МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛИПЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.П. СЕМЕНОВА-ТЯН-ШАНСКОГО»

ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

КАФЕДРА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ

# *«Музыка о детях и для детей»*

**МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА**

Липецк- 2016

УДК 372.878
ББК 74.005.443я431
М 897

Печатается по решению Ученого совета
института культуры и искусства
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный
педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

**Музыка о детях и для детей:** материалы научно-практического семинара / г. Липецк, 20 апреля 2016 г. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2016. – 82 с.

ISBN 978-5-88526-769-4

В сборнике опубликованы материалы научно-практического семинара «Музыка о детях и для детей», отражающие исследования преподавателей учебных заведений высшего и среднего профессионального образования, педагогов учреждений дополнительного образования детей, а также студентов института культуры и искусства ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», посвященные актуальным проблемам художественно-эстетического и музыкального воспитания детей. Предназначен преподавателей учебных заведений высшего и среднего профессионального образования, педагогов учреждений дополнительного образования детей, а также студентов.

УДК 372. 378
ББК 74.005.443я431
М 897

**Ответственный редактор:**
**Стеганцева И.П. –** кандидат педагогических наук, директор института культуры и искусства ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

**Научный редактор:**
**Ярошенко В.С**. – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой музыкальной подготовки и социокультурных проектов института культуры и искусства ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

ISBN 978-5-88526-769-4

© ФГБОУ ВО «Липецкий государственный
педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

**Шамрина Е.А.** Особенности музыкально-теоретической подготовки студентов направления «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование и музыка» в условиях бакалавриата……..… 5
**Ушакова Е.А.** Музыка о детях и для детей…… 8
**Мартынова Л.Н.** Организация самостоятельной музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста с учётом требований ФГОС ДО…… 10
**Котюжанская И.А.** Вокально-хоровая работа как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста…….. 14
**Гончарова Е.Н.** Романтические тенденции в западноевропейской музыке XIX века……. 18
**Батрын Е.А.** Принципы личностно ориентированного обучения в фортепианной подготовке будущих учителей музыки……... 21
**Шамрина Е.А.** Особенности творческого пути эстонского композитора Эйно Тамберга…… 24
**Кузнецова А.В. (Шамрина Е.А.)** Традиции и новаторство в цикле Э.М. Тамберга «Каждый день что-то новое приносит»……. 27
**Колодкина И.В.** Работа с детскими коллективами – важнейшее направление в системе музыкального воспитания…… 31
**Тропникова Ж.С.** Нетрадиционная форма урока как эффективный способ повышения мотивации обучения учащихся в системе дополнительного образования…… 34
**Замятина Н.Е. (Шамрина Е.А.)** Особенности строения цикла «Часы тикают, колокола звонят» Эйно Тамберга…….. 36
**Воробьева С.А.** Музыка как средство формирования эстетических чувств младших школьников…… 40
**Рындина М.А.** Формирование музыкально-эстетического вкуса у детей в процессе изучения романсов русских и советских композиторов в классе домры……. 43
**Тормышов С. П.** Мировая художественная культура как основа подготовки будущего учителя музыки……. 45
**Филиппова С.А.** Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами музыкального фольклора…… 50
**Голубков В.О**. **(Шамрина Е.А.)** К проблеме воспитания вундеркинда «на примере Леопольда Моцарта»…….. 54
**Ходякова Л.В.** Интеграция гуманитарных знаний в курсе «Музыкальной литературы»…….. 58
**Лен А.А., Дресвянникова Н.М.** Влияние коммуникативных способностей на успешность профессиональной деятельности специалистов педагогического профиля…… 62

**Хрипункова О.В.** Музыкально-оздоровительная работа как современная форма организации здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении……. 70
**Пахомова И.И.** Формирование интереса к музыке у младших школьников в процессе музыкальных занятий…….. 73

**Е.А. Шамрина**

# Особенности музыкально-теоретической подготовки студентов направления «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование и музыка» в условиях бакалавриата

Сегодня подготовка студентов профиля «Дошкольное образование и музыка» в вузе в условиях бакалавриата ориентирована на воспитание гармонично развитой личности ребенка, на развитие всех потенциальных возможностей дошкольника, в том числе, и его музыкально-эстетических способностей. Содействовать музыкально-теоретической подготовке будущего воспитателя и музыкального руководителя в вузе призван курс по выбору «Теория музыки». К тому же он обеспечивает преемственность знаний и навыков у тех студентов, которые до университета прошли обучение в системе дополнительного художественного образования. Обычно такие студенты есть в каждой учебной группе. Проблемам подготовки будущего воспитателя и музыкального руководителя ДОУ в высшей школе посвящены труды С.А. Воробьевой, М.В, Лазаревой, А.Ж. Овчинниковой и других ученых.

Стоит отметить, что студенты-музыканты во многом отличаются от студентов профиля «Дошкольное образование и музыка». Будущий учитель музыки, поступив в вуз, сразу полностью погружается в деятельность по исполнению музыки (в классе вокала, инструмента, хора), по восприятию музыки в курсе музыкальной истории, в музыкально-теоретическую деятельность в курсах теории, гармонии, полифонии, анализа. К тому же студент мотивирован на музыкальную деятельность как на свою будущую профессию. У студентов – будущих воспитателей и музыкальных руководителей в ДОУ – нет подобной мотивации и нет активного включения в различные виды практического освоения музыкального искусства. Это рождает свои специфические особенности музыкально-теоретической подготовки студентов профиля ДОМ.

Цель освоения курса по выбору «Теория музыки» – подготовка студентов к профессиональной деятельности, направленной на развитие художественных, в том числе, и музыкальных способностей дошкольников.

В соответствии с учебным планом института культуры и искусства курс теории музыки изучается студентами-бакалаврами профиля ДОМ два семестра (второй и третий) и, что важно, одновременно с курсом «Сольфеджио». Обучение проводится в форме лекционных и практических занятий, студенты выполняют письменные контрольные работы по основным разделам курса.

В соответствии с такими важными педагогическими принципами, как принцип связи теории с практикой, принцип наглядности, принцип доступности нарастающей трудности (Г.М. Коджаспирова) мы в музыкально-теоретической подготовке студентов отталкивались от простейших песенных музыкальных фрагментов из сферы музыкального фольклора, детских и школьных песен, киномузыки. В связи с этим требовалось найти определенный баланс между изуче-

нием студентами базовых понятий в курсе теории музыки и практическим интонированием в курсе сольфеджио.

На первом этапе работы мы стремились дать небольшой объем теоретических сведений по теории музыки и одновременно освоить простейшую песенную фразу на занятиях по сольфеджио. Сначала музыкальная фраза записывалась на доске, анализировалась, прочитывалась (вне ритма и ритмизованно), а затем пропевалась и запоминалась. К примеру, на одном из первых занятий по теории давался блок таких понятий, как «Музыкальный звук», «Ритм», «Ритмическое деление», «Длительность», а на сольфеджио осваивалась первая музыкальная фраза (из народной песни «Жили у бабуси»); на следующем занятии по теории изучались понятия «Тон», «Полутон», «Интервал», «Простой интервал», а по сольфеджио – мелодия другой песни (детской песни «Елочка»).

На следующем этапе работа со студентами в данном направлении позволила перейти к анализу более развернутых и законченных мелодических построений типа песенного периода (в 8 и 12 тактов). Стремление к формированию системы в музыкально-аналитической деятельности студентов требовало разработать определенный алгоритм анализа музыкального построения (мелодии песни). Предложенный студентам план анализа включал последовательность таких компонентов, как определение: 1) характера песни, ее эмоционально-образного мира и, соответственно лада (мажора или минора); 2) масштаба построения (количества тактов); 3) формы песни (наличие повторений); 4) звукового диапазона мелодии (объема от самого высокого до самого низкого звука); 5) размера песни (двухдольности или трехдольности); 6) ритмических особенностей (виды длительностей, наличие пунктира); 7) мелодического рисунка (плавного или скачкообразного движения, его направленности вверх или вниз); 8) других ладовых особенностей (преобладание диатоники или хроматики).

Затем анализируемая песня обязательно исполнялась студентами уже в курсе сольфеджио. Теоретический анализ позволял связать слуховые представления о песне с собственно графическим, визуальным ее воплощением. Таким образом, к концу второго семестра студентами на сольфеджио был накоплен определенный объем простейших песенных мелодий, знание которых они демонстрировали наряду с музыкально-теоретической подготовкой в курсе теории музыки.

Следующим шагом в формировании у студентов бакалавриата профиля ДОМ системных музыкально-теоретических знаний был переход от освоения отдельных, единичных музыкально-теоретических понятий к тесно взаимосвязанным противоположным понятиям (парам понятий), типа: мажор и минор, восхождение – нисхождение, поступенное движение – скачки, равномерное движение – пунктир, двухдольность – трехдольность, простой метр – сложный метр, интервал – аккорд. С этой целью нами было разработано и издано учебно-методическое пособие «Теория музыки в таблицах, схемах и упражнениях» [3].

Сегодня общепризнанно, что часто содержание обучения в вузе перегружено избыточной, дополнительной, справочной информацией, а это, в свою очередь, сдерживает развитие интеллектуальных и творческих способностей студентов, так как их память не в состоянии усвоить большое количество фактов,

необходимых сегодня, и бесполезных в будущем [2]. К тому же, большинство обучаемых (не только школьников, но и студентов) использует в самостоятельной работе чисто механическое запоминание (многократное чтение и пересказывание материала). Это происходит в то время, когда в отечественной психологии доказана неэффективность механического запоминания, и разработаны приемы осмысленного запоминания [1].

В русле создания информационных базисных единиц предмета «Теория музыки» мы в каждом разделе нашего пособия после определения научного понятия поместили таблицу, где предложили критерии для классификации музыкально-теоретического понятия; произвели деление по этим критериям всего множества объектов, входящих в объем данного понятия; осуществили построение иерархической классификационной системы. После изучения таблицы применить свои знания по каждой теме студент может, отвечая на вопросы для самопроверки и выполняя практические задания. Эти разделы помещены сразу после каждой таблицы. К примеру, Таблица 1 (Музыкальный звук) содержит следующие критерии для классификации этого базового понятия: 1) физические свойства (высота, длительность, громкость и тембр); 2) особенности восприятия звуков (звуки без высоты, с нефиксированной высотой, с точной высотой); 3) типы обозначения (графический – на нотном стане, слоговый, буквенный). Вопросы для самопроверки содержат такие, к примеру, как: *Назовите типы звуков по особенностям их восприятия человеком. Перечислите типы обозначения музыкальных звуков.* К практическим заданиям по этой теме мы отнесли следующее: *Назовите звуки на нотном стане и запишите их двумя октавами ниже или выше* и другие [3, с. 6-7].

Вторая таблица (Ритмическое деление) дает следующие критерии для классификации понятия: 1) нормативное ритмическое деление; 2) знаки увеличения длительности (точка, две точки, фермата); 3) особые виды ритмического деления. Среди вопросов для самопроверки встречаются такие, как: *Дайте определение понятию ритм в широком и узком значениях. Назовите ненормативные виды деления двухдольных стоп.* В практической части освоения данного понятия мы предложили студентам выполнить следующее задание: *Какой одной длительности равна сумма следующих длительностей* [3, с. 8-9].

Таким образом, музыкально-теоретическая подготовка студентов профиля «Дошкольное образование и музыка» в условиях бакалавриата имеет следующую направленность: от изучения единичных теоретических сведений и анализа простейших песен – к освоению классификационных таблиц и выполнению серии практических заданий.

**Список литературы**

1. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.В. Габай. – М.: Академия, 2003.
2. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А.Сластенин. – М.: Изд. дом Магистр-Пресс, 2000.
3. Шамрина, Е.А. Теория музыки в таблицах, схемах и упражнениях: учебно-методическое пособие / Е.А. Шамрина. – Липецк: ЛГПУ, 2009.

**Е.А. Ушакова**

## Музыка о детях и для детей

В наше время тема музыки для детей и о детях является важной темой для общества в целом. Посредством музыки воспитывается по-настоящему разносторонне развитый человек, тонко чувствующий действительность. Искусство, с одной стороны, служит средством познания окружающего мира, с другой, средством воспитания.

Музыка сопровождает ребёнка везде. С музыкой он играет, танцует, с колыбельной засыпает. Все телевизионные программы идут в сопровождении музыки. Чем больше разнообразных музыкальных произведений узнает ребёнок, тем разностороннее будет его кругозор. Важно, чтобы дети не только познавали музыку посредством слуха, но и могли самостоятельно исполнять музыкальные произведения при помощи игры на инструментах, сольно или в ансамбле, пении. Таким образом, музыка становится ближе к восприятию ребёнком.

В России детская музыка берёт своё начало в XIX веке. В это время происходит обращение к детской теме в работах художников, произведениях поэтов, писателей, а также композиторов. В музыке к этой теме обращались такие композиторы, как Чайковский, Мусорский, частично в творчестве Балакирева, Глинки, Гречанинова, Даргомыжского, Лядова, Римского – Корсакова. Возник даже самостоятельный жанр «Детского альбома», рассказывающий о жизни ребёнка во всём ее многообразии. Лучшие образцы детских фортепианных циклов создавались композиторами для конкретного близкого и любимого ребёнка. Детские фортепианные альбомы – это подарок юному музыканту, только начинающему свой путь в искусстве. Помощью в понимании этих произведений является их программность. Посредством музыки композитор знакомит детей с музыкальными и человеческими идеалами. В этих произведениях отражена жизнь детей, их игры, показ человеческого характера, природы и т.д.

Асафьев в статье «Русская музыка о детях и для детей» пишет: «…Детский альбом…, в самом деле, домашний альбом… загляните в таковые – в них и поздравления, и стихи на память, и разные записи семейных происшествий, и карандашные зарисовки с маленькими акварельками… нет ничего случайного, мозаичного и внешне привходящего». Д. Б. Кабалевский: «Пишут музыку для детей многие, но очень мало, кто по-настоящему знает и любит детей так, как должен их знать и любить тот, кто берётся сочинять для них».

Композиторы писали целые сборники для детей, например Чайковский – «Детский альбом», Гречанинов – «Детский альбом» и т.д. Произведения небольшие по размеру. В них прослеживаются различные жанры. Это танец, песня, сказка. Например: Чайковский – «Мазурка», «Вальс», «Старинная французская песенка», Гречанинов – «Мазурка» и т.д.

В XX веке продолжают традиции русского музыкального творчества для детей такие композиторы, как Прокофьев, Кабалевский.

Сборник «Детская музыка» Прокофьева состоит из 12 лёгких пьес. Он продолжает традицию детских фортепианных сборников. Музыка XX века сме-

лее использует красочные, порою диссонирующие аккорды, более свободно относится к ладу. Сборник «Детская музыка» написан в 1935 году. Есть в нём и картины природы («Утро», «Дождь и радуга», «Вечер») и зарисовки ребячьей жизни («Прогулка», «Пятнашки»), танцы («Тарантелла», «Вальс»). Есть два комических марша («Шествие кузнечиков», «Марш»).

Пьесы из альбома для детей Кабалевского имеют конкретно образное содержание, получившее отражение в названии: «Ночью на реке», «Хромой козлик», «У костра». Роль данных пьес в творчестве учащихся весьма велика, так как они представляют собой лучшие образцы программы фортепьянной музыки, близки детям по музыкальному языку, образному содержанию и доступной форме способствуют пониманию теснейшей связи музыки и жизни ее ребёнка.

Современная музыка для детей включает в себя очень большое количество различных произведений, которые могут исполнять и взрослые для детей, или же сами дети. Эти произведения имеют чёткие и простые формы изложения, яркость и красоту. В основе может быть народная сказка, показ современного мира. Пишется музыка для детей в различных стилях и направлениях. Это хоры, песни, различные пьесы, произведения для оркестра. И вкусы у современных детей разнообразны. Кому-то нравится европейская музыка, кому-то по душе русский фольклор.

Влияние на композиторов, писавших детскую музыку, часто оказывали детские впечатления, окружение близких людей. Композиторы необыкновенно чётко и бережно относились к детскому миру. Русские композиторы через своё творчество старались показать мир детства. Программность – одна из характерных черт произведений для детей. Заголовок помогает настроиться на определённый характер.

Значительная часть музыкальных произведений, связанных с детской тематикой, рассчитана в первую очередь на детское исполнение, на приобретение необходимых навыков, входит в детский репертуар.

Таким образом, музыка для детей отражает те явления, которые характерны для данного поколения.

Список русских и советских композиторов, писавших для детей: П.И. Чайковский – Детский альбом, соч. 39 (1878), Майкапар – «Бирюльки», соч. 28 (1900), Ляпунов – Шесть дивертисментов, соч. 35 (1911), Гречанинов – Детский альбом, соч. 98 (1923), Сергей Прокофьев – Детская музыка, соч. 65 (1935), Н.Я. Мясковский – Пьесы для детей, ор. 43 (1938), Кабалевский – Тридцать детских пьес для фортепиано, соч. 27 (1937-38), А. Хачатурян – Детский альбом, 1 и 2-я тетрадь (1947, 1967), Свиридов – Детский альбом (1948), Д. Шостакович – Танцы кукол (1952), Сергей Слонимский – Альбом для детей и юношества (1970-74), Родион Щедрин – Тетрадь для юношества (1983).

**Список литературы**

1. Побережная, Г.И. Музыка в детской душе: Книга для родителей / Г.И. Побережная. – Рада, 2007.
2. Кабалевский, Д.Б. Избранные статьи о музыке / Д.Б. Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1963.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki

4. Асафьев, Б.В. Русская музыка о детях и для детей / Б.В. Асафьев // Избранные труды. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955.

**Л.Н. Мартынова**

## Организация самостоятельной музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста с учётом требований ФГОС ДО

Современные тенденции развития дошкольного образования определяют кардинальное изменение содержания и качества образовательноё деятельности дошкольных образовательных организаций. Качественное изменение, обновление и моделирование образовательного процесса ДО с учётом требований ФГОС дошкольного образования и направлено на развитие самостоятельной музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Акцент в самостоятельной музыкальной деятельности детей переносится на партнерство взрослого и детей, при этом образовательная деятельность строится на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка. В связи с этим возникает актуальный вопрос о развитии самостоятельной деятельности дошкольников во всех образовательных областях, в том числе и в области художественно-эстетического развития [5, с. 65; 7].

По мнению Гогоберидзе А.Г. самостоятельную деятельность следует рассматривать как комплекс действий: возникновение замысла, реализация замысла, развертывание деятельности и ее заключение. В целом деятельность рассматривается как самостоятельная, если индивид (ребёнок) выполняет новые задачи, или действует в незнакомой ситуации без посторонней помощи. Самостоятельность является постоянно развивающимся качеством личности. Основы ее закладываются на границе раннего и дошкольного возраста, а дальнейшее ее развитие как личностного качества в период дошкольного детства связано с основными видами деятельности. Каждый из них оказывает свое особое влияние на развитие у детей активности, инициативности, на поиск ими адекватных средств самовыражения [1].

Сложность организации самостоятельной музыкальной деятельности в том, что она возникает по инициативе детей и в основном проходит без непосредственной помощи педагога. Важность и ценность её в том, что она позволяет перенести знания, умения и навыки в повседневную жизнь ребенка, развивает творческое мышление, интерес к музыке и музыкальной деятельности, активность, инициативность дошкольника [3, с. 221].

Тем не менее, организация самостоятельной музыкальной деятельности детьми старшего дошкольного возраста – один из показателей их уровня развития, характеризующегося определенными музыкальными умениями и навыками, способностью переносить разнообразные музыкальные действия в повседневную жизнь. Старший дошкольник должен уметь применять накопленный музыкальный опыт, сформированные музыкальные умения и навыки в новых условиях, в самостоятельной музыкальной деятельности по своим интересам и желаниям [1].

В самостоятельной музыкальной деятельности жизненные впечатления детьми преобразуются: они сами создают соответствующую обстановку, воображаемые отношения со сверстниками, применяют действия по собственному замыслу, который получает самые разнообразные решения. Ребенок становится автором игр и сценаристом, и режиссером, и актером-исполнителем. Действия его столь непосредственны и неожиданны, что на первый взгляд кажутся противоречивыми, возникающими лишь под влиянием внутренних переживаний, наличие которых, несомненно. Внутренние мотивы проявляются в результате косвенного влияния взрослых [1].

С точки зрения современных принципов ФГОС дошкольного образования, организация самостоятельной музыкальной деятельности должна отвечать требованиям свободы, доступности, открытости и многообразия, и в тоже время, она должна способствовать решению всего многообразия программных задач образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» [6].

Анализ научных и методических подходов к выявлению уровней организации самостоятельной музыкальной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с учётом требований ФГОС ДО позволил определить критерии и показатели: насыщенность (показатели: наличие музыкального уголка в группе; оснащенность музыкальными и дидактическими играми и атрибутами, музыкальными игрушками, элементами костюмов и театральными атрибутами; наличие музыкальных аудио- и видео пособий для использования в различных видах детской музыкальной деятельности); функциональность (показатели: комплексная возможность использования предметов, атрибутов во всех видах деятельности; полифункциональность использования предметов; динамичность (изменчивость); доступность всех предметов среды ребенку); педагогическая целесообразность (показатели: возрастная и индивидуальная адресованность; педагогическая направленность среды).

На основании изученной психолого-педагогической и специальной литературы были разработаны следующие педагогические условия организации самостоятельной музыкальной деятельности старших дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС ДО: *учёт музыкальных интересов и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста; образный, оригинальный характер конструирования самого содержания (динамичности и вариантности, специфичности и относительной обособленности) развивающей музыкальной среды; синкретичный и полифункциональный характер оборудования и материалов.*

Анализ осуществляется по трем критериям, каждый из которых имеет свои показатели – они оцениваются в баллах (1 – нереализовано, 3 – реализовано частично, 5 – реализовано полностью). Опираясь на выдвинутые нами критерии и показатели, мы провели анализ самостоятельной музыкальной деятельности. Данная работа проводилась нами на базе старшей группы МБДОО «Детский сад № 24 «Подсолнушек» и старшей группы МБДОО «Детский сад № 31 «Сказка» города Ельца Липецкой области.

В начале эксперимента мы проанализировали состояние самостоятельной музыкальной деятельности в двух дошкольных организациях – МБДОО «Детский сад № 24 «Подсолнушек» и МБДОО «Детский сад № 31 «Сказка». Нами выявлено, что в первом ДОО организованная самостоятельная музыкальная деятельность соответствует среднему уровню, во второй – к сожалению, низкому.

На основе анализа организация самостоятельной музыкальной деятельности в данных ДОО можно выделить ряд проблем: а) сохранение и доминирование традиционного (с ориентировкой на рекомендации 60–80х гг. прошлого века) подхода к определению способов организации музыкальной деятельности, её наполненности, отбору игровых музыкальных материалов; б) некоторая стихийность и однонаправленность при отборе игровых и музыкальных методических пособий, материалов, игрушек. Это вызвано объективными и субъективными причинами (недостаточным финансированием; отсутствием ряда качественных и разнообразных материалов; личными предпочтениями и запросами педагогов; формированием банка пособий по одному наиболее знакомому направлению); в) недооценка необходимости использования разных материалов и пособий (в продуманном и целесообразном сочетании). Это проявляется в использовании преимущественно одного вида материалов (печатных наглядных пособий, ограниченного набора предметов народных промыслов, «устаревших» игрушек, дидактических игр – коллекций, составленных за время работы); г) непродуманность и нерациональная организация, статичность самостоятельной музыкальной деятельности. Недооценка необходимости создания условия для самостоятельной музыкальной деятельности – отсутствие возможности уединения, обособленности.

Итак, проведенный анализ организации самостоятельной музыкальной деятельности в МБДОО «Детский сад № 24 «Подсолнушек» и МБДОО «Детский сад № 31 «Сказка» позволяет нам перейти к выявлению уровней проявления интереса к самостоятельной музыкальной деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Так, высокий уровень интереса к самостоятельной музыкальной деятельности выявлен у 20% детей, средний уровень отмечен у 55% детей, а низкий уровень зафиксирован у 25% детей.

Данные, полученные в результате наблюдений, свидетельствуют о том, что в МБДОО «Детский сад № 24 «Подсолнушек» у большинства дошкольников обнаружен средний уровень интереса к самостоятельной музыкальной деятельности. Это вызвано недостатками в организации самостоятельной музыкальной деятельности (однообразность пособий и игрушек, не продуманную организацию их хранения, низкая индивидуальная направленность). Однако следует отметить, что оформление групповой комнаты достаточно разнообразно, дошкольники охотно включают в свои игры разнообразные ее атрибуты. Некоторые дошкольники охотно играют в музыкальные, дидактические игры, другие играют в «концерт», используя при этом доступные в музыкальном уголке атрибуты. Также можно отметить, что часть дошкольников во время игр напевают знакомые мелодии.

Анализ результатов, полученных в старшей группе дошкольников МБДОО «Детский сад № 31 «Сказка»: высокий уровень интереса к самостоятельной музыкальной деятельности выявлен у 5% детей, средний уровень отмечен у 40% детей, низкий уровень у 55% детей. Эти результаты свидетельствуют о том, что в МБДОО «Детский сад № 31 «Сказка» у большинства дошкольников выявлен низкий уровень интереса к самостоятельной музыкальной деятельности.

Низкий уровень, по нашему мнению, связан с тем, что педагоги ДОО недостаточно уделяют внимание организации и насыщению музыкальной деятельности в данном учреждении. Ранее нами выявлено, что организация самостоятельной музыкальной деятельности в МБДОО «Детский сад № 31 «Сказка» соответствует низкому уровню, обнаружено много недостатков и ошибок, а также не уделяется внимание к выполнению требований ФГОС ДО. Также следует отметить, что у большинства старших дошкольников в данном детском саду интерес к самостоятельной музыкальной деятельности никак не проявляется. Дети предпочитают другие виды деятельности – игры в «дочки-матери», машинки, раскрашивание картинок, складывание пазлов, игры со строительным материалом и др. Лишь некоторые дети проявляют интерес к музыкальны и дидактическим играм, представленным в музыкальном уголке группы, но их однообразие приводит к тому, что интерес быстро угасает, и дошкольники переключаются на другие виды деятельности.

Таким образом, зафиксировано, что интерес детей старшего дошкольного возраста к самостоятельной музыкальной деятельности будет развиваться более эффективно при реализации обозначенных выше педагогических условиях.
Можно проследить лишь некоторые их элементы ФГОС ДО в МБДОО «Детский сад №24 «Подсолнушек» (относительная обособленность и возможность организации самостоятельной музыкальной деятельности). Следует отметить, что такое педагогическое условие как учет музыкальных интересов и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста ни в одной из исследуемых нами старших групп ДОО не обнаружен. Кроме того, нами выявлено, что в МБДОО «Детский сад № 31 «Сказка» не в полной мере реализуются требования ФГОС ДО (например, самостоятельная музыкальная деятельность не соответствует возрастным особенностям детей).

Поэтому возникла необходимость в разработке методических рекомендаций для педагогических работников ДОО по качественному обновлению организации самостоятельной музыкальной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста, а помогут в данном процессе требования ФГОС ДО.

## Список литературы

1. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М.: Академия, 2007.

2. Епанчинцева, Н. Д. Организация развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении: автореферат дисс. … / Н.Д. Епачинцева. – Белгород, 2001. – 132 с.

3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и перер. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2006.

4. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников: учебное пособие / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М.: Академия, 1998.

5. Салпыкова, И. Проектная деятельность как средство развития музыкально-творческих способностей дошкольников / И. Салпыкова, Е. Убанкина // Дошкольное воспитание – 2013. – № 8. – С. 65 – 69.

6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html

**И.А. Котюжанская**

## Вокально-хоровая работа как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста

Проблема совершенствования теории и методов обучения всегда актуальна. Она постоянно находится в центре внимания педагогов-практиков и исследователей. К этой проблеме относятся и поиски новых путей творческого развития детей средствами музыки, приобщения их к музыкальному искусству через пение, которое является самым доступным для всех активным видом музыкальной деятельности.

Обучение пению – это не только приобретение определенных навыков. В процессе обучения пению развивается детский голос, а также решаются задачи художественно-эстетического развития личности ребенка.

В музыке человек познает мир через эмоцию, музыка есть эмоциональное познание. И переживание музыки, при котором постигается ее содержание, является основным признаком музыкальности ребенка. Ядром музыкальности являются три основные способности, которые необходимы для успешного осуществления всех видов музыкальной деятельности: эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, чувство ритма.

Развитие эмоционально-эстетического отклика исследователи связывают, прежде всего, с формированием навыков адекватной эмоциональной реакции на музыкальную интонацию, выразительность комплекса музыкальных средств. А постижение музыкального произведения связано с осознанием слушателем личного смысла образа. Важным условием педагогического управления эмоциональным откликом детей современные педагоги считают все более тонкую дифференциацию слушателем чувств, переживаемых в процессе восприятия музыки; расширение лексического запаса эпитетов, выражающих эмоциональные состояния.

Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста это сложный процесс. Он опирается на накопленный ребенком эмоционально-чувственный опыт, его способность к аналитической деятельности и предусматривает решение следующих задач:

- накопление знаний и музыкального опыта, способствующих проявлению соответствующей эмоциональной реакции на музыкальное произведение.
- развитие фантазии, воображения, способности «проникать» в эмоционально-образное содержание музыкальных произведений.

По мнению В.В. Медушевского, музыка как вид искусства познается не теоретически, а духовно практически, поэтому важно, чтобы дети не только слушали, но и исполняли музыку. Непосредственное вовлечение детей в процесс художественного творчества – одно из важнейших условий формирования эмоциональной отзывчивости детей, поскольку именно «пропуская» музыку через себя они испытывают ее воздействие, результатом которого является эмоциональный отклик [4, с. 97].

Под исполнительской деятельностью детей младшего школьного возраста младших мы, в первую очередь, подразумеваем пение. Для ребенка именно пение является той деятельностью, в которой он в полной мере может проявить себя как творческая личность и выразить свои переживания и чувства. Нас убеждают в этом слова П.П. Блонского: «Мы должны идти не от музыки к учащемуся, но от учащегося, с его переживаниями, настроениями и естественным творчеством, к пению и через пение к музыке» [3, с. 39].

Исполнительское творчество выражает эмоциональное отношение исполнителя к образу, созданному композитором, и ребенок уже в младшем школьном возрасте оказывается способным дифференцировать в целостном звучании произведения его объективную (композиторскую) основу и ее субъективное (исполнительское) преломление как разные слои эмоционального содержания исполняемого произведения.

Исполнение детьми музыкального произведения можно считать полноценным, специфическим проявлением творческой деятельности в том случае, если ребенок не механически воспроизводит сочинение композитора, а определенным образом его интерпретирует, обогащает своими чувствами и мыслями.

Таким образом, в процессе исполнения перед хористами стоит задача не только освоить текст, главная его задача – понять замысел композитора, воссоздать музыкальные образы, воплощенные в музыкальном произведении и использовать выразительные средства для наиболее точной их передачи. Для творческого исполнения произведения детям необходимо не только освоить, но и сродниться с ним, сделать «своим» Именно в этом случае можно говорить об элементах интерпретации, под которой мы понимаем творческое истолкование музыкального произведения и его воплощение в звучании в соответствии с эстетическими принципами и индивидуальностью учащегося.

По мнению Ю.Б. Алиева, необходимый уровень интерпретации в детском хоровом пении обеспечивается, если должным образом отработаны:

1) навыки дыхательные, голосовые, вокализации и декламации;
2) точность ритма, ударения и безударности, темпа и его изменения, динамики и общего звукового построения произведения;
3) чистота интонирования как основа эмоциональной – мелодической и гармонической эффективности интерпретации;
4) мелодичность произведения, окраска отдельных голосов и их динамических оттенков с точки зрения эффективности звучания в вокальной полифонии;
5) стилевые признаки произведения и адекватность их вокального выражения [1, с. 35].

Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста происходит в практической деятельности через общение с духовным опытом человечества, заложенным в музыкальном искусстве. Проникновение в диалектику связей формы и содержания музыкального произведения порождает новый, личностно значимый художественный смысл.

Под развитием творческих способностей детей мы понимаем систему целенаправленного воздействия педагога, направленного на развитие у ребенка способности проникать в смысл музыкального произведения на основе понимания значения элементов музыкального языка и выявлении зависимости эмоционально-образного содержания сочинений от комплекса выразительных средств.

Исходя из этого определения возникает необходимость выявления направлений, которые бы позволили ребенку адекватно воспринимать произведения искусства с позиции накопленного им музыкального и жизненного опыта и творчески подходить к осмыслению и исполнению музыкальных произведений. Такими направлениями, на наш взгляд, являются: накопление музыкально-интонационного словаря; выявление учащимися зависимости характера интонации от комплекса музыкально-выразительных средств.

Первое направление в развитии творческих способностей у детей младшего школьного возраста связано с накоплением музыкально-интонационного словаря на основе выявления сходства и отличия музыкальной и речевой интонаций.

Для реализации данного направления руководитель хора проводит беседу на тему о сходстве речи и музыки. Он рассказывает детям о том, что звук существовал до появления языка и слово является определенным родом звука. Однако один звук не создает музыки, как отдельное слово не образует речь. Чтобы создать музыку, нужно много звуков. Речь, письменная и устная, обязательно имеет членение на отдельные фразы, предложения, проявляющиеся в интонациях голоса. В записи они фиксируются знаками препинания. Музыка также имеет фразы, предложения, имеет свои «знаки препинания». В нотной записи они не проставляются, но если исполнитель понимает смысл музыки, он их «проставляет» сам, только не карандашом, а интонированием музыкальной фразы [2, с. 133]. Руководитель хора объясняет учащимся, что объединяет музыкальную и разговорную речь. К общим чертам относятся ударения, ускорения и замедления темпа, повышение и понижение интонации, знаки препинания. Затем детям предлагается серия заданий. Приведем пример одного из них:

Задание направлено на осмысление детьми содержательного значения речевых интонаций, определение их смыслового значения.

Содержание задания: Вниманию детей предлагается стихотворение из сборника английской народной поэзии в переводе С.Я. Маршака «Тётя Трот и кошка»:

Тётя Трот и кошка
Сели у окошка.
Сели рядом вечерком
Поболтать немножко.
Трот спросила:

- Кис – кис – кис!
Ты ловить умеешь крыс?
– Мур, – сказала кошка,
Помолчав немножко.

После чтения стихотворения учитель просит детей выполнить творческие задания и ответить на ряд вопросов:

1. Что ответила кошка хозяйке: «да», «нет», «не знаю»?
1. Прочитайте это стихотворение в трёх вариантах. Первый вариант – когда кошка говорит «мур» утвердительно, второй вариант – когда кошка говорит «мур» с отрицательной интонацией, а третий – когда кошка отвечает неопределённо.
1. От чего зависел смысл мурлыкания кошки? (От интонации).

Второе направление связано с выявлением хористами зависимости характера интонации от комплекса музыкально-выразительных средств. Для реализации данного направления используется серия заданий. Например:

Задание 1: Цель этого задания – отобразить различные эмоциональные состояния в собственном исполнении.

Учитель просит детей сочинить мелодию на предложенные слова и исполнить ее соответственно:

| Спой весело: | Спой грустно: |
|---|---|
| Выйди Маша из ворот, | Нет, подружки, не могу, |
| из ворот. | не могу |
| Выйди Маша, в хоровод, | - Братца Ваню, стерегу, |
| в хоровод. | стерегу. |

При этом можно показать два рисунка: веселые девочки зовут Машу в хоровод и грустная Маша с отрицающим жестом. Затем можно инсценировать эту песню.

Задание 2 проводится с целью выявления умения детей интерпретировать музыкальное произведение, отображая его художественный образ в мимике и жестах.

Содержание задания. Педагог разучивает с детьми песню В. Шаинского «Антошка» и предлагает исполнить ее по ролям. Из учеников класса выбирают главного героя песни – Антошку. Перед тем как исполнять песню, учитель просит детей ответить на следующие вопросы:

1. Какой характер у этой песни?
1. Какой характер у главного героя песни – Антошки?
1. Хотели бы вы быть похожи на него?
1. Как композитор относится к герою песни?
1. Какую черту характера высмеивает композитор?
1. Как следует исполнять эту песню?
1. Каким должно быть выражение лица при исполнении этой песни?

Затем учитель просит детей выразительно исполнить песню, следуя всем темповым и динамическим изменениям, обращая внимание на эмоциональное перевоплощение в образ героя.

Музыкальное воспитание и обучение учащихся, единство и взаимосвязь которых имеют решающее значение для полноценного формирования личности ребенка, невозможно без развития у него творческих способностей.

Наиболее целесообразным в этом процессе является использование интонационного подхода, поскольку он создает основу для развития способности к связыванию отдельных разрозненных музыкальных впечатлений в целостную картину музыкального искусства и творческого проявления ребенка в музыке.

**Список литературы**

1. Алиев, Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей: От детского сада – к начальной школе / Ю.Б. Алиев. – Воронеж, 1998.
2. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. - Л., 1971. Кн.1.
3. Блонский, П.П. Психология младшего школьника / П.П. Блонский; Под ред. А.И. Липкиной и Т.Д. Марцинковской. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
4. Медушевский, В.В. Интонационно-смысловой анализ музыки на уроке / В.В. Медушевский // Теория и методика муз. образования детей. – М.: Флинта, 1998.

**Е.Н. Гончарова**

## Романтические тенденции в западноевропейской музыке XIX века

В системе современного образования, в художественно-эстетическом обучении детей считаю целесообразным развитие именно общего кругозора обучающихся, знакомство с эпохами, стилями и направлениями музыкального искусства. В этом докладе мне бы хотелось более подробно остановиться на эпохе западноевропейского романтизма и выявить круг романтических тенденций того времени.

Итак, в XIX веке классицизм уступает место романтизму, получившему развитие в музыкальном творчестве. Предпосылкой зарождения стиля романтизма в искусстве стран Западной Европы стала Великая французская революция, которая привела к подъему духовных сил народов Европы в борьбе за торжество демократических идеалов.

В произведениях западноевропейского романтизма отражена острая неудовлетворенность прогрессивно мыслящих представителей искусства окружающей жизнью. Однако при различном проявлении романтизма в творчестве отдельных западноевропейских композиторов их музыке присущи общие характерные романтические тенденции, свойственен свой круг тем и обусловленный тематикой круг образов.

В западноевропейской романтической музыке большое значение имеет тема внутренней жизни человека – «лирической исповеди». Создаются произведения в характере лирических излияний (подобно «Исповеди сына века» А. Мюссе), утверждается высокая ценность духовной жизни, что объясняет важность в них лирического начала, психологической углубленности в раскры-

тии тем и образов («Я не сержусь» Р. Шумана, «Сонет Петрарки №104 Ф. Листа, «Песня без слов» Ф. Мендельсона №10 и др.).

Композиторы-романтики обращаются к теме внутренней жизни человека, создавая произведения, отличающиеся повышенной эмоциональной выразительностью и выявляющие своеобразную романтическую экспрессию (Ф. Шопен (баллада соль минор, соната си бемоль минор), Ф. Шуберта (« Неоконченная симфония»), Ф. Мендельсона (концерт для скрипки ми минор), Э. Грига (концерт для фортепиано с оркестром ля минор) и др.).

Творчество многих художников, поэтов и писателей того периода (Дж. Байрон, Г. Гейне, А. Стендаль, А. Шамиссо и др.) пронизывает тема конфликта между героем и окружающей средой, идеалом и действительностью и связанная с ней тема одиночества, как следствие желания отразить этот конфликт. В творчестве композиторов-романтиков тема одиночества получила экспрессивное выражение в музыке к драматической поэме Д.Г. Байрона «Манфред» Р. Шумана, в «Фауст – симфонии» и симфонической поэме «Гамлет» Ф. Листа, в романсах «Последняя весна», «В разлуке», «Горе матери» и др. Э. Грига, в песнях «Одиночество», «Шарманщик» и др. Ф. Шуберта.

В романтической музыке по-новому звучит героическая тема, являющаяся одной из главных в «глюко-бетховенской» эпохе. Эта тема получает патетический облик и трактуется не в универсальном, а в подчеркнуто патриотическом национальном преломлении. Героическая тема воплощена в поэмах «Прометей», «Мазепа», «Прелюды», «Венгрия», в фортепианных этюдах «Героика», «Видение» и « Дикая охота» Ф. Листа; в полонезах Ля мажор (соч. 40 №2) и до минор (соч. 40 №2), этюде – «Революционном» до минор (соч. 10 №12) Ф. Шопена и др.

К завоеваниям романтизма, обогатившим выразительность музыки, относится показ явлений в их противоречии и диалектическом единстве через претворение принципа «антитез». В некоторых романтических произведениях принцип антитез воплощен через тему жизни и смерти, когда явления показаны как неразрывно связанные противоположности: в песнях «Ворон», «Путевой столб», «Смерть и девушка» Ф. Шуберта; в романсе «Во сне я горько плакал» Р. Шумана;  в симфонической поэме «Плач о герое». Для западноевропейских композиторов-романтиков характерно обращение к теме природы, которую они раскрывают часто в лирико-психологическом плане, связывая образы природы с темой внутренней душевной жизни («Мельник и ручей» и «Липа» Ф. Шуберта, романсы «О, если б цветы угадали» и «Я утром в саду встречаю» Р. Шумана, пьеса «Долина Обермана» Ф. Листа).

Романтической тенденцией было обращение композиторов к национальным сюжетам своей страны или других стран и воспроизведение в них образов фантастики, сказок, исторических событий, что позволяло «возвышаться» над неприглядными явлениями действительности, анализировать их «со стороны» (баллада «Лесной царь» Ф. Шуберта, опера «Оберон» К.М. Вебера, опера «Русалка» А. Дворжака, опера «Тангейзер» Р. Вагнера, фортепианные пьесы «Тарантелла», «Лион», «Цветы альпийских мелодий» Ф. Листа и др.).

Проявлением романтической тенденции в западноевропейской музыке является обращение композиторов к жанру, связанному с городскими бытовыми традициями – романсу (песне) – (Ф. Шуберт, Р. Шуман, Э. Григ, Ф. Лист и др.).

Важной составляющей романтического музыкального творчества является программность. Романтической тенденцией было обращение западноевропейских композиторов к жанрам программной поэмы, увертюры и фантазии («Король Лир» Г.Берлиоза, «Властелин духов» К.М.Вебера, «Сон в летнюю ночь» Ф.Мендельсона и др.), программные симфонические поэмы («Битва гуннов», «Орфей», «Идеалы» Ф.Листа, цикл «Моя Родина» Б.Сметаны и др.) и фантазия «Скиталец» Ф. Шуберта.).

Одним из ведущих жанров в музыке XIX века был концерт, который был представлен в творчестве К. Вебера, Э. Грига, Ф. Листа, Ф. Шопена, Р. Шумана и др. Жанром, отражающим особенности романтизма, стала камерная фортепианная миниатюра, сформировавшегося на основе бытового музицирования.

Тематика и образный строй романтической музыки вызвали значительное обновление выразительных средств. Для музыки романтиков свойственна гармоническая красочность благодаря использованию соответствующих гармонических средств.

Одной из тенденций западноевропейского романтизма явилось возросшее значение тембровых качеств музыки. Во многих произведениях западных романтиков (Ф. Лист, И. Брамс, Э. Григ, Р. Шуман и др.) наблюдается тембровая дифференциация инструментов, порождающая блеск звучания симфонического оркестра. Лучшие произведения композиторов-романтиков Э. Грига, Ф. Шопена, Ф. Шуберта, Р. Шумана являются мелодически богатыми произведениями, которым присущи выразительные мелодии, соединяющие красоту и пластичность рисунка с напряженной экспрессией, динамичность развития с плавными вариантными преобразованиями. Своеобразие романтической музыки во многом определяет ритмика, подчиняя это выразительное средство раскрытию идейного содержания. Романтической тенденцией является использование всех типов и видов фактуры, различных приемов полифонизации, преобладающей гомофонно-гармонической ткани, разнообразных фигураций. Появляются новые музыкальные формы и приемы инструментального развития. Романтики обращаются к смешанной одночастной музыкальной форме. В инструментальной музыке применяют новые приемы развития, которые выразились в непрерывности, плавности тематических переходов, вариационности, монотематизме и т.д.

Таким образом, ведущими тенденциями в западноевропейской романтической музыке XIX века являлись:

1. Воплощение романтических тем (внутренней жизни, одиночества, борьбы и преодоления, жизни и смерти, природы и др.) и отражение романтических образов; повышенно эмоциональная выразительность музыки; претворение принципа антитез; воплощение национальных сюжетов своей страны и других стран; использование принципа программности; создание произведений

в жанрах романса, поэмы, увертюры, камерной фортепианной миниатюры, концерта и др.

2. Обновление выразительных средств музыки, вызванное романтической тематикой и образным строем: мелодии, ритмики, фактуры; использование красочных возможностей гармонии и тембра; преобразование ранее известных музыкальных форм (сонатной, трехчастной и др.) и появление новых форм (одночастной), вызванных романтическим содержанием музыки композитора.

**Список литературы:**

1. Гуревич, Е.А. Западноевропейская музыка в лицах и звуках: XVII – первая пол. XX века: пособие для студентов муз. фак. пед. вузов / Е.А. Гуревич. – М., 1994.

2. Музыкальная литература зарубежных стран: учеб. пособие / под ред. В.С. Галацкой. – М.: Музыка, 1981. – Вып. 3.

3. Попова, Т.В. О. музыкальных жанрах / Т.В. Попова. – М.: Знание, 1981.

4. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: учебное пособие / В.Н. Холопова. – СПб.: Издательство «Лань», 2000.

**Е.А. Батрын**

## Принципы личностно ориентированного обучения в фортепианной подготовке будущих учителей музыки

Анализ подходов к модернизации современной системы высшего образования (И.В. Арановская, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, В.И. Жуков, Н.С. Розов, С.Д. Смирнов, Ю.Г. Татур, Г.П. Щедровицкий и др.) показывает, что процесс профессионального становления личности должен рассматриваться как целостный процесс общекультурного и профессионального развития специалиста при доминирующей роли творчества. Следовательно, подход к образованию как фактору развития личности феномену культуры обусловливает необходимость реализации в современной системе высшего образования креативного идеала образованности.

Психолого-педагогическая концепция личностно ориентированного обучения И.С. Якиманской, дидактическая модель личностно ориентированного обучения В.В. Серикова, проективная модель Н.И. Алексеева, личностно ориентированное обучение культурологического типа Е.В. Бондаревской включают следующие компоненты личностно ориентированных технологий:

– анализ и отбор личностно ориентированного содержания;
– диагностику образовательной ситуации;
– учет психических особенностей обучающихся;
– учет психических особенностей педагога;
– постановку задачи, связанной с личностным развитием учащихся;
– отбор средств, основанных на диалогическом взаимодействии учителя и учащихся, на обмене смыслами;
– включение обучающихся в конструирование своего образования, своей деятельности;
– создание культурной среды.

Следует отметить, что в музыкальной педагогике к настоящему времени имеется значительный ряд исследований, посвященных разработке теоретико-

методологических основ подготовки педагога-музыканта (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, А.А. Пиличяускас, Л.А. Рапацкая, Н.А. Терентьева, Г.М. Цыпин, В.Л. Яконюк и др.) с решением проблем формирования музыкальных и художественно-творческих способностей, а также отдельных видов музыкального мышления в контексте конкретных областей системы музыкально-педагогического образования (О.С. Ивановская, В.К. Кряжевских, К.П. Матвеева, О.В. Ощепкова, и др.).

Современное понятие «педагогическая технология» выявляет ряд его трансформаций: от использования технических средств обучения, далее – через понимание процесса обучения как совокупности средств и методов, обеспечивающих прогнозируемый результат, и в итоге – к проектированию технических, социальных и культурных комплексов.

В специальной литературе можно выделить несколько определений понятия «педагогическая технология», инструментальный, личностный, системный, процессуальный. Согласно инструментальному подходу к трактовке, педагогическая технология – это совокупность методов, приемов, средств обучения и воспитания (Д.В. Чернилевский), с позиций системного подхода она рассматривается как целостный образовательный процесс в учебном учреждении: совокупность целей, содержания, средств и методов обучения и воспитания (педагогическая система) (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко), с позиций личностного – как компонент педагогического мастерства преподавателя: учение проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс как систему педагогических действии (В.В. Сериков).

Необходимо понимать, что технология отражает процессуальную, деятельностью сторону педагогической системы, она всегда опирается на определенную философскую и психолого-педагогическую концепцию, но является, прежде всего, способом реализации педагогических подходов, целей и принципов, содержания образования, представляет собой систему методов, форм и средств, их обеспечивающих.

В отличие от метода обучения, технологией может являться только то, что поддается точному описанию и алгоритмизации. В педагогических исследованиях по проблемам реализации технологического подхода выделены основные признаки любой педагогической технологии:

– алгоритмизация процесса (наличие четкой последовательности различных педагогических операций и процедур);

– системность (системный способ мышления и организации деятельности); воспроизводимость (она может быть воспроизведена другими педагогами);

– результативность (адекватность результатов педагогического процесса поставленным целям, что требует постановки диагностических целей и разработки соответствующих способов диагностики результатов).

Вместе с тем авторы указывают на уязвимые черты технологического подхода: требование полной воспроизводимости и адекватности результатов цели, недооценке личности обучающегося и преподавателя, ориентацию преимущественно на обучение репродуктивного типа. Очевидно, что даже тради-

ционный педагогический процесс сложно технологизировать, в нем большую роль играет случайность, незапланированные неожиданности, преподавателю необходимо быстро реагировать на них, быть готовым к импровизации, ситуативным действиям. Иначе говоря, любая педагогическая технология должна быть достаточно гибкой, предусматривающей различные варианты возникающих педагогических ситуаций и адекватные им способы реагирования. Вместе с тем не вызывает сомнения, что внедрение современных технологий обучения в педагогическую практику позволяет сделать педагогический процесс более управляемым и эффективным на основе его системного построения, конструирования, а их освоение преподавателями значительно повышает уровень их профессиональной компетентности и педагогического мастерства.

Таким образом, педагогическая технология представляет собой процессуальную форму развития педагогической системы, предполагающей логически определенную систему действий по раскрытию содержания. Образовательную технологию можно рассматривать как результат выхода педагогической технологии на более высокий уровень и отличается мировоззренческим, философским уровнем концепции, связанной с развитием системного мышления в подлинном смысле этого понятия как диалектического единства содержательных и собственно технологических моментов. Например: личностно ориентированные, «природосообразные», технологии развивающего обучения и т.д. Следовательно, везде, где осуществляется целенаправленная и целостная образовательная деятельность, уместно говорить о технологии как о необходимой ее форме. Не является здесь исключением и образовательная область музыкально-педагогической подготовки студентов в вузе.

**Список литературы**

1. Абдулин, Э.Б. Важнейший вопрос вузовской профессиональной подготовки / Э.Б. Абдуллин // Становление музыкально-эстетической культуры специалиста в условиях педагогического образования: материалы I межрегиональной научно-практической конференции.– Липецк: ЛГПУ, 2003. – Часть I. – С. 8-9.

2. Арановская, И.В. Теория и методика эстетического развития будущего педагога – музыканта в современной системе высшего образования / И.В. Арановская. – Волгоград: Перемена, 2002.

3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько.– М.: Педагогика, 1989.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи / Г.К. Селевко. – М., 1998.

5. Цыпин, Г.М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки: дисс. … доктора педагогических наук / Г.М. Цыпин. – М., 1978.

**Е.А. Шамрина**

## Особенности творческого пути эстонского композитора Эйно Тамберга

Эйно Мартинович Тамберг – замечательный современный эстонский композитор, прошедший длинный жизненный и творческий путь – 80 лет (1930 – 2010). Расцвет его творчества пришелся на эпоху расцвета советской

культуры, в которой развитие русской музыки было тесным образом связано со становлением музыкальной культуры в дружественных республиках СССР, в том числе, и прибалтийских. Многие связи роднят творчество Э. Тамберга с творчеством его российских современников – Д. Шостаковича, А. Шнитке, С. Губайдулиной и др. В данной статье рассматриваются некоторые особенности творческого пути эстонского мастера в контексте развития отечественной и мировой музыкальной культуры второй половины XX века.

В качестве первой и основополагающей особенности творчества Э. Тамберга назовем его *повышенный интерес к отечественной культуре и национальной тематике*: обращение к новому кругу образов, эпизодам из отечественной истории, темам национальной литературы и поэзии, картинам родной природы; вовлечение в музыкальный язык интонационных оборотов старинного крестьянского фольклора родной страны. Он окончил Таллинскую консерваторию по классу композиции Э. Каппа в знаменательный для СССР год – 1953. Его дипломной работой стала оратория «За свободу народа», посвященная эстонскому большевику В. Гингисеппу, который возглавил национальное революционное движение. Следующим крупным сочинением Э. Тамберга стала программная симфоническая сюита «Князь Габриэль» (1955) по одноименной историко-романтической повести эстонского писателя XIX века Э. Борнхеэ. Особо отметим тот факт, что ней изображены события русско-ливонской войны XVI века, на фоне которых разворачивается история любви Габриэля – сына эстонской крестьянки и русского князя Загорского – и Агнес, дочери немецкого барона. Другое творение Э. Тамберга – «Симфонические танцы» (1957) – погружает слушателя в стихию народного танца. Именно оно пронизано интонациями и ритмами эстонского фольклора, который композитор впервые использует очень широко.

Второй характерной чертой творчества Э. Тамберга, на наш взгляд, является *работа преимущественно в крупных жанрах* – в жанрах симфонии, оперы и балета. Это качество позволило Н. Алексенко отметить: «Симфоническим дыханием пронизаны не только его оркестровые сочинения, но также и музыкально-театральные и ораториальные» [1, с. 340].

Большой интерес представляет оперный театр Э. Тамберга. Он включает 3 произведения: «Железный дом» (1965), «Сирано де Бержерак» (1976), «Парение» (1983). Первая опера написана по драме из времен гражданской войны в Испании эстонского писателя-антифашиста Э. Тамлаана. Третья опера Э. Тамберга «Парение» написана по повести болгарского писателя П. Вежинова «Барьер».

Любопытно, что главная героиня этой оперы – Девушка, которая может летать только тогда, когда любит. Поэтому не случайно в опере большую роль играют балетные сцены. В двух кульминационных из них – «Полет» и «Любовь» – выступают танцоры, заменяющие певцов и исполняющие партии Девушки и Композитора. Этот принцип замены распространяется и на другие сцены, сообщая опере черты синтетического жанра. Вокальные и балетные сцены дифференцированы Э. Тамбергом: так средствами вокала он воплощает реальные события, а средствами танца – ирреальные.

В связи с этим отметим третью особенность творчества Э. Тамберга – *стремление к синтезу различных жанров*. Так балетный театр композитора также представлен тремя произведениями: «Балет-симфония» (1959), «Мальчик и бабочка» (1963), «Иоанна одержимая» (1970).

Обратим внимание, что последний балет Э. Тамберга «Иоанна одержимая» принадлежит к жанру психологического балета, очень характерного для эстетики экспрессионизма. Экспрессионизм – наиболее яркое течение в искусстве начала XX века. Его смысл заключается в предельно остром выражении субъективных эмоций одинокой индивидуальности. Весьма специфичный круг эмоций включает настроения подавленности, тоски, отчаяния, страха и крайнего ужаса [2]. Сюжет балета Э. Тамберга рассказывает, по словам композитора, «о душах, раздавленных догмой религии, о человеческой психике, обостренной до безумия» [1, с. 341]. Содержание повествует о настоятельнице французского монастыря Люден матери Иоанне, душой которой овладел дьявол. Протест героини против религиозных догм даже в болезненно-уродливой форме становится самовыражением личности. Поэтому этот балет отличается высоким уровнем эмоционального напряжения. Как и 2 более ранних балета «Иоанна одержимая» содержит черты симфонии: композитор широко пользуется лейттембрами, лейтмотивной техникой, вводит колокольный звон, магнитофонную запись католической молитвы.

Четвертая особенность творчества Э. Тамберга – *универсализм*, проявляющийся в *широком жанровом диапазоне наследия композитора*. Его перу принадлежат 2 симфонии (1978, 1986), инструментальные концерты (для трубы – 1972, скрипки – 1981, саксофона – 1987), Концерт для голоса с оркестром (1985), оратория («Amores» – 1981, на любовную лирику поэтов различных времен), камерно-инструментальные и вокальные сочинения, музыка к спектаклям и кинофильмам, замечательная фортепианная музыка «Детского альбома» [3].

Отметим тот факт, что Э. Тамберг первым в советской музыке обратился к старинному жанру Concerto grosso (1956), который в нашей стране к тому времени практически не использовался, но затем стал ключевым жанром в творчестве А. Шнитке. Именно эта форма, где не один, а несколько солирующих инструментов, позволяет показать выразительные возможности каждого инструмента и воплотить конфликтную драматургию. Здесь «дух соревнования возникает не только между солирующими инструментами и оркестром, но и между оркестровыми группами…, которые вступают в «спор» и участвуют в создании остродраматической коллизии произведения» [4, с. 122].

Диапазон фортепианного наследия Э. Тамберга практически не известен российским музыкантам. Мы имели в своем распоряжении только его «Детский альбом». Он был выпущен Ленинградским отделением издательства «Советский композитор» (что очень показательно для советской культуры) в 1984 году.

«Детский альбом» Э. Тамберга во многом отличается от самого известного в русской музыке – «Детского альбома» П. Чайковского. Их не только разделяет почти столетие. Если второе сочинение обладает всеми чертами музыкального цикла, то альбом эстонского композитора – сборник циклов для музыкантов

различного возраста – от младших школьников до старшеклассников. Он имеет следующую структуру: 1) «Все танцуют» (для младших и средних классов ДМШ); 2) «Каждый день что-то новое приносит» (для средних и старших классов ДМШ); 3) «Часы тикают, колокола звонят» (для старших классов ДМШ); 4) 4 этюда, вариация, сонатина (для старших классов ДМШ).

Первый цикл Э. Тамберга «Все танцуют» – скорее сборник пьес для самых маленьких музыкантов (к примеру, № 1 – «Танец цыпленка», № 7 – «Танец девушки и мальчика», № 11 – «Танец снежинок», № 16 – «Танец гномов»). Два следующих сочинения («Каждый день что-то новое приносит», «Часы тикают, колокола звонят») обладают всеми чертами музыкального цикла. Их структура имеет четкую логику в последовательности пьес: от пробуждения, прогулки и созерцания картин природы к вечеру и ночным сновидениям («Каждый день…»); 4 пьесы второго альбома, на наш взгляд, вполне можно уподобить структуре симфонического цикла по количеству составляющих элементов и характеру каждой части (1) «Радостное ожидание», 2) «Так долго ждать», 3) «Траурные колокола», 4) «Колокольчики»). В этом также проявляется «симфоническое мышление» эстонского композитора, которое распространяет сферу своего влияния и на фортепианную музыку.

Таким образом, мы выявили следующие отличительные особенности творчества Э. Тамберга: это повышенный интерес композитора к отечественной культуре и национальной тематике, работа преимущественно в крупных жанрах, стремление к синтезу различных жанров, универсализм или широкий жанровый диапазон его наследия.

**Список литературы**

1. Алексенко, Н. Тамберг Эйно Мартинович / Н. Алексеенко // Творческие портреты композиторов: Популярный справочник. – М., 1990. – С. 340-342.

2. Савенко, С. Пути развития музыкального искусства XX века / С. Савенко // Музыкальная литература зарубежных стран: учеб. пособие / Сост. И. Гивенталь, Л. Щукина, Б. Ионин. – М., 1994. – Вып. 6. – С. 5-28.

3. Тамберг Эйно Музыка. БЭС / Гл. ред. Г.В. Келдыш. – М., 1998. – С. 534.

4. Холопова,В. Альфред Шнитке: Очерк жизни и творчества / В. Холопова, Е. Чигарева. – М., 1990.

**А.В. Кузнецова**
**(**науч. рук. **Е.А. Шамрина**

## Традиции и новаторство в цикле Э.М. Тамберга «Каждый день что-то новое приносит»

*«Я верю, что музыка – одна из форм действенной, активной любви к миру и человеку, одна из возможностей изменить мир к лучшему...»*

*Э.М. Тамберг*

Сегодня учителя-практики признаются, что в репертуаре учащихся ДМШ до сих пор преобладают сочинения XVIII–XIX веков, а музыка начала XX века исполняется редко, музыка 2 половины XX века почти не исполняется.

Эйно Мартинович Тамберг – известный эстонский советский композитор, заслуженный деятель искусств, народный артист Эстонии [1]. В период СССР все школы союзных республик были тесно связаны с русской культурой и русской музыкой. Поэтому мы сегодня рассмотрим цикл Э. Тамберга «Каждый день что–то новое приносит» и постараемся выявить, что роднит его музыку с «Детским альбомом» П. Чайковского, самым известным циклом для детей в русской музыке. Если при работе над сообщением мы имели определенный объем информации о П. Чайковском, то о Э. Тамберге у нас почти ничего не было.

Примерно 100 лет разделяют эти творения [2; 3]. В альбоме П. Чайковского 24 пьесы, у Э. Тамберга в выбранном нами цикле пьес всего 10. Нельзя не отметить, что у цифры 24 в музыке своя особая роль. Всего существует 24 тональности как сумма 12 мажорных и 12 минорных тональностей (см. таблицу).

Теперь рассмотрим более подробно пьесы из цикла «Каждый день что-то новое приносит» Э. Тамберга. В первой и последней пьесах мы можем выделить *«Утренний»* и *«Вечерний»* субцикл. Утреннее пробуждение рисуется в пьесе «Утро сон с собой уносит», завершение дня отражается в пьесе «Ночь приносит сновиденья». В этом плане Э. Тамберг продолжает традицию П. Чайковского. И здесь, и там у циклов есть своеобразное обрамление, рамка. Первые две пьесы у П. Чайковского символизируют пробуждение, начало дня, это пьесы: «Утренняя молитва» и «Зимнее утро»; последняя пьеса «В церкви» рассказывает нам о его завершении, о вечернем обращении к Богу.

В анализируемых нами сочинениях (см.: таблицу) помимо *«Утреннего»* и *«Вечернего»* субциклов мы можем выделить субцикл *«Картины природы»* [4]. У Э. Тамберга мы отнесли к нему пьесы: «Бегут ручьи», «Ветер и улетающие птицы». Из цикла П. Чайковского в него входят пьесы: «Зимнее утро» и «Песня жаворонка».

Следующий субцикл в музыке Э.Тамберга мы назвали *«Уличные зарисовки»*. К нему отнесли пьесы: «Прогулка», «Музыканты проходят мимо», «Кошка крадется». В «Детском альбоме» к этому субциклу подошли бы пьесы: «Мужик на гармонике играет», «Шарманка поет». В этом плане эстонский композитор продолжает традицию П. Чайковского.

Как мы видим, в циклах композиторов есть общие черты, но также видны и особенные. У П. Чайковского пьес почти в 2 раза больше (24), там можно выделить такие субциклы, как:

– *танцевальный* («Вальс», «Полька», «Мазурка»);

– *песенный*: («Русская песня», «Итальянская песенка»);

– *русский* («Русская песня», «Баба–яга»);

– *урок географии* («Итальянская», «Старинная французская песенка», «Немецкая песенка»);

– *близкие люди* («Мама», «Нянина сказка»);

– *игры детей* («Марш деревянных солдатиков», «Новая кукла», «Игра в лошадки») и др. [5; 6].

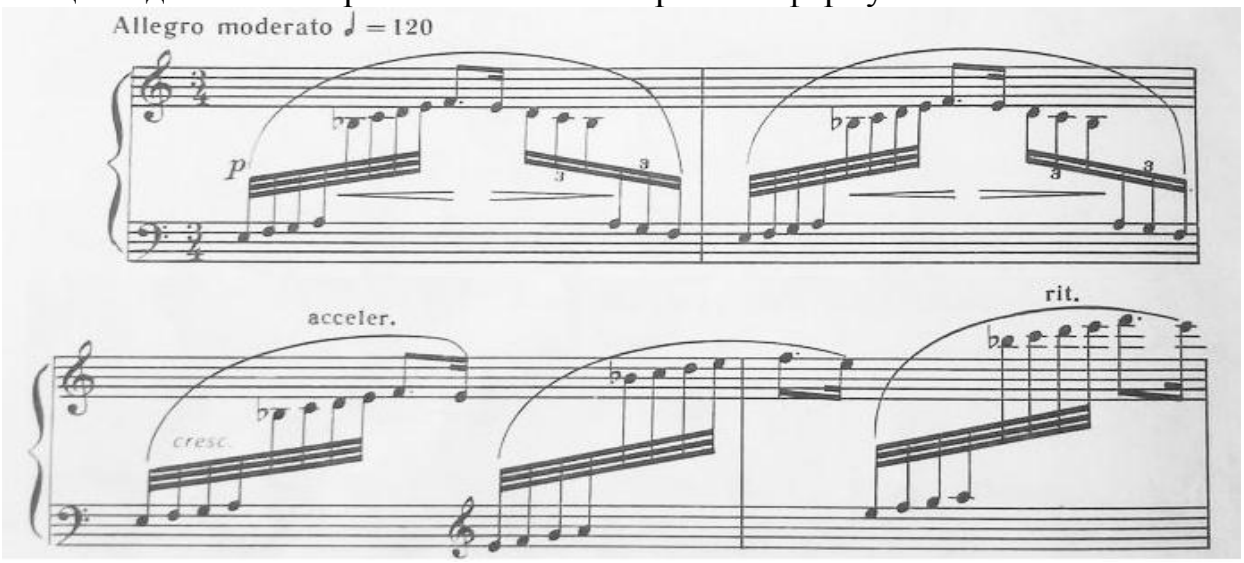
**Таблица. Сравнительная характеристика циклов для детей Э.М. Тамберга и П.И. Чайковского**

| *Цикл Э.М. Тамберга «Каждый день что–то новое приносит»* | | *Цикл П.И. Чайковского «Детский альбом»* | |
|---|---|---|---|
| Утро сон с собой уносит | C–dur | Утренняя молитва | G– dur |
| | | Зимнее утро | H– moll |
| | | Игра в лошадки | D–dur |
| Прогулка | C–dur | Мама | G–moll |
| | | Марш деревянных солдатиков | D–moll |
| У каждой птицы своя песня | C–dur | Болезнь куклы | G–moll |
| | | Похороны куклы | C–moll |
| Кошка крадется | A–dur | Вальс | Es–dur |
| | | Новая кукла | B– dur |
| | | Мазурка | D–moll |
| Бабочку не поймаешь! | E–moll | Русская песня | F–dur |
| | | Мужик на гармонике играет | B–dur |
| Бегут ручьи | ? | Камаринская | D–dur |
| | | Полька | B–dur |
| Ветер и улетающие птицы | A–moll | Итальянская песенка | D–dur |
| | | Старинная французская песенка | G–moll |
| | | Немецкая песенка | Es–dur |
| Музыканты проходят мимо | C/D –dur | Неаполитанская песенка | Es–dur |
| | | Нянина сказка | C–dur |
| Вечерняя песня трубача | C–dur | Баба–Яга | E–moll |
| | | Сладкая грёза | C–dur |
| Ночь приносит сновиденья | Ges–dur | Песня жаворонка | G–dur |
| | | Шарманщик поёт | G–dur |
| | | В церкви | E–moll |

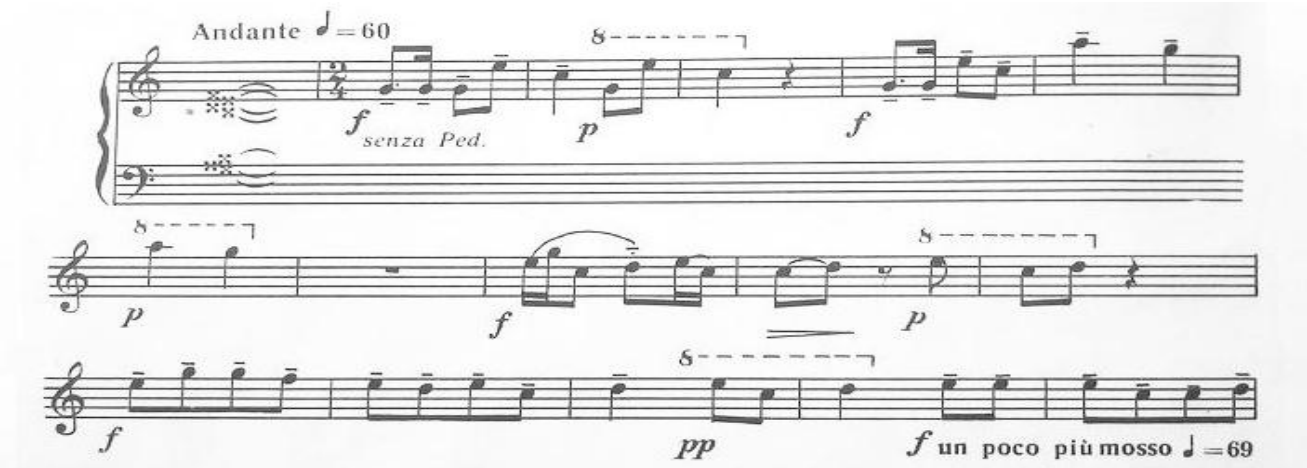
В цикле Э. Тамберга из 10 пьес мы решили выделить субцикл, который называли *«Типы движения»* [4]. В названии пьес есть даже скрытое указание на движение «Кошка крадется», «Бабочку не поймаешь». Сюда, на наш взгляд, входит такая пьеса, как «Прогулка». Также осторожные, крадущиеся движения кошки на мягких бархатных лапках рисуются в пьесе «Кошка крадется». Трепетное порхание бабочки отражено в пьесе «Бабочку не поймаешь». Постепенно убыстряющиеся движения водного потока рисуются в пьесе «Бегут ручьи». Завывание ветра и прощание улетающих птиц мы встречаем в пьесе «Ветер и улетающие птицы». Бодрая поступь музыкантов духового оркестра отражена в пьесе «Музыканты проходят мимо». Все эти движения имеют свой особый характер благодаря темпу и ритму, размеру, регистру и мелодии.

Легко обнаружить, что большинство пьес, которые мы разбираем у Э. Тамберга и П. Чайковского, организуются похожим образом. В этих циклах есть своя сюжетная линия. В них описан день ребенка. У Э. Тамберга в него входит: пробуждение, утро, прогулка, встреча с кошкой, птицами, бабочкой, ручьем, а затем возвращение к шумной жизни города, с музыкантами, проходящими мимо, вечер и ночной сон. «День ребенка» у П. Чайковского выглядит так: утро, разнообразные игры детей, танцы, песни с разных уголков света, прогулка, веселье и печаль, мечты о путешествиях и дальних странах; вечер и сказка на ночь от няни, молитва.

На наш взгляд, в цикле Э. Тамберга особый интерес представляет пьеса «Ветер и улетающие птицы». В ней большую роль играет принцип остинато, который является ключевым в музыке XX века. Принцип постоянства, неизменности в 1915 году возводит в культ Морис Равель, написав свое знаменитое «Болеро». В его произведении на протяжении 15 минут звучит одна и та же тема, с одним ритмом в сопровождении, в одной тональности. В пьесе «Ветер и улетающие птицы» один гаммообразный пассаж выстраивает форму всей пьесы.




Вторая пьеса Э. Тамберга, которую мы рассмотрим, называется «Вечерняя песня трубача». Вся история музыки была направлена на усиление красочности звучания (движение от трезвучий к септаккорду, нонаккорду). А в XX веке по-



явится течение «сонористика», где основная единица письма – кластер. Кластер – это такая звуковая зона, которая плотно заполнена тонами, полутонами, четвертонами. Она воспринимается не как определенная высота, а как красочное пятно. В чем феномен пьесы «Вечерняя пьеса трубача»? В необычном звучании. Пьеса практически исполняется одной (правой) рукой. Благодаря кластеру, который на протяжении всей пьесы удерживает левая рука пианиста, возникает потрясающе насыщенное, красочное звучание из-за обертонов, призвуков, исходящим от звучания фортепиано.

В заключение хочется отметить, что создание музыки, предназначенной для детского исполнения – одна из самых сложных композиторских задач. Даже выдающимся мастерам далеко не всегда удается убедительно решить проблему соединения высоких художественных качеств с доступностью детям, а также педагогической целесообразностью на определенном этапе обучения. Здесь необходимо не только композиторское мастерство и соответствующий склад дарования, но и предельно осознанные и верно поставленные задачи. Всем этим требованиям вполне отвечает детский цикл «Каждый день что-то новое приносит» Э.М. Тамберга.

**Список литературы**


1. Алексенко, Н. Тамберг Э.М. // Творческие портреты композиторов / Популярный справочник / Н. Алексеенко. – М., 1990. – С. 340-342.
2. Альшванг, А. Чайковский П.И. / А. Альшванг // Классики мировой музыкальной культуры. – 3 издание. – М.,1970.
3. Совенко, С.И. Пути развития музыкального искусства в XX в. / С.И. Совенко // Музыкальная литература зарубежных стран: учебное пособие / Сост. И. Гивенталь, Л. Щукина, Б. Ионин. – М., 1994. – Вып. 6. – С. 5–28.
4. Тамберг, Э.М. «Детский альбом» для фортепиано: Ноты / Э.М. Тамберг // Библиотека юного пианиста. – Л., 1984.
5. Чайковский П.И. «Детский альбом»: Ноты / П.И. Чайковский // Сборник легких пьесок для детей. – М., 1992.
6. Шамрина, Е.А. «Детский альбом» П.И. Чайковского как музыкальный цикл» / Е.А. Шамрина, В.В. Макаров // Беседы у рояля: сборник статей с нотным приложением.– Елец: ЕГПИ, 1998. – С. 38–44.



**И.В. Колодкина**


## Работа с детскими коллективами – важнейшее направление в системе музыкального воспитания

Коллективные формы музицирования в детской музыкальной школе имеют большое значение в плане общего музыкального развития, играют значительную роль в подготовке учащегося к дальнейшей профессиональной деятельности.

Учебные программы и методики ориентированы на развитие творческих способностей и кругозора, воспитание эстетического вкуса, навыков бытового и ансамблевого музицирования, а также закладывают основы для продолжения образования в средних специальных и высших учебных заведениях.

Коллективные выступления дают возможность играть на сцене детям с разными музыкальными данными, делают их более уверенными в своих силах.

Особенностью ансамблевого музицирования является воспитание чувства ответственности учащихся за качество освоения собственной партии, достижение исполнителями точности в темпе, ритме, штрихах, динамике, агогике, специфике тембрового звучания, что способствует созданию единства и целостности музыкально-художественного образа исполняемого произведения.

К основным ансамблевым навыкам можно отнести «чувство партнера», умение слышать солиста и помогать ему в воплощении исполнительских намерений, навыки самоконтроля и самооценки собственных и коллективных игровых действий.

Виды ансамблевого музицирования в школе:
- камерный ансамбль: дуэты, трио, квартеты, квинтеты, секстет;
- ансамбль скрипачей (младших и старших классов);
- ансамбль виолончелистов;
- ансамбль гитаристов;
- ансамбль народных инструментов;
- ансамбль духовых инструментов.

На занятиях в оркестровом классе учащиеся должны научиться применять в оркестровой игре практические навыки игры на инструменте, приобретенные в индивидуальном классе и классе ансамбля, слышать и понимать музыкальное произведение – его основные функции (тема, подголосок, педаль, бас, фигурация и др.), исполняемые как всем оркестром, так и отдельными оркестровыми группами; исполнять свою оркестровую партию, следуя замыслу и трактовке дирижера, понимать дирижерские жесты, уметь читать с листа оркестровую партию и ориентироваться в ней.

Занятия в оркестре способствуют формированию гармонического и тембрового слуха, ясной стилевой ориентации и музыкальной памяти, развивают чувство единого метра, навыки правильного соблюдения позиций, приемов игры, штрихов, воспитывают дисциплину и ответственность оркестрантов.

Публичное выступление оркестрового коллектива с концертной программой подводит итог его работы, давая возможность учащимся ощутить результаты своего учебного и творческого труда.

Возможные виды школьных оркестров:
- струнный оркестр;
- оркестр баянистов, аккордеонистов;
- оркестр русских народных инструментов.

Хоровое пение – один из самых активных видов музыкально-практической деятельности учащихся. В эстетическом воспитании детей всегда имеет позитивное начало.

Основополагающая роль хорового пения заключается в самобытном складе российской музыкальной культуры, по преимуществу вокальной. Поддержание лучших отечественных традиций вокально-хорового исполнительства всегда обусловлено школьным обучением.

В условиях музыкального образования и воспитания хоровое пение выполняет несколько функций:

1) Разучивая и исполняя произведения хорового репертуара, учащиеся знакомятся с разноплановыми сочинениями, получают представления о музыкальных жанрах, приёмах развития, соотношении музыки и слова, осваивают некоторые черты народного творчества и музыкальный язык произведений профессиональных композиторов.

Хоровое пение расширяет кругозор учащихся, формирует положительное отношение детей к музыкальному искусству, стимулирует развитие интереса к музыке и к музыкальным занятиям.

2) Решает задачи развития слуха и голоса учащихся, формирует определенный объем певческих умений, навыков, необходимых для выразительного, эмоционального и осмысленного исполнения.

3) Развивает общеучебные навыки и умения, необходимые для успешного обучения вообще: память, речь, слух, эмоциональный отклик на различные явления жизни, аналитические умения и навыки коллективной деятельности.

4) Содержание певческого репертуара нацелено на развитие у ребенка позитивного отношения к окружающему миру через постижение им эмоционально-нравственного смысла каждого музыкального произведения, через формирование личностной оценки исполняемой музыки.

В детской музыкальной школе хоровые занятия служат одним из важных факторов развития слуха, музыкальности детей. Помогают развитию интонационных навыков, необходимых для овладения исполнительским искусством на любом музыкальном инструменте, способствуют формированию навыков коллективного музицирования.

Коллективный характер хорового музицирования корректирует вокальную технику певцов и предопределяет использование специфических приемов пения и воспитания голоса.

Техника звукообразования у солиста, певца ансамбля или хора одинакова. Идентичны основные требования, предъявляемые к их вокально-техническому мастерству.

Однако коллективная природа хорового музицирования усложняет процесс певческого воспитания. Успешность вокально-хоровой работы зависит во многом от разных причин:

- исходный уровень общей и музыкальной культуры детей, влияющий на восприятие музыки, память, речевое общение, эмоциональные реакции.
- состояние слуха и голосового аппарата ребенка, сформированность первичных вокально-хоровых навыков до поступления в музыкальную школу.

За время обучения учащиеся овладевают вокально-хоровыми навыками, осваивают хоровой репертуар различных стилей и эпох, учатся концентрировать внимание на качестве певческого звучания, приобретают опыт хорового пения, концертных выступлений.

В детском хоре важны сочетания индивидуальной и коллективной форм работы, использование общих распеваний и индивидуальной подготовки маленьких певцов к репетициям, практика работы малыми ансамблями (группами).

Коллективный характер хорового музицирования корректирует вокальную технику певцов и предопределяет использование специфических приемов пения и воспитания голоса.

Индивидуальные занятия дают возможность следить за развитием голоса каждого поющего, возрастными изменениями, быстрее выучить с ребенком сложный материал; активизируют весь процесс хорового воспитания.

**Список литературы:**

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя – музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: Владос, 2000.

2. Давидян, Р. Квартетное искусство (Проблемы исполнительства и педагогики) / Р. Давидян. – М.: Музыка, 1984.

3. Каргин, А. Работа с самодеятельным оркестром русских народных инструментов / А. Каргин. – М.: Музыка, 1984.

4. Карс, А. История оркестровки /А. Карс. – М., 1990.

5. Крюкова, В.В. Музыкальная педагогика / В.В. Крюкова. – Ростов-на-Дону, 2002.

6. Локшин, Д.Л. Хоровое пение в русской школе / Д.Л. Локшин. – М., 1957.

7. Живов, В. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика / В. Живов. – М., 2003.

8. Шацкая. В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М., 1986.

**Ж.С. Тропникова**

## Нетрадиционная форма урока как эффективный способ повышения мотивации обучения учащихся в системе дополнительного образования

Сегодня мы живем в такое время, когда нашей стране нужны люди, способные мыслить по-новому, принимать нестандартные решения, обладать гибким умом и творческим подходом в решении поставленных задач.

Кардинальные изменения, произошедшие в российском обществе в начале 21 века, сказываются и на деятельности детских музыкальных школ и школ искусств. Сегодня изменилась вся звуковая атмосфера, в которой растут наши дети, поменялись их вкусы и пристрастия. И эта музыка формирует духовные ценности наших детей.

Традиционные методы преподавания изменяются, обновляются с учётом требований современности. Важнейшей задачей, стоящей перед каждым педагогом, является постоянный поиск наиболее результативных путей воспитания и обучения каждого ученика; передать ученику определённую сумму знаний, развить нужные умения и навыки, и создать условия для широкого универсального развития молодого музыканта. С другой стороны, задача педагога музыкальной школы – облегчить детям сложный путь вхождения в мир музыки, учитывая реалии современного мира.

Среди разных предметов образовательного цикла в программе детских школ искусств, музыкальных школ, сольфеджио является наиболее важным и сложным предметом, который закладывает основы музыкально – теоретических знаний, закрепляемых в разных видах практической деятельности. И трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе обучения, порой являются причиной снижения интереса к предмету, а затем - и нежеланием детей продолжать обучение в школе искусств.

Перед педагогом стоит задача повышения мотивации у детей в процессе обучения и воспитания, вопросы поиска приёмов и методов работы, которые бы способствовали развитию интереса учащихся к своему предмету. Здесь, конечно, педагог использует свой педагогический опыт, а так же изучает опыт педагогов – новаторов, новые инновационные технологии в музыкальной педагогике. Учителям необходимо реализовать концепцию, которая предполагает необходимость обеспечения учащихся прочными знаниями материала программы с одновременным осуществлением разноаспектного развития и формирования личности каждого обучаемого – с учетом его индивидуальных способностей и возможностей.

Формирование положительной мотивации должно рассматриваться учителем как специальная задача, которая решается целым комплексом условий:

1) построение процесса обучения и воспитания на принципах гуманистической педагогики, где учитываются возрастные, психологические и индивидуальные особенности ребёнка;

2) построение учебного процесса на принципах развивающего обучения;

3) применение нетрадиционных форм уроков как фактора формирования положительной мотивации в обучении.

В течение нескольких лет работы преподавателем я стараюсь помочь учащимся осознать перспективные цели учения, сделать процесс обучения желательным, построить его на основе развития их познавательных интересов.

Нетрадиционные формы проведения занятий направлены на повышение эффективности деятельности учащихся. Такие уроки, как правило, проводятся после изучения большой темы или как вариант проведения контрольных уроков в конце каждой четверти. Они проходят в необычной, нетрадиционной обстановке, в атмосфере праздника. Учащиеся всего класса с огромным желанием принимают активное участие в различных заданиях, не бояться совершить ошибку. На таких уроках удаётся достичь самых разных целей методического, психологического и педагогического характера. В своей педагогической практике я использую такие нетрадиционные формы уроков, как урок – игра, урок – экскурсия, урок – концерт, урок – путешествие, урок – презентация, интегрированный урок.

Цель таких уроков состоит в том, чтобы активизировать внимание учащихся, разнообразить познавательную и учебную деятельность, создать творческую обстановку на уроке. Методической основой интегрированного подхода к обучению является установление меж предметных связей: сольфеджио и фортепиано, сольфеджио и живопись, сольфеджио и литература. Интеграция пред-

мета сольфеджио с другими общеобразовательными предметами является средством расширения возможностей школьного образования, способом повышения качества обучения и методического обогащения педагога.

Главным фактором, определяющим творческое мышление ребёнка, является его собственный опыт. А сегодня педагог сталкивается с тем, что ребёнок, пришедший в школу, не имеет необходимого опыта и поэтому забота о расширении общего кругозора школьника ложится в значительной степени на учителя.

Вовлечь ребёнка в творческий процесс помогает такие формы проведения урока, как ролевые игры и интонационные этюды, которые были разработаны Л.Н. Шаймухаметовой, доктором искусствоведения, научным руководителем Лаборатории музыкальной семантики Уфимской государственной академии искусств. Предлагаемые автором методы работы помогают учащимся активизировать мышление, сформировать целый ряд творческих навыков. Уже на начальном этапе обучения ребёнок получает представление о выразительном интонировании музыкального текста, более глубоком понимании содержания музыкального произведения. Интонационные этюды учат детей перевоплощаться в различных героев и высказываться от их лица на музыкальном языке. Такая форма работы на уроке даёт возможность использовать проблемные ситуации, активизируют творческое воображение, развивает память и логическое мышление учащихся. На таких уроках ребёнок учится пользоваться «общезначимыми интонациями», включать их в музицирование и импровизацию.

Подводя итоги, хочется отметить, что нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, создать атмосферу творчества и праздника, дают возможность самореализации и самовыражения творчества учителя.

**Список литературы**

1. Абакумова, И.В. Дидактические методы: структурно – смысловой анализ: учебник / И.В. Абакумова. – Ростов - на- Дону, 2008 .

2. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: дисс. … канд. пед. наук / В.А. Березина. – М., 2002.

3. Коротаева, Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е.В. Коротаева. – М., 2003.

4. Шаймухаметова, Л.Н. Семантический анализ музыкального текста /Л.Н. Шаймухаметова // Проблемы музыкальной науки. Рос. журнал – М., 2007.– №1.

**Н. Е. Замятина**
Науч. рук. **Е.А. Шамрина**

## Особенности строения цикла «Часы тикают, колокола звонят» Эйно Тамберга

*«Вдохновение появляется только в процессе работы. Получаемая от работы радость тем больше, чем с большей интенсивностью человек трудится. Одолеть, превзойти себя − всегда радость» (Э. Тамберг)*

Эйно Мартинович Тамберг – один из ведущих современных эстонских композиторов, заслуженный деятель искусств Эстонии. Он автор большого количества произведений в разных жанрах, создал симфонии, концерты, оперы, фортепианные сочинения. Тамберг особо тяготел к крупным жанрам [1; 2].

Сегодня мы рассмотрим фортепианный цикл Эйно Тамберга: «Часы тикают. Колокола звонят» для старших классов музыкальной школы. Этот цикл состоит из 4 пьес:

1. Радостное ожидание (Vivace giocoso).
2. Так долго ждать (Andante).
3. Траурные колокола (Lento).
4. Колокольчики (Allegretto) [3].

На наш взгляд, структура этого цикла не случайна. Где в музыке 4 части складываются в одно произведение? Это в классической симфонии чаще всего четыре части. Крайние части идут, как правило, в быстром движении. Вторая часть – медленная, а третья – менуэт [4].

Первая часть обычно носит в симфонии наиболее действенный, контрастный характер. Медленная часть в ней по преимуществу лирична. Она передает чувства, размышления человека, раскрывает его внутренний мир. Менуэт вводит жанрово-характерный, бытовой элемент – танец, сцену народной жизни. Эта часть обычно отличается оживленным движением, весельем. Финалы симфонии характеризуются оживленным движением с чертами танцевальности и песенности, иногда в них присутствуют торжественные образы.

Так строится симфония, а у Бетховена внутренние части (2 и 3) поменялись местами. У него вторая часть стала скерцо, а третья часть – медленной для усиления контраста в конце цикла.

Симфонический цикл, по мнению многих исследователей, преемственно связан со старинной сюитой [4]. Так, в жиге есть некоторые черты финалов симфонии, в сарабанде – черты медленной части, а менуэт непосредственно перешел из сюиты в сонатный цикл. В старинной сюите было 4 обязательных танца. Они звучали в строгом порядке:

- Аллеманда;
- Куранта;
- Сарабанда (медленный, скорбно-сосредоточенный танец);
- Жига (самый быстрый, старинный танец).

Таким образом, цифра 4 присутствует в симфонии, а раньше в танцевальной сюите. Но за много веков до этого цифру 4 считали сакральной потому, что она в изобилии повторяется в Библии.

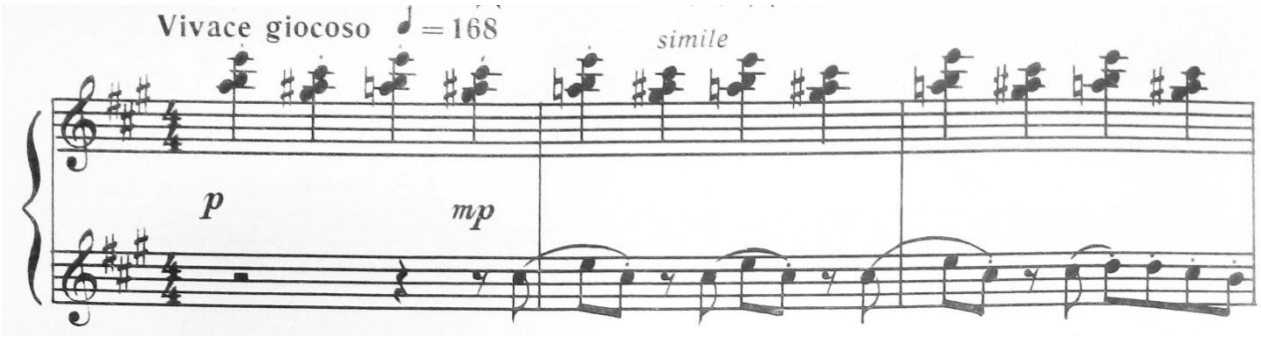
Ученые, богословы выяснили, что в Священном Писании без конца повторяются одни и те же цифры. Это цифры: 3 (символ Троицы, всего духовного), 4 – (стороны света, элементы мироздания, количество Евангелистов, символ католического креста). Из суммы двух этих цифр получается магическая цифра 7, а из умножения получается магическая сакральная цифра 12. Такова сакральная математика. Итак, цифра 4 обладает древним магическим смыслом.

Возможно, что потом цифра 3 легла в основу структуры сонаты, а цифра 4 проникла в сюиту и симфонию.

Также стоит вспомнить знаменитую тему – монограмму Баха (BACH): си бемоль, ля, до, си бекар. Это его своеобразная подпись в сочинениях, одновременно символ креста и судьбы.

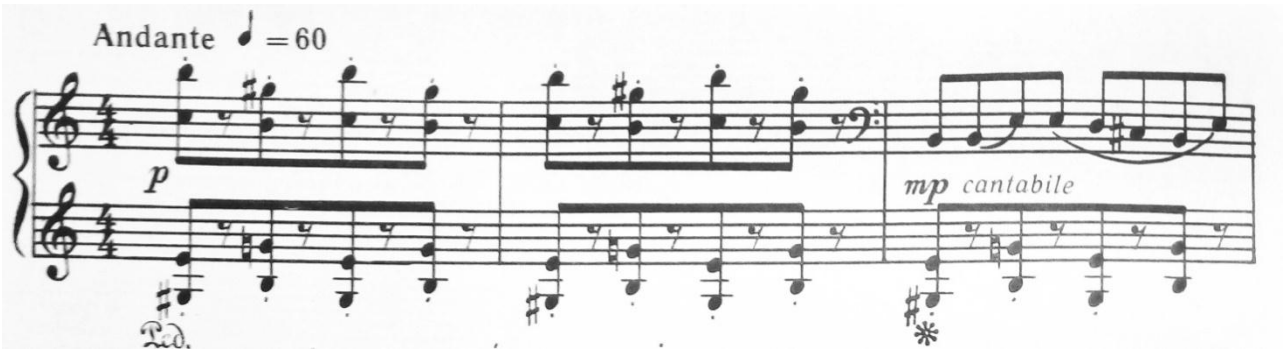
Теперь рассмотрим отдельно каждую часть цикла Тамберга «Часы тикают. Колокола звонят» [3]. Почему он сочинил такой любопытный цикл, объединив часы и колокольный звон? Дело в том, что XX век – век городов, машин, заводов. В 1915 году Морис Равель пишет свое знаменитое «Болеро» и тем самым возводит в культ принцип остинато – постоянства, неизменности. Тема «Болеро» – одна, ритм (2 такта) – один, тональность (до мажор) одна на протяжении 15 минут. Что меняется в «Болеро»? Оркестровка, она делает звучание все более разнообразным, мощным. Дело в том, что Равель показывал друзьям завод вблизи Парижа, который, как он признавался, изобразил в «Болеро». Принцип остинато Равель распространил на многие элементы. Тема, ритм, тональность и являются воплощением станка, конвейера, машинного механизма. Принцип остинато играет огромную роль и у Тамберга.

Первая пьеса цикла Э. Тамберга «Часы тикают. Колокола звонят» называется «Радостное ожидание». Она передает бодрый ритм тикающих часов. Здесь ключевое слово – радость, а радостное ожидание – это скорее предвкушение счастливых минут. Поэтому музыка несется стремительно в темпе Vivace giocoso. На что похоже тиканье часов? На небольшой хруст, треск, писк, щелчок... Монотонный ритм тикающих часов Э. Тамберг передает с помощью 2 аккордов, которые бесконечное количество раз механически повторяются. Аккорды у него – острые, диссонирующие. Стоит отметить излюбленные аккордовые структуры у композитора, когда в квинту и кварту встраивается секунда (в этой пьесе б. 2). Еще один частый прием, который мы заметили, когда первый аккорд Э. Тамберг целиком располагает на белых клавишах, а второй – на черных. Мелодия этой пьесы довольно простенькая, в духе классических мелодий, но на фоне остродиссонирующих аккордов образуется терпкая, необычайно красочная музыкальная ткань [3, с. 36].

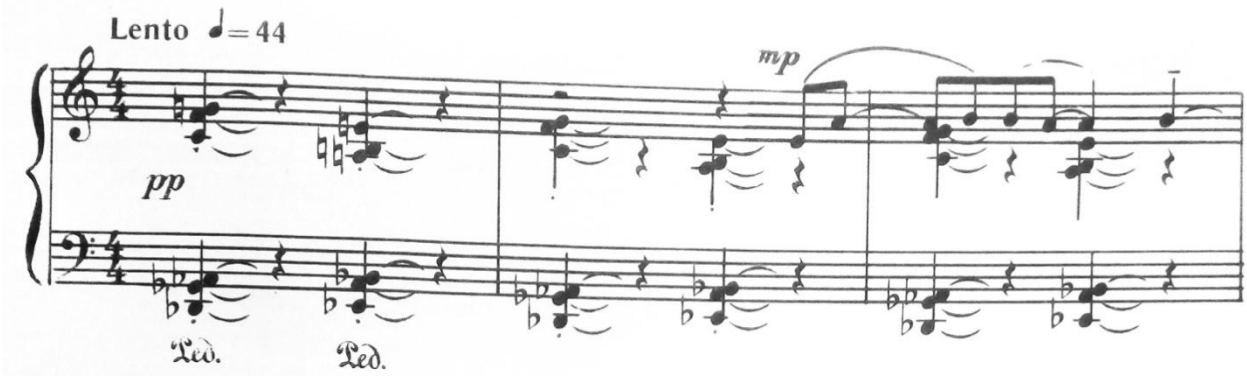



Вторая пьеса цикла «Так долго ждать» передает ощущение замедленного, вялотекущего, словно приостановленного времени. Когда мы томимся в ожидании другого, опаздывающего, но необычайно важного для нас человека, мы часто испытываем дискомфорт и даже раздражение. Это чувство Э. Тамберг передает вновь также с помощью 2 острых, диссонирующих аккордов. Но в

структуре 4-звучных аккордов уже участвует интервал м. 2, так, во втором встречаем расщепление тона (соль бекар и соль диез) [3, с. 38].




В третьей пьесе цикла «Траурные колокола» пульс музыки совершенно приостанавливается, 6-звучные аккорды словно застывают в пространстве. Теперь излюбленные аккордовые комплексы из квинты и секунды Э. Тамберг перемещает в низкий регистр, а мелодию поднимает в первую октаву. 6 звуков аккорда образуются из 3 в правой руке и 3 звуков в левой руке. Однако если сложить все 6 звуков в один аккорд, то можно обнаружить его близость к кластеру (до, ре бемоль, фа, соль бемоль, соль, ля бемоль). И снова можно наблюдать излюбленный прием композитора, когда аккорды в правой руке располагаются на белых клавишах, а в левой руке – на черных. Эта третья часть цикла вызывает зримые ассоциации со знаменитой фразой Хемингуэя «Нет человека, который был бы как Остров, сам по себе, каждый человек есть часть Материка, часть Суши; и если волной снесёт в море береговой Утёс, меньше станет Европа, и так же, если смоет край мыса, или разрушит Замок твой или друга твоего; смерть каждого Человека умаляет и меня, ибо я един со всем Человечеством, а потому не спрашивай, по ком звонит колокол: он звонит по Тебе» [3, с. 39].




Четвертая часть цикла Тамберга «Колокольчики» образует яркий контраст с предыдущей пьесой. Музыка из большой, малой и первой октав перемещается во вторую, третью и даже четвертую октавы. Здесь уже нет привычных для нас мелодии и аккордового сопровождения. Звучание организуется в виде гармонической фигурации в партиях двух рук. Музыкальная ткань образует фактуру этюдного плана несмотря на то что в партиях есть движение по звукам трезвучия, но это движение описывает трезвучия разных, хотя и близких тональностей (ми минор и до мажор). Таким образом, вновь образуется плотное, остродиссонирующее и необычайно красочное звучание самого высокого

регистра фортепиано. Остроту, хрупкость, колкость, звонкость музыке призван придать и штрих staccato, который автор предлагал исполнителю использовать на протяжении всей пьесы [3, с. 40].

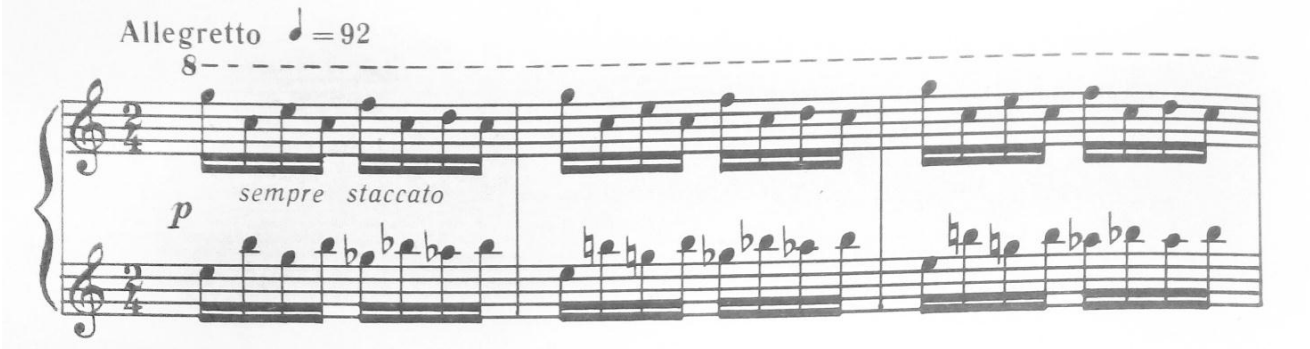



**Таблица. Сравнительная характеристика строения сюиты, симфонии, цикла Тамберга**

| Сюита | Симфония | Цикл Тамберга |
|---|---|---|
| 1. Аллеманда | I. Быстрая | 1. Радостное ожидание |
| 2. Куранта | II. Менуэт (скерцо) | 2. Так долго ждать |
| 3. Сарабанда | III. Медленная | 3. Траурные колокола |
| 4. Жига | IV. Быстрый финал | 4. Колокольчики |

Таким образом, мы рассмотрели строение цикла Тамберга «Часы тикают. Колокола звонят» и выявили его истоки (сюита, симфония). Еще раз хочется сказать, что Эйно Тамберг − великий труженик, он оставил колоссальное наследие. Хочется закончить сообщение его словами: «Вдохновение появляется только в процессе работы. Получаемая от работы радость тем больше, чем с большей интенсивностью человек трудится. Одолеть, превзойти себя – всегда радость».

**Список литературы**

1. Алексенко, Н. Тамберг Э. / Н. Алексеенко // Творческие портреты композиторов. Популярный справочник. – М., 1990. – С. 340-342.

2. Рюител, И.Р. Эстонская музыка / И.Р. Рюител, Л.Т. Нормет // Музыка БЭС; Гл. ред. Г.В. Келдыш. – М., 1998. – С. 658-659.

3. Тамберг, Э. М. Детский альбом для фортепиано: Ноты / Э.М. Тамберг // Библиотека юного пианиста. – Л., 1984.

4. Щукина-Гингольд, Л.Д. Пути формирования классической сонатной симфонии / И.А. Гивенталь, Л.Д. Щукина-Гингольд // Музыкальная литература: учебное пос. − М., 1984. – Вып. 2. – С. 96-122.

**С.А. Воробьева**

## Музыка как средство развития эстетических чувств младших школьников

Совершенствование духовной культуры человека, развитие его эмоциональной сферы является одной из главных задач современной общеобразовательной школы. Большая роль в решении этой задачи принадлежит эстетическому воспитанию, призванному формировать эстетические чувства человека, его потребности, вкусы, оценки, идеалы, т.е. эстетическое сознание.

В современных условиях особый интерес к развитию эстетических чувств младших школьников связан с тем, что они являются определенной ступенью эстетического освоения действительности, благодаря эмоциональной насыщенности, раскрывают важнейшие процессы духовного становления мира учащихся.

П.М. Якобсон относит эстетические чувства к разряду высших чувств наряду с интеллектуальными, моральными и практическими. Автор не говорит о специальных эстетических чувствах возвышенного, прекрасного и т.д. Он рассматривает эстетические чувства как обычные чувства радости, волнения, печали, восторга, удивления, страха, негодования, восхищения, которые возникают под воздействием разнообразных явлений действительности, в том числе и под воздействием произведений искусства. Эстетическими чувствами он называет» такой отклик человека на эстетический объект, который непременно характеризуется *переживанием.* Эстетические чувства появляются не как некое изолированное переживание, они «вплетены» в целостное эстетическое впечатление, которое может возникнуть и от встречи с произведением искусства, и от восприятия картин природы» [8, с. 208]. Подобное определение эстетическим чувствам дает и Г.Х. Шингаров: «Чувства, возникающие при восприятии произведений искусства, красивых или безобразных явлений природы и общества, называют эстетическими» [6, с. 170].

По мнению Б.И. Додонова «в чистом виде эстетические эмоции вызываются только такими видами искусства, в которых форма и содержание совершенно неразделимы. К ним мы относим в первую очередь музыку. Такое же чисто эстетическое впечатление часто производит на нас красота природы» [2, с. 311].

Наиболее важным для развития эстетических чувств является период младшего школьного возраста, отличающийся эмоциональностью детей, потребностью в ярких впечатлениях, активностью познавательного интереса. Согласно положениям психологической теории развития личности (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Беленькая, А.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон и других) у детей этого школьного возраста имеется достаточно богатый чувственный опыт. Они начинают успешно пользоваться системой сенсорных эталонов, позволяющих точнее определить особенности предметов: у них намечается предрасположенность к эстетическому восприятию объектов искусства, проявляется эмоциональность, образность мышления, непосредственность.

В развитии эмоциональной сферы младших школьников ведущее место занимают дисциплины эстетического цикла, в частности уроки музыки. По мнению М.А. Смирнова именно восприятие музыки основано «на активном пробуждении в слушателе его эмоций, его мыслей, его миропонимания. Она будит в нем ассоциации, почерпнутые из его личной жизни, всю цепь чувств, переживаний, испытанных ранее им» [3, с. 9].

В отечественной педагогике проблема развития эстетических чувств у младших школьников средствами музыки нашла свое отражение в трудах Ю.А. Алиева, О.А. Апраксиной, В.К. Белобородовой, Д.Б. Кабалевского, Г.С. Ригиной, Ю.А. Соколовского.

Основной формой эмоционального развития личности в начальной школе является урок музыки, который, хотя и имеет много общего с другими уроками, так как проводится в рамках общеобразовательной школы, где действуют единые законы, вместе с тем имеет и свою специфику, как урок искусства, музыкального исполнительства. Он является особой формой образного отражения действительности, и важнейшую роль в нем играют эстетические чувства, эмоциональная сфера.

Определяя первостепенные педагогические задачи на уроке музыки, Д.Б. Кабалевский особое внимание уделял формированию у учеников эмоционального отношения к музыке на основе ее восприятия.

Восприятие музыкальных произведений – это прежде всего слушание и эмоциональное постижение музыки. И, естественно, что и слух играет здесь главную роль.

В музыкальной педагогике различают две стороны, два качества музыкального слуха: музыкальный слух в узком и широком смыслах слова. В узком смысле слова это, прежде всего способность слышать и воспроизводить звуковысотное движение мелодии. В широком – схватывать выразительность образов. «Термин *«выразительный»* в наибольшей степени характеризует эстетическое качество музыкального слуха – именно то, что мы и называем музыкальным слухом в широком смысле слова» [4, с. 30]. Это качество слух называют еще интонационным.

Практика показывает, что уже при первой встрече с учениками-первоклассниками учитель музыки сталкивается с фактом наличия у них музыкального слуха в широком смысле слова и довольно слабого развития слуха звуковысотного. Такие дети не поют, а говорят, не могут спеть более или менее чисто даже ранее разученные песни. И в то же время они узнают песни, марши, танцы, обладают немалым запасом эмоционально окрашенных музыкально-образных впечатлений. Исходя из этого целесообразно не первоначальном этапе музыкального воспитания уделять как можно больше вниманию не вокальному пению и работе над чистотой интонирования, а умению детей слушать и переживать музыку. Помня о том, что чистота и тщательность звуковысотного интонирования музыки – задача всего цикла музыкальных занятий, в том числе и начального его этапа, не следует, тем не менее, с первых шагов форсировать это. На первых порах важнее другое – постараться удержать жизненное, пусть

не всегда адекватное, но все же образно-эмоциональное отношение детей к музыке, уделять особое внимание их способности размышлять о музыке и осознавать свои переживания, т.е. с первых лет обучения следует формировать эстетические эмоции младших школьников.

Размышления о музыке у детей 7-8 лет, их мысли тесным образом связаны с эстетическими чувствами. Этому способствует специфика музыкального искусства, направленность его на собственную духовную жизнь, на переживания, к которым нас подготовил собственный нравственный и духовный опыт. По мнению Т.Г. Зайцевой «теория и практика доказывают, что у детей младшего школьного возраста сильно развита способность к эмоциональным переживаниям и они вполне готовы не только к невербальному выражению чувств, но и к осознанию своих переживаний и объяснению их на уровне речи [2, с. 24].

Эстетические чувства, возникающие у младших школьников на уроках музыке, могут быть достаточно многообразными. Они могут достигать большой силы или быть слабыми. Также они могут быть адекватными, то есть соответствовать самому художественному произведению, его содержанию и быть неадекватными. Причин неадекватного эмоционального отклика младших школьников на музыкальное произведение, по мнению П.М. Якобсона, несколько: «Произведение оказывается слишком сложным, многое в нем непонятно, оно воспринимается в искаженном виде или еще недоступно для полноценного восприятия на данной возрастной ступени. Произведение, несмотря на свои очевидные художественные достоинства и доступность для соответствующего возраста, не «задевает» школьника: оно кажется ему скучным из-за неразвитого вкуса, ожидания шаблонных, привычных слуху мелодий [7, с. 215].

Исходя из вышесказанного, следует особое внимание уделять отбору музыкального материала для урока, выбирать из произведений, предложенных программой, те, которые могут служить основой для развития эстетических чувств и в то же время отвечать общепринятым дидактическим требованиям.

**Список литературы**

1. Додонов, Б.И. Эмоции и их функции / Б.И. Додонов // В. Вилюнас. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000.
2. Зайцева, Т.Г. Воспитание эстетических чувств у младших школьников средствами музыки: дисс. …канд. пед. наук / Т.Г. Зайцева. – Киев, 1991.
3. Смирнов, М.А. Эмоциональный мир музыки / М.А. Смирнов. – М., 1990.
4. Челышева, Т.В. Спутник учителя музыки / Т.В. Челышева. – М., 1993.
5. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические труды: в 7 т. / В.А. Сухомлинский. – М, 1971. – Т. 1.
6. Шингаров, Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности / Г.Х. Шингаров. – М., 1971.
7. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьник / П.М. Якобсон. – М., 1966.

**М.А. Рындина**

## Формирование музыкально-эстетического вкуса у детей в процессе изучения романсов русских и советских композиторов в классе домры

Вкус – категория эстетического дискурса, характеризующая способность к различению, восприятию, пониманию и оценке прекрасного и безобразного в природе и в искусстве. Термин «вкус» впервые употребил испанский мыслитель Бальтасар Трасиан («Карманный оракул», 1646), обозначив как одну из способностей человеческого познания. Вкус – не врожденная, а благоприобретенная духовная сила, он может формироваться только прижизненно, в процессе приобщения индивида к культуре. Вкус – это целая система эстетических предпочтений и ориентации, основанная на культуре личности и на творческой переработке эстетических впечатлений. Это познавательная активность эстетического вкуса особенно широко развивается в культурах, в которых преобладают гуманистические принципы художественного мышления. Поэтому творчество А. Гурилева, Г. Свиридова, Л. Толстого, А. Чехова, М. Шолохова и многих других великих писателей, художников и композиторов не только выражает их высокий вкус, но и формирует в человеке – читателе , зрителе, слушателе наряду с гармонией эмоционального и рационального в эстетическом вкусе способность отклика на новое и прогрессивное.

Нельзя забывать о том, что есть огромный багаж наследия, который и в наше время способен сделать человека отзывчивым к прекрасному, доброму, вечному. Это в полной мере относится к романсу – крохотному островку в океане бытия. Его легко можно узнать по своему словесному составу. У романса нет «тем»; у него есть только одна тема – Любовь! Все остальное: жизнь и смерть, вечность и время, судьба и ее удары, вера и неверие, одиночество и разочарование – только в той мере, в которой связано с главной и единственной – темой любви!

Русский романс – это правда святая,
Русский романс – это пламя в крови,
Это светлая грусть и надежда без края,
Русский романс – это тайна любви!

Что можно к этому добавить? Как описать романс словами? Нет таких слов. Как и нет определенной аудитории. Поклонники романса – это люди всех возрастов и профессий, и нет поколения, которого не тронул бы этот простой на первый взгляд жанр. Потому что, романс – это музыка души. И каждая душа отзывается на свой, только ей созвучный, романс.

Романсы А. Варламова – яркая страница русской вокальной музыки. Варламов – лирик, певец простых человеческих чувств. «Красный сарафан», «Белеет парус одинокий», «На заре ты ее не буди» по справедливому замечанию современников, «сделались народными и имели редкую популярность». А. Варламов является автором, по существу, первой русской «Школы пения». Всего им было создано около двухсот романсов и песен.

Русский романс. Сколько разбитых судеб, растоптанных чувств хранит он.

Но сколько прелести, поэтичности, трогательной любви воспето в романсе! У русский поэтов 19 века было достаточно грустных размышлений о любви, оставалось положить их на музыку. Что и делали композиторы того времени: Балакирев, Варламов, Рахманинов, Чайковский и многие другие. Романс в России стал настолько популярным, что у него появилась своя биография. Среди мастеров бытового романса выделяются П. Булахов («Гори, гори моя звезда», «Колокольчики мои», «Не пробуждай воспоминаний»), Н. Листов («Я помню вальса звук прелестный»), А. Гурилев. Композиторское наследие Александра Гурилева составляют многочисленные романсы. Излюбленными жанрами композитора были: элегический романс и популярные тогда романсы в стиле «русской песни» («Однозвучно гремит колокольчик», «Не слышно на палубах песен», «Грусть девушки»). Непостижимый, прекрасный и удивительный, пленительный и страстный, чарующий и вдохновляющий, волнующий и хрупкий. О романсе можно говорить очень много. А можно молча внимать ему, потому что в тишине и безмолвии постигается его таинственный смысл и сила.

Сегодня романс как жанр мы можем слышать в театре и кино, он звучит с телеэкрана. Современные композиторы обращаются к нему, желая приблизить зрителя и слушателя к реальным историческим событиям, атмосфере времени. Многие композиторы, используя жанр романса, писали не только для голоса, но и романсы для инструментального исполнения. Стоит только вспомнить знаменитый романс Шостаковича к кинофильму «Овод». Говоря о музыке «инструментального романса», мы не можем обойти имя Георгия Свиридова, чья музыка стала классикой современного искусства. Конечно, речь пойдет о музыке, написанной к драме А. Пушкина «Метель».

В этом году учащиеся класса домры подготовили концерт русского романса. Всего в него вошли 18 романсов русских и советских композиторов. Это переложения и вокальных, и инструментальных произведений, а также романсов из кинофильмов. Несмотря на большую разницу во времени, от создания романса до его сегодняшнего исполнения, на сложность понимания и мелодической, и стихотворной линии, этот концерт не оставил никого равнодушными. Учащиеся открыли для себя новую страну под названием «Романс» – добрую, откровенную, чувственную, вечную.

Я счастлив тем, что встретил Вас,
Неповторимый и прекрасный!
И, значит, жил я не напрасно.
Благодарю, волшебный мой Романс!

**Список литературы**

1. Каган, М.С. Лекции по эстетике / М.С. Каган. – Л.: Изд-во ГЛУ, 1971. – С. 119-123

2. Липский, В.Н. Эстетическая культура и личность / В.Н. Липский. – М.: Знание, 1987.

3. Муромцева, Г.А. Музыка и музыкальное воспитание в истории мировой культуры / Г.А. Муромцева. – ВятГГУ, 2002.

4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000.

5. Осовицкая З., Казаринова А. Музыкальная литература (1-й год обучения) / З. Осовицкая, А. Казаринова. – М., 2004.
6. Русская лирика XIX века. – М., 1986.
7. Яковлев, Е. Г. Эстетика: учебное пособие / Е.Г. Яковлев. – М.: Гардарики, 2000. – 410 с.

**С. П. Тормышов**

## Мировая художественная культура как основа подготовки будущего учителя музыки

Культурологическая компетентность является не просто частью профессиональной культуры педагога – она выступает как её качественная характеристика. Поэтому процесс воспитания будущего педагога невозможен без освоения им ценностного богатства культуры и прежде всего мировой художественной культуры.

Изучение дисциплины «Мировая художественная культура» студентами педагогического вуза дает уникальную возможность развития личности будущего учителя на основе ценностного потенциала художественной культуры, который включает в себя весь спектр гуманистических ценностей (нравственных, мировоззренческих, смысложизненных, религиозных, эстетических, художественных и др.), выработанных человечеством на протяжении веков. Общепризнано, что профессиональный уровень педагога определяется не только суммой приобретенных знаний, умений и навыков, но и уровнем развития его личности, «умением чувствовать, понимать, сопереживать» [2, с. 47]. Именно эти качества и развиваются в процессе постижения художественной культуры. Для достижения этой цели необходимо так построить учебный процесс, чтобы суметь не просто приобщить студентов к ценностям художественной культуры, но и вывести эти ценности на личностный уровень через переживание, эмоциональный отклик, чувство сопричастности.

Иными словами, эти ценности должны быть интериоризованы будущим педагогом и положены в основу его личных ценностных ориентаций. Формирование культурологической и педагогической компетенции студента-педагога в процессе изучения мировой художественной культуры основывается также на глубинных сущностных связях между художественной культурой и педагогикой и образованием в целом. Отметим некоторые из них:

- и мировая художественная культура, и педагогика являются формами трансляции духовного и социального опыта поколений;
- и художественную культуру, и педагогику можно определить как системы формирования развития и реализации сущностных сил человека;
- одной из основных функций и художественной культуры и педагогики является, аксиологическая функция, т. е. накопление и передача ценностных основ бытия общества и человека;
- художественную культуру и педагогику сближает их креативный, т.е. творческий характер, они несут в себе основы науки и искусства, опираясь на творческую деятельность личности.

Можно сказать, что осуществление ценностного подхода в образовании, углубление его аксиологического содержания невозможно без включения в этот процесс предметов культурологического цикла, и прежде всего «Мировой художественной культуры», так как именно эти предметы содержат уникальный ценностный потенциал, опираясь на который, можно найти выход из кризисной ситуации «переоценки ценностей».

Общехудожественная подготовка в силу ряда причин занимает особое место в учебном процессе, связанном с формированием художественной культуры учителя музыки. Во-первых, общехудожественная подготовка выполняет определенную методологическую функцию по отношению специальной музыкальной подготовки студентов, является своего рода связующим звеном между дисциплинами музыковедческого цикла – историей и теорией музыки, и предметами, анализирующими другие виды искусств (например, историей и теорией литература или живописи). Во-вторых, она складывается на основе изучения феномена художественной культуры как целостности во взаимосвязи разнообразных компонентов. Это означает, что содержание общехудожественной подготовки должно в той или иной мере отражать современные представления о художественной культуре в ее различных «измерениях», сложившиеся в различных областях гуманитарного знания.

Общехудожественная подготовка не имеет традиций в отечественном музыкально-педагогическом образовании (как, впрочем, и в других видах педагогического образования), поэтому содержание общехудожественной подготовки студентов необходимо обосновать как с культурологической, так и с педагогической точек зрения.

Для выявления исходных предпосылок культурологического характера следует, прежде всего, очертить ориентировочный абрис тех областей науки, которые должны формировать содержание общехудожественной подготовки.

Наука, объектом которой является целостность художественной культуры во всей ее полноте и многогранности, лишь складывается. Этот процесс обусловлен постепенным сближением различных гуманитарных наук в понимании сущности художественной культуры. Если представить некую достаточно условную область культурологии, в которой художественная культура предстает как целостность, объединяющая различные подходы к анализу данного феномена, то эту науку можно обозначить весьма распространенным понятием "теория и история художественной культуры". Поэтому я полагаю, что содержание общехудожественной подготовки зависит от характера научных знаний, зафиксированных в теории и истории художественной культуры.

Вместе с тем очевидно, что, поскольку данная гуманитарная область знаний пока что не получила должного теоретического статуса, для педагогического ее обобщения необходимо: а) дать данной области науки классификационную характеристику и б) выделить круг проблем, составляющих сущность ее теоретического и исторического содержания [8, с. 58].

Рассмотрим проблему классификации теории и истории художественной культуры. Известно, что одним из центральных факторов классификации науч-

ного знания служит разграничение наук на фундаментальные и прикладные. Достаточно распространенным критерием такого разделения в настоящее время является критерий предмета науки и ее методов. Так, Н.В. Кузьмина кладет в основу классификации три параметра. Первый – предметный, включающий ответ на главный вопрос: «Что познается?» Если предмет науки достаточно выражен, то наука считается фундаментальной. Второй параметр – методологический, соответствующий ответу на вопрос: «Как познается?» Если предмет науки имеет свою специфику методов анализа исследуемых явлений, то наука подтверждает статус фундаментальной. И, наконец, третий параметр – практический: если есть ответ на вопрос "для чего познается?", то наука может иметь прикладное значение [7, с. 98].

Несмотря на достаточно условный характер данных критериев, их можно взять за основу определения статуса теории и истории художественной культуры. Рассмотрим в связи с этим три вопроса.

Вопрос первый. Возможно ли классифицировать предмет "Теория и история художественной культуры" именно по предметному признаку и обосновать тем самым необходимость соединения истории и теории художественной культуры в единое целое?

Известно, что анализ художественной культуры неотделим от ее исторического рассмотрения. Ведущим методом исследования данного феномена, как любого другого социального явления, является метод историзма, диктующий необходимость изучать явление в конкретных условиях определенного этапа его генезиса [1, с.48]. Поэтому наиболее адекватное отражение художественная культура как в целом, так и в деталях, получает при учете ее временной развернутости. Теоретический метод познания дает возможность воспроизвести абстрактную сущность явления, поэтому любая логическая модель получает конкретизацию лишь в сочетании с ее историческим наполнением. Теоретическое изучение художественной культуры всегда осуществляется на основе воссоздания реалий истории, в диалектике исторического и теоретического обобщений. В ряде случаев теоретический анализ, очищенный от конкретики исторического контекста, может предвосхитить собственно исторический. Однако такой прием, как правило, является вспомогательным на пути движения исследовательской мысли к необходимым историко-культурным обобщениям. Например, такие категории теории художественной культуры, как стиль или жанр, могут быть конкретизированы лишь в условиях их исторического «приложения» к определенной эпохе, к тем или иным художественным произведениям.

Подготовка студентов к анализу музыкальных произведений в контексте художественной культуры в ее теоретическом и историческом понимании осуществляется прежде всего в процессе изучения дисциплин историко-теоретического или музыковедческого цикла. Специфика данной области музыкально-педагогического образования позволила нам обозначить ее условным понятием «педагогическое музыкознание» [6, с. 65].

Следует отметить, что педагогическое музыкознание является модификацией традиционной историко-теоретической музыкально-образовательной си-

стемы, сложившейся в европейском профессиональном музыкальном образовании. В нашей стране данная традиционная система прошла длительный исторический путь развития и получила конкретное воплощение в различных видах и типах общего и специального музыкального образования (в музыкальных и общеобразовательных школах, музыкальных и педагогических училищах, институтах культуры, консерваториях и др.).

Роль теории и истории музыки в любом виде музыкального образования достаточно велика и многогранна, как значителен и многогранен весь универсум музыкального искусства. В настоящее время большинство публикаций по проблемам музыковедческой подготовки студентов в музыкальных вузах констатируют общее отставание теории обучения от запросов современной культурной практики. Отмечается отсутствие дифференцированного подхода к подготовке музыкантов разных специальностей, следствием которого становится некоторая академизация историко-теоретического знания в учебном процессе. Большинство исследователей и педагогов-практиков отмечают разобщенность исторических, теоретических и практических музыкальных дисциплин, что приводит к несоответствию полученных студентами музыковедческих знаний их будущей практической деятельности и выливается в подлинное противоречие между наукой и жизнью. По авторитетному мнению Б.В. Асафьева, музыкознание несколько ослабило интерес к стратегическим задачам образования. Теперь ради увеличения его социальной эффективности, ради будущего культуры оно должно стремиться вернуться к этим задачам во всеоружии новых знаний [5, с. 23]. К числу таких стратегических задач можно отнести выявление видов историко-теоретической подготовки специалистов в различных звеньях высшей школы, определение их специфики, роли и места в культуре.

Для того чтобы выделить специфические черты историко-теоретической подготовки учителя музыки и обосновать роль педагогического музыкознания в процессе формирования художественной культуры студентов, необходимо кратко остановиться на проблеме методологического статуса музыкознания.

Известно, что содержание музыкознания как науки формируют несколько источников. Это, прежде всего, музыкальная культура, творческая практика, закономерности которой музыкознание призвано анализировать и обобщать. Другой источник достижения смежных гуманитарных наук, в недрах которых рождаются новые методы анализа искусства (семиотика, лингвистика, аксиология и др.). И, наконец, важнейший источник – достижения общенаучной методологии, обоснованной в работах по философии искусства, теории художественной культуры, эстетике, социологии и др. Можно согласиться с мнением О.А. Апраскиной, что музыкознание – это и наука, и часть художественной культуры [3, с. 124].

В соответствии с этим в настоящее время в методологии музыковедческих исследований определились три позиции. Первая позиция выражена в работах, основой методологических поисков которых служат философско-эстетические категории (классический пример такого рода работ – фундаментальный труд Б.В. Асафьева «Музыкальная форма как процесс».

Другая позиция сформировалась в исследованиях, авторы которых пытаются выйти за пределы традиционных методов анализа музыки. Третья позиция основана на поисках методологических подходов, сложившихся «внутри» самого музыкознания за последние десятилетия. Обобщая эти позиции, можно констатировать, что в основе методологии современного музыкознания лежит многоуровневая структура, иерархия которой зиждется на взаимосвязи общенаучного и специально-научного знания, что соответствует общепринятым в науке установкам [4, с. 67].

Традиционная историко-теоретическая образовательная система в основном проецирует эти уровни, отражает как высокие достижения, так и явные недостатки современного музыковедческого знания. В отличие от этой системы педагогическое музыкознание опирается на более широкий круг методологических оснований.

Рассматривая методологический статус педагогического музыкознания в контексте проблемы формирования художественной культуры учителя можно выделить несколько уровней методологии. Это, во-первых, философский уровень, который обусловлен эстетико-культурологическими знаниями о феномене художественной культуры. Во-вторых, общенаучный уровень, обусловленный взаимодействием музыкознания с педагогикой и психологией, обеспечивающим профессионально-педагогическую направленность процесса обучения. В-третьих, специально научный уровень, то есть собственно музыковедческие знания исторического и теоретического характера.

Таким образом, методологический статус педагогического музыкознания позволяет а) выделить в его содержании компонент художественной культуры и методы анализа музыки в общехудожественном контексте и б) ввести в содержание музыковедческих дисциплин методические знания и умения, способствующие включению историко-теоретического цикла в общий процесс формирования художественно-педагогической деятельности студентов.

В соответствии со сказанным педагогическое музыкознание может рассматриваться как особая сложноорганизованная система, функционирующая в контексте целостного процесса подготовки педагога-музыканта. Теория педагогического музыкознания охватывает проблемы содержания и методов формирования художественной культуры учителя в условиях высшего музыкально-педагогического образования. Исходя из этого, необходимо рассмотреть данную область музыкальной педагогики высшей школы с позиций системного анализа.

**Список литературы**

1. Абдуллин, Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э.Б. Абдуллин. – М.: МПГУ, 2010.

2. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университет, 1990.

3. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания: учебное пособие / О.А. Апраксина. – М., 2004.

4. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 2004.

5. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асафьев. – М.-Л.: Музыка, 1965. – С. 23.

6. Ирхен, И. Совместная деятельность педагога и студентов как основание социальных функций специалиста культуры / И. Ирхен // Искусство в школе. – 2007. – № 2. – С. 65-68.

7. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В.Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1961.

8. Рапацкая, Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки / Л.А. Рапацкая. – М.: Прометей, 2011.

**С.А. Филиппова**

## Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами музыкального фольклора

Воспитание личностного начала – сегодня самое трудное и самое нужное дело в общечеловеческом смысле.

«Воспитание, лишенное народных корней – бессильно», – писал русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский.

Возрождение национального самосознания приобретает в настоящее время особую актуальность. Родная культура, как образ матери, должна быть неотъемлемой частью души ребенка, началом, порождающим личность.

Народная культура, фольклор, региональные традиции – это бесценный дар памяти поколений, своеобразная копилка народных знаний о жизни, о человеке, о красоте и любви, о борьбе добра и зла, света и тьмы. Эти знания содержат понятия о необходимости вдумчивого и бережного отношения к окружающему миру, о творческой активности, позволяющей сохранить имеющиеся духовно-нравственные ценности и на их основе непрерывно создавать новые.

Много поколений наших предков воспитывалось на русском фольклоре, который не случайно называют уникальной народной педагогикой, выработавшей свои традиционные правила. Эти правила точно соответствуют законам физического, интеллектуального, духовного развития ребенка и составляют своего рода систему. От поколения к поколению веками передавалось все самое лучшее, что могло способствовать воспитанию духовности и нравственности каждого последующего поколения.

Русский музыкальный фольклор – один из важнейших источников формирования национального самосознания, что и обусловило выбор темы статьи. Новизна представленного педагогического опыта состоит в том, что народная песня, региональные традиции, традиционные обряды в обработке для детей – это лучший начальный материал для изучения народной культуры, своего рода фундамент для формирования национального самосознания.

Большие потенциальные возможности нравственно-эстетического воздействия на ребенка заключаются в народной песне.

«Народная песня в педагогии есть носительница живых индивидуальных основ национального воспитания, – писал известный русский педагог С. Миропольский. При этом народная наша песня служит незаменимым средством

для образования здорового вкуса, понимания изящного и способности им наслаждаться».

Перед руководителями фольклорных ансамблей и ансамблями народной песни стоит задача помочь воспитаннику сформировать интерес к миру традиционной русской культуры. Необходимо донести до сознания детей, что они являются носителями русской народной культуры, воспитывать детей в национальных традициях. Для этого необходимо обратиться к истокам русской народной культуры и в первую очередь к региональному фольклору. Ведь содержание фольклора отражает жизнь русского народа, его опыт, просеянный через сито веков, духовный мир, мысли, чувства наших предков.

Большое внимание этой проблеме уделяется в МБОУ ДОД ДМШ №10 г. Липецка. Занятия в ансамбле народной песни «Жемчужинка», под руководством педагога – автора статьи Филипповой Светланы Алексеевны, ориентированы на творческие потребности, интересы и потенциальные возможности детей, включая широкий спектр видов и сфер практической деятельности фольклорного творчества и создание условий для нравственного самоопределения учащихся.

На своих занятиях мы помогаем детям обрести уверенность в своих силах и способностях, развивая нравственную культуру каждого ученика. Организация педагогического процесса на занятиях в народном ансамбле строится с опорой на следующие принципы:

– принцип воспитывающего обучения, который предполагает уважительное отношение к личности обучаемого и одновременно разумную требовательность к нему;

– принцип доступности обучения, определяющий построение учебного процесса таким образом, чтобы у детей появилось желание преодолеть трудности и пережить радость успеха и определенных достижений;

– принцип сознательности и активности, который основывается на формировании у воспитанников мотивации, внутренней потребности к необходимости изучения местного музыкального материала, устойчивом интересе к изучаемому материалу;

– принцип индивидуального подхода, когда ребенок добивается максимального успеха при обнаружении его собственных моделей учения, т.е. наиболее эффективных именно для него;

Духовно-нравственное воспитание детей на занятиях ансамбля «Жемчужинка» реализуется:

– через активное сотрудничество, сотворчество детей и педагога;

– активное диалоговое общение;

– мотивацию учащихся на исследовательскую, творческую деятельность;

– формирование социального успеха (участие в конкурсах, фестивалях и т.д.).

С момента прихода ребенка в ансамбль начинается его психолого-педагогическое сопровождение. Это сопровождение заключается в создании

благоприятного морально-психологического климата. Используется дифференцированный подход. Применяется индивидуальное и групповое обучение.

За двадцать лет существования ансамбля народной песни «Жемчужинка» накоплен богатейший опыт создания образовательной и социокультурной среды, в которой ребенок становится причастен к гармонии духа, таящейся в звуках народной музыки, народных песнях, обрядах, в творческом общении, в единении с педагогом-наставником и товарищами.

Концерты, исполнительская деятельность, театрализованные народные праздники, участие в ежегодных фестивалях – все это способствует единению коллектива. Традиция преемственности – основная в ансамбле. Она продолжается в наставничестве старших над новичками.

Народная песня связана с усвоением норм народной этики, немыслима без выработки высокой культуры общения между людьми. Чувство меры, простота, скромность, доброжелательность, приветливость — вот те характерные черты, которые воспитывают народные песни. Так народные песни помогают воспитывать характер человека.

В ансамбле народной песни «Жемчужинка» дети знакомятся и учатся исполнять колыбельные, календарно-обрядовые, свадебные, величально-хвалебные, исторические, хороводные и плясовые песни.

Колыбельные песни во всем мире есть и будут древние и вечные, как материнская любовь. Через колыбельную у детей формируется потребность в художественном слове, музыке, ребенок узнает об окружающих предметах, о животных, птицах. В некоторых колыбельных содержатся элементы нравоучений, они учат добру и милосердию. В содержании песен отражался уклад семейной жизни, ребенок впервые узнавал о делах каждого члена семьи.

Календарно-обрядовые и свадебные песни связаны со старинными обычаями, олицетворяют трудолюбие народа, его оптимизм и отношению к жизни. Из песен этого жанра участники ансамбля многое узнают о семейно-бытовом укладе русского народа.

Величально-хвалебные песни хвалят, величают, воспевают человека-труженика, его благополучие и семейные отношения. В них наглядно просматривается высокая обрядовая поэзия, доброжелательность, любовь и уважение людей друг к другу, их открытость и бескорыстность.

Исторические песни – эпический или лирико-эпический жанр русского фольклора, повествующие о действительных событиях и исторических лицах, соединивший в себе два вида народной поэзии – былины и лирические песни. В исторических песнях раскрываются патриотические чувства народа, его ненависть к врагу, глубокие социальные противоречия, а также воспеваются сила духа русского человека и любовь к отечеству.

Хороводные и плясовые песни – раскрывают перед детьми целый мир: рассказывают и показывают им, как живет природа, как трудится человек, например: «Учи меня мать, как лен собирать», «Кто с нами пашенку пахать?». Из приведенных песен видно, что ребенок, даже не включаясь в трудовую деятельность, узнает именно в хороводе, как пашут и сеют хлеб, как собирают лен.

Как добрая и мудрая наставница, песня внушает любовь к обычаям родной земли, учит жить по законам справедливости, помогать в трудную минуту ближним, не бояться страданий, отстаивая правду и свое человеческое достоинство.

Таким образом, вся деятельность ансамбля народной песни «Жемчужинка» направлена на развитие духовно-нравственного воспитания учащихся. Духовно-нравственное воспитание – процесс долговременный, предполагающий внутреннее изменение каждого участника. Участие детей в народных праздниках, играх, исполнение традиционных народных песен стимулируют интерес детей к народному творчеству, усиливают их впечатления и переживания, обогащают художественное и эстетическое восприятие, а главное – обеспечивают естественное приобщение детей к национальным традициям, утверждают в их сознании фундаментальные, духовные и эстетические ценности.

**Список литературы**

1. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университет, 1990.

2. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания: учебное пособие / О.А. Апраксина. – М., 2004.

**В.О. Голубков**
Науч. рук. **Е.А. Шамрина**

## К проблеме воспитания вундеркинда «на примере Леопольда Моцарта»

Некоторые дети с детства проявляют черты одаренности, которые восхищают окружающих: кто-то к семи годам говорит на нескольких языках, кто-то способен наизусть выучить книгу, другой уже в пять лет обыгрывает в шахматы взрослых. Про таких детей говорят, что они вундеркинды. «Вундеркинд» – от нем. Wunderkind – буквально означает «чудо-ребенок» [6]. Исследования показывают, что случаи гениальности среди детей более чем реальны, хотя и редки: на одного вундеркинда приходятся сотни тысяч, а то и миллионы менее одаренных детей.

Феномен вундеркиндов до сих пор не разгадан до конца, но известно, что гениальность как-то связана со стимуляцией определенных участков мозга человека при рождении или во время его взросления.

Как правило, таким детям пророчат блестящее будущее. Однако в реальной жизни далеко не все одаренные дети становятся великими личностями. Значит, одного врождённого таланта мало. Необходимо воздействие внешних факторов, среди которых не последнее место, а возможно и главное занимает правильное воспитание ребенка в семье и поддержка его таланта родителями.

27 января 2016 года исполнилось 260 лет со дня рождения одного из самых великих и светлых гениев музыки, чье творчество является одной из вершин музыкальной культуры всего человечества – Вольфганга Амадея Моцарта. Моцарт прожил недолгую жизнь – всего 35 лет, но его талант подарил миру около 700 произведений: 17 опер, 49 симфоний, 15 месс, десятки концертов для

различных инструментов, более 100 квартетов, сотни небольших инструментальных и вокальных произведений [7].

Гений Моцарта проявился еще в раннем детстве: в три года Вольфганг научился играть на клавире, в пять сочинял небольшие произведения, в семь – написал свою первую симфонию, в двенадцать – первую оперу «Бастьен и Бастьена», в 14 лет – стал членом Болонской академии, хотя по правилам Болонской академии нельзя было принимать в члены академии лиц, моложе двадцати шести лет. Исключение было сделано лишь для вундеркинда Вольфганга Амадея Моцарта.

Но смог бы Моцарт стать великим музыкантом несмотря на его прирожденный талант, если бы не поддержка его отца Леопольда Моцарта, который не только сумел вовремя распознать, заметить музыкальную одаренность сына, но и помог развить и укрепить этот талант?

«Гениями не рождаются, гениями становятся» (Ласло Полгар), и детство Моцарта, то, как он воспитывался в семье, только подчеркивает правоту этого знаменитого выражения.

Леопольд Моцарт не был выдающимся музыкантом и сам знал об этом, но также хорошо знал, что он хороший педагог. Он написал знаменитейшее учебное пособие «Опыт основательной скрипичной школы» (1756), по которой учили детей по всей Европе. Но это не приносит Леопольду славы и денег, и, как показывает анализ литературы, все свои педагогические способности он направляет на собственных детей.

У Наннерль – старшей сестры Вольфганга, согласно литературным источникам, рано обнаружились незаурядные музыкальные способности, и отец гения Леопольд Моцарт начал обучать ее игре на клавире, попутно учил играть и маленького сына, присутствовавшего на занятиях сестры. При этом занятия с сыном скорее происходили в шутку, но только поначалу, так как музыкальные способности трехлетнего Вольфганга превосходили все фантазии. Слух, чувство ритма, память маленького вундеркинда были поразительны. Но особенно поражала Леопольда Моцарта какая-то особая восприимчивость сына: он понимал все с полуслова, и без нажима перенимал все, что показывал отец. Демонстрируя подлинную гениальность, обладая невероятным музыкальным слухом и великолепной памятью, маленький гений уже в три года так играл на клавесине, что превосходил по мастерству многих взрослых наиболее способных учеников отца, а в пять лет стал сочинять небольшие пьесы.

Наблюдая за стремительным музыкальным развитием Вольфганга, Леопольд приходит к выводу, что его сын обладает необыкновенной музыкальной одаренностью. Именно осознание этого перевернуло всю жизнь Леопольда Моцарта: отбросив свои честолюбивые замыслы, он решает посвятить свою жизнь служению сыну – «чуду, которому бог повелел родиться в Зальцбурге», и явить это чудо всему миру, иначе это будет тяжким грехом и преступлением с его стороны [3, с. 63-64].

С этого времени Леопольд Моцарт начинает основательно заниматься обучением и образованием сына. Благодаря занятиям с отцом Вольфганг не

только обучался игре на скрипке, клавесине и органе. Леопольд Моцарт также давал своим детям и серьезные знания по теории и истории музыки.

В это же время Моцарт старший принял для себя несколько важных решений, прежде всего он решает не отдавать Вольфганга в школу, а доводить этот божественный инструмент до совершенства сам, для этого у него были все необходимые знания. Вольфганг и Нинель получили хорошее общее образование по истории, географии, математике, знали латынь и итальянский язык. Благодаря усилиям отца Моцарт был всесторонне образованным человеком, в нем было воспитаны любовь и умение учиться.

Первые гастроли Вольфганга в составе семейного трио – отца и сестры – начались в 6 лет. И успех этого предприятия позволил Леопольду Моцарту сделать вывод, что ему обеспечен успех при любом аристократическом дворе Европы: обожающую сенсации и чудеса публику не мог не поразить семилетний мальчик, который виртуозно импровизирует на клавире, скрипке и органе, способный играть на клавиатуре, закрытой платком. К тому же зрителей умиляла детская непосредственность юного дарования. Например, известен случай, когда Вольфганг, поскользнувшись на паркете и приняв помощь юной эрцгерцогини Марии Антуанетты, предложил той выйти за него замуж в благодарность за ее поступок.

Гастроли длились три года. Жизнь на колесах, многочисленные концерты не могли не сказаться на здоровье детей. И впоследствии именно эти гастроли часто ставили в вину Леопольду Моцарту за раннюю смерть сына, обвиняя его в том, что он, эксплуатируя таланты детей, хотел добиться известности и богатства. Но так ли это? Конечно же, как и любой любящий и желающий добра своему ребенку родитель, Леопольд Моцарт мечтал, чтобы его ребенок находился среди «блеска и суеты столичной придворной жизни, а не прозябал бы, подобно отцу, в жалких провинциальных капеллах» [3, с. 68]. Но не деньги и тщеславие двигали Леопольдом, на то были более глубокие причины, понять которые могли только самые близкие люди. Эти гастроли скорее связаны с верой отца в гений своего сына, с верой в то, что сын станет великим композитором и музыкантом, и свету необходимо было уже сейчас узнать о его существовании, ведь Леопольд, будучи сам музыкантом, прекрасно знал, насколько трудно было новому имени пробиться в музыкальном мире и получить европейскую известность. А потому Леопольд Моцарт бросил все свои силы и возможности, чтобы расчистить сыну путь к славе.

И семья Моцартов понимала стремления Леопольда и шла на жертвы: отказавшись от стабильности устоявшейся жизни, покоя и дохода, Леопольд, частично оставив службу, целиком посвятил свою жизнь развитию таланта сына; Наннерль, имея собственный музыкальный дар, всегда оставалась в тени, являясь лишь партнером в совместных с братом дуэтах.

Да, Вольфгангу много пришлось трудиться. Томас Эдисон как-то сказал, что гений – это лишь 1% вдохновения и 99% труда. Леопольд Моцарт как никто другой понимал это, и в семье Моцартов никогда не поощрялась праздность. Будучи сам музыкантом, Леопольд Моцарт осознавал, что насколько бы не ве-

лика была музыкальная одаренность сына, без упорного труда невозможно достичь тех результатов, которые явил миру Вольфганг. Только труд позволит расти и крепнуть музыкальному таланту его сына. В письме к своему зальцбургскому коллеге Хагенауэру он писал: «Поймите, друг мой, всевышний одарил их необычайным талантом; если я сложу с себя попечение о них, это будет означать, что я отступился и от него... Вам известно, что мои дети приучены трудиться. Они понимают: чтобы чего-то достигнуть, нужна железная воля…. Если бы что-либо могло отвлечь их от работы – я бы умер с горя» [4].

Приученный с детства трудится, Вольфганг, будучи взрослым, никогда не позволял себе праздности. По словам супруги композитора Констанции, Моцарт сочинял даже тогда, когда беседовал с друзьями, или играл на бильярде. Часто работал до 2 часов ночи, а уже в 4 утра уже был на ногах, чтобы продолжить работу [5, с. 83-88].

Стоит отметить, что для воспитания таланта очень важна атмосфера гармонии и любви в семье. Отношения в семье музыкального гения в полной мере отвечали этим требованиям. О том, что Вольфганг обожал своего отца, говорят слова юного гения, которые были произнесены им еще в детстве: «После Бога только папа», а свои письма к отцу, уже будучи взрослым, Моцарт начинал иногда словами «О лучший из отцов!» [цит.: 4]. Это был редкий случай гармоничных отношений между отцом и сыном, благодарного ученика и мудрого учителя.

Таким образом, Леопольд Моцарт правил миром сына, и правил мудро. О его мудрости и дальновидности говорит тот факт, что, имея собственные музыкальные сочинения, он никогда не вписывал их в учебную тетрадь сына: учил его только технике, но не стилю, так как свой стиль Вольфганг должен был найти самостоятельно. Именно поэтому отец, гастролируя по Европе, знакомил сына со всей палитрой существующих стилей и жанров, но при этом тщательно следил, чтобы никто из композиторов не оказал определяющее воздействие на стиль Вольфганга [1]. Давая сыну подражать всем и никому в отдельности, Леопольд знал, что талант Вольфганга сам отберет все самое лучшее и создаст свой собственный неповторимый стиль. Так все и случилось.

Мудрейшая стратегия воспитания Леопольда Моцарта в высшей степени оправдала себя: гармоничные взаимоотношения в семье; атмосфера любви и поддержки; отсутствие праздности; чуткое внимание родителей к индивидуальным особенностям своих детей; стремление к творчеству; отсутствие обособленности жизни детей от взрослых – все это позволило Вольфгангу Моцарту стать одним из величайших композиторов всех времен.

Леопольд Моцарт, несмотря на то что имел собственные неплохие музыкальные сочинения и написал прославившую его книгу «Опыт основательной скрипичной школы», о которой немецкий композитор и музыкальный педагог Карл Фридрих Цельтер отзывался, что она «является таким трудом, в котором будут нуждаться до тех пор, пока скрипка останется скрипкой» [3, с. 62-63], в памяти потомков остался как отец своего знаменитого сына. И с учетом того, сколько было сделано для развития и поддержки таланта своего сына, очевидно, что Леопольд Моцарт и не желал чего-либо большего. Прав был Гайдн, ко-

гда говорил: «Кто знает, появился бы на свете такой композитор, как Вольфганг, не будь у него такого отца, как Леопольд» [2, с. 19].

**Список литературы**

1. Аберт Герман. В.А. Моцарт / Г. Аберт. – М.: Музыка, 1983. – Часть 2. – Кн.1. 1783-1791.
2. Каневский, Л. «Интервью о Моцарте, впервые опубликованное через 125 лет» / Л. Каневский // Музыкальная жизнь. – 1985. – №15. – С. 19.
3. Кац, Б.А. Времена – люди – музыка: Документальные повести о музыке и музыкантах / Б. Кац . – 2. изд. – Ленинград: Музыка, 1988.
4. Шварцман, М. Выбор и риск Леопольда Моцарта / М. Шварцман // Скрипичный ключ. – М, 2012. – № 2. Август.
5. Эйнштейн, А. Моцарт. Личность. Творчество / А. Эйнштейн; Пер. с нем. Mozart. Sein Charakter. Sein Werk . – М.: Музыка, 1977.
6. Шанский, Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – 7-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004.
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pelikan.ucoz.com/publ/5-1-0-8

**Л.В. Ходякова**

## Интеграция гуманитарных знаний в курсе «Музыкальная литература»

За последние десятилетия в России произошли значительные изменения в области школьного образования:

- появились новые учебные программы;
- новые предметы;
- обилие новых учебников и методик.

Сегодня общеобразовательная школа и учитель, работающий в ней, имеют простор для творческой деятельности. Вместе с тем исчезновение стройной, хорошо скоординированной системы учебных планов, программ, учебных пособий привело к тому, что уровень образовательной подготовки молодежи значительно снизился. И это очевидный факт.

Процесс обучения в современной школе направлен не столько на закрепление необходимого (кстати сказать, не очень большого!) объема знаний, сколько на обилие информации в различных областях. Из этого «обвала» сведений ребенок не может выбрать сам наиболее важную информацию, которая должна составить основу для его интеллектуального багажа. И в конечном итоге дети зачастую не получают вообще ничего. Идет естественный защитный процесс организма, который борется с перегрузкой. Чтение книг сегодня стало занятием поколения «отцов», а дети механически «скачивают» информацию из «Интернета» и, даже не прочитав текста, сдают в качестве доклада (реферата) учителю.

Понятно, что в такой ситуации работа преподавателей музыкальной школы требует значительных изменений в подходе к ребенку, к методике обу-

чения, к построению учебных программ. Особенно это касается такого предмета, как «Музыкальная литература».

Музыкальная литература – это именно тот предмет, который призван не только познакомить ученика с именами композиторов и их произведениями, но и расширить общий кругозор ребенка. Среди других предметов в музыкальной школе, пожалуй, только музыкальная литература имеет благоприятные условия для широкой интеграции гуманитарных знаний в разных областях мировой культуры: истории, литературы, изобразительного искусства, философии.

Учитывая, что педагогу дополнительного образования сегодня не на что опереться в плане наличия элементарных базовых знаний учеников, мы должны эти знания формировать сами плюс к тому, что еще и будем давать специальные знания в области музыки.

В свете данной проблемы следует обозначить некоторые направления, по которым может работать преподаватель:

- при подготовке материала следует привлекать важные и полезные факты из истории, проводить параллели с литературой, привлекать иллюстрации, репродукции изобразительного искусства;

- полезно ознакомиться с учебными планами по истории, литературе, истории культуры общеобразовательной школы, чтобы иметь представление, какой материал изучается на разных этапах (в разных классах);

- в целях повышения интеллектуального уровня развития учеников полезно предлагать самостоятельную работу по поиску дополнительной информации к каждой теме. Но при этом стоит учесть, что объем этой информации должен быть небольшим, и педагог должен помочь (подсказать) ребенку, где найти эти сведения;

- особое внимание следует уделить таким формам работы на уроке, как рассказ (пересказ) материала учеником и конспектирование. Учитывая, что в общеобразовательной школе на это уделяется сегодня недостаточное внимание, а бытовая речь весьма далека от литературных норм, можно понять, сколь трудна для ребенка проблема адекватного выражения своих мыслей или разумного внимательного отбора наиболее важных фактов в тексте. Всему этому сегодня надо учить прямо в классе и потом постоянно обращать на это внимание;

- очень полезной и интересной формой работы служат творческие задания: рисунки, сочинения и т.п. Они развивают воображение и фантазию, необходимую для музыканта, образную память, эмоциональные переживания, заставляют более внимательно и осознанно слышать музыку;

- прекрасной формой работы служат творческие вечера, в которых все ученики могут проявить себя: сделать краткое вступительное слово, прочитать стихи, спеть, сыграть и т.д.

- очень большим подспорьем в работе может стать видеокласс, в котором можно организовать просмотр видеофильмов с записями концертов, опер, балетов, музейных коллекций и т.д.

Приступая к обучению школьников по интегрированной программе, педагогу следует составить четкий план (лучше поурочный), в котором будут

предусмотрены все дополнительные материалы (его вид, формы подачи, наглядные пособия…) по каждой теме. Не может быть однозначных рекомендаций по его отбору. Всегда следует ориентироваться на уровень группы (возраст детей, их общую подготовку и т.д.). Для кого-то достаточно будет знакомство с именем Шекспира и общими сведениями о его творчестве, а с кем-то можно поговорить даже о проблемах драматургии Шекспира.

Попробуем обозначить лишь общий план, по которому возможна работа педагога на примере первого и второго года обучения.

1 год обучения требует особого внимания. Это ознакомительный, вводный курс, который закладывает основу знаний в области жанров, форм, средств выразительности и т.д.

Полезно разделить этот курс на несколько крупных разделов, например:

- Программная музыка.
- Жанры в музыке.
- Музыка в театре.

В разделе «Программная музыка» наряду с использованием, например, таких музыкальных произведений, как «Кикимора», «Баба Яга», «Волшебное озеро» А. Лядова, симфонической картины «Садко» Н. Римского-Корсакова, сюиты из балета «Жар-птица» И.Стравинского и т.п. очень уместно показать репродукции русских художников, например, В. Васнецова, И. Билибина. Можно поговорить об образах русской мифологии и о символике русской народной сказки.

Очень уместны на этом этапе творческие работы в виде рисунков к музыке, устных рассказов-описаний (портретов) образов или сочинение сказочных сюжетов к музыке.

В разделе «Жанры в музыке» параллельно со знакомством с музыкальными жанрами хорошо познакомить детей и с жанрами изобразительного искусства (портрет, пейзаж, натюрморт, марина…) и с жанрами литературы (рассказ, повесть, роман, сказка…), привлекая репродукции и примеры из литературы.

В разделе «Музыка в театре» можно сделать экскурс в историю театра. Говоря об опере, назвать имена известных певцов, а в балете – известных танцовщиков. Прекрасными иллюстрациями театрального искусства могут служить живописные работы художников объединения «Мир искусства» (Сомова, Бакста, Лансере и др.) к операм и балетам.

Если познакомить детей с фрагментами из опер М. Глинки «Руслан и Людмила», Н. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане», «Сказка о золотом петушке», то можно сделать цикл уроков, посвященных не только опере, но и творчеству А. Пушкина, а иллюстрациями могут служить картины В. Васнецова, И. Билибина, М. Врубеля.

Знакомство с балетом очень хорошо начать с творчества П. Чайковского.

В целом в первый год обучения преподаватель ставит своей целью пробуждение интереса к музыкальному искусству вообще, раскрытие творческого

потенциала ребенка, активизацию его внутренних творческих резервов, накопление необходимых для музыканта профессиональных знаний и навыков.

Второй год – «Зарубежная музыкальная литература» – это уже специальный курс, в процессе изучения которого ребенок знакомится с творчеством композиторов, с конкретными музыкальными произведениями, особенностями музыкальной драматургии и т.д.

Разделяя это курс на исторические периоды и художественные направления, внутри каждого уместно обратить внимание на параллели в области живописи, архитектуры, литературы, а главное – каждое направление рассматривать в конкретном историческом контексте.

В разделе «Музыка. Древней мира» детям достаточно знакомства с музыкальным искусством Древней Греции. Интересно поговорить о театре, о философской системе «Гармония космоса»; вспомнить имя философа и математика Пифагора, внесшего огромный вклад в развитие музыкальной теории (деление струны, систематизация ладов и т.д.)

Из литературных сочинений детям ближе всего может быть «Одиссея» Гомера (входит в программу по литературе).

Разговор об античной мифологии может коснуться конкретных сюжетов («Орфей и Эвридика») и подкрепляться репродукциями картин Н. Пуссена, скульптора Кановы.

Раздел «Музыка Средних веков» должен познакомить детей с развитием культуры в период влияния христианства. Здесь очень важен разговор о характерных чертах этой религии, ее определяющих идеях.

Стоит послушать и сравнить музыку православных и католических традиций.

Очень полезна беседа о символике византийской иконы, византийского храма (это наши православные традиции). Обязательно следует показать детям архитектурные типы романского и готического стилей.

Раздел «Музыка Возрождения» может содержать очень богатый иллюстративный материал. Следует познакомить детей с именами и работами Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэля. Разговор о литературе дополнить именами Данте, Шекспира, Петрарки (чтение стихов). Эти имена им известны по школьной программе.

Музыкальные впечатления дополняются прослушиванием музыки Джезуальдо (Мадригалы), Лассо («Эхо»), Палестрины (фрагменты из Месс) и т.д.

Обязательным вступлением к знакомству с искусством Ренессанса должен быть разговор о характерных чертах этого времени, о гуманизме – главной идее Возрождения.

Раздел «Барокко» должен познакомить учащихся с новациями в области архитектуры (Л. Бернини), в живописи (А. Ватто, Ф. Буше), с музыкой А. Вивальди, клавесинистами Рамо и Купереном (пьесы).

Завершает тему «Барокко» творчество И.С. Баха.

Знакомство с классицизмом не может ограничиться только творчеством Гайдна, Моцарта и Бетховена. Разговор о классицизме должен коснуться таких ярких имен в литературе как Гете и Мольер, в живописи – Н. Пуссен.

В разделе «Романтизм» обязательно пойдет разговор об общих веяниях времени, о характерных чертах романтизма. Очень ярким примером романтической литературы служит творчество Гофмана. Можно порекомендовать детям прочитать «Щелкунчика».

Живописными иллюстрациями романтизма могут стать картины Карла Давида Фридриха, пейзажи К. Коро.

Заключением 2-го года обучения должны стать темы, которые логически завершат историческую картину развития искусства:

- «Импрессионизм», где можно показать картины К. Моне, Э. Мане, Э. Дега. Рассказать об их необычной художественной манере. Послушать музыку К. Дебюсси, например Прелюдии.

- «Модернизм», где следует обозначить общую панораму новых течений и проиллюстрировать их репродукциями Пикассо, Дали, Малевича и музыкой Шенберга.

Данный общий план – это лишь рекомендации, по которым может работать педагог. Направлений работы такого рода может быть много. Все будет зависеть от желания и настроя самого педагога. В любом случае, почувствовав интерес, дети всегда с радостью откликаются на призыв своего учителя и занимаются с увлечением, а главное – это дает ощутимые результаты.

**Список литературы**

1. Брянцева, В.Н. Музыкальная литература зарубежных стран / В.Н. Брянцева – М.: Музыка, 2002.

2. Губарев, А. Русский музей / А. Губарев. – М.: Прогресс, 1981.

3. Зильберквит, М. Мир музыки / М. Зильберквит. – М.: Детская литература, 1988.

4. Клёнов, А. Там, где музыка живёт / А. Клёнов. – М., 2001.

5. Оговицкая, З.Е. Музыкальная литература / З.Е. Оговицкая, А.С. Казаринова. – М.: Музыка, 2004.

6. Юдина, Е. Первые уроки музыки и творчества / Е. Юдина. – М.; 1990.

**А.А. Лён**
**Н.М. Дресвянникова**

## Влияние коммуникативных способностей на успешность профессиональной деятельности специалистов педагогического профиля

В период смены и утверждения новых ценностей в жизни российского общества образование превращается в важный фактор социального развития. Высшая школа призвана формировать специалиста, который по профессиональным и личностным качествам будет востребован на рынке труда, то есть он должен быть конкурентоспособным. Усложнение содержания педагогической деятельности требуют от современного педагога высокого профессионализма,

который невозможен без сформированности высокого уровня коммуникативных умений.

Проблема коммуникативных способностей и условия их успешного формирования рассматривалась многими отечественными педагогами и психологами: А.В. Батаршевым, И.С. Батраковой, Ф.Н. Гоноболиным, Е.А. Климовым, Н.В. Кузьминой, Р.С. Немовым и др. В энциклопедии профессионального образования способности рассматриваются как свойства или качества индивида, обуславливающие успешность деятельности или овладение ею; индивидуальные качества, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешной деятельности [15, с. 507]. Б.М. Теплов определяет способности как «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и предопределяющие успешность овладения определённой деятельностью и совершенствования в ней» [14, с. 17]. Е.А. Климов определяет коммуникативные способности как «комплекс индивидуальных особенностей человека, способствующих построению личного и делового общения (взаимодействия) с людьми (пониманию других, установлению, поддержанию и бесконфликтному прекращению контактов)» [6, с. 31]. Ф.Н. Гоноболин к коммуникативным способностям относит создание адекватных взаимоотношений, педагогический такт, умение воздействовать на ученика, организаторские способности и т.д. [1]. Н.В. Кузьмина под коммуникативными способностями понимает способность устанавливать правильные взаимоотношения и предусматривать их в соответствии с развитием учащихся и их требованиями [7]. Р.С. Немов трактует коммуникативные способности как умения и навыки общения с людьми, от которых зависит его успешность [10]. Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить, что коммуникативные способности – это умения и навыки, позволяющие устанавливать взаимоотношения, строить эффективное общение педагога с воспитанниками, коллегами, родителями, представителями общественности, которые приводят к успешности в различных видах деятельности, в том числе и профессиональной.

Наблюдается различный подход учёных педагогов к определению места коммуникативных способностей в системе способностей вообще. Н.В. Кузьмина, Е.А. Климов, Ф.Н. Гоноболин относят коммуникативные способности к группе педагогических способностей. А.В. Петровский считает, что коммуникативные способности относятся к группе языковых способностей личности. С.В. Кондратьев коммуникативные способности относит к группе организаторских. Таким образом, одни авторы относят их к педагогическим, другие – к организаторским, третьи – к языковым, а четвертые – к профессиональным. Мы полагаем, что коммуникативные способности в зависимости от целевых установок могут быть в одних случаях отнесены к педагогическим, в других – к организаторским, в третьих – к профессиональным. Степень успешности профессиональной деятельности специалистов педагогического профиля независимо от преобладания других способностей во многом обеспечивается коммуникативными способностями, которые можно развивать, совершенствовать через развитие коммуникативных умений, составляющих основу педагогической деятельности.

На современном этапе модернизации отечественной системы образования решается важнейшая задача формирования личности, способной выразить свою созидательную индивидуальность, то есть отвечающей интересам общества при удовлетворении собственных потребностей, и неоценимая роль в решении этой задачи должна отводиться формированию коммуникативных умений. В исследованиях И.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой,А.В. Мудрика, Е.И. Пассова, Б.М. Теплова находит отражение проблема характеристики содержания коммуникативных умений. А.В. Мудрик к коммуникативным умениям относит следующие:

1) умения переносить известные школьнику знания и навыки, варианты решения, приёмы общения в условиях новой ситуации, трансформируя их в соответствии со спецификой её конкретных условий;

2) умения находить решения коммуникативной ситуации из комбинации уже известных школьнику идей, знаний, навыков, приёмов;

3) умения создавать новые способы и конструировать новые приёмы для решения конкретной коммуникативной ситуации [9].

Важным аспектом в подготовке воспитанников к общению является формирование у них коммуникативных умений. Это процесс проходит несколько стадий: усвоение стандартных умений, автоматизация их применения, развитие импровизационности в их применении, перенос умений из одной ситуации в другую.

А.Н. Леонтьев рассматривает группы коммуникативных умений под общим названием «ориентировка», которая, в свою очередь, представлена в трёх аспектах: в пространстве, во времени, в социальных отношениях:

1) умение ориентироваться в партнёрах, то есть определять характер человека, его настроение; верно истолковывать поведение партнёров;

2) умение ориентироваться в отношениях с возможными партнёрами и между ними, то есть в соотношении своего и их половозрастного и ролевого статусов – в степени близости и по мере доверительности;

3) умение ориентироваться в ситуации общения. Важность этого умения определяется, главным образом тем, что правила общения диктуются той конкретной ситуацией, в которой оно происходит [8].

В контексте педагогического мастерства рассматривает коммуникативные умения В.А. Кан-Калик, формирование которых возможно только при наличии коммуникативных способностей. Исследователь выделяет:

1) умение общаться на людях;

2) умение через верно созданную систему общения организовывать совместную с воспитанниками творческую деятельность;

3) умение целенаправленно организовывать общение и управлять им;

4) умение устанавливать контакт, завоёвывать инициативу в общении, умение организовывать приспособление в общении [4].

Н.В. Кузьмина подробно рассмотрела проблему коммуникативных способностей педагога, основными из которых являются общительность, коммуникабельность, социальное родство и альтруистические тенденции [7]. Развер-

нутую характеристику коммуникативных умений педагога предложил А.Н. Леонтьев. Педагог должен владеть социальной перцепцией или «чтением по лицу»; понимать, то есть адекватно моделировать личность воспитанника, его психическое состояние по внешним признакам; «подавать себя» в общении с воспитанниками; оптимально строить свою речь в психологическом, то есть владеть умениями речевого общения, речевого и неречевого контакта с учащимися. Особое внимание обращается на развитие способности вступать в контакт, организовывать сотрудничество в процессе общения [8].

Неоспоримую важность представляют коммуникативные умения для продуктивной профессионально-педагогической деятельности учителя музыки, которые являются содержанием деятельностного компонента в структуре его коммуникативной готовности, которую образуют наряду с ним компоненты: когнитивный, эмоционально-волевой и мотивационно-ценностный.

В соответствии с коммуникативными средствами информационного обмена в педагогическом процессе существуют виды педагогической коммуникации: вербальная, невербальная, музыкально-звуковая.

Вербальная педагогическая коммуникация предполагает использование вербальных средств для передачи информации. Реализуется она в двух формах педагогической коммуникативной деятельности – устноречевой и письменноречевой коммуникативной деятельности, «встроенных» в собственно музыкально-педагогическую деятельность учителя музыки: музыкально-теоретическую, музыкально-историческую и др. Виды устноречевой педагогической коммуникации – говорение, слушание. Виды письменноречевой педагогической коммуникации – письмо, чтение. Формы педагогической коммуникации – диалог, монолог [11].

Невербальная коммуникация предполагает использование невербальных средств для передачи информации: паралингвистических, экстралингвистических, кинестетических, такесических, проксемических и др.[5].

Музыкально-звуковая коммуникация предполагает использование в качестве информационного средства – музыкальные звуки, организованные в целостные музыкальные построения. Реализуется в музыкально-исполнительской деятельности учителя музыки: в игре на музыкальных инструментах, пении и т.д. Специфику этой коммуникации определяет её объект – музыкальный текст (произведение) обладающий, подобно вербальному, педагогическим содержанием, ценностным и личностно-значимым смыслом. Музыкальное произведение как источник информации различного уровня (культуры общей и музыкальной, музыкального искусства) является объектом следующих разновидностей информационно-коммуникативного взаимодействия: преподаватель – музыкальное произведение – студент, композитор – исполнитель – слушатель, социальная среда – культура – музыка. Многоплановость коммуникативных связей, в которых функционирует произведение, определяет необходимость использования в учебном процессе высокохудожественных музыкальных образцов разных стилей, направлений, жанров, областей творчества: фольклора, духовной, классической, современной музыки.

Основные направления формирования коммуникативных умений будущих учителей музыки соответствуют основным направлениям формирования коммуникативной готовности к устноречевой (методы информационного сотрудничества, самоконтроля, коррекции коммуникативных действий), письменноречевой (метод структуризации информации на основе алгоритма структуризации информации), музыкально-звуковой деятельности (методы музыкально-звукового самоконтроля, музыкально-звуковой коррекции). На базе Института культуры и искусства Липецкого государственного педагогического университета было проведено опытно-экспериментальное исследование эффективности модели, в которой обозначена задача – развитие у студентов, будущих учителей музыки, умений осуществления различных видов коммуникативной деятельности и были разработаны соответствующие методики.

Согласно методике формирования коммуникативной готовности к устноречевой деятельности студенты составляли план учебно-воспитательного мероприятия (УВМ) для муниципального бюджетного образовательного учреждения (МБОУ) по теме изучаемой музыкально-теоретической дисциплины в вузе, который содержал цель, задачи, ход занятия, методы, приёмы, средства обучения; отражал средства и методы педагогической коммуникации. На занятиях студенты зачитывали разработки планов, выступали в роли учителей МБОУ и воспроизводили фрагмент педагогического процесса с целью показа взаимодействия с другими студентами, реализуя запланированные методы, приёмы, средства обучения, личностно-коммуникативные качества.

На этапе констатирующего эксперимента студентам предлагались темы по музыкально-теоретическим дисциплинам: на 1-м курсе в 1-м и во 2-м семестрах – по дисциплине «Основы теоретического музыкознания»; на 2-м курсе в 3-м семестре – по дисциплине «Основы теоретического музыкознания», в 4-м семестре – дисциплины «Гармония» и т. д.

В ходе формирования коммуникативной готовности студентов к устноречевой деятельности предусматривалось формирование коммуникативной готовности к музыкально-звуковой деятельности**.** Студентам предлагалось вводить в разработки музыкальный материал – музыкальные произведения (фрагменты), исполнять их на занятиях. Предполагалось использование вышеназванных коммуникативных методов, коммуникативных средств, проявление личностных коммуникативных качеств.

Основу методики формирования коммуникативной готовности студентов к письменноречевой деятельности составил метод структуризации информации с использованием алгоритма структуризации, разработанного И.Г. Гузенко [2]. Предполагалось составление темы УВМ и плана педагогической проработки темы в виде поставленных вопросов и ответов на них. Действия студентов направлены на структурирование, свёртку и развёртку информации: выделение информантов (информационных блоков) путём трассировки текста (анализа текста с выделением ключевых слов), составление дескриптора (формулировка темы), фреймового плана (вопросов реализация темы), тезауруса (ответов на вопросы), раскрывающего психолого-педагогическое содержание темы.

Стоит отметить, что перед проведением эксперимента студентам для самостоятельного изучения была предложена психолого-педагогическая литература по вопросам коммуникации в образовании. Студенты были ознакомлены с алгоритмом структуризации информации, им были представлены образцы разработок тем учебно-воспитательных мероприятий и выполнена вместе с преподавателем письменная работа по структуризации учебно-научной информации.

Разработанная для проведения опытно-экспериментального исследования «Диагностическая карта» содержала уровни (высокий, средний, низкий), критерии (когнитивный, деятельностный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный), показатели критериев сформированности коммуникативной готовности студентов к педагогический деятельности. Так, показателями деятельностного компонента коммуникативной готовности к устноречевой и музыкально-звуковой деятельности высокого уровня являются умения:

1) планировать учебно-воспитательного мероприятие (его фрагмент), направленное на продуктивное педагогическое взаимодействие;

2) организовывать, управлять педагогическим взаимодействием;

3) использовать невербальные коммуникативные средства, адекватные педагогической ситуации;

4) использовать вербальное коммуникативное средство – речь, её богатый словарный запас, ориентируясь на логичность изложения и содержательность;

5) использовать эффективные методы, приёмы, средства обучения.

Показателями деятельностного компонента коммуникативной готовности к письменноречевой деятельности высокого уровня являются умения:

1) воспроизводить алгоритм образовательных действий по структуризации учебно-научной информации при разработке темы УВМ и плана-конспекта углублённой педагогической проработки темы. При этом прогнозировать будущую профессиональную деятельность и конечный результат деятельности;

2) отражать в формулировках темы, вопросов и ответов содержания профессиональной направленности;

3) отражать в формулировках темы, вопросов и ответов знаний «механизма» формирования музыкального слуха и памяти, понимания их роли в обеспечении коммуникации в профессиональной деятельности учителя музыки.

Полученные результаты констатирующего эксперимента показали низкий уровень сформированности коммуникативной готовности студентов к устноречевой, музыкально-звуковой, письменноречевой деятельности, соответственно низкий уровень сформированности коммуникативных умений.

Формирующий эксперимент был нацелен на формирование, затем диагностирование сформированности коммуникативной готовности студентов к устноречевой, музыкально-звуковой и письменноречевой деятельности. Студенты контрольной группы работали в прежнем режиме. Со студентами экспериментальной группы осуществлялась работа:

1. Студенты были ознакомлены с методами педагогической коммуникации, которые им предлагалось использовать в коммуникативной деятельности:

информационно- коммуникативного сотрудничества, самоконтроля, коррекции коммуникативных действий.

2. Проводились занятия, на которых студенты читали составленные планы УВМ, ориентированные на эффективное взаимодействие в педагогическом процессе. Составленные планы анализировались преподавателем и другими студентами с точки зрения эффективности предлагаемых в них методов, приёмов, средств обучения; коммуникативных форм, методов, средств.

3. Заслушивались на занятиях студенты, которые, выступая в роли преподавателей, моделировали коммуникативные ситуации в педагогическом процессе (или фрагменты педагогического процесса). Воспроизводимые студентами коммуникативные ситуации анализировались преподавателем и другими студентами с точки зрения реализации в них коммуникативных знаний, умений, личных качеств будущего учителя музыки.

4. Осуществлялся показ преподавателем коммуникативных педагогических ситуаций, соответствующих какому-либо пункту плана студента как вариант коммуникативного поведения и проявления коммуникативных знаний, умений, личных коммуникативных качеств учителя музыки.

Темы экспериментальных занятий:

1 курс – «Фактура и музыкальная форма», «Созвучие в музыке XX в.», «Гармоническая форма. Тональное движение в музыке XV – XX веков» (дисциплина «Основы теоретического музыкознания»).

2 курс – «Особенности гармонического многоголосия западноевропейской музыки XIX в.», «Гармоническое многоголосие в музыке XX века», «Роль септаккордов в музыке сер. XШ – нач. XIX веков » (дисциплина «Гармония»).

3 курс – «Полифония как тип многоголосия, его особенности, свойства. Виды полифонии», «Хоровая полифония в эпоху Возрождения. Творчество Орландо Лассо», «Музыкальные жанры полифонической музыки эпохи Возрождения – мотет, мадригал» (дисциплина «Полифония»).

4 курс – «Музыкальные жанры, классификация. Жанровое содержание музыкальных произведений», «Музыкальная форма рондо в историческом развитии», «Особенности использования простых музыкальных форм в музыке » (дисциплина «Анализ музыкальных произведений»).

5. Были выполнены студентами самостоятельные экспериментальные работы по темам:

1 курс – «Имитационная полифония. Виды имитационно-полифонических произведений» (дисциплина «Основы теоретического музыкознания»).

2 курс – «Натуральный минор и фригийские обороты в русской народной музыке» (дисциплина «Гармония»).

3 курс – «Месса – ведущий музыкальный жанр эпохи Возрождения» (дисциплина «Полифония»).

4 курс – «Использование сонатной формы в музыке XIX века» (дисциплина «Анализ музыкальных произведений»).

На этапе формирования коммуникативной готовности студентов к письменноречевой деятельности контрольная группа продолжала работать с кон-

кретным текстовым материалом, границы которого были определены преподавателем. Студентами использовался готовый образец алгоритма образовательных действий по структурированию текста и готовый образец разработки темы учебно-воспитательного мероприятия и плана-конспекта углублённой педагогической проработки темы в виде диагностично поставленных вопросов и ответов на них. Со студентами экспериментальной группы осуществлялась работа преподавателя, предполагающая проверку выполнения ими экспериментальных заданий. Особенности выполнения студентами экспериментальных заданий:

1. Структурирование текста большого объёма без определения границ преподавателем.

2. Выполнение студентами экспериментальных работ с анализом их преподавателями. Темы экспериментальных занятий:

- «Методические принципы формирования у учащихся метроритмических представлений на художественных музыкальных примерах»;

- «Особенности использования возможностей музыкальной памяти для развития звуковысотного слуха учащихся в школе»;

- «Теоретические аспекты изучения с учащимися музыки различных исторических стилей в слушательской деятельности».

3. Выполнение студентами экспериментальной работы с самостоятельным заполнением анкеты по экспериментальной теме: «Педагогические условия формирования у учащихся знаний музыкальных жанров в просветительской деятельности».

4. Предоставление студентам свободы в выборе вербальных средств анализа текстовой информации; ориентация на отражение в работах личностно значимых факторов.

5. Закрепление преподавателем знаний студентов по вопросам структурирования учебно-научных текстов: повторение названий блоков и их содержания, порядка действия свёртывания и развёртывания информации и т.д.

В ходе формирующего эксперимента у более 80% студентов экспериментальной группы была сформирована коммуникативная готовность к педагогической устноречевой и музыкально-звуковой деятельности с коэффициентом усвоения Кус ≥ 0,75 (высокий уровень), сформирована коммуникативная готовность к педагогической письменноречевой деятельности с коэффициентом усвоения Кус ≥ 0,75 (высокий уровень). В контрольной группе число таких студентов составило менее 50%.

Формированию коммуникативных умений в структуре коммуникативной готовности студентов – будущих учителей музыки к профессионально-педагогической деятельности способствовало создание в образовательном процессе следующих педагогических условий:

1) планирование стратегии и тактики коммуникативного взаимодействия;

2) изучение высокоинформативных текстов, обладающих педагогическим содержанием, ценностным и личностно-значимым смыслом;

3) использование информативно и эмоционально насыщенных коммуникативных средств, способствующих положительной мотивации к педагогической коммуникации;

4) выбор знаковых систем и каналов передачи информации (визуального, аудиального, кинестетического), соответствующих педагогическим задачам, виду деятельности и возрасту студентов;

5) формирование у студентов музыкального слуха и памяти, собственно памяти, обеспечивающих коммуникацию в педагогической деятельности учителя музыки; овладение приёмами формирования данных способностей;

6) ориентация студентов на достижение личностно-значимого результата в коммуникативном взаимодействии;

7) создание ситуаций педагогической коммуникации, активизирующих проявление личностно-коммуникативных качеств студентов;

8) рациональное сочетание различных форм коммуникации и методов обучения.

Уровень сформированности коммуникативных умений влияет на формирование ценностных социальных установок, позволяющих эффективно реализовать их в жизнедеятельности, сформировать активную жизненную позицию, что, в свою очередь, поможет подготовить выпускников педагогического профиля таким образом, чтобы у них было меньше проблем в адаптации к самостоятельной профессиональной жизни.

**Список литературы**


1. Гоноболин, Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф.Н. Гоноболин // Способности и интересы. – М., 1962.
2. Гузенко, И.Г. Профессиональная направленность изучения студентами педагогических дисциплин (на примере преподавания педагогических теорий, систем, теории воспитания и технологии обучения) / И.Г. Гузенко, Ю.В. Темеренко. – Липецк, 2005.
3. Зязюн, И.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн. – М., 1989.
4. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М., 1987.
5. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластёнина. – М., 2007.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М., 2004.
7. Кузьмина, Н.В. Способность, одарённость, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1985.
8. Леонтьев, А.Н. Психология общения / А.Н. Леонтьев. – М., 1999.
9. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания / А.В. Мудрик. – М., 1984.
10. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М., 1994.
11. Основы теории коммуникации: учебник / Под ред. М.А. Василика. – М., 2005.
12. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.
13. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – М., 1998.
14. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. М.-Л., 1947.
15. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1998.

**О.В. Хрипункова**

## Музыкально-оздоровительная работа как современная форма организации здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении

Воспитание здорового подрастающего поколения людей России – первоочередная задача страны, от решения которой во многом зависит его грядущее благосостояние.

По данным литературы, в среднем по России на одного дошкольника приходится 1,5 функциональных нарушения; возрастает количество часто болеющих детей, патология опорно-двигательного аппарата выявляется более чем в 40% случаев, отмечается рост и омоложение хронических болезней (А.А. Баранов, А.Г. Ильин, Е.В. Котомина, В.Р. Кучма, Н.М. Пронь, И.К. Раппопорт, 2005 г., 2006 г., 2009 г.).

Разумеется, что одним из главных путей улучшения здоровья детей является создание адекватной современным условиям системы медицинского обеспечения в ДОУ.

Разработка и осуществление действенных, научно обоснованных оздоровительных программ в ДОУ являются ёмким резервом значительного улучшения профилактической и оздоровительной работы, требующей внедрения здоровьесберегающих технологий во все образовательные области дошкольного образовательного учреждения, в том числе и образовательную область «Музыка», и интеграцию оздоровительной работы с музыкально-образовательной. В то же время восстановление здоровья детей дошкольного возраста формирует фундамент для сохранения его в следующие периоды детства.

Все вышеизложенное описывает актуальность исследования музыкально-оздоровительной работы в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Педагоги дошкольных учреждений, в том числе и музыкальные руководители, обязаны совокупно решать задачи физического, интеллектуального, эмоционального и личностного развития ребенка, подготовки его к школе, деятельно внедряя в этот процесс более действенные особые способы и приемы, направленные на оздоровление.

Музыкальное формирование ребенка в аспекте физического имеет свою давнюю историю. Музыка, воспринимаемая слуховым рецептором, воздействует не только на эмоциональное, но и на общее физическое состояние человека, вызывает реакции, связанные с изменением кровообращения, дыхания [1, с. 29].

Музыкально-оздоровительная работа может быть наиболее результативной, когда она опирается на комплекс разных видов музыкальной деятельности, тесно связанных между собой: музыкально-ритмические движения, пение, слушание музыки, игра на детских инструментах.

Рассмотрим виды музыкальной деятельности с точки зрения их оздоровительного воздействия на формирование ребенка.

Музыкально-ритмическая активность составляет приблизительно 40–50% объема заданий каждого музыкального занятия в первой части, где выполняются упражнения, способствующие освоению определенных танцевально-игровых элементов, тренирующих в четкой ритмичной передаче основных движений (ходьба, бег), помогающих ориентироваться в выполнении разных построений.

После пения и слушания музыки проводятся игры, танцы, хороводы. По тому, как ребенок ходит, бегает, прыгает, можно судить о его физиологическом развитии, умении согласовывать движения, эмоциональном настроении. Если у ребенка плохо развиты главные движения, то с ним очень тяжело учить танцы и игры: все они включают ходьбу, бег или прыжковые движения.

Чем больше двигательный опыт ребенка, тем больше уверенности он получает. Кроме того, движения служат стимулом для созревания нервных связей. Ограничение ребенка в движении может явиться одной из причин задержки его психического развития.

Музыкально-ритмические упражнения содействуют формированию опорно-двигательного аппарата, хорошей осанки, пластики, гибкости и растяжки, умению двигаться согласованно с музыкой. Для профилактики отклонений опорно-двигательного аппарата на музыкальных занятиях перед выполнением движений следует приучать детей правильно занимать исходное положение, а во время исполнения музыкальных упражнений, танцев, игр соблюдать координацию движений рук и ног, следить за осанкой.

Большое значение придается выполнению дошкольниками музыкально-ритмических движений без всякого напряжения, свободно и естественно. Эти трудные задачи решаются вместе с воспитателями с учетом таких педагогических принципов, как систематичность, постепенность, последовательность, повторность.

Пение является главным средством музыкального обучения. Дети любят петь и охотно поют. При соблюдении гигиенических условий, то есть при проведении занятия в проветренном чистом помещении, пение содействует развитию и укреплению легких и всего голосового аппарата. По мнению врачей, пение является лучшей формой дыхательной гимнастики.

Музыкальный руководитель, воспитатели обязаны не только знать репертуар детских песен, обладать методикой пения, но и уметь беречь детский голос. Они следят за тем, чтобы дети пели естественным голосом, не форсируя звука, не говорили слишком громко, и сами не должны громко говорить с детьми. Заботясь о создании спокойной обстановки, об уменьшении шума в группе, воспитатель тем самым оберегает детский голос. Крик, шум портит голос, притупляет слух детей и отрицательно влияет на их нервную систему [3].

Слушание (восприятие) – это отражение в коре головного мозга предметов и явлений, воздействующих на анализаторы человека. Восприятие – не просто механическое, зеркальное отражение мозгом человека того, что находится перед его глазами или того, что слышит его ухо.

Восприятие постоянно активный процесс, активная деятельность. Оно является первым этапом мыслительного процесса, следственно, предшествует и сопутствует всем видам музыкальной деятельности. В восприятии произведений искусства участвуют как эмоции, так и мышление. При слушании музыки роль эмоционального компонента особенно велика.

Если человек владеет развитым восприятием, то он познаёт значение музыкального произведения даже при одном прослушивании. При повторных прослушиваниях воспринятый музыкальный образ углубляется, произведение раскрывается с новых сторон. Поэтому в детстве, когда эксперимент восприятия музыки еще мал, как правило, требуется некоторое количество прослушиваний, чтобы восприятие произведения стало наиболее осознанным, прочувствованным.

Поэтому так нужно совершенствовать музыкальное восприятие дошкольников, тренировать его. Кроме того, слушание активизирует и развивает слуховое внимание, развивает у детей способность контролировать дыхание, управлять мышечным тонусом; возвращает их в спокойное состояние [3, с. 58]. Применение детских музыкальных инструментов и игрушек обогащает музыкальные впечатления дошкольников, развивает их музыкальные способности. К тому же, игра на музыкальных инструментах развивает волю, стремление к достижению цели, воображение [1].

Таким образом, исследовав научно-теоретические основания здоровьесбережения детей средствами музыкальной деятельности можно сделать вывод, что оздоровительный эффект воздействия музыки на организм дошкольника неоспорим.

**Список литературы**

1. Арсеневская, О.Н. Система музыкально-оздоровительной работы в детскому саду: занятия, игры, упражнения / О.Н. Арсеневская. – В.: Учитель, 2009.
2. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение,1981.
3. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983.

**И.И. Пахомова**

## Формирование интереса к музыке у младших школьников в процессе музыкальных занятий

На современном этапе развития общества основной целью музыкального образования является передача духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве в его наиболее полном и всестороннем виде и развитие личности каждого ребенка, а также формирование его музыкальной культуры. Основные средства достижения такой цели – постоянные и систематические встречи учащихся с музыкой, развитие потребности в общении с ней.

Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка.

Первоисточником музыки является не только окружающий мир, но и сам человек, его духовный мир, мышление, речь. Благодаря музыке в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе.

Музыка является чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности (В.А. Сухомлинский) [1, с. 49].

Общеобразовательная школа – одна из ступеней в музыкальном образовании учащихся, которая помогает детям понять, полюбить музыку.

Музыкальное образование школьников направлено на развитие у них целостного представления о музыкальном искусстве и рассматривается как система научных знаний и понятий о закономерностях управления музыкальным развитием ребенка, воспитании его эстетических чувств и нравственных качеств.

Мир чувств и эмоций, как и другие формы психической деятельности, является способом отражения объективного мира и человека в нем и представляет собой многогранную и до конца не изученную сферу.

Эта область в последнее время активно изучается современными исследователями. Они отмечают, что музыкальное развитие ребенка оказывает незаменимое воздействие на его общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок становится чутким к красоте в искусстве и в жизни.

Чтобы эффективно формировать интерес к музыке у школьника, необходимо понять, какой он сегодня, как он относится к музыке, какие у него интересы?

И хотя в последнее время создано много программ, нацеленных на развитие музыкальной культуры подрастающего поколения, до сих пор проблема формирования интереса к качественной музыке далека от решения. Можно назвать множество причин, спровоцировавших данную ситуацию: 1) отсутствие в обществе понимания статуса и роли классического музыкального образования для формирования разносторонне развитой личности; 2) недостаточная разработанность программ, обеспечивающих условия для полноценной работы по развитию интереса к музыке у школьников; 3) отсутствие системообразующих компонентов, включающих психологический, мотивационно-потребностный аспекты в подготовке будущих учителей музыки для общеобразовательных школ.

Из этого следует, что проблема формирования интереса учащихся к музыке в условиях среднего общеобразовательного учреждения чрезвычайно актуальна. Решение этой проблемы позволит направить мысли школьника на преодоление негативных тенденций, существующих в современном обществе, на самосохранение себя и реализацию нравственного потенциала.

Исследователи трактуют понятие «интерес» с точки зрения познавательной направленности личности, как форму проявления познавательной потребности, предполагающей осознание целей деятельности. Интерес выступает наиболее существенным стимулом приобретения знаний, расширения кругозора и способствует более полному и глубокому отражению действительности [2, с. 146].

Изучение проблемы формирования интереса целесообразно начинать с анализа различных определений, изложенных в научной литературе.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова фигурируют четыре значения этого понятия. Первое связывает интерес с проявлением внимания к привлекательным или значительным явлениям. В других значениях интерес выступает как занимательность, нужда, потребность или выгода [4, с. 79].

Задача формирования интереса у детей к музыке является одной из значимых в отечественной педагогике.

Современная ситуация в обществе, культуре, науке обусловила переориентацию целей школьного образования на освоение детьми общечеловеческой культуры. Проблемы эстетического воспитания детей решаются путем гуманизации и демократизации педагогического процесса. Переход к личностно-ориентированной модели воспитания предполагает качественное улучшение музыкального воспитания, обновление его содержания. Во многих программах школьного образования подчеркивается необходимость формирования ценностного отношения к окружающему миру средствами музыкального искусства. В контексте переосмысления некоторых аспектов социально-культурного развития общества и места в нем личности возникает возможность и необходимость по-новому рассмотреть ряд проблем, связанных с музыкальным воспитанием детей и, в частности, проблему интереса к музыке [5, с. 52].

Педагоги-музыканты В.Н. Шацкая и Д.Б. Кабалевский считали формирование интереса первоосновой музыкального воспитания. Интерес к музыке является ядром педагогической концепции Д.Б. Кабалевского. В ней воспитание интереса становится центральной задачей музыкального развития школьников.

Интерес – обязательное условие для раскрытия тайн музыкального искусства, для выполнения музыкой своих воспитательных, познавательных и других функций.

Д.Б. Кабалевский создал программу, в которой принципы, методы и приемы работы с детьми направлены на то, чтобы увлечь, заинтересовать музыкой, раскрыть ее возможности духовного обогащения человека.

«При каких бы обстоятельствах мы ни беседовали с детьми о музыке… мы ни на секунду не должны забывать о главной своей задаче – заинтересовать слушателей музыкой, эмоционально увлечь, «заразить» их своей любовью к музыке… Это сверхзадача всей музыкально-воспитательной работы с детьми, которой должны быть подчинены все остальные задачи» [7, с. 142].

Одной из главных задач учителя музыки, по мнению многих ведущих педагогов, является пробуждение у детей интереса к музыке. Решая данную задачу, он добивается того, что работоспособность учеников повышается: увеличивается сосредоточенность, усиливается слуховой контроль и, как следствие, художественная сторона исполнения становится более осмысленной, выразительной и яркой.

Работая с начинающими, педагог приступает к возведению своего рода музыкального фундамента, на котором будет строиться все дальнейшее обучение. Именно в это время ребенок начинает не только осознавать простейшие музыкальные явления, но и активно проявлять себя в области музыки. Уже в первые годы обучения закладывается основа понимания музыкальных произве-

дений, проникновение в мир музыкальных образов. Все это оказывает существенное влияние на последующую работу, да и вообще на стабильный интерес ребенка к музыке [6, с. 138].

Интерес к музыке – это сложное и личностно значимое образование, включающее в себя ценностный, познавательный и эмоционально-волевой компоненты. У детей младшего школьного возраста интерес к музыке может рассматриваться как эмоционально-ценностное отношение к произведениям музыкального искусства через различные виды музыкальной деятельности, определяющее характер и способы удовлетворения музыкальной потребности, которая вызывает сложный комплекс эмоций, переживаний, оценочных суждений.

В этой связи уместно вспомнить китайскую пословицу: «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я понимаю». Именно в деятельности, в ходе работы с музыкальным произведением раскрываются внутренние связи и отношения в музыкальном материале. Их рассмотрение позволяет школьникам проникнуть в самую суть музыкального явления, заставляет их задуматься, а значит, развивает их и формирует эмоционально-образное и осознанное восприятие музыки, а значит и интерес к ней.

Для развития интереса к музыке чрезвычайно важна живость, разнообразие, изобретательность в формах проведения занятий. Игра в четыре руки, тематические вечера, посещение и обсуждение концертов способствуют живому и радостному увлечению музыкой. Творческая атмосфера пробуждает у детей стремление к самостоятельному музицированию.

От опыта педагога, его подготовленности к работе напрямую зависит интерес детей к музыке. Ученик перестает проявлять интерес и теряет уверенность в случае, если педагог не уверен в своей позиции. В таком случае и эксперименты педагога будут случайны и неудачны. Обезопасить себя от ошибок можно и нужно. Не стоит рассчитывать на быстрое и качественное выучивание произведения без установления личного контакта с ребенком. Не надо также требовать чего-либо от вялого, сонного, скучающего ученика: такое его состояние – результат недоработки учителя, который должен вести постоянный контроль за психическим, эмоциональным состоянием ребенка. Комментарии учащегося относительно того или иного музыкального впечатления являются его оценкой и их необходимо принимать к сведению.

Подготовить внимание ученика, настроить его именно на заинтересованное музицирование – прямая обязанность и задача педагога. Обогащение и развитие музыкальных впечатлений учащихся – вот что является определяющим в формировании интереса к музыке [3, с.61].

Таким образом, следует отметить, что проблема формирования интереса к музыке это основной вопрос в музыкальном воспитании, который встает перед педагогом на протяжении всего периода обучения ученика на уроках музыки в общеобразовательной школе. От решения данного вопроса зависит духовно-нравственное и эстетическое развитие школьника.

## Список литературы

1. Безбородова, Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов муз. пед. фак. пед. вузов / А.Л. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М.: Академия, 2002.

2. Борытко, Н.М. Педагогика / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – М.: Академия, 2007.

3. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Знание, 1997.

4. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М., 1968.

5. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки / Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2001.

6. Тельчарова, Р.Л. Уроки музыкальной культуры / Р.Л. Тельчарова. – М.: Просвещение, 1991.

7. Шацкая, В.Н. Воспитание музыкального вкуса / В.Н. Шацкая. – М.: Знание, 1987.

## Сведения об авторах

**Батрын Е.А.,** преподаватель ГОБПОУ «Липецкий областной колледж искусств имени К.Н. Игумнова», г. Липецк

**Воробьева С.А.,** канд. пед. наук, доцент кафедры музыкальной подготовки и социокультурных проектов института культуры и искусства ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк

**Голубков В.О**., студент 3 курса группы ДОМ-3 института психологии и образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк

**Гончарова Е.Н.,** преподаватель МБУ ДО «Детская школа искусств №11», г. Липецк

**Дресвянникова Н.М.,** канд. пед. наук, доцент кафедры музыкальной подготовки и социокультурных проектов института культуры и искусства ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк

**Замятина Н. Е.,** студентка 2 курса группы ДОМ-2 института психологии и образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк

**Мартынова Л.Н.,** канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец

**Колодкина И.В.,** преподаватель ГОБПОУ «Липецкий областной колледж искусств имени К.Н. Игумнова», г. Липецк

**Котюжанская И.А. –** преподаватель МБУ ДО «Детская школа искусств им. М.П. Максаковой», г. Астрахань

**Кузнецова А.В. –** студентка 2 курса группы ДОМ-2 института психологии и образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк

**Лен А.А. –** канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования института психологии и образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк

**Пахомова И.И**. **–** преподаватель МБУ ДО «Детская школа искусств №11», г. Липецк

**Рындина М.А. –** преподаватель МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа №10», г. Липецк

**Тормышов С. П. –** старший преподаватель кафедры музыкальной подготовки и социокультурных проектов института культуры и искусств ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк

**Тропникова Ж.С. –** преподаватель МБУ ДО «Детская школа искусств №3», г. Липецк

**Ушакова Е.А**. **–** преподаватель МАУ ДО «Детская музыкальная школа» Тербунского муниципального района Липецкой области

**Филиппова С.А. –** старший преподаватель кафедры музыкальной подготовки и социокультурных проектов института культуры и искусств ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк

**Ходякова Л.В. –** преподаватель МБУ ДО «Детская школа искусств»№2», г. Липецк

**Хрипункова О.В.** – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования института психологии и образования ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян- Шанского, г. Липецк
**Шамрина Е.А.** – канд. пед. наук, доцент кафедры музыкальной подготовки и социокультурных проектов института культуры и искусства ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян- Шанского, г. Липецк

Научное издание

# МУЗЫКА О ДЕТЯХ И ДЛЯ ДЕТЕЙ

**МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА**

Подписано в печать 31. 08. 2016 г.
Формат 60 х 84 1/16.
Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman.
Усл.-печ. л. 18,13.
Тираж 100 экземпляров.
Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42

Отпечатано в отделе редакционно-печатной деятельности
ЛГПУ имени Семенова-Тян-Шанского