

С.А. Александрова

Методика формирования музыкального мышления младших школьников в процессе творческой деятельности

Воспитание музыкальной культуры личности как части ее духовной культуры является целью уроков музыки в общеобразовательной школе. Музыкальная культура ребенка формируется в процессе общения с окружающим миром через постижение духовных ценностей музыкальных произведений. Полноценное познание содержания произведений музыкального искусства возможно при наличии развитого музыкального мышления. Оно рассматривается нами как специфическая музыкальная способность личности, обеспечивающая коммуникацию слушателя и композитора через познание содержания музыкального произведения.

Музыкальное мышление, как и другие способности, формируется и развивается в процессе деятельности. Мы предположили, что процесс формирования музыкального мышления младших школьников станет более успешным, если в учебно-воспитательном процессе будет иметь место творческая деятельность, направленная на практическое освоение элементов музыкального языка. Опыт творческой деятельности выступает как компонент содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и В.В. Краевский). Вместе с тем, творческая деятельность при всей ее важности и самоценности рассматривается нами как средство формирования музыкального мышления, результатом которого является «индивидуальный вариант музыкального образа и личное эмоционально-ценностное отношение к нему субъекта такого мышления» (Н.Н. Гришанович).

Формирование музыкального мышления учащихся в начальной школе включает в себя два этапа: протоинтонационный и музыкально-речевой. Предметом нашего рассмотрения явился именно музыкально-речевой этап, активное развитие которого происходит во 2–3 классах. Этот этап предполагает, что учащиеся в различных видах музыкальной деятельности осваивают смыслообразующую и композиционную роль основных средств музыкальной выразительности вначале на интонационно-практическом, а затем и на понятийном уровне [1].

Для того, чтобы творческая деятельность младших школьников являлась действительно таковой, необходимо соблюдение комплекса необходимых и достаточных организационно-педагогических условий. Обоснование этих условий представлено нами в статье [2], поэтому мы ограничимся лишь их перечислением. Это:

- предоставление детям свободы выбора вида творческой деятельности, средств для выполнения задания, а также возможность творческой дискуссии;
- создание творческой атмосферы на уроках музыки, способствующей проявлению художественной фантазии ребенка и обеспечение реализации потребности в самовыражении личности средствами музыкального искусства;

– наличие положительных эмоций, стимулирующих музыкально-творческие проявления детей, корректное оценивание педагогом результатов творчества младших школьников;

– поддержание стойкого интереса детей к творческой деятельности, обогащение их опыта новыми музыкальными впечатлениями;

– постановка проблемных заданий, активизирующих творческую инициативу ребенка и реализующих развивающую функцию уроков музыки в начальной школе.

Музыкальное мышление как интегрированная способность личности включает в себя четыре компонента: эмоциональный, когнитивный, деятельностный и ценностный. Развитие этих компонентов обеспечивает его формирование. Предлагаемая методика направлена на развитие компонентов музыкального мышления в творческой деятельности и включает в себя три этапа.

Первый этап предусматривал формирование представлений о музыкальном образе и средствах музыкальной выразительности, а также выявление взаимосвязи между ними в процессе художественно-педагогического анализа. Активизировали музыкальное мышление детей при восприятии и осмыслении музыкальных произведений беседы, где предлагались проблемные ситуации (понять, «разгадать» художественный образ и способы его выражения) и постановка частных конкретных задач (обратить внимание на характер мелодии, на ритм, определить регистр, форму произведения и т.д.). Обязательным на этом этапе являлось выявление отношения ребенка к тому, о чем рассказывает музыка, а также его эмоции и чувства, возникшие при общении с музыкальным произведением.

Для художественно-педагогического анализа выбирались произведения не только программно-иллюстративного характера, но и музыка непрограммного содержания. Несмотря на то, что первые из названных произведений являются более доступными для восприятия и последующего осмысления, важным преимуществом непрограммной музыки является ее многозначность, разнообразие трактовок содержания, потенциальная возможность найти в таких произведениях каждому слушателю что-то свое, а также обсудить и обменяться мнениями об образной сфере произведения.

При выборе произведений нами учитывались особенности психической деятельности, свойственные младшим школьникам. Невозможность учащихся долго удерживать внимание на одном предмете, ограниченный круг интересов потребовали подбора произведений, небольших по объему, близких по содержанию к тому, что занимает мысли ребенка и имеет свое место в его эмоционально-духовной жизни (И. Арсеев «На велосипеде», В. Каретников «Веселый ковбой», С. Кортес «Заколдованное озеро», «Поединок» (из Маленькой сюиты для фортепиано), П. Чайковский «Новая кукла» и др.).

Работа над осознанием понятия «музыкальный образ» строилась исходя из того положения, что каждое музыкальное произведение несет определенное содержание, включающее в себя отпечаток тех мыслей и чувств, которыми композитор хотел поделиться со слушателями. Мы не случайно обращаем внимание на осознание детьми возникновения определенных чувств и эмоций при слушании музыкального произведения, поскольку необходимым условием полноценного постижения музыки является наличие сопереживания. Оно представляет собой одну из форм проявления эстетического чувства и выражает эмоциональное отношение к художественному образу, обусловленное индивидуальным жизненным опытом слушателя. Способность ребенка к сопереживанию обеспечивается отождествлением себя с художествен-

ным образом и принятие его развития в свой внутренний мир. Все это является предпосылкой возникновения личностного отношения ребенка к эмоционально-образному содержанию музыки, а затем к жизненному факту, явившемуся «прототипом» переданного композитором. В искусстве переживание становится сопереживанием и способствует формированию мировоззрения, наполняется морально-этическим содержанием, что может стать в дальнейшем основой для самостоятельной созидательной деятельности.

Алгоритм деятельности учителя на этапе формирования представлений о взаимосвязи музыкального образа и средств музыкальной выразительности следующий:

1. Выбор музыкального произведения, способного пробудить интерес у ребенка.

2. Краткая вступительная беседа или вступительное слово учителя, активизирующие внимание детей и побуждающие к «разгадыванию» того, о чем хотел рассказать композитор.

3. Слушание произведения.

4. Беседа, в процессе которой происходит:

- а) осознание детьми тех чувств или эмоционального состояния, вызванных прослушанным произведением;

- б) определение тех жизненных ситуаций или явлений, в которых возникают подобные чувства и выявление соответствия ассоциативных представлений учащихся эмоционально-образному содержанию произведения.

5. Совместное обсуждение того, как композитору удалось достичь, что его чувства оказались понятны слушателю без слов (если произведение было инструментальным) или как музыка помогла поэту сделать образ более ярким (если произведение было вокальным).

6. Повторное слушание произведения, позволяющее осуществить проверку суждений, высказанных в процессе предыдущего обсуждения. Это является необходимым и очень важным, так как музыкальное мышление в процессе повторного восприятия значительно активизируется после того, как дети рассуждали о музыкальном образе и способах его воплощения.

Рассмотрим, как формировались понятия «музыкальный образ» и «средства музыкальной выразительности» в процессе художественно-педагогического анализа фрагмента «Арагонской хоты» М.И. Глинки.

Данное произведение своей бьющей через край жизнерадостностью, брызжущим весельем, а также четкой ритмичностью и ярко выраженной танцевальностью не оставило равнодушным никого из учеников. Кроме того, оригинальная аранжировка «Арагонской хоты», использование шумовых музыкальных инструментов (кастаньет) вызывала большой интерес у детей.

Вступительное слово учителя активизировало внимание детей и давало определенные установки-задания, но, с другой стороны, и не содержало в себе явных «подсказок», однозначно определяющих характер или жанр произведения, его образную сферу:

«Каждый народ имеет свои национальные песни и танцы, которые отражают характер данной нации и то, как люди видят мир в тех или иных ситуациях. Многие композиторы обращались к народному творчеству и, подмечая его особые, присущие только данной нации черты, создавали свои собственные оригинальные произведения, которые, тем не менее, сохраняли особый фольклорный дух. Сейчас мы с вами послушаем одно из таких произведений русского композитора М.И. Глинки, а вы попробуйте почувствовать, каким настроением проникнуто это произведение, какие черты испанского отразил в своей музыке композитор».

Во вступительной беседе учитель преднамеренно не объяснял значение слов «Арагонская хота», чтобы не подсказывать детям, что музыка носит танцевальный характер. Не объявлял он и название произведения, чтобы не вызывать вопрос и обсуждение названия для того, чтобы дети могли прислушаться к своим собственным ощущениям, возникшим при прослушивании этого музыкального отрывка.

После прослушивания, в ходе совместного обсуждения, было установлено, что характер музыки «веселый», «озорной», «жизнерадостный». Далее учитель предлагал ученикам представить себе, когда могла бы звучать эта музыка в реальной жизни. Затем дети опирались на следующий ассоциативно-логический ряд: веселая музыка – веселье – праздник – танцы. Пришли к выводу, что это музыка танцевального характера и исполняться она могла на народных гуляньях. Предположение учащихся подтверждает учитель, объяснив, что хота – это действительно народный танец.

Следующий этап анализа чрезвычайно важен, так как имел своей целью установку взаимосвязи между художественным образом и средствами его воплощения. Вопросы *«Как вы определили, что это именно танец?»* и *«Почему у вас возникло веселое, озорное настроение при слушании музыки?»* побудили учащихся задуматься над своими ощущениями и над тем, чем они были вызваны. Учитель предлагает еще раз прослушать произведение. После повторного прослушивания ребята отметили, что под эту музыку хочется двигаться, танцевать, она имеет ярко выраженную ритмичность, подвижный темп, мажорный лад, а в оркестре слышится звучание народных инструментов.

Учащиеся делают вывод: *для передачи веселого, жизнерадостного настроения, танцевального характера композитор использовал следующие средства музыкальной выразительности:*

- *подвижный темп, четкую пульсацию;*
- *мажорный лад;*
- *разнообразную тембровую окраску.*

Именно сочетание этих средств музыкальной выразительности (элементов музыкального языка) позволило композитору передать характерные черты испанского народного танца.

Второй этап развития музыкального мышления предполагал формирование потребности учащихся общаться на языке музыки. Творчество «по принуждению», которое не является внутренним побуждением ребенка, не выполняет своей функции по развитию музыкального мышления личности. Потребность общаться с миром с помощью языка искусства обусловлена стремлением к общению и к творчеству. И первая, и вторая потребности проявляются достаточно ярко у младших школьников, однако, с возрастом, если нет должного подкрепления, могут угаснуть. Движущей силой творческого постижения произведений музыкального искусства является не материальная или физическая заинтересованность, а духовная потребность личности.

Творческая деятельность субъекта состоит в преодолении противоречий между субъективными творческими целями и средствами их материальной объективизации. Игра выступает важным стимулом творческой деятельности. Воображение ребенка выражается в переносе фрагментов «взрослой» жизни в свой детский мир. Главной предпосылкой введения художественной игры на уроке музыки является единство жизненных интересов детей и творческих задач. Мы использовали такие игровые ситуации, которые побуждали учащихся высказываться на языке музыки [3]. Например, следующие музыкально-художественные игры.

Сюжетно-ролевая игра «Три медведя». Учитель напоминает сюжет сказки, выделяя в ней конкретный эпизод. Учащиеся по очереди вокально импровизируют повторяющиеся в сказке вопросы («Кто сидел на моем стуле?», «Кто ел из моей тарелки?», «Кто измял мою постель?»), варьируя музыкальную интонацию в зависимости от характера персонажа, который ее произносит.

Проблемно-моделирующая игра «Сочинение песни по кругу». Учитель предлагает сочинить музыку к детскому стихотворению (можно дать задание учащимся самим заранее выбрать его). Первый по цепочке ребенок придумывает начальную музыкальную интонацию, второй придумывает продолжение и т.д., чтобы последний ученик в цепочке закончил песню.

Третий этап предполагал организацию педагогом творческой деятельности младших школьников для осознания ими смыслообразующей роли элементов музыкального языка в создании художественного образа, а также формирования навыков практического владения ими. Для этого использовались творческие задания, при выполнении которых ребенок становился в позицию творца или со-творца, что давало возможность из всего арсенала элементов музыкального языка выбрать именно те, которые наиболее точно помогали выразить определенный образ, настроение, чувства. В такой творческой деятельности происходило практическое освоение норм музыкального языка, не формальное, а прочувствованное.

При использовании творческих заданий на уроках музыки мы опирались на закономерности, выявленные Н.А. Терентьевой: на первичном уровне показывали, как действует человек при решении конкретной творческой задачи; затем обучали ребенка находить собственные средства и способы решения продуктивных проблем и, наконец, учили младших школьников самих ставить творческие задачи и воплощать их в развернутой художественной форме. Выбор учителем того или иного творческого задания зависел от возрастных особенностей школьников, от степени развития их эмоциональной культуры, воображения, музыкальных умений и навыков [4].

Важно, что каждый ребенок получал на занятиях образно-эмоциональный импульс. Вначале «перевод» чувств, психического состояния на язык музыки происходил, как правило, интуитивно. Учащиеся бессознательно воспроизводили свой музыкальный опыт. Наша задача состояла в том, чтобы сделать процесс музыкального творчества более осознанным. Это достигалось через раскрытие смыслообразующей роли различных средств музыкальной выразительности.

По мнению Н.А.Терентьевой, образное мышление (а музыкальное мышление рассматривается нами как частный вид образного) развивается на базе импровизационного творчества. Это положение послужило основой для разработки творческих заданий нашей методики.

Введение в учебную деятельность творческих заданий импровизационного характера строилось «от простого к сложному» и включало в себя:

• **Импровизацию музыкального движения:**

а) подготовительные задания:

- показ ритмической пульсации (тактировка);
- сопровождение пения учителя движением рук;

б) задания, направленные на выявление взаимосвязи между художественным образом и средствами его воплощения:

- перевод музыкального образа в пластический;
- создание собственных ритмических импровизаций (партитур).

• **Темброво-ритмическую импровизацию:**

- подбор инструмента для изображения «голоса» человека, животного, предмета;
- «изображение» движения, явления действительности («музыкальное рисование»);
- ансамблевое музицирование на тему рисунков детей;
- создание аранжировок музыкальных произведений.

• **Импровизацию мелодических построений:**

- создание импровизаций-дополнений;
- диалоговые импровизации;
- моделирование эмоций – интонаций;
- «перевод» словесной фразы в музыкальную;
- импровизация на инструменте или голосом на заданную тему.

Таким образом, методика формирования музыкального мышления младших школьников включала в себя три этапа:

- формирование представлений о музыкальном образе и средствах музыкальной выразительности, а также выявление взаимосвязи между ними в процессе художественно-педагогического анализа;
- формирование потребности учащихся общаться на языке музыки;
- творческую деятельность младших школьников с целью осознания ими смыслообразующей роли элементов музыкального языка в создании художественного образа и формирования навыков практического владения средствами музыкальной выразительности.

Первые два этапа являются подготовительными, третий – основным. В процессе выполнения творческих заданий дети приобретают практические навыки владения элементарной музыкальной речью, что является одним из основных показателей сформированного музыкального мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Программы для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования с русским языком обучения с 12-летним сроком обучения.* Музыка. – Мн., 2004. – 180 с.
2. *Александрова С.А.* Педагогические условия организации творческой деятельности младших школьников на уроках музыки // *Вестник ВДУ*, 2005, №1(35). – С. 57–61.
3. *Александрова С.А.* Творческие игровые ситуации как средство формирования музыкального мышления младших школьников // *Содружество наук.* Барановичи, 2005: Материалы международной научно-практической конференции молодых исследователей: В 2 ч. – Ч. 1. / Редкол.: *В.И. Кочурко* (гл. ред.) и др. – Барановичи, 2005. – С. 190–191.
4. *Программы для общеобразовательных учреждений.* Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание. I–IV классы / Авт.-сост. *Н.А. Терентьева*. – М., 1994. – 78 с.

S U M M A R Y

The article suggests the author's methodic of forming primary pupils' musical thinking in the process of creative activity.

Поступила в редакцию 20.10.2005