

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»**

ИНСТИТУТ ИСКУССТВ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Учебное пособие

Козинская Ольга Юрьевна

Саратов, 2018

Козинская О.Ю. Развитие творческих способностей школьников на уроках музыки: Учебное пособие. – Саратов, 2018. – 55 с.

Учебное пособие представляет собой систематизированные и обобщенные материалы по теме развития творческих способностей школьников на уроках музыки в общеобразовательных учреждениях.

Пособие предназначено для студентов педагогических колледжей, вузов, учителей, музыкальных руководителей детских садов.

Рецензент:

Канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики музыкального образования Института искусств

Л.Н. Мещанова

Рекомендовано Научно-методическим советом Института искусств
к размещению на сайте электронной библиотеки
СГУ им. Н.Г. Чернышевского

© Козинская О.Ю., 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ	
1.1 Развитие творческих способностей школьников как научная проблема.....	7
1.2 Творческая деятельность как путь развития творческих способностей школьников.....	13
2. МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ	
2.1 Проблемно-творческое обучение.....	17
2.2 Урок музыки как творческая лаборатория.....	22
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	40
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	41
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	44

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос о развитии творческих способностей школьников является на сегодняшний день одним из самых актуальных в педагогике, и привлёк внимание многих исследователей (В.И. Андреев, И.П. Калошина, И.П. Подласый и др.). Социальный заказ ориентирует современное образование на формирование творческой личности. Человек, приобретший в детстве или отрочестве даже небольшой опыт поисково-творческой деятельности, обладает более гибким, свободным мышлением, способностью принимать нестандартные решения; он быстро адаптируется в постоянно меняющихся жизненных ситуациях.

Каждая образовательная область вносит свой вклад в формирование творческого человека.

Образовательная область искусство, предоставляет учащимся возможность осознать себя как духовно-значимую личность, развить способность художественного, эстетического, нравственного оценивания окружающего мира. Освоить непреходящие ценности культуры, перенять духовный опыт поколений.

Искусство с первых дней школьной жизни служит средством формирования мировоззрения ребенка в целом, в его эстетической и нравственной сущности, развивает ассоциативное, образное мышление. Именно в искусстве школьник развивает свои творческие способности, приобретает опыт творческой деятельности, формирует свою индивидуальность.

Анализируя продуктивное детское творчество, мы можем судить о качествах ребенка, его склонностях, интересах, о разнообразии способностей. Творческая деятельность способна оказать преобразующее влияние на личность ребенка.

Теоретически основа толкования понятия детского творчества строится на признании наличия у детей врожденных задатков, которые независимо и спонтанно выявляются в деятельности детей. В раннем детстве уже складывается свободное творчество, отвечающее принципам свободы творчества.

Источником музыкального творчества считают жизненные явления, саму музыку, музыкальный опыт, которым овладел ребенок.

Процесс детского творчества вызывает у детей особое желание действовать в искренней и непринужденной обстановке в таких видах деятельности как игра, инсценировка, песня и др.

По своей природе детское творчество синтетично и часто носит импровизационный характер. Оно дает возможность значительно полнее судить об индивидуальных особенностях и своевременно выявить способности у детей.

Б.М. Теплов [44] отмечает, что раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития, вполне отвечает по потребностям и возможностям ребенка. У детей семи лет широко развивается самостоятельное творчество: музыкальное, театральное, литературное. Этой же точки зрения на значение результативной продуктивной деятельности, на роль творческого воображения и его особенностей придерживаются Л.С. Выготский [10], А.Н. Леонтьев [28], А.В. Запорожец. К. Головская доказывает в своем исследовании, что дети проявляют творчество в такой близкой им деятельности, как музыкальные игры, хороводы, пляски, пение, во всех видах музыкального творчества.

При занятиях творческой деятельностью развиваются творческие способности. Способности, считает Б.М. Теплов, не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается на практике, со временем теряется, так как человек перестает ею пользоваться.

Только благодаря постоянным упражнениям, связанным с систематическими занятиями, мы поддерживаем и развиваем способности дальше.

Основное требование к деятельности, развивающей способности – **творческий характер деятельности**. Развитие музыкальных творческих способностей – это выработка у ребенка стремления к проявлению собственной инициативы, музыкального таланта: стремление создать что-то новое, своё, лучшее, стремление расширить кругозор, наполнить новым содержанием свои познания в области музыкальной культуры. Таким образом, актуальность данной **темы «Развитие творческих способностей школьников на уроках музыки»** очевидна.

Целью данной работы является обобщение теоретического и методического материала по проблеме.

Объектом является учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе.

Предметом является процесс обучения музыки, направленный на развитие творческих способностей.

Задачи:

1. выявить сущность понятия «творческие способности»;
2. рассмотреть творческую деятельность как путь к развитию творческих способностей;
3. показать примеры творческого подхода к уроку музыки, как способ развития творческих способностей школьников.

Теоретико-методологической основой работы являются:

- теория творчества, творческой деятельности (В.И. Андреев [2, 3], В.И. Загвязинский [13], М.М. Поташник [40] и др.);

- концепция деятельностного подхода в развитии личности (Г.И. Щукина [46], А.Н. Леонтьев [28], Л.С. Выготский [10], И.П. Калошина [23] и др.);

- работы, посвящённые изучению творческих способностей школьника (Б.В. Асафьев [5], Б.М. Теплов [44], Г.С. Тарасов [43], и др.);

- концепция массового музыкального воспитания (Д.Б. Кабалевский [18 – 21]);

- труды в области общей и частной музыкальной педагогики (О.А. Апраксина [4], Л.В. Горюнова [15, 33] и др.)

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Развитие творческих способностей школьников как научная проблема

Проблема развития творческих способностей многоаспектная и не простая. Сложность заключается, прежде всего, в самой сущности явления. У психологов и дидактов складываются разные точки зрения, как о природе способностей, так и о самом понятии.

У каждого ребёнка есть способности и таланты. Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Всё что нужно для того, чтобы они могли проявить свои дарования, - это умное руководство со стороны взрослых.

Развитие до недавнего времени считалось побочным продуктом обучения, стихийно возникшем и почти неуправляемым. Проблема развития не выделялась как особая задача педагогики. Понятие это больше относилось к физиологии и психологии, чем к педагогике.

Но в настоящее время положение резко изменилось. Целенаправленное, интенсивное развитие становится одной из центральных задач обучения, важнейшей проблемой его теории и практики. Под развивающим стали понимать такое обучение, при котором учащиеся не только запоминают факты, усваивают правила и определения, но и обучаются рациональным приёмам применения знаний на практике, переносу своих знаний и умений, как в аналогичные, так и изменённые условия.

В данном параграфе логика изложения следующая: анализ понятий «творчество», «способности», а на их основе «творческие способности» и «творческая деятельность».

В педагогике проблема творчества изучается с разных сторон. Так, например, в педагогическом словаре-справочнике «Как объяснить тебя, талант?» мы находим сразу несколько определений творчества. Одна формулировка творчества нацеливает нас на то, что «творчество – это деятельность, порождающая, прежде всего, нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее. Творчество, как деятельность характеризуется неповторимостью, оригинальностью и уникальностью» [22; 67]. Другое определение творчества, данное в этом же словаре, акцентирует наше внимание на том, что критерием творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующее творческую продуктивность. «Творчество – способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это

нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [22; 67].

С данными определениями перекликается ещё одна трактовка феномена творчества, который даёт известный учёный-педагог из Казани В.И. Андреев, считающий, что «творчество – это один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для творчества необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результаты творчества обладают новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью» [3; 427]. Для нас данное определение представляет несомненный интерес, поскольку объединяет в себе направленность творчества, его условие и результат, что мы и будем учитывать в нашей работе.

Таким образом, анализ различных трактовок творчества, каковы бы они не были в деталях и акцентах, позволяет нам сделать вывод о том, что для творчества характерны следующие признаки:

- *творчество представляет собой интегративное качество личности;*
- *творчество проявляется в деятельности, связанной с познанием и преобразованием действительности;*
- *творчество продуктивно по своей сути;*
- *творчество предполагает активную позицию личности;*
- *творчество свойственно человеку, обладающему творческими способностями.*

Последний из перечисленных признаков творчества, касающийся творческих способностей, в русле решения нашей проблемы требует более подробного рассмотрения и анализа.

Сначала уточним, что же такое «способности» вообще и «творческие способности» в частности.

Термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение, определяется в психолого-педагогической литературе неоднозначно. Распространённым является определение: *способности* – это то, что не сводится к знаниям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике.

Значительный вклад в разработку общей теории способностей внес учёный Б.М. Теплов [44].

В понятие «способности» по его мысли, заключено три идеи.

Во-первых, под способностями понимается индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности.

В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Различают общие (умственные) способности – развитая память, совершенная речь, точность ручных движений и специальные способности, например, музыкальные. Они определяют успехи в специфических видах деятельности, для которой необходимы задатки определенного рода (в нашем случае – музыкальные) и их развитие.

Можно выделить *два уровня способностей*:

- Репродуктивный
- Творческий

Человек, находящийся на первом уровне, проявляет умение быстро усваивать знания и овладевать определённой деятельностью, осуществляя её по образцу. На втором уровне человек способен при помощи самостоятельной деятельности создавать новое, оригинальное. Творческие способности проявляются в умении продолжать мыслительную деятельность за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком.

Способности различаются по качеству, широте, своеобразию их сочетания (структуре) и степени развития.

Качество способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой они являются. О человеке обычно говорят не просто, что он способен, а к чему способен, то есть указывают качество его способностей. По качеству способности делятся на математические, художественные, музыкальные, организаторские, спортивные и т. д.

По *широте* различаются:

- общие;
- специальные способности.

Общие способности необходимы для выполнения различных видов деятельности. Например, такая способность, как наблюдательность, нужна и художнику, и писателю, и ученику, и педагогу; организаторские способности, распределенность внимания, критичность и глубина ума, хорошая зрительная память, творческое воображение должны быть присущи людям многих профессий. Эти способности принято называть общими. Специальными способностями в нашем случае являются:

1. Ладовое чувство или эмоциональный перцептивный компонент музыкального слуха.

2. Способность к слуховому представлению, т.е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающая звуковысотные движения. Способность к слуховому представлению совместно с ладовым лежит в основе гармоничного слуха. Это способность образует основное ядро музыкального воображения.

3. Музыкально-ритмическое чувство, то есть способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний – это лежит в основе музыкальной отзывчивости на музыку, многоплановость и разнообразие видов деятельности, в которую одновременно включается школьник, выступает одним из условий комплексного и разностороннего развития его способности.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме позволил выявить следующие *основные показатели сформированности творческих способностей детей* [8]:

- Определённый фонд знаний и умений, их качество (верные, неверные, твёрдые или нетвёрдые) и степень их обобщённости.
- Уровень развития психических механизмов, лежащих в основе развития творческих способностей учащихся: внимания, памяти, воображения. Именно эти качества, по данным психологов являются основной продуктивностью мышления.
- Уровень развития мышления ученика, который определяется главным образом степенью сложности умственной деятельности и операций (анализ, синтез, сравнения и т.д.), который он способен производить в процессе учебно-познавательной деятельности, и владение обобщёнными приёмами познавательной деятельности.
- Владение приёмами поисковой и творческой деятельности.

Творческие способности являются составной частью способностей вообще, а значит, обладают перечисленными выше существенными признаками способностей. Однако, отличительной характеристикой именно творческих способностей, по мнению ученых, является *продуктивность* (от латинского – «плодотворный, производительный»). То есть к творческим способностям относятся лишь те индивидуальные способности, которые обладают *лично и общественно ценностной значимостью, несут в себе определённую степень новизны и проявляются в созидательной деятельности.*

В центре внимания исследователей творческих способностей находится сложная проблема соотношения интеллектуальных способностей, интеллектуальной деятельности и творческих способностей индивидуума. Долгое время существовала точка зрения, что чем выше уровень интеллекта, тем выше уровень творческих способностей. Современная наука опровергла данную взаимосвязь.

Более того, уже не вызывает сомнений тот факт, что показатели интеллекта и показатели творческих способностей не коррелируются между собой или имеют очень слабые связи. Таким образом, следует констатировать отсутствие тождества творческих способностей личности и уровня её умений и навыков.

Одним из частных видов творческих способностей являются музыкальные способности. Напомним, что музыкальные способности бывают специальными (исполнительские, композиторские) и общие – необходимые для существования любой музыкальной деятельности. Для учителя музыки важны, прежде всего, общие музыкальные способности школьников, к которым Б.М. Теплов [44] относит: ладовое чувство (эмоциональную отзывчивость на музыку), способность произвольно оперировать музыкально-слуховыми представлениями, музыкально-ритмическое чувство и чувство целого (музыкальной формы).

Исследования научных трудов, посвященных творческим способностям личности, привело нас к выводу о том, что данные способности проявляются в *активной продуктивной деятельности*, которая является одной из составляющих творческой деятельности. Творческая же деятельность в свою очередь состоит не только из продуктивных, но и репродуктивных составляющих и, по мнению психологов Яценко Л.В. [17], Яковлевой Н.М. [49], Калошиной И.П. [23] и других обнаруживает творческие способности личности, которые проявляются не в знаниях, умениях и навыках, а в *динамике* их приобретения и использования в данной деятельности. То есть творческую способность нельзя понять без развития, ибо развитие является условием её существования.

Дальнейший анализ научных трудов вышеперечисленных авторов приводит к наиболее значимому для нас как педагогов выводу: на результаты творческой деятельности оказывает существенное влияние сочетание различных способностей (творческих и нетворческих). Это открывает перед учителем такую важную сторону творческого развития ребёнка, как компенсация одних личностных качеств другими. Данный вывод нацеливает нас на обращение особого внимания на формирование, помимо творческих способностей, таких качеств личности, как воля, трудолюбие, любознательность, целеустремлённость и тому подобное, на что мы далее обязательно обратим пристальное внимание.

Как уже констатировалось выше, творчество, творческие способности проявляются в деятельности и через деятельность, которая в связи с этим приобретает характерные черты творчества, превращаясь в творческую деятельность.

Творческая деятельность является категорией, не имеющей единой однозначной трактовки. Для уточнения основных характеристик творческой деятельности мы считаем логичным, кратко рассмотреть деятельность вообще. По мнению психолога С.Л. Рубинштейна, *деятельность* представляет собой процесс, посредством которого реализуется *отношение* человека к окружающему его миру [28; 126]. А.Н. Леонтьев уточняет, что деятельностью называется не всякий процесс. Этим термином обозначаются только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают собой, соответствующей им *потребности* [28; 131]. Согласно мнению С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, деятельность чаще всего представлена следующими компонентами: *потребности, мотивы, действия, условия, операции, результаты*. Эти положения о сущности деятельности отражены и в работах психолога Н.К. Платонова [26; 174], который трактует деятельность как взаимосвязь со средой, в которой человек осуществляет сознательно поставленную *цель*. В связи с этим структурная схема деятельности несколько упрощена и приобретает вид:

ЦЕЛЬ → МОТИВ → СПОСОБ → РЕЗУЛЬТАТ

Именно этой схемы мы будем придерживаться в дальнейшем.

Отличительной чертой *творческой деятельности* является то, что часто ее связывают с рождением чего-то нового, оригинального. Действительно, творчество – это всегда в определенной степени новое, в чем-то необычное. Однако, отмечает Л.Г. Вяткин, не всему новому можно дать определение «творческий», а лишь тому, «что должно быть социально личностно значимым, полезным» [45; 13]. Степень же новизны зависит то конкретного индивида. Никакой результат, в том числе в творческой деятельности, не может быть совершенно новым. В нем, как и в творческом процессе, содержатся лишь отдельные *элементы новизны*, которые носят ярко выраженный субъективный характер.

Как отмечает В.И. Андреев [2], творческая деятельность обучаемых так же включает в себе определенные *элементы новизны*, но чаще всего эта новизна связана не столько с выдвижением новых идей, сколько с видоизменением способов и приемов учебной творческой деятельности, их определенной модернизацией. В этой связи учебная творческая деятельность имеет сходство с рационализаторством, которое не создает чего-то принципиально нового, а вносит лишь определенные усовершенствования в уже имеющиеся и таким образом проявляет своеобразное творчество. Аналогична и учебная творческая деятельность школьников, которая

характеризуется внесением в учебную деятельность (в которой действия ребенка управляются сознательной целью усвоить определенные знания, умения, навыки, формы поведения) тех или иных модификаций, рационализаций.

В широком смысле вся учебная деятельность для учащихся средних учебных заведений является новой, хотя в учебно-воспитательном процессе многое является уже обыденным, привычным, не обладает такой степенью новизны. Поэтому уточним, отметив, что творчество в учебной деятельности школьников (творческая учебная деятельность) понимается нами как:

- то оригинальное, ценное, эффективное, что они имеют возможность узнавать, наблюдать, оценивать в период обучения в общеобразовательной школе, а осуществление этого происходит на базе приобретенных в процессе обучения творческих умений и навыков;
- субъективно новое, как элементы новизны, чего не было до этого в опыте деятельности обучаемых, но является, возможно, привычным в массовой практике творческой деятельности;
- не просто созерцание, так как мы говорим о деятельности, а самое главное – осуществление реальной возможности вносить элементы новизны (нового, эффективного) *в свою* деятельность, а это уже выход на уровень творчества, творческой деятельности.

1.2 Творческая деятельность как путь развития творческих способностей школьников

Творчество - это сложный психологический процесс деятельности человека, направленный на создание нового, оригинального продукта. Творчество оценивается по его социальной значимости и оригинальности, т.е. *новизне*. Может совершаться без предварительного накопления знаний. Любое значительное научное открытие - это качественный скачок в мышлении (таблица Менделеева и т.д.)

В художественном творчестве открытие - это есть создание ярких образов, которые поражают зрителей, слушателей, читателей глубиной обобщения и постижения изображаемого (новый жанр, стиль, метод и т.д.).

Следует различать *две стороны творческого процесса*: объективную и субъективную. С *объективной* точки зрения творчество определяется его конечным продуктом (открытием или новизной). С *субъективной* точки зрения творчество определяется самим процессом, даже если конечный продукт не обладает необходимой социальной ценностью и новизной.

Исследователи творчества свидетельствуют о том, что оно имеет общие принципы и этапы вне зависимости от конкретной деятельности.

Этапы творческой деятельности в общем виде:

1. Зарождение идеи, постановка вопроса, умение увидеть проблему.

2. Мобилизация необходимых знаний, их концентрация «стягивание», добывание недостающих сведений, определение путей и способов решения задач.

3. Сознательная и бессознательная работа над материалом: разложение, соединение, перебор вариантов, наблюдение и эксперимент.

4. Проверка и доработка.

Эти этапы тесно взаимосвязаны, переплетены друг с другом, могут быть отделены друг от друга во времени и довольно значительны.

Творческая деятельность изучается разными *методами*:

1. Путём опроса выдающихся деятелей науки и искусства

2. Путём экспериментального изучения разных свойств и способностей личности.

3. Путём изучения биографий способных людей, начиная с их детства и в течение всего жизненного пути.

Вовлекая детей в какую-либо творческую деятельность, необходимо знать, что для них важен не только конечный результат, но и само участие в творческом процессе, максимальное стимулирование их самостоятельности, формирование устойчивых творческих интересов, целеустремлённости и настойчивости, поиски решения каких-либо задач. Человек должен обладать мужеством для того, чтобы пойти против какого-то мнения или течения и сломать то, во что сегодня верит большинство.

Необходимо знать общее правило педагогики творчества:

1. *Учёт возрастных особенностей (сензитивный период - детский период, когда всё легко получается).*

2. *Деятельностный подход к обучению.*

3. *Системность в обучении.*

4. *Создание оптимальных условий для развития творчества.*

Широкое поле действия – это *выход за пределы*.

Педагогический процесс функционирует, если достигнуто диалектическое единство и сочетание всех компонентов. Наиболее благоприятный период развития творческих способностей ребёнка 6-12 лет (*сензитивный период*). С точки зрения творческого процесса, его протекания необходимо проследить, какие психические функции головного мозга включаются в этот процесс. Большую роль играет воображение и вдохновение.

Станиславский в книге «Работа актёра над собой» говорил, что творчество – это напряжение всех душевных сил человека, оно включает в себя тонкость наблюдения за явлениями, избирательное запоминание существенного, волевое напряжение и эмоциональный подъём, именуемый *вдохновением*.

Творческая деятельность по Выготскому [10] – это способность мозга воображать, фантазировать. Она в большей мере зависит от жизненных впечатлений. Чрезвычайно важным в творческом процессе является *выход за пределы*, где чрезвычайно важна роль воображения. Выход за пределы заданного, скачок в неизвестное – это результат, поставленный перед человеком творческой задачей. Для воображения было предложено «широкое поле» для деятельности. Отечественный учёный Сурье говорил: «Чтобы изобретать, надо думать «около».

Искусство – необходимая часть жизни человека. Искусство – это его душа. «Проблема духовности стоит очень остро в нашем обществе», говорим мы постоянно и ищем пути решения этой проблемы в правильном воспитании Человека уже в самом начале его пути, в детстве. Ищем, пробуем, экспериментируем. Задача сложна, ведь жизнь меняется стремительно. Каждый год в первый класс школы приходят иные дети, иное поколение. Мыслят всё быстрее, информации о фактах, событиях, понятиях – всё больше... вот только удивляются всё меньше, меньше удивляются, негодуют. Тенденция к равнодушию страшна. Общество нуждается в творческих людях. Как разбудить в наших детях интерес к самим себе? Как объяснить им, что самое интересное скрыто в них самих, а не в игрушках и компьютерах? Как заставить «душу трудиться» [16]? Как сделать творческую деятельность потребностью, а искусство – естественной, необходимой частью жизни?

Вспомним известное высказывание Эрнста Теодора Гофмана: «Все люди делятся на музыкантов и немусыкантов». Музыканты Гофмана – это люди, познающие мир душой, тонко его чувствующие, умеющие видеть прекрасное в листке клёна, в одном движении руки балерины, умеющие слышать мир во всём его многообразии, в том числе, конечно, и в музыкальном его воплощении [1; 109].

Одним из важнейших предметов художественного цикла в школе является «Музыка». Известный детский композитор и автор программы по музыке Д.Б. Кабалевский особо отмечает важность этого предмета: «Музыка – искусство, обладающее большой силой эмоционального воздействия на человека... и именно поэтому она может играть громадную роль в воспитании духовного мира детей и юношества» [20]. Он включает в себя музыку, хоровое исполнение как искусство, элементы теории, истории музыки, музыковедение как часть искусствознания. В содержание предмета «Музыка» введено

восприятие звучащей музыки и хоровое исполнение, усвоение нотной грамоты и элементов музыковедения, овладение навыками игры на простейших музыкальных инструментах и развитие способности к музыкальной импровизации. Другой известный педагог Ю.Б.Алиев пишет: «Урок музыки дает осознание радости музыкального творчества, формирует чувство сопричастности к прекрасному, способность наслаждаться тем нравственно-эстетическим содержанием, которое вложено композитором или народом в произведение музыки» [1; 154].

Ведущей задачей на уроке на уроке музыки, отмечают Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко, авторы учебника «Методика музыкального воспитания в школе» [12], - является «формирование слушательской музыкальной культуры учащихся, потому что сегодняшней ученик в будущем непременно слушатель, проявляющий свои интересы и вкусы. Именно от сформированности слушательской музыкальной культуры зависит, будет ли человек сам совершенствовать свой внутренний мир при общении с искусством либо нет, воспринимая только чисто развлекательную музыку» [12; 11].

Другие авторы отмечают, что ведущее значение должно придаваться хоровому исполнению, так как «...имеющее давние и глубокие народные традиции, хоровое пение развивает не только музыкальные способности, но и качества характера, мировоззрение, художественный вкус, эстетическое чувство» [1; 227]. Очевидно, что на уроке нужно стремиться к оптимальному сочетанию всех элементов музыкального воспитания.

Таким образом, в предмете «Музыка» выдвигаются единые эстетические задачи музыкального образования и воспитания школьников. Все преподавание нацелено на такое музыкальное воспитание, которое обеспечивает развитие духовного богатства личности учащихся, нравственно-эстетический характер их деятельности, побуждений, взглядов, убеждений, а также накоплению знаний, умений и навыков во всех видах музыкальной деятельности, но и нацелена на развитие творческих способностей, которые являются в настоящее время необходимой составляющей в процессе воспитания гармонично развитой личности.

2. МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Проблемно-творческое обучение

Много таланта, ума и энергии вложили в разработку педагогических проблем, связанных с творческим развитием способностей, в первую очередь способностей ребенка, подростка, выдающиеся педагоги 20-х и 30-х годов: А.В.Луначарский, П.П.Блонский, С.Т. Шацкий, Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова. Опираясь на их опыт, обогащенный полувековым развитием науки об обучении и воспитании детей, лучшие педагоги во главе со «старейшинами» - В.Н. Шацкой, Н.Л. Гродзенской, М.А. Румер, Г.Л. Рошалем, Н.И. Сац продолжали и продолжают теоретически и практически развивать принцип творческого развития детей и юношества.

Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или хотя то, что до тебя существовало, сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке - это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Вот такое творческое начало искусство и воспитывает в человеке, и в этой своей функции оно ничем не может быть заменено. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую фантазию оно занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А без творческой фантазии не сдвинуться с места ни в одной области человеческой деятельности.

Нередко от родителей и даже от учителей-воспитателей можно услышать такие слова: «Ну, зачем он тратит дорогое время на сочинение стихов - у него ведь нет никакого поэтического дара! Зачем он рисует - из него ведь все равно художник не получится! А для чего он пытается сочинять какую-то музыку - ведь это не музыка, а чепуха какая-то получается!..»

Какое во всех этих словах огромное педагогическое заблуждение! В ребенке надо обязательно поддерживать любое его стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этих стремлений. Сегодня он пишет нескладные мелодии, не умея сопровождать их даже самым простейшим аккомпанементом; сочиняет стихи, в которых корявые рифмы соответствуют корявостям

ритмов и метра; рисует картинки, на которых изображены какие-то фантастические существа без рук и с одной ногой...

Только не вздумайте посмеяться над этими проявлениями детского творчества, какими бы смешными они вам не показались. Это было бы самой большой вашей педагогической ошибкой, какую только можно совершить в данном случае. Ведь за всеми этими наивностями, нескладностями и корявостями кроются искренние и потому самые истинные творческие устремления ребенка, самые подлинные проявления его хрупких чувств и не сформировавшихся еще мыслей.

Он, может быть, не станет ни художником, ни музыкантом, ни поэтом (хотя в раннем возрасте это очень трудно предвидеть), но, возможно, станет отличным математиком, врачом, учителем или рабочим, и вот тогда самым благотворным образом дадут о себе знать его детские творческие увлечения, добрым следом которых останется его творческая фантазия, его стремление создавать что-то новое, свое, лучшее,двигающее вперед дело, которому он решил посвятить свою жизнь.

Об огромной роли искусства, творческой фантазии в развитии научного мышления свидетельствует хотя бы тот поразительный факт, что значительная часть научно-технических проблем выдвигалась вначале искусством, а уже потом, часто через столетия и даже тысячелетия, решалась наукой и техникой.

Разговор о воспитании в человеке творческого начала ведет нас к очень важной и актуальнейшей в наших условиях проблеме: о различии между специалистом-творцом и специалистом-ремесленником. Эта в высшей степени важная проблема теснейшим образом связана с проблемами эстетического воспитания.

Подлинный специалист-творец отличается от рядового специалиста-ремесленника тем, что стремится создать что-то сверх того, что ему «по инструкции» положено создавать. Ремесленник же удовлетворяется тем, что создает лишь то, что ему положено – «отсюда и досюда». К большему и к лучшему он никогда не стремится и не хочет обременять себя подобными стремлениями. Его нельзя обвинить в плохой работе - ведь он делает все, что ему положено, и, может быть, даже хорошо делает. Но такое, в общем-то, формальное отношение к своему труду, в какой бы области это ни было, не только не двигает жизнь вперед, но даже служит тормозом, потому что по отношению к жизни стоять на месте нельзя: можно только или двигаться вперед, или отставать.

Наличие или отсутствие в человеке творческого начала, творческого отношения к своему труду и становится тем водоразделом,

который проходит между специалистом-творцом и специалистом-ремесленником.

Это необходимо подчеркнуть со всей ясностью, ибо приходится иногда слышать более чем странное мнение, будто существуют профессии «творческие» и профессии «нетворческие». Величайшее заблуждение! И заблуждение это на практике приводит часто к тому, что человек, занимающийся якобы нетворческой работой, считает себя вправе не творчески относиться к своему труду.

Мы не знаем такой области, такой профессии, где нельзя было бы проявить творческое начало. И когда говорят, что учащихся - выпускников общеобразовательной школы надо ориентировать на ту или иную профессию, то забывают о главном: о том, что с первого класса школы надо внушать учащимся мысль, что нет плохих профессий, как нет и профессий нетворческих, что, работая в любой профессии, каждый из них сможет открыть новый, хотя бы и маленький мир. А вот если будет работать по ремесленному, не творчески, то и в самой «творческой» профессии ничего путного не создаст.

Поэтому важнейшая задача эстетического воспитания в школе - развитие в учащихся творческого начала, в чем бы оно ни проявлялось - в математике или в музыке, в физике или в спорте, в общественной работе или в шефстве над первоклассниками. Творческое начало играет огромную роль в самих классных занятиях. Это знают все хорошие педагоги. Ведь там, где появляется творческая инициатива, там всегда достигается экономия сил и времени и одновременно повышается результат. Вот почему не правы учителя, несклонные вводить в изучение преподаваемых ими предметов элементы эстетики, искусства, ссылаясь на то, что их собственная нагрузка и нагрузка учащихся и без того слишком велика. Эти учителя не понимают, от какого доброго, щедрого и верного помощника они тем самым отказываются.

Остановимся на базовых положениях приобщения школьников к музыке средствами проблемного обучения [1]. *Основы методики проблемного обучения тезисно можно изложить следующим образом.*

1. В отличие от традиционных методов музыкального обучения, направленных на передачу учителем готовых сведений о музыке и музыкантах и запоминаниями их учащимися, приобщение к музыкальному искусству средствами проблемного обучения основывается на самостоятельности музыкального мышления учащихся, которые включаются в процесс активного познания музыкального искусства как части окружающего школьника культурного пространства. Активность учащихся в этом случае направлена на поиски «ключевых» знаний о музыке, открывающих большие пласты музыкального искусства, на самостоятельное приобщение к активной

музыкальной деятельности, будь то восприятие музыкальных произведений, пение (хоровое, ансамблевое, сольное), игра на инструментах, анализ музыки.

2. Основной элемент проблемной ситуации в музыкальном обучении - это неизвестное, новое. Оно должно быть открыто для верного выполнения музыкального действия или задания. Создание проблемной ситуации на уроке музыки или внеклассном музыкальном занятии предполагает такое задание, при котором знание, подлежащее усвоению, займёт место неизвестного.

Главная особенность неизвестного, как центрального элемента учебной проблемы (в отличие от искомого, как центрального элемента учебной задачи), заключается в том, что неизвестное всегда характеризуется какой-либо мерой обобщения. Несмотря на конкретность задания, неизвестное, которое должно быть открыто в процессе его выполнения, всегда содержит общее, относящееся к целому ряду близких музыкальных понятий. А искомые музыкальные задачи, как правило, составляют единичные отношения, или определённую единичную величину (дата рождения и кончины композитора, хоровой навык, определение названия звучащей музыки и т.п.). Показатель обобщения становится признаком проблемной ситуации и показателем, характеризующим способность учащихся к освоению нового, неизвестного музыкального знания или умения.

Возможности учащихся, включающие их творческие способности и достигнутый уровень знаний, являются следующим элементом проблемной ситуации. Они должны быть достаточны для самостоятельного понимания (анализа) поставленного музыкального задания и условий его выполнения. Таким образом, педагогические явления, обозначаемые понятием «проблемная ситуация в музыкальном обучении», включают три основных компонента: необходимость, при которой возникает потребность в новом музыкально-поисковом действии; неизвестное, которое должно быть открыто в возникшей проблемной ситуации; возможность учащихся в выполнении проблемного музыкального задания. Ни слишком трудное, ни слишком лёгкое задание не вызовет проблемной ситуации.

3. В условиях урока музыки могут быть поставлены такие практические и теоретические задания, предваряющие усвоение новых музыкальных знаний, умений и способов деятельности, которые вызваны необходимостью в этих новых учебных приобретениях. Процесс проблемного обучения, оказывается, таким образом, как бы слагающимся из двух этапов:

- постановки задания, вызывающего проблемную ситуацию,

- поиска неизвестного в этой проблемной ситуации посредством самостоятельного исследования, проводимого учащимися либо путём сообщения учителем сведений, необходимых для решения проблемы.

Закономерности творческой деятельности почти полностью приложимы к процессу обучения, тем более к обучению такому тонкому учебному предмету, как музыка. Недаром гениальный Эйнштейн заметил однажды: «В научном мышлении всегда присутствует элемент поэзии. Настоящая наука и настоящая музыка требуют однородного мыслительного процесса».

4. Идея проблемного обучения не заняла ещё должного места в музыкальном образовании. Опыт показывает, что о проблемном обучении здесь пока что больше говорят, нежели исследуют основы его развития и внедрения в практику. Мы уже имели возможность убедиться, что проблемы, выдвигаемые и решаемые самим учителем-музыкантом, могут ещё не стать проблемами его воспитанников.

Следует отметить так же, что содержание учебной деятельности на уроке музыки и во внеклассных занятиях не должно ограничиваться лишь поиском нового музыкального знания. Размышляя о новой интерпретации хорового произведения, индивидуальное понимание характера и образности музыки- всё это должно опираться на те знания и умения, которые ученик перенимает в «готовом виде» из различных источников объяснения учителя, теле- и радиопередач, видеопрограмм, из музыкального справочника, учебника, книги или статьи о музыке. А в поисковой деятельности все эти музыкальные знания, успешно приобретаемые, цементируются, скрепляются в одно целое, приводя к новому уровню музыкально-творческого развития.

5. Практика музыкальной работы в школе показывает, что проблемность в приобщении учащихся к музыке подчас не достигает необходимых результатов вследствие того, что понятия проблемы, задачи и задания рассматриваются некоторыми учителями-музыкантами как синонимы. Считая проблемностью любое затруднение, такие учителя игнорируют преобразовательный характер содержания музыкально- поисковой деятельности при проблемном обучении, что, конечно же, нельзя назвать правомерным. В процессе приобщения к методике проблемного обучения необходимо знакомиться со специальной методической литературой, использовать различные подходы к организации проблемности на занятиях музыкальным искусством.

6. В некоторых случаях проблемное изложение музыкальных знаний наталкивается на разнородный состав класса. Какое-то количество учащихся буквально «не желает входить» в проблемную

ситуацию. Действительно в ряде случаев ученик с большим энтузиазмом выслушает то, что расскажет о произведении учитель, нежели сам захочет его проанализировать и потом передать словами собственные музыкальные чувства и ощущения. Интеллектуально ленивые, не научившиеся самостоятельно мыслить школьники избегают излишнего напряжения и «мозгового беспокойства».

7. Если учитель музыки хочет, чтобы ученик самостоятельно выполнил то или иное задание, он должен сделать всё от него зависящее, чтобы обучаемый сам захотел именно этого. Лучше всего, когда цель на уроке выдвинута сознательно и поставлена самими учащимися либо учителем, но с обязательным принятием её большинством класса.

8. В среде музыкантов-педагогов весьма популярно мнение, что «живое тело музыки» не поддаётся расчленению и анализу, а «интеллектуализм» в музыкальном обучении убивает живое чувство. Да, действительно, музыкальное воспитание школьников не должно сводиться к «решению проблем»: в целом ряде случаев хороший урок музыки может заключаться в прослушивании гениального творения классика или разучивании песен и хоровых произведений. Невозможно так же свести музыкальное обучение лишь к спонтанному знакомству с произведениями, ответам на вопросы и комментариям учителя. Поступать так - значит не использовать и десятой доли возможностей, которыми обладает музыка как вид искусства и как школьный образовательный курс. Современный урок музыки - это всегда сплав поэзии и творческого анализа, непосредственных музыкальных впечатлений и размышлений о музыкальном искусстве, восхищения вокальным произведением и тщательной исполнительской работы. Вот почему методика проблемного обучения призвана быть неотъемлемой частью музыкально-интеллектуальной работы учащихся школьного возраста.

2.2 Урок музыки как творческая лаборатория

Школьная программа «Музыка» нацеливает учителя на воспитание у школьников музыкальной культуры как части их общей духовной культуры. При такой постановке цели музыкального воспитания особенно важно владеть искусством своей профессии. «Есть искусство, и есть творчество», - говорил В.Немирович-Данченко. Это противопоставление не случайно. Оно закономерно возникает тогда, когда речь идет не о внешних, а о глубинных творческих процессах в искусстве. Так, творческий урок музыки становится антитезой другого урока, в котором царит ремесло, пусть даже самое умелое. В связи с этим и возникает проблема «внешнего» и «внутреннего» в искусстве

ведения урока музыки. Одно дело, если урок - лишь привнесение неких новых слуховых добавлений к музыкальным впечатлениям школьников. Другое дело, если это - особенная, неповторимая встреча с искусством. Проблема «внешнего» и «внутреннего» на уроках музыки есть, по сути, реальное взаимоотношение Музыки как искусства и Искусства проведения урока музыки.

Современный опыт ведения урока в школе убедительно показывает, что учитель может быть истинным творцом только тогда, когда ежеминутно связывает неразрывной нитью сыгранное, пропетое или высказанное им со своим внутренним миром, со своим отношением к звучащему, со своим жизненным опытом.

Если учитель, продумывая урок, не берет в качестве «материала» самого себя, свои чувства, мысли, опыт, то, как ему обрести грань между внешним - холодным, равнодушным, и внутренним - глубоко пережитым, прочувствованным?

Всякая художественно-педагогическая задача, идея урока должна быть органична для учителя, глубоко им пережита и, самое главное, отождествлена со своим «я». Этот процесс сложен, но лишь его наличие превращает урок в настоящую правду искусства. Недаром К.Станиславский, резко отделявший правду искусства от фальши, писал: «Нет ничего мучительнее обязанности, во что бы то ни стало воплощать чужое, смутное, вне тебя пребывающее» [34]. Естественно, в художественном творчестве ценно только то, что подсказано процессом подлинного переживания, и только тогда может возникнуть искусство. Это в полной мере следует отнести к педагогическому процессу на уроке. Истинное погружение в художественный образ, его постижение тесно связано с процессом переживания, с умением пропустить через себя, с ощущением интонаций музыкального произведения как своих собственных.

Мы считаем, что для урока искусства психологическая, техническая, интеллектуальная, профессиональная подготовка недостаточны. Необходимо подготовиться к уроку еще и эмоционально.

Особенно важно в эмоциональной стороне профессионального мастерства учителя музыки умение найти верный тон урока. Термин «задать тон» беседе, исполнению издавна бытует в искусстве. Это понятие связывается с эмоциональным центром творческого процесса. Найти верный тон, который присутствовал бы и был бы своеобразным в каждом уроке,- одна из сложнейших задач подготовки учителя в настоящее время.

Соотношение внешнего и внутреннего в искусстве ведения урока может успешно решаться через формирование у учителя актерского мастерства.

Если идею музыкального произведения сформулировать в нескольких словах и в таком виде сообщить ее ребенку, то жизнь идеи на этом и закончится. В учениках важно возбудить ощущение идеи, но для этого необходимы средства, воздействующие не столько на разум, сколько на чувства. Актерское мастерство в этом отношении обладает богатейшими возможностями.

Необходимо глубже осмыслить метод К. Станиславского и применять его в формировании педагогического мастерства учителя музыки. Полезным может быть один из известных в театральной педагогике приемов, получивший название «прием отождествления», то есть слияние своего «я» с образом, мыслью, которую необходимо раскрыть в исполняемом произведении.

Этот прием предполагает не только большую предварительную работу над музыкальным произведением (знание эпохи, истории создания, художественного и мировоззренческого контекстов и т.д.), но и естественное органическое «проживание» педагогом художественного образа этого произведения. Только тогда возможно истинное общение между детьми и учителем.

Творить, по определению К. Станиславского, означает «страстно, стремительно, интенсивно, продуктивно, целесообразно и оправданно идти к сверхзадаче» [34] - постижению и раскрытию художественного образа произведения.

С педагогической точки зрения в подготовке учителя музыки для нас важна та часть наследия К. Станиславского, которая тесно связана с искусством переживания. Переживания как органического единства интеллектуального и эмоционального в человеке. Для педагога музыки чрезвычайно важно научиться сознательно управлять подсознательной творческой активностью своей психики, так как многие процессы в искусстве и в художественном развитии ребенка связаны с подсознанием, с интуитивным, но адекватным постижением прекрасного, вне его разложения на отдельные элементы.

Для учителя музыки чрезвычайно важно *уметь быть выразительным* во всех своих проявлениях, *уметь находить адекватную внешнюю форму выражения переживаемых им чувств, эмоций*. Поэтому педагогу необходимо научиться не бояться определять словами, выразительными движениями, мимикой то, что трудноуловимо в произведении искусства - его красоту, тончайшее кружево его образов. При этом надо постоянно помнить о том, что обойтись одним чувством нельзя, необходимо интеллектуально, технически изучить художественный материал. «Если нет материала, чувству не во что излиться». (С. Волконский) Эмоциональное начало должно органично соединиться в мастерстве учителя музыки с аналитическими

способностями. Ибо «в основе всякого творческого процесса заложено увлечение, что, конечно, не исключает огромной работы разума. Но разве нельзя мыслить не холодно, а горячо?» (К.Станиславский)

Хочется привести несколько мыслей из книги С.Волконского «Выразительный человек», которые, на наш взгляд, могут обратить внимание педагогов к этой важнейшей проблеме - выразительности учителя музыки:

«В актерском искусстве, как во всяком другом, не довольно внутреннего побуждения, а нужно умение этому побуждению повиноваться, не довольно чувствовать, а надо уметь воплотить, не довольно испытать, надо уметь испытанное показать».

«Тело - инструмент, актер – инструменталист».

«...Внешний жест, будучи лишь отражением внутреннего душевного движения, которое его порождает и руководит им, должен уступать ему в развитии. То есть, можете дать больше того, что даете, но никогда не давайте больше того, что можете, ни даже все, что можете».

«...Совать выражение всюду, куда попало, во что бы то ни стало, во что нелепо».

«Нет ничего хуже, как жест, когда он не оправдан» [17].

Работая вот уже несколько лет по программе Д.Кабалевского со школьниками разных возрастов, мы стремимся вызвать в детях и подростках ясное понимание и ощущение того, что музыка, как все искусства, не просто развлечение, не добавление, не «гарнир» к жизни, которым можно пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника.

Музыка и жизнь - это генеральная тема, своего рода, «сверхзадача» в школьных занятиях музыкой. Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса. Музыкальный материал, звучащий на занятиях, комментарии учителя, наблюдения и размышления самих учащихся, направляемые учителем, - все должно помогать постепенному решению этой «сверхзадачи».

Важнейшей особенностью программы является ее тематическое построение.

Творчески подходя к программе, ни в коем случае нельзя разрушать ее тематическое построение, потому что последовательное развитие определенных тем - основа основ данной программы.

При этом из различных видов учебной деятельности в каждом случае избираются наиболее необходимые, и все они связываются в единый тематический узел. Отдельные произведения, комментарии учителя и вопросы, ответы учащихся - словом все, что звучит, все, что

происходит на уроке, подчиняется основной теме как общей закономерности, объединяющей все частные случаи.

Таким образом, урок перестает распадаться на мало, а то и вовсе не связанные друг с другом составные части. Какие-либо членения урока, связанные с рабочим планом его проведения, могут существовать лишь в сознании учителя, но ни в коем случае не в *сознании учащихся*. Для них *урок музыки всегда должен быть целостным, объединяющим все входящие в него элементы в единое понятие: музыка, музыкальное искусство*.

Свободное от схемы, творческое комбинирование составных частей урока в единое музыкальное занятие дает возможность вносить в урок любые контрасты, необходимые для поддержания внимания учащихся, атмосферы творческой заинтересованности. *Пусть учитель будет свободен от власти схемы, требующей от него стандартного графика проведения урока. Но отсутствие стандарта, штампа, трафарета не означает отсутствие системы, а творческая свобода учителя не равнозначна произволу, хаосу, анархии*.

Перед учителем музыки стоит непростая задача: объединить все элементы, из которых складывается урок, подчинить их основной теме урока, четверти, года, всего школьного курса, не потеряв при этом специфическую логику развития, присущую каждому из этих элементов в отдельности.

Тематическое построение программы дает в руки учителю два существенных преимущества. Во-первых, он получает возможность *свободно маневрировать* в рамках четвертной программы и программы всего года, не выходя за пределы основных тем. Во-вторых, он вооружается *«тематическим компасом»*, который помогает ему ясно видеть направление занятий на протяжении всего года и облегчает решение весьма трудной задачи в области эстетического образования - *установление критерия требований к учащимся*.

Возможность «свободного маневрирования» при ориентации на «тематический компас» дается учителю не только для улучшения учебно-воспитательного процесса в целом, но, прежде всего, чтобы помочь ему в решении одной из важнейших задач музыкального образования в школе - *творческого развития учащихся*.

Требование гуманизации образования, выдвинутое психологами и педагогами, предполагает большое внимание к развитию творческих способностей ребенка, лучших его личностных качеств. Дать знания, развить навыки и умения - не самоцель. Гораздо важнее - пробудить интерес к познанию. *Воспитание творческих способностей школьников* - одна из важнейших задач современной музыкальной педагогики.

Только *самостоятельное творчество детей* на уроке разбудит их дремлющие способности. Необходимо много внимания уделять видам деятельности, развивающим именно творческую жилку в ребенке. На уроках нужно стремиться наряду со слушанием музыки и вокально-хоровым исполнением уделять значительное место пластическому интонированию, импровизации, инструментальному музицированию, драматизации.

Во вступительной статье к программе по музыке Д. Кабалевский писал: «Всемирно развивая различные формы приобщения школьников к музыке, всегда надо иметь в виду, что в основе любой из этих форм лежит эмоциональное, *активное восприятие музыки*. Восприятие музыки нельзя сводить к одному из «видов деятельности» учащихся, ... активное восприятие музыки - основа музыкального воспитания в целом, всех его звеньев» [18]. Таким образом, возникает двойная связь: восприятие музыки - все виды музыкальной деятельности; связь, которая и обуславливает неразрывность и единство всей музыкальной деятельности учащихся.

Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки - одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства и мысли. Вне восприятия музыка как искусство вообще не существует. Бессмысленно говорить о каком-либо воздействии музыки на духовный мир детей и подростков, если они не научились слышать музыку как содержательное искусство, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы.

Умение слышать музыку и размышлять о ней учитель должен воспитывать в ребятах с самого начала школьных занятий музыкой. Уже на первом уроке первого года обучения в классе должен быть установлен непреложный закон: когда в классе звучит музыка, ни один из ребят не должен поднимать руки. При этом необходимо, чтобы ребята сразу же поняли, что они должны выполнять этот закон не потому, что того требует дисциплина, а потому, что когда звучит музыка, только внимательно следя за ее звучанием, можно глубоко воспринять ее и по-настоящему понять.

Учиться слышать музыку учащиеся должны непрерывно на протяжении всего урока: и во время пения, и во время игры на инструментах, и в моменты, требующие наибольшего внимания, сосредоточенности и напряжения душевных сил, когда они выступают в роли собственно слушателя.

Понимая проблему развития музыкального восприятия, педагог на протяжении всего занятия побуждает детей прислушиваться к звучащей музыке. Только тогда, когда дети будут чувствовать и осознавать

характер музыки, выражать его в своей творческой деятельности, приобретенные навыки и умения пойдут на пользу музыкальному развитию.

Творчество детей базируется на ярких музыкальных впечатлениях. Слушая музыку, ребенок всегда слышит не только то, что в ней самой содержится, что заложено в ней композитором (и, конечно, исполнителем), но и то, что под ее влиянием рождается в его душе, в его сознании, то есть то, что создает уже его собственное творческое воображение. Так, прослушанное произведение рождает в нем сложный сплав объективного содержания музыки и субъективного ее восприятия. К творчеству композитора и к творчеству исполнителя присоединяется творчество слушателя!

Воображение у ребят, особенно младшего школьного возраста, как правило, яркое, живое, и «музыкальные картинки» они слушают с удовольствием, причем лучше всего их слушать с закрытыми глазами, чтобы не отвлекаться, а видеть музыку в своем воображении.

Наблюдения над школьниками заставляют сильно усомниться в правильности широко распространенного в музыкальной педагогике мнения, будто дети легче усваивают программную музыку, нежели музыку, не имеющую программных названий. Они легко усваивают не программную музыку, а программные заглавия. В этих случаях программа не только не активизирует музыкальное восприятие детей, но зачастую парализует его.

Вот почему для творческого развития детей, играя им программную музыку (это, конечно, должна быть очень хорошая, ярко образная музыка, с очень точным авторским названием), лучше не сообщать предварительно ее названия, с тем, чтобы они сперва определили характер самой музыки, а уж потом попытались дать ей свое название, исходя из того, что ими было услышано, почувствовано и осмыслено.

Ответы ребят дают представление о степени развития их музыкального восприятия. Так, например, произошло с фрагментом из «Утра» Грига. Ребята по-разному называли его: «Весна», «Восход солнца», «Цветы распускаются», «Утро в лесу». Необходимо постепенно подвести их к правильному названию. Нужно осторожно и ненавязчиво приблизить слушателей к музыке, а не увести их в мир далеких от музыки наивных фантазий. Нельзя навязывать слушателям в качестве «программы» сочинения свои собственные толкования, основанные на субъективных ассоциациях. А чуткая «подсказка» может оживить творческое воображение, интеллект и память ребенка и тем самым принести добрые плоды.

Нужно непременно практиковать письменные работы, своего рода сочинения на музыкальные темы (особенно в старших классах). Самостоятельные размышления учащихся должны быть тщательно подготовлены их мыслями, творческому восприятию должно быть задано определенное направление, чтобы не стеснять воображение детей, не ограничивать их ассоциативное мышление.

Желание высказать свои мысли и чувства не может появиться у ребят, если нет интереса к уроку и к музыке вообще. Учитель должен создать атмосферу доверия, доброжелательности - беседы и дискуссии по инициативе самих ребят возникают на уроках тогда, когда у них пробуждается желание высказаться, когда они чувствуют необходимость общения с учителем.

Как лишить скуки на уроке себя и своих учеников? Как заразить их собственным творчеством? Все дело в атмосфере урока. Не в навыках учителя - в вокальных, пианистических, дирижерских, а в умении ладить с ребятами, уважать в них творческую личность, помочь раскрыть себя, даже в умении слушать их, улыбаться им и прощаться с ними в конце урока или учебного года.

Хочется подчеркнуть мысль об атмосфере урока и тех методах, которые помогают планомерно и постепенно ввести ребенка в музыку, приобщить к ней. Методы активизации, назовем их так, могут быть самыми различными - главное - будить детское внимание и воображение, способствовать зарождению любви к музыке и ее пониманию.

Вызываемая учителем активность класса может служить одним из важнейших критериев его педагогического мастерства. Активность эта, конечно, не исчерпывается количеством, быстротой и даже содержательностью ответов на поставленный вопрос. Все формы музыкальных занятий в школе должны способствовать творческому развитию учащихся, т.е. вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, стремление сделать что-то свое, новое, лучшее.

Для предмета «Музыка» *общение* - одно из центральных понятий. Это, прежде всего, взаимодействие учителя и учеников, имеющее особую эмоционально-содержательную окраску. Общение на уроке музыки можно определить и как совместную творческую деятельность учащихся и учителя, направленную на раскрытие жизненного содержания музыки, опыта нравственных отношений, заложенного в ней.

Многообразная палитра взаимоотношений предстает на уроке: между музыкой, учителем и учениками; между учителем и учениками; между детьми в коллективных формах деятельности. Но все это

многообразие емко и образно выражено в словах Асафьева о том, что музыка “заклучается и существует в единстве и соотношении творчества, исполнительства и слушательства через восприятие.

Большое внимание следует уделять *слову о музыке*, т.к. значение словесного метода в музыкальном воспитании очень велико. Слово о музыке должно быть ярким, образным, но предельно точным, направленным на творческую фантазию ребенка.

Прослушана музыка, задан вопрос - и нет ответа. Не нужно торопиться с подсказкой. Опираясь на музыкальный и жизненный опыт детей, необходимо вместе с ними искать художественно-образные связи содержания данного произведения с живописью, литературой, природой, жизнью. Дети прочувствуют, осознают и ответят. Более того, учитывая специфику урока музыки, хорошо использовать не только вопрос как традиционную форму общения, а высказывание-раздумье, высказывание-проблему, высказывание-отношение. Некоторых учеников трудно привлечь к общему разговору на уроке. Самолюбие, порой болезненно проявляющееся в подростковом возрасте, сковывает таких ребят, они стесняются выражать свои мысли, боясь выглядеть неловкими и смешными. К ним необходимо относиться с особым вниманием, терпением, поощряя их попытки высказаться о музыке.

Важно понимать природу коллективного размышления детей о прослушанной музыке, учитывать закономерности общения в создании коллективного отношения к музыке. Размышления детей на уроке музыки - это деятельность, вытекающая из художественного общения с музыкой и продлевающая его.

Художественная и педагогическая ценность вопроса заключается в возможности дать на него разные правильные ответы, в его многоплановости и творческой основе. И тогда творчество проявляется в ребятах уже с первого класса в своеобразии ответов. Размышляя о характере песни «Сурок» Л.Бетховена, дети отвечают: «Грустная, нежная, спокойная, тихая, медленная, ласковая, красивая», «Это очень печальная песня», «Мне жаль бедного одинокого шарманщика». Все дети находятся под воздействием звучащей музыки: они вместе творят, воссоздают ее образ, раскрывая свое отношение. При этом замечательно, если коллективное размышление будут «собирать» сами дети. Т.е. не учитель объединит то, что они сказали, а кто-то из учеников. Преобладание коллективных форм работы на уроке музыки создает объективные предпосылки для глубокого всестороннего личностного общения детей, взаимовлияния их друг на друга. Вот почему необходимо чувствовать, понимать и сохранять индивидуальность, неповторимость каждого ребенка.

Для учителя должно быть важно не только содержание, но и интонации речи ученика. Речевая интонация, тесно связанная с проявлениями психической жизни ребенка, дает возможность услышать много интересного. Уже в самой эмоциональной окрашенности речи - восхищении, радости, равнодушии, раздраженности выражается отношение ребенка к музыке, к нравственной проблеме. Очень важно наблюдать за развитием образности и интонационной выразительности речи ученика на уроке. Это один из обширнейших источников познания творческой деятельности детей.

Но не нужно сводить общение только к речевой деятельности. Бывает в классе такая тишина, которую больше всяких слов «скажет» о том, что общение состоялось. Дети не просто молчат, они остаются «жить» в прозвучавшей музыке. Так же как пауза - это не перерыв в музыке, так и молчание класса - не перерыв в восприятии, а продолжение работы чувств и мыслей детей. Такая пауза чрезвычайно важна на уроке.

Невозможно исчерпывающе осветить все грани проблемы общения на уроках музыки. Главное задуматься над проблемами художественного процесса общения совместной музыкально-творческой деятельности учителя и учеников. Совместная музыкально-творческая деятельность учителя и ученика - вот стержень, определяющий содержание общения на уроке. Обучающие, развивающие и воспитательные задачи урока должны быть неразрывно связаны в едином процессе музыкально-творческого общения. Одним из методологических положений программы является определение единой целостной музыкально-творческой деятельности как раскрытия жизненного содержания музыки, осуществляемой в разнообразных формах общения с искусством.

Предложенные пути вхождения в песню, рождаемые самой музыкой и детьми, - позволяют раскрывать и находить все новые и новые разнообразные пути вокально-хорового музицирования, позволяют постепенно овладеть тем методическим богатством, которое таится в искусстве; открывают творческую свободу в нахождении своих авторских вариантов, подходов своей дороги в совершенствовании педагогического мастерства и мастерства хормейстера.

Приемы освоения песни должны быть освещены ее художественным образом, полностью «вырастать» из него.

Освоение детьми способов выражения своей индивидуальности в исполнительской деятельности должно проходить в процессе накопления и «проживания» ими разнообразных эмоциональных состояний, постоянная «тренировка» которых и дает новое качество - развития их как культурной творческой и духовной личности.

Среди разнообразных творческих заданий в вокально-хоровом музицировании можно назвать следующие: выразительное произнесение текста разучиваемой песни, приближающееся к музыкальному интонированию, как бы ее рождение; поиски литературных произведений, родственных по образному строю разучиваемому сочинению и сравнение поэтической интонации с мелодическим строем, как перенос интонационно-речевого опыта детей на различные формы музицирования; сочинение подголосков; окружение разучиваемой песни «веером» сходных, родственных интонаций, позволяющее непроизвольно формировать у детей обобщенный образ мелодии, внутреннее слышание интонации данной песни; активное включение в игровые ситуации, в диалоги - музыкальный «разговор»; сопоставление мелодий, отдельных музыкальных фраз на основе интонационного постижения. Наилучший прием, когда дети, «проживая» текст песен рождают, создают, творят свои варианты мелодий, часто приближающихся к авторскому замыслу. Порой у детей возникают достаточно оригинальные художественные решения.

Как приятно, когда дети хотят поделиться своим творением - песней. Или даже желают спеть ее перед классом. Не стесняются четвероклассники просодировать сочиненные на школьные темы частушки. Оказывается интересным творческим процессом создание вариаций, а также эпизодов к форме рондо.

Большую творческую радость доставляют учителю и детям подготовки и проведения уроков-концертов. Детям нравится такая форма. Приглашаются родители, учителя стать очевидцами совместного творчества.

Репертуар, используемый для пения, включает три раздела: народные песни, темы из классических произведений, песни отечественных и зарубежных композиторов.

Необходимо подбирать песни, в которых перед ребятами раскрываются современные проблемы, общечеловеческие темы. Надо учить детей, подростков думать, размышлять. Учитель должен стараться давать ребятам музыку, как саму жизнь, бесконечно меняющуюся, способную к превращению к тайне. Если это настоящее произведение искусства, его невозможно познать до конца.

Вообще ученики много поют, любят петь. Бывает, что после одного урока, где почти не было пения, следует подряд несколько, в которых тема четверти решается исключительно на песенном материале. Программа предусматривает возможность подобного планирования, когда это оправдано.

«Народная песня в педагогике есть носительница живых индивидуальных основ национального воспитания» (С.Миропольский).

Наиболее интересным, простым и доступным фольклорным материалом для учащихся начальных классов могут служить считалки, загадки, игры, заклички, прибаутки, дразнилки, а также обрядовые песни. Стараясь раскрыть творческую индивидуальность каждого ребенка, я увеличиваю число народных песен, предложенных программой. В первом классе дети любят петь «Ворона». Эта песня дает возможность проявить себя творчески в выразительности музыкально-игрового образа. Дети сами ищут движения, характеризующие персонаж: «ворон в красных сапогах, позолоченных серьгах».

Если руководить творческим процессом, то дети получают более активное музыкальное развитие: произвольно пользуются певческими интонациями, быстрее усваивают мелодии песен, у них формируется слуховой контроль над своим исполнением и т.д.

В четвертом классе поются колядки, заклички, в которых ребята стараются искать свою индивидуальную манеру исполнения.

Постепенно народно-игровые формы занятий могут стать потребностью для учителя и учеников, потому что процесс совместного творчества будет приносить радость всем.

Готовясь к занятиям, можно сколько угодно продумывать логику освоения того или иного музыкального произведения. Но когда учитель приходит к детям, все его действия должны выглядеть непосредственными, естественными, рождаясь и развиваясь на глазах у ребят. Здесь *импровизационность* как принцип работы с учащимися последовательно реализуется во всех формах общения учителя, детей и музыки. А детская музыкальная импровизация, с чего начинается она? Какие навыки для нее необходимы?.. Наверное, вы скажите: слух, память, чувство ритма, развитое ладовое чувство, ощущение формы и пр. Да эти качества нужны, но импровизация начинается не с ритмо-формул, которые надо развить; не с мелодических оборотов, которые надо присочинить к уже заданным; и даже не с предложенной интонации, которую надо продолжить... Ценность импровизации как методического приема в работе с детьми - не в умении создавать музыкальные конструкции, а в потребности, готовности к выражению душевного состояния, важной мысли, впечатления. Только при таком начале импровизирования как *творческого процесса* можно уже предсказать появление не теоретически запрограммированной, завершенной на основе правил, сделанной по образцу музыкальной формы, а пусть робкое и наивное, но самостоятельное «взращивание» музыкальной мысли, которая может выразиться подчас в непредвиденной форме.

Импровизация - это один из путей развития творческих способностей ученика. Она пронизывает весь урок, всю музыкальную

деятельность школьников: в ответе на поставленный вопрос, в пластическом интонировании, в инструментальном музицировании, в драматизации. Высшим проявлением педагогического мастерства является импровизационный способ ведения урока - урока, свободного от штампа.

«Творческое начало может проявляться уже с первого класса: в своеобразии ответов (а не только в их правильности), в стремлении самому задавать вопросы учителю (а не только отвечать на его вопросы), в собственных предложениях о характере исполнения музыкальных произведений, в остроте слуховой наблюдательности, проявляющей себя в рассказах о музыке, услышанной вне школы!..» (20), - одна из сторон импровизации. Вокальная импровизация - другая сторона творческого развития школьников.

Занятия импровизацией могут преследовать две взаимосвязанные цели: первую - *выработку интонационного и ладового слуха*, вторую - *развитие творческой фантазии*. Чаще всего при импровизировании от ученика требуется умение продолжить начатую учителем мелодию и завершить ее в тонике заданной тональности. Наряду с этим достаточно широко распространенным приемом не следует отказываться и от другого - импровизирования мелодии с выходом за пределы привычных мажорно-минорных ладовых соотношений, когда мелодия вовсе необязательно должна завершаться тоникой, а может уходить во всевозможные «вопросительные», «незавершенные» интонации. Импровизации могут быть и ритмические, и связанные с исполнением (изменяющие характер, темп, динамику исполнения) и т.д. - такого рода приемы импровизирования также достаточно широко распространены.

Сознательные занятия импровизацией с опорой на понимание того, что такое интонация и как из нее (как из зерна) выращивается мелодия, предусматриваются в программе лишь со второго класса. Основным стержнем при усвоении темы «Интонация» (во втором классе) могут быть совместные размышления учителя и учащихся о том, какую выразительно-изобразительную нагрузку несут в себе те или иные интонации, как в «зерне-интонации» оказывается заложенным характер целого произведения.

Школьники убеждаются в этом сами, пробуя силы в импровизации на заданную им интонацию. Можно предложить ребятам «зерно-интонацию», и они по очереди «выращивают» из маленького «зернышка» законченную мелодическую фразу, стараясь при этом выдержать характер, заложенный в начальной интонации.

Второклассники обычно очень любят придумывать, комбинировать, что-то создавать. Многие музыкальные произведения дают возможность проявить себя творчески в движениях,

инсценировках песен. Примером является «Кузнец» И. Арсеева. Дети делятся на две группы - кузнецы и всадники, исполняя, каждая поочередно импровизирует образные движения, подчеркивая характерные особенности своего персонажа. Такое же творческое задание они получают при исполнении скороговорки Д. Кабалевского «Барабан».

Активизация творческой фантазии и творческой деятельности учащихся зависит, конечно, в первую очередь от подготовленности к этой работе самого учителя, от уровня его собственного творческого развития, музыкального вкуса, теоретической подготовки. Поэтому *импровизацию нельзя рассматривать как обязательную часть программы школьных занятий музыкой, и отсутствие ее не может рассматриваться как недостаток в проведении уроков музыки.*

Пластическое интонирование - это один из способов, одна из возможностей «проживания» образов, когда любой жест, движение становятся формой эмоционального выражения содержания. Жест, движение, пластика обладает особым свойством *обобщать эмоциональное состояние*. Способность учителя найти такие обобщающие движения, которые бы выразили главное: душевное состояние, отраженное в музыке,- это способность решает очень многое, ибо эти движения могут стать настолько понятными, настолько «заразить» детей эмоциями, что буквально отпадает необходимость в продолжительных беседах по поводу характера музыки... Если бы мы с ранних лет развивали в детях способность «внутреннего проигрывания» музыки, «пластического пропевания» ее каждой клеточкой своего тела, своей души, насколько осмысленнее, действеннее было бы освоение детьми музыки, прочувствованнее было бы ее исполнение!..

Пластическое интонирование это любое движение человеческого тела, вызванное музыкой и выражающее ее образ. Оно связано со всеми видами исполнительского искусства - движения музыканта подчас «договаривают» тайный смысл музыки, который слышит только этот музыкант. Иногда пластическое интонирование возникает спонтанно (от «переизбытка» чувств), но, зная неразрывность музыкальной и пластической выразительности, учитель должен побуждать ребят воспринимать музыку не только слухом, но и с помощью музыкально-ритмического движения.

Движения могут быть различными - от гибкого нисходящего движения руки до имитации игры на музыкальных инструментах в характере музыки («Веселый музыкант» А.Филиппенко); от покачивания корпусом (запев песни «Дружат дети всей земли» Д. Львова-Компанейца) до радостного танца (ее припева); от легкого шага до хоровода (р.н.п. «Во поле береза стояла»).

Дети чаще ждут показа готового варианта пластического выражения, чем сами его придумывают. Поэтому лучше ограничиваться только намеками и подсказками, способными помочь ребенку. *Важно - свобода творчества.*

На уроках часто пользуются приемом исполнения музыки движением, жестом - пластическим интонированием. Это помогает ребятам ощутить протяженность фразы или несимметричность фразировки, почувствовать в пульсации характер того или иного произведения, показать особенности развития, развертывания музыки, а также проявить себя в творческом поиске.

Так во втором классе ребята, прослушав фрагмент из «Утра» Грига, прекрасно справляются с заданием показать движением, как развивалась музыка (руки детей плавно поднимаются вверх, показывая, как восходит солнце). Необходимо обращать внимание, насколько выразительны жесты ребят, отвечают ли они характеру музыки.

Можно привести в пример дирижера - человека, который, не играя сам на инструменте, в то же время «играет» таким колоссальным инструментом, как оркестр. Значит, есть в жесте дирижера что-то такое, что дает почувствовать интонационно-образный смысл музыки. Движение - это зримая музыка, не случайно сейчас на сцене появились пластические трактовки многих инструментальных и вокальных произведений. Исполнение музыки движением дает учителю увидеть, как слышит музыку каждый ученик. В то же время исполнение музыки движением раскрепощает ребят и заставляет их слушать произведение от начала до конца, не «выключаясь». Когда меняется характер музыки, моментально видно, насколько чутко уловили эти изменения дети, а значит, насколько они были внимательны.

Самостоятельная творческая деятельность детей связана с пластическим интонированием контрастных музыкальных образов балета С. Прокофьева «Золушка» («Вальс и Полночь») в первом классе через свободное дирижирование, поиск линий жеста, движения в передаче бездушного звучания часов, имитации однообразных ударов маятника-робота.

Звучит «Арагонская хота» М. Глинки. Дети очень любят эту музыку. Но более эмоционально почувствовать атмосферу праздничного веселья поможет им и пластическое интонирование хоты, поиск выразительных жестов, поз, движений, изобразительных моментов.

Человек многому учится через движение, соединенное с музыкой. Поэтому в школах был введен урок ритмики, на котором учащихся начальных классов обучают танцу. Ведь танец дает возможность «ввести» ребят во все эпохи, пережить любое время - ведь это история, которая оживает в жесте, это настоящий театр.

Древние римляне считали, что корень учения горек. Но когда учитель призывает в союзники интерес, когда дети заражаются жаждой знаний, стремлением к активному, творческому труду, корень учения меняет свой вкус и вызывает у детей вполне здоровый аппетит. Интерес в обучении неразрывно связан с чувством удовольствия и радости, которое доставляют человеку работа и творчество. Интерес и радость познания необходимы, чтобы дети были счастливы.

Развитию познавательного интереса способствует такая организация обучения, при которой ученик действует активно, вовлекается в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний, решает вопросы проблемного, творческого характера. Только при активном отношении учащихся к делу, их непосредственном участии в «создании» музыки пробуждается интерес к искусству.

Огромную роль в реализации этих задач играет наличие в кабинете музыки различных музыкальных инструментов и их использование в процессе работы с учетом возможностей учеников и их возраста.

Инструментальное музицирование - это творческий процесс восприятия музыки через игру на доступных ребенку музыкальных инструментах. Хочу еще раз подчеркнуть мысль о взаимопроникновении всех видов музыкальной деятельности в процессе активного восприятия музыки. Так, инструментальное музицирование самым тесным образом связано со слушанием музыки, вокально-хоровым исполнением, импровизацией.

Приобщая детей к музыке через инструментальное музицирование, содействуя их творчеству, необходимо помнить следующее:

- ученик действует так, как ему подсказывает его музыкальная интуиция;
- учитель помогает выбрать музыкальный инструмент, соответствующий стилю и музыкальному образу произведения;
- учитель помогает ученику найти прием исполнения.

Известный и благодатный пример музицирования на детских инструментах песня «Веселый музыкант» А. Филиппенко, р.н.п. «Дон-дон», «Камаринская», б.н.п. «Перепелочка», «Арагонская хота» М. Глинки, «Кузнец» И. Арсеева, «Скворушка прощается» Т. Попатенко. В третьем классе знакомятся и музицируют на инструментах русского народного оркестра (в основном с ударными) в произведениях: р.н.п. «Светит месяц», «Озорные частушки» Р. Щедрина, «Воронежские частушки» и др.

Все чаще и чаще звучит музыка великих классиков в исполнении детей, учащихся в музыкальной школе. Они проявляют желание выступить перед ребятами своего класса прямо на уроке, заинтересовать одноклассников, подарить им частичку своей души. В классе тихо-тихо. Словно замороженные дети слушают маленьких музыкантов.

В 7-8 классах учащиеся берут в руки гитару. И звучат песни бардов, свои песни, пробуждая в ребятах интерес, активность, а главное желание творить.

Мы думаем, что игра на инструментах - интересная полезная музыкальная деятельность детей. Это позволяет украсить жизнь ребенка, развлечь его и вызвать стремление к собственному творчеству. В процессе обучения игре на инструментах хорошо формируется слуховые представления, чувство ритма, тембра, динамики. Развивается самостоятельность в действиях ребенка, его внимание и организованность.

Наблюдая, что инструментальное музицирование вызывает восторг, радость у учеников, желание каждого попробовать свои силы, нужно чаще использовать эту деятельность для общего музыкального и творческого развития.

Урок музыки бывает раз в неделю. Но чтобы знания и впечатления, полученные детьми на уроке, дали ростки, каждый учитель должен подумать о внеклассной работе. На уроках учитель старается вводить в сознание детей музыку как необходимую часть жизни. Частью жизни многих ребят стал хор. В хоре дети не только разучивают новые произведения, продолжая развивать те навыки и умения, которые приобрели на уроках музыки. Серьезная работа ведется в области развития музыкальных способностей, в области освоения вокала, расширения навыков многоголосного пения, совершенствования исполнительской культуры. Урок музыки и занятия в хоре закладывают в ребятах основу музыкальной культуры, позволяют учителю создавать коллектив увлеченных, влюбленных в музыку людей.

Результатом творческой работы служат участия в концертах, фестивалях не только школьных, но и городских. Каждое выступление тщательно готовится; это воспитывает хор и приносит пользу детям. Концерт - это не только радость и праздник, но это и трудная, напряженная работа, результатом которой является рождение искусства.

Отдельные моменты уроков продумываются очень глубоко для дальнейшего изучения во внеклассной работе. Примером может быть «Новогодняя сказка», включающая в себя фрагменты из цикла «Времена года» П. Чайковского. Это дает детям еще глубже познакомиться с жизнью и творчеством композитора.

Вечер в седьмом классе расширил представления ребят о музыке композиторов-песенников, посвященной героям отечества. В составлении сценария этой музыкально-литературной композиции могут участвовать сами дети.

Включение фольклора в традиционный урок дает возможность готовить различные фольклорные праздники. Ярким, образным, поэтичным получится праздник «У истоков мастерства», если его провести в содружестве с учителем изобразительного искусства.

Во многих школах началось развитие самодеятельного вокально-инструментального творчества. Исполнительская деятельность школьного вокально-инструментального ансамбля непосредственно связана с приобретением музыкально-теоретических знаний, практических навыков игры на музыкальных инструментах, развитием вокальных умений. Что же привлекало ребят во всех поколениях? Общение с друзьями, возможность музицировать, выступать перед публикой, интересно проводить досуг. Для многих этот вид музыкальной деятельности являлся средством самоутверждения, духовно-творческого искания.

Музыка пронизывает всю жизнь школы: концерты, фестивали, утренники, конкурсы, КВНы и т.д. Традиционными стали праздники: «Новый год», «Последний звонок», «Встреча школьных друзей», «Выпускной вечер».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По сути, музыкальная культура может быть определена как созидание через творчество, и созидание, прежде всего своего внутреннего мира через разнообразные виды художественной деятельности. Творческое начало, как способность ребенка создавать свое, новое, оригинальное, лучшее - формируется наиболее активно, когда музыкальная деятельность из «внешнего предмета» творчества переходит во внутреннее состояние (рефлексию) и становится содержательным выявлением детского «Я».

Важно, чтобы в творческом музицировании (пении, игре на инструментах, дирижировании, пластическом и речевом интонировании, размышлении и т.д.) ребенок «выплескивал» свое состояние, субъективно «проживал» свое настроение в музыке, а не выполнял техническое задание учителя. Мудрость творчества заключается в том, что не надо «торопить» чувство мыслью, надо довериться бессознательной области души ребенка. Постепенно накапливая и сопоставляя свои впечатления, музыкально-слуховые представления, он внезапно расцветает в своих творческих проявлениях, как внезапно раскрывается цветок.

Подводя итог работы, можно с уверенностью констатировать, что:

- Воспитание у учащихся стремления к самовыражению посредством творческой деятельности способствует развитию творческих способностей.
- Воспитание устойчивого интереса и любви к искусству способствует развитию творческих способностей учащихся.
- Освоение творчества через овладение учащимися навыками хорового пения, исполнительства хореографии способствует развитию музыкально-творческих способностей.
- Уроки музыки способствуют не только воспитанию эстетических чувств и решению воспитательных задач, но и создают благоприятные условия для развития творческих способностей школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя – музыканта. - М.: гум. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 336 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Изд-во Каз. ун-та, 1988. - 239 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. - Изд-во Каз. ун-та, 1996. - 566 с.
4. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. - М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
5. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - М., 1956
6. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. - М.: Просвещение, 1992. - 168 с.
7. Брылин Б. Вокально-инструментальные ансамбли школьников. – М.: Просвещение, 1990.
8. Винокурова Н.К. Развитие творческих способностей учащихся. - М.: Просвещение, 1989.
9. Волков И.П. Учим творчеству. - М.: Педагогика, 1998. – 94 с.
10. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 2-е изд. - М.: Просвещение. 1967. – 67 с.
11. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. - М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
12. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
13. Искусство в школе. № 4. – М.: «Искусство в школе», 1995.
14. Искусство в школе. № 6. – М.: «Искусство в школе», 1995.
15. Искусство в школе. № 2. – М.: «Искусство в школе», 1994.
16. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. Вып. 1, ч. 2. - М.: Прометей, 1991. - 236 с.
17. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. - М.: Просвещение, 1981.
18. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. - М.: Просвещение, 1989.
19. Кабалевский Д.Б. Музыка в 4-7 классах. - М.: Просвещение, 1986.
20. Кабалевский Д.Б. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы. - М.: Просвещение, 1980.
21. Как объяснить тебя, талант? Словарь–справочник. Серия творческая одарённость. - Самара, 1993. - 35 с.
22. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. - М.: изд-во МГУ, 1983, - 167 с.

23. Канн-Калик В.А. К изучению педагогического процесса как творчества. Современная высшая школа. №4 (16), 1975. – с. 43–52.
24. Козинская О.Ю. Педагогическая технология развития творческой активности младших школьников (на материале уроков музыки и внеклассных занятий). Автореф. дис. канд. пед. наук. – Саратов, 2001. – 22 с.
25. Краткий педагогический словарь пропагандиста // Под ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. - М.: Политиздат, 1984. - 319 с.
26. Краткий психологический словарь-хрестоматия. Сост. Б.М. Петров. Под ред. К.К. Платонова. - М.: Высшая школа, 1974. - 134 с.
27. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Наука, 1975. - 304 с.
28. Лернер И.Л. Дидактические основы методов обучения. - М., 1980
29. Махмутов М.И. Современный урок. - М., 1985.
30. Меркин Г.С. Учить творчеству. - Смоленск: изд-во СГПИ, 1990. - 127 с.
31. Музыка в школе № 1. - М.: Просвещение, 1990.
32. Музыка в школе № 1. - М.: Просвещение, 1991.
33. Музыка в школе № 2. - М.: Просвещение, 1990.
34. Музыка в школе № 4. - М.: Просвещение, 1990.
35. Немыкина И.Н. Основы музыкальной педагогики. - Екатеринбург, 1993. - 320 с.
36. Нечаева О. Программа «Музыка» ч.1,2. - Серпухов, 1996.
37. От творчества методиста к творчеству учителя. / Под ред. Л. Дугановой. - М.: НИИ проблем качества подготовки специалистов, 1993.
38. Подласый И.П. Педагогика. - М.: Просвещение, Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. - 432 с.
39. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. Пособие для учителя. - Киев, 1988. - 187 с.
40. Психология. Словарь. / Под ред. А.Петровского. - М.: «Политиздат», 1990.
41. Сериков В.В. Личностно – ориентированное образование // Педагогика, 1994. № 5. – с.16 – 21.
42. Соловейчик С.Л. Воспитание творчеством. - М., 1978.
43. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). - М.: Наука, 1979. - 191 с.
44. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1. - М.: Педагогика, 1985. - 329 с.
45. Формирование творческой активности личности ученика и студента. Вып. 4. - Омск, 1977. - 99 с.

46. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.
47. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - 304 с.
48. Якиманская И.С. Личностно-ориентированный подход: концепция и технология. - М., 1996. - 39 с.
49. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста.// Вопросы психологии, 1994. № 5. – с. 37 - 42.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

ПРИЛОЖЕНИЕ

Урок музыки для учащихся 6 класса (по программе Д.Б. Кабалевского)

Тема полугодия: «Преобразующая сила музыки»

Тема урока: «Без музыки я не мыслю жизни...»

Тип урока: развитие темы полугодия

Вид урока: урок-вернисаж

Цель урока: познакомить учащихся с творчеством И. Репина и М. Мусоргского; взаимопроникновение музыки и живописи

Задачи урока:

1. Нравственно-эстетическое совершенствование школьников, приобщение к различным видам художественной деятельности;

2. На примере творческого пути И. Репина подвести ребят к пониманию огромной роли музыки в жизни человека;

3. Рассказать о том, как картины художника были написаны непосредственно под воздействием музыкальных произведений.

Оформление урока: репродукции с картин И. Репина; фонограммы музыкальных произведений.

Ход урока

Действующие лица и исполнители:

Экскурсовод – учитель; искусствоведы, художественный критик, этнограф, любитель искусства – учащиеся.

Экскурсовод. Вернисаж – открытие художественной выставки. Странное и торжественное чувство испытывает человек перед лицом смотрящего на него давно ушедшего времени. Как бы всплывая из инобытия, возникают далекие черты иной жизни, далекие чужие существования. Как тонко заметил французский поэт Шарль Бодлер, кажется, что какой-то волшебный дух шагает к вам и вас объемлет.

(Звучит «Лунная» соната Л. Бетховена)

По комнате, освещенной лучами неяркого зимнего солнца, медленно плывут звуки. Мелодия звучит, как мечтательная песня сердца, она исполнена задумчивости и печали. Вздыхаются волной триоли и вновь возвращаются в свои берега. Потом яркий свет,

солнечные блики вторгаются в звучание музыки. И, наконец, - смертельные пассажи. Все есть в этой музыке – страдание, надежда на счастье, поэзия природы, жажда жизни... Звучит «Лунная» соната – бессмертное творение Бетховена. За фортепиано – невысокий юноша, широкоплечий, кареглазый, с лицом задумчивым и добрым. У стены, напротив широкого окна у мольберта, с палитрой в руке – художник. Он ненамного старше музыканта, очень похож на него, только с усиками и чуть пробивающейся бородкой. Перед художником на мольберте – начатая картина. Тонкими мазками он быстро наносит на полотно контуры центральной композиции. Живописец не отходит от картины, работая под аккомпанемент фортепиано. Ему нужна атмосфера скорбного, но просветленного покоя, которую создает музыка. Наконец, художник в изнеможении отбрасывает кисть и, вытирая выступившие на лбу капельки пота, устало говорит: «Все, на сегодня хватит». Подходит к пианисту. Садится рядом: «Сыграй, пожалуйста, еще раз «Лунную»... И снова, теперь уже в сумеречном полумраке плывет по комнате музыка великого Бетховена...

*(Подходит к репродукции с картины
«Воскрешение дочери Икара»)*

Так, более ста лет назад, в 1871 году, писал Илья Ефимович Репин свою первую значительную картину – «Воскрешение дочери Икара». А «Лунную» сонату играл ему его младший брат, студент консерватории Василий, впоследствии артист оркестра петербургского Мариинского театра.

Искусствовед. Любовь к музыке Репин пронес через всю свою долгую жизнь. Если собрать все, что он говорил и писал о музыке, получится большая и очень интересная книга. В своих автобиографических записках «Далекое близкое» Илья Ефимович вспоминает, как еще в детстве он любил слушать народные песни, которые певали его отец, мать, тетка. Став известным художником, Репин с любовью создает портреты народных былинных сказителей – отца и сына Рябининых, В.А. Щеголенка.

Этнограф (подходит к репродукции с портрета Т.Г. Рябина). На мой взгляд, особенно хорош портрет крестьянина Олонецкой губернии Трофима Григорьевича Рябина – старшего представителя знаменитой семьи заонежских сказителей. Репин набросал портрет Т.Г. Рябина вовремя его выступления на заседании Отделения этнографии Русского географического общества в Петербурге, где собирались видные российские ученые, литераторы, фольклористы, историки. Удивительно точно сумел художник передать в своем портрете образ

мудреца из народа, одухотворенность и сосредоточенность его в момент творчества...

(Звучит Ода фольклору)

Экскурсовод (подходит к репродукции с картины «Запорожцы»).

«Запорожцы пишут письмо турецкому султану» ... Тринадцать лет прошло с момента первого наброска картины до полнейшего завершения. Пожалуй, ник одной из картин не сделано столько этюдов, набросков, альбомных зарисовок, как к «Запорожцам». Множество лиц привлек Репин в качестве моделей для своей картины, она была его любимым детищем. Он сжился с создаваемыми им образами далекого прошлого, воспринимая их как людей, живущих с ним бок о бок. В одном из вариантов полотна, художник изобразил в центре картины в образе казака с трубкой своего чугуевского земляка – собирателя фольклора и хорового дирижера А.И. Рубца, на концертах которого бывал нередко.

Художественный критик. Какое разнообразие лиц и характеров! И какая при этом целостность и гармоничность общего восприятия. Помимо глубокого патриотического звучания, исключительных живописных достоинств полотна, трудно найти в мировом искусстве картину, где сила экспрессии достигала бы столь могучего взлета.

А знаменитые «Бурлаки на Волге» ... *(подходит к репродукции с одноименной картины).* «Важнее и глубже задачи никто из русских живописцев не брал. Скотоподобное порабощение простолюдина, низведение крестьянина на степени рабочей лошади... и это в продолжение целых столетий! Что за жизнь, что за судьба!» Бурлацкая песня «Дубинушка» вспоминается мне...

(Звучит фрагмент р.н.п. «Дубинушка»)

«И все-таки это были не элегические, плаксивые и жалующиеся бурлаки... с мерным похоронным криком, те, «чей стон у нас песней зовется», - нет, это были могучие, бодрые, несокрушимые люди, которые создали богатырскую песню «Дубинушку» - «Эй, ухнем, эй, ухнем...» - под грандиозные звуки которой еще много поколений пройдет у нас, только уже без бечевы и лямки».

Экскурсовод (подходит к репродукции с картины «Иван Грозный»). В наше время почти забыто имя композитора Павла Ивановича Бламберга – автора пяти опер, симфоний, кантат. В истории русского искусства он известен больше как один из прототипов Ивана Грозного в картине «Иван Грозный и сын его Иван. 16 января 1581 года». А непосредственным толчком к созданию этого выдающегося

художественного произведения также послужила музыка: знакомство Репина с симфонической сюитой Римского-Корсакова «Антар», которая глубоко взволновала художника.

(Звучит фрагмент сюиты)

Картина потребовала от Репина огромных сил и энергии. «Предельной мощи и предельного мастерства» достигает он в ней. «Иван Грозный» - явление в русской живописи необычайное. Впервые с таким высоким художественным мастерством были обнажены человеческие характеры в момент наивысшего душевного напряжения.

Любитель искусства. Репин был дружен со многими русскими композиторами: Серовым, Балакиревым, Бородиным, Римским-Корсаковым, Антоном Рубинштейном, Лядовым, Глазуновым. Он написал портреты многих из них *(подходит к репродукциям с портретов композиторов)*, а также групповой портрет двадцати двух русских и чешских музыкантов – «Славянские композиторы», поныне украшающие фойе Большого зала Московской консерватории.

Искусствовед (подходит к репродукции с портрета М.Мусоргского). Но особенно тесные отношения установились у него с М.П.Мусоргским. Художник горячо симпатизировал Мусоргскому, сразу почувствовав в нем своего единомышленника, он один из немногих правильно оценил могучее дарование композитора. Цель художественных устремлений у них была одина: правдивое изображение жизни во всем ее многообразии, и художник, и композитор стремились к постижению духа народа, отражению наиболее рельефных типов и характеров. Вот почему отношения Репина и Мусоргского можно считать удивительным созвучием, переключкой двух великанов. Вот почему картины «Крестный ход в Курской губернии», «Бурлаки», «Запорожцы» Репина часто сопоставляют с операми «Борис Годунов», «Хованщина», «Сорочинская ярмарка» Мусоргского. В образах картин художника находят сходство с героями опер композитора – Юродивым, Шинкаркой, Марфой, Кузькой.

Экскурсовод (подходит к репродукции с картины «Протодиакон»). Репинский «Протодиакон», портрет совсем не «богоугодного» представителя духовенства, несомненно, был написан под воздействием персонажа оперы Мусоргского «Борис Годунов» - Варлаама. Эту близость признал сам композитор в одном из писем к Стасову: «...Видал «Протодиакона», созданного нашим славным Ильёю Репиным. Да ведь это целая огнедышащая гора! А глаза Варлаамищи так

и следят за зрителем. Что за страшный размах кисти, какая благодатная ширь!»

(Звучит песня Варлаама. Подходит к репродукции с портрета М. Мусоргского)

Это последний прижизненный портрет композитора, сделанный в больнице за несколько дней до смерти Мусоргского. Верно сказал об этой картине Б.В. Асафьев: «Мусоргский – не только портрет любимого композитора, а шекспировской силы и значительный образ... образ человека трагической участи». Памяти Мусоргского посвятил Репин свою последнюю картину – вихревой «Гопак в древнем Запорожье». Особенно запоминается центральная фигура «Гопака» – молодецки пляшущий казак. Стихия народного танца – это тема, которой художник закончил свой путь в искусстве.

Вот и закончилось наше путешествие по вернисажу.

Читая буквы соответствующие белым, а затем – черным клавишам вы прочитаете известное высказывание И.Е.Репина (*«Когда я долго не слышал музыки, я тосковал... Без музыки я не мыслю жизни» ...*).

- Проверить степень внимательности и музыкальную память вопросом: какие уже знакомые вам музыкальные произведения прозвучали сегодня?
- Что, по вашему мнению, сближает музыку Мусоргского с картинами Репина?
- Какую роль играла музыка в жизненном и творческом пути художника?

Фрагменты уроков для 5 класса (программа Д.Б. Кабалевского)

Фрагмент № 1.

Цель: восприятие музыки в ее связях с литературой и изобразительным искусством расширяет художественный и жизненный горизонт учащихся.

Учитель: всмотритесь в картину выдающегося художника эпохи Возрождения Рафаэля Санти... Величественный образ женщины, созданный художником в прославленной «Сикстинской Мадонне». Мадонна нарисована в рост, она идет по облакам навстречу страшной судьбе, зная, что для счастья людей должна отдать смерти самое дорогое, что у нее есть – сына. Обычный религиозный сюжет превращается в прославление величия человека, способного во имя высшего долга идти навстречу мукам и смерти.

Какой на ваш взгляд может быть музыка, выражающая чувства художника?

В подтверждение высказываний учащихся звучит музыка Ф. Шуберта «Ave Maria»

- Предложить ребятам описать свое собственное эмоциональное состояние до, и после прослушивания музыки. Их письменные высказывания – это возможность послушать свой внутренний голос, «удивиться себе».

Музыка Шуберта «Ave Maria» полна лиризма, необычайной экспрессии, ясна, чувства искренни. Фортепианная партия не просто аккомпанемент, а носитель музыкального образа, она выражает эмоциональное состояние. Каждый куплет начинается небольшим вступлением и завершается заключением, построенным на одном и том же музыкальном материале – мягко звучащих, мерно чередующихся в трехдольной пульсации, восходящим (к небесам?) и нисходящим (на грешную землю?) аккордах. Музыка этих вступительных тактов сохраняется в качестве аккомпанемента на протяжении всей песни. Это обрамление ассоциируется с открывающимся занавесом, таким, какой изобразил Рафаэль в своей знаменитой картине. На фоне этих аккордов звучит поистине неземной красоты мелодия.

Звучат стихи А.Фета «Ave Maria», «Мадонна»

Отражают ли стихотворения Фета настроение музыки Шуберта?

- Подвести ребят к удивительному сочетанию в этих произведениях живописи, музыки и литературы простоты и величия, отражающих богатство души человека, как каждое из них своими средствами: мягкими линиями, чистыми светлыми красками, создают ощущение возвышенного, одухотворенного, прекрасного.
- Кроме словесной формулировки результатов наблюдения нужно пояснить социологическую подоснову произведения, его исторический и эстетический смысл, наконец, всю ту бытовую обстановку, в которой оно некогда возникло и в которой развивалось, переходя из эпохи в эпоху. Дать биографические сведения о личности композитора, яркие моменты его жизни и творчества, которые хорошо запоминаются. У детей появляется желание ближе познакомиться с произведениями автора, расширить свой кругозор.

В 1825 году Шуберт знакомится с поэмами популярного шотландского поэта Вальтера Скотта. Он отбирает 7 из 13 песен, входящих в поэму «Дева озера» В.Скотта. Так вот «Третья песнь Элен» и есть знаменитая «Ave Maria». Летом того же года композитор отдыхает в небольшом курортном городке Гмудене, гуляет в божественных окрестностях гор, музицирует в кругу друзей. Здесь наряду с другими произведениями он сочиняет цикл песен, которые посвящает графине Софи Габриэль фон Вейсенвольд, выразив ей благодарность за расположение к нему и почитание его таланта. Необычный успех «Ave Maria» оказался для композитора неожиданностью. Причины этого успеха заставили задуматься: «Удивляются также моему благочестию, нашедшему выражение в гимне св. Деве Марии, которое, по-видимому, действует на всех и создает молитвенное настроение». За прошедшие вот уже скоро два века песня покорила миллионы сердец. Исполнять ее пожелали отнюдь не только вокалисты. На каких только инструментах не звучала эта чудесная мелодия: она, безусловно, принадлежит к тем шедеврам, которые покоряют сердца при первом знакомстве с ними.

Попробуйте мысленно представить себе музыку Шуберта, узнаете ли вы ее среди множества других произведений?

Фрагмент № 2.

Колыбельная Волховы (из оперы «Садко»)

Н. Римский-Корсаков

1. Чтобы слушать было интересней, во время звучания следи глазами за литературным текстом колыбельной.

Сон по бережку ходил,
Дрема по лугу.
А и сон искал Дрему,
Дрему спрашивал:
«А и где же спит Садко,
Садко, добрый молодец?»

Баю-бай, баю-бай!
Баю-бай, баю-бай!

Спит Садко мой на лужку,
На зеленом бережку
В шитом бранном положку,
Во зеленом тростничку.
Убаюкала его
Ласка нежная моя.

Ты расти, мой тростничек
Шитый бранный положок,
Не колышьяся, мурава,
Зелена да шелкова.
Сердце вещее мое
Полонила песнь его!

2. При повторном прослушивании колыбельной делай на полях карандашные наброски, схематично рисуя движение мелодии: вверх, вниз, на месте, а также рисуя вилки, показывающие крещендо и диминуэндо.

3. Если стало интересно, ответь на следующие вопросы:

а) какое настроение воплощено в музыке (подчеркни нужное):
решительное нежное гневное бодрое тревожное

б) *менялось ли настроение музыки на протяжении звучания?*

да

нет

в) *имелись ли в колыбельной инструментальное вступление и заключение?*

да

нет

г) *какой способ исполнения (стаккато, нон-легато, легато) использовался (подчеркни)?*

д) *к какой группе произведений относится колыбельная (подчеркни):*

вокальная музыка

инструментальная музыка

Фрагмент № 3.

Цель: сопоставление эмоционально-образного строя музыкального, литературного и художественного произведения (на примере «Сказки о царе Салтане» А. Пушкина, «Царевны - Лебедь» М. Врубеля, оперы «Сказка о царе Салтане» Н. Римского-Корсакова).

Пусть ребята задумаются и попытаются определить:

Что общего и что различного есть в этих произведениях?

Напиши:

Общее

Различное

1)

2)

3)

Общее:

Душевная гармония человека и природы.

Одухотворенное восприятие природы преломляется в фантастических сказочных образах. Необычайно напевная, красивая, светлая, мягкого тембра тема Царевны-Лебедь, прекрасно передает образ героини Пушкина:

*За морем царевна есть,
Что не можно глаз отвесть:
Днем свет божий затмевает,
Ночью землю освещает,
Месяц под косой блестит,
А во лбу звезда горит.*

Прихотливо-текучая пластика и волнообразные силуэты Врубеля – это своего рода живописная аналогия колористическим и фактурным эффектам оркестровки в музыке Римского-Корсакова.

Стремясь выразить свое содержание, Римский-Корсаков и Врубель упорно, неустанно искали и находили новые формы, новые средства выражения, новые невиданные и немислимые до них живописные гармонии и оркестровые фактуры.

Высокая эстетическая радость, которую дают нам эти произведения.

Различное:

Различные художественные формы, «языки» разных видов искусства.

В фантастически-загадочном облике зачарованной царевны Врубеля очень мало от наивно-простодушного толкования этого сказочного персонажа в народной поэзии, где заколдованная Дева-птица, освободившись от злых чар, превращается в величавую, истинно русскую девицу-красавицу, - образ, так поэтически воссозданный в ясных и чистых стихах Пушкина:

*А сама-то величава,
Выступает, словно пава,
А как речь-то говорит,
Словно реченька журчит.*

Разве могла бы она произнести:

*...Такая есть девица,
Но жена не рукавица:
С белой ручки не стряхнешь,
Да за пояс не заткнешь.*

Различен пафос этих двух произведений, различны атмосферы, окружающие двух героинь.

Подвести ребят к тому, что всякое творение великого художника обладает особым внутренним содержанием, неповторимым пафосом. Нужно стремиться воспринять атмосферу эмоционального одушевления произведения, ощутить его отзвук в собственной душе, тем самым обогатить себя самого, собственное отношение к миру.

Учебное пособие

Козинская Ольга Юрьевна

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

Учебное пособие
для студентов

Авторская редакция