

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

Aria curriculară
ARTE

**МУЗЫКАЛЬНОЕ
ВОСПИТАНИЕ**

Clasele V-VIII

GHID
de implementare a curriculumului

Chișinău, 2019

COORDONATORI:

- **Angela CUTASEVICI**, Secretar de Stat în domeniul educației, MECC
- **Valentin CRUDU**, dr., șef Direcție învățământ general, MECC, coordonator al managementului curricular
- **Valentina GAICIUC**, consultant principal, MECC, coordonator al grupului de lucru

EXPERȚI-COORDONATORI:

- **Vladimir GUȚU**, dr. hab., prof. univ., USM, expert-coordonator general
- **Ludmila URSU**, dr., prof. univ., UPS „Ion Creangă”, expert-coordonator pe ariile curriculare *Arte și Sport*

GRUPUL DE LUCRU:

- **Marina MORARI** (coordonator), dr., conf. univ., USARB
- **Pavlina ZAVATIN**, grad did. superior, IPLT „George Coșbuc”, mun. Bălți

Traducere: **Elena SIROTA**, dr., conf. univ., USARB

ВВЕДЕНИЕ

Национальный Куррикулум для гимназического цикла (2019) является приоритетным фактором обеспечения качества образования в Республике Молдова. Он выполнен в соответствии с Основами Национального Куррикулума (2017), Базовым Куррикулумом: системой компетенций для общего образования (2018), Отчётами об оценке школьного куррикулума (2018) и под руководством Министерства образования, культуры и исследований Республики Молдова.

Национальный куррикулум для гимназического цикла (2019) включает инновационные подходы, основанные на:

- **систематическом подходе** куррикулумов по дисциплинам с позиции постмодернизма и современных тенденций развития куррикулума в стране и за рубежом;
- ценностях новой **системы ключевых компетенций** для обучения на протяжении всей жизни (Брюссель, 22 мая 2018);
- придании школьным дисциплинам посредством куррикулумных подходов новых возможностей в формировании личности ученика: ориентация на формирование **трансверсальных компетенций** посредством формирования специфических компетенций в рамках школьных дисциплин;
- ценности нового **видения концепта компетенции**: структура, градуальность, этапы формирования и т.д.;
- **взаимосвязи** между трансверсальными компетенциями – специфическими компетенциями дисциплины – единицами компетенций; трансверсальными компетенциями – школьными дисциплинами; внутридисциплинарным и междисциплинарным подходом;
- введении некоторых новых терминов: «единицы компетенций», «продукты обучения», «цели по окончании учебного года»;
- создании мотивирующей среды обучения.

Как составная часть Национального Куррикулума куррикулум по дисциплине «Музыкальное воспитание» для гимназических классов является регулирующим и нормативным документом, предусматривающим его внедрение в образовательный процесс в 5-8 классах. Цель Куррикулума по дисциплине «Музыкальное воспитание» заключается в конкретизации образовательной политики на гимназическом уровне.

Гид по внедрению национального куррикулума по дисциплине «Музыкальное воспитание» (5-8 классы), являясь куррикулумным продуктом, обладает наряду с другими продуктами информирующей, формирующей, направляющей функцией, был разработан в соответствии со следующими требованиями к куррикулумным продуктам:

- стратегическим ориентированием обучения ребёнка, нацеленным на успешную жизнь в будущем в качестве взрослого;
- осознанием ценности способностей каждого ребёнка и их развитием в локальном/национальном и в глобальном контексте;

- необходимостью дружелюбного отношения к таким целевым группам, как преподаватели и родители.

Состоящий из трёх глав, данный гид предоставляет преподавателям концептуальные основы куррикулума, аргументированные объяснения инновационных подходов, методические и процессуальные идеи дидактических стратегий.

Гид по внедрению национального куррикулума по дисциплине «Музыкальное воспитание» (5-8 классы) предназначен прежде всего для преподавателей, авторов школьных учебников, студентов соответствующих специальностей.

1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КУРРИКУЛУМА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»

1.1. Концепция куррикулума по дисциплине «Музыкальное воспитание»

В настоящее время система образования в Республике Молдова находится в особом политическом, экономическом, ценностном положении и подвержена сильному влиянию как внешних факторов: глобализация, интернационализация, информатизация и т.д., - так и внутренних, вызванных данным положением. В то же время в системе образования происходят существенные изменения: финансирование системы с расчётом на одного ученика, децентрализация некоторых управленческих должностей, перестройка сетей образовательных учреждений, пересмотр важности непрерывного обучения преподавательского и руководительского состава и т.д. В таком случае обновление Национального Куррикулума является приоритетным фактором, обеспечивающим качество образования в Республике Молдова.

В рамках концептуальных основ и ориентации на развитие национального куррикулума общая теория куррикулума как новая категория педагогических наук развивает и обеспечивает интеграцию образовательной и обучающей теории в контексте проектов, при этом цель является приоритетным объектом. Таким образом, теория куррикулума включает в себя:

- определение концепции куррикулума;
- интеграцию психоцентрированных и социцентрированных подходов к образованию;
- синхронизацию составляющих компонентов образовательного куррикулума;
- синхронизацию и интеграцию преподавания – учения – оценивания;
- утверждение приоритетной роли компетенций, в зависимости от которой структурируются другие элементы куррикулумной парадигмы;
- интеграцию «знания – способности – отношения/ценности»;
- интеграцию «познание – применение – перенос».

Концепция системного обучения дисциплинам отличается ясностью и точностью содержаний. Определение куррикулума в этом смысле является следующим: «общий план содержаний либо характерных для обучения материалов, которые школа предоставляет ученику» [1, с. 38].

Систематический подход к образовательному процессу составляет основу построения куррикулума (издание 2019). Концепция «системы», «систематического подхода» соотносится с чем-то цельным, состоящим из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов. В то же время каждый компонент обладает собственными характерными функциями, соотносящимися с определёнными це-

лями, или состоит, в свою очередь, из других отдельных элементов. Основным критерием цельности системы является результат взаимосвязи компонентов этой системы. Способ выполнения связи представляет собой целостность между компонентами и принимает при этом форму структуры. Систематический подход образовательного процесса обеспечивает его последовательность и функциональную эффективность. При проектировании учитываются взаимосвязи и координаты образовательного процесса. Следовательно, образовательный процесс относится к надсистеме, в которой он материализуется, - системе образования. Рассматриваемый как система образовательный процесс формулирует три категории переменных, представленных следующим образом: поток входа (человеческие ресурсы, материалы и финансирование: школьные помещения, контингент учеников, бюджетные и экстрабюджетные ресурсы и т.д.), процесс (образовательный процесс, использующий ресурсы для достижения целей) и поток выхода (представлен результатами системы, то есть списками выпускников, которые обладают навыками и отношениями, обусловленными социальными образовательными требованиями) [18].

Цели системы образования predeterminedены профилем выпускника [1, с. 14, 27] и компетенциями как результатом обучения. **Цель образования** определяет основные ориентиры в субъективном плане на уровне системы (посредством идеала и цели/профиля личности и трансверсальных компетенций) и процесса (посредством целей/единиц компетенций) для реализации основной функции – формирования-развития личности, обладающей объективным характером [29]. Как динамические единицы между идеалом и целями, задачи образования постоянно являются результатом некоторых постоянно меняющихся опций и не могут быть предсказаны один раз и навсегда, будучи соотнесены с различным меняющимся ценностями, которые стимулируют как человека, так и общество.

Согласно Кодексу Образования Республики Молдова [3] ст. 11, абзац (1), «Главной целью образования является формирование целостного характера и развитие системы компетенций, включающей в себя знания, навыки, отношения и ценности, которые делают возможным активное участие индивида в социальной и экономической жизни».

Система ключевых компетенций для обучения в течение всей жизни представляет собой мультифункциональный пакет знаний, привычек (навыков) и отношений, которые необходимы каждому для личностного развития, вливания в общество и в профессиональную сферу. Эти навыки необходимо развивать вплоть до окончания обязательного образования. Они должны служить фундаментом для обучения в дальнейшем, являясь частью обучения на протяжении всей жизни [28, с.7]. С таксономией ключевых компетенций можно ознакомиться в Кодексе Образования Республики Молдова, ст. 11, абзац 5. Музыка как искусство может стать средством образования, которое не ограничивается только эстетикой, а затрагивает и другие области. Посредством потенциала музыкального искусства могут быть сформированы, например, гражданские и социальные компетенции, компетенция «учись учиться» и т.д. Содержание/образ музыкального произведения развивает личную культуру ученика, являясь таким образом средством образования, формирования, обучения и т.д.

Трансверсальные компетенции образуются из ключевых компетенций, расширяя и развивая их. Трансверсальность является важной характеристикой ключевых компетенций, которые граничат со многими дисциплинами, а также пересекаются с различными сферами социальной жизни. Гибкий характер делает очень значимой ценность обучения, сосредоточенного на формировании этих компетенций [19, стр.147-153]. С таксономией трансверсальных компетенций можно ознакомиться в Основах Национального Куррикулума (2017), на страницах 18-22. В Национальном Куррикулуме по дисциплине «Музыкальное воспитание» для гимназических классов (издание 2019) перспективы формирования трансверсальных компетенций обеспечены обновлением, развитием, пересмотром и т.д. каждого элемента в составе куррикулума: специфические компетенции, единицы компетенций, единицы содержания, рекомендованные виды учебной деятельности и оцениваемые продукты, системы целей по окончании каждого класса и т.д.

Концепция компетенции «представляет собой мультифункциональный пакет знаний, возможностей, привычек, навыков, ценностей и отношений, которые способствуют личностному росту индивида, его вливанию в общество и профессиональную сферу. Компетенция берёт начало и формируется при слиянии смыслов глаголов знать/уметь, уметь делать, уметь быть, уметь жить совместно, уметь становиться, то есть не является результатом образовательного действия только на когнитивном уровне, а относится и к аффективно-поведенческому и психомоторному уровню» [1, с.15].

Концепция компетенции проявляется в следующем: 1) куррикулумная логика: развитие определённых компетенций является целью и определяет содержание и форму учебных программ; 2) логика действия в определённой ситуации: компетенции личности формируются посредством действия в определённой ситуации, становясь действенно-ситуационными компетенциями; 3) логика обучения: обучающие подходы на уроках направлены на формирование компетенций у учащихся.

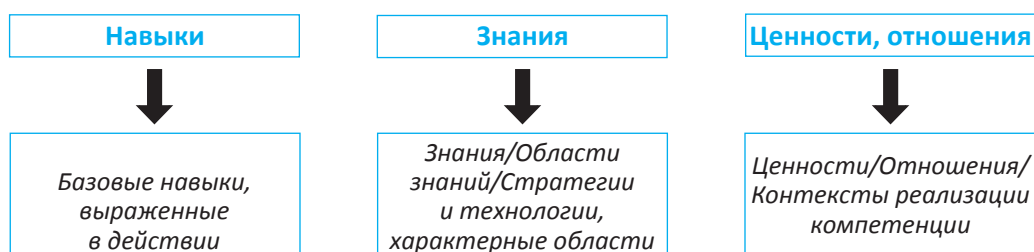
Структура компетенции может быть определена в отношении одного или другого определения/подхода этого феномена, а также степени сложности и формами его проявления. На основе критического анализа результатов внедрения куррикулума, ориентированного на задачи (2010), и изучения опыта европейских стран было решено перейти на куррикулум, ориентированный на компетенции. В видении основателей теории такого куррикулума задачи рассматриваются как индикаторы компетенции. Образовательные задачи рассматриваются как «поступления» в процессе образования, а компетенции - как «результат на выходе» [33, с. 63].

При проявлении компетенции как цели она может включать в себя следующие компоненты:

- действие/деятельность, выраженную каким-либо глаголом;
- индикатор времени цели (знание, применение, интеграция/перенос);
- условный аспект цели (область, дисциплина, тема);
- общий индикатор уровня реализации действия или продукта в данном учебном контексте.

Состав и степень сложности приобретаемых компетенций соответствуют их степени значимости для образовательного процесса в будущем, а также возрастным особенностям учеников. Компетенцию можно рассмотреть в трёх ипостасях: инструмент качества и показателей, задача школьного куррикулума и результат обучения.

Особые компетенции школьных дисциплин представляют собой интегрированные системы знаний, навыков, ценностей и отношений, которые каждая из дисциплин предлагает создать и развить на протяжении всего периода её наличия в общей учебной программе. Особые компетенции дисциплины проектируются на основе трансверсальных/трансдисциплинарных компетенций, соответствующих образовательным ступеням компетенций, принятой таксономии компетенций и в соответствии с логической структурой и формирующими возможностями определённой дисциплины. Таким образом, их необходимо приобретать на протяжении всего периода наличия школьной дисциплины в общей учебной программе.



Фигура 1. Структурные компоненты специфической компетенции дисциплины

Следует выделить интегрирующий характер особых компетенций посредством: а) синергии музыкальных навыков (аудирование, исполнение, творчество), которая в то же время определяет область знания и характерные музыкальному воспитанию стратегии; синергии музыкальных знаний и знаний о музыке, которые в то же время являются сами по себе ценностями; б) взаимопроникновения и взаимоотношения контекстов реализации компетенций; в) восприятия ученика как носителя, создателя и промоутера ценностей музыкальной культуры и т.д.

Единицы компетенций являются составляющими компетенций и облегчают формирование специфических компетенций, представляя собой этапы их приобретения. Единицы компетенций структурированы и подробно расписаны в каждом модуле для каждого класса на протяжении единицы обучения/учебного года, будучи представленными в соответствующем куррикулуме по дисциплине.

Единицы содержания являются информационным средством, при помощи которого реализуются системы единиц компетенций, проектируемых для определённой единицы обучения. Соответственно, целью является реализация как специфических компетенций дисциплины, так и трансверсальных/трансдисциплинарных. Компонент куррикулума «единицы содержания» указывает конкретный способ, средство, при помощи которого путём преподавания-учения могут быть достигнуты куррикулумные цели.

Материал музыкального воспитания разделён на модули, единицы обучения, которые основаны на базовых содержаниях («идея-якорь») и применяются в рамках дифференцированного и персонализированного обучения, реализуемого посредством конкретных задач, выполняемых постепенно. Тема каждого модуля делится на 3-5 подтем, обладающих мобильностью, гибкостью и способных предоставить преподавателю свободу и ответственность решать, в какой мере и каким именно образом придать им ценность в образовательном процессе, в зависимости от различных оказывающих влияние факторов (специфика учеников, местности или географической зоны и т.д.).

Содержание является «субстанцией», лежащей в основе дидактических стратегий и способствующей достижению продвинутого уровня при реализации поставленных целей. В широком смысле, система содержаний Куррикулума отражает четыре взаимосвязанных области, характерных для дисциплины «Музыкальное воспитание»: **Аудирование, Исполнение, Творчество, Рефлексия**, посредством которых формируется/развивается музыкальная культура ученика как составляющая часть духовной культуры. В узком смысле учебные содержания включают в себя знания (декларативные и процедурные) и человеческие ценности.

Единицы содержаний включают в себя списки **характерных для дисциплины терминов**: слова/синтагмы, которые должны войти в активный словарный запас ученика по окончании соответствующей единицы обучения.

Обучающие виды деятельности и рекомендованный дидактический материал представляют собой открытый список значимых контекстов проявления единиц компетенций, необходимых для восприятия музыки в обучающих и повседневных ситуациях, выразительного исполнения музыки в образовательных и социокультурных контекстах, исследования отношений между музыкой и собственным духовным миром, художественной оценки музыкальных произведений. В конструкции настоящего школьного куррикулума полностью оправданным является наличие связанных с жизнью компетенций, которые обладают трансдисциплинарным характером. Именно такой тип проектирования базируется, в основном, на конечных ощутимых результатах обучения, которые, обладая ценностью и отражая ожидания общества, формируют несомненные качества личности. В данной ситуации куррикулум по дисциплине «Музыкальное воспитание» представляет собой интегрирующий концепт дисциплины, изменённый в соответствии с современным дидактическим процессом.

Продвижение централизованного на ученике образования является ключевой идеей предложенной в куррикулуме методологии и заключается в деятельности по формированию индивидуальных знаний; субъект собирает информацию, отбирает, оценивает, анализирует, сравнивает, классифицирует, переносит, открывает, решает, делает вывод и т.д. Другими словами, учащийся реализует конструктивистские подходы в той степени, в которой преподаватель обеспечивает ему не только предоставление информации (что изучать), а оказывает поддержку в обучении (как учиться) и помогает думать, совершенствуя свои навыки активного, логического, аналитического, критического мышления [1, с. 49].

Условиями для эффективного внедрения куррикулума (издание 2019) являются:

- продвижение эффективного руководства по внедрению куррикулума в начальном образовании;
- обеспечение благоприятного психологического климата;
- усиление подходящей среды обучения;
- мотивация преподавателей и учеников;
- осознанное принятие изменений в куррикулумном плане;
- эффективное сотрудничество с родителями в ключе «Межотраслевой стратегии развития родительских навыков и компетенций на 2016-2022 годы»;
- эффективное сотрудничество с представителями общественности [12].

1.2. Инновационные подходы куррикулума по дисциплине Музыкальное воспитание

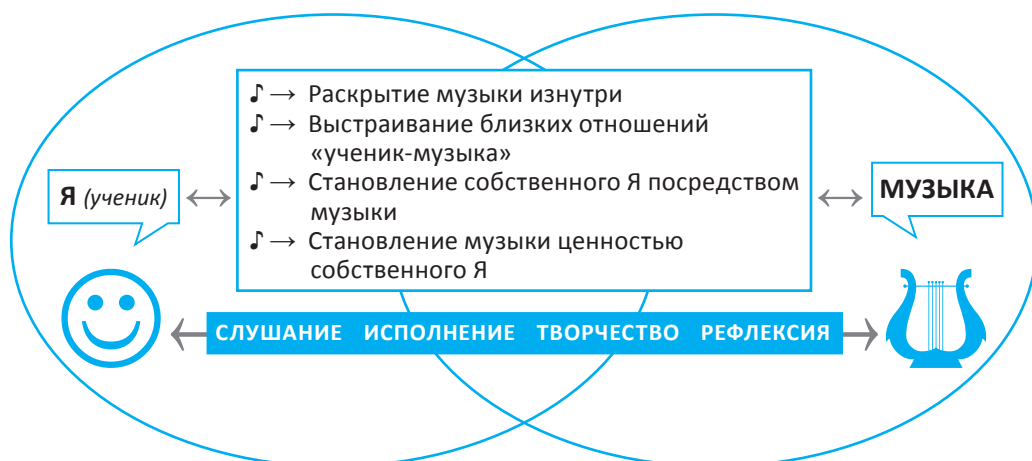
Куррикулум по дисциплине «Музыкальное воспитание» в 5-8 классах представляет собой главный нормативный документ всей образовательной деятельности. Как обязательная школьная дисциплина в 5-8 классах «Музыкальное воспитание» является частью куррикулумной области Искусства совместно с дисциплиной «Пластическое воспитание».

Куррикулум по дисциплине «Музыкальное воспитание» обладает следующими функциями:

- **концептуализация** куррикулумного подхода, специфического для дисциплины «Музыкальное воспитание»;
- **регламентирование и обеспечение** взаимосвязи между данной дисциплиной и другими, между преподаванием, обучением и оцениванием, между характерными для дисциплины куррикулумными продуктами, между структурными компонентами куррикулума по дисциплине, между стандартами и куррикулумными целями;
- **проектирование образовательного/контекстуального подхода** (на уровне конкретного класса);
- **оценивание результатов обучения** и т.д.

Документ является гибкой структурой в организации процесса музыкального воспитания, предоставляя преподавателям относительную свободу не только в выборе музыкального репертуара для аудирования и исполнения, но и в проектировании образовательно-дидактического процесса и в интеграции содержательных модулей в художественно-образовательную внекуррикулумную деятельность. Действенным инструментом в этом плане является постоянный интерес ученика к развитию себя как рецептора, носителя и промоутера национальных и мировых культурных ценностей.

На протяжении последних лет развитие куррикулума по дисциплине «Музыкальное воспитание» реализовывалось посредством разработанных куррикулумных составляющих: учебников, гидов для преподавателей, научных исследований и т.д., - сохраняя при этом ценности музыкального воспитания (фигура 2).



Фигура 2. Отношение «Я (ученик) – Музыка» в образовательном процессе [21; 26].

Новизна настоящего куррикулума заключается в следующем:

→ **Пересмотр специфических компетенций** в соответствии с:

- (а) **областями музыкально-художественной деятельности**, характерными для общего образования: аудирование (восприятие), исполнение (вокальное, хоровое, инструментальное и т.д.), элементарное музыкальное творчество и рефлексия (анализ-характеристика музыки в соответствии с собственными ценностями);
- (б) **уровнями восприятия музыкального произведения** (слушание на физиологическом уровне, слушание – на психологическом, восприятие – на духовном);
- (в) **взаимосвязью музыки с жизнью** в обучающих и повседневных ситуациях.

Специфические компетенции музыкального воспитания обеспечивают:

- взаимосвязь составляющей Специфические ценности и отношения на уровне куррикулумной области Искусства;
- познание себя и мира посредством ценностей национальной и мировой музыки как связующий элемент между начальным и гимназическим циклом;
- различные контексты формирования/развития музыкальной культуры учеников: обучающие и повседневные ситуации, образовательные и социокультурные контексты;
- продвижение личной культуры, национального и мирового музыкального наследия;
- формирование/развитие ученика как носителя, создателя и промоутера музыкальной культуры.

→ **Перераспределение единиц содержания** согласно модульному концентрическому принципу на протяжении учебного года.

Были переосмыслены темы модулей 5 класса таким образом, чтобы соблюдалась непрерывная связь между начальным и гимназическим циклом. Содержания модулей 5 класса основываются на приобретенных в начальной школе знаниях: в первом модуле обобщаются содержания первого класса, во втором – содержания второго и частично третьего класса, в третьем – содержания третьего класса, в четвертом синтезируются все пройденные содержания на более высоком уровне. Для аудирования преподаватель может использовать некоторые музыкальные примеры из куррикулума для начальных классов. Из учебника же для 5 класса мы предлагаем преподавателям использовать только музыкальный репертуар для исполнения, а для преподавания-учения основываться на школьных учебниках и гигах для начальной школы.

Были пересмотрены темы модулей 6 класса таким образом, чтобы изучалась взаимосвязь между музыкой, другими искусствами, природой и историей. Здесь важно осознавать то, что тема «Программная и непрограммная музыка» продолжает изучение связи музыки с другими областями (природа, история, наука) в соответствии с эволюцией музыкальных жанров (вокальных, инструментальных).

Были реструктурированы единицы содержаний 7 класса. Изучение музыкального образа и драматургии объединено в первом модуле как начальный этап, основывающийся на произведениях малой формы, а во втором, третьем и четвертом модулях изучается образ и драматургия в вокальных и инструментальных произведениях и, наконец, в последнем модуле – в драматической музыке (опера, балет). Обращаем внимание на то, что невозможно изучать музыкальный образ без отсылки на музыкальную драматургию и наоборот. Порядок тем соотносится с классификацией музыкальных жанров, и при этом соблюдается последовательность процесса обучения.

Были дополнены единицы содержаний 7 класса таким образом, чтобы ученики начали изучать музыку наших дней до осознания музыки как ценности собственного Я.

→ **Пересмотр единиц компетенций** посредством взаимосвязи со специфическими компетенциями и единицами содержания, соблюдение последовательности, комплексности, трансферабельности и контекстуальности компетенций.

→ **Разнообразие рекомендованных видов обучающей деятельности** с акцентом на а) гармонию и эквilibр отношения между областями аудирования – исполнение – музыкальное творчество в рамках одного урока, б) использование приобретенных знаний о языке музыки в рамках музыкальной деятельности (применяемым на практике), в) перенесение приобретенных в рамках дисциплины знаний на образовательные и культурно-художественные контексты в семейной/школьной/общественной среде, г) познание себя и мира посредством ценностей национальной и мировой музыки (равный объём национальной и мировой музыки в репертуаре для аудирования и исполнения), д) предложение некоторых тем для коммуникативной деятельности, индивидуальных/групповых проектов и проектов STEAM.

Коммуникативная деятельность ориентирует преподавателей на некоторые важные аспекты в изучении темы, которые могут быть затронуты в управляемых дискуссиях, в рамках анализа-характеристики прослушанной музыки.

Упражнения объединяют возможности формирования-развития культуры исполнения, аудирования и музыкального творчества учеников. Музыкально-дидактическая деятельность является сама по себе музыкальной деятельностью.

Проекты STEAM интегрируют учебную деятельность/материалы (различных гуманитарных дисциплин) во взаимосвязанную парадигму обучения, основанную на реальной жизни. Оцениваемые продукты предложены для постановки эффективных целей обучения в каждой единице содержания.

→ **Введение синтетических систем образовательных целей** для каждого класса.

Инновационные элементы национального куррикулума (издание 2019) по дисциплине «Музыкальное воспитание» не противоречат принципам, характерным для уроков «Музыкального воспитания» [27, р.45]:

- принципу психологизма: эмоциональность, страсть, внутреннее раскрепощение, духовное переживание, вдохновение, удовольствие;
- принципу художественной драматургии: Initio-Motus-Terminus: импульс-развитие кульминация-развязка-заключение;
- принципу динамического раскрытия: оригинальный «спектакль», героями которого являются дети, музыка, преподаватель;
- принципу целостности формы/содержания, достигнутому посредством синкретизма обучающих видов деятельности, темы урока и восприятия/проживания музыки;
- принципу креативности, который является живым процессом; сочинение оригинального произведения преподавателем и учениками [idem].

2. ПРОЕКТНЫЕ ОСНОВЫ КУРРИКУЛУМА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ», 5-8 КЛАССЫ

2.1. Куррикулум как источник дидактического проектирования

Проектирование и проведение деятельности по «Музыкальному воспитанию» в зависимости от конкретных условий образовательного процесса включает в себя:

- адаптацию содержаний «Музыкального воспитания» (в дальнейшем МВ) к специфическим компетенциям и единицам компетенций, формируемым музыкой как школьной дисциплиной;
- комбинирование специфических стратегий МВ с общедидактическими стратегиями;
- разработку на основе этого долгосрочных и краткосрочных дидактических проектов, других форм дидактико-образовательной и художественной деятельности;
- образовательный процесс, основывающийся на принципах МВ, с применением оптимальных комбинаций/систем индивидуально для каждого ученика и специфических стратегий МВ;
- проектирование и проведение школьного оценивания на начальном, текущем и финальном этапе.

Преподавателям необходимо основываться на куррикулуме при проектировании и проведении образовательного процесса в определённом классе. Куррикулум стимулирует креативность преподавателей, предоставляя им свободу. В целях приобретения учениками запланированных компетенций и досконального изучения обязательных содержаний преподаватель, в зависимости от располагаемых ресурсов, вправе:

- изменять продолжительность изучения содержаний;
- дополнять и использовать индивидуальным образом виды учебной деятельности и рекомендованный дидактический материал;
- проектировать и применять оригинальные стратегии преподавания – учения – оценивания, используя различные техники и методики.

Для учеников с особыми образовательными потребностями преподавателям необходимо разработать индивидуальные планы обучения, основываясь на куррикулуме по дисциплине.

Цель видов искусств в системе общего образования заключается в том, чтобы рассказать ученику о мире и о нём самом при помощи художественных средств. Понятие музыкального воспитания интерпретируется как индивидуальный процесс постоянного духовного самосовершенствования личности, основывающегося на различных формах контакта с музыкальным искусством. Воспитание, а не профессиональное обучение является главной целью дисциплин из куррикулумной области Искусства. Музыкальное воспитание учеников носит художествен-

ный характер и основывается на живой природе общения между *учеником* и *искусством* и соотношении между искусством и жизнью.

Изучение музыки на уроках музыкального воспитания в гимназии основывается на четырёх **областях музыкальной деятельности**: аудирование, исполнение, музыкальное творчество и рефлексия; а обучение делает акцент *на знаниях, способностях, привычках, отношениях и ценностях* как интегрированной системе/ансамбле, который формирует и развивает школьную компетенцию. Это концептуальное видение может быть описано определением компетенций, данным в Основах Национального Куррикулума: *Школьная компетенция – это интегрированная система знаний, возможностей, отношений и ценностей, появляющихся, формирующихся и развивающихся путём обучения, использование которых позволяет идентифицировать и решать различные проблемы в различных контекстах и ситуациях.*

Школьная дисциплина «Музыкальное воспитание» изучается наравне с физическими, лингвистическими, биологическими и др. феноменами, но при этом необходимо понимать, что музыка – это искусство, и её познание отличается от познания какой-либо науки, даже если она становится объектом школьной дисциплины. **Методология музыкального воспитания может быть адекватно применена, только если преподаватель хорошо знаком с самой музыкой, концепцией дисциплины (1995) и осознаёт ценность самих по себе единиц содержания.** Отправной точкой образовательного содержания является информация, которая, являясь переходящим элементом, начинающимся с самых простых (конкретных) форм и, соответственно, приобретённых в процессе музыкальной деятельности представлений (практических по природе), углубляется более абстрактными и сложными формами понятий, суждений, теорий, принципов, концепций. Процесс формирования музыкальных привычек и склонностей сопровождается необходимой для познания информацией и наоборот.

Познание музыки является комплексным сознательным процессом, вызывающим эмоции, впечатления, чувства и идеи в рамках процесса аудирования/исполнения/творчества.

Понимание сущности музыки облегчается слиянием переживания и осознания, чувства и разума, наслаждения и рассуждения. Эмоциональное переживание является целью музыкального воспитания, воспитания в восприятии/исполнении музыки, которое присутствует во всех моментах музыкального действия. Эмоциональное переживание музыки является отправной точкой художественного познания, которое становится в дальнейшем ментальным опытом, вовлекающим разум (поиск ответов, объяснений, знаний и т.д.). Таким образом, во всей музыкально-дидактической деятельности в рамках уроков по музыкальному воспитанию раскрытие звуко-художественного феномена, в первую очередь, требует эмоционального переживания и только потом – самого знания, соединённого с ценностями.

Существуют два подхода музыкального воспитания: 1) *Воспитание для музыки* - основывается на стремлении к наиболее точному исполнению/восприятию, пониманию и наиболее глубокому усвоению художественной идеи;

2) *Воспитание посредством музыки* – основывается на ценности воспитательного потенциала музыкального произведения в целях общего формирования личности ученика. В системе общего образования эти два подхода взаимодополняют друг друга, но предпочтение отдаётся воспитанию посредством музыки. В этом смысле музыкальное познание позволяет реализовывать предпосылки к пониманию, восприятию и интеграции музыки в жизнь.

Посредством слушаемой, исполняемой и создаваемой музыки возникает общение ученика, нацеленного на жизнь, с миром, самопознание и формирование видения жизни.

Ценности музыкального воспитания в до университетском образовании объединяют [34]

- музыкальное переживание как квинтэссенцию музыкальной деятельности;
- модульный принцип реализации куррикулума;
- урок музыкального воспитания как вид музыкально-педагогической деятельности (творчество), основанный на принципах художественной драматургии;
- систему видов музыкально-дидактической деятельности как результат взаимодействия четырёх форм музыкальной деятельности: творчество – исполнение – слушание – рефлексия;
- музыкальную культуру, которая включает в себя роль, функции и цели общей культуры, посредством которой ученик познаёт и созидает себя как духовную личность, познавая и постигая ценность мира;
- само по себе музыкальное воспитание как музицирование человеческого существа посредством культивации специфических структур: музыкального чувства = особого чувствования музыки, музыкального мышления = суждения в рамках звукового резонанса переживаний, музыкального сознания = способности воспринимать мир художественно-звуковым образом, музыкального интеллекта = высшей степени музыкальной культуры [22];
- воспитание посредством музыки наравне с формированием специфических компетенций, целью которого является духовное становление личности.

Эмоциональное переживание, являющееся целью музыкального воспитания, воспитания в восприятии/исполнении музыки, присутствует во всех моментах музыкального действия: *аудирование – исполнение – творчество* [38, с. 75]. Первым шагом в любом виде музыкального посвящения является переживание, на котором основываются все дальнейшие суждения. Из переживания вытекают элементы духовного познания. Когда музыка воспринимается отдельно от её эмоционального и интеллектуального воздействия, она становится истинным актом познания. Эмоция является отправной точкой познания музыки, которая становится в дальнейшем ментальным опытом, вовлекая разум для того, чтобы снова проникнуться художественным образом, но уже на более высоком уровне.

Отсутствие понятий в художественном языке не означает отсутствие мышления, соответственно, музыкального мышления, обладающего своими особыми понятиями.

Музыкально-художественное знание является образным, его содержание обусловлено двойственной природой человека: эмоциональной и рациональной. Искусство приобретает смысл посредством объясняющих суждений об эмоционально-аффективных движениях. В противоположность научному художественное познание усиливает образовательные возможности искусства, придавая ценность акту переживания и размышления, которые пересекаются и дополняют друг друга.

Изучение любого музыкального произведения базируется на несколько основных тем: музыкальный образ, язык музыки, форма/жанр музыки. Как следствие, изучение содержания звуко-художественной идеи (музыкального образа) предполагает раскрытие средств музыкальной выразительности (мелодия, ритм, темп, динамические оттенки, тембр и т.д.) и наоборот: исследование языка музыки облегчает понимание/раскрытие музыкального образа какого-либо произведения с условием, что эмоциональное переживание присутствует во всех моментах музыкального действия: *аудирование – исполнение – творчество*. Рекомендуются идентификация 1-3 элементов языка музыки, способствующих созданию музыкального образа в прослушанном музыкальном произведении. Таким образом, процесс анализа-характеристики музыки основывается на собственном аудитивном опыте учеников, а анализируемые и характеризующие элементы соотносятся с изучаемой темой.

Музыка выражает и одновременно определяет самый широкий спектр человеческих переживаний. Невозможно развить способности рассуждать о музыке, не слушая её; невозможно оценить музыкальное произведение, не восприняв его; невозможно воспринять красоту произведения искусства при отсутствии чувствительности и способностей эмоционально проживать звуковую идею.

Необходимо сохранять последовательность модулей, которая обеспечивает пошаговое продвижение в процессе музыкального воспитания. Новые приобретённые знания основываются на уже существующих, обеспечивая, таким образом, непрерывность и естественную логику процесса образования. При анализе последовательности предложенных тем можно проследить принцип модульной организации единиц обучения, проявляющийся по горизонтали и по вертикали.

Модульный принцип лежит в основе единиц содержания и проявляется в трёх аспектах:

- **по горизонтали**, посредством него устанавливается связь между темами куррикулума в течение одного учебного года;
- **по вертикали** - устанавливаются связи между темами модулей в разных классах;
- **по диагонали** - устанавливаются множественные связи между темами модулей в разных классах.

Для обеспечения непрерывности музыкального воспитания между начальным и гимназическим циклом единицы содержания 5 класса включают в себя

обобщение тем начальных классов, но уже на более высоком уровне и основываются на примерах нового музыкального репертуара. Для лучшего понимания «шагов» продвижения в мир музыкального искусства каждый год обучения обладает обобщающей темой (с которой и начинается курс музыкального воспитания в каждом классе):

- В 5 классе – «Музыка в моей жизни».
- В 6 классе – «Программная и непрограммная музыка».
- В 7 классе – «Образ и драматургия музыкального произведения»;
- В 8 классе – «Вечные ценности национальной и мировой музыки».

В **5 классе** раскрывается роль музыки в жизни человека, определяются качества музыкального звука, посредством которых создаётся звуковое событие в музыкальном произведении. Здесь необходимо отметить, что не рекомендуется изучение всех качеств музыкального звука на одном уроке. Более приемлемо начать с длительности звука (которая создаёт ритм музыки), после перейти к высоте звуков (которая создаёт мелодию). Музыкальная деятельность в жизни человека соотносится с триадой *творчество – исполнение – аудирование*. Как следствие, ученикам необходимо участвовать в различных контекстах общения и выражения при помощи музыки в качестве

- **создателей**, моделируя исполнительский план песни, импровизируя ритмы, мотивы/мелодии, аккомпанемент и т.д.,
- **исполнителей** вокальных и вокально-хоровых произведений, исполнителей на детских музыкальных инструментах и псевдоинструментах (ритмов, аккомпанемента к вокальным произведениям и т.д.),
- **слушателей** (рецепторов, потребителей) музыкальных произведений в процессе аудирования.

Выразительность музыкального дискурса раскрывается посредством элементов языка музыки, изучающийся в разнообразии видов музыкально-дидактической деятельности. В исполняемых и аудируемых произведениях необходимо идентифицировать и охарактеризовать выразительность и описывающую способность музыки (возвращение к теме из второго класса и её развитие на более комплексном уровне).

Организация идей в произведении определяется идентификацией музыкальной формы (простая/сложная) в исполняемых и аудируемых произведениях. В репертуар для аудирования могут быть включены музыкальные произведения, прослушанные во втором классе (при изучении соответствующей темы).

Знакомство учеников с миром музыкальных жанров реализуется путём различия выразительности и описывающей способности музыкальных произведений, начиная с первичных жанров (песня, танец, марш) и заканчивая восприятием ансамбля для вокального/вокально-хорового пения и инструментального исполнения самых представительных жанров (для вокально-хоровой музыки: кантата, оратория; для инструментальной музыки: соната, концерт; для драматической музыки: опера и балет).

На протяжении 5 класса повторяются и дополняются приобретенные в начальных классах знания о музыкальном чтении-письме. По результатам инициального оценивания преподаватель может сделать выводы об уровне подготовки учеников в области музыкального чтения-письма и запланировать необходимое количество материала для того, чтобы возместить недостающие навыки, необходимые для изучения куррикулума 5 класса. Знания о музыкальном чтении-письме приобретаются исключительно посредством практических действий, музыкального творчества, а также в форме музыкальной игры.

Не следует использовать нотные тетради и классическое музыкальное письмо. Техники объединяют относительную систему представления о соотношении высоты звуков в звукоряде До (по возможности, применяемую в подходящих для пения тональностях), мелодическом жесте руки, графическом представлении (посредством подходящих символов) соотношения длительности и высоты и т.д. Изучение элементов чтения-письма подчиняется необходимости воспринимать/характеризовать язык музыки изучаемых музыкальных произведений.

В 6 классе сравниваются выразительные и описывающие способности языка музыки и языка других искусств (литература, хореография, пластические искусства, театр). Средства музыкальной выразительности (мелодия, ритм, темп, динамические оттенки, тембр, форма и т.д.) сравниваются, выявляются сходства и различия между ними и между средствами языка литературы, пластических искусств и хореографии.

Система элементов языка музыки проявляется в способе изображения природы при помощи музыкально-художественных средств, после чего выделяются два типа организации музыкального дискурса: программная и непрограммная музыка. Именно здесь необходимо соблюдать последовательность и систематичность в выборе репертуара: от маленьких произведений, миниатюр к комплексным произведениям; от первичных жанров к сложным музыкальным формам.

Изучение программной музыки должно предшествовать изучению непрограммной музыки, даже если определение, описание и объяснение различий между ними предлагается в начале этих двух модулей. Рекомендуется изучение программных произведений о природе, истории. Таким образом, обеспечивается модульный подход единиц содержания по горизонтали (на протяжении четырёх модулей в течение учебного года). Здесь имеет значение процесс познания/исследования/открытия некоторых музыкальных произведений (выразительность языка музыки, ассоциации относительно идейного и аффективного послания – элементы музыкального образа, организация музыкальных идей и т.д.), который превращается в *художественный опыт* – модель для самостоятельной деятельности в обучающих и повседневных ситуациях, различных образовательных и социокультурных контекстах. Выбор репертуара непрограммной музыки будет зависеть от приобретённых учениками знаний – какие жанры чистой музыки они уже знают? С какими жанрами инструментальной музыки они познакомились в предыдущих классах? Рекомендуется изучение инструментальных произведений в следующем порядке: миниатюра, соната, концерт, симфония. Очевидно,

что на уроках нет возможности полностью прослушать симфонию или концерт, а только фрагменты или движения (одну из частей музыкального произведения).

В **7 классе** изучение типологии музыкального образа достигает апогея путём дифференцирования характеристик и этапов построения музыкального образа в произведении (начало, развитие, кульминация, конец). Роль языка музыки в создании выразительности образа в произведении устанавливается согласно принципу способов организации музыкальных жанров в вокальной, инструментальной и драматической музыке (соблюдённому и в предыдущих классах). Здесь важно иметь в виду, что понятие музыкального образа не используется впервые в 7 классе. С первого класса ученики начали изучать музыкальный образ (темы: Что выражает музыка? О чём «рассказывает» музыка? и другие). На каждом уроке музыкального воспитания, в каждой музыкально-дидактической деятельности (относящейся к аудированию, исполнению, творчеству) неизбежна отсылка к образу прослушанной/исполняемой/создаваемой музыки. Вместо выражения «музыкальный образ» в предыдущих классах использовалось выражение «сохранение музыки».

В **8 классе** ученики изучают отношения между музыкой и собственным духовным миром на примерах вечных ценностей национальной и мировой музыки. Ученики систематизируют восприятие различных музыкальных течений и стилей, доходя до музыки наших дней. Развитие отношений «я – музыка» с первого класса достигает кульминации с темой «Музыка – ценность собственного Я».

Характеристиками образовательных содержаний, обеспечивающих постоянное формирование-развитие учеников являются

- объективность, историчность, динамичность, цельность и открытость;
- подробность, разнообразие и специализация;
- педагогическая адаптация.

При планировании содержаний музыкального воспитания учитывается соотношение между национальными и мировыми культурными ценностями, подбор разнообразных произведений для музыкального репертуара (народных, религиозных, академических, развлекательных), соотношение содержаний с различными формами музыкальной деятельности (слушание, исполнение, творчество, рефлексия) и уровень развития музыкальной культуры учеников.

2.2. Долгосрочное дидактическое планирование

Различаем два типа дидактического планирования: перспективное планирование (тематико-календарное, долгосрочное) и проектирование урока/музыкальной деятельности (краткосрочное).

Какие переменные влияют на выбор варианта урока по музыкальному воспитанию?

- позиционирование обучающего действия в начале/середине/конце темы;
- характеристики группы учеников (размер, однородность, предрасположенность к приобретению знаниям в области музыки и т.д.);
- рекомендации куррикулума по дисциплине;

- степень информационного обеспечения (музыкальный материал, теоретический материал, вспомогательные видеоматериалы, доступ в интернет и т.д.);
- индивидуальный стиль преподавания.

Этапы дидактического планирования исходят из процедурного алгоритма, который соотносится с четырьмя важными вопросами:

- Что буду делать? ↔ Компетенции, которые необходимо запланировать и приобрести;
- При помощи чего я это буду делать? ↔ Содержания – доступные преподавателю образовательные ресурсы;
- Как буду делать? ↔ Методология – установление последовательной дидактической стратегии, идеально подходящей для достижения поставленных целей;
- Как узнаю, что запланированное достигнуто? ↔ Оценивание – разработка методики (системы методов и техник) оценивания школьных результатов.

В настоящее время урок по музыкальному воспитанию проявляется в двух аспектах: педагогическом – *как школьный урок* (с использованием общедидактических принципов) и художественном – *как музыкальная деятельность* (на основе характерных для художественного действия принципов). Разработка современного содержания для урока по музыкальному воспитанию предусматривает, с точки зрения дидактики, совокупность научного прогресса, интердисциплинарности, информационного материала, музыкального репертуара и последних результатов психологических, педагогических и методических исследований; с точки зрения музыкологии, она предполагает соответствие образовательных процессов и содержаний специфике музыкального искусства и акту художественного познания; с точки зрения философии, - ценностное ориентирование и значимость обучающих содержаний наряду с целью музыкального воспитания – музыкальной культурой как выражением духовности человека. Следует отметить, что просто использование современных методик обучения в образовательном процессе не гарантирует «модернизацию» урока. Все дидактические подходы на уроке по музыкальному воспитанию должны подчиняться законам искусства и специфике художественного познания в реализации куррикулума.

Долгосрочное дидактическое планирование

- является *административным документом*, который разрабатывается преподавателем в начале учебного года для каждого класса и допускает корректировки и доработки на протяжении учебного года в зависимости от реального прогресса класса;

- должно являться *функциональным инструментом*, который обеспечит плановое прохождение содержаний, распределённых на протяжении учебного года и ориентированных на достижение учениками целей куррикулула, а также проведение оценивания в рамках парадигмы КОД;
- уместным считается *персонализированный характер*, который реализует слияние нормативных основ дидактики с креативностью и профессиональной компетенцией преподавателя, что является благоприятным для ученика; изданные долгосрочные дидактические планирования могут быть использованы как основа для персонализированного процесса [33, с.10].

Долгосрочное планирование включает в себя заголовки; администрирование дисциплины и планирование учебных единиц. Предлагаем следующую структуру долгосрочного планирования:

1. **Заголовок долгосрочного проекта** включает в себя следующие элементы:

- дисциплина: указывается название дисциплины в соответствии с Рамочным планом;
- специфические компетенции дисциплины: переписываются из куррикулула по дисциплине;
- библиография, перечисляются куррикулумные продукты, связанные с дисциплиной:
 - главные куррикулумные продукты: куррикулум по дисциплине, школьный учебник, одобренный Министерством;
 - вспомогательные куррикулумные продукты: гид по внедрению школьного куррикулума для гимназического цикла обучения, методические гиды для преподавателей, методические указания, образовательное программное обеспечение и т.д.

2. **Администрирование дисциплины** основывается на количестве часов (в неделю, в год) и их взаимосвязи с учебными единицами.

Указания по заполнению разделов включают в себя

- **Кол-во часов в неделю** – записывается в соответствии с Рамочным планом.
- **Кол-во часов в год** – подсчитывается в зависимости от структуры учебного года, которая устанавливается каждый раз Министерством.
- **Учебные единицы** – их название может совпадать с названием единиц содержаний (модулей) (см. Ориентировочное распределение часов по содержательным единицам).
- **Кол-во часов в модуле** – планируется примерно с учётом рекомендаций куррикулума по дисциплине (см. Распределение содержаний по классам и единицам времени), сложности содержаний, ритма обучения учеников и т.д.
- **Оценивания** – проектируются с учётом данных в куррикулуме рекомендаций, проектируются инициальные оценивания (ИО), формативные оценивания (ФО), которые проектируются и проводятся в конце модулей, и суммативные оценивания (СО), проводимые в конце семестра.
- **Замечания** – в этом разделе регистрируются изменения, которые могут появиться в течение учебного года.

3. **Проектирование учебных единиц** в рамках долгосрочного планирования может включать в себя следующее:

Единицы компетенций	Детальное описание содержания	Кол-во часов	Дата	Ресурсы	Оценивание	Замечания
Модуль 1. Музыка в моей жизни – 6 часов						
1.1. 1.2. 1.3.	Роль музыки в жизни человека. Аудирование: Государственный гимн Республики Молдова, муз. Александру Кристя, ст. Алексей Матеевич; К. Руснак, «Sărbătoreasca» Исполнение: «Copilăria», муз. Д. Раду, ст. К. Драгомир. Творчество: ритмические импровизации.	1		Учебник, кл. 1, с. 5 - 26 Учебник. кл 2, с. 5-10 http://www.presedinte.md/hymn http://moldovenii.md/md/people/292/audio-album/id/240		P1 ¹ P5

Указания по заполнению разделов предусматривают

- Единицы компетенций – схематично расставляются номера по порядку всех единиц компетенций, относящихся к единицам содержания определённого модуля (например, 1.1; 1.2; 1.3 и т.д.). При необходимости они переписываются из куррикулума.
- Детальное описание содержания – распределяются темы с учётом: а) музыкальных знаний, б) музыкального материала для деятельности аудирования, исполнения, творчества. Более или менее подробно расписываются действия учеников на каждом уроке. Записи в этом разделе должны выделять основные моменты, которые переносятся в классный журнал на каждом уроке.
- Количество часов – распределяется по часу для каждого детального объяснения соответствующего содержания.
- Дата – указываются календарные даты для каждой темы из предыдущей колонки с учётом структуры учебного года и расписания класса.
- Ресурсы – указываются страницы из учебника и, при необходимости, из вспомогательных дидактических материалов (включая и ссылки на репертуар) для каждого урока. По усмотрению преподавателя могут быть указаны и другие элементы (дидактические материалы, формы организации деятельности и др.).

На уровне единицы содержания необязательно проектировать методы и формы дидактической деятельности во время урока. По желанию их можно указать в детальном описании содержания.

- *Оценивание* – записи в этой колонке указывают на уроки, когда планируется оценивание: инициальное (ИО), формативное (ФО), суммативное (СО).
- *Замечания* – в этом разделе регистрируются изменения, которые могут возникнуть на протяжении учебного года; можно также делать пометки касательно аспектов оценивания (оцениваемые единицы компетенций/продукты).

¹ Продукт, пронумерованный в соответствии со списком рекомендованных Куррикулумом продуктов (см. V. Методические основы преподавания-учения-оценивания, с.24)

Опытный и креативный преподаватель способен разработать необычные и персонализированные варианты долгосрочного планирования на уровне класса.

2.3. Краткосрочное дидактическое планирование

Краткосрочный дидактический проект предлагает рациональную и персонализированную схему урока, в которой учитываются три взаимосвязанных фактора:

- *задачи урока* – то, что мы хотим реализовать;
- *содержания и дидактические стратегии* – необходимые элементы для реализации запланированного;
- *стратегии оценивания* – способ, которым измеряется эффективность обучения.

Краткосрочное дидактическое планирование включает в себя (1) заголовок, (2) дидактический процесс/сценарий/проведение урока/деятельности.

Планирование урока означает следующее [15]:

1. Общий анализ урока согласно куррикулуму, учебнику и другим библиографическим ресурсам (что будем преподавать?);
2. Внедрение соответствующей деятельности в систему уроков или в долгосрочное планирование (где мы находимся?);
3. Установление компетенций/ единиц компетенций для каждой темы (какова наша цель в этой деятельности?);
4. Определение необходимых для этого материалов (при помощи чего реализуем задуманное? Какую музыку будем слушать? Какую музыку будем исполнять? Какие закономерности музыкального искусства будем исследовать?);
5. Идентификация дидактических стратегий, подходящих дисциплине «Музыкальное воспитание» (как следует поступить для достижения задуманного?);
6. Выбор, логическое структурирование и выделение содержания, подходящего для эмоциональной драматургии (какие виды музыкально-дидактической деятельности используем при преподавании-обучении?);
7. Определение форм оценивания (как узнаем, реализовано ли запланированное?);
8. Установление способов применения (как реализуем перенос?).

Характеристики и специфика музыкального искусства могут естественным образом влиять на организацию процесса преподавания – учения – оценивания посредством характера общения между преподавателем-учеником-музыкой, качества музыкального материала, технологий и логики содержания образовательного процесса.

Важные отличия между уроком музыкального воспитания и другими школьными дисциплинами:

- 1 – содержание *музыки как искусства определяет как форму/структуру уроков, так и методологию реализации её элементов;*
- 2 – главной характеристикой музыкального воспитания является то, что это урок искусства: познание музыки предполагает единство эмоций и разума, сознания и чувств;
- 3 – музыка воздействует целиком на личность ученика, на его психику, подвижность нервных процессов, физиологические и духовные процессы и т.д.;
- 4 – каждое дидактическое событие на уроке музыкального воспитания *должно способствовать активности и стимулировать заинтересованность ученика музыкой;*
- 5 – все составляющие урока реализуются на основе единства между эмоционально-рациональными и технико-художественными элементами;
- 6 – на уроке музыкального воспитания преобладает коллективный вид деятельности: вокально-хоровое пение, аудирование музыки и т.д.;
- 7 – результаты музыкального воспитания обусловлены следующими факторами: качеством изучаемого материала, уровнем развития познающих способностей (общее и специфическое музыкальное развитие), эффективностью практических методик, дидактическим обеспечением процесса урока, личностью преподавателя.

Вышеперечисленные факторы не являются константой в силу различия между учениками, классами и оказываемого самим преподавателем влияния на процесс урока. Приводим в качестве аргумента слова академика Дмитрия Кабалевского: «Урок музыки должен постоянно сохранять целостность, которая объединяет все составляющие компоненты в одно понятие – музыка, музыкальное искусство...». Преподаватель должен быть свободен от силы схемы, требующей стандарта в проведении урока [33, с. 16].

В **структуре дидактического проекта** различаем 5 разделов [37]:

- **Заголовок:** общие данные (лист заголовка, включающий в себя общую информацию о процессе урока).
- **Дидактический процесс:** набросок сценария урока (в виде таблицы, в которой поэтапно раскрывается связь между элементами образовательного процесса).
- **Развёрнутый сценарий урока** (развёрнутое описание сценария урока в свободной форме).
- **Матрицу оценивания школьных результатов** (спецификация оцениваемых школьных результатов/продуктов, критериев и технологий оценивания).
- **Приложения:** вспомогательный материал для урока (портреты, CD-диски, постеры, таблицы, изображения, картины, презентации в Power Point, фильмы и т.д.).

Поскольку методология формирования школьной компетенции предполагает прохождение 4 последовательных этапов формирования, предлагаем следующую модель структурирования этапов урока: Вызов - Осмысление - Рефлексия (ERR), - которая является целостной и помогает преподавателю в поиске способов стимулировать активное обучение учеников. Вкратце описываем данную модель E-R-R-E.

Вызов, будучи взаимосвязанным с настоящей темой и ранее приобретёнными знаниями, является вступительной частью урока, первым шагом в процессе формирования компетенций. Во время вызова реализуются различные виды когнитивной деятельности. В первую очередь, создаётся контекст, в рамках которого ученик вспоминает всё известное ему об определённой теме и начинает думать о теме, которую ему предстоит детально исследовать. Важно то, что во время вызова устанавливается отправная точка с учётом знаний ученика, его собственного опыта обучения, к которому прибавляется новый. Ученики сравнивают собственные знания, подвергающиеся пересмотру, со знаниями своих одноклассников.

Вызов может включать следующие элементы традиционного урока: организационный момент, актуализация темы, проверка домашнего задания, объявление нового содержания и т.д. Время для этого этапа не должно превышать 8-10 минут. Данное время максимально следует уделить какой-либо музыкально-дидактической деятельности (слушание фрагментов музыкальных произведений, распевка, исполнение уже выученной песни и т.д.) Стимулировать учеников к исследованию темы можно следующими вопросами: Какова тема? Что вы знаете о ней? Что хотите/нужно узнать о ней? Почему вам необходимо знать об этом?

На этапе вызова происходят следующие когнитивные процессы:

- актуализация предыдущего опыта и знаний учеников по предстоящей для изучения теме;
- анализ предыдущего опыта и знаний по предстоящей к изучению теме, идентификация пробелов, ошибок, неясных моментов (конфузий, недоразумений), их значения и границ; сравнение своих знаний и умений со знаниями своих коллег;
- систематизация/реструктурирование предыдущих знаний и опыта;
- установление цели и появление интереса к исследованию темы.

Осмысление является важным этапом, который способствует построению новых смыслов познания посредством базовой деятельности – вокального/хорового исполнения и аудирования. На этом этапе происходит контакт с новой информацией и опытом. Ученики накапливают фундаментальные знания, применяя и изменяя собственное понимание. Музыкальные знания ассимилируются и приобретают ценность посредством музыкальной практики по формированию/развитию музыкальных наклонностей. Этап осмысления может включать следующие элементы традиционного урока: преподнесение/усвоение новых знаний или тем, более углублённое изучение темы, закрепление материала и т.д.

Важные задания на этом этапе включают в себя: а) сохранение возникшего на предыдущем этапе интереса учеников и их вовлеченности в процесс урока; б) подбадривание учеников в их усилиях по изменению собственного понимания; в) приобретение новой информации и дополнение уже существующей. Таким образом, на этапе осмысления поощряется постановка целей, критический анализ, сравнительный анализ и синтез, художественное/ценностное оценивание музыки и т.д., что очень важно на втором этапе формирования компетенций.

На этапе осмысления происходят следующие когнитивные процессы:

- столкновение с новой информацией и приобретение нового опыта;
- формулировка вопросов к изучаемой теме;
- формулировка ответов на вопросы;
- анализ информации и нового опыта (критический анализ, сравнительный анализ);
- решение различных задач;
- процессирование/понимание информации (идентификация главных элементов содержания, идентификация взаимосвязи между предыдущими знаниями и новой информацией, определение природы и значения этой взаимосвязи, синтез новой информации и уже существующих, изменяющихся и обогащающихся знаний).

Этому этапу следует уделить наибольшее количество времени – до 30 минут, в течение которых следует использовать максимум три вида музыкально-дидактической деятельности.

Рефлексия является этапом для размышления, обучения и формирования компетенций, когда новые знания интегрируются в уже существующую систему знаний ученика. На этом этапе ученики закрепляют новые знания и пересматривают свою первоначальную когнитивную схему, чтобы включить в неё новые концепции. Если отталкиваться от идеи, что обучение означает изменение, проявляющееся в форме иного понимания, поведения, образа мыслей, то этот этап является этапом, на котором ученики действительно приобретают новые знания и навыки. Это изменение может происходить только при условии, что те, кто обучает, активно участвуют в реструктурировании старых моделей для внедрения чего-то нового.

Рефлексия как важный этап в процессе формирования компетенций ставит следующие цели: а) создание благоприятных условий для выражения учениками собственных идей и изложения усвоенной информации, б) обеспечение свободного обмена идеями между учениками, посредством которого развивается их словарный запас и способность выражать мысли; в) создание контекста для экстерниоризации отношений в соответствии с изученным материалом.

На этапе рефлексии обозначается система знаний, навыков и отношений для определения естественного цикла формирования компетенции ученика, новые знания исследуются по-своему, новые обучающие задания реализуются посредством пения, аудирования, элементарного музыкального творчества и других элементов музыкальной деятельности.

Для этого этапа урока отводится не больше 8 минут, в течение которых реализуется обратная связь (фидбек), делаются выводы, даётся домашнее задание, оцениваются школьные результаты и т.д. В рамках музыкально-дидактической деятельности укрепляются новые знания, усваиваются новые концепции, выражаются собственными словами идеи и информация, приобретённые в семантически-личном контексте, происходит обмен идеями и мнениями, развивается словарный запас и навыки выражения, что является изменением и пересмотром концепции в учебном процессе.

Предлагаем следующие постановки вопросов: Что нового мы узнали? Чему нас может научить этот опыт? Сформулируйте вопросы таким образом, чтобы из-

влечь ценную информацию, не упомянутую на этапе вызова. Для реагирования на ответы учеников можно использовать следующие вопросы: Как вы аргументируете своё мнение? Какова взаимосвязь между этой информацией и моим предыдущим опытом? Как повлияет на мои дальнейшие действия эта информация? Каково влияние этих идей на мои убеждения?

На этапе рефлексии протекают следующие когнитивные процессы:

- переформулирование и выражение музыкальных знаний/опыта собственными словами;
- придание значения новым знаниям и опыту, приобретённым в персонализированном контексте;
- реструктуризация схем для включения в них новых элементов;
- приобретение другого образа понимания;
- формирование иного поведения;
- формирование нового убеждения;
- осознание ценности собственных и чужих знаний;
- принятие разнообразия идей и того, что информация и идеи находятся в постоянном изменении;
- осознание возникающих в процессе обучения трудностей и поиск решений для их преодоления.

Расширение является следующим после рефлексии этапом, и его роль заключается в создании различных интегрирующих ситуаций. Таким образом, взаимосвязь между теорией и практикой становится очевидной. Реализуется перенос знаний посредством применения усвоенного на уроке в интегрирующих симулятивных ситуациях.

Характерная для урока по музыкальному воспитанию музыкально-дидактическая деятельность представляет собой формулы введения ученика в мир музыки: аудирование, хоровое пение, музыкальное чтение-письмо, музыкально-ритмическая деятельность, исполнение на детских музыкальных инструментах, музыкальная игра, ритмические/мелодические/ритмико-тембровые импровизации и т.д.

Урок может быть структурирован следующим образом: на этапе Вызова может быть реализован один из видов музыкальной деятельности (в целях восприимчивости, актуализации или обобщения), на этапе *Осмысления* можно провести 2-3 вида музыкальной деятельности (аудирование, исполнение, творчество), на этапах *Рефлексии* и *Расширения* музыкальная деятельность может как проводиться, так и отсутствовать.

Проектирование дидактического процесса дополняется образовательной экстракуррикулярной деятельностью, в которой музыка может стать как областью интереса и основным видом реализующей обучение деятельности (вокальный ансамбль/хор, фольклорный ансамбль, оркестр и др.), так и средством образования посредством симбиоза с другими искусствами либо с другой образовательной деятельностью (художественная программа, спектакль, представление книги и т.д.). Музыка может быть эффективно использована в различных формах организации образовательной деятельности: концерт, конкурс, художественная программа, посиделки и т.д., организованные для детей и их родителей.

III. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КУРРИКУЛМА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»

3.1. Логика и принципы разработки дидактических стратегий

Дидактическая стратегия является эффективным способом, посредством которого преподаватель помогает ученикам приобрести знания, развить интеллектуальные способности, проницательность, привычки, чувства и эмоции. С методической точки зрения, дидактические стратегии являются комплексным ансамблем, включающим в себя методы, техники, средства обучения и формы организации деятельности, которые являются вспомогательными элементами при разработке плана работы с учениками в целях достижения эффективности обучения.

Выбор стратегий зависит от задач, природы содержания, особенностей учеников, компетенций преподавателя, располагаемых ресурсов, времени.

Таким образом, стратегии являются важным инструментом, которым располагает преподаватель. От знания и применения стратегий зависит эффективность процесса образования. Преподавателю, с учётом разнообразных стратегий, особенностей учеников, поставленных задач, необходимо действовать таким образом, чтобы самому стать создателем дидактических стратегий, методов и процессов. Таким образом он проявляет себя.

Куррикулум по дисциплине «Музыкальное воспитание» для 5-8 классов (2019) устанавливает следующие нормы дидактических стратегий:

- **обеспечение равного доступа к образованию** для всех детей, включая и детей с особыми образовательными потребностями, продвижение индивидуализации и дифференциации образовательного процесса;
- **сосредоточенность на ученике**, а не на учебных содержаниях, которые являются средством достижения целей;
- **единство психо- и социоцентрированного подхода**: каждый ребёнок ценен своей уникальностью, уникальность индивида придаёт ценность обществу, и в то же время усвоение ценностей общества придаёт ценность личности ребёнка [35, с. 198].

Общее ориентирование определено поставленным на обучении акцентом, а преподавание и оценивание нацелено на улучшение обучения. В этом смысле, в целях соблюдения возрастных особенностей учеников, стратегии подчиняются следующим парадигмам:

- *парадигме обучения как интерактивного формирования знаний* – взаимодействие в группе в контексте изменения форм организации: «гибкая и мобильная группа учеников, способная переходить от коллективной деятельности к работе в малых группах и после этого к индивидуальной деятельности» [17, с. 36];

- *парадигме как конструирования познания (конструктивизма)*, которая подчёркивает важность самостоятельного обучения, участия в развивающих ситуациях, управления процессом познания. Ученик формируется как создатель собственного обучения и познания, в то время как преподавателю отводится образцовая и управленческая роль в обучающих ситуациях, которая предусматривает помощь ученикам и поощрение их самостоятельности.
- *парадигме обучения как исследования себя (например, метакогнитивные и рефлексивные стратегии)* – ученикам удаётся усвоить новые знания в той мере, в которой они соприкасаются с их личным опытом. Рефлексия является важной и с точки зрения формирования компетенции обучения (учись учиться), которая включает в себя осознание процесса обучения и собственных образовательных нужд [ibidem, с. 198].

Проектирование дидактических стратегий определено куррикулумом, но реализуется индивидуально, в соответствии с множественными факторами:

- потребностями учеников в обучении;
- спецификой дисциплины;
- дидактической личностью преподавателя;
- организационной культурой школы;
- доступом к современным информационным и коммуникационным средствам и т.д.

Продвигая диверсификацию и персонализацию дидактических стратегий, куррикулум выделяет:

- ориентирование на активное обучение;
- ориентирование на концепцию «учись учиться»;
- ориентирование на формирование компетенций;

Дидактические принципы, выражающие требования образовательного процесса к дисциплине «Музыкальное воспитание», следующие:

- а) *Принцип интеграции теории и практики* предполагает, что оценивание должно ставить учеников в реальные ситуации (исполнение – аудирование – творчество – рефлексия), побуждать их переживать состояния, имеющие отношение к реальности и к практическим сторонам жизни. Это принцип требует постоянного диалога между теорией и практикой, взаимодополнения интуитивного и рационального познания, что является действенным способом углубления знаний и приобретения опыта.
- б) *Принцип доступности* фокусируется на оценочной деятельности в соответствии с возрастными и психологическими особенностями детей, целью которой, в свою очередь, является приобретение максимально возможного опыта и компетенций.
- в) *Принцип систематизации и непрерывности образовательного процесса* предполагает интеграцию оценочной деятельности в процесс преподавания-учения, обеспечение эффективности процесса музыкального воспитания посредством установления отношений между логикой оценивания и логикой формирования музыкальной культуры.

- г) *Принцип интуиции* требует реализации процесса оценивания в рамках прямого контакта ученика с художественным феноменом – музыкой; только интуитивным путём можно постичь присутствие/отсутствие, степень интенсивности, динамику переживания музыкальной идеи.
- д) *Принцип активного и осознанного участия* ученика в деятельности преподавания-учения-оценивания требует, чтобы ученики находились в постоянном состоянии духовного бодрствования, благодаря чему они переживают музыкальное чувство, думают, размышляют, рефлексируют, проходят путь формирования музыкальной культуры (вовлечённый, заинтересованный, участвующий).
- е) *Принцип взаимосвязи музыкального воспитания с жизнью* обеспечивает фундаментальное условие существования искусства: его связь с жизнью. Миссия преподавателя заключается, согласно И. Гажиму, в демонстрации в процессе преподавания – учения – оценивания того, что законы музыки совпадают с законами человеческого духа, благодаря которым они существуют, а законы человеческого духа, в свою очередь, совпадают с законами жизни во Вселенной [57, с.74].
- ж) *Принцип единства музыкального воспитания, обучения и развития* предполагает оценивание всех этих составляющих как целостного результата, который воплощает в себе конечную цель – музыкальную культуру.

Согласно традиционной классификации, специфические методы музыкального воспитания могут быть классифицированы по трём разделам: 1) интуитивные методы, 2) вербальные методы, 3) практические методы:

Интуитивные методы	Вербальные методы	Практические методы
визуально-аудитивные методы;	метод вербальной характеристики музыки;	трансформация музыкальных впечатлений в пластические движения; вокализация музыки; дидактические игры, оркестровое исполнение музыкальных произведений, передача природы музыки в рисунке, драматизация/ постановка песни и т.д.
интуитивно-визуальные методы.	метод объяснения музыки.	

Предлагаем преподавателям следующие методики, характерные для музыкального воспитания:

- метод наблюдения за музыкой (Ю. Алиев);
- метод эмпатии (Е. Николаев);
- метод музыкального переживания (Н. Ветлугина);
- метод музыкального обобщения (Д. Кабалевский);
- метод перспективы и ретроспективы музыкальных знаний;
- метод размышления о музыке (Д. Кабалевский, Е. Абдуллин);
- метод музыкальной беседы (Л. Безбородова);
- метод эмоциональной драматургии (Е. Крицкая, Л. Школяр);
- метод стимулирования воображения (И. Гажим);
- метод художественного «переисполнения» музыки (И. Гажим);
- метод поэтической характеристики музыки (И. Гажим);
- метод схожести и контраста (Б. Асафьев);

- метод создания художественного контекста путём выхода «за пределы» музыки (Ж. В. Горюнова);
- метод понимания музыки в международном ключе (Б. Лихачёв);
- метод интонационно-стилистического восприятия/усвоения музыки (М. Красильникова);
- метод моделирования художественного и творческого процесса;
- метод анализа содержания произведений (идейного и аффективного) (Л. Школяр);
- метод анализа эмпирически воспринимаемых фактов;
- метод сравнения (идентификация сходств и различий; идентификация, декодификация и представление содержания другой системой знаков);
- метод различия стиля (Н. Ветлугина);
- метод сравнения контрастных элементов;
- метод эмпатии (Л. Горюнова);
- метод создания художественного контекста (Д. Кабалевский);
- метод создания атмосферы внутреннего эмоционального принятия произведения искусств (А. Мелик-Пашаев);
- метод убеждения посредством музыки;
- метод ассоциации музыкального характера (двигательной, тактильной, вербальной, вокальной, интонационной, цветовой, с задействованием выражений лица (Б. Рачина);
- метод интуитивно-аудитивной демонстрации;
- метод исследования музыкального образа посредством комбинации различных типов музицирования;
- метод пластической интонации;
- метод мелодического движения руки (мелогестика);
- метод импровизации;
- метод ассоциаций с жизнью;
- метод композиции и импровизации;

В зависимости от поставленных задач в рамках процесса преподавания-учения преподаватель идентифицирует/выбирает подходящие методы для а) чувственно-аффективного восприятия музыки; б) объяснения музыки, в) музыкального анализа для каждой области деятельности: аудирования, исполнения, элементарного музыкального творчества.

3.2. Дидактические стратегии преподавания-учения, характерные для дисциплины «Музыкальное воспитание»

Дидактическая стратегия – это:

– «ансамбль действий и операций преподавания-учения, структурированных или запрограммированных таким образом, чтобы выполнить поставленные задачи с максимальной эффективностью» [17, с. 276];

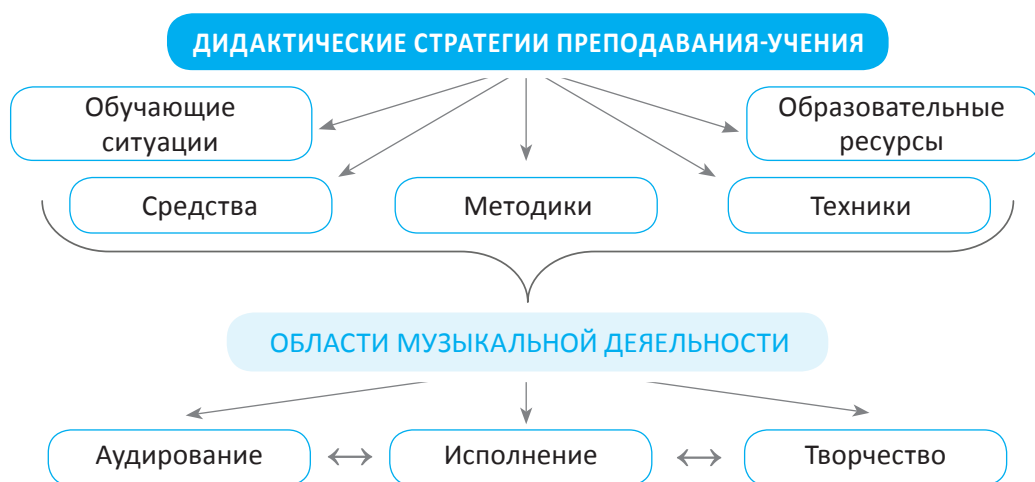
- «действие, состоящее из множества решений, каждое из которых обеспечивает переход к следующему этапу, придавая ценность полученной на предыдущем этапе информации. В этом смысле стратегия становится моделью действия, принимающего изначально возможность изменения типов операций и их последовательность» [43, с. 144];

- «группа из двух или более методик и тактик, интегрированных в операционную структуру на уровне преподавания – учения – оценивания и специфичных для этой структуры по параметрам высшего качества» [20, с. 422];
- «ансамбль тактик, посредством которых реализуется взаимное сотрудничество между преподавателем и учениками в целях преподавания и изучения какого-либо объёма информации, формирования пониманий и привычек, развития личности человека» [40, с. 441];
- «динамическая концепция, посредством которой преподаватель направляет обучение» [31, с. 193].

Дидактические стратегии преподавания-учения предполагают сочетание всех элементов образовательного процесса в конкретных условиях/контекстах. Стратегия является способом комбинирования и хронологической организации совокупности выбранных методик и средств для выполнения определённых задач. Стратегия преподавания-учения (дидактическая стратегия) является выражением органичной целостности методик, тактик, средств обучения и способов организации обучения (фронтально, по группам, самостоятельно) с их последовательным применением для выполнения образовательных задач [43, с. 146].

Дидактические стратегии классифицируются по многим критериям:

- а) Доминирующая деятельность в процессе обучения (преподавание, учение, оценивание);
- б) Природа доминирующих задач: когнитивные, аффективные, психомоторные, различные их комбинации;
- в) Способ управления обучением: пошаговое управление (алгоритмическое), управление наполовину (полуалгоритмическое), свободное управление (творческое).
- г) Тип применяемого объяснения: индуктивное, дедуктивное, трансдуктивное, аналогичное, комбинированное.



Фигура 3. Дидактические стратегии преподавания-учения «Музыкального воспитания» как системы

Дидактическая стратегия является унифицирующим и интегрирующим термином, объединяющим задачи обучения с обучающими ситуациями. Дидактическая стратегия представляет собой комплексную и целостную систему средств, методик, материалов и других образовательных ресурсов, которые нацелены на выполнение задач. Начало, соответствующее течение обучающего процесса и достигаемые результаты зависят от используемых методик.

Обучающие ситуации являются совокупностью обстоятельств, характеризующих в определённый момент условия деятельности по приобретению знаний. Ситуация является совокупностью обстоятельств, в которых находится человек. С точки зрения образования, существуют созданные спонтанно и намеренно ситуации. Дидактические ситуации (преподавания-учения) создаются преподавателем в целях побудить учеников действовать таким образом, чтобы выполнить поставленные задачи. «Дидактическая ситуация создаётся посредством дидактического отношения между преподавателем, знанием и учениками на уроке» [30, с. 187]. Следовательно, намерением преподавателя является побудить учеников учиться. Здесь необходимо уточнить, что обучающие ситуации во многом определены используемыми ресурсами (средствами). Обучающие ситуации являются фундаментальными элементами в процессе усвоения знаний и развития компетенций.

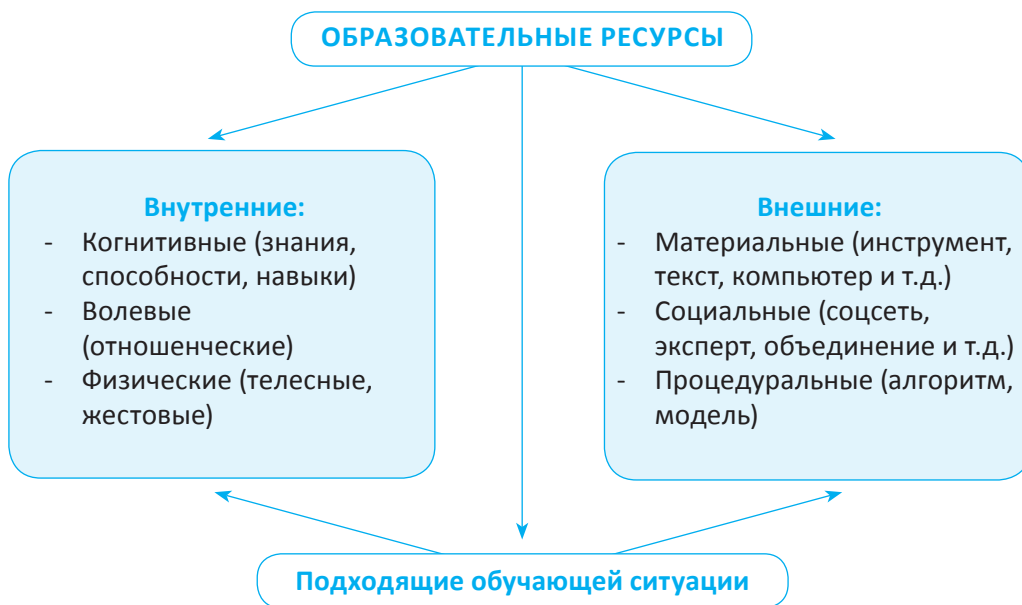
Средства обучения являются совокупностью объектов и устройств, которые способствуют эффективному проведению дидактической деятельности. Они являются вспомогательными материалами, обладающими определённым педагогическим потенциалом, который приобретает ценность в процессе обучения. Средства образования на уроке музыкального воспитания могут быть: а) музыкальными (музыкальные инструменты, CD-диски, партитуры, энциклопедии, аудио- и видеозаписи и т.д.), б) интуитивными (портреты, панно, постеры, картины и т.д.), в) техническими (колонки, ноутбук, проектор, музыкальный центр, телевизор и т.д.).

Методики являются важными инструментами, которыми располагает преподаватель и от знания которых зависит эффективность образования. Преподавателю, с учётом разнообразия методик, особенностей учеников, поставленных задач, необходимо действовать таким образом, чтобы самому стать создателем дидактических методик и стратегий, раскрывая тем самым ценность собственной личности [41, с. 46].

Дидактические техники являются способами практической реализации методик и включают в себя совокупность интеллектуальных операций, необходимых для реализации определённой деятельности. Например, методика эмоциональной деятельности включает в себя следующие техники: создание эффекта удивления, создание успешной ситуации, создание игровой ситуации и т.д.

Образовательные ресурсы относятся к знаниям и навыкам, которые используются учениками в определённой ситуации обучения. Знания становятся когнитивными ресурсами только тогда, когда ученики владеют ими в достаточной степени и способны применить их при необходимости. В рамках процесса преподавания-учения важно, чтобы ученики умели выбирать и применять собственные

знания в определённой ситуации. Внутренние ресурсы могут быть когнитивными (знания, способности, навыки), волевыми (отношенческими) и физическими (телесными, жестовыми):



Фигура 4. Типология образовательных ресурсов

Развитие компетенции может происходить только в ситуациях. Этот комплексный формирующий процесс протекает не в одной частной ситуации и даже не в нескольких случайных ситуациях; для этого необходима совокупность особых ситуаций, обладающих определёнными общими характеристиками, относящимися к данной компетенции.

В организации централизованного на ученике обучения преподаватель становится соучастником в деятельности наряду с учениками. Он сопровождает и направляет ученика по пути познания. Ученикам же самим следует организовывать всё увиденное и услышанное в один ансамбль и познать его значение. Обучение не происходит, если ученикам не предоставляется возможность обсуждения, исследования, действия и, по возможности, преподавания.

Музыкально-дидактическая деятельность, характерная для урока по музыкальному воспитанию, представляет собой формы введения ученика в мир музыки: аудирование музыки, хоровое пение, музыкальное чтение-письмо, музыкально-ритмическая деятельность, исполнение на детских музыкальных инструментах, музыкальная игра, ритмические/мелодические/ритмико-тембровые импровизации и т.д.

В музыкальной педагогике закрепились следующие главные виды музыкально-дидактической деятельности: аудирование, исполнение (вокальное, хоровое, инструментальное), творчество, рефлексия. Отсюда следуют различные **формы введения в музыку**:

- аудирование музыки (слушание музыкальных произведений, просмотр различных спектаклей/программ и т.д.),
- пение (вокальное/хоровое исполнение песен и мелодий из различных произведений)
- импровизация (ритмическая, мелодическая, тембровая, гармоническая и т.д.),
- музыкально-ритмическая деятельность (ритмические движения, пластические движения и т.д.),
- игра (музыкальные, художественные игры, носящие репродуктивный и творческий характер, и т.д.),
- исполнение на детских музыкальных инструментах,
- музыкальное чтение-письмо (изучение элементов нотной записи, сольфеджирование (коллективное, по группам, индивидуальное) и т.д.).

При формулировании специфических компетенций можно идентифицировать главные музыкальные навыки, на которых строится всё образование: восприятие музыки (аудирование, анализ-характеристика, художественная и ценностная оценка и т.д.), выразительное исполнение музыки (вокальное, вокально-хоровое, инструментальное, оркестровое и т.д.), оценка музыкальных произведений, исследование отношений между музыкой и собственным Я.

Восприятие музыки – навык, культивируемый в различной музыкально-дидактической деятельности: аудирование музыки, музыкальное исполнение, элементарное музыкальное творчество. Воспринимать музыку означает ощущать на слух музыкальное произведение (а) в чьём-либо или в собственном исполнении; б) в живом либо записанном исполнении). Посредством восприятия музыки у учеников формируется *культура аудирования музыки*, эволюционируя от *слышания-слушания к восприятию*. Музыкальные произведения, подобно «звуковым сказкам», необходимо внимательно «читать» слухом и душой, ища в них смысл.

Посредством постоянного улучшения умения слушать музыку дети могут постигнуть её смысл. Как психическо-духовный процесс, **восприятие музыки** (слушание, чувствование, переживание и понимание) свойственно всем формам введения в музыку. Важно научить детей воспринимать звуко-художественную идею не только во время непосредственно аудирований, но и при собственном исполнении или в рамках деятельности элементарного музыкального творчества. Восприятие воздействует на всю личность ребёнка, затрагивая и другие психические процессы: память, мышление, воображение, внимание, волю и т.д. Посредством форм введения в музыку ученик накапливает музыкальный опыт истинного восприятия, переживания и осознания музыки. Таким образом, музыкальный опыт придаёт ценность самостоятельности ребёнка, «открывая» духовность в звуковой идее посредством создания необходимости в культурных ценностях [38, с. 76].

Аудирование музыкального произведения задействует все аспекты личности ученика: внимание, волю, воображение, эмоциональную сферу, мышление, память и т.д. Элементы аудирования музыки объединяют поведение, привычки и способности, которые формируются постепенно: установление/соблюдение тишины, концентрация внимания, следование музыкальному дискурсу от на-

чала и до конца, интенсивное переживание прослушанного, столкновение мелодических идей произведения, исследование выразительности языка музыки, открытие музыкального образа и т.д. Посредством восприятия музыки проявляется собственно познание музыки, которое является интуитивным, а правда раскрывается не путём рационализации/объяснения, а посредством переживания и понимания. Опыт музыкального познания может способствовать истинному восприятию музыки – основе всей музыкальной деятельности. «Восприятие музыки определяется как ансамбль действий, включающий в себя восприятие на слух, чувствование, переживание, понимание, интериоризацию, которые придают музыке смысл» [26].

Выражение посредством музыки – это выражение собственных чувств, идей, впечатлений, отношений и т.д. с использованием выразительности языка музыки. В воспитании учеников практикуются **различные формы выражения посредством музыки**: от исполнения ритма, пластических/музыкально-ритмических движений, напевания мотива/мелодии до вокально-хорового исполнения произведения, исполнения на детских музыкальных инструментах/псевдоинструментах и т.д.

Выражение посредством музыки предполагает введение учеников в а) **исполнительскую деятельность** (вокальную, инструментальную) и б) **элементарное музыкальное творчество**. Посредством проявления чувствительности, творчества и интереса к художественной красоте музыкальная деятельность выражает внутренний мир и личные ценности человека, становясь частью его собственной культуры (так же, как чтение книги, просмотр спектакля и т.д.). Путём упражнений выражение посредством музыки становится всё более экспрессивным, исходя из составляющих музыкального произведения: образа, языка и формы.

В результате музыкального воспитания формируется **культура музыкального исполнения** учеников. Каждая музыкальная деятельность проявляется посредством определённых элементов музыкальной культуры. Пение, будучи самой доступной музыкальной деятельностью в жизни людей, базируется на следующих **элементах вокальной культуры**: положение тела, дыхание, извлечение звука, интонация и музыкальный строй, дикция, звуковой эквилибр и т.д. Не в последнюю очередь ученики учатся понимать и воспроизводить главные дирижёрские жесты, используемые преподавателем при руководстве вокально-хоровым исполнением (внимание, начало/конец, дыхание, филировка звука и т.д.).

Петь соло, в ансамбле либо в хоре означает исполнять музыку «живую», активным и прямым способом. Исполнение песен под живой аккомпанемент должно превалировать над исполнением под записанный аккомпанемент (фонограмму). В основе этой деятельности лежит живое восприятие спетой музыки – переживание, чувство, понимание её, проникновение посредством пения и песни в музыку и в законы звукового искусства. Конечная цель деятельности выражения посредством музыки не является совокупностью изученных песен, а открытие музыки в музыке, «проникновение в неё и развитие её красоты» [idem].

Виды деятельности элементарного музыкального творчества могут быть осуществлены как вокальным, так и инструментальным способом. Продукты

музыкального творчества могут выражаться письменно и устно. Существует два вида деятельности элементарного музыкального творчества: 1) творчество, основанное на музыке: музыкально-ритмические, пластические, танцевальные движения, декламирование на фоне музыки, сценки и т.д.; 2) само по себе музыкальное творчество: импровизации (ритмические, мелодические, тембровые...), музицирование на детских музыкальных инструментах, телесная перкуссия, ритмический, ритмико-тембровый аккомпанемент к песне на детских музыкальных инструментах/псевдоинструментах, сочинение ритмов/мелодий/исполнительского плана музыкального образа произведения и т.д.

Самой доступной музыкально-дидактической деятельностью на уроке музыкального воспитания является певческая деятельность. Для стимулирования **интереса учеников к певческой деятельности** необходимо выбирать привлекательные и приятные песни, которые понравятся ученикам своей художественной и воспитательной ценностью. Хорошая организация певческой деятельности на уроке музыкального воспитания и вне его должна способствовать реализации эстетического, интеллектуального и морального воспитания. Певческая деятельность как специфическое средство облегчает формирование и развитие музыкальных привычек, стимулируя удовольствие петь и слушать музыку. Необходимо учитывать, что педагогическое мастерство преподавателя при адекватной реализации изучения песен является решающим фактором касательно его (преподавателя) ценности в образовательном куррикулумном и внекуррикулумном процессе. Если преподаватель следует методологии усвоения песни, ценности певческой деятельности могут способствовать эффективности формирования/развития личности ученика в эстетическом и внеэстетическом плане. Как следствие, песня и певческая вокально-хоровая деятельность могут стать средствами формирования характера воспитуемого, его видения жизни, моральной и гражданской позиции.

В течение урока певческая деятельность не должна превышать 15 минут и должна сочетаться в процессе изучения темы с другими видами музыкально-дидактической деятельности (аудирование, элементарное творчество, музыкальная игра и т.д.). Певческая деятельность является групповой, и поэтому оценки уровня формирования культурных элементов относятся в группе. Парадигма «каждый класс – хор» не потеряла своей актуальности, потому что в процессе пения учеников может объединить общая мысль, общее чувство, общие ценности.

Выбор песенного репертуара относится к компетентности преподавателя. Песни должны быть доступными, соответствующими вокально-слуховым особенностям и исполнительским возможностям учеников для того, чтобы они смогли исполнить песни во время уроков или во время культурно-художественных мероприятий на уровне класса/школы. В той же мере песни должны быть хорошо художественно исполнены, должны взволновать учеников, послужить средством формирования сильных и продолжительных эстетических чувств. Самые распространённые ошибки в процессе выбора и изучения песен в гимназическом цикле обусловлены

- выбором песен по выбору взрослых (из интернет-источников, радио и ТВ);
- несоответствием песни исполнительским возможностям детей (например, диапазон песни, превышающий диапазон детских голосов; сложные интонации в мелодии; скачкообразное движение мелодии и т.д.);
- напряжением голоса, слишком громким исполнением (либо для того, чтобы быть громче фонограммы, либо, чтобы учеников было лучше слышно); здесь необходимо отметить, что детские голоса, особенно в 1 и 2 классах, в основном хрупки;
- исполнением танцевальных движений во время пения на протяжении всего куплета и припева (когда дыхание во время пения и танцевальных движений часто не синхронизировано, ученики вынуждены восстанавливать дыхание в середине слова), что ведёт к переутомлению, нервозности, иногда – к аритмии;
- заучиванием наизусть текста песни отдельно от мелодии либо в неточном интонировании (чаще фальшивом) мелодии; текст учится только посредством пения или произнесения в ритме песни;
- несоответствием идейного содержания песни теме модуля.

Фундаментальная идея заключается в том, чтобы начинать изучение музыки с лёгких произведений, постепенно переходя к более сложным по мере того, как музыкальная подготовка учеников достигает необходимого уровня. Годовой репертуар должен включать различные произведения: по тематике (религиозные и светские), по стилю (различные стилистические эпохи – от Возрождения до современного искусства); по способу исполнения (а капелла, под фортепианный или оркестровый аккомпанемент); относящиеся к национальному и мировому творчеству; относящиеся к национальному и мировому фольклору; относящиеся к народной/религиозной/академической/развлекательной музыке и т.д.

Критериями селекции музыкального репертуара являются: доступность, художественная, воспитательная и дидактическая ценность. Соблюдение этих критериев относится к компетентности преподавателя. Ученики же воспринимают ценность песен посредством красоты и естественного движения мелодической линии, разнообразия ритмов, эмоций и состояний, вызванных идеей текста песни.

Единицы компетенции структурированы согласно главным областям «Музыкального воспитания», которые отображены в Образовательных стандартах: аудирование/восприятие музыки; исполнение музыки (вокальное/хоровое/инструментальное); элементарное музыкальное творчество, включающее также синтез с другими искусствами; рефлексия (характеристика музыки, художественная оценка). Следует отметить то, что в музыкальном воспитании рефлексия не является отдельной и независимой областью, а присоединяется к другим областям. Следовательно, за аудированием музыки обязательно следует рефлексия, исполнение и творчество также реализуются сполна совместно с рефлексией.

Художественная рефлексия придаёт цельность художественному опыту. Посредством рефлексии создаётся состояние размышления (задумчивости) над идейным содержанием музыки, содержанием действий и чувств, идей и мыслей. Посредством рефлексии проявляется познание, обобщение, придание ценности,

оценка и самооценка. Необходимость рефлексии в процессе художественного воспитания основана на предположении, согласно которому изучение произведений искусства может выйти за рамки эстетического воспитания. Искусство способно сформировать и развить не только художественные навыки. Произведения искусства обладают мощным и неистощимым потенциалом в формировании и развитии личности, способной посредством художественной рефлексии познать себя, познать ценности, сформировать видение мира и т.д.

В списке обучающих видов деятельности предлагаются темы для управляемых дискуссий, дидактические упражнения, музыкально-дидактическая деятельность: аудирование, исполнение, творчество, индивидуальные проекты и проекты в группе.

Темы для управляемых дискуссий предложены с целью улучшения дискуссии и дебатов в группе и подразумевают прямое участие учеников во взаимном обмене информацией и идеями, впечатлениями и мнениями, критикой и предложениями касательно определённой музыкальной темы.

Управляемые дискуссии могут способствовать а) углублению и прояснению некоторых идей, понятий; б) консолидации и систематизации знаний; в) пониманию аналогий, сходств и различий; г) анализу, комментированию и т.д. На протяжении дискуссии обретает ценность музыкальный и художественный опыт учеников, устанавливается связь между музыкой и жизнью, расширяются полученные знания и обеспечивается их перенос в новые обучающие и повседневные ситуации. Во время дискуссии могут быть применены различные интерактивные методики и техники (метод мозгового штурма, проблематизация и т.д.), методики визуального представления идей/мыслей, техники информирования и документации и т.д. Темы для управляемых дискуссий могут быть использованы как интегрирующий элемент урока, обеспечивая связь между различными видами музыкальной деятельности.

Дидактические упражнения относятся к методикам обучения посредством практического действия. Музыка существует только в момент звучания, то есть во время исполнения (вокального/инструментального/оркестрового), аудирования (восприятия исполняемой в живую/записанной музыки), музыкального творчества (импровизации, музицирования, сочинения и т.д.). С методологической точки зрения, дидактическое упражнение обладает важной «методикой в действии», целью которой является формирование, развитие и совершенствование музыкальных навыков учеников.

Посредством упражнений создаются элементы музыкальной и исполнительской культуры. Упражнения могут быть организованы в форме игры с акцентом на креативность. Посредством упражнений развивается чувствительность слуха, формируются аудитивные интонационные привычки и привычки извлечения звука, доходят до автоматизма некоторые модели поведения. Посредством упражнения изучается соотношение между длительностью и высотой музыкальных звуков. Преподавателю необходимо выполнять предложенные упражнения в соответствии с единицами компетенций и содержательными единицами куррикула. Использование музыкальных упражнений облегчает реализацию музыкально-дидактической деятельности.

Модель А		Модель Б		Модель В	
Этапы урока	Деятельность	Этапы урока	Деятельность	Этапы урока	Деятельность
Вызов	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Полемизированное аудирование 	Вызов	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Музыкальное исполнение 	Вызов	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Управляемая дискуссия/ мозговой штурм
Осмысление	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Хоровое пение (изучение произведения) ▪ Ритмические импровизации ▪ Аудирование (создание партитуры слушателя) 	Осмысление	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Аудирование: варианты исполнения произведения ▪ Музыкально-ритмические движения ▪ Изучение песни 	Осмысление	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Разработка исполнительского плана музыкального образа ▪ Вокально-хоровое исполнение ▪ Аудирование музыки (создание мелодической линии)
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ритмико-тембровый аккомпанемент к песне 	Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Мелодические импровизации: музыкальные диалоги 	Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Работа в группах: художественная оценка музыкального произведения

Дидактическая стратегия предопределяет самый подходящий методический путь, самый логический и эффективный для конкретной ситуации преподавания-учения. Представляем модели структурирования стратегий преподавания-учения на уроке музыкального воспитания.

3.3. Стратегии и инструменты оценивания результатов обучения

Оценочная деятельность на уроках музыкального воспитания приобретает значимость посредством роли исследования законов и принципов искусства. Оценочная деятельность основывается на общих и специфических дидактических принципах, которые отражают требования образовательного процесса к музыкальному воспитанию. (См. подглаву 3.1.)

Поскольку процесс усвоения музыки должен отражать специфику музыкального искусства, то технологии оценивания школьных результатов также должны учитывать данную специфику. Опыт показывает, что ученики могут годами изучать музыку, при этом так и не испытывая каких-либо эмоций. Причиной тому служит реализация дидактического процесса лишь на информационно-теоретическом уровне, отсутствие опыта восприятия музыкальных произведений и душевной необходимости контакта с музыкой.

Характер художественного обучения требует особого отношения к методам оценивания. Различают две группы методик оценивания по музыкальному

воспитанию: прямые и интуитивно-косвенные методы. Таким образом, наряду со способами «объективного», прямого оценивания, которые применяются для оценки информационно-теоретического аспекта процесса обучения (знания, музыкальные навыки и т.д.), широко используются также косвенные, интуитивные методы, применяемые для определения формирующе-воспитательного аспекта (отношения, интересы, художественная культура и т.д.).

Цель оценочной деятельности на уроке музыкального воспитания не заключается лишь в учёте успехов/ неудач учеников, а в стимулировании интереса учеников к изучению музыки, познанию себя и мира посредством музыки. Демонстрирование неудач либо низкого уровня развития музыкальных способностей некоторых учеников может негативно сказаться на всём образовательном процессе. В рамках музыкального воспитания дидактическое оценивание может быть реализовано посредством различных тестов, которые будут восприниматься учениками не как оценочные тесты, а как формы обучающей деятельности. Оценочная деятельность должна соответствовать условиям процесса музыкального воспитания. В зависимости от этого критерия та или иная методика оценивания применяется только в случае, если она соответствует поставленным задачам и доказала свою эффективность в измерении/оценивании природы проверяемых единиц содержания. Существуют образовательные задачи, для определения которых не подходят классические/ традиционные методы. Такие задачи относятся, как правило, к аффективной области и оказывают сильное влияние на развитие личности ученика. С учётом требований музыкального воспитания отказ от данных задач не является возможным.

Проблема оценивания музыкальной культуры заключается в дисфункции музыкального воспитания, причиной которой является использование принципов школьной доцимологии в общем художественном образовании без учёта специфики музыкального познания и воспитания [33]:

- *Познание музыки* является комплексным сознательным процессом, вызывающим эмоции, впечатления, чувства и идеи в процессе аудирования/ исполнения/творчества. Процесс понимания сути музыки облегчается слиянием переживания и понимания, чувств и разума, наслаждения и размышления. Эмоциональное переживание музыки является отправной точкой в процессе художественного познания, которое, включая разум, превращается в ментальный опыт.
- *Специфика художественного познания* отражается в практическом и чувственном характере восприятия художественного феномена; за переживанием следует рационализация музыки. Таким образом, разум дополняет художественное познание и облегчает понимание чувственного мира музыки.
- *Эмоциональное переживание* является одним из требований музыкального воспитания. Сама по себе музыка не воспитывает. Стимулом к воспитательной деятельности может стать поток состояний, возникающих во время музыкальной деятельности (слушание-исполнение-творчество).

- *Деятельность музыкального воспитания* проводится на информационно-теоретическом и практико-формирующем уровне, которые взаимосвязаны. Обучение способно обеспечить лучшее понимание музыки, но не заменить его, в то время как созерцание само по себе усиливает достоинства обучения. Таким образом, оба уровня взаимодополняют друг друга, обеспечивая достижение фундаментальной цели музыкального воспитания – формирование музыкальной культуры.
- *Музыкальное воспитание* должно основываться на богатом опыте эмоционального переживания художественного образа на протяжении всего процесса музыкальной деятельности: слушание, исполнение, творчество, рефлексия (практико-формирующий аспект образовательного процесса), - в то время как ансамбль знаний (информационно-теоретический аспект) облегчает понимание ценностей искусства, способствуя формированию теоретической культуры ученика.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы в процессе преподавания-учения-оценивания показать, что законы музыки, придающие ей жизнь, отражают законы человеческой души, которые, в свою очередь, отражают законы жизни во вселенной [26, р. 74].

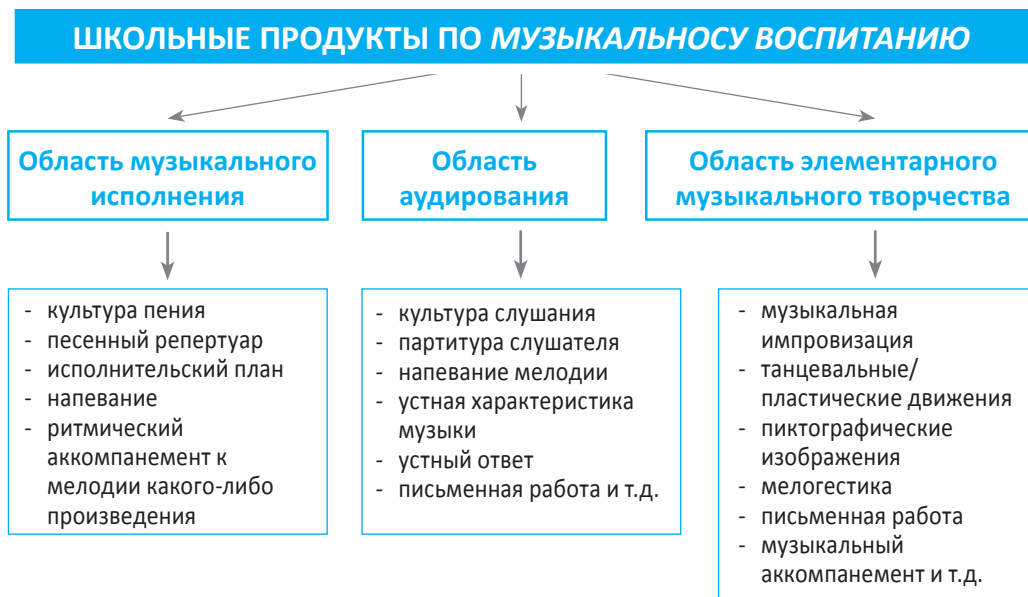
Составляющими частями познания и усвоения музыкального искусства в общеобразовательных учреждениях являются *музыкальный опыт* (эмоциональное переживание, отношения), накапливаемый в процессе слушания/исполнения/создания музыки и *музыкальная компетенция* (знания, музыкальные навыки). В процессе музыкального воспитания формируется музыкальная культура учеников как составляющая часть духовной культуры. Содержание музыкального воспитания разработано на базе модульного принципа организации единиц содержания. В итоге темы модулей отражают фундаментальные закономерности музыкального искусства, знание которых способствует формированию музыкальной культуры учеников. Оценочная деятельность базируется не на оценивании/измерении знаний – способностей – отношений, а на *эволюции музыкального опыта и степени формирования музыкальных компетенций* учеников в соответствии с темой модуля.

В процессе преподавания – учения – оценивания дисциплины Музыкальное воспитание в системе общего образования начиная с 1 сентября 2019 года используется Критериальное оценивание через дескрипторы (КОД) во всех классах (с 1 по 8). КОД представляет собой систему критериев и дескрипторов, не предусматривающую выставление оценок. Дескрипторы, будучи показателями качества, описывают проявление компетенций ученика и позволяют определить их уровень (минимальный, средний, максимальный). В соответствии с достигнутым уровнем присуждаются показатели качества (удовлетворительно, хорошо, очень хорошо).

Главная задача КОД состоит в том, чтобы улучшить индивидуальные и групповые результаты учащихся, способствовать мотивации к обучению, (самостоятельному) исправлению ошибок и, как следствие, развитию личности маленького школьника. С этой точки зрения парадигма КОД отражает идею о том, что каждый

ребёнок является уникальным, отличным от других, ценным. КОД не преследует лишь констатацию/ запись фактов, а способствует индивидуализации процесса постоянного развития ребёнка, компетентному мониторингу и руководству.

В настоящее время предметом оценивания в школе являются индивидуальные результаты ребёнка. Школьные результаты включают в себя широкий спектр от явлений когнитивной области (знания, восприятия, способности, навыки) до целого набора поведенческих привычек, которые способствуют развитию личности ученика (аффективный и психомоторный план, привычки по самооцениванию и т.д.).



Фигура 5. Школьные продукты по музыкальному воспитанию в 5-8 классах

Школьный продукт представляет собой школьный результат, который должен быть достигнут учеником, оценён, измерен преподавателем, самим учеником, его одноклассниками и, по возможности, родителями. Оцениваемый продукт и критерии оценивания описаны в Методологии критериального оценивания через дескрипторы.

Для Музыкального воспитания предусмотрены следующие продукты:

- (а) *в области слушания:* культура слушания, партитура слушателя, напевание мелодии, устная характеристика музыки и т.д.;
- (б) *в области музыкального исполнения:* культура пения, песенный репертуар, ритмический аккомпанемент к какой-либо мелодии и т.д.;
- (в) *в области творчества:* ритмические/мелодические импровизации, танцевальные/пластические движения, пиктографические изображения, мелогестика и т.д.

Эти продукты, в большей степени являющиеся продуктами духовного порядка, представляют собой совокупность сформированных ценностей в области

музыкального искусства и мировоззрение учеников (идеалы, вкусы, необходимость, вера, отношения, поведение и т.д.). Без непосредственного применения в музыкальной деятельности музыкальные знания и знания о музыке не обладают ценностью. Оценивание музыкальной культуры учеников реализуется, главным образом, в рамках музыкального исполнения, экстерииоризации переживаний посредством партитуры слушателя, представления мелодической линии при помощи жестов руки в пространстве (с закрытыми глазами), графического представления музыкальной формы и т.д. Тесты на музыкальные знания должны составлять не более 10-15 % из общего объёма применяемых на протяжении учебного года тестов для оценивания.

Описание специфических для музыкального воспитания школьных продуктов

Партитура слушателя – совокупность заметок (вербальных, пиктографических), отражающих уровень понимания музыки, основанный на внутреннем переживании, возникающем во время первичного и повторного аудирования. Заметки могут быть организованы в виде таблицы или фигуры таким образом, чтобы их можно было постоянно просматривать (во время аудирования), основываясь на структурных элементах, мелодической линии, выразительности элементов языка музыки, образе и т.д. – различных аспектах музыкального произведения. В зависимости от темы урока партитура слушателя может быть разработана согласно определённым критериям, посредством которых формируется понимание музыки, видение учеником музыкального произведения, а также строится отношение между учеником-рецептором и музыкальным произведением. Во время разработки партитуры слушателя могут быть использованы следующие техники: напевание мотивов, мелогестика, мелоритмия, музыкальная медитация (рефлексия), характеристика, комментарий, управляемая дискуссия, пластическое представление и т.д.

Устный ответ – метод устного общения, основывающийся на устной речи, на произносимом слове. Содержание устного ответа может быть организовано в форме информации, рассказа, описания, объяснения, аудиовизуального общения (то есть на основе ассоциации изображений, звуков и слов). В устном ответе может присутствовать музыкальная терминология, характеризующие/сравниваемые элементы языка музыки, аргументированное мнение/отношение к музыке. Устный ответ ученика зависит от того, каким образом преподаватель формулирует вопрос/требование/задание.

Культура пения – художественное проявление, выражаемое голосом и основывающееся на навыках, привычках и знаниях при исполнении музыкального произведения. Базовыми привычками вокального исполнения мелодии являются: осанка, дыхание, эмиссия, дикция, слух, индивидуальное и групповое пение. Самыми значимыми элементами культуры пения являются позиция при пении, эмиссия звука, дыхание, правильная интонация, ритмическое произношение текста, выражение эмоционального состояния посредством пения и т.д. В процессе

оценивания культуры пения следует объявить ученикам подлежащие оцениванию элементы (2-3).

Исполнительский план (песни) – разработанный с опережением проект, включающий в себя некоторые условия, относящиеся к: 1) куплетной/куплетной с припевом музыкальной форме (способ исполнения каждого элемента музыкальной формы – введение, куплет, припев, ригурнель), 2) выразительности элементов языка музыки (мелодия, темп, динамические оттенки и т.д.), 3) аккомпанементу (фортепианный, фонограмма, на детских музыкальных инструментах и т.д.), 4) интеграции ритмических/танцевальных движений в процессе исполнения музыки, 5) драматизации музыкальной идеи (адаптирование музыкального образа к условиям представления на сцене). Преподаватель устанавливает/выбирает средства выразительности, которые войдут в исполнительский план. Исполнительский план песни может быть результатом индивидуальной или групповой деятельности.

Песенный репертуар – совокупность изученных и известных песен, которые ученик запоминает и может выразительно исполнять соло либо в хоре, под аккомпанемент и без него, в обучающих и повседневных ситуациях, проявляя при этом культуру исполнения и творческое отношение. Репертуар изученных на уроках музыкального воспитания песен может различаться по тематике: а) школьная жизнь, б) природа, в) детство, г) народные обычаи и традиции, е) родина и народ и т.д. Песенный репертуар ученика/класса формируется во время певческой вокально-хоровой деятельности в рамках урока на протяжении семестра/учебного года.

Напевание музыкальных тем – тихое напевание мелодии, без слов и с закрытым ртом. Можно напевать мелодии из прослушанных и исполняемых произведений, мелодии из произведений различных жанров и музыкальных стилей, инструментальные/вокальные мелодии. Напевание мотивов, мелодий, музыкальных тем в процессе аудитивного исследования музыкального произведения облегчает понимание его идеи/образа, способствует постижению эволюции музыки и т.д. Существует несколько типов напевания: а) в форме бормотания – неразборчивое пение, б) посредством струи воздуха, в) негромкое насвистывание, г) интонирование различных гласных/слов. По силе звука напевание может быть: 1) слышимым, 2) почти неслышимым, 3) немым (неслышимым/в уме). Напевание музыкальных тем применяется в деятельности аудирования.

Письменная работа (индивидуальная/в группах) – выполнение учеником/учениками различных заданий с целью применения музыкальных знаний и привычек при решении художественных, связанных с творчеством, исследованием/открытием задач. Письменная работа может представлять собой ответ на один или несколько вопросов, эссе, описание, характеристику (по определённым критериям), результаты определённого исследовательского проекта, художественную/ценностную оценку, описание особого опыта и т.д. Часто в письменной работе присутствует тема и ориентиры для выполнения.

Характеристика музыки – объяснение музыки как формы проникновения в музыкальное искусство в результате прямого контакта. Содержание музыкально-

го произведения может быть открыто/исследовано/понято посредством чувств и размышлений. Для того чтобы охарактеризовать музыку, необходима дилемма. В процессе характеристики музыки развивается/проявляется степень понимания звуково-художественной идеи, формируется привычка использовать музыкальную терминологию. В произведении может быть охарактеризован образ, форма (структура), элементы языка, эмоциональная драматургия и т.д. В рамках характеристики может быть использовано объяснение, анализ, оценка музыки. Характеристика музыки может быть составлена устно и в письменном виде, индивидуально или в группах

Культура слушания - совокупность привычек, проявляемых в процессе восприятия музыкального произведения и относящихся к определённым правилам познания/проникновения в его смысл. Культура слушания связана с чувствительностью слуха и выражается в поведении. Не менее важным является внимательное слушание произведения во время звучания – внутренний «активизм» рецептора, имеющий духовную природу. Культура слушания может проявляться во внешнем поведении, а также представлять собой внутреннюю деятельность. Элементы культуры слушания: концентрация внимания, соблюдение тишины (тройное молчание: до звучания музыки, во время её звучания и сразу после его окончания), эмоциональное переживание звуковых событий, наблюдение за эволюцией/развитием звуковой идеи, придание значения/понимание смысла звуко-художественных выражений, задумчивость/размышление над музыкой и т.д. Поскольку аудитивная деятельность располагает к участию и творчеству, она требует активизации воображения и мышления, без которых невозможно сформировать культуру слушания.

Музыкальная импровизация – результат деятельности по импровизированию музыки, продукт музыкального спонтанного творчества. Музыкальная импровизация может считаться а) творческой деятельностью/спонтанным сочинением, б) результатом творческой деятельности, в) музыкальной композицией в свободной форме. Для музыкального импровизирования необходимы два навыка творческого характера: навык сочинения и навык исполнения. В практике музыкального воспитания обладают ценностью следующие виды импровизации: ритмические, мелодические, ритмико-тембровые. Изначально ученики импровизируют в сочетании ритмических слогов в двухдольном и трёхдольном размере – ритмические формулы, из которых состоит ритмический рисунок (с текстом или без него). Мелодические импровизации являются (после ритмических импровизаций) частью процесса понимания соотношения высоты звуков звукоряда, который разработан согласно методологии: 2 звука (соль и ми), 3 звука (соль, ми, ля), 4 звука (до, ми, соль, ля). При ритмико-тембровых импровизациях необходимы знания о соотношении длительности звуков (или ритмических слогов) и привычки исполнения на детских музыкальных инструментах. Тембровое разнообразие музыкальных инструментов может быть заменено телесной перкуссией и различными возможностями эмиссии звука посредством зашипывания, удара и т.д. Музыкальная импровизация может быть индивидуальной и коллективной.

Мелогестика – спонтанное представление (*in actum* – в процессе звучания музыки) мелодической линии при помощи пластических движений рук в пространстве. Рука/руки следуют «траектории» развития мотива/мелодии. Мелогестика может быть осуществлена при помощи как одной, так и двух рук (в форме диалога). Каждая рука может показывать различные мотивы (различные инструменты/голоса) и в различных комбинациях. Иногда обе руки «проецируют» одни и те же движения.

Музыкальный аккомпанемент – совокупность элементов (гармонических, ритмических), подчиняющихся одной или нескольким мелодическим вокальным или инструментальным линиям; музыкальная, инструментальная или оркестровая часть, сопровождающая и поддерживающая солиста или хоровой ансамбль. Существуют три типа музыкального аккомпанемента: а) инструментальный (аккомпанирование на одном-единственном инструменте), б) оркестровый (аккомпанирование инструменту/голосу/хору оркестром), в) вокальный (аккомпанирование при помощи исполненной голосом мелодии). В музыкальном воспитании чаще всего практикуется ритмический аккомпанемент к мелодиям из песен. Ученики ритмически аккомпанируют мелодии посредством повторяющегося исполнения формулы/ритмического рисунка (изученного на слух либо по музыкальным заметкам).

Отдельную роль играет **самооценивание** – форма организации и оценки, представляющая собой выражение внутренней мотивации к обучению. Оно обладает формирующим эффектом и относится к различным способностям ученика, в зависимости от реализованного прогресса и трудностей, которые предстоит преодолеть. В этом смысле тетради учеников являются пространством обучения, усовершенствования и восполнения пробелов. Преподавателю необходимо сфокусировать оценивание на успехах учеников в тетрадях. Задача преподавателя заключается в том, чтобы подготовить учеников к самооцениванию, помочь им понять критерии, по которым оценивается собственная деятельность. Участие учеников в процессе оценивания собственных усилий и результатов обладает положительным эффектом. Преподаватели получают от учеников подтверждение своих собственных оценок, а ученик осваивает роль субъекта педагогической деятельности, участника в процессе собственного формирования. Самооценивание стимулирует внутреннюю мотивацию к обучению и ответственное отношение к собственной деятельности, помогает ученикам оценить свои результаты. Выделяем необходимые условия для эффективной реализации самооценивания:

- описание задания (продукта) и критериев его успеха;
- поощрение учеников задавать вопросы, связанные со способом выполнения задания (осознание критериев);
- контролируемое применение шкалы самопроверки;
- поощрение оценивания в рамках группы либо класса (взаимное оценивание);
- заполнение таблицы самооценивания по окончании значимого задания.

Для проектирования процесса оценивания и разработки инструментов оценивания преподавателю необходимо выбрать значимый продукт(ы) из списка рекомендованных (допускается и предложение факультативного продукта) в соответствии с единицами компетенции(й), которые будут оцениваться, а также

учитывая взаимосвязь выбранного продукта с обучающим содержанием и рекомендованной деятельностью преподавания и оценивания.

В зависимости от момента проведения оценочной деятельности в процессе обучения различаются: **инициальное оценивание (ИО)** – прогнозирующее; **формативное оценивание (ФО)** – непрерывное; **суммативное оценивание (СО)** – финальное. Во всех вышеперечисленных видах оценивания по музыкальному воспитанию применяется оценивание при помощи критериев и дескрипторов. Помимо формирующего характера инициального оценивания необходимо учитывать последовательность и ценность типов оценивания, что, благодаря постоянному фитбеку со стороны преподавателя, стимулирует ученика.

Шаги по реализации КОД по дисциплине «Музыкальное воспитание»:

1. Планируются тесты в каждом классе на период двух последовательных модулей, а именно: одно инициальное оценивание, не менее трёх формативных оцениваний и одно суммативное оценивание.
2. Определяются подходящие для каждого оценивания школьные продукты (на выбор преподавателя). Результаты оценочного теста могут быть представлены в комбинации или в виде нескольких продуктов, относящихся как к различным областям музыкальной деятельности, так и только к одной из них (аудирование, исполнение или творчество). Оценивание может быть индивидуальным и групповым.
3. Применяется индивидуальное либо групповое самооценивание школьных результатов как оценивание самого процесса или как оценивание результата. Тесты для самооценивания оказывают благоприятное воздействие и стимулируют интерес к музыке. Работа в тетради должна включать в себя различные способы самооценивания, отражающие положения куррикулума. Одними из самых подходящих критериев могут быть: эмоциональное переживание, участие и положительное отношение.
4. Оцениваются школьные продукты на основе определённых критериев. Преподаватель устанавливает, какие именно и сколько критериев будут использованы в тесте, представляя их ученикам. Критерии оценивания являются операционными задачами процесса оценивания и могут быть применены также для оценивания процесса (на каждом уроке).
5. Оцениваются результаты тестов при помощи дескрипторов успеха. Преподаватель выбирает подходящие дескрипторы (из предложенного списка для каждого школьного продукта) для объяснения и аргументирования причины, по которой ученику присуждается один из показателей качества: очень хорошо, хорошо, удовлетворительно. Результаты по каждому тесту оцениваются показателями качества.
6. Вносятся результаты тестов в классный журнал: не менее 3 тестов формативного оценивания (на протяжении двух последовательных модулей), 1 тест суммативного оценивания (по окончании модуля 2 и 4) - и выводится их среднее значение. Инициальное оценивание не вносится в классный журнал. Мониторинг прогресса учеников может быть обеспечен на каждом уроке: самими учениками в классной тетради, преподавателем в ассоциативном журнале класса (по необходимости).

БИБЛИОГРАФИЯ

Нормативно-правовая база

1. *Cadrul de referință al curriculumului național*, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
2. *Cadrul de referință al curriculumului universitar* / aut.: Nina Bîrnaz, Otilia Dandara, Viorica Goraș-Postică [et al.]; coord.: Vladimir Guțu; Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: CEP USM, 2015.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*, modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art. 401, intrat în vigoare din 01.07.16.
4. *Concepția educației în Republica Moldova*, 2000.
5. *Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar.*/ Autori: C. Rusnac, E. Doga, T. Chiriac, E. Mamot, E. Coroi, I. Gagim [et al.]; examinată și aprobată la ședința Colegiului Ministerului Învățământului din 20.04.1995. – Chișinău, 1995.
6. *Curriculum pentru învățământul primar*, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
7. *Evaluare criterială prin descriptori la disciplinele educație muzicală, educație plastică, educație tehnologică și educație fizică, în clasa a V-a*. Metodologie de implementare. MECC, Chișinău, 2018.
8. *Legea nr. 382 din 19.07.2001 cu privire la drepturile persoanelor aparținând minorităților naționale și la statutul juridic al organizațiilor lor*, aprobată de Parlamentul Republicii Moldova.
9. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I* (ediția a II-a, actualizată și completată) (ed. I apr. la Cons. Naț. pentru Curriculum, Ord. ME nr. 862 din 07 sept. 2015; ediția a II-a apr. la Consiliul Științifico-Didactic al IȘE din 27.12.2017).
10. *Standarde de eficiență a învățării*, Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2012.
11. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”*, publicat: 21.11.2014 în Monitorul Oficial Nr. 345-351; art. nr. 1014.
12. *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022*, MECC, publicat: 07.10.2016 în Monitorul Oficial nr. 347-352, art. nr. 1198
13. *Strategia Moldova Digitală 2020*, publ.: 08.11.2013 în Monitorul Oficial nr. 252-257, art. nr. 963.
14. *Strategia Națională Educație pentru toți*, publ.: 15.04.2003 în Monitorul Oficial nr. 070, art. nr. 441.

Специальная литература:

15. Albuлесcu I., Albuлесcu M. *Predarea-învățarea disciplinelor socio-umane – Elemente de didactică aplicată*. Iași, Editura Polirom, 2000.
16. Cerghit I. *Metode de invatamant*. Iași: Polirom, 2006.

17. Chiș V. *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj, Presa universitară clujeană, 2001.
18. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
19. Cosumov M., Gagim I. *Educația muzicală permanentă*. Studiu monografic. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Chișinău: Pontos, 2016.
20. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București, Editura didactică și pedagogică, 1998.
21. Crișciuc V., Gagim I. *Teoria și metodologia predării cunoștințelor muzicale*. Studiu monografic. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Chișinău: Pontos, 2016.
22. *Educație muzicală*. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar și gimnazial. / Autor: Marina Morari. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Inst. de Științe ale Educației, Chișinău: Lyceum, 2011.
23. *Evaluarea curriculumului național în învățământul general*. Chișinău: MECC, IȘE, 2018.
24. Gagim I. *Ce este muzica și cum să o înțelegem*. Bălți: Indigou Color, 2019.
25. Gagim I. *Dicționar de muzică*. Chișinău: Știința, 2008.
26. Gagim I. *Știința și Arta educației muzicale*. Chișinău: Editura ARC, 2006.
27. Gagim I. *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*// Referat științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chișinău, 2004.
28. Gremalschi A. *Formarea Competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri*. Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2015.
29. Guțu V. *Curriculum educațional: Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău, 2014.
30. Jonnaert Ph. ș. a. *Crée des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck, 2003.
31. Manolecu M. *Elemente structurale ale curriculumului școlar, semnificații și interacțiuni*. Aplicații, Iași, Editura Polirom, 2008.
32. Morari M. *Evaluarea criterială prin descriptori la disciplina Educație muzicală*. În: *Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. Materialele conferinței științifice internaționale, 7-8 decembrie 2018, Chișinău / coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun; col. de red.: Nelu Vicol [et al.], Chișinău: Lyceum, 2018.
33. Morari M. *Implementarea curriculumului pentru învățământul primar: Educație muzicală*. În: Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. / Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018/ Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al RM, Chișinău, 2018.
34. Morari M. *Orientarea valorică a educației artistice*. În: *Valorile moral-spirituale ale educației*. În memoria Mihail Terentii. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 3-4 aprilie 2015. Coord. șt.: Liliana Pogolșa [et al.], Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015.

35. Morari M. *Problema evaluării rezultatelor școlare la educația muzicală*. În: *Artă și Educație artistică*. Revistă de cultură, Știință și Practică educațională. № 1, 2006, Bălți. pag. 54-62
36. Morari M. *Studiu curricular: Evaluarea curriculumului educațional la disciplina Educație muzicală*. În: *Evaluarea curriculumului educațional. Ariile curriculare Arte, Sport, Tehnologii*. (studii curriculare) / Universitatea de Stat din Moldova, UNICEF Moldova. Coord. Vl. Guțu, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2018.
37. Morari M. *Criterii de evaluare a rezultatelor educației muzicale*. În: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 9-10 noiembrie 2017, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2017. p. 186-189
38. Morari M. *Educație muzicală*. În: *Educație artistică în preșcolaritate: Ghid teoretico-metodologic*. / Autori: M. Morari, V. Pâslaru, L. Alekseeva [et al.]; coord.: Marina Morari, Vladimir Pâslaru; Univ. de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Chișinău: Pontos, 2016.
39. Morari M. *Teoria muzicii: Elemente de limbaj muzical*. Curs universitar, Bălți: Presa universitară bălțeană, 2008.
40. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București, Editura Aramis, 2003.
41. Păcurari O.(coord.) *Strategii didactice inovative*. București, Editura Sigma, 2003, p. 46
42. Pâslaru V. *Educația artistic-estetică: reconstituirea esenței*. În: *Educația prin artă în învățământul preuniversitar*. Materialele Conferinței Republicane, 8-9 decembrie 2001, Comisia Națională a RM pentru UNESCO, Ministerul Învățământului din RM.- Chișinău: Grafema Libris, 2002.
43. Potolea D. *Profesorul și strategiile conducerii învățării*. București, Editura Academiei, 1989.
44. Șuleanschi S. *Suport de curs la disciplina Bazele antreprenoriatului: Ghid metodic pentru profesori*. / Sofia Șuleanschi, Valentina Olaru, Daniela Pădure.