

*На правах рукописи*

**ЕФРЕМОВА Ольга Константиновна**

**МУЗЫКАЛЬНАЯ СИМВОЛИКА КАК СРЕДСТВО  
РАЗВИТИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ**

**13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания  
(музыка - уровень начального и общего образования)**

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук



**Екатеринбург - 2004**

Работа выполнена в ГОУ ВПО  
«Уральский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент  
**Романова Лариса Владимировна**

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор  
**Дудина Маргарита Николаевна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
**Матвеева Кира Платоновна**

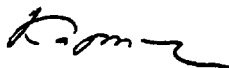
Ведущая организация: ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский  
государственный университет культуры  
и искусств»

Защита состоится 28 декабря 2004 г. в 10 часов в аудитории 53 на заседании диссертационного совета К 212.283.02 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке УрГПУ

Автореферат разослан «10» ноября 2004 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Карпова Г. А.

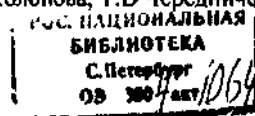
## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Комплекс социально-культурных проблем, обострившихся на рубеже XX-XXI веков, повышает требования к качеству гуманитарной сферы культуры, поскольку каждый человек должен выступать активным субъектом, способным к постижению глубинных смыслов происходящих процессов и их последствий. Тенденция к утверждению «универсального образа жизни» вместе с заданными схемами мышления и поведения приводит к обесцениванию индивидуально-личностного начала и потере культурных основ бытия. Это требует от педагогики особого внимания к гуманистическому, культуротворческому, ценностному и креативному параметрам образовательной парадигмы (В.И. Загвязинский). Непосредственное отношение к ним имеет *эвристическое мышление* - важный психический процесс в познавательной деятельности личности.

Духовно-ориентированная и саморазвивающаяся личность как социальная ценность и цель гуманистической педагогики немислима без *развития интеллектуально-творческого потенциала*. Современные образовательные тенденции - фундаментализация, индивидуализация, теоретизация, аксиологизация - предполагают восприимчивость в отношении новых знаний, сформированность ценностного сознания, умение продуктивно мыслить (Л.А. Беляева, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и др.). Изучением различных аспектов эвристического мышления и его возрастной специфики занимались В.И. Андреев, О.Н. Арестова, Т.Г. Богданов, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, З.И. Калмыкова, А.Н. Леонтьев, И.С. Морозова, В.В. Петухов, В.Н. Пушкин, А.З. Рахимов, О.К. Тихомиров и многие др.

*Эвристическое мышление* представляет собой психический процесс, характеризующийся высокой степенью новизны и оригинальностью получаемого продукта. Наиболее благоприятное развитие оно приобретает при эмоциональной наполненности содержания обучения, диалогичности и продуктивности механизмов его освоения, активизирующих познавательную деятельность учащихся и ставящих ее выше учебно-оценочных факторов (Л.С. Выготский, О.К. Тихомиров, И.С. Морозова). Однако рост негативных социальных установок, связанных с потребительским отношением к миру, способствует пассивности восприятия, потере интереса к познанию и ощущению его бесполезности. Это особенно заметно в средних классах общеобразовательной школы на предметах эстетического цикла, в том числе на музыкальных.

Содержание музыкального обучения, включающее знания, деятельность и ценностные отношения, предоставляет значительные резервы для активизации эвристического мышления, связанные с *содержанием музыкального искусства* как интонационно-образным воссозданием картины мира (А.И. Демченко, В.В. Медушевский, Л.В. Романова, И.И. Сниткова и др.). Последнее отличается эмоционально-психологическими доминантами, способностью моделировать глубинные процессы человеческого мышления, опираться на «базисные формы» и музыкально-коммуникативные архетипы, сочетать зоны смысловой неопределенности и конкретности (Е.М. Алкон, Д.К. Кирнарская, Е.Я. Лианская, И.В. Степанова, В.Н. Холопова, Т.В. Черданченко).



Проблемы музыкального содержания сегодня все более акцентируются в музыковедении и в педагогике музыкального образования. Это вызвано таким *недостатком* музыкально-образовательной практики, как изучение преимущественно технологической стороны музыкального искусства (особенно в предметах музыкально-теоретического цикла). В связи с этим в музыкальных образовательных учреждениях различных уровней вводятся предметы *музыкально-содержательной* направленности, развивающие интерпретационные умения обучающихся и способствующие смысловому постижению музыкальных произведений («Музыкальное содержание», «Теория музыкального содержания», «Музыка как вид искусства» и др.). Базовым материалом этих предметов становится *интонационная лексика*, своего рода музыкальная знаковая единица, которой имеют закрепленные значения и способствуют конкретизации музыкального содержания (М.Г. Арановский, А.И. Асфандьярова, П.В. Кириченко, В.Н. Холопова, О.А. Чурикова, Л.Н. Шаймухаметова).

На основе механизмов интонационного семиозиса и интертекстуальности возникает феномен *музыкальной символики* - исторически сложившегося фонда музыкальных символов, где музыкальный символ - это вид знака-образа, обладающего относительной устойчивостью звукоформы и бесконечностью «смыслового поля», обусловленных различными контекстами. Музыкальный символ органически свойственен музыке, что отмечается в философско-эстетических и музыковедческих трудах (А. Белый, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, К.А. Свасьян; М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, В.Н. Холопова, Б.Л. Яворский и др.). Как и любой художественный, музыкальный символ играет роль конденсатора смыслов и соединяет музыкальное искусство с общехудожественным и общекультурным метатекстами, а следовательно, активизирует культурологический подход в музыкальном обучении.

Символ является ведущим атрибутом культуры, аккумулирующим исторический опыт человечества и способствующий формированию «ценностно-смысловых схем мышления» (В.Р. Дулат-Алеев). Его познавательная и смыслообразующая роль признавалась многими представителями гуманитарного знания от античности до современности. Музыка как сфера художественной культуры обладает своим набором символических форм, многие из которых имеют архетипические корни. По наблюдениям исследователей, для современного искусства все более характерна тотальная интертекстуальность, стремление к «объективным ценностям», цитатность, синтез стиливых ориентиров, которые создают в музыкальном произведении культурно-исторический диалогизм и полифонию художественных миров. Поэтому символизм как «универсалия мирового художественного процесса» продолжает оставаться «системой систем» (Е.Я. Лианская, О.И. Поповская).

Таким образом, музыкальная символика как важный носитель культурных смыслов и специфический ключ к музыкальному содержанию должна осваиваться в процессе музыкального обучения школьников. Одновременно она может быть использована для развития эвристического мышления учащихся. Этому способствуют базисно-

---

<sup>1</sup> Они разрабатываются Лабораторией музыкальной семантики при Уфимском институте искусств, в Астраханской государственной консерватории и др. учебных заведениях.

<sup>2</sup> «Смысловое поле» - термин Л.С. Выготского.

архетипические формы, интонационно-эмоциональная и ассоциативно-контекстная специфика музыкального символа. Но, хотя в музыкознании намечаются контуры теории музыкального символа (школа В.Н. Холоповой), *психолого-педагогические* аспекты использования музыкальной символики в учебном процессе изучены пока недостаточно. В частности, нам неизвестно изучение психолого-педагогических резервов музыкальной символики для развития эвристического мышления учащихся.

Вышеизложенное свидетельствует о назревших **противоречиях**:

- между характеристиками современной образовательной парадигмы, культурологическим подходом к содержанию образования и отсутствием психолого-педагогической рефлексии о месте музыкальной символики в содержании музыкального образования;
- между возможностями музыкальной символики в развитии эвристического мышления учащихся и отсутствием соответствующего теоретического и методического обеспечения в музыкально-педагогической практике.

Указанные противоречия определили **проблему** данного исследования - выявление и апробирование методов обучения, способствующих реализации возможностей музыкальной символики в развитии эвристического мышления учащихся средних классов.

Анализ актуальности, противоречий и проблемы обусловил формулировку **темы** исследования: «Музыкальная символика как средство развития эвристического мышления учащихся средних классов».

**Цель** исследования: обоснование и разработка методики развития эвристического мышления учащихся средних классов средствами музыкальной символики.

**Объект** исследования: учебно-воспитательный процесс на уроках музыкальной литературы и истории музыкального искусства в средних классах ДМШ и эстетического отделения СОШ.

**Предмет** исследования: методика развития эвристического мышления учащихся средних классов средствами музыкальной символики.

Гипотеза исследования: музыкальная символика может выступать эффективным средством развития эвристического мышления учащихся средних классов при условии:

- обоснования введения музыкальной символики в содержание музыкального образования;
- разработки модели семантического потенциала музыкальной символики;
- разработки педагогической модели развития эвристического мышления учащихся средних классов на основе освоения музыкальной символики;
- поэтапного введения различных классификационных видов музыкальной символики соответственно тематике программ предметов «Музыкальная литература» и «История музыкального искусства»;
- разработки комплексной методики развития эвристического мышления учащихся средних классов на основе освоения музыкальной символики.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Осуществить теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

2. Рассмотреть структурные, содержательные, классификационные и функциональные аспекты музыкальной символики как педагогического средства развития эвристического мышления учащихся средних классов.
3. Определить возрастные психологические особенности учащихся средних классов, способствующие эффективному развитию эвристического мышления.
4. Разработать педагогическую модель развития эвристического мышления учащихся средних классов на основе освоения музыкальной символики.
5. Определить эффективные способы развития эвристического мышления учащихся средних классов на основе освоения музыкальной символики.

**Теоретико-методологическую** базу исследования составили: философско-эстетическая теория символа (А. Белый, А.Ф. Лосев, Н.Н. Рубцов, К.А. Свасьян), культурологические аспекты специфики символа (Э. Кассирер, Ю.М. Лотман, В.А. Маслова), положения, раскрывающие специфику символа в музыкальном искусстве (М.Г. Арановский, Е.М. Акишина, Ю.Н. Бычков, В.Р. Дулат-Алеев, А.Ю. Кудряшов, С.М. Мальцев, В.В. Медушевский, В.Б. Носина, В.Н. Холопова, Л.Н. Шаймухаметова), психолого-педагогические исследования в области эвристического мышления школьников (В.И. Андреев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонов, Н.Г. Морозова, В.В. Пушкин), педагогические концепции развивающего, в том числе проблемного и эвристического обучения (В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.В. Хуторской), разработки эвристических методов (В.И. Андреев, М.И. Еникеев, М.И. Меерович, А.В. Хуторской, Л.И. Шрагина).

**Основными методами** исследования стали:

- *теоретические*: изучение и анализ философской, культурологической, музыковедческой и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; теоретический анализ, синтез и систематизация;
- *эмпирические*: педагогический эксперимент, прямое и косвенное наблюдение, тестирование (звуковые программированные задания), анкетирование, статистическая обработка результатов исследования и их анализ.

Диссертационное исследование осуществлялось в несколько этапов в период с 1999 по 2004 гг.

На *первом этапе* (1999-2000) проводилось изучение и анализ философской, эстетической, психолого-педагогической литературы по теме исследования, определялись объект, предмет и научный аппарат исследования. Рассматривались и формулировались понятия «символ», «художественный символ», «музыкальный символ», а также «эвристическое мышление» и его связь с возрастной психологией. Была намечена программа экспериментальной работы на уровне начального и общего музыкального образования.

На *втором этапе* (2000-2003) основу исследовательской деятельности составила экспериментальная работа автора с учащимися ДМШ и общеобразовательной школы (эстетическое отделение), в ходе которой уточнялась гипотеза исследования, определялся музыкально-символический тезаурус экспериментальной работы и его связь с основным предметно-тематическим материалом, реализовались организационные формы, методика и технология развития эвристического мышле-

ния учащихся средних классов на основе освоения музыкальной символики, осуществлялись накопление и обработка полученной информации.

На *третьем этапе* (2003-2004) проводился анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы и их оформление, уточнялись выводы и рекомендации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Определена модель семантического потенциала музыкальной символики (семантическая, текстуальная и личностно-апперцептивная составляющие) и вытекающие из нее теоретико-методологические основания методики развития эвристического мышления учащихся средних классов средствами музыкальной символики.
2. Составлена педагогическая модель развития эвристического мышления учащихся на основе освоения музыкальной символики (в курсе музыкально-теоретических дисциплин).
3. Разработана комплексная методика развития эвристического мышления учащихся средних классов средствами музыкальной символики, включающая систему технологических процедур, критериев, показателей, методов и заданий.

**Теоретическая значимость** исследования заключается:

1. В разработке целостной классификации музыкальной символики для ее освоения в учебном процессе, основаниями которой являются интонационная форма, историческое бытие, источник и содержание музыкально-символического материала.
2. В рассмотрении музыкальной символики как педагогического средства, органически входящего в современную образовательную парадигму и содержание музыкального образования.
3. В обосновании соответствия музыкальной символики и эвристического мышления, которое опирается на базисно-архетипические формы, интонационно-эмоциональную и ассоциативно-контекстную специфику музыкального символа.

**Практическая значимость** полученных результатов состоит в возможности их использования преподавателями на уроках музыкальной литературы и истории музыкального искусства, музыки, на занятиях по методике преподавания музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин в средних и высших учебных заведениях. Предполагается, что данная работа в определенной мере восполнит имеющиеся пробелы в содержании обучения по музыкально-теоретическим и музыкально-историческим дисциплинам учащихся средних классов.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов и научных выводов обеспечивается исходными теоретическими и методологическими положениями, длительностью и непрерывностью экспериментальной работы, применением методов, адекватных предмету и задачам исследования, сочетанием приемов количественного и качественного анализа полученных в ходе экспериментальной работы данных.

**База исследования:** детская музыкальная школа № 4 г. Екатеринбурга; МОУ средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением предметов эстетического цикла № 140 г. Екатеринбурга. Всего в экспериментальной работе принимали участие 137 школьников, из них 20 - учащиеся 4-го класса ДМШ, 117 - учащиеся 5-8 эстетических классов общеобразовательной школы.

Апробация и практическое внедрение результатов исследования осуществлялись по следующим направлениям: ежегодные выступления на научно-практических конференциях различных уровней; публикация материалов по теме исследования в научно-методических изданиях (Екатеринбург, Чебоксары, Омск); проведение экспериментальной работы в рамках занятий по предметам «Музыкальная литература» и «История музыкального искусства».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Музыкальная символика является педагогическим средством, органически коррелирующим с современной образовательной парадигмой, включающей гуманистический, культуротворческий, ценностный и креативный параметры, а также с содержанием музыкального образования в составе знаниевого, деятельностного и ценностного компонентов.
2. Музыкальная символика выступает средством развития эвристического мышления учащихся средних классов на основе педагогической модели (включающей дидактическую, деятельностную, личностно-апперцептивную, текстуальную и семантическую составляющие) и целостной классификации (базирующейся на интонационных, исторических, генетических и содержательных основаниях).
3. Развитие эвристического мышления учащихся средних классов эффективно происходит в процессе реализации комплексной методики (на основе освоения музыкальной символики).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

В тексте автореферата приняты следующие сокращения: МС - музыкальная символика, ЭМ - эвристическое мышление, ЗПЗ - звуковые программированные задания.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во *введении* обосновывается актуальность темы исследования, ее цель, объект и предмет, формулируются гипотеза и задачи, раскрывается методологическая основа исследования; определяются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, выделяются этапы исследования; формулируются положения, выносимые на защиту.

*Первая глава - «Теоретико-методологические обоснования развития эвристического мышления учащихся средствами музыкальной символики»* - содержит три параграфа.

Первый параграф - *«Феномен символа в истории и теории культуры»* - раскрывает основные теоретические характеристики символа в культуре и различных областях научного знания. Выделяя символ в качестве основного ценностно-содержательного феномена, исследователи подчеркивают его укорененность в культуре (Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, Ю.М. Лотман, В.А. Маслова, Н.Н. Рубцов, К.А. Свасьян, П.А. Сорокин, Б.А. Успенский, К.Г. Юнг). В русле семиотического подхода культура предстает сложной иерархической системой, оперирующей определенным набором знаковых и символических рядов. Знаки сообщают воспринимающему информацию, символы указывают на *ценностные основы явлений*, нередко являясь вневременными, проходящими сквозь «толщу культур» и возрождаясь в новых культурных текстах



(Ю.М. Лотман). Символическое выражение уникально и свойственно только человеку, что проявляется в специфической форме мышления и потребности в символизации (Э. Кассирер, А.Ф. Лосев, В.А. Маслова, Ж. Пиаже). Психологические предпосылки существования символа объясняют его становление в качестве изначальной и всеобщей формы познания, сложившейся естественно-историческим путем для образного представления человеком абстрактных идей, предметов, свойств и отношений, для манифестации им картины мира. Благодаря символизации происходит преобразование материального в идеальное и обратное превращение абстрактных образов и чувств в материально-предметную форму (А.Ф. Лосев).

В культуре рубежа XX-XXI веков символ играет особую роль. Вместе с развитием и информационной «загруженностью» цивилизации наблюдается дефицит и потребность в восполнении ценностных основ бытия. Стремление к освоению новых реальных и виртуальных пространств происходит одновременно с утратой многих идеалов и традиций, что указывает на необходимость актуализации богатейшего символического фонда как ценностно-смысловой памяти культуры.

Теоретические характеристики символа представлены в различных областях знания, прежде всего гуманитарного. В философии к проблемам символа обращались Платон, Аристотель, Плотин, Псевдо-Дионисий Ареопагит, И. Кант, Ф. Гегель, Ф. Шеллинг, Ф. Шлегель, К. Маркс, М. Хайдеггер, Ч. Пирс, Э. Кассирер, Л. Витгенштейн, Г.Г. Гадамер, П. Рикер, П.А. Флоренский и др., в психологии - З. Фрейд, К. Юнг, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Ю.А. Аксенова и др., в этнологии и филологии - К. Леви-Стросс, Э. Сепир, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман и др., в эстетике - И. Гете, Ф. Шиллер, А. Белый, Н.Н. Рерих, А.Ф. Лосев, С.С. Аверинцев и др.

Исследователи определяют символ как представление идеи, концентрацию социально-культурного смысла, данного в знаково-образной форме. Знаковость выделяет символ из текста, образность придает ему ассоциативный характер, затрагивающий все стороны духовной жизни реципиента. Символ всегда закончен и целостен, является одновременно порождающей и преобразующей моделью. Обладая знаково-образной формой, символ не сводится к одному определенному значению и является семантически открытым, представляя всеор интерпретационных возможностей и смысловых перспектив, постигаемых эвристически.

Особое место занимает символ в искусстве, где его специфика получает совершенное выражение (С.С. Аверинцев, А. Белый, А.Ф. Лосев, Н.Н. Рубцов, К.Г. Юнг), балансирующее между рациональной доминантой знака и эмоциональной доминантой художественного образа. В связи между значением и его выражением может быть произвольна, в то время как в символе она взаимообусловлена и тесно связана с контекстом. Художественный образ, напротив, представляет автономно-созерцательную ценность и требует изолированного рассмотрения (А.Ф. Лосев).

Потребность художника облекать свою мысль в определенную форму таким образом, чтобы сквозь нее просвечивало общее и единичное, временное и вневременное, показывает, что символизация в искусстве - одна из основных форм реализации замыслов творца, идущая из глубины веков и не теряющая своей значимости в настоящее время. Анализ литературы позволил сформулировать определение: *художественный символ* - это вид художественного знака-образа, обладающий

органической целостностью смыслоформы и бесконечностью смыслового поля, обусловленных контекстом.

Во втором параграфе - «*Феномен символа в музыкальном искусстве*» - исследуются проблемы специфики музыкального символа, предлагается его классификация.

Философско-эстетической мыслью музыка признана наиболее символичным по природе искусством (А. Белый, С. Лангер, К.А. Свасьян и др.). МС формируется в процессе эволюции и функционирования музыкального языка благодаря типизации интонации, формированию интонационной лексики и, далее, музыкальных знаков с закрепленной семантикой. Знаковая природа музыкального символа опирается на явление базисно-архетипических форм (М.Г. Арановский, Д.К. Кирнарская, Г. Орлов, В.Н. Холопова). Изучение использования МС в музыкальной практике обычно связывается с понятиями «семантики» и «семантического» и реализуется при помощи метода «семантического анализа», который подразумевает процедуру перехода от знака к значению и смыслу (Л.Н. Шаймухаметова). Музыкальный символ предстает феноменом, ведущим слушателя от интонационно-звуковой формы к неисчерпаемым ценностно-смысловым перспективам, что отмечается в философских и музыковедческих работах (А. Белый, А.Ф. Лосев, К.А. Свасьян, М.А. Арановский, В.В. Медушевский, В.В. Носина, Г. Орлов, В.Н. Холопова, С. Яроцинский). Однако теория музыкального символа только начинает формироваться (школа В.Н. Холоповой), анализ музыкальной символики на уровне произведений, творчества композиторов и эпохальных стилей связан с рядом исследовательских идей (Л. Акопян, М.А. Арановский, В.Р. Дулат-Алеев, А.Ю. Кудряшов, С.М. Мальцев, В.В. Медушевский, О.И. Поповская, Г. Орлов, В.Н. Холопова, Л.Н. Шаймухаметова), обобщение которых позволило нам дать определение музыкального символа и его характеристику.

**Музыкальный символ** - это вид музыкального знака-образа, обладающий относительной закрепленностью звукоформы и бесконечностью смыслового поля, обусловленных различными контекстами. Атрибутивным свойством музыкально-символических форм является семантический потенциал, который раскрывается в соответствии с культурной компетентностью реципиента (В.Р. Дулат-Алеев) и его слушательским опытом. Музыкальный символ взаимодействует с различными контекстами: опусным, авторским, стилевым, общемузыкальным, общехудожественным и общекультурным. Особым контекстом является контекст слушательского восприятия, который можно назвать личностно-апперцептивным.

Специфика постижения музыкального символа отражена нами в модели его *семантического потенциала*, включающей ряд составляющих:

1. Семантическую:
  - на уровне знака - сфера устойчивых семантик;
  - на уровне образа - сфера свободных семантик;
  - на уровне символа - сфера обобщенных смыслов.
2. Текстуальную:
  - закрепленно-вариативная звукоформа (инвариант);
  - ее опусно-контекстные связи разных уровней;
  - ее интертекстуальные взаимодействия;
  - ее соотношение с культурно-историческим метатекстом.
3. Личностно-апперцептивную:

- музыкально-символический тезаурус;
- апперцепция как сфера сознательного личного опыта;
- сфера бессознательного означения и ассоциирования реципиента (по В.Р. Дулат-Алееву).

Эвристичность содержания музыкального символа заложена в базисно-архетипических формах, интонационно-эмоциональной и ассоциативно-контекстной специфике, что открывает широкие возможности его интерпретации. Это указывает на его высокий педагогический потенциал в развитии ЭМ учащихся.

Освоение МС в процессе музыкального обучения предполагает ее систематизацию, поскольку фонд МС за тысячелетия исторического развития музыки необычайно разросся. Классификация способствует ориентации в музыкально-символическом материале; она произведена нами по основаниям, относящимся к интонационной форме символа (структурно-грамматические, драматургические и генетические), историческому времени (временная локализация), источнику (интертекстуальность) и содержанию (состав художественной картины мира по модели Л.В. Романовой).

В исследовании приведены примеры МС по всем классификационным основаниям.

Третий параграф - *«Психолого-педагогические аспекты развития эвристического мышления учащихся средних классов и феномен музыкальной символики»* - раскрывает основные психологические особенности ЭМ учащихся-подростков, а также педагогические и возрастные предпосылки для его развития.

ЭМ представляет собой психический процесс, характеризующийся высокой степенью субъективной или объективной новизны, оригинальности получаемого продукта. Оно включает в себя два вида: аналитический, заключающийся в четкой последовательности умственных действий, и интуитивно-поисковый, подразумевающий эвристическое озарение (А.В. Брушлинский, В.Н. Пушкин, М.И. Еникеев).

ЭМ учащихся активизируется в ходе решения проблемных ситуаций, где происходит взаимодействие субъекта с объектом познания (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, М.И. Махмутов, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина и др.) и формируется целеполагание. ЭМ учащихся развивается в системе эвристического обучения, где совместная деятельность педагога и ученика сориентирована на «достижение неизвестного им заранее результата», на проявление личностных новообразований у ученика (А.В. Хуторской). Реализация возможностей ЭМ учащихся и принципов эвристического обучения подразумевает комплекс методов (В.И. Андреев, А.В. Хуторской) и приемов (М.И. Еникеев, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина). Сюда, прежде всего, входят когнитивные, креативные и оргдеятельностные методы (А.В. Хуторской), ведущие к эвристическому решению задачи (В.И. Андреев, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина).

ЭМ является постоянно развивающейся, наиболее динамичной сферой в структуре познавательных процессов человека, причем одним из самых благоприятных для его формирования и активизации признается подростковый возраст (11-15 лет), в котором появляются такие психологические новообразования, как дивергентное мышление, рефлексия, самопознание, стремление к интеллектуальной взрослости (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, З.И. Калмыкова, А.В. Парняков, В.Н. Пушкин,

П.И. Сидоров). Кроме того, развитие мышления подростков тесно связано с мотивацией, психологическими установками и целеполаганием.

Актуализации ЭМ способствует мотивирующая, целенаправляющая, индивидуально-дифференцированная и коллективно-творческая деятельность учителя, снабженного показателями готовности учащихся к эвристической деятельности (В.И. Андреев, А.З. Рахимов).

*Современная образовательная парадигма*, включающая гуманистический, культуротворческий, ценностный и креативный параметры, органично соотносится со спецификой и психолого-педагогическим потенциалом МС. Личностно-ориентированное, творчески-продуктивное и культурно-историческое направления образования требуют реализации ценностно-смысловой природы МС. Это происходит благодаря семантическому потенциалу МС, представляющему объективные (накопленные в ходе культурно-музыкального развития) и субъективные (связанные с личностными контекстами) семантики.

Развитие ЭМ учащихся зависит от акцентуаций компонентов *содержания образования*, которыми признаются знания, деятельность и ценностные отношения, реализующие культурологический подход (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин). Соотнесение МС и компонентов содержания образования выявляет черты их взаимообусловленности, содействующие освоению МС в содержании общего музыкального образования:

1. Знаниевый компонент включает относительно закрепленные звукоформы видов музыкальной символики и их устойчивые семантики.

2. Деятельностный компонент подразумевает движение от репродуктивной к эвристической деятельности (опознание звукоформы музыкального символа в усложняющихся контекстах и его семантико-смысловая интерпретация). Бесконечность смыслового поля музыкального символа активизирует эвристические качества мышления, способствует применению эвристических методов.

3. Ценностный компонент опирается на фундаментальную функцию музыкальной символики - сохранять и представлять ценностно-смысловой аспект бытия человека и общества. Благодаря интерпретационной работе учащихся происходит восхождение к культурным смыслам, включающим личностные контексты.

Развитие ЭМ учащихся происходит на основе *освоения МС*, под которым понимается «активное сознательное проникновение ученика в образовательную область» (А.В. Хуторской), при чем должны учитываться общедидактические принципы поэтапного введения материала, соответствия возрастным особенностям и специфике конкретных предметов. Освоение МС непосредственно связано с особенностями музыкального восприятия, психологическим тяготением к ее содержательному постижению и поиску смысловых корней. Согласно современной музыкальной психологии, МС опирается на базисно-архетипические формы, закодированные в человеческой памяти с древнейших времен и составляющие основу эмоционально-образного понимания и истолкования произведения. Механизм перевода музыкальной интонации в содержательно-смысловую сферу - метафорический скачок - по природе эвристичен, связан с эмпатийностью музыкального восприятия и ведет к формированию музыкального интеллекта (Д.К. Кирнарская).

Освоение МС в процессе общего музыкального образования подразумевает использование комплекса эвристических методов и приемов получения информации. Среди них - эвристическая беседа, элементы

«мозгового штурма», эмпатия (В.И. Андреев, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, Н.М. Мочалова), метод звуковых программированных заданий (Л.В. Романова), синектика, рефлексия (А.В. Хуторской), аналитические эвристические приемы - временное упрощение ситуации, блокирование некоторых составляющих в анализируемой среде и др. (М.И. Еникеев, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина).

Специфика МС и ее восприятия, целесообразность введения МС в содержание музыкального образования обосновывает разработку *педагогической модели развития ЭМ учащихся на основе освоения МС*. Она базируется на общей структуре обучения: *педагог - ученик - предмет изучения* (по В.И. Загвязинскому) - и разворачивается в следующих составляющих:

1. Дидактической (*педагог*): содержание музыкального образования (включение МС в основные компоненты культурного опыта); методика и технология развития ЭМ учащихся на основе освоения МС.

2. Деятельностной (*ученик*): репродуктивная и продуктивно-эвристическая деятельность по освоению МС.

3. Личностно-апперцептивной (*ученик*): музыкально-символический тезаурус; апперцепция как сфера сознательного личного опыта; сфера бессознательного означения и ассоциирования реципиента (по В.Р. Дулат-Алееву).

4. Текстуальной (*предмет освоения-МС*): инвариантная звукоформа; опусно-речевая звукоформа; ее интертекстуальные взаимодействия; соотношение с культурно-историческим метатекстом.

5. Семантической (*предмет освоения-МС*): на уровне знака - сфера устойчивых семантик; на уровне образа - сфера свободных семантик; на уровне символа - сфера обобщенных смыслов.

Введение МС позволяет содержательно и дидактически обогатить учебно-воспитательный процесс: при линейном разворачивании содержания музыкально-исторических предметов символика, сохраняющаяся в культурном метатексте и возникающая в новых музыкальных текстах, обеспечивает возможность «концентрически-спирального» подхода. Музыкальный символ, таким образом, может выступить в качестве одного из стержневых содержательных элементов, объединяя тематику предмета цепью семантических связей; «спиральность» позволяет добиться более глубокого освоения материала и продвижения в развитии ЭМ учащихся.

*Вторая глава - «Экспериментальное исследование развития эвристического мышления учащихся средних классов на основе освоения музыкальной символики»* - состоит из двух параграфов.

В первом параграфе - *«Организация и методика экспериментального исследования развития эвристического мышления учащихся на основе освоения музыкальной символики»* - сформулированы ее основные положения, методика и технологические процедуры развития ЭМ учащихся средних классов на основе освоения МС.

Организация экспериментальной работы соответствовала *педагогической модели развития ЭМ учащихся на основе освоения МС*. В дидактической составляющей были определены: содержание работы, включающей виды МС соответственно тематическому плану изучаемого предмета; методика и технология развития ЭМ учащихся. На основе последних реализовывалась *деятельностная* составляющая через актуализацию *личностно-апперцептивного* контекста. *Текстуальная* составляющая обеспечивалась комплексом звуковых программированных за-

даний. В *семантической* составляющей были сосредоточены основные продукты работы ЭМ, связанные с опытом эмоционально-ценностных отношений.

*Методика, технология и обеспечение* экспериментальной работы разрабатывались в соответствии с научными рекомендациями (Э.Б. Абдуллин, В.И. Загвязинский, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской). Специфика символического материала обусловила выбор и сочетание элементов сообщающей, проблемной, программированной методических систем обучения (В.И. Загвязинский), т.е. создание комплексной методики (включающей систему методов, установок, заданий, критериев и оценок, дидактического и учебно-методического обеспечения, реализованных в практической работе).

Организация экспериментальной работы имела следующие особенности:

1. МС изучалась школьниками параллельно основным программам изучаемого предмета, что позволяло постоянно возвращаться к уже изученному музыкально-символическому материалу на новом уровне («спиральность»).

2. Специальная работа с МС проходила в ограниченном временном регламенте (10-15 минут урочного времени).

3. Введение новых видов МС происходило по мере усвоения предыдущих на репродуктивном уровне.

Особенности проведения экспериментальной работы в конкретных классах зависели от организационных условий и учебного материала дисциплин, в рамках которых она проводилась, от потенциала ЭМ подростков. Виды МС были отобраны исходя из классификации и возможностей их практического освоения школьниками с разной музыкальной подготовкой, а также - из учебной программы. Учащиеся 4-го класса ДМШ осваивали символику четырех жанров (колокольный звон, хорал, вальс, фанфара), 5-8 классы - различные виды символики (жанровая, тембровая, ритмическая, тематическая, мелодическая эпохальная и др.). Количество введенной в учебный процесс МС зависело от общих временных рамок (от 6-9 месяцев экспериментальной работы в одних группах до 3 лет непрерывного хода в других).

Методами получения информации в ходе экспериментальной работы стали:

- письменные работы, высказывания учащихся о смысловом наполнении отдельных музыкально-символических явлений и музыки в целом; педагогическое наблюдение, фиксируемое в педагогическом дневнике; результаты и анализ творческих работ учащихся, связанных с МС; опросный метод - анкетирование (по развитию ЭМ учащихся на основе освоения МС);
- количественный анализ результатов по разным видам работ и его процентное выражение (в обработке информации).

В ходе экспериментальной работы было использовано три вида практических заданий, различных по уровню сложности и значимости и направленных на активизацию ЭМ учащихся и разностороннее освоение символики:

- для микропроверки и закрепления основных музыкальных понятий и звукоформ - «*блиц-опросы*»;
- для непосредственного развития ЭМ учащихся и содержательного освоения символических явлений - *тренинги в виде звуковых программированных заданий* (ЗПЗ - звучащие в ограниченном временном

регламенте блоки фрагментов музыкальных произведений, где отчетливо проявлены музыкально-символические феномены, обладающие яркой звукоформой и разнообразным смысловым наполнением);

- для двустороннего творческого применения символики - вспомогательные задания - «музыкальное кодирование», «загадки жанра».

На основе педагогической модели развития ЭМ, особенностей ЭМ учащихся-подростков и основных компонентов содержания образования выделены **критерии, показатели и уровни развития ЭМ учащихся на основе освоения МС**. В развитии ЭМ учащихся средствами МС выделены *два критерия: гибкости и оригинальности* мышления. О развитии ЭМ по каждому критерию свидетельствовал ряд показателей, качество развития оценивалось на основе выделения трех уровней: высокого, среднего и низкого.

**Критерий гибкости мышления**, развивавшейся на основе освоения звукоформ МС, включает следующие показатели:

1. *Опознавание инвариантной звукоформы как проявление знания и репродуктивного владения музыкальной символикой. Низкий уровень* подразумевает неумение опознавать инварианты различных музыкальных символов. *О среднем уровне* свидетельствует неполное опознавание инвариантных звукоформ МС. *Высокий уровень* характеризуется полным распознаванием всех инвариантов звукоформ осваиваемой МС.
2. *Распознавание опусно-речевой звукоформы как проявление способности к переносу знаний в новые ситуации. Низкий уровень* здесь выражен в неумении переносить знания об инвариантной звукоформе символа в новые контекстные ситуации, соотносить инвариантную и опусно-речевую звукоформы. *На среднем уровне* умение переносить знания об инвариантной звукоформе проявляется нестабильно или в связи с отдельными видами МС. *Высокий уровень* характеризуется умением переносить эти знания и опознавать все изучаемые виды МС в ее опусно-речевых вариантах.
3. *Распознавание трансформированной звукоформы как преодоление инерции мышления. Низкий уровень* данного показателя выражен в инертном отношении к звукоформе символа и неумении распознавать трансформированные звукоформы изучаемых видов МС. *Средний уровень* характеризуется нестабильным выявлением трансформированных звукоформ изучаемых видов МС или выявлением трансформации звукоформы у отдельных ее видов. *Высокий уровень* связывается с выявлением трансформированных звукоформ всех видов изучаемой МС, нахождением отличий между инвариантными и опусно-речевыми звукоформами.

**Критерий оригинальности мышления**, развивавшейся на основе семантико-смысловых интерпретаций МС, включает следующие показатели:

1. *Выявление устойчивых семантик как области знания и репродуктивной деятельности. Низкий уровень* выражен в незнании устойчивых семантик изучаемой символики. *На среднем уровне* учащийся обладает знаниями об устойчивых семантиках при неполном соотношении их со звукоформой музыкального символа и частичном использовании их в эвристически-интерпретационной работе. *Высокий уровень* характеризуется знанием устойчивых семантик и их полным соотношением со звукоформой для эвристически-интерпретационной работы.
2. *Выявление образно-эмоциональных семантик как проявление эмпативности и активности воображения (в рамках семантической зо-*

ны). Проявление воображения и ассоциаций служит признаком метафорического скачка в мышлении (по Д.К. Кирнарской). О *низком уровне* данного показателя свидетельствует отсутствие эмоциональных характеристик, пассивность воображения. *Средний уровень* связывается с неполнотой эмоциональных характеристик, нерегулярностью использования воображения и ассоциаций при поисково-семантической деятельности. К этому же уровню относится проявление воображения и ассоциаций в связи с отдельными видами МС. *Высокий уровень* характеризуется постоянными эмоциональными характеристиками, опорой на воображение и ассоциации при смысловой интерпретации различных видов МС.

3. *Выявление «новых» смыслов как независимых суждений, субъективно нового продукта мышления.* О *низком уровне* здесь свидетельствует инертность мышления, опора на устойчивые семантики и семантические интерпретации одноклассников. *Средний уровень* выражен неустойчивостью в выдвигании независимых суждений (эпизодический выход за рамки устойчивых семантик). *Высокий уровень* подразумевает стабильность переключений на поиск новых семантик, выдвигание независимых суждений, оригинальных смыслов.

Соответственно эвристическим методам, возрастным возможностям подростков, видам МС и выделенным критериям была разработана *технология развития ЭМ на основе освоения МС*, поисково-исследовательская по сути (В.И. Загвязинский), состоящая из *двух процедур: технологии развития ЭМ учащихся на основе освоения видов символики и технологии развития ЭМ учащихся в работе с каждым звуковым музыкальным фрагментом (из блока ЗПЗ).*

*Процедура первая* осуществлялась на трех уровнях (В.И. Загвязинский):

*Начальный уровень — ознакомительный:*

1. Установление звукоформы символа, его языкового комплекса.
2. Определение устойчивых семантик музыкального символа.

*Средний уровень - репродуктивной и элементов эвристической деятельности:*

3. Тренинги по освоению МС с возрастанием сложности звукоформы и расширением семантик.

*Высший уровень — эвристическая деятельность:*

4. ЗПЗ с усложненной и трансформированной звукоформой в рамках различных контекстов.
5. Работа в диапазоне «новых» семантик.

*Процедура вторая* состояла из нескольких этапов:

I. *Начальный этап* — первое слушание фрагмента: его эмоционально-эмпатийная характеристика, выделение звукоформы музыкального символа и зоны его устойчивых семантик.

II. *Осознание задачи и выделение проблемы:* выдвигание ассоциаций и интуитивных гипотез о смысловом ракурсе МС в контексте фрагмента (элементы «мозгового штурма», синектика); осознание смысловой непротиворечивости или смыслового противоречия между устойчивыми семантиками МС и опусно-речевым контекстом; отбор семантически оправданных смыслов (эвристическая беседа); обоснование отобранных смыслов.

III. *Заключительная эмпатийная проверка* найденного смыслового решения (последнее слушание); его *формулировка.*



По мере освоения описанной процедуры она приобретала все более свернутый характер.

Второй параграф - «Ход и результаты экспериментальной работы по развитию эстетического мышления учащихся средствами музыкальной символики» - содержит основные положения, касающиеся хода, анализа и интерпретации результатов экспериментальной работы по развитию ЭМ учащихся средних классов на основе освоения МС в рамках двух предметов - «Музыкальная литература» и «История музыкального искусства».

Экспериментальная работа проводилась в условиях обычного учебного процесса с участием школьников 5-8 классов МОУ СОШ с углубленным изучением предметов эстетического цикла № 140 г. Екатеринбург и учащихся 4-го класса ДМШ № 4 г. Екатеринбург; общее количество обучаемых - 137 человек. Цель экспериментальной работы - определение эффективности методики развития ЭМ учащихся средних классов средствами МС.

Структура экспериментальной работы включала три этапа: констатирующий, обучающий и контрольный. Констатирующий этап определял исходный уровень развития критериальных качеств ЭМ учащихся на основе избранных видов МС (колокольный звон, хорал, вальс, фанфара); на втором этапе шло обучение на основе комплексной методики и технологических процедур; контрольный этап выявлял результаты обучения с помощью заданий, *аналогичных* диагностическим (но более сложных по содержанию) и *новых* заданий, с которыми учащиеся столкнулись впервые. Помимо этого, на данном этапе проводилось анкетирование.

У учащихся ДМШ *диагностировалась* гибкость мышления на основе владения звукоформами избранной жанровой символики и оригинальность мышления на основе семантико-смысловых интерпретаций. В ходе *обучающего* этапа наблюдался качественный рост ориентации в звукоформах и семантико-смысловых трактовках жанровой символики. Сравнение исходных и *итоговых* данных отражено в таблице 1:

Таблица 1. Результаты констатирующего и контрольного срезов в ДМШ

Показатели	Уровни	Гибкость мышления (владение звукоформами), %		Динамика	Показатели	Уровни	Оригинальность мышления (семантико-смысловые интерпретации), %		Динамика
		конст	контр				конст.	контр	
1	низ.	40	0	-40	1	низ.	85	10	-75
	сред.	50	10	-40		сред.	15	55	+40
	выс.	10	90	+80		выс.	0	35	+35
2	низ.	55	10	-45	2	низ.	18	5	-85
	сред.	35	25	-10		сред.	2	65	+55
	выс.	10	65	+55		выс.	0	30	+30
3	низ.	70	10	-60	3	низ.	100	20	+80
	сред.	25	45	+20		сред.	0	55	+55
	выс.	5	45	+40		выс.	0	25	+25

Следует учесть увеличение количества (в два раза) и усложнение предложенных ЗПЗ на контрольном этапе, что положительно характеризует общую динамику ЭМ учащихся 4-го класса.

Экспериментальная работа в рамках предмета «История музыкального искусства» (СОШ) помимо основных этапов и видов заданий была дополнена пропедевтической частью и «музыкальным кодированием» как одним из контрольных заданий. Знакомство в пропедевтической части с некоторыми внемузыкальными символами (числовая символика, цветовые и предметные христианские символы) показало готовность учащихся к овладению символическим материалом (познавательная активность при изучении внемузыкальных символов и их семантического потенциала составила 86,3 %).

На *констатирующем* этапе у учащихся СОШ также выявлялась гибкость мышления на основе владения звукоформами различных видов избранной МС и оригинальность мышления на основе их семантико-смысловой интерпретации. В целом классы показали примерно одинаковые результаты: наиболее полные ответы получены по тембровой и жанровой символике. В ходе *обучающего* этапа развитие ЭМ проходило на основе освоения жанровой, тембровой, ритмической, тематической, мелодической эпохальной и др. видов МС. Подтвердилась тенденция к активной мыслительной работе, были усвоены основные эвристические методы и приемы (прежде всего эмпатия и элементы «мозгового штурма»), проявился интерес к распознаванию звукоформы МС и ее семантико-смысловой интерпретации. Сравнение исходных и *итоговых* данных представлено в таблице 2:

Таблица 2. Результаты констатирующего и контрольного срезов в СОШ

Показатели	Уровни	Гибкость мышления (владение звукоформами), %		Динамика	Показатели	Уровни	Оригинальность мышления (семантико-смысловые интерпретации), %		Динамика
		конст	контр.				конст.	контр	
1	низ.	61,8	11,8	-50	1	низ.	70,6	5,8	-64,8
	сред.	32,4	55,9	+23,5		сред.	23,5	55,9	+32,4
	выс.	5,8	32,4	+26,5		выс.	5,8	38,2	+32,4
2	низ.	76,5	14,7	-61,8	2	низ.	73,5	20,6	-52,9
	сред.	20,6	58,8	+38,2		сред.	26,5	58,8	+32,3
	выс.	2,9	26,5	+23,6		выс.	0	20,6	+20,6
3	низ.	91,1	20,7	-70,5	3	низ.	94,1	20,6	-73,5
	сред.	8,8	64,7	+55,9		сред.	5,8	44,1	+38,3
	выс.	0	14,7	+14,7		выс.	0	35,3	+35,3

Налицо развитие ЭМ, которое проявилось в росте показателей по обоим критериям и положительно сказалось на освоении большинства видов МС. При этом наибольшие трудности вызвали риторические фигуры (эпохальная мелодическая символика).

«Музыкальное кодирование», проведенное на контрольном этапе работы в СОШ, выявило нестандартные решения при использовании МС, воображение и ассоциативность, стремление к целостности создаваемых «сюжетов-кодов» благодаря применению сквозных музыкальных символов.

По завершении эксперимента было проведено *анкетирование* для выяснения отношения школьников к проведенной работе, их мнения о степени освоения МС, организации и формах проведения работы. Итоги анкеты позитивны. Более половины вопросов имеют высокий индекс, что говорит о готовности школьников к поисковой эвристической деятельности, их уверенности в собственных силах при решении задач, связанных с раскрытием музыкального содержания. Ответы о наиболее понравившемся виде МС разнообразны, представлены практически все использованные в работе виды, самые популярные - жанр (76%) и тембр (28,2%).

Анализ данных, полученных по всем видам контрольных срезов, результатам педагогического наблюдения и анкетирования, *подтвердил гипотезу* нашего исследования и позволил сделать ряд *выводов*. Благодаря разработке и введению комплексной методики развития ЭМ учащихся средних классов средствами МС:

1. Установлено соответствие между природой музыкального символа и спецификой ЭМ.
2. Определена успешность освоения учащимися эвристических методов и приемов работы с МС, активизация ЭМ, проявившаяся в гибкости и оригинальности мышления через овладение звукоформами и динамике семантико-смысловых интерпретаций осваиваемых видов МС, в самостоятельном целеполагании и актуализации личностного контекста.
3. Выявлена органичность развития ЭМ подростков при освоении МС в силу таких возрастных новообразований, как дивергентное мышление, рефлексия, самопознание, стремление к интеллектуальной зрелости и т.д.
4. Установлена необходимость возрастной дифференциации МС на основе разработанной классификации, по параметрам которой наиболее успешно осваиваются комплексные (жанр), компонентные (тембр), экстрамузыкальные и маломасштабные виды МС.
5. Проявилась зависимость развития ЭМ учащихся от таких видов контекста, как опусно-речевой, авторский, общемузыкальный и общекультурный.

В ходе экспериментальной работы были получены дополнительные данные о позитивных изменениях в мотивационной сфере учащихся, в групповом микроклимате, в отношении к учебному процессу.

В *заключении* исследования сделаны итоговые обобщения:

1. Актуализация символики необходима в содержании образования вследствие ее ценностно-смысловой, мемориальной и познавательно-эвристической функции в культуре. Художественный символ как наиболее емкое знаково-образное явление реализует потребность реципиента в художественно-символическом познании, соединяющем логические и эмоционально-интуитивные процедуры.
2. Музыкальный символ, обладающий относительно закрепленной звукоформой и бесконечностью смыслового поля, обусловленного различными контекстами, влияет на ценностно-смысловое осознание музыкального искусства. Воздействие разных контекстов на семантику

музыкального символа потребовало выделения модели его семантического потенциала, огромный фонд МС - разработки классификации для ее использования в педагогическом процессе.

3. Природа МС коррелирует со спецификой ЭМ учащихся-подростков благодаря их возрастным психологическим новообразованиям, а также эмпатийным и метафорическим механизмам восприятия.
4. Освоение МС органично для современной «деятельностно-смысловой образовательной парадигмы» (В.П. Зинченко), основных направлений и содержания образования, в том числе музыкального.
5. Эффективность разработанной комплексной методики развития ЭМ учащихся связана с опорой на педагогическую модель, что способствовало ценностно-смысловому пониманию музыки, развитию смысловых интерпретаций МС в системе разных контекстов при самостоятельном использовании учащимися эвристических методов. Качество развития ЭМ учащихся, рассматривавшееся соответственно выделенным критериям гибкости и оригинальности мышления, показателям и уровням в рамках экспериментальной работы, свидетельствует о *целесообразности развития эвристического мышления средствами музыкальной символики* в предметах «Музыкальная литература» и «История музыкального искусства».

В связи с вышеизложенным мы считаем *тему исследования раскрытой, цель - достигнутой, задачи - разрешенными.*

Результаты диссертационной работы раскрывают *перспективы* педагогической разработки и применения МС в сфере общего музыкального образования, а также различных направлений исследования психолого-педагогического потенциала МС: психологии музыкального восприятия и мышления, личностных контекстов и герменевтических проблем понимания; детского символотворчества и архетипических основ символа; психологического анализа творческих работ учащихся по МС; педагогической аксиологии и формирования картины мира школьников; музыкальной текстуальности и интертекстуальности.

Владение МС прежде всего необходимо учителям музыки и преподавателям различных музыкальных дисциплин, что выдвигает проблему ее изучения в профессиональном и педагогическом музыкальном образовании.

**Основные положения диссертации** представлены в следующих публикациях автора:

1. Ефремова О.К. Музыкальная символика в музыкально-эстетическом воспитании школьников // Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности: Материалы 1-ой Международной межвузовской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2001. Том 6. - С. 55-57.-0,1 п.л.
2. Ефремова О.К. Символ как явление культуры и педагогики // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: Методологические и методические аспекты: Материалы пятой региональной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2001. - С. 141-144. - 0,2 п.л.
3. Ефремова О.К. Музыкальная жанровая символика и система эстетических категорий // Эстетическое образование: проблемы, перспективы, развитие: Материалы междунар. научно-практ. конференции, Екатеринбург, 2001. Т. 1. - С. 75-77. - 0,2 п.л.
4. Ефремова О.К., Романова Л.В. Классификация музыкальной символики в педагогическом процессе // Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки. Межвузовский сборник научных статей. - Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2001. - С. 37-41. - 0,4 п.л. - автора.
5. Ефремова О.К. Философские аспекты музыкальной символики // Философия и наука: Материалы первой научно-практической конференции аспирантов и соискателей «Философия и наука». - Екатеринбург, 2002. - С. 22-23. - 0,1 п.л.
6. Ефремова О.К. Освоение музыкальной символики как фактор развития мотивационно-эвристической сферы личности учащихся // Актуальные проблемы отечественного музыкознания и музыкальной педагогики в новом тысячелетии: Сборник научных и методических статей. - Омск: Мир музыки, 2003. С. 55-65.-0,8 п.л.
7. Ефремова О.К. Музыкальный символ как ключ к пониманию музыкального текста // Культурологический подход в образовании: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. - Екатеринбург, 2003. С. 88-91. - 0,2 п.л.
8. Ефремова О.К. Музыкальная символика и художественная картина мира // Человек в мире культуры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Екатеринбург, 2003. С. 26-29. - 0,2 п.л.
9. Ефремова О.К. Актуальность символического материала в освоении культурного пространства. // Человек в мире культуры. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. - Екатеринбург, 2004.2. 27-29.- 0,2 п.л.

Подписано в печать 18.11.04. Формат 60x84 1/16. Бумага для множ. аппаратов.

Печать на ризографе. Уч.-изд. л. 1,0. Тираж 100 экз. Заказ **1392**

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Отдел множительной техники

620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.



#26592