

Учреждение образования  
«Белорусский государственный университет культуры  
и искусств»

Факультет заочного обучения  
Кафедра психологии и педагогики

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_ И.А. Малахова

\_\_\_\_\_ 2017 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

\_\_\_\_\_ Е.Е. Корсакова

\_\_\_\_\_ 2017 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ  
ДИСЦИПЛИНЕ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

*Рекомендовано кафедрой психологии и педагогики факультета  
заочного обучения (протокол от 03.05.2017 № 9) для студентов  
учреждения высшего образования по специальности  
(направлениям специальности)*

1-18 01 01 Народное творчество, 1-17 03 01 Искусство эстрады,  
1-16 01 10 Пение, 1-16 01 06-11 Духовые инструменты (народные)

Составители:

**И.А. Малахова**, заведующий кафедрой психологии и педагогики  
учреждения образования «Белорусский государственный университет  
культуры и искусств», доктор педагогических наук, доцент

Рассмотрено и утверждено  
на заседании Совета университета  
(протокол № 9 от 23 мая 2017 г.)

## Рецензенты

**В.Г.Игнатович**, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств», кандидат педагогических наук, доцент

**А.В.Пекутько**, заведующий кафедрой хорового и вокального искусства, кандидат педагогических наук, профессор

Учебный комплекс «Профессиональная педагогика» предназначен для студентов, обучающихся по специальностям: Народное творчество, Искусство эстрады, Пение, Духовые инструменты.

Профессиональная музыкальная педагогика относится к циклу дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки студентов факультета музыкального искусства. Профессиональная музыкальная педагогика как отрасль общей педагогики направлена на формирование педагогических компетенций и оптимизацию профессиональной подготовки студентов к практической работе в качестве руководителя любительского художественного коллектива, преподавателя музыкальных дисциплин на начальном и среднем уровнях профессионального образования, организатора эстетического воспитания детей и молодежи в различных учреждениях социокультурной сферы.

Учебно-методический комплекс разработан с целью формирования у студентов научно обоснованных представлений о закономерностях процесса музыкального воспитания и обучения человека, становления и развития образованной, творческой, разносторонне мыслящей личности.

© И.А.Малахова, 2017

<b>ОГЛАВЛЕНИЕ</b> .....	3
<b>ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА</b> .....	4
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ</b> .....	7
<b>КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ</b> .....	7
Тема 1.....	7
Тема 2.....	25
Тема 3.....	47
Тема 4.....	98
Тема 5.....	144
Тема 6.....	171
<b>ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ</b> .....	202
Тематика семинарских занятий .....	202
Семинар 1,2,3.....	202
Требования к реферату по профессиональной педагогике.....	204
План анализа урока по музыкальным дисциплинам.....	205
Перечень средств диагностики результатов учебной деятельности студентов.....	207
<b>РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ</b> .....	208
Перечень вопросов для проведения экзамена..	208
Критерии оценки результатов учебной деятельности.....	212
<b>ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ</b> .....	214
Учебная программа по дисциплине.....	
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	240
Основная литература.....	240
Дополнительная литература.....	241
<b>УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КАРТЫ ПО КУРСУ</b>	243

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебный комплекс «Профессиональная педагогика» предназначен для студентов, обучающихся по специальностям: Народное творчество, Искусство эстрады, Пение, Духовые инструменты.

Профессиональная музыкальная педагогика как учебная дисциплина нового поколения образовательных стандартов первой ступени высшего профессионального образования относится к циклу дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки студентов факультета музыкального искусства. Профессиональная музыкальная педагогика как отрасль общей педагогики направлена на формирование педагогических компетенций и оптимизацию профессиональной подготовки студентов к практической работе в качестве руководителя любительского художественного коллектива, преподавателя музыкальных дисциплин на начальном и среднем уровнях профессионального образования, организатора эстетического воспитания детей и молодежи в различных учреждениях социокультурной сферы.

**Целью учебной дисциплины «Профессиональная педагогика»** является формирование у студентов научно обоснованных представлений о закономерностях процесса музыкального воспитания и обучения человека, становления и развития образованной, творческой, разносторонне мыслящей личности.

**Задачи учебной дисциплины «Профессиональная педагогика»** включают:

– овладение студентами знаниями по истории становления национальной и зарубежных систем музыкального воспитания и образования, по теории музыкального развития и формирования

личности, по организации процесса музыкального воспитания и обучения;

- формирование у будущих педагогов-музыкантов основ музыкально-педагогического мастерства;

- воспитание у студентов устойчивого интереса к профессии педагога-музыканта, стремления к педагогическому самообразованию.

В результате освоения данной учебной дисциплины студенты должны **знать**:

- основные категории профессиональной педагогики, сущность закономерности и принципы музыкального воспитания, образования и развития личности;

- методы, формы и содержание музыкального воспитания и образования детей разного возраста;

- технологии музыкального воспитания и обучения детей в различных учреждениях социокультурной сферы и на начальной ступени музыкального образования;

- этапы истории развития музыкального воспитания и образования;

- сущность, структуру и пути формирования педагогического мастерства педагога-музыканта.

**уметь:**

- анализировать педагогические явления и сопоставлять их с положениями педагогической теории;

- преподавать специальные музыкальные дисциплины, изучать передовой педагогический опыт и творчески использовать его в своей музыкально-педагогической деятельности;

- планировать, организовывать и осуществлять процесс музыкального обучения и воспитания детей и молодежи в различных учреждениях социокультурной сферы;

- применять современные методы, средства и технологии музыкального обучения в практике учебно-воспитательного процесса;
- совершенствовать свое педагогическое мастерство.

Программа дисциплины состоит из четырех разделов, выстроенных в соответствии с требованиями современной педагогической науки и развивающего обучения, по степени усложнения задач и содержания занятий. Первый раздел «Теория музыкального воспитания и развития» посвящен изучению сущности, закономерностей и принципов музыкального воспитания детей; структуры и содержания музыкальных способностей и креативности личности, факторов их развития, методики их диагностики. Второй раздел «История музыкального воспитания и образования» посвящен вопросам зарождения и становления систем музыкального воспитания и образования в Беларуси и в зарубежных странах. Третий раздел «Музыкальная дидактика» направлен на изучение педагогического процесса в музыкальном обучении: цель, задачи, закономерности, принципы, содержание образования и его структура, методы, формы, средства и технологии музыкального обучения. Четвертый раздел «Музыкально-педагогическое мастерство педагога-музыканта» охватывает вопросы структуры, содержания и путей развития педагогического мастерства.

В соответствии с учебным планом на изучение дисциплины «Профессиональная педагогика» отводится 100 часов, из которых 36 – аудиторные занятия (30 ч. лекционные, 6 ч. семинарские). Рекомендуемая форма контроля – экзамен.

Завершается педагогическая подготовка студентов государственным экзаменом по педагогике и методике преподавания спецдисциплин, содержание которого включает учебный материал, в том числе и по профессиональной педагогике.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

#### ПО КУРСУ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

#### ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ И ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ

##### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1. Цель и задачи курса профессиональной музыкальной педагогики.
2. Объект и предмет профессиональной музыкальной педагогики.
3. Методологическая основа профессиональной музыкальной педагогики и связь ее с другими науками.
4. Основные категории профессиональной музыкальной педагогики.
5. Структура курса профессиональной музыкальной педагогики и его учебно-методическое обеспечение.

##### *1. Цель и задачи курса профессиональной музыкальной педагогики*

Профессиональная музыкальная педагогика в современных социокультурных условиях рассматривается с нескольких позиций: как научная область, в рамках которой ведется активный исследовательский поиск; как учебная дисциплина, направленная на подготовку педагогов-музыкантов; как сфера профессиональной деятельности специалистов по музыкальному обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Как научная область, **профессиональная музыкальная педагогика** является отраслью общей педагогики, где изучаются вопросы воспитания, образования и развития человека средствами музыкального искусства и в ходе музыкально-творческой деятельности. Профессиональная музыкальная педагогика относится к системе

педагогических наук и занимает достойное место в ряду других отраслей профессиональной педагогики: военной, спортивной, производственной, инженерной, театральной, библиотечной, хореографической, музейной, артпедагогики и т.д.

Значит, **профессиональная музыкальная педагогика** – наука, исследующая закономерности, обосновывающая принципы, разрабатывающая методы, формы, технологии музыкального воспитания и обучения детей и взрослых. При этом музыка выступает и как средство эстетического воспитания человека, и как цель учебно-творческой деятельности обучающихся. Особую значимость приобретает эстетическое воспитание как одно из направлений воспитательной стратегии в век современных коммуникаций и информационных технологий, так как высокий уровень развития эстетических чувств и вкусов человека неизбежно способствует формированию потребности в созидательной деятельности и преобразовательной активности в разных сферах жизни.

Сущность эстетического воспитания подрастающего поколения проявляется в возможности видеть красоту человеческого общения, в умении создавать и поддерживать красоту быта и окружающей среды, в умении эстетически воспринимать природу, искусство и жизнь, в потребности художественной деятельности и развитии творческих способностей. При этом музыка является одним из доступных и действенных средств эстетического воспитания человека.

Эта дуальная природа сущности воспитательных воздействий музыки на человека была подмечена еще философами Древнего мира – Платоном, Аристотелем, Конфуцием. Так, Платон писал о том, что если человек не музыкант, то он не может быть учителем.

В современном мире музыкальное воспитание признается частью эстетического воспитания, которое необходимо человеку на протяжении

всех возрастных периодов его жизни. Поскольку музыка – это отдельный мир художественной образности, своеобразный язык со своей лексикой, фразеологией, средствами выразительности. А пониманию всякого языка необходимо учиться также, как и выражаться с помощью музыкальных звуков специальным образом организованных.

Как сфера профессиональной деятельности специалистов по музыкальному обучению и воспитанию подрастающего поколения, профессиональная музыкальная педагогика вооружает педагога-музыканта современным педагогическим инструментарием эффективного воздействия на обучающегося, формирует культуру педагогического труда специалиста в области музыкального обучения и воспитания, определяет гуманистическую миссию педагога-музыканта в современном информационном обществе технократов и прагматиков.

Специфика профессиональной деятельности педагога-музыканта обусловлена несколькими факторами. С одной стороны, речь идет о преподавании музыкальных дисциплин, где музыка представляет собой один из видов искусства, разворачивающегося во времени здесь и сейчас, т. е. в режиме онлайн. Не может быть двух абсолютно одинаковых исполнений одно и того же музыкального произведения одним и тем же исполнителем, но прозвучавших в разное время. Это особенность музыки как вида искусства, причем искусства временного.

С другой стороны, музыкальное обучение и воспитание не укладывается в привычную схему преподавания учебных дисциплин, отражающих различные отрасли науки (физика, химия, математика и т.д.). Как отмечал Д.С. Лихачев, произведение искусства в акте своего творения рассчитано не только на пассивное восприятие, но и на активное соучастие. В этом коренное отличие искусства, скажем, от науки, которая в своих отдельных дисциплинах может ограничиваться извлечением информации. В этой связи музыка воздействует

преимущественно на эмоционально-образную сферу человека, поэтому музыкальное обучение и воспитание строится по особому алгоритму.

Этот алгоритм включает восприятие художественного произведения как прочтение художественного текста в форме непосредственного отображения образа; переживание как осмысление художественного образа в соответствии с жизненным опытом и включение его в смысловое поле личности; понимание и интерпретация как интериоризация художественного образа и перевод его в плоскость духовного бытия человека; собственно творческая деятельность по созданию произведений искусства как реализация внутреннего мира личности. Все эти виды деятельности осваиваются в процессе специальной подготовки, когда приобретаемые музыкальные знания становятся основой для выработки определенных умений и навыков.

**Профессиональная музыкальная педагогика как учебная дисциплина** нового поколения образовательных стандартов первой ступени высшего профессионального образования относится к циклу дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки студентов факультета музыкального искусства. Профессиональная музыкальная педагогика направлена на формирование педагогических компетенций и оптимизацию профессиональной подготовки студентов к практической работе в качестве руководителя любительского художественного коллектива, преподавателя музыкальных дисциплин на начальном и среднем уровнях профессионального образования, организатора эстетического воспитания детей и молодежи в различных учреждениях социокультурной сферы.

**Целью учебной дисциплины профессиональная педагогика** является формирование у студентов научно обоснованных представлений о закономерностях процесса музыкального воспитания и

обучения человека, становления и развития образованной, творческой, разносторонне мыслящей личности.

**Задачи учебной дисциплины профессиональная педагогика** включают:

- овладение студентами знаниями по истории становления национальной и зарубежных систем музыкального воспитания и образования, по теории музыкального развития и формирования личности, по организации процесса музыкального воспитания и обучения;

- формирование у будущих педагогов-музыкантов основ музыкально-педагогического мастерства;

- воспитание у студентов устойчивого интереса к профессии педагога-музыканта, стремления к педагогическому самообразованию.

Профессиональной музыкальной педагогике предшествует учебная дисциплина педагогика как основа теоретической педагогической подготовки студентов, а логическим продолжением этой подготовки являются профессиональная педагогика, методика преподавания спецдисциплин и педагогическая практика. Завершается педагогическая подготовка студентов государственным экзаменом по педагогике и методике преподавания спецдисциплин, содержание которого включает учебный материал по профессиональной педагогике.

## **2. Объект и предмет профессиональной музыкальной педагогики**

Профессиональная музыкальная педагогика как наука имеет свой специфический объект и предмет изучения. **Объектом профессиональной музыкальной педагогики** является музыкальное воспитание и музыкальное образование как два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса.

Музыкальное воспитание как процесс включает такие элементы как музыкальное образование и музыкальное обучение. Их взаимодействие обеспечивает полноценное и всестороннее музыкальное развитие человека. С музыкальным обучением и музыкальным образованием тесно связано воспитание культуры слушания музыки. Музыкальное воспитание как процесс призвано способствовать формированию разносторонне развитой личности обучающегося, поэтому оно рассматривается как составная часть эстетического воспитания и предусмотрено в учебных планах общеобразовательных школ в форме уроков музыки и пения в начальной школе, а также в форме факультативных занятий для младших, средних и старших школьников.

По сути музыкальное воспитание представляет собой процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества. При этом целью музыкального воспитания является передача опыта музыкальной деятельности новому поколению. Под музыкальной деятельностью мы имеем в виду восприятие, анализ, исполнение и создание музыкальных произведений. Музыкальное воспитание как процесс предполагает целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося и рассматривается как средство гармоничного развития личности, формирования нравственно-эстетических чувств, музыкальных предпочтений и идеалов, музыкального вкуса и потребностей.

Музыкальное воспитание целесообразно рассматривать в широком и узком смыслах. В широком смысле – это формирование духовных потребностей, нравственных представлений, интеллекта, т.е. воспитание человека как гармонически развитой личности под воздействием музыки. Музыкальное воспитание в узком смысле – развитие способностей к восприятию музыки, пониманию и

постижению ее содержания, т.е. формирование музыкальной культуры человека.

Музыкальное образование как объект профессиональной музыкальной педагогики целесообразно рассматривать в трех аспектах: как система, как процесс и как результат этого процесса. Музыкальное образование как система – сложное социальное явление, объединяющее различные элементы и связи между ними (подсистемы, учреждения, управление, кадры). Система музыкального образования характеризуется целью, содержанием и регламентирующими его документами (учебными стандартами, планами, программами).

Музыкальное образование как система включает три контекста. Во-первых, контекст социального масштаба рассмотрения, где выделяется музыкальное образование в современном мире, определенной стране, регионе, организации, а также государственное, частное, общественное. Во-вторых, контекст уровня образования, где выделяются начальное, среднее специальное, высшее и пост вузовское музыкальное образование. В-третьих, контекст профиля образования, где выделяются общее и специальное музыкальное образование.

Музыкальные образовательные системы разворачиваются в пространстве как в форме контактного (очного), так и в форме дистантного (заочного) обучения. Музыкальное образование как система сформировалось в каждой стране с древних времен в соответствии с конкретными социальными, экономическими, историческими условиями в каждый конкретный временной период развития.

Как процесс музыкальное образование тесно связано с музыкальным обучением и музыкальным воспитанием в целостной педагогической системе. Л.Н. Толстой отмечал, что воспитание и образование неразделимы, поскольку нельзя воспитывать, не передавая

знания, но в то же время всякое знание воспитывает обучающегося. Музыкальное образование в этом смысле направлено на развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его музыкального обучения, т.е. под воздействием музыкального искусства. Музыкальное образование как процесс непрерывно видоизменяется по целям, содержанию и формам.

Как результат музыкальное образование представляет собой конкретный уровень музыкальной образованности человека, прошедшего обучение в определенной образовательной системе. Результатом музыкального образования выступают не только музыкальные знания, умения и навыки, но и социально-личностные, профессиональные и академические компетенции выпускника конкретного учреждения образования.

Таким образом, объект профессиональной музыкальной педагогики представляет собой два неразрывных, взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса – музыкальное воспитание и музыкальное образование детей и взрослых.

Предмет профессиональной педагогики включает сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс как развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие педагогов и учеников, направленное на преобразование личностных свойств и качеств последних под воздействием музыкального искусства. Педагогический процесс включает следующие компоненты: цель, задачи, содержание, методы, формы, средства, технологии, результаты, субъекты. Педагогический процесс в каждом учреждении и на различных ступенях музыкального образования отличается по решаемым целям и задачам, отбору содержания обучения, набору методов и технологий

обучения и воспитания, применяемым средствам и организационным формам, и как следствие – по получаемым результатам.

При таком понимании объекта и предмета музыкальная педагогика является наукой о музыкальном воспитании и образовании детей и взрослых.

### **3. Методологическая основа профессиональной музыкальной педагогики и связь ее с другими науками**

Как и любая другая наука, музыкальная педагогика в решении своих задач опирается на целый спектр научных областей, с помощью которых формулируются цели, содержание, закономерности, принципы, категориальный аппарат. Это философские, психологические, педагогические, медицинские, биологические науки. Так, методологическую основу профессиональной музыкальной педагогики составляют работы исследователей по музыкальной эстетике и общей педагогике. Музыкальная эстетика изучает закономерности развития музыки как вида искусства и непосредственно влияет на определение цели, задач и содержания профессиональной музыкальной педагогики. Общая педагогика как научная область изучает воспитание и образование детей и взрослых и оказывает непосредственное влияние на определение теоретических основ процессов музыкального воспитания, образования и развития человека, а также лежит в основе музыкальной дидактики.

Профессиональная музыкальная педагогика как область гуманитарного знания тесно связана с другими гуманитарными науками. Прежде всего с музыковедением, которое изучает закономерности музыкального языка, определяет художественную ценность музыкальных произведений и оказывает непосредственное влияние на разработку содержания и методов музыкальной педагогики.

В решении своих задач музыкальная педагогика опирается на психологию и ее отрасли. Общая психология изучает закономерности психики человека, решает проблемы развития музыкального восприятия, творческих и музыкальных способностей и оказывает влияние на разработку методов, приемов и средств музыкального обучения и воспитания человека.

Психология музыкально-исполнительской деятельности изучает проблемы сценического самочувствия и актерского перевоплощения и оказывает влияние на разработку методики подготовки к концертному выступлению музыканта.

Психология музыкально-творческой деятельности изучает законы композиторской деятельности и специфику их проявления в восприятии и исполнении музыкальных произведений. Эта отрасль психологии ценна для музыкальной педагогики с точки зрения разработки методов и приемов сочинения музыки, а также для создания технологии сочинения музыкальных произведений.

Психология музыкального обучения и воспитания разрабатывает проблемы эффективных методов работы с учеником, управления творческим коллективом и оказывает влияние на разработку продуктивных способов управления учебной деятельностью учеников и творческих коллективов в различных учреждениях музыкального образования.

Музыкальная психотерапия как отрасль психологии изучает специфику использования музыки в оздоровительных целях и оказывает влияние на разработку механизмов реабилитационного потенциала музыкального искусства и использования его в практике работы педагога-музыканта.

Возрастная психология изучает индивидуально-психологические особенности различных возрастных периодов жизни человека и

оказывает влияние на выбор адекватных методов, приемов и средств музыкального обучения и воспитания детей и взрослых.

Социальная психология изучает механизмы социального взаимодействия в малых и больших группах и оказывает влияние на разработку технологии организации коллективной творческой деятельности.

Музыкальная педагогика опирается и на исследования в области физиологии по вопросам особенностей строения детского организма и исполнительского аппарата музыканта, а также по проблеме научной организации труда музыканта.

Кроме того, музыкальная педагогика непосредственно связана с частными методиками, например, с методикой преподавания специальных дисциплин, или с методикой обучения игре на инструменте, но эта связь другого порядка. Здесь музыкальная педагогика выступает как теоретическая основа этих дисциплин, т.е. как их методология.

Таким образом, музыкальная педагогика занимает достойное место в ряду других научных областей, опирается на достижения философских, педагогических, психологических и биологических наук, что позволяет эффективно решать теоретические и практические задачи музыкального обучения и воспитания подрастающего поколения.

#### **4. Основные категории профессиональной музыкальной педагогики**

Музыкальная педагогика оперирует множеством понятий и категорий, которые характеризуют специфику ее объекта и предмета. Однако каждой науке характерны некие базовые понятия, раскрывающие ее отличительные признаки в ряду других научных областей.

Рассмотрим основные категории профессиональной музыкальной педагогики. Таковыми являются музыкальное воспитание, музыкальное образование, музыкальное обучение, музыкальное развитие и музыкально-творческая деятельность. Отличительный признак этих категорий заключается в том, что все они носят процессуальный характер, и отражают тем самым специфику центрального понятийного аппарата, а также объекта и предмета профессиональной музыкальной педагогики.

*Музыкальное воспитание* – самая широкая по смыслу категория, включающая все другие – представляет собой процесс формирования личности средствами музыки. Музыкальное воспитание предполагает целенаправленное и систематическое развитие музыкальных способностей, эмоциональной отзывчивости человека на музыку, способности понимать и глубоко переживать ее содержание. На практике музыкальное воспитание осуществляется несколькими путями: в процессе слушания музыки, в процессе ее исполнения, в процессе анализа музыкальных форм, стилей и жанров, в ходе ее сочинения. Виды исполнения разнообразны и включают хоровое, ансамблевое и сольное пение, индивидуальную игру на музыкальном инструменте, участие в инструментальном ансамбле или оркестре. Исполнение музыки, при соответствующем освоении исполнительских навыков, направленных на творческое раскрытие содержание произведения, обогащает духовный мир исполнителя, воспитывает его эстетически и нравственно.

В процессе музыкального воспитания формируется культура слушания музыки, музыкальные вкусы, потребности, предпочтения, интересы человека, что в последующем составит культуру его жизнедеятельности. Практика музыкального воспитания показывает, что у всех детей при соответствующей постановке занятий развиваются

музыкальные способности, воспитывается любовь к музыке и хороший музыкальный вкус. В различных социокультурных учреждениях музыкальное воспитание осуществляется в различных формах от клубов любителей музыки, лекций-концертов, музыкальных смотров, конкурсов, фестивалей до уроков, мастер-классов, учебных занятий, репетиций творческих коллективов и т.д.

*Музыкальное образование* – это процесс, результат и система подготовки профессионалов в области музыкального искусства. К таким профессионалам относятся композиторы, музыковеды, музыкальные критики, исполнители (певцы, инструменталисты, дирижеры), педагоги по различным музыкальным дисциплинам и другие специалисты, работающие в сфере музыкального искусства. Музыкальное образование как процесс разворачивается во времени под управлением преподавателей в рамках определенных образовательных систем и в конечном итоге предполагает некий результат – уровень музыкальной образованности человека, прошедшего обучение на определённой ступени и в конкретном учреждении образования.

Музыкальное образование как система включает в себя конкретные учреждения социокультурной сферы, осуществляющие музыкальное обучение и воспитание человека; субъекты образования (обучаемые и обучающие); регламентирующие документы (указы, приказы, инструкции, стандарты, учебные планы, образовательные программы); органы управления образованием (министерства, отделы и сектора культуры при местных органах власти).

Музыкальное образование как результат локализуется в компетенциях специалиста, прошедшего обучение в конкретном учреждении музыкального образования, и в документах об образовании (свидетельство, диплом).

**Музыкальное обучение** – это целенаправленный, организованный двусторонний процесс передачи и усвоения музыкальных знаний, умений и навыков под управлением преподавателя. Музыкальное обучение предполагает активность не только со стороны преподавателя, но и со стороны учащегося, который рассматривается как субъект образовательного процесса, т.е. как равноправный, активный его соучастник, наряду с преподавателем, со своими неповторимыми индивидуальными особенностями, потребностями и мотивами.

Продуктивность музыкального обучения зависит как от уровня профессионального мастерства педагога-музыканта, так и от желания учиться и активности обучающегося. Процесс музыкального обучения имеет свои особенности, связанные со спецификой музыки как вида искусства, и включает восприятие, осмысление, освоение, интерпретацию, исполнение и сочинение музыкальных произведений.

**Музыкальное развитие** – это переход в новое качественное состояние музыкальных способностей, личностных свойств, познавательных процессов человека под воздействием музыкального искусства. Музыкальное развитие как процесс может осуществляться разновекторно, разнонаправленно с различной скоростью и динамикой. На музыкальное развитие человека оказывают влияние различные факторы: внешние и внутренние, биологические и социальные. Музыкальное развитие с позитивной динамикой обеспечивает приращение, улучшение определенных качеств и свойств личности, и тогда мы имеем изменения личности со знаком плюс. В противном случае, когда личностные качества, свойства и способности изменяются со знаком минус, мы имеем убывающее движение, которое называется деградация. В частности, музыкальные способности человека, не тренированные некоторое время, склонны к деградации, т.е. к изменениям со знаком минус.

Музыкальное развитие как процесс успешно осуществляется в ходе музыкального обучения и музыкального воспитания, т.е. в результате педагогически организованного воздействия в рамках определенной образовательной системы путем погружения обучающегося в целенаправленный педагогический процесс.

**Музыкально-творческая деятельность** – это процесс и результат преобразования окружающей действительности и собственной личности «по законам красоты» средствами музыкального искусства. Музыкально-творческая деятельность обучающегося осуществляется в рамках учебного процесса или самостоятельно и бывает нескольких видов: а) слушание музыки (восприятие); б) исполнение музыки (коллективное и индивидуальное, инструментальное и вокальное, хоровое, оркестровое, ансамблевое, дирижерское); в) познавательная деятельность по овладению музыкальной грамотностью и средствами музыкальной выразительности; г) анализ музыкальных произведений (музыковедческий аспект); д) пропаганда музыкального искусства; е) создание музыкальных произведений (композиторская деятельность).

Далеко не каждый вид музыкальной деятельности обучающегося носит творческий характер, поскольку творчество – это всегда создание нового, оригинального, того, чего нет у большинства. В этом смысле задача педагога-музыканта сделать процесс музыкального обучения интересным для обучающегося путем стремления к тому, чтобы каждый вид деятельности ученика на уроке был творческим или по меньшей мере стремился быть таковым.

Значит, восприятие, анализ, исполнение и создание музыкальных произведений – это различные виды музыкальной деятельности, которые при определенных условиях могут носить творческий характер и благотворно отражаться на личности обучающегося.

Итак, музыкальное воспитание, музыкальное образование, музыкальное обучение, музыкальное развитие и музыкально-творческая деятельность – основные категории музыкальной педагогики как науки. В процессе овладения содержанием курса мы будем знакомиться с другими дополнительными или вспомогательными категориями и понятиями.

## **5. Структура курса профессиональной музыкальной педагогики и его учебно-методическое обеспечение**

Логика изложения учебного материала предопределила структуру курса, состоящего из четырех разделов, выстроенных в соответствии с требованиями современной педагогической науки и развивающего обучения, по степени усложнения задач и содержания занятий. Первый раздел «Теория музыкального воспитания и развития» посвящен рассмотрению сущности, закономерностей и принципов музыкального воспитания детей и взрослых. Здесь рассматривается также специфика процесса музыкального развития человека через призму структуры и содержания музыкальных способностей и креативности личности, факторов их развития, методики их диагностики.

Второй раздел «История музыкального воспитания и образования» посвящен вопросам зарождения и становления систем музыкального воспитания и образования на белорусских землях, в современной Беларуси и в зарубежных странах в контексте европейских социокультурных процессов.

Третий раздел «Музыкальная дидактика» направлен на изучение педагогического процесса в учреждениях музыкального образования: цель, задачи, закономерности, принципы, содержание образования и его структура, методы, формы, средства и технологии музыкального обучения.

Четвертый раздел «Музыкально-педагогическое мастерство педагога-музыканта» охватывает вопросы структуры, содержания и путей развития педагогического мастерства педагога-музыканта.

Учебная дисциплина профессиональная музыкальная педагогика снабжена всеми необходимыми учебно-программными и учебно-методическими документами, согласно требованиям органа управления образованием – Министерства образования Республики Беларусь. К таким документам относится обязательное наличие учебной программы и учебно-методического комплекса дисциплины. Учебная программа «Профессиональная педагогика» автор-составитель И.А. Малахова была опубликована в 2011 году по решению президиума научно-методического совета учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств». Учебно-методический комплекс по этой дисциплине утвержден на кафедре психологии и педагогики.

Следует отметить, что учебников, отражающих содержание этой дисциплины в полном объеме, на сегодняшний день не существует. Имеются отдельные учебно-методические издания, раскрывающие те или иные разделы, темы или вопросы курса. В этой связи данное учебно-методическое пособие является актуальным и своевременным.

Таким образом, мы рассмотрели цель и задачи, объект и предмет профессиональной музыкальной педагогики, ее методологическую основу и взаимосвязь с другими научными областями, познакомились с категориальным аппаратом музыкальной педагогики как науки и структурой учебной дисциплины.

*Вопросы и задания по теме*

1.

**Литература:**

1. Крюкова, В.В. Музыкальная педагогика / В.В. Крюкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 288 с.

2. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учеб. для студентов высш. учеб. завед. пед. спец. / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

3. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

4. Лихачев, Д.С. Несколько мыслей о «неточности» искусства и стилистических направлениях // Лихачев Д.С. Избранные работы: в 3 т. – Л.: Худож. лит., Ленингр. отд-ние, 1987. – Т. 3. – С. 431–439.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

**ТЕМА 2. ПРОЦЕСС ПРИОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ  
К ВОСПРИЯТИЮ МУЗЫКИ  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

1. Музыка как эффективное средство эстетического воспитания детей и молодежи.
2. Сущность процесса музыкального воспитания человека: цель, задачи, закономерности, принципы, содержание, методы, формы.
3. Психолого-педагогические особенности восприятия музыки.
4. Педагогическое руководство процессом восприятия музыки как видом деятельности ученика на уроке.

***Литература:***

1. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М. : Музыка, 1967. – 703 с.
2. Глазырина, Е.Ю. Ребенок и музыка : опыт диалога : учеб.-метод. пособие / Е.Ю. Глазырина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1995. – 204 с.
3. Зимина, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего школьного возраста / А.Н. Зимина. – М. : Владос, 2000. – 304 с.
4. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
5. Минаев, Е.А. Музыкально-информационное поле в эволюционных процессах искусства : дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02 / Е.А. Минаев ; [ГНИУК «Рос.ин-т истории искусств МК РФ, РАН»]. – М., 2000. – 475 с.
6. Яконюк, В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / В.Л. Яконюк. – Минск : Бел.акад. музыки, 1993. – 147 с.

7. Кабалевский, Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе : эстетическое воспитание : ст., докл., выступления / Д.Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1973. – 334 с.

8. Мариренко, Г.Ю. Музыка как фактор облегчения восприятия и переработки информации / Г.Ю. Мариренко // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее : тез.докл. междунар. науч. конф., Краснодар – Новороссийск, 11–14 сент. 1996 г. / Междунар. акад. информатизации и др. – Краснодар : Краснодар.гос. акад. культуры ; [М.] : Моск. гос. ун-т культуры, 1996. – С. 151–152.

9. Лоуэн, А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн ; пер. с англ. С. Коледа. – М., 2000. – 272 с.

10. Назарова, Л.Д. Фольклорная арттерапия / Л.Д. Назарова. – СПб. : Речь, 2002. – 240 с.

11. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека : советы воспитателям / В.А. Сухомлинский. – Минск : Нар.асвета, 1978. – 288 с.

12. Выготский, Л.С. Психология искусства. Анализ эстетических реакций / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Лабиринт, 1998. – 416 с.

### ***1. Музыка как эффективное средство эстетического воспитания детей и молодежи***

Рассмотрение этого вопроса тесно связано с осмыслением предназначения музыки как вида искусства в современном мире. Диапазон связей музыки как вида искусства с человеком, его жизнью, мышлением, эмоциональными переживаниями, духовным миром велик. Музыка, по мнению исследователей, представляет собой художественный язык, пониманию которого необходимо специально обучаться, поскольку в нем сочетаются и оригинальные, эвристические

элементы, и динамическое единство традиционного и новаторского, и лексическое богатство музыкальных интонаций различных стилей и эпох [1; 2; 3; 5].

В современных научных исследованиях музыка рассматривается в четырех аспектах:

- в контексте естественно-природного явления как звук, звучание;
- в контексте культуры как бытийное явление;
- в контексте искусства как художественное явление;
- в контексте социума как отражение общественной жизни.

Эти контексты трактуются как последовательно возникающие стадии развития и эволюции человека и социума, а музыка рассматривается как явление, существующее одновременно во всех контекстах.

Пытаясь определить сущностную характеристику музыки, современные исследователи отмечают, что «музыку необходимо понимать как звуковое явление, возникшее на определенном этапе эволюции звуковой материи мира, переходя от физико-акустического к коммуникативно-интонационному, и далее к человеческому, социальному, художественно-образному пониманию» [8, с. 8]. Здесь прослеживается эволюция понимания музыки как социокультурного феномена от возникновения в жизни человека до современного полифункционального применения.

Музыкальное искусство и музыкальное воспитание в наше время становятся обязательными фактами социокультурной жизни общества. Такое положение обусловлено тем, что, получив новые формы трансляции, музыка способна объединить людей, сформировать представление о культурных канонах современности и предшествующих эпох, приобщить к миру гармонии и целостного восприятия действительности.

Музыкальное искусство как средство воспитания до недавнего времени преимущественно рассматривалось в контексте деятельности композитора, музыканта-исполнителя и слушателя в известной социокультурной триаде: композитор – исполнитель – слушатель [6]. Однако в современной музыкальной культуре происходит расширение данной последовательности по двум направлениям: во-первых, за счет включения других участников музыкально-реципиентных связей (звукорежиссеров, менеджеров, искусствоведов, фольклористов, хранителей музыкальной информации в библиотеках и аудиотеках, исследователей); во-вторых, за счет изменения представления об активности слушателя, где он выступает как соучастник музыкально-творческой деятельности.

Особенно актуально музыкальное воспитание в школьном возрасте. Ведь музыкальный опыт приносит детям внутреннее успокоение – состояние, которого трудно достичь в наше бурное время. Музыка – это радость деятельности, радость активной вовлеченности в творческий процесс, включающий восприятие, изучение, исполнение и сочинение музыкальных произведений. По мысли В.А. Сухомлинского, музыкальное воспитание представляет собой не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека [11]. Размышляя о воспитательном потенциале музыки, Д.Б. Кабалевский отметил, что она активно вторгается во все области воспитания и образования школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования духовного мира [7].

Современные исследования показывают, что музыка является важнейшим средством формирования сознания человека и особого рода мышления, а на ранних возрастных этапах – предъязыком, поскольку человек способен воспринимать музыкальные звуки уже с момента рождения. Музыкальное воспитание, по данным российских ученых,

способствует активному развитию высших когнитивных функций. Это подтверждено статистическими наблюдениями, которые продемонстрировали, что в результате фонового слушания классической музыки у школьников выявляются опережающий темп возрастного развития на один год, увеличение показателей умственной работоспособности и объема перерабатываемой информации на 35–50%, скорости переработки информации на 25–35%, коэффициента интеллектуальной продуктивности на 35–40% [8, с. 151–152]. И такое воздействие оказывает только фоновое, т.е. пассивное слушание музыки.

Педагогический потенциал художественной деятельности личности в области музыкального искусства кроется в необходимости постепенного включения человека в различные виды музыкальной деятельности, объединяющие:

- восприятие музыки в процессе ее слушания;
- анализ музыкальных произведений в ходе приобретения музыкальных знаний, умений и навыков;
- исполнение музыки (индивидуальное и коллективное, сольное и ансамблевое, инструментальное и вокальное, хоровое и оркестровое, а также дирижерское);
- интерпретацию музыкальных произведений;
- сочинение музыки.

Все эти виды музыкальной деятельности позволяют школьникам наиболее полно раскрыть их творческую индивидуальность, т.е. рассматриваются как эффективное средство развития креативности.

В социокультурных учреждениях особыми педагогическими возможностями в развитии креативности школьников младшего, среднего и старшего возраста обладают кружки и коллективы любительской художественной деятельности, которые занимаются

различными видами музицирования. Среди них коллективы эстрадного вокала, народной песни, академические и народные хоры и ансамбли, фольклорные коллективы, эстрадные, народные и духовые инструментальные ансамбли, и оркестры. Основным видом музыкальной деятельности в этих коллективах является исполнение музыкальных произведений, которое в силу любительского характера коммуникации и деятельности в этих учреждениях, содержит большой, но мало востребованный сегодня воспитательный ресурс.

Среди всех видов исполнения музыки наиболее доступным и педагогически эффективным является вокальное, хоровое и фольклорное пение в силу того, что песня сопровождает человека на протяжении всей жизни, начиная с колыбельной в младенчестве. Диапазон включения пения в жизнь человека очень широк – от учебной дисциплины в школе до любительского пения в кругу друзей или участия в ансамблевом или хоровом коллективе во внешкольной и досуговой деятельности. По силе и глубине эмоционального воздействия, развивающему потенциалу и способности гармонизовать отношения человека с окружающим миром, песенное исполнение, включающее единство музыкальной, вокальной, двигательной, выразительной и драматургической составляющих, не имеет себе равных.

Воспитательный и развивающий эффект, производимый пением, «зависит от глубины чувств поющего. Как бы искусно ни был развит голос, он никогда не передаст чувство, изящество и красоту, пока сердце также не будет развито» [9, с. 249–250]. Пение само по себе преобразует человека, а фольклорная песня по праву может считаться лабораторией воспитания человеческой души, развития духовности в русле народных традиций, обычаев и народной педагогики. Л.Д.Назарова выяснила, что при работе с песенным фольклором

происходит коррекция отдельных черт личности, сопряженных с нежелательными для социума явлениями, «замкнутость, стеснительность, агрессивность постепенно нивелируются и переходят в свою противоположность» [10, с. 14].

Благодаря освоению обычаев, обрядов, песен, человек учится ощущать мир во всей полноте его взаимосвязей единым целым, а себя – составной частью этого мира, способной преобразовывать и видоизменять его по законам красоты. Постигание тайн народного пения, его глубинной сути в фольклорных коллективах активизирует свободу самовыражения и реализацию креативности личности.

Значит, музыкальная деятельность различных видов как компонент художественной деятельности личности, осуществляемая школьниками в условиях специально организованного педагогического пространства учреждений образования, культуры и внешкольного воспитания, может обоснованно рассматриваться и как эффективное средство развития их креативности. Ценность художественной деятельности школьников в области музыкального искусства заключается еще и в том, что музыка выступает как средство самовыражения, развития креативности, выражения эмоций и чувств, формирования культуры и интеллекта, взаимопонимания между людьми, полифункционального назначения.

Следовательно, музыка является с одной стороны эффективным средством эстетического воспитания человека, а с другой – целью музыкального обучения и воспитания подрастающего поколения, погружаемого в музыкальную культуру общества как в учреждениях музыкального образования, так и стихийно, путем самостоятельного изучения музыкальных ценностей человечества.

Особую значимость приобретает эстетическое воспитание как одно из направлений воспитательной стратегии в век современных

коммуникаций и информационных технологий, так как высокий уровень развития эстетических чувств и вкусов человека неизбежно способствует формированию потребности в созидательной деятельности и преобразовательной активности в разных сферах жизни. Сущность эстетического воспитания подрастающего поколения проявляется в возможности видеть красоту человеческого общения, в умении создавать и поддерживать красоту быта и окружающей среды, в умении эстетически воспринимать природу, искусство и жизнь, в потребности художественной деятельности и развитии творческих способностей.

Таким образом, приобщение к эстетическим и художественным ценностям очень важно осуществлять с раннего возраста и на протяжении всей жизни, поскольку эстетическое чувство и художественный вкус нуждаются в постоянном развитии и совершенствовании, так как естественная позитивная реакция ребенка на красоту явлений жизни и искусства без специальной тренировки превращается в обыденную реакцию и постепенно утрачивается. По мысли Л.С. Выготского, искусство и художественная деятельность вызывают у школьников художественные эмоции, которые отличаются осмысленным восприятием окружающего мира, носят социальный характер, а также в силу того, что искусство характеризуется обобщающим стилем отражения действительности, где посредством художественной деятельности самые интимные сферы личности вовлекаются в процесс осуществления общественных целей и задач.

Кроме того, искусство – своеобразная модель человеческой культуры, концентрированное выражение идеала эпохи, поэтому приобщение человека к художественным ценностям способствует развитию потребности в активной деятельности по законам красоты,

что представляется особенно важным в школьном возрасте и наиболее полно реализуется в социокультурных учреждениях.

## ***2. Сущность процесса музыкального воспитания человека: цель, задачи, закономерности, принципы, содержание, методы, формы***

Сущность музыкального воспитания заключается в приобщении человека к ценностям мировой музыкальной культуры, на основе чего формируются музыкальные вкусы и идеалы, потребности и предпочтения, интересы и переживания личности, развиваются эстетические эмоции и чувства, осуществляется музыкально-творческая деятельность различных видов.

Музыкальная культура общества – явление многогранное, объединяющее следующие компоненты: а) музыкальные ценности, т.е. произведения музыкального искусства; б) деятельность по их созданию, воспроизведению, трансляции, восприятию и использованию; в) субъекты этих видов деятельности вместе с их знаниями, навыками и личностными качествами.

*Музыкальное воспитание в широком смысле – это целенаправленный процесс формирования личности средствами музыки. В более узком контексте под музыкальным воспитанием понимается процесс формирования эмоционально-нравственных отношений человека к действительности, отраженных в музыкальных произведениях, через адекватное восприятие, переживание, осмысление музыки.*

*Цель музыкального воспитания – формирование музыкальной культуры личности как элемента ее духовной культуры. Компонентами музыкальной культуры личности являются:*

- нравственно-эстетические чувства, убеждения, вкусы и потребности;

- знания, умения и навыки, необходимые для освоения музыкального искусства;
- музыкальные и творческие способности, необходимые для освоения различных видов музыкальной деятельности.

*Задачи музыкального воспитания* включают: а) формирование культуры слушания музыки; б) приобщение личности к восприятию музыки; в) развитие эстетических вкусов, идеалов, потребностей личности; г) становление музыкальных интересов, эстетических эмоций и чувств.

Закономерности музыкального воспитания представляют собой устойчиво повторяющиеся связи между компонентами педагогического процесса, включающими цели, задачи, содержание, методы, средства, формы, технологии, результат, субъекты музыкального воспитания. *К закономерностям музыкального воспитания* относятся общепедагогические закономерности, сформулированные в теории воспитания и реализующиеся в практике музыкального воспитания личности:

- характер музыкального воспитания в исторической ретроспективе определяется объективными потребностями общества, а его цель всегда социально обусловлена;
- цель, содержание и методы музыкального воспитания существуют в неразрывном единстве;
- музыкальное обучение, музыкальное воспитание и музыкальное развитие находятся в единстве друг с другом в целостном педагогическом процессе;
- музыкальное воспитание человека осуществляется только в процессе включения его в различные виды музыкальной деятельности;

- эффективность музыкального воспитания зависит в большей степени от активности самой личности, ее включенности в различные виды музыкальной деятельности;
- процесс музыкального воспитания предполагает гуманизм и уважение к личности воспитанника, сочетающиеся с высокой требовательностью к нему;
- музыкальное воспитание направлено на раскрытие перспектив роста воспитанника и помощь в достижении успехов освоения музыкального искусства;
- в процессе музыкального воспитания необходимо выявлять и опираться на положительные качества учащихся;
- в процессе музыкального воспитания необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся;
- эффективность музыкального воспитания значительно повышается в коллективных формах музицирования.

Эти закономерности дают представления о практической организации и инструментровке процесса музыкального воспитания и являются основанием для разработки принципов музыкального воспитания как основных руководящих идей или положений, регламентирующих этот процесс. Выделяются следующие *принципы музыкального воспитания*:

- аксиологичность процесса музыкального воспитания в контексте личности и в контексте общества;
- комплексный характер содержания процесса музыкального воспитания как единство музыкального обучения, музыкального воспитания и жизни учащихся;

- целостное и гармоничное формирование интеллектуальной, эмоционально-волевой, деятельностно-практической сторон личности в процессе музыкального воспитания;
- сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы в процессе музыкального воспитания;
- единство требовательности и уважения к детям в процессе музыкального воспитания;
- педагогическое руководство процессом музыкального воспитания в сочетании с инициативой и творческой активностью детей;
- сотворчество преподавателей и воспитанников в процессе музыкального воспитания;
- единство воспитательных воздействий всех учреждений социокультурной сферы в процессе музыкального воспитания детей и молодежи;
- гармоничное сочетание общечеловеческих и национальных музыкальных ценностей, интересов личности и общества в процессе музыкального воспитания;
- формирования интереса и любви к музыкальному искусству путем погружения учащегося в различные виды музыкально-творческой деятельности.

Закономерности и принципы музыкального воспитания находят свое отражение в *содержании процесса музыкального воспитания*, которое составляют музыкальные интересы и потребности, эмоции и чувства, а также музыкальные вкусы, идеалы, суждения, убеждения и музыкальное творчество учащихся. Результатом процесса музыкального воспитания является музыкальная воспитанность школьников, которая измеряется с помощью психологических, педагогических и социальных критериев.

Психологическими критериями музыкальной воспитанности ребенка являются способности адекватно воссоздавать художественные образы и воспроизводить их; любоваться, переживать и высказывать суждения о явлениях музыкальной культуры; эмоционально отзываться на музыку и оценивать музыкальные произведения.

Педагогическими критериями музыкальной воспитанности являются музыкальные вкусы и идеалы школьников. Они проявляются в выборе музыкальных произведений для прослушивания или исполнения, в оценке явлений музыкального искусства, в результатах и разнообразии музыкально-творческой деятельности детей.

Социальные критерии музыкальной воспитанности предполагают наличие у воспитанников широких интересов к различным видам и формам музицирования, глубокой потребности в общении с явлениями музыкального искусства. Музыкальная воспитанность в социальном контексте проявляется во всем комплексе поведения и отношений ребенка к себе, к окружающим, к жизни в целом.

Таким образом, музыкальная воспитанность ребёнка проявляется в наличии подлинного музыкального вкуса и идеала, которые органически связаны со способностью к воспроизведению, любованию, переживанию, суждению и музыкальной-творческой деятельности.

*Методы музыкального воспитания* – это способы совместной деятельности педагогов и учеников, направленные на формирование личности последних под воздействием музыкального искусства. Разнообразие методов музыкального воспитания обусловлено спецификой музыкального искусства и особенностями музыкальной деятельности учащихся.

Среди наиболее распространенных методов музыкального воспитания можно назвать следующие:

- наглядно-слуховой метод – основан на исполнении педагогом фрагментов музыкальных произведений или прослушивании их аудиозаписи;

- метод сравнения и анализа музыкальных произведений – учащиеся анализируют и сравнивают звучащие музыкальные произведения по различным признакам;

- метод обобщения музыкальных впечатлений – учащиеся совместно с преподавателем определяют главную идею произведения;

- метод эмоционального воздействия на учеников – основан на умении преподавателя выражать свое отношение к музыкальному произведению образной речью, мимикой, жестами;

- методы стимулирования музыкальной деятельности учащихся (создания эффекта удивления, ситуации успеха, проблемно-поисковых ситуаций);

- словесные методы (рассказ, беседа, дискуссия);

- практические методы (упражнения, приучение, личный пример).

Все эти методы применяются не изолированно друг от друга, а в различных сочетаниях в зависимости от педагогической ситуации, цели, задач и содержания музыкального воспитания. Выбор и использование на практике тех или иных методов музыкального воспитания продиктован своеобразием музыкальных произведений, особенностями музыкальной деятельности и возможностями учащихся.

Многообразие методов воспитания диктует необходимость их классификации. Согласно более или менее разделяемой большинством ученых классификации методы воспитания в современной науке объединяются в четыре группы по критерию направленности педагогического воздействия на ту или иную сферу личности:

а) методы формирования сознания – рассказ, беседа, дискуссия, диспут, личный пример;

б) методы организации деятельности и формирования опыта поведения – упражнение, приучение, поручение, требование, создание воспитывающих ситуаций;

в) методы контроля, самоконтроля и самооценки – наблюдение, опросные методы (анкетирование, беседа), тестирование, анализ результатов творческой деятельности детей.

Следует отметить, что в практике деятельности учреждений музыкального воспитания и обучения детей и молодежи данная классификация методов воспитания применяется в полной мере, поэтому будущие педагоги-музыканты обязаны знать их и использовать в своей профессиональной деятельности.

*Форма музыкального воспитания* – это внешняя сторона воспитательного процесса. По сути это организационная структура, педагогическое действие или мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы воспитательного процесса. Формы музыкального воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций и потому они разнообразны, специфичны для каждого учреждения социокультурной сферы и носят творческий характер.

В науке выделены различные типы форм воспитательной работы по различным классификационным признакам, которые успешно применяются в практике музыкального воспитания детей и молодежи. Так, все формы воспитательной работы классифицируются по следующим признакам: количество участников; основной вид деятельности учащихся; применяемый метод воспитательного воздействия; воспитательная задача. Рассмотрим некоторые классификации форм музыкального воспитания.

По количеству участников выделены следующие типы форм воспитательной работы:

- индивидуальные – беседы, занятия с одним воспитанником;

- групповые – одновременно участвуют несколько воспитанников (кружок, студия, творческий коллектив, временная группа и т.д.);

- массовые – одновременно участвуют несколько классов, вся школа (праздники, конференции, конкурсы, смотры, фестивали, концерты, шествия, вечера отдыха, дискотеки, спектакли и т.д.).

По основному виду музыкальной деятельности можно выделить формы:

- слушания музыки (посещение концертов, спектаклей, шоу; индивидуальное прослушивание аудио и видео записей; просмотр телевизионных передач и Интернет источников и т.д.);

- исполнения музыки (сольный концерт, сольная репетиция, репетиция творческого коллектива, концерт творческого коллектива, домашнее музицирование, кружковая работа, студийная работа, запись CD дисков, запись на радио или на телевидении и т.д.);

- сочинения музыки (создание инструментовок, аранжировок с помощью компьютера или без таковой, сочинение музыкальных произведений музыкантами-любителями, музыкальные импровизации и т.д.).

Среди форм воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия выделяются:

- словесные – собрания, линейки, лекции, конференции, творческие встречи, ток-шоу и т.д.;

- практические – экскурсии, смотры, конкурсы, фестивали, концерты, гастролы и др.;

- наглядные – посещение музеев и выставок, стенды, стенные газеты и др.

В зависимости от решаемых воспитательных задач выделяются три группы форм воспитательной работы:

- 1) формы управления и самоуправления жизнью школьников – собрания, линейки, митинги, совещания органов самоуправления;
- 2) познавательные формы – экскурсии, походы, фестивали, смотры, конкурсы, прогулки, тематические вечера, встречи с интересными людьми, студии, кружки, выступления на концертах, просмотр музыкальных телепередач, работа музыкальных клубов и объединений по интересам и др.;
- 3) развлекательные формы – утренники и вечера отдыха, дискотеки, «капустники», театрализованные представления, игры, инсценировки, вечера школьной самодеятельности и др.

Таким образом, практика работы различных учреждений музыкального воспитания и образования демонстрирует большое количество разнообразных форм музыкального воспитания детей и молодежи. Целесообразность их использования в каждом конкретном случае продиктована целями, задачами, содержанием и методами музыкального воспитания учащихся.

### ***3. Психолого-педагогические особенности восприятия музыки***

Восприятие музыки – один из видов музыкальной деятельности, который осуществляется и в процессе слушания музыки, и в процессе исполнения музыкального произведения (пения, игры на инструменте, движения под музыку). Вместе с тем восприятие рассматривается как самостоятельный вид деятельности ученика на уроке. Восприятие связано с развитием музыкальных способностей и интереса, музыкального вкуса и потребностей.

По сути восприятие музыки является сложным процессом, в основе которого лежит способность слышать и переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности.

В процессе восприятия человек как бы «вживается» в музыкальные образы произведения, осмысливает его идею, смысловое содержание музыкального произведения. А адекватные мысли и чувства по поводу воспринимаемого произведения возникают у человека благодаря активности его музыкального мышления, которое зависит от его уровня развития – общего и музыкального.

Музыка воздействует на слушателя и исполнителя комплексом выразительных средств. Слушая музыкальное произведение, мы не воспринимаем отдельно его мелодию, гармонию, ритмическую организацию, тембровые сочетания, а воспринимает музыку целостно, обобщая в музыкальном образе отдельные средства выразительности – ладогармонический склад, темп, тембр, динамику, метроритм.

Восприятие всегда связано с осмыслением и осознанием того, что человек видит, слышит, чувствует, т.е. с получением определенных сигналов через органы чувств. Воспринять какой-либо объект или предмет означает отнести его к какому-то определенному классу, как правило более общему, чем сам воспринимаемый объект или предмет. Американский психолог Дж. Брунер определил восприятие как «процесс категоризации, в ходе которого человек осуществляет логический вывод, отнеся сигналы к определенной категории» [Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977. – С. 23].

Когда мы воспринимаем музыкальное произведение и с первых же тактов узнаем его автора, то мы тем самым совершаем процесс категоризации, относя услышанное к определенной эпохе, определенному стилю и композитору. Мы можем в силу своего образования, жизненного и профессионального опыта определить жанр произведения, характер художественного образа, средства выразительности. Однако процесс восприятия художественного произведения и его познания не является строго логическим. Это скорее

эмоциональное «вживание» в его содержание, поэтому законы логического восприятия подчинены непосредственному движению души человека. Другими словами, законы логического восприятия имеют соподчиненное применение эмоциональной сфере воспринимающего.

Однако то, как человек воспринимает мир, зависит не только от свойств наблюдаемого объекта, но и от психологических особенностей самого наблюдателя, его жизненного опыта, темперамента, характера, состояния в момент наблюдения. Восприятие, по мнению психологов, не является непосредственной реакцией человека на раздражитель, поскольку между раздражителем и реакцией на него находится тот магический кристалл, который именуется тезаурусом и содержит весь прошлый социальный опыт человека.

Значит, то, что человек видит, слышит или чувствует в том или ином объекте или явлении часто оказывается проекцией на этот объект собственных личностных характеристик воспринимающего. Следует отметить, что механизмы проекции были описаны в работах З. Фрейда и его учеников. Поэтому музыкальное произведение следует рассматривать как своеобразный экран, который отображает те или иные переживания человека. Эти переживания могут охарактеризовать человека как личность с определенными жизненными ценностями.

Таким образом, традиционное определение музыкального восприятия включает в себя способность человека переживать настроения и чувства, выраженные композитором в музыкальном произведении и получать от этого эстетическое удовольствие. Грамотный слушатель должен понимать особенности строения различных музыкальных произведений и выразительные средства музыкального языка.

#### ***4. Педагогическое руководство процессом восприятия музыки как видом деятельности ученика на уроке***

Основной путь формирования музыкального восприятия – это повышение качественного уровня развития музыкального слуха. А это в свою очередь становится возможным в результате целенаправленного погружения ребенка в различные виды музыкальной деятельности под управлением преподавателя, когда расширяются знания о музыкальных стилях, жанрах, формах, приобретается слуховой опыт анализа музыкальных произведений. При этом следует иметь в виду, что возраст, уровень образования, место жительства человека влияют на характер его музыкальных предпочтений не менее сильно, чем наличие или отсутствие музыкальных способностей.

Поскольку музыкальные интересы человека составляют одно из звеньев его духовной культуры, то в этом звене как в зеркале может отражаться с большей или меньшей полнотой вся личность с характерными для нее ценностными ориентациями.

Ответ на вопрос о тайнстве воздействия музыки на человека следует искать скорее всего в сфере бессознательного. Исследования, предпринимаемые в этом направлении в рамках трансперсональной психологии, т.е. той, которая занимается исследованием иррациональных структур сознания, дают веские основания для такого предположения. Вслед за З. Фрейдом, открывшем феномен бессознательной области психики, его ученик Карл Юнг трактовал возможности бессознательного как творческие, связанные с коллективным бессознательным.

Для педагогики важно иметь возможность адекватно воздействовать на те или иные свойства, или качества человека. Принципиальный ответ на вопрос о возможности развития восприятия музыки звучит утвердительно, поскольку развить музыкальное

восприятие означает научить слушателя переживать настроения и чувства, выражаемые композитором при помощи звуков, определенным образом организованных. Это также означает включить слушателя в процесс активного сотворчества и сопереживания идеям и образам, выраженным на языке невербальной коммуникации. Это также означает понимание того, при помощи каких средств художественной выразительности композитор – музыкант – исполнитель достигают эстетический эффект воздействия.

Существует определенный порядок постижения музыкального произведения, или алгоритм развития музыкального восприятия учащегося под руководством педагога. Этот алгоритм включает следующие этапы: 1) выявление главного настроения произведения; 2) определение средств музыкальной выразительности в произведении; 3) рассмотрение особенностей развития художественного образа; 4) выявление главной идеи произведения; 5) понимание позиции композитора; 6) нахождение в произведении собственного личностного смысла. Адекватное восприятие музыкального произведения характеризуется аргументированным со стороны ученика суждением о том, нравится или не нравится звучащее произведение и почему.

Таким образом, когда слушатель воспринимает музыкальное произведение, и оно захватывает его, то в идеальном случае происходит то, что Л.С. Выготский назвал чудом искусства, а американский психолог А. Маслоу – «пиковым переживанием». С точки зрения психологии происходит катарсическая разрядка вытесненных в подсознание переживаний, в результате которой слушатели, говоря словами Аристотеля «получают некое очищение и облегчение, связанное с удовольствием». В момент переживания «пикового» опыта человек испытывает свое единение со всей Вселенной, выходя как бы за границы своего «Я», и чувствует мир как естественное продолжение

себя. Такие переживания вызывают стремление к творчеству и способствуют личностному росту. Это происходит в момент восприятия прекрасной музыки.

Восприятие и освоение учащимися музыкального произведения требуют от педагога-музыканта умелого использования различных приемов и методов. Последовательность развития музыкального восприятия должна идти от простых жанров и форм к более сложным, а для этого на уроках необходимо создавать условия для развития творческого восприятия музыкальных произведений, где каждый вносит что-то свое в процесс общения с музыкальным искусством. Именно в этом и заключается воспитывающее воздействие музыки на человека.

### ТЕМА 3. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

1. Процесс музыкального развития человека: цель, задачи, закономерности, содержание.
2. Разработка проблемы музыкальности и музыкальных способностей в современной науке.
3. Сущность и структура музыкальности и музыкальных способностей.
4. Развитие и диагностика музыкальных способностей детей.

#### *1. Процесс музыкального развития человека: цель, задачи, закономерности, содержание*

Развитие представляет собой универсальное свойство природы, общества и человека. Если в природе происходит постепенное и скачкообразное развитие, в обществе – эволюционное или революционное, то развитие человека характеризуется как филогенез (историческое развитие) и онтогенез (возрастное развитие от рождения до смерти индивида). В педагогике под развитием понимаются качественно-количественные изменения личности от одного возрастного этапа к другому. Понятие «развитие» в широком смысле охватывает все новообразования и способы их появления у человека.

В течение жизни человека происходит как биологическое развитие, связанное с морфологическими, биохимическими, физиологическими изменениями, так и социальное развитие, связанное с психическими, духовными, интеллектуальными изменениями. Развитие человека – это сложный, длительный, противоречивый процесс, детерминированный различными факторами. Показателями развития личности являются качественные изменения в сознании, поведении, деятельности, отношении человека в окружающей действительности.

Процесс развития живых организмов подчиняется определенным законам, на которые опирается и музыкальное развитие человека. Это следующие законы:

– во-первых, процесс развития осуществляется непосредственно в контакте со средой, которая разнообразно воздействует на человека;

– во-вторых, развиваться могут только те качества и свойства индивида, которые потенциально заложены в генетическом коде, т.е. развитие потенциально заложенных в человеке музыкальных задатков к разным видам музыкальной деятельности стимулирует появление возможностей для развития способностей к музыке;

– в-третьих, процесс развития в широком смысле необратим, поэтому активное целенаправленное включение человека в музыкальную деятельность способствует формированию потребностей в музыкальных занятиях, в проявлении музыкальных способностей, музыкального вкуса, идеалов, предпочтений, в становлении музыкальных талантов и одаренности.

Результатом развития человека являются «невидимые системные новообразования в мозгу, о наличии которых свидетельствуют только видимые продукты деятельности». При этом огромное количество людей развивает свои потенциальные возможности неполно, только до уровня простой адаптации к среде и овладения необходимыми в жизни навыками, когда далеко не всегда востребован высокий уровень интеллекта и творческих качеств, что проявляется в потребительском отношении к искусству и ограничивается только его гедонистической функцией.

Характеризуя процесс развития человека с точки зрения качественной составляющей, можно отметить два определяющие его вектора: а) *личностное развитие*, включающее изменение личностных свойств, качеств, характера, способностей, а также эмоционально-

волевой, потребностно-мотивационной, интеллектуальной, деятельностно-практической сфер; б) *совершенствование психических познавательных процессов*, включающих ощущения, восприятие, мышление, память, воображение, внимание.

*Музыкальное развитие* представляет собой процесс перехода в новое качественное состояние музыкальных способностей, личностных свойств, познавательных процессов человека под воздействием музыкального искусства. Музыкальное развитие осуществляется в рамках целостного педагогического процесса вместе с музыкальным обучением и воспитанием человека. Эффективность процесса музыкального развития зависит от качества и результативности музыкального обучения и воспитания. При этом прослеживается сложная диалектическая связь и взаимообусловленность этих трех процессов: музыкального развития, обучения и воспитания. Музыкальное развитие – это не простое количественное изменение музыкальных способностей, личностных свойств и познавательных процессов, а диалектическое взаимодействие периодов подъемов и спадов данных личностных детерминант.

На процесс музыкального развития оказывают влияние различные факторы: внутренние (личностная активность) и внешние (макро, мезо, микросреда природная и социальная), биологические (наследственность) и социальные (среда, воспитание). Для педагога важно учитывать и адекватно оценивать влияние данных факторов и создавать условия для продуктивного музыкального развития ребенка.

*Целью музыкального развития* является совершенствование личностных качеств, музыкальных способностей и психических процессов ребенка под воздействием музыкального искусства. При этом музыкальное развитие является следствием целенаправленной педагогической деятельности по музыкальному обучению и

воспитанию человека, поэтому и цель музыкального развития созвучна с целью музыкального воспитания, т.е. формирование музыкальной культуры личности как элемента ее духовной культуры. Здесь музыкальное развитие выступает как элемент музыкальной культуры личности, т.е. является частным случаем музыкального воспитания в широком смысле слова.

*Задачи музыкального развития* включают: 1) становление музыкальных задатков, способностей, одаренности детей в процессе включения в различные виды музыкальной деятельности; 2) формирование эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной, интеллектуальной, деятельностно-практической сфер личности детей в результате общения с музыкальным искусством; 3) реализация творческого потенциала личности средствами музыки.

Музыкальное развитие как процесс характеризуется рядом закономерностей. *К закономерностям музыкального развития* можно отнести следующие:

- развитие музыкальных способностей обучающихся осуществляется в различных видах деятельности в ходе музыкального обучения и воспитания;

- развитие музыкальных способностей обучающихся зависит от факторов наследственности, среды, воспитания, личностной активности;

- музыкальные способности развиваются на основе природных задатков, которые являются их биологическими предпосылками;

- динамичное развитие музыкальных способностей стимулирует качество и скорость приобретения музыкальных знаний, умений и навыков;

- продуктивность музыкального развития зависит от внутренних и внешних стимулов – мотивов учебной деятельности обучающихся,

качества педагогических воздействий, востребованности специалистов в обществе т.д.;

– темпы и уровень музыкального развития обучающихся зависят от их возрастных и индивидуально-психологических особенностей, от педагогического мастерства педагога-музыканта, частоты и интенсивности развивающих занятий;

– процесс музыкального развития личности неразрывно связан с процессом саморазвития;

– эффективность музыкального развития человека находится в прямой зависимости от времени начала занятий музыкой, а раннее погружение ребенка в различные виды музыкальной деятельности – залог успеха его музыкального развития.

*Содержание музыкального развития* – это совокупность компонентов, составляющих сущность данного процесса. Таким компонентами являются:

– *музыкальные задатки* – врожденные анатомо-физиологические особенности, которые являются биологическими предпосылками музыкальных способностей человека;

– *музыкальные способности* – это комплекс индивидуально-психологических особенностей человека, помогающих ему успешно осуществлять музыкальную деятельность;

– *музыкальная одаренность* – высокий уровень концентрации музыкальных задатков, развития индивидуально-неповторимых музыкальных способностей, проявляющихся в конкретном виде музыкальной деятельности;

– *эмоционально-волевая сфера* – это пространство субъективных сознательно регулируемых психических состояний, отражающих переживания человека по поводу практической деятельности, направленной на удовлетворение потребностей;

– *потребностно-мотивационная сфера* – относительно устойчивая и индивидуально неповторимая система мотивов, направленных на удовлетворение нужды в определенных условиях жизни и развития;

– *интеллектуальная сфера* – совокупность умственных способностей, позволяющих человеку адаптироваться к окружающей среде;

– *деятельностно-практическая сфера* – это побуждаемое мотивами целенаправленное взаимодействие человека со средой, направленное на удовлетворение потребностей в активной практической деятельности;

– *творческий потенциал личности* – это совокупность качеств и свойств личности, позволяющих ей осуществлять любой вид деятельности на творческом уровне, т.е. продуктивно преобразовывать себя и окружающую действительность.

Таким образом, музыкальное развитие представляет собой последовательный, целенаправленный процесс количественных и качественных изменений музыкальных способностей, личностных характеристик, познавательных процессов человека наряду с музыкальным воспитанием и музыкальным обучением в целостном педагогическом процессе социокультурных учреждений.

## ***2. Изучение проблемы музыкальности и музыкальных способностей в современной науке***

Воспитание музыкальной культуры личности невозможно без развития музыкальных способностей, которые формируются и проявляются в музыкальной деятельности. Чем она активнее и разнообразнее, тем эффективнее протекает процесс музыкального развития ребенка, поэтому задача педагога-музыканта состоит в

обеспечении продуктивности музыкальной деятельности на всех этапах обучения школьников. Для этого необходимо прежде всего заботиться о неуклонном развитии музыкальных способностей обучающихся.

Напомню, что *под способностями* понимаются индивидуально-психологические особенности личности, необходимые для успешного осуществления определенного вида деятельности. Способности – это субъективные условия успешности деятельности. Они не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но проявляются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Высокий уровень развития способностей называется талантом и гениальностью.

В современной науке существует концепция врожденных способностей (Г. Айзенк, С. Берт и др.), согласно которой все способности, имеющиеся у человека, наследуются. Большинство русскоязычных физиологов, психологов, педагогов рассматривают способности как прижизненные образования, формирующиеся в процессе деятельности, в результате воспитания, поэтому наследуются не способности, а только задатки.

*Задатки* – это анатомо-физиологические особенности организма, являющиеся предпосылками развития способностей. Задатки показывают предрасположенность к той или иной деятельности. Различают задатки *двух видов*: а) общечеловеческие, включающие строение мозга, центральной нервной системы, рецепторов; б) индивидуальные, включающие типологические свойства нервной системы, индивидуальные особенности строения анализаторов, отдельных областей коры головного мозга, органов и др. В отличие от способностей, задатки могут долгое время сохраняться без специального тренинга, и в силу их не востребованности не перерастают в способности. Более того, человек может и не знать об имеющихся у него задатках, до тех пор, пока не погрузится в

соответствующий вид деятельности. Например, абсолютный слух может расцениваться его обладателем как естественное качество каждого человека до тех пор, пока он не погрузится в музыкальную деятельность и не приобретет опыт использования этого врожденного качества в специальной музыкальной деятельности различных видов.

Следовательно, способности к определенному виду деятельности развиваются на основе природных задатков, отражающих особенности нервной системы, силу, уравновешенность и подвижность нервных процессов. Для того, чтобы способности проявились, человеку необходимо приложить немало усилий, упорства и личностную активность. Способности развиваются только в деятельности, поэтому нельзя судить об отсутствии или наличии у человека каких-либо способностей до тех пор, пока он не попробует свои силы в данной области деятельности.

Способности делятся на две группы: а) общие (интеллектуальные, физические и др.) – проявляющиеся в различных видах деятельности; б) специальные – свойственные определенному виду деятельности (художественные, музыкальные, математические и т.д.).

В современной науке важнейшей неоднозначно решаемой проблемой является *проблема наследуемости способностей*. Рассмотрим, как она решалась в различные периоды времени. Так, выдающийся мыслитель древности, философ-идеалист Платон рассматривал способности человека как врожденные качества, а все то, что человек знает, по мнению исследователя, является воспоминанием о его пребывании в мире идеальных знаний.

Английский ученый Френсис Гальтон, двоюродный брат Ч. Дарвина, в своей книге «Наследственность таланта, его законы и последствия», опубликованной в 1869 году, представил концепцию, согласно которой гениальность и талант передаются по наследству от

родителей к детям. При этом факторы внешней среды не играют сколько либо существенной роли. Выводы Гальтона о наследуемости способностей были сделаны им на основании изучения интеллекта близнецов. Следует отметить, что идеи ученого подвергаются серьезной критике, так как в научном обиходе имеется большое количество данных как подтверждающих, так и опровергающих его мысль о наследуемости способностей, и показывающих зависимость их проявления от благоприятных или неблагоприятных условий внешней среды.

Другие ученые придерживаются мнения о большой роли труда в развитии задатков и достижении на их основе высоких результатов в деятельности. Так, американский психолог Артур Дженсен в 70-х годах прошлого века отмечал, что каждый человек может успешно развивать свои способности в процессе упорного труда. Однако развитие способностей возможно до определенного предела, заложенного природой. Преодолеть генетический ресурс мозга, по мнению исследователя, невозможно. Гениальность дается человеку как подарок судьбы.

Знаменитый американский изобретатель Томас Эдисон говорил, что гений – это 99 % пота и лишь 1 % вдохновения. Это мнение, созвучное мыслям А. Дженсена, подчеркивает необходимость упорных занятий избранным видом деятельности для достижения успехов вне зависимости от наличия либо отсутствия природных задатков.

Сторонником генетической предрасположенности в проявлении способностей является английский психолог Ганс Айзенк, который считает, что в структуре успеха таланта – 80% составляют генетические факторы и лишь 20% – социальные, включающие условия жизни в семье, школе, а также удача и счастливый случай. Генетическую

основу, по мнению Г. Айзенка, имеют словесно-речевые способности, память, воображение, способности к вычислениям.

Таким образом, в современной науке существуют три научные течения, по-разному объясняющие соотношения биологического и социального в развитии способностей человека. Это приверженцы биологизаторской, социологизаторской и биосоциальной научных школ. Так представители биологизаторских концепций считают личность исключительно природным существом, поэтому все, что заложено в человеке от природы может быть развито в процессе воспитания и обучения, включая задатки музыкальных способностей. Создатели социологизаторских концепций полагают, что человек рождается как существо биологическое, но в процессе жизнедеятельности среда становится определяющим фактором формирования личности, в том числе и музыкальных способностей. Авторы биосоциальных концепций рассматривают человека как существо и биологическое, и социальное, поэтому эти факторы оказывают равнозначное воздействие на процесс развития способностей, но в разные возрастные периоды интенсивность и качество их воздействия неодинаковы.

История изучения музыкальных способностей насчитывает около полутора веков, но до настоящего времени нет единого мнения о их природе, структуре, содержании основных понятий, при помощи которых описываются музыкальные способности, музыкальность и музыкальная одаренность.

Что такое музыкальность? Является ли она единым свойством, не сводящимся к сумме отдельных способностей, или состоит из множества отдельных не связанных между собой компонентов? В какой степени музыкальные способности поддаются развитию? Эти вопросы

являются ключевыми и не однозначно трактуемыми как для музыкальной педагогики, так и для музыкальной психологии.

*Проблема классификации музыкальных способностей* остается в науке неоднозначно решенной, поскольку существуют различные многочисленные и разнообразные классификации. В основном широко изучены элементарные способности. В последнее время возрос интерес к высшим музыкальным способностям и созданию методик их диагностики. В настоящее время большинство теоретиков и экспериментаторов считают музыкальность структурным образованием, в котором можно выделить отдельные несводимые друг к другу способности. Причем, по мнению Б.М. Теплова, анализ музыкальности необходимо осуществлять путем вычленения отдельных музыкальных способностей и установления между ними взаимосвязей.

Так, в одних случаях музыкальные способности связываются со средствами музыкальной выразительности и называются: ладовое чувство, звуковысотный, тембровый, гармонический и мелодический слух и т.п. В других случаях музыкальные способности называются в терминах психических процессов и явлений – слуховые, мнемические, двигательные, аффективные способности и т.п.

Ученые разных стран и педагоги-музыканты включают в музыкальные способности разные свойства слуха и различные психические функции. Так, Н.А. Римский-Корсаков относил к музыкальным способностям ритмический и гармонический слух, архитектурный слух, слух лада и слух строя, чувство темпа и чувство размера, чувство тональности. Американский психолог К. Сишор причислял к музыкальным способностям человека различать звуки по высоте, тембру, громкости и длительности, поскольку от чувствительности слуха к высоте и тембру зависит восприятие мелодии и гармонии. Не менее важными К. Сишор считал музыкальное

воображение, которое может быть развито в процессе обучения, музыкальную память и «музыкальное чувство», предполагающее единство музыкальности и творческих способностей.

Немецкий психолог Г. Ревеш полагал, что в состав музыкальных способностей входит относительный слух, ощущение аккорда, способность исполнять наизусть знакомые или заданные мелодии, творческая фантазия. Советский психолог Б.М. Теплов включил в структуру музыкальности ладовое чувство, способность к слуховому представлению, чувство ритма.

Очевидно, что мнение каждого из этих авторов не лишено здравого смысла и отражает уровень развития научной мысли в конкретный период ее исторического развития. Расхождения мнений связаны с несколькими причинами: во-первых, музыкальная деятельность требует множества разных способностей, и они могут комбинироваться в различных сочетаниях у разных людей и в разных видах этой деятельности; во-вторых, структура музыкальных способностей изменяется с возрастом и зависит от качества и характера музыкального обучения, накопленного жизненного и музыкального опыта человека.

Кроме того, представления музыкантов о музыкальных способностях складываются под воздействием их профессионального опыта и разнятся в зависимости от того, работает ли музыкант-педагог с начинающими или со студентами консерватории, с композиторами или с исполнителями, а психологические теории находились под влиянием конкретных исследовательских задач. Так, К. Сишор разрабатывал тесты музыкальных способностей для массового применения, а Г. Ревеш изучал музыкальное развитие ребенка-вундеркинда.

Психологическая структура музыкальных способностей у музыкантов и не музыкантов имеет различия. У профессиональных

музыкантов она характеризуется более сложными взаимосвязями между психическими функциями и свойствами, более выраженными индивидуальными особенностями такой связи. Психологическая структура музыкальных способностей у профессиональных музыкантов тесно связана с конкретной специальностью (инструменталисты, певцы, композиторы), спецификой музыкального инструмента и конкретного вида профессиональной деятельности (сольное или оркестровое исполнительство и пр.). Так, способность различать тонкие градации высоты звука – важнейшая в структуре музыкальных способностей скрипачей, дирижеров или флейтистов, а пианистов отличает более развитый фактурный и гармонический слух.

В процессе музыкального развития человека изменяется не только общая структура музыкальных способностей, но и структура каждой отдельной способности – каждого отдельного вида музыкального слуха, памяти, мышления. Это весьма индивидуализированные процессы, поэтому различных структур музыкальных способностей существует такое количество, сколько музыкально одаренных или просто любящих музыку людей. Современные исследования музыкальных способностей сходятся во мнении, что в одних случаях формирующиеся тесные взаимосвязи между различными психическими свойствами и функциями приводят к их взаимоусилению, в других – к компенсации, т.е. восполнению недостатков, а в третьих – к блокированию друг друга.

Таким образом, для музыкальной педагогики ключевым является вопрос о природе музыкальных способностей, т.е. являются ли они врожденными свойствами человека или развиваются в результате воздействия окружающей среды, воспитания и обучения. Другой важной теоретической проблемой, от которой зависит практика музыкального воспитания, является определение сущности понятий музыкальные способности, музыкальность, музыкальная одаренность. В

зависимости от ответа на вопрос о содержании этих понятий, решаются задачи характера педагогических воздействий, выбора методов и приемов музыкального обучения и воспитания, диагностики музыкальных способностей и т.д.

### ***3. Сущность и структура музыкальности и музыкальных способностей***

На разных исторических этапах становления музыкальной педагогики вплоть до настоящего времени в разработке теоретических и практических аспектов развития музыкальных способностей существуют различные мнения и подходы. Так нет единства в определении сущности и структуры основных понятий музыкальной педагогики: «музыкальность», «музыкальные способности», «музыкальные задатки». Рассмотрим смысловые тонкости данных дефиниций.

Начиная с конца XIX века под музыкальностью понималась какая-либо одна способность – либо чувство интервалов как способность узнавать и воспроизводить интервалы, либо способность анализировать созвучия. Так, Г. Ревеш понимал музыкальность как единый целостный феномен, который не поддается анализу и включает способность эстетически наслаждаться музыкой, глубоко погружаться в ее настроение. Автор не включает в понятие музыкальности отдельные музыкальные способности, а определяет ее как единое неделимое свойство, данное человеку от природы. Для того чтобы определить уровень музыкальности, Г. Ревеш предлагает использовать тесты, которые лишь косвенно указывают на наличие ее. Педагогический вывод, вытекающий из теории Г. Ревеша, признающего врожденность музыкальности, гласит, что люди, обладающие ею, способны обучаться

музыке, а не обладающие музыкальностью люди не могут воспитать в себе эту способность.

В противоположность мнению Г. Ревеша, К. Сишор рассматривал музыкальность как совокупность отдельных, не связанных между собой музыкальных способностей, которых он насчитывает 25 и объединяет в пять групп:

– *музыкальные ощущения и восприятие*, включающие простые формы ощущений (чувство высоты звука, чувство интенсивности звука, чувство времени, чувство протяженности звука) и сложные формы восприятия (чувство ритма, чувство тембра, чувство объемности звука, чувство консонанса);

– *музыкальное действие*, включающее простые формы ощущений (контроль высоты, контроль интенсивности, контроль времени) и сложные формы восприятия (контроль ритма, контроль тембра, контроль объемности звука);

– *музыкальная память и музыкальное воображение*, включающие простые формы ощущений (слуховые представления, двигательные представления, творческое воображение) и сложные формы восприятия (объем памяти, способности к обучению);

– *музыкальный интеллект*, объединяющий свободные музыкальные ассоциации, способность к музыкальной рефлексии, общую умственную одаренность;

– *музыкальное чувствование*, объединяющее музыкальный вкус, эмоциональную реакцию на музыку, способность эмоционально выразить себя в музыке.

По мнению К. Сишора, в основе музыкальности лежат сенсорные музыкальные способности, которые могут быть представлены у человека в различной степени и измерены с помощью специальных тестов. Эти диагностируемые качества признаются исследователем

врожденными, т.е. данными от природы. Чувство высоты звука, чувство интенсивности звука и чувство времени приобретают в системе К. Сишора значение основных музыкальных способностей. Таким образом, система К. Сишора базируется на признании того, что основное значение для музыкального таланта имеют простейшие сенсорные способности, т.е. способность улавливать разницу в высоте, интенсивности и длительности звуков. Однако данная мысль ошибочна, поскольку различение высоты, интенсивности и длительности звука не является основой музыкальности. Более того, эти сенсорные способности даже нельзя назвать основными музыкальными способностями.

Заслугой К. Сишора является создание одной из первых систем тестовых измерений сенсорных музыкальных способностей, а его перечень музыкальных способностей следует рассматривать как попытку решить вопрос о структуре музыкальности, где выделялись собственно музыкальные способности. К. Сишор, как и Г. Ревеш, признает врожденность музыкальности.

Интересны взгляды на музыкальные способности, изложенные Н.А. Римским-Корсаковым в статье «О музыкальном образовании», опубликованной в 1911 году. Все музыкальные способности Н.А. Римский-Корсаков разделил на две группы: 1) технические способности к игре на данном инструменте или к пению; 2) слуховые способности или музыкальный слух. При этом способности второй группы он делит на элементарные слуховые способности или элементарный музыкальный слух и высшие слуховые способности. Элементарный музыкальный слух композитор определяет как способность верно петь или наигрывать мелодию или фразу. В элементарном музыкальном слухе он различает гармонический и ритмический слух. Гармонический слух включает:

– слух строя как способность отличать музыкальные интервалы от интервалов, не употребляющихся в музыке;

– слух лада как способность различать интервалы и воспроизводить их голосом или на инструменте.

Ритмический слух или ритмическое чувство включает:

– чувство темпа или ровности движения;

– чувство размера как способность находить и определять отношения между различными ритмическими единицами.

Очевидно, работа Н.А. Римского-Корсакова способствовала активизации дальнейшего исследования структуры музыкальных способностей, хотя далеко не все положения композитора являются бесспорными. Так, Ф. Гекер и Т. Циген, изучая проблему наследования музыкальных дарований, выделяют пять компонентов музыкальной одаренности:

– сенсорный компонент как чувствительность к различению высоты, интенсивности и длительности звуков;

– ретентивный компонент как память на высоту, интенсивность и длительность звуков и их комплексов;

– синтетический компонент как восприятие гештальтов, т.е. целостных образований (мотивов, мелодий, тем, ритмических фигур);

– моторный компонент как воспроизведение звукового образа голосом или музыкальным инструментом;

– идеативный компонент как установление связи между звуковыми образами и неакустическими идеями, т.е. нахождение смыслового содержания музыки.

Данная классификация построена на традиционном перечне психических функций: ощущение (сенсорный компонент), память (ретентивный), восприятие (синтетический), моторика (моторный) и мышление (идеативный). Ряд функций, таких как эмоции, воображение,

внимание – пропущено, что не способствует практической реализации данного перечня. Вместе с тем классификация Ф. Гекера и Т. Цигена может служить образцом абстрактно-психологической классификации музыкальных способностей, оторванной от конкретного вида музыкальной деятельности.

А.Л. Готсдинер включает в структуру музыкальной одаренности ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство, общую и музыкальную память, психомоторные способности. При этом, по мнению исследователя, неповторимое сочетание музыкальных способностей с темпераментом, характером и интеллектуальными особенностями личности образует уникальную индивидуальность музыканта.

Интересна в этом смысле позиция Дж. Криса, физиолога и музыканта, опубликовавшего в 1926 году учение о музыкальности, где выделено три стороны музыкальности:

- интеллектуальная музыкальность, которая характеризуется чувством ритма, музыкальной памятью, музыкальным слухом как способностью различать высоту, интенсивность и тембр звуков;
- эмоциональная или эмоционально-эстетическая музыкальность, выражающаяся в эмоциональной восприимчивости и любви к музыке;
- творческая музыкальность, включающая деятельность фантазии и воображения.

Музыкальность, справедливо отмечает Дж. Крис, не определяется каким-либо одним признаком, имеющим разные степени. Целесообразно говорить о разных признаках музыкальности и соответственно о разных типах и формах музыкальности. Для всех признаков музыкальности благоприятным условием является наследственно обусловленное развитие определенных структур мозга,

связанных со слухом, но каждый из этих признаков зависит и от специфических для него задатков.

В русскоязычной науке проблему музыкальных способностей в разное время разрабатывали Б.М. Теплов, Н.А. Ветлугина, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, К.В. Тарасова и др.

Важную роль в становлении теории развития музыкальных способностей сыграла работа советского психолога Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей», опубликованная впервые в 1947 году. В ней дана классификация музыкальных способностей и раскрыты основные условия их развития. Музыкальные способности, необходимые для успешного осуществления музыкальной деятельности, объединяются понятием «музыкальность». *Музыкальность*, по мнению Б.М. Теплова, это комплекс способностей, необходимых для занятий музыкальной деятельностью. Кроме музыкальности, включающей в себя комплекс специальных способностей, исследователь указывает на наличие у человека более общих способностей, проявляющихся в музыкальной деятельности. Это творческое воображение, внимание, вдохновение, воля. Качественное сочетание общих и специальных способностей образует более широкое по сравнению с музыкальностью понятие музыкальная одаренность. Б.М. Теплов подчеркивает, что каждый человек обладает своеобразным сочетанием способностей – общих и специальных. Особенности психики человека предполагают возможность широкой компенсации одних свойств другими. Поэтому музыкальность не сводится к одной способности, а является комплексом их.

Для музыкальной педагогики важны следующие выводы, которые можно сделать из исследований Б.М. Теплова: а) во-первых, музыкальность представляет собой не столько количественное разнообразие способностей, сколько качественную их характеристику,

следовательно, каждый человек обладает оригинальным сочетанием способностей, определяющим успех протекания той или иной деятельности; б) во-вторых, всякий нормальный человек обладает музыкальностью, поэтому педагога должны интересовать пути и средства ее развития; в) в-третьих, способности обусловлены врожденными задатками, и развиваются в процессе воспитания и обучения. По его мнению, важно не то, что способности проявляются в деятельности, а то, что они создаются в этой деятельности.

Б.М. Теплов подчеркивал, что музыка способствует познанию человеком мира через эмоцию. Широкие возможности музыкального искусства передавать тончайшие нюансы человеческих чувств, их смену, взаимопереходы и определяют специфику музыкального содержания. Поэтому основным признаком музыкальности исследователь называет переживание музыки, при котором постигается ее содержание. Поскольку музыкальное переживание по существу есть эмоциональное переживание и другим путем нельзя понять содержания музыки, то центром музыкальности является способность человека эмоционально отзываться на музыку.

Таким образом, плодотворность теории музыкальных способностей Б.М. Теплова обусловлена системным подходом к их изучению. Основываясь на единстве физического, физиологического и психического в функционировании способностей исследователь вводит понятие музыкальности. Тем самым разработка проблемы переносится в плоскость функций музыкальных способностей, назначение которых состоит в постижении содержания музыки.

В структуре музыкальных способностей Б.М. Теплов выделял ладовое чувство, музыкально-ритмическое чувство, способность к слуховому представлению. Эти способности, по мнению исследователя, являются основными и составляют сущность музыкальности.

Новаторским и продуктивным в методологическом плане стало включение в структуру музыкальности эмоциональной отзывчивости на музыку в качестве системообразующего компонента, являющегося главным показателем склонности человека к музыкальной деятельности.

Предложенная исследователем структура музыкальных способностей позволила исследователям в дальнейшем расширить границы ее содержания. Так, одной из наиболее значительных в последнее время по данной проблеме, является работа К.В. Тарасовой «Онтогенез музыкальных способностей», где автор рассматривает комплекс музыкальности как систему, разрабатывает его структуру и предлагает концепцию ее развития в онтогенезе.

Музыкальность, по мнению К.В. Тарасовой, рассматривается как многоуровневая система общих и частных музыкальных способностей, ответственных за формирование художественного образа. К общим относятся те музыкальные способности, которые необходимы для формирования этого образа в любом виде музыкальной деятельности, к частным музыкальным способностям относятся только помогающие решению данной задачи лишь в отдельных ее видах. Структура общих музыкальных способностей представлена следующими:

- эмоциональная отзывчивость на музыку;
- познавательные музыкальные способности, включающие сенсорные (музыкальный слух, музыкально-ритмическое чувство), интеллектуальные (музыкальное мышление в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов, музыкальное воображение), музыкальную память. К частным музыкальным способностям отнесены абсолютный слух и исполнительские способности – сенсорные, моторные и сенсомоторные.

Таким образом, теоретические положения Б.М. Теплова и К.В. Тарасовой ценны как для дальнейшего научного осмысления феномена музыкальных способностей, так и для практического решения насущных задач музыкального воспитания.

Итак, на протяжении полутора векового периода изучения сущности и структуры музыкальности и музыкальных способностей налицо многовекторность и разнонаправленность исследовательских позиций ученых и музыкантов по важнейшим вопросам музыкальной педагогики и психологии. Однако, к настоящему времени нет разночтений в понимании музыкальности как комплекса необходимых для занятий музыкой способностей, которые развиваются на основе музыкальных задатков. Поэтому есть смысл обобщить весь предшествующий исследовательский опыт в лаконичных формулировках.

Современное понимание сущности и структуры музыкальности и музыкальных способностей заключается в следующем.

*Музыкальность* представляет собой комплекс способностей, необходимых человеку для занятий музыкальной деятельностью. Её характерным признаком является эмоциональная отзывчивость человека на музыку, т.е. способность эмоционально переживать её содержание.

*Музыкальные способности* – индивидуально-психологические свойства человека, обуславливающие восприятие, исполнение, сочинение музыки, обучаемость в области музыки. В той или иной степени, музыкальные способности проявляются почти у всех людей. Ярко выраженные музыкальные способности называются музыкальной одаренностью. Музыкальные способности – это относительно самостоятельный комплекс индивидуально-психологических свойств. При этом музыкальные способности предполагают некий

количественный аспект, а музыкальность отражает качественный аспект психологического взаимодействия человека с музыкой.

Понятие «музыкальность» имеет разные значения. Во-первых, оно характеризует особое свойство восприятия, переживания или исполнения музыки. Во-вторых, музыкальностью называется индивидуально-психологическая характеристика личности, которая выражается в интуитивной глубине и тонкости эмоционального переживания смысла музыки, способности передавать его в интонировании, исполнительской интерпретации музыкальных произведений. И в этом плане музыкальность выступает одним из синонимов музыкальной одаренности.

Однако, с психологической точки зрения музыкальная одаренность шире музыкальности, поскольку включает в себя не только собственно музыкальные, но и другие свойства личности – активность воображения, богатство зрительных образов, тонкость слуходвигательной реакции, эмоциональную реактивность и др. Музыкальность немислима без элементарных музыкальных способностей, но и не сводится к ним. Музыкальность, с одной стороны, не зависит от сенсорных способностей, например, от чувствительности слуха, но, с другой стороны, бедность сенсорных способностей человека представляет серьезное препятствие для развития музыкальности.

Музыкальность, по мнению большинства исследователей, поддается развитию на основе уже проявившихся ее признаков. Она формируется только в конкретной деятельности каждого человека, поэтому у разных людей музыкальность разная, также различается она и у музыкантов разных специальностей.

Музыкальные способности в одних источниках делятся на элементарные и сложные, в других – на общие и специальные.

*Элементарные музыкальные способности* включают чувство музыкальной высоты, ладовое чувство, чувство музыкального ритма и обуславливают полноценное восприятие музыки, пение и музицирование на инструменте. Элементарные музыкальные способности можно рассматривать как базовые, основные, общие для всех видов музыкальной деятельности, но само по себе их наличие не определяет успешность музыкального творчества.

К *сложным музыкальным способностям* относят те, которые связаны с осуществлением профессиональной музыкальной деятельности (композиторской, исполнительской, дирижерской): чувство формы, чувство стиля, музыкальная обучаемость и др. По сути это специальные музыкальные способности, т.е. те, которые необходимы для осуществления конкретного вида деятельности. В зарубежной музыкальной психологии эти способности часто объединяются понятием «музыкальный талант».

Общие музыкальные способности раньше, чем специальные начинают развиваться, проявляться и стабилизироваться. С возрастом и накоплением музыкального опыта, по мнению исследователей, наблюдается все более тесная зависимость и более глубокое взаимопроникновение элементарных и сложных музыкальных способностей. Разные психические свойства и функции образуют новые психические структуры, поэтому в процессе развития изменяется не только общая структура музыкальных способностей, но и структура каждой отдельной способности – каждого отдельного вида музыкального слуха, памяти, исполнительского движения или интонирования.

*Музыкальными задатками* называются врожденные анатомо-физиологические и нейрофизиологические особенности (например, свойства органов чувств и движения, высшей нервной деятельности),

имеющие существенное значение для развития музыкальных способностей человека. В задатках сочетаются наследственные (генетически обусловленные), врожденные (связанные с условиями внутриутробного развития), возрастные (психологические особенности, присущие каждой возрастной ступени онтогенеза) и социально-культурные факторы. Отделить их друг от друга достаточно проблематично. В развитии задатков взаимодействуют процессы биологического созревания, воздействие среды (обучение и воспитание) и особенности работы органов чувств и движения при выполнении деятельности.

В самом широком контексте задатками элементарных музыкальных способностей выступают основные сенсорные, интеллектуальные, мнемические, двигательные и аффективные функции человеческой психики. Элементарные музыкальные способности, по мнению исследователей, могут быть развиты у всех людей. В практике отбора детей для профессионального музыкального обучения задатками часто называется высокая степень развития элементарных музыкальных способностей – звуковысотного слуха, ладового чувства, чувства ритма, музыкальной памяти. В практике обучения музыкантов к задаткам музыкальных способностей относятся врожденные анатомо-физиологические, нейрофизиологические и психологические особенности, выступающие предпосылками успешного музыкального обучения. Среди них:

- *особенности анатомического строения* тела, гортани (у певцов), лицевых мышц (у духовиков), верхних конечностей (у пианистов, струнников);
- *свойства мышечной ткани*, органов движения, дыхания, слуха;

- *свойства высшей нервной деятельности* (скорость и тонкость психических реакций, чувствительность слухового анализатора, лабильность нервной системы, особенности анализаторно-эффекторной и психомоторной систем, эмоциональной реактивности).

Музыкальные задатки специфичны для разных музыкальных профессий. К задаткам не следует относить такие профессионально важные качества личности как активность воображения, эмоциональная устойчивость, саморегуляция, работоспособность, целеустремленность, воля, поскольку они формируются в процессе обучения и профессиональной деятельности.

Таким образом, *музыкальность* как комплекс индивидуально-психологических особенностей, необходимых человеку для занятий музыкальной деятельностью *имеет следующую структуру*: а) *эмоциональная отзывчивость человека на музыку* как главный показатель музыкальности, базирующийся на ладовом чувстве и способности чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма; б) *система общих музыкальных способностей*, включающих:

- *музыкальный слух и его разновидности* (звукорисующий: мелодический и гармонический, полифонический, фактурный, тембровый, динамический, внутренний, абсолютный, относительный);

- *музыкальную память и ее разновидности* (двигательная, эмоциональная, зрительная, слуховая, логическая);

- *чувство музыкального ритма*;

- *музыкальное мышление и его разновидности* (наглядно-образное, наглядно-действенное, абстрактно-логическое).

Музыкальный слух – это полиаспектное понятие. В широком понимании музыкальный слух включает в себя звукорисующий, тембровый и динамический. Музыкальный слух в узком понимании этого

слова Б.М. Теплов определяет как звуковысотный, т.е. определение музыкального слуха можно представить как различение звуков по высоте. Звуковысотный слух имеет две разновидности: мелодический и гармонический. Мелодический – это звуковысотный слух, проявляющийся по отношению к одноголосной мелодии. Гармонический – это звуковысотный слух, проявляющийся по отношению к созвучиям и многоголосной музыке. Гармонический слух может значительно отставать в развитии от мелодического, поскольку этот слух, как способность ощущать и различать консонанс, вырабатывается у человека в результате определенного музыкального опыта. Для проявления гармонического слуха необходимо различать несколько одновременно исполняемых звуков, различных по высоте, и выделять одновременное звучание нескольких мелодических линий. Очевидно, он развивается только в результате работы с многоголосной музыкой.

Разновидностью гармонического слуха является полифонический и фактурный, где полифонический слух можно определить как способность человека различать несколько равноправных, одновременно звучащих мелодий, а фактурный слух – это способность воспринимать всю одновременно звучащую музыкальную ткань по критериям плотности, насыщенности, разреженности, многоголосия.

Одной из разновидностей музыкального слуха является абсолютный слух, за которым кроется способность человека различать высоту звука без эталона для сравнения, т.е., не прибегая к сравнению со звуком камертона или музыкального инструмента. Абсолютный слух является показателем высокого уровня музыкальной одаренности человека, но и без него возможно успешное занятие музыкой. Он входит в число основных музыкальных способностей, составляющих структуру музыкальности, поскольку является врожденным свойством человека. В

противоположность абсолютному выделяется относительный слух как способность различать высоту звука в сравнении с неким эталоном, т.е. относительно определенного звука или конкретной тональности. Относительный слух может быть развит до очень высокого уровня путем упорных тренировок и занятий.

Тембровый и динамический слух – это тоже виды музыкального слуха, которые позволяют воспринимать музыку во всей полноте ее выразительных средств. Тембровый и динамический слух формируются на основе звуковысотного. Тембровый слух представляет собой способность человека различать окраску звука с помощью восприятия обертонов, а динамический слух – это способность различать силу и громкость звука от тончайшего пианиссимо до мощнейшего фортиссимо. Развитие тембрового и динамического слуха способствует выразительности детского исполнительства, полноте восприятия музыки.

Еще одной разновидностью музыкального слуха является внутренний слух как способность представлять звучание произведения без озвучивания его с помощью инструмента, голоса либо звуковоспроизводящей аппаратуры. Эта разновидность музыкального слуха тесно связана с уровнем развития восприятия музыки и музыкального мышления. Развитие внутреннего слуха требует от музыканта высокой концентрации и абстрагирования от внешних раздражителей, а также представления о звуковысотном расположении. Музыканты с высоким уровнем развития внутреннего слуха могут разучивать музыкальное произведение, почти не прикасаясь к инструменту. Итак, внутренний слух – это не только способность мысленно представлять музыкальные звуки, а и произвольно оперировать музыкальными слуховыми представлениями.

Музыкальный слух тесно связан с эмоциями. Особенно ярко проявляется эта связь при восприятии музыки, различении эмоциональной, ладовой окраски, настроений и чувств, выраженных в ней. При воспроизведении мелодий участвует другое качество слуха – представления о расположении звуков по высоте, т.е. музыкально-слуховые представления звуковысотного движения. Эти два компонента звуковысотного слуха – эмоциональный и собственно слуховой – выделяются Б.М. Тепловым как две музыкальные способности, названные им ладовое чувство и музыкально-слуховые представления. Ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма составляют три основные музыкальные способности, которые образуют суть музыкальности.

*Ладовое чувство* – это различение не только общего характера музыки, настроений, выраженных в ней, но и определенных отношений между звуками – устойчивость, завершенность или требование завершения. Ладовое чувство проявляется при восприятии музыки как эмоциональное переживание, прочувствованное восприятие. Ладовое чувство – одна из основ эмоциональной отзывчивости человека на музыку как центра музыкальности. Поскольку ладовое чувство проявляется при восприятии звуковысотного движения, то в нем прослеживается взаимосвязь эмоциональной отзывчивости на музыку с ощущением музыкальной высоты.

*Музыкально-слуховые представления* связаны с воспроизведением мелодии голосом или на музыкальном инструменте, когда необходимо иметь слуховые представления того, как движутся звуки мелодии – вверх, вниз, плавно, скачками, т.е. обладать способностью музыкально-слуховых представлений звуковысотного и ритмического движения. Музыкально-слуховые представления включают память и воображение, поскольку, чтобы воспроизвести мелодию по слуху, ее надо запомнить.

Музыкально-слуховые представления так же как запоминание, различаются по степени их произвольности. Произвольные музыкально-слуховые представления связаны с развитием внутреннего слуха. Следовательно, музыкально-слуховые представления – это способность, которая проявляется в воспроизведении по слуху мелодий, и составляет слуховой или репродуктивный компонент музыкального слуха.

*Музыкальная память* включена в структуру общих музыкальных способностей и в комплекс музыкальности в качестве одного из компонентов относительно недавно. Музыкальная память не является, по мнению Б.М. Теплова, основной музыкальной способностью, поскольку непосредственное запоминание, узнавание и воспроизведение звуковысотного и ритмического движений составляют проявления музыкального слуха и чувства ритма. Однако в современной интерпретации структуры музыкальности музыкальная память рассматривается как одна из общих музыкальных способностей, необходимых для успешного занятия музыкальной деятельностью.

Музыкальная память тесно связана со всеми музыкальными способностями и делится на двигательную, эмоциональную, зрительную, слуховую, логическую. Двигательная или мышечная музыкальная память, а в некоторых источниках можно встретить и выражение «тактильная музыкальная память», связана с возможностью запоминания и воспроизведения двигательных реакций, мышечных или тактильных ощущений при исполнении музыкального произведения. Эмоциональная музыкальная память связана с возможностью запоминания и воспроизведения тончайших образных, смысловых, темброво-динамических нюансов музыкального произведения. Зрительная музыкальная память представляет собой способность запоминания и воспроизведения нотного текста с помощью органа зрения. Слуховая музыкальная память представляет собой способность

запоминания и воспроизведения нотного текста с помощью органа слуха, т.е., не глядя в ноты. Логическая музыкальная память проявляется в возможности запоминания и воспроизведения особенностей формы и структуры музыкального произведения, его ладогармонических переходов и конструкций.

По мнению С.И. Савшинского, музыкальная память исполнителя комплексная – она и слуховая, и зрительная и мышечно-игровая. Наиболее надежной формой музыкальной памяти исполнителя, по мнению современных исследователей, является единство слуховых и моторных компонентов.

*Чувство музыкального ритма* – это восприятие и воспроизведение временных отношений в музыке. По мнению французского педагога ритмики Жака Далькроза, пространство и время наполнены материей, подчиненной законам вечного ритма. Чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную детерминанту. С одной стороны, моторная природа музыкальных переживаний человека включает две составляющие: метрическую и ритмическую пульсацию и проявляется в отбивании сильных долей такта рукой или ногой, подпевании голосом, покачивании корпусом. С другой стороны, содержание музыки эмоционально, а ритм представляет собой одно из выразительных средств музыки, с помощью которого передается ее содержание. Поэтому чувство музыкального ритма, как и ладовое чувство, характеризует эмоциональную отзывчивость человека на музыку. Следовательно, чувство музыкального ритма – это способность активно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его.

Чувство музыкального ритма в качестве равнозначных компонентов включает метрические и ритмические ощущения.

*Метрические ощущения* связаны с восприятием и воспроизведением непрерывного чередования опорных и неопорных звуков. *Ритмические ощущения* связаны с восприятием и воспроизведением чередования различных длительностей, которые заполняют метрическое движение более мелкими импульсами. Чувство музыкального ритма предполагает наличие метроритмических ощущений в целом. Чувство музыкального ритма связано с общей уравновешенностью в нервной системе человека процессов возбуждения и торможения.

*Музыкальное мышление* – это способность проанализировать смену настроений в музыке, осмыслить взаимосвязь интонаций, тем, образов, частей, структуру произведения, выразительность музыкальных средств, передающих содержание музыкального произведения. Система соотношения музыкальных тонов, открытая Пифагором, положила начало развитию науки о музыкальном мышлении.

Музыкальное мышление складывается в процессе общения людей друг с другом, поэтому каждая самобытная музыкальная культура характеризуется особенностями музыкального мышления, которое у разных народов имеет свои закономерности. Так, при сравнении восточной и западноевропейской музыки не трудно заметить, что восточная музыка характеризуется развитием музыкальной мысли по горизонтали с использованием многочисленных ладовых наклонений, богатством ритмических структур, нетемперированными соотношениями звуков, монодическим характером развития музыкальной мысли. Европейская музыка характеризуется гомофонно-гармоническим складом письма, поэтому развитие музыкальной мысли в мелодии обусловлено логикой движения гармонических последовательностей. Законы музыкального мышления различны у этих двух музыкальных культур.

*Музыкальное мышление* имеет различные проявления в зависимости от вида музыкальной деятельности человека и *бывает наглядно-образным, наглядно-действенным и абстрактно-логическим*. Наглядно-образное мышление – это способность оперировать в процессе музыкального восприятия представлениями о звуках, интонациях и гармониях, которые вызывают различные чувства, воспоминания, образы. Этот вид мышления доминирует при слушании музыки.

Наглядно-действенное мышление – это способность осмысливать звуки музыки в процессе практических действий, т.е. подбирать оптимальные способы исполнения нотного текста. Этот вид мышления характерен для исполнительской деятельности. Абстрактно-логическое мышление – это способность передавать жизненные впечатления в музыкальных звуках, используя закономерности музыкальной логики, гармонии и формы. Данный вид мышления характерен для композиторской деятельности.

Все виды музыкального мышления отражают специфику конкретной эпохи и ее стиль (романтизм, классицизм и т.д.), в которых сконцентрированы особенности музыкального мышления каждого из стилевых направлений. Можно говорить и о специфике музыкального мышления каждого великого композитора той или иной эпохи, поскольку художественное мышление опирается на образы и представления человека.

*Художественный образ музыкального произведения*, по мнению современных исследователей, представляет собой единство трех составляющих – материальной, духовной, логической. *Материальная компонента художественного образа музыкального произведения* включает такие акустические характеристики звучащей материи как мелодия, гармония, метроритм, динамика, тембр, регистр, фактура.

Однако этих акустических характеристик недостаточно для создания художественного образа, поскольку данный феномен может возникнуть только в сознании слушателя или исполнителя благодаря активности воображения, воли, чувств и переживаний.

Значит, материальная составляющая художественного образа музыкального произведения включает нотный текст и акустические параметры музыки. *Духовная составляющая художественного образа музыкального произведения* базируется на настроениях, ассоциациях и эмоциональном видении исполнителя или слушателя. *Логическая составляющая художественного образа музыкального произведения* базируется на формальной организации произведения в контексте гармонической структуры, последовательности частей и структурных компонентов музыки. Единство всех составляющих музыкального образа в сознании композитора, исполнителя, слушателя свидетельствует о сформированном музыкальном мышлении. Оно базируется на слуховых ощущениях и восприятии, которые активизируют работу фантазии и логического мышления. По мнению Г.Г. Нейгауза, «талант есть страсть плюс интеллект», а «холодный ум, горячее сердце и живое воображение – этими координатами определяется положение художника в искусстве».

Таким образом, музыкальное мышление – это переживание человеком выразительной сущности художественного образа, понимание принципов материального конструирования звуковой ткани и умение воплотить все это в волевом акте творческой деятельности при сочинении или интерпретации музыкального произведения.

Итак, музыкальность как способность восприятия и видения мира в форме музыкальных образов представляет собой интегрированное свойство личности музыканта. В структуре музыкальности базовым качеством является способность эмоциональной отзывчивости человека

на музыку. Кроме того, в структуру музыкальности входят: музыкальный слух и его разновидности, чувство музыкального ритма, музыкальное мышление и его разновидности, музыкальная память и ее разновидности.

#### ***4. Развитие и диагностика музыкальных способностей детей***

В настоящее время существуют различные точки зрения на природу и специфику музыкального развития ребенка. Поэтому вопрос о сензитивных, наиболее чувствительных и важных для развития, периодах решается в зависимости от научной позиции педагога или исследователя. Однако раннее погружение ребенка в музыкальную деятельность является, по мнению современных исследователей, залогом успешного развития музыкальных способностей и выявления музыкальной одаренности.

Сам феномен музыкальной одаренности представляет собой системное образование, в котором специальные задатки и способности индивидуально, неповторимо сочетаются с общими свойствами, а также с индивидуально-личностными качествами музыканта. Выдающиеся музыкальные способности обнаруживаются, как правило, на ранних этапах онтогенеза и характеризуются некоторыми общими чертами. Так, с младенческого возраста дети отличаются повышенным любопытством в отношении любых звучащих объектов. В три года они хорошо различают все мелодии, уже к двум годам хорошо интонируют. Названия нот, интервалов, аккордов, быстро запоминают, рано и свободно читают ноты с листа, причем воспроизведение нотного текста отличается осмысленностью и выразительностью.

Музыкально одаренные дети способны концентрироваться на музыкальных занятиях, исключая все другие, в том числе и общение с окружающими, а также отличаются быстрым и прочным запоминанием

музыки. У них рано проявляется способность подбирать музыку на инструменте по слуху. С четырех-пяти лет они начинают импровизировать, сочинять на инструменте. К девяти-десяти годам одаренные дети различают чувство прекрасного и приятного, а их эстетические чувства обретают художественную зрелость.

Согласно исследованиям, общая закономерность музыкального развития заключается в том, что более простые или элементарные музыкальные способности раньше начинают развиваться и стабилизируются, а более сложные развиваются позднее, но гораздо быстрее. В психологическом плане музыкальное развитие определяется скоростью прохождения трех этапов:

- двигательно-слуховой синкретиз;
- дифференциация психических функций и структур, соответствующих элементарным музыкальным способностям;
- специфический синтез, заключающийся в образовании все более тонких и многозначных связей между психическими функциями и структурами.

При этом каждый последующий этап формируется внутри предыдущего. Дети с выдающимися музыкальными способностями минуют первых два этапа, а их способности обнаруживаются на переходе от второго к третьему этапам или сразу на третьем.

Современная наука и практика придерживается того мнения, что формирование и развитие музыкальных способностей осуществляется в деятельности, поэтому, чем к большему количеству видов деятельности привлекать ребенка с раннего детства, тем большая вероятность выявления природных задатков, развития на их основе способностей и реализации наследственной генетической предрасположенности.

Для музыкальной педагогики актуальным остается вопрос о том, в каких видах деятельности развиваются музыкальные способности наиболее оптимально?

Эмоциональная отзывчивость человека на музыку как основа музыкальности может быть развита во всех видах музыкальной деятельности – восприятие, исполнение, творчество, так как она необходима для осмысления музыкального содержания и его выражения в исполнительской и композиторской деятельности. Поскольку восприятие музыки – это активный слуходвигательный процесс, одним из средств, помогающих развитию эмоциональной отзывчивости на музыку, являются движения под музыку (ритмика, танец).

Музыкально-слуховые представления развиваются в видах деятельности, которые требуют различения и воспроизведения мелодии по слуху. Эта способность развивается в пении и в игре по слуху на звуковысотных музыкальных инструментах. Она развивается также в процессе восприятия, предшествующего воспроизведению музыки. Достаточно сложно развиваются у детей музыкально-слуховые представления как способность воспроизводить мелодию голосом, точно ее интонируя, или подбирать ее по слуху на музыкальном инструменте. У большинства дошкольников эта способность развивается лишь к пяти годам. Но отсутствие раннего проявления музыкальных способностей, по мнению Б.М. Теплова, не является показателем слабости или тем более отсутствия таковых.

Развитие исполнительских и творческих музыкальных способностей – важная задача музыкального воспитания детей. Творческие музыкальные способности делятся на:

– способности к продуктивному творчеству, проявляющиеся в сочинении, импровизации попевок, мелодий на музыкальных инструментах и в музыкально-ритмических движениях;

– способности к творческому восприятию музыки.

Творческие музыкальные способности необходимо развивать, начиная с младшего дошкольного возраста, когда дети охотно выполняют посильные для себя творческие задания. Развитие исполнительских способностей позволяет ребенку полнее выразить свои впечатления от музыки. Исполнительские и творческие музыкальные способности могут проявляться у детей по-разному, в зависимости от наличия природных задатков, развития основных музыкальных способностей. У одних обнаруживается способность к творческому восприятию музыки, у других – к одному из видов исполнительства или продуктивного творчества.

В каждом виде музыкальной деятельности – восприятии, исполнительстве, сочинении кроме элементарных музыкальных способностей (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма), развиваются и другие. Так, в процессе восприятия музыки развивается музыкальное мышление. В исполнении и сочинении помимо основных музыкальных способностей формируются исполнительские и творческие способности, требующие овладения определенной техникой исполнения и импровизации в пении, музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах. Кроме того, музыкальная деятельность развивает не только музыкальные, но и общие способности, а также мышление, эмоции, творческое воображение, волю, способность удерживать произвольное внимание. Развитие всех способностей требует индивидуального подхода к детям, учета их склонностей и интересов. Под склонностями понимаются личностные

предпосылки способностей, так как они побуждают человека к деятельности, в которой могут развиваться его способности. Поэтому склонности могут быть признаками формирующейся способности.

Элементарные музыкальные способности тесно взаимосвязаны и не существуют независимо друг от друга. Так, оба компонента музыкального слуха (эмоциональный и слуховой) могут проявляться у разных людей по-разному. У одних наблюдается яркость эмоциональных впечатлений при восприятии музыки и трудность воспроизведения мелодии голосом. Другие обладают хорошими музыкально-слуховыми представлениями, легко воспроизводят мелодию, но эмоционально менее отзывчивы на музыку.

Связь эмоций, слуха и чувства ритма обнаруживается при анализе каждой способности: ладовое чувство связано с эмоциональным восприятием звуковысотного и ритмического движения; чувство музыкального ритма основано на восприятии и воспроизведении эмоциональной выразительности музыки и т.д. Поэтому, отставание в развитии какой-либо одной способности влечет за собой вялое развитие других, поэтому педагогически целесообразно вовремя устранить имеющиеся недостатки.

Развитие музыкальных способностей наблюдается, как правило, у детей, получающих достаточно богатые музыкальные впечатления, поэтому большое значение имеет то окружение, в котором растет ребенок, особенно в первые годы жизни.

На формирование и развитие музыкальных способностей оказывают влияние как биологические, так и социальные факторы. К биологическим факторам относятся природные задатки. При этом следует понимать, что задатки не создаются в процессе развития и воспитания, но и не исчезают, если отсутствовали необходимые условия для их выявления. На одинаковые внешние воздействия задатки у

разных людей реагируют по-разному. В научных исследованиях описана так называемая взрывная стратегия реализации задатка, т.е. бурное и скоростное формирование способности в течение нескольких дней или недель, что может наблюдаться у некоторых вундеркиндов. В подобных случаях скорость формирования способности рассматривается как показатель высокой выраженности задатка. Но известны случаи постепенного выявления задатка, и медленное формирование на его основе определенной способности.

К социальным факторам развития музыкальных способностей можно отнести семейное окружение, влияние учреждений образования и воспитания, квалификацию преподавателей и целесообразность педагогических воздействий, средства массовой информации и современные коммуникации и т.д. Влияние этих и других факторов осуществляется комплексно и с различной степенью интенсивности в зависимости от возраста и индивидуально-психологических особенностей ученика.

Развитие музыкальных способностей предполагает необходимость определения показателей этого процесса. Так, музыкальные умения и навыки выступают показателями развития той или иной способности, например, чистота интонирования в пении является показателем развитости музыкально-слуховых представлений. Эта способность может проявляться не только в пении, но и в игре на музыкальных инструментах по слуху.

Одним из показателей развитости ладового чувства являются любовь и интерес к слушанию музыки. Интерес к музыке выражается во внимании детей во время слушания, внешних проявлениях (двигательных, мимических, пантомимических), просьбах повторить произведение, наличии любимых произведений и т.д. Однако ладовое чувство проявляется не только в виде внешних эмоциональных реакций,

его показателем могут быть высказывания детей о прослушанной музыке, о ее характере, смене настроений, а также умение различать устойчивые и неустойчивые звуки, узнавать мелодию.

Музыкально-слуховые представления проявляются в двух видах музыкальной деятельности: пении и подборе мелодий по слуху на музыкальных инструментах. В зависимости от возраста детей задания могут усложняться: пение хорошо знакомой мелодии с сопровождением, без сопровождения; пение малознакомой или незнакомой мелодии, несколько раз прослушанной; подбор по слуху хорошо знакомой короткой попевки или несколько раз прослушанной; подбор мелодий и т.д.

К показателям развитости чувства ритма относятся выразительность движений, их соответствие характеру и ритму музыки. Начиная с пяти лет, дети могут выполнять задания на воспроизведение ритмического рисунка мелодии в хлопках, притопах, на музыкальных инструментах. Согласованность ритма движений и музыки – одно из условий, необходимых для развития этой способности. Занятия ритмикой позволяют прочувствовать и выразить в движениях смену настроений в музыкальном произведении, совершенствовать чувство музыкального ритма с помощью координации движений. Чувство ритма формируется не только в музыкально-ритмических движениях, но и в пении, и в игре на музыкальных инструментах.

Развитие чувства музыкального ритма может успешно осуществляться путем использования следующих приемов и методов: устный счет во время исполнения произведения, игра с акцентами, дирижирование всего или части произведения, прохлопывание метроритмической структуры с одновременным пропеванием мелодии, игра в ансамбле и оркестре.

Музыкальный слух успешно развивается в процессе регулярных занятий на инструменте или на сольфеджио. Среди приемов и методов развития музыкального слуха можно назвать: подпевание во время игры на инструменте; интонирование голосом отдельных звуков, сыгранных педагогом; подбор послуху и транспонирование известных мелодий, сольфеджирование произведений; определение на слух интервалов и аккордов; чередование фраз, исполняемых на инструменте и попеваемых голосом; проигрывание мелодии без сопровождения; поочередное проигрывание каждого голоса полифонического произведения; подбор гармонического сопровождения к различным мелодиям; проигрывание произведения с преувеличенной нюансировкой.

Для развития музыкального мышления необходим «словарь эмоций», с помощью которого дети могут высказаться о характере произведения, оценить услышанную мелодию, определить количество частей и форму произведения. Музыкальное мышление формируется, начиная с раннего детства, когда дети еще не могут сами высказываться о музыке и тогда ее характер поясняет педагог, расширяя музыкальный кругозор и развивая способность адекватно выражать мысли о музыке.

В младшем школьном возрасте эффективным средством развития музыкального мышления признан метод создания проблемных ситуаций. Этот метод может быть применен к разным видам музыкальной деятельности. Так, в процессе восприятия музыки проблемными ситуациями могут быть следующие: выявление в произведении главной интонации; определение на слух стиливого направления произведения; определение композитора звучащего фрагмента; выявление особенностей исполнительского стиля при наличии разных интерпретаций одного и того же произведения; подбор

к музыкальному произведению сочинений из других видов искусства (литературы, живописи).

В процессе исполнения музыкальных произведений проблемными ситуациями для развития музыкального мышления могут быть следующие: нахождение в музыкальном произведении ведущих интонаций и опорных конструкций, по которым развивается музыкальная мысль; составление нескольких исполнительских планов одного и того же музыкального произведения; исполнение музыкального произведения с различной воображаемой оркестровкой.

В процессе сочинения музыки проблемными ситуациями для развития музыкального мышления могут быть следующие: подбор по слуху знакомых мелодий; импровизация пьесы тонального и атонального характера на заданный художественный образ.

Таким образом, развитию музыкального мышления способствует метод создания проблемных ситуаций, в которых преодоление имеющегося противоречия между знаниями и новыми требованиями к ним, направлено на формирование самостоятельности мышления и творческий поиск ученика.

Развитие музыкальной памяти происходит в процессе работы над произведением с использованием приемов смысловой группировки и смыслового соотнесения. Сущность приема смысловой группировки заключается в делении музыкального произведения на отдельные фрагменты, каждый из которых выступает как логически завершенная смысловая единица музыкального произведения. В основе приема смыслового соотнесения лежит использование мыслительных операций для сопоставления характерных особенностей тонального и гармонического планов, голосоведения, мелодии, аккомпанемента произведения.

По мнению И. Гофмана, основные способы работы музыканта по запоминанию музыкального произведения включают: а) работу над текстом произведения без инструмента; б) работу над текстом произведения за инструментом; в) работу над произведением без текста, т.е. игра наизусть; г) работа без инструмента и без нот, т.е. мысленное проигрывание произведения .

Развитие музыкальной памяти – процесс трудоемкий, требующий упорства, трудолюбия и осмысленных действий как со стороны учащегося, так и со стороны педагога-музыканта.

Таким образом, развитие музыкальных способностей детей представляет собой процесс качественных и количественных изменений в структуре каждой способности путем целенаправленных педагогических воздействий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, зоны их ближайшего развития, специфики музыкальных задатков, интересов и потребностей детей, а также уровня педагогического мастерства педагога-музыканта.

Диагностика музыкальных способностей – это выявления уровня их развития для профессионального музыкального обучения учащегося. Необходимость проведения диагностики продиктована следующими факторами: а) осуществление профессионального отбора на начальном этапе обучения; б) выявление степени выраженности тех или иных способностей; в) подбор соответствующих методик и методов развития музыкальных способностей; г) осуществление контроля за динамикой развития музыкальных способностей.

Проблема диагностики музыкальных способностей остается актуальной для современной психолого-педагогической науки несмотря на то, что первая попытка ее решения датирована 1883 г. и принадлежит основоположнику музыкальной психологии К. Штумпфону. Актуальность данной проблемы продиктована следующими

обстоятельствами: во-первых, до сих пор проблемой остаются сами музыкальные способности, структура музыкальности человека; во-вторых, музыкальные способности представляют собой сложное сочетание природного, социального и индивидуального; в-третьих, проявление способностей всегда индивидуально, что должно найти отражение в диагностике и интерпретации ее результатов; в-четвертых, существующие диагностики требуют в одних случаях уточнения, а в других и поиска новых адекватных диагностических методов.

Прежде всего уточним для чего нужна диагностика музыкальных способностей. Выявление музыкальных способностей позволит целостно изучить своеобразие музыкальности ребенка и определить индивидуальный путь ее формирования. Результаты диагностики позволят педагогам грамотно развивать музыкальные способности ребенка в логике его индивидуальных возможностей и индивидуального развития.

Содержание диагностических методик составляют как правило тесты – задания на выявление той или иной музыкальной способности. Для измерения общих музыкальных способностей созданы различные тестовые батареи. На огромных выборках проверена валидность и надежность тестовых измерений К. Сишора, Х. Винга, Э. Гордона и др. Однако в области изучения специальных музыкальных способностей (музыкального интеллекта, способности к музыкальной рефлексии и др.) работ мало, и они характеризуются скорее наукообразностью, чем научностью, поскольку существует разброс выводов и данных.

В теории и практике музыкального воспитания широко распространена диагностика, основанная на выявлении трех основных музыкальных способностей – ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма. Эмоциональная отзывчивость на музыку (центр музыкальности) в наибольшей степени проявляется в

первой и третьей способностях. Исходя из этой структуры музыкальности важно определить показатели развитости каждой музыкальной способности в соответствии с возрастными возможностями детей. Для каждой возрастной группы определяются показатели и задания, которые позволяют судить о динамике развития музыкальных способностей. Диагностика может проводиться педагогом в течение нескольких занятий. Некоторые задания дети выполняют небольшими группами, другие – индивидуально.

Музыкальные способности у всех детей выявляются по-разному. У кого-то уже на первом году жизни все три основные способности проявляются достаточно ярко, развиваются быстро и легко. Это свидетельствует о музыкальной одаренности детей. У других способности обнаруживаются позже и развиваются труднее.

Проблема диагностики музыкальности содержит в себе любопытное противоречие. В практических занятиях с учеником сравнительно нетрудно выделить детей с ярко выраженной музыкальностью, но ответить на все возникающие здесь вопросы исследователям не удастся. В зарубежной музыкальной тестологии поиски критериев музыкальности ведутся на основе изучения способности создавать звуковые структуры. Среди характерных признаков музыкальности называются: раннее проявление музыкального слуха, наличие устойчивой потребности и избирательности в музыкальных впечатлениях, музыкальная активность (стремление слушать, петь, сочинять музыку), естественная выразительность исполнения.

Однако тесная взаимосвязь качества музыкального восприятия и воспроизведения важна для диагностики музыкальности только на ранних ступенях музыкального развития. Многие музыканты проводили разграничительную линию между способностью понимать и глубоко

переживать музыку и способностью выразительно исполнять ее, т.е. свободно выражать себя в музыке.

Так, Б.М. Теплов говоря об эмоциональном компоненте музыки, способности к ярким ее переживаниям, восприятию выразительного содержания, так и не дает нам критериев, по которым можно определить качество и меру эмоционального в этом компоненте.

Музыкальная педагогика описывает следующие требования к методике проведения диагностических занятий: а) создание спокойной, доброжелательной атмосферы в аудитории; б) все задания должны быть доступны для данной возрастной категории; в) задания предъявляются с учетом их сложности; г) одну способность тестируют с помощью нескольких видов заданий; д) нельзя быть уверенными в полной объективности полученных результатов.

Среди наиболее продуктивных диагностических методик можно назвать диагностику музыкальных способностей дошкольников, предложенную Н.А. Ветлугиной в пятидесятые годы прошлого столетия. В изучении музыкальных способностей особое внимание уделялось поведению детей, описанию их индивидуальных особенностей, проявлений музыкальности, которые составлял воспитатель, наблюдая за ребенком в повседневной жизнедеятельности и в процессе музыкальных занятий.

К способам обследования музыкальных явлений Н.А. Ветлугина относит: вслушивание, узнавание свойств музыкальных звуков; сравнение их по сходству и контрасту; различение их выразительного значения; их воспроизведение с одновременным слуховым контролем в певческих интонациях, игре на инструментах, выразительных ритмических движениях; комбинирование звуковых сочетаний; сопоставление с принятыми эталонами.

Критерии музыкальных способностей детей в процессе музыкальных игр по Н.А. Ветлугиной включают:

а) способность воспринимать музыку, чувствовать ее ритмическую выразительность и эмоционально откликаться на нее, где показателями являются:

– заинтересованное слушание музыки, о чем можно судить при наблюдении за поведением детей;

– различение изменений в музыке, чередования ее выразительных средств;

– улавливание линии развития художественных образов, последовательности музыкального повествования.

б) способность выразительно, непринужденно, ритмично двигаться под музыку, показателями которой являются:

– увлеченность движением под музыку, готовность выполнять поставленные задачи, связанные с музыкой и движением;

– непосредственная передача игрового образа, попытка воплотиться в этот образ, поиск естественных движений, соответствующих характеру музыки и сюжету игры;

– произвольность движений и умение подчинять их ритму музыки, инициатива и находчивость;

– ритмичность движений, ощущение метроритмической пульсации, ритмического рисунка, акцентов, сильных долей метра, музыкальной формы;

– проявление творческой инициативы, выдумки, выражающейся в придумывании отдельных элементов игры.

в) способность оценивать красивое в музыке и движении, ритмическую выразительность, проявлять музыкальный вкус, показателями которой являются:

- свободное различение характера музыки и связи его с характером движения;
- различение формы произведения, наиболее ярких средств выразительности в сочетании с аналогичными особенностями движения.

В настоящее время в трудах О.П. Радыновой конкретизированы показатели развитости каждой музыкальной способности в соответствии с возрастными особенностями детей. Основная форма диагностики у О.П. Радыновой – это мелкогрупповые и индивидуальные задания.

Тестовые задания для диагностики музыкальных способностей детей среднего и старшего дошкольного возраста предлагает использовать А.Н. Зимина. Она также предлагает рекомендации по организации диагностической процедуры: во-первых, к началу диагностики педагог должен знать ситуацию развития ребенка, уточнить условия, в которых существует ребенок, его индивидуальные особенности; во-вторых, диагностику следует проводить в привычной для ребенка обстановке. Педагогу важно быть доброжелательным в общении с дошкольником, помогать ему сориентироваться в заданиях с помощью простых и понятных вопросов. Педагог должен выслушивать ребенка, не перебивая и не поправляя его ответы. В ходе диагностики необходимо широко использовать наглядный материал. Действия педагога в процессе диагностики должны осуществляться по определенному алгоритму.

Рассмотренные варианты диагностических методик музыкальных способностей относятся к традиционным. Однако исследователь современных проблем музыкального воспитания детей Ю.Б. Алиев считает, что традиционно используемые методы в диагностике музыкальных способностей проверяют и оценивают не музыкальные

способности, как думают взрослые, а определенные навыки воспроизведения мелодии голосом; не музыкальную память, которая у ребенка еще не может быть полноценно сформирована, а произвольные слуховые представления; и, что бывает не столь уж редко, не музыкально-ритмическое чувство, а чувство метра.

Ведущими критериями музыкальности современного ребенка Ю.Б. Алиев считает яркое эмоциональное переживание музыки, интерес к ней, желание заниматься музыкальной деятельностью.

Таким образом, диагностика музыкальных способностей как процесс выявления уровня их выраженности осуществляется с помощью специальных заданий (тестов), соответствующих возрасту обучаемого. Диагностика необходима на всех этапах музыкального обучения, особенно на начальном этапе для профессиональной ориентации ребенка. Задача педагога, осуществляющего диагностическую процедуру не столько поставить диагноз (способен или не способен к занятиям музыкой), сколько пробудить интерес ребенка к музыке и раскрыть природные дарования и склонности. Гуманистическая парадигма современной музыкальной педагогики заключается в том, что не способных к музыке детей не существует (за исключением врожденных или приобретенных патологий органов чувств), есть не вполне квалифицированные преподаватели и учителя, которые не могут развить музыкальные задатки ребенка.

### ***Литература:***

1. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества: учеб.пособие / Л.Б. Ермолаева-Томина ; Моск. открытый соц. ун-т. – М. :Академ. Проект, 2003. – 304 с.

2. Римский-Корсаков Н. А. Музыкальные статьи и заметки / вступ. ст. М. Ф. Гнесина; под ред. Н. Н. Римской-Корсаковой. – СПб., 1911. – С. 61–62.

3. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. / сост. и ред.: Н.С. Лейтес [и др.]. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

## **ТЕМА 4. ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ**

1. Научные подходы к рассмотрению истории музыкального воспитания и образования
2. Особенности музыкального воспитания и образования в древние времена.
3. Музыкальное воспитание в эпоху Средневековья.
4. Музыкальное воспитание и образование в странах Западной Европы и на белорусских землях в эпоху Возрождения и Просвещения.
5. Музыкальное воспитание и образование в западноевропейских странах и России в XIX – начале XX вв.
6. Современная система профессионального музыкального образования и воспитания в Беларуси.
7. Зарубежные системы музыкального воспитания и образования XX века.

### **Литература:**

1. Дадзіёмава В.У. Гісторыя музычнай культуры Беларусі ад старажытнасці да канца XVIII стагоддзя / В.У. Дадзіёмава. – Мінск, 1994. – 96 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243-З. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
3. Кузьмініч, М.Л. Гісторыя музычнага выхавання і адукацыі: ад старажытнасці да XIX стагоддзя : вучэб.-метад. дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск : Бел. ун-т культуры, 2000. – 188 с.
4. Кузьмініч, М.Л. Гісторыя харэаграфічнай і музычнай адукацыі: вучэб.-метад. дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск : БДУКІ, 2007. – 163 с.

5. Кузьмініч, М.Л. Тэарэтычныя асновы методыкі музычнай адукацыі : вучэб.-метаад. дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск : Нацыянальная бібліятэка Беларусі, 2013. – 364 с.
6. Кузьмініч М.Л. Тэарэтычныя асновы методыкі музычнай адукацыі : вучэб.-метаад. дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск : Нацыянальная бібліятэка Беларусі, 2013. – 364 с.
7. Кузьмініч М.Л. Гісторыя музычнага выхавання і адукацыі: ад старажытнасці да XIX стагоддзя : вучэб.-метаад. дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск : БДУКІ, 2000. – 188 с.
8. Малахова, И.А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект: монография / И.А.Малахова. – Минск : БГУ культуры и искусств, 2006. – 327 с.
9. Немыкина, И.Н. Основы музыкальной педагогики: учебное пособие / И.Н. Немыкина. – Екатеринбург, 1993.
10. Николаева, Е.В. История музыкального образования: Древняя Русь: конец X – середина XVII столетия / Е.В. Николаева. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
11. Николаева, Е.В. Концептуальный подход к изучению истории отечественного музыкального образования / Е.В. Николаева // Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции. – М. : МПГУ, 1999. С. 81 – 97.
12. Федорович, Е.Н. История музыкального образования: учебное пособие / Е.Н. Федорович. – М. : Директ-Медиа, 2014.
13. Халабузарь, П.В. Теория и методика музыкального воспитания: учеб. пособие / П.В. Халабузарь, В.С. Попов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Лань, 2000. – 224 с.

*1. Научные подходы к рассмотрению истории музыкального воспитания и образования*

Рассмотрение вопросов истории становления музыкального воспитания и образования осуществляется в научных исследованиях разновекторно. Во-первых, в рамках истории педагогики в контексте истории музыки и музыкознания; во-вторых, эти вопросы становятся объектом изучения как отдельной научной области – истории музыкального образования, так и учебной дисциплины при подготовке педагогов-музыкантов; в-третьих, история музыкального образования и воспитания как составной элемент всемирного историко-педагогического процесса изучается с позиции различных подходов: цивилизационного, культурно-исторического, культурологического, парадигмально-педагогического и др.

История музыкального воспитания и образования восходит своими корнями к истокам человеческой цивилизации, поскольку музыка сопровождала человечество на всех этапах его развития. С появлением человека разумного возникла потребность передавать накопленный опыт последующим поколениям, поэтому в течение всего периода становления человеческой культуры осуществлялся и процесс передачи музыкального опыта новым поколениям.

История педагогики и образования позволяет определить эффективность педагогических теорий и концепций. В опыте предыдущих поколений современные исследователи находят ответы на вопросы, которые сегодня ставит педагогическая реальность. История педагогики рассматривает педагогический процесс в исторической ретроспективе как компонент всемирной истории развития культуры и культурных процессов.

Возникновение историко-педагогического процесса связано с появлением системы социального наследования, отличной от системы

биологического наследования и надстраиваемой над ней. Система социального наследования функционирует на основе структур, объединяемых понятием «культура». Поскольку культура существует только в человеческом обществе и возникает одновременно с ним, то историко-педагогический процесс определяется как способ осмысления и успешного разрешения противоречия между представлениями общества о свойствах, которыми должен обладать человек, и невозможностью обеспечить их формирование на генетическом уровне или в ходе стихийной социализации [1].

История музыкального образования как отрасль педагогической науки появилась относительно недавно, начиная со второй половины XIX столетия, когда впервые возникает необходимость изучения традиций музыкального образования и обучения. Вплоть до 30-х годов XX века развитие этой области научного знания идет в рамках общей педагогики и музыкознания в трудах В.Ф. Одоевского, Д.В. Разумовского, С.И. Миропольского, В.С. Металлова, К.Э. Вебера и др. И лишь в середине прошлого столетия с появлением историко-педагогических исследований в различных областях профессионального музыкального образования (В.А. Багадунова, Л.Н. Раабена, В.А. Натансона и др.), а также в области общего музыкального воспитания (О.А. Апраксиной, Д.Л. Локшина и др.), история музыкального образования выделяется в отдельную отрасль музыкальной педагогики. При этом четко проявляются два вектора в изучении историко-педагогических проблем: специальное и общее музыкальное образование. Целью специального музыкального образования является подготовка профессиональных музыкантов, а общее музыкальное образование нацелено на обучение музыке всех желающих на любительском уровне.

В современной музыкально-образовательной практике существует организационно закреплённое разграничение общего (массового) и профессионального (специального) музыкального образования. Массовым музыкальным образованием и подготовкой музыкантов-профессионалов занимаются различные учебные заведения, а также отдельно осуществляется подготовка педагогических кадров для этих двух ветвей музыкального образования. Такая ситуация на многие годы предопределила целевую направленность историко-педагогических исследований и их обособленность, что наблюдается и в настоящее время. Следствием этого является адресованность таких исследований узкому кругу специалистов в той или иной области музыкального искусства и отсутствие интереса к ним со стороны широкого круга педагогов-музыкантов.

Все это затрудняет формирование целостного представления о развитии историко-педагогического процесса в области музыкального образования, поскольку исследования истории общего музыкального образования ориентированы в основном на педагогический и социокультурный контексты, а исследования по истории профессионального музыкального образования, ограничиваются преимущественно искусствоведческим подходом.

Кроме того, исследования, посвященные изучению истории музыкального образования в широких временных границах, продолжали оставаться единичными до середины прошлого века. Среди них, кроме упомянутых выше работ, можно назвать труды А.Д. Алексеева и Л.А. Баренбойма. И только с появлением работ М.В. Медведевой, В.В. Медушевского, Л.В. Шаминой, Л.В. Шишкиной и других исследователей предметная зона истории музыкального образования как науки расширилась и качественно преобразовалась, что позволяет говорить о целостном осмыслении педагогами-музыкантами

истории музыкального образования в виде совокупности различных направлений – музыкального образования народной, религиозной и светской ориентации.

Таким образом, на протяжении десятилетий был накоплен богатый историко-педагогический материал в различных сферах музыкального образования. Однако до настоящего времени целесообразность применения целостного подхода к его изучению, учитывающего взаимосвязи народного, религиозного и светского направлений, а также общего и профессионально ориентированного музыкального образования, остается за рамками научных исследований. Потому на сегодняшний день существует ряд отраслей истории музыкального образования, которые мало связаны между собой, поскольку каждая из них характеризуется вне взаимосвязи с другими и изучается с различных исследовательских позиций.

Кроме того, как свидетельствуют научные источники, до конца XX в. исследования по истории музыкального образования осуществлялись преимущественно внутри работ по истории музыки и методике музыкального воспитания. Однако в 1999 году на базе Московского государственного педагогического университета состоялась первая международная научно-практическая конференция «История музыкального образования как наука и как учебный предмет», а с 2000 г. дисциплина «История музыкального образования» включена в стандарты высшего музыкально-педагогического образования. Ранее изучалась только история музыкального воспитания в курсе «Методика музыкального воспитания».

История музыкального образования как часть всемирного историко-педагогического процесса обладает как общими свойствами, так и специфическими особенностями. Соотношение общего и особенного в историко-педагогическом процессе и в истории

музыкального образования определяется следующими подходами к их изучению:

1. *Цивилизационный подход*, позволяющий рассматривать процесс музыкального образования в зависимости от типа конкретной цивилизации и в широком социокультурном контексте. Этот подход по сути является общефилософским и общеисторическим, характеризует содержание и формы музыкального образования в различные эпохи и в разных государствах, а также в до государственных образованиях.

2. *Парадигмально-педагогический подход*, позволяющий осуществлять периодизацию истории музыкального образования на основе ведущей музыкально-педагогической парадигмы как инвариантной основы музыкально-педагогической концепции в определенной модели музыкального образования. Так Е.В. Николаева определяет три возможные уровня осуществления парадигмально-педагогического подхода к изучению истории музыкального образования:

– исследование основных исторических этапов музыкального образования;

– изучение каждого из основных направлений музыкального образования – народного, религиозного, светского, рассматриваемых в рамках того или иного периода;

– изучение отдельных музыкально-педагогических концепций.

3. *Интонационный подход*, предложенный Б.В. Асафьевым и использованный Д.Б. Кабалевским при разработке программы преподавания музыки в общеобразовательной школе и Е.В. Назайкинским при рассмотрении путей духовно-нравственного воспитания личности средствами искусства. В соответствии с этим подходом периодизация музыкального образования осуществляется на основе выявления кардинальных изменений в типах интонирования, что

влияет не только на содержание музыкального творчества, но и на целевые установки, содержание и методы обучения.

Следует отметить, что возможности отдельно каждого из этих подходов ограничены, поэтому для воссоздания целостной картины истории музыкального воспитания и образования необходимо применять их во взаимосвязи и взаимодополнении.

Периодизация истории музыкального образования в трудах различных авторов различна. Так, П.В. Халабузарь выделяет дореволюционный, советский и современный периоды развития музыкального образования. В тоже время Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко описывают дореволюционный (вторая половина XIX в. – начало XX в.) и советский периоды в истории становления музыкального образования и воспитания.

В более поздних исследованиях находим значительно более развернутую периодизацию истории развития музыкального воспитания и образования. Так, Е.Н. Федорович на основе сочетания цивилизационного, парадигмально-педагогического и интонационного подходов, а также с учетом особенностей становления и развития его двух основных ветвей – общего и профессионального музыкального образования выделила следующие основные этапы истории музыкального образования в соответствии с исторической периодизацией:

1. Музыкальное образование Древнего мира.
2. Музыкальное образование Средневековья.
3. Музыкально-образовательные учреждения и музыкально-педагогические концепции Нового времени.
4. Музыкальное образование XX века (общее и профессиональное) [3, с. 6–7].

Кроме того, определение этапов истории музыкального образования осуществляется и в соответствии с культурологической периодизацией, где выделяется музыкальное образование Древнего Востока, Античности, Средневековья, Возрождения, Просвещения и музыкальное образование XIX – XX вв.

Среди белорусских авторов наибольший интерес представляют работы Н.Л. Кузьминича, посвященные истории становления систем музыкального образования и воспитания [4; 5; 6]. В развитии национальной системы музыкального образования автор выделяет следующие периоды:

1. Древние времена – конец X в.
2. XI в. – середина XIII в.
3. Середина XIII в. – конец XVIII в.
4. XIX в. – начало XX в.
5. 1917 – 1991 гг.
6. 1991 г. – по настоящее время [6, с. 231].

Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является разделение истории музыкального воспитания и образования на основе культурологического подхода на следующие периоды: древние времена, эпоха Средневековья, Возрождения, Просвещения, XIX – начало XX вв., советский и современный периоды. При этом контекст рассмотрения вопросов истории музыкального воспитания и образования объединяет специфику мирового, европейского и национального историко-педагогических процессов и историко-культурных детерминант.

Кроме того, следует иметь в виду, что национальное музыкальное образование и воспитание в разные исторические периоды находилось под воздействием различных общественно-политических процессов и государственных образований (Великого княжества литовского, Речи

Посполитой, Российской империи, СССР). Это способствовало обогащению традиций музыкально-педагогического процесса и определило специфику музыкального образования на белорусских землях.

Итак, история музыкального воспитания и образования включает в себя специфику развития и становления трех его направлений: народное, религиозное и светское музыкальное образование, а также двух векторов: общее и профессиональное музыкальное образование. Очень часто история развития музыкальной педагогики связывается с историей развития системы общего музыкального образования и воспитания детей. Известно, что музыка привлекалась для воспитания подрастающего поколения с древних времен. Каждая эпоха выдвигала свои задачи, связанные с воспитанием ребенка, но главным было осознание того, что музыкальные занятия формируют у детей эстетические чувства и этические качества, без которых человеку нельзя обойтись, поскольку музыкальное воздействие обеспечивает полноценное развитие личности. Именно с этих позиций и будут рассматриваться все последующие темы в этом разделе курса.

## *2. Особенности музыкального воспитания в древние времена*

Искусство в первобытном обществе имеет вполне определенные отличительные признаки, среди которых основным является синкретизм, когда каждый человек представлял собой универсальную творческую личность и выступал в различных ипостасях: и как певец, и как музыкант, и как танцор, и как артист. Музыка, танец, пантомима существовали в единстве с реальной жизнью людей, вплетаясь в повседневные ритуалы и обряды. Дети включались в эти действия спонтанно, поэтому еще нельзя говорить о направленном обучении музыке применительно к этому периоду времени.

В первобытном обществе обучение подрастающего поколения различным видам деятельности осуществлялось в виде непосредственной передачи опыта. Музыкальная деятельность здесь не была исключением, а формирование у человека музыкального сознания, по мнению исследователей, в числе прочего выделило его из млекопитающих. Предпосылками возникновения музыкального сознания являются телесность, ландшафтность, мистичность бытия, коммуникативность, экспрессивность, гедонистичность.

При этом телесность понимается как способность человеческого тела воспроизводить осмысленные звуки и осуществлять ритмичные движения. Ландшафтность понимается как зависимость музыкального сознания от природной среды, ориентирующей человека на определенный характер музыки. Мистичность бытия первобытного человека определила музыку как связующее звено между человеком и божественными силами. Коммуникативность понимается как возможность общаться с помощью музыки. Гедонистичность понимается как способность музыки приносить человеку наслаждение. Экспрессивность рассматривается как наиболее существенная предпосылка формирования музыкального сознания, поскольку понимается как способность музыки нейтрализовать избыточные эмоции человека. Музыка как невербальный вид искусства способствует эмоциональной разрядке и снятию избыточного психического напряжения.

Развитие эстетического сознания способствовало постепенному появлению независимых друг от друга видов художественной деятельности. Передача музыкального опыта осуществлялась наравне с передачей опыта в других видах деятельности, поскольку музыка к этому времени воспринималась как необходимый элемент жизни людей.

Как свидетельствуют исторические источники в местах первичного расселения людей сложились четыре крупнейшие цивилизации Древнего Востока: Египет, Шумерская держава (Междуречье), Древний Китай и Древняя Индия. Именно там появились первые музыкальные инструменты: глиняные и деревянные духовые в Египте, Междуречье, Китае, а ударные и примитивные струнные в Индии. В этот период (III – II тысячелетие до н. э.) появились первые музыкально-образовательные учреждения. Так, в Индии в храмах существовали школы, обучавшие игре на храмовых музыкальных инструментах и готовившие профессиональных танцовщиц.

Следующей исторической ступенью, оставившей зрелые образцы музыкального воспитания и образования, является период продолжительностью приблизительно 20 веков начиная с XV в. до н.э., получивший в культурологии наименование Античности. В Древней Греции и Древнем Риме был достигнут высокий уровень культуры, распространившийся на многие сферы, в том числе и на музыкальное воспитание и образование.

**Эпоха Античности** явилась важной ступенью в социокультурном и духовном развитии человечества. Созданные в этот период духовные сокровища стали основой европейской культуры. Музыка рассматривалась как эффективное средство и цель общественного воспитания, а музыкальность считалась социально ценным качеством человека.

Древние греки первые в истории создали теорию воспитания, построенную на принципах гармонии и всесторонности. Эти принципы развивали в политико-этических трактатах Платон и Аристотель. Цель школьной системы образования в Афинах – гармоническое и всестороннее развитие духовных и телесных сил юношества. Гармонически и всесторонне развитый человек – центральная тема

древнегреческого искусства: в статуях богов и героев художники запечатлели образ идеального человеческого тела; афинская драма представила цельные характеры, сочетающие высокий интеллект и нравственную чистоту, мужество, гуманность и непреклонную силу воли.

Однако узкоклассовый характер концепции воспитания оставался неизменным. Практика воспитания и теоретические трактаты по этим проблемам касаются только привилегированного класса рабовладельческого общества – класса свободнорожденных. Из системы воспитания совершенно исключаются угнетенный класс – рабы, поэтому при рассмотрении теории и практики воспитания в античном обществе необходимо иметь в виду, что речь идет только о свободнорожденных гражданах рабовладельческого государства, т.е. о правящем классе рабовладельцев.

В Древней Греции мальчики и девочки обучались отдельно: первые – с семи лет под опекой отца или наставника, вторые – под руководством матери. Система школьного образования в Афинах включала в себя мусическое и гимнастическое образование. Греческое слово «мусике» (искусство муз) означает всю область литературы, науки, искусства, которой ведали музы. В основе школьного обучения в мусической школе лежало обучение грамоте. Затем шло знакомство с классиками греческой литературы – Гомером и Гесиодом. После этого следовало обучение игре на музыкальных инструментах и хоровому пению. Понимая важность хорового пения, древние греки считали его одним из элементов образования, а слово «необразованный» трактовали, как «не умеющий петь в хоре». Мусическому образованию греки придавали первостепенное значение не только потому, что знакомство с подвигами героев и изречениями мудрецов воспитывало этические качества, но и потому, что музыкальный ритм и гармония,

как они полагали, приучали к упорядоченности в движениях, мыслях, в эмоциях и в деятельности.

Содержание образования составляли музыка, литература, грамматика, рисование и гимнастика. Эти предметы призваны были развить силу и красоту души и тела, а также нравственные чувства.

Музыка составляла основу эстетического воспитания и понималась как универсальное средство и цель воспитания в трудах Пифагора, Платона, Аристотеля. Так, Пифагор считал космос музыкальным, также как музыкально благоустроенное государство, а поскольку музыка отражает гармонию, то высшая цель человека – сделать свое тело и душу музыкальными. Поэтому граждане до 30 лет должны были обучаться пению и инструментальной музыке, а в Спарте, Фивах и Афинах священным долгом считалось обучение игре на авлосе и участие в хоре, которое, по словам Платона Афинского (427–347 гг. до н.э.), есть божественное и небесное занятие, укрепляющее все хорошее и благородное в человеке.

Под музыкой древние греки понимали триединство мусических искусств, находящихся под покровительством муз: танца как проявления эстетики жеста, поэзии как смыслообразующего начала и собственно музыки как гармонии лада и ритма. Отношение к собственно музыке было как к занятию, не уступающему по важности медицине. Так, Аристоксен (ок. 354 –300 г. до н.э.) считал, что пифагорейцы осуществляют очищение тела путем врачевания, а очищение души – с помощью музыки как искусства пения со словом.

Музыка исполнялась на праздниках урожая и сопровождала театральные действия. Кроме того, существовали развитый музыкальный фольклор и народно-песенные жанры, а также было широко распространено музицирование, при котором аэды – создатели музыки и ее исполнители – выступали одновременно как поэты, композиторы,

певцы и аккомпаниаторы на музыкальном инструменте. В памятниках античной литературы отражены представления людей о космологичности музыки и ее связи с воспитанием. Это такие культовые песни как пеаны – гимны в честь Аполлона, дифирамбы – гимны Дионисию, эпиникии – песни в честь победителей соревнований.

В период античности появились первые образцы инструментальной нотации, были сформулированы основы теории музыки (учение о ладах, ритме, мелодии, музыкальной форме, музыкальных инструментах), развивалась и хоровая музыка. Первым хормейстером, имя которого сохранилось, был Стесихор (VII – VI вв. до н.э.). В III в. до н.э. появилась хейрономия – техника управления хором, где движения пальцев показывали мелодическую фигурацию, ритм, динамику, агогику.

В древности инструментальное сопровождение использовалось только в культовых церемониях, но со временем из мистерий, посвященных богу веселья Дионисию, возникли такие театральные представления как комедия и трагедия. Авторы этих представлений сочетали в одном лице драматурга, поэта и композитора-мелодиста. Все тексты произносились актерами распевно, а хор сопровождал их действия музыкой. Развивалось музицирование на инструментах, среди которых наибольшее распространение получили лира, кифара и авлос.

Развитие вокального и танцевального искусства также связано с празднествами в честь Дионисия. Празднества включали пение дифирамбов, жертвоприношения и сопровождались хоровым пением. В это же время проходили творческие состязания, включающие соревнования хоров и поэтов, которые аккомпанировали себе на кифаре. Разучивание вокальных партий осуществлял хородидаскал – педагог, который являлся одновременно и постановщиком. До нашего времени дошло небольшое количество нотных образцов записи музыки,

расшифровка которых невозможна поскольку знаковая система значительно отличается от современной нотации.

Величайшее завоевание культуры Древней Греции – учение об этосе, т.е. связи музыки с темпераментом, характером и способностями человека, влиянии музыки на эмоциональную природу и процесс воспитания личности. Данные этические воззрения легли в основу педагогической теории греков классической эпохи. Синонимом понятия «образованный человек» стало «мусический», т.е. получивший знания во всех видах искусства. Учение об этосе показывает связь музыки с жизнью человека, где именно музыка признавалась наиболее эффективным средством воспитания, забота о котором должна быть делом государства.

В пифагорействе также признавалась великая сила музыки. Так, утверждалось, что «звучащие сферы» состоят в гармонии с человеческой душой, способствуют установлению гармонии человека с окружающим миром и излечению от болезней. Следовательно, в древнегреческой философии были заложены основы музыкальной психотерапии, ставшей необычайно популярной в современном мире.

Проблемы музыкального образования и воспитания нашли отражение в трудах таких древнегреческих философов как Сократ, Платон, Аристотель и их учеников. Среди форм обучения того времени особый интерес представляют философские школы, которые напоминали философские форумы или духовные академии, где ученики и учителя блистали красноречием, соревновались в риторике.

Поскольку музыка в Древней Греции была одним из обязательных предметов для обучения детей свободнорожденных граждан в учебных заведениях, то, по мнению Платона, обязательными для изучения также должны быть литература, математика и гимнастика. Литература и математика необходимы для развития ума, гимнастика – тела, а музыка

– души. Платон обосновал роль музыкального образования для формирования гармонично развитой личности. Он обращал внимание также на различное воспитательное воздействие разных ладов. Если музыка как средство воспитания души подходила, по мнению Платона, лишь для представителей высших классов, то для гражданского воспитания приемлемы два лада: фригийский, способствующий укреплению человека как воина, и дорийский, благоприятствующий мудрым действиям в мирное время. Он исключает такие лады, которые способствуют, по его мнению, изнеженности и чувственности, и разрешает в своем государстве употребление только двух ладов: того, «который надлежащим образом воспроизводит звуки и ударения человека мужественного в военном и всяком ратном деле», и того, который может быть использован в мирное время.

При этом Платон полагал, что воспитательное действие звуков должно быть регламентировано. В своем проекте идеального государства он, стремясь воспитать в гражданах суровую простоту и мужество, требует самого жесткого контроля над музыкой. Это проявилось в ограничении ритмов и музыкальных инструментов: лиры и кифары – в городе, а свирели – в сельской местности. Он настраивает человека действовать при всех обстоятельствах мудро и умеренно.

Идеи Платона о роли музыки в формировании гармоничной личности развил Аристотель (384–322 гг. до н.э.). В VIII книге «Политики» он писал о музыке как предмете воспитания: «Как все безвредные развлечения, она не только соответствует высшей цели человеческой жизни, но доставляет еще к тому же и вдохновение» [8, с. 165]. Аристотель считал, что только та деятельность успешна, которая связана с удовольствием от занятий. Он выдвинул принцип активной практики как способа усвоения основных эстетико-художественных

норм в процессе воспитания искусством. Основные положения его концепции музыкального воспитания заключаются в следующем:

- музыка развивает личность этически и эстетически;
- музыка воспитывает высокие нравственные качества, вселяет в душу сочувствие, способность к сопереживанию и очищению в этом сопереживании (катарсис);
- музыка – это лучший отдых после труда и интеллектуальное развлечение, а умеющий наслаждаться музыкой может благородно и красиво проводить свой досуг;
- музыкальное воспитание должно быть профессиональным и должно распространяться только на свободнорожденных граждан;
- музыкальное воспитание должно быть различным для разных возрастов, а одним из путей музыкального воспитания является слушание музыки, что не исключает самостоятельной музыкальной деятельности.

Отсюда видно, что Аристотель считает музыку действенным средством воспитания людей, поскольку она оказывает влияние на человеческую психику и моральные качества. Кроме того, Аристотель также как Платон проводит строгий отбор ладов и музыкальных инструментов. Так он делит лады на этические, действующие на нравственные свойства человека, практические, вызывающие волю к действиям, и энтузиастические, приводящие в восторженное состояние, и указывает, как этими ладами следует пользоваться.

Музыке как средству этического воздействия Аристотель отдает предпочтение перед всеми остальными объектами чувственного восприятия. Ведь даже одна мелодия без сопровождения ее словами, заключает в себе этические свойства. Между тем как ни краски, ни запахи, ни вкусовые ощущения ничего подобного в себе не заключают.

Таким образом, в Древней Греции были заложены основы теории музыки, музыкальной психологии, а также музыкального образования и воспитания.

В Древнем Риме взгляды на музыку долгое время находились под влиянием философских учений стоицизма, эпикурейства, скептицизма. В I веке н.э. под влиянием позднеэллинических традиций развивались идеи Платона и Аристотеля, касающиеся музыки. Однако, музыкальное искусство в Древнем Риме носило развлекательно-зрелищный характер и функционировало преимущественно в виде масштабных театрализованных представлений. К этой эпохе относятся первые профессиональные конкурсы музыкантов — певцов и инструменталистов. Известны состязания под покровительством императора Нерона, в которых он сам выступал как певец и исполнитель на кифаре.

В Древнем Китае музыка как элемент культуры развивалась под влиянием религиозно-философских учений буддизма, конфуцианства, индуизма. Большое влияние на общественную жизнь Китая оказало конфуцианство, в соответствии с которым необходима строгая иерархия и подчиненность всех элементов общества. В музыке эта философия наиболее точно выражалась пентатоническими ладами, которым свойственна семантическая детерминированность. Предопределенность как психическое состояние, задаваемое пентатоникой, сопровождала не только музыкальное воспитание, но и политическую жизнь общества в Древнем Китае. Можно констатировать, что древнекитайские философы и педагоги широко использовали возможности музыки для воздействия на психику людей.

Таким образом, в эпоху античности зародилась важная традиция в мировой практике музыкально-эстетического воспитания, сущность которой заключается в том, что цели, содержание и направленность

музыкального воспитания стали определяться ценностным отношением общества к человеческой личности и заинтересованностью в ее разностороннем развитии. В период античности и Римской империи выдающимися мыслителями неоднократно отмечался воспитательный потенциал воздействия музыкального искусства на душу человека, возможность искусства пробуждать в человеке стремление к совершенству и в силу этого необходимость применения музыкального искусства как средства воспитания.

Среди несомненных достоинств античного просвещения можно назвать, во-первых, вовлечение значительного числа граждан в науки и искусства. Города-полисы решали задачу обучения детей свободного населения. Крупнейшие мыслители древности Сократ, Платон, Аристотель обосновали законы образования и воспитания.

Вторым достоинством античного воспитания и образования является органическая взаимосвязь нравственных норм и педагогики. Трудно переоценить значение того факта, что знание детерминировалось нравственностью. Сократ видел смысл обучения, прежде всего в том, чтобы «сделать граждан как можно лучше». Еврипид – автор бессмертных трагедий также был убежден в том, что «правильному образу жизни нужно учить». В трудах древних философов и педагогов программы обучения пронизаны мыслями о долге, нравственности, обязанностях человека и гражданина.

Третьим достоинством античного воспитания и образования является требование гармонии духа и тела. В Греции важнейшим и обязательным средством воспитания была гимнастика – различные упражнения, бег, плавание, борьба и т. п. Педагогическая задача, сформулированная Платоном, звучит следующим образом: тело должно быть не только обучено, но оно должно слушаться благородной души. На несколько столетий вперед софистами был определен

общеобразовательный круг познаний для гражданина под названием «семи свободных искусств», «семи наук». Софисты были не только носителями и распространителями нового содержания общего образования, но и инициаторами исследования педагогических проблем, ставших впоследствии предметом теоретического изучения. Все программы обучения признавали одинаково ценным развитие интеллекта и музыкальности детей. Считалось, что каждому надо иметь трех учителей: грамматика, кифариста и педотриба (учитель гимнастики в школах Древних Афин – палестрах). Педагоги-кифаристы учили навыкам игры на лире, кифаре, пению соло и в хоре.

Таким образом, уже в древние времена начинали выкристаллизовываться следующие функции музыкального искусства: воспитательная, развивающая, гедонистическая (развлекательная), терапевтическая. Эти функции музыки в последующие эпохи нашли свое дальнейшее развитие и новое воплощение.

### *3. Особенности музыкального воспитания и образования в древние времена*

Искусство в первобытном обществе имеет вполне определенные отличительные признаки, среди которых основным является синкретизм, когда каждый человек представлял собой универсальную творческую личность и выступал в различных ипостасях: и как певец, и как музыкант, и как танцор, и как артист. Музыка, танец, пантомима существовали в единстве с реальной жизнью людей, вплетаясь в повседневные ритуалы и обряды.

В древних рабовладельческих государствах – Вавилоне, Урарту, Египте, Сирии – в IV – III тысячелетиях до н.э. искусство широко использовалось в религиозных ритуалах и придворных церемониях. Именно в это время произошло разделение музыкального искусства на

профессиональное и любительское. Кроме того, появились первые музыкальные теории о ладах, интервалах, звукорядах. Музыкальное образование в различных регионах мира имело свои отличительные черты в различные исторические времена.

Развитие музыкального воспитания и образования в Древнем Китае осуществлялось под воздействием философских взглядов Конфуция (VI в. до н.э.) и его учеников. Так, представители философской школы Конфуция считали музыку действенным средством управления страной, перевоспитания людей, достижения социальной гармонии. Музыка способствовала единению человека с природой, помогала постижению сущности бытия.

В Древней Греции в V – IV веках до нашей эры особую роль играли города-полисы, среди которых показательными являются Афины и Спарта, где господствовали различные системы воспитания детей, в том числе и музыкального воспитания. В этих городах-полисах музыка рассматривалась как действенное средство нравственного воспитания людей, а само музыкальное воспитание носило социально-политический характер и было направлено на решение определенных государственных задач.

Так, в Афинах музыка становится обязательным предметом школьной программы. При этом школу могли посещать только мальчики в возрасте 7 лет, где они обучались грамоте, счету, письму, чтению, сольному и хоровому пению, игре на лире и кифаре (кифара – семиструнный инструмент типа лиры). Девочки получали домашнее воспитание. Целью воспитания стало гармоничное развитие людей, сочетающее физическое совершенство, интеллектуальную развитость, духовное становление.

В Спарте мальчики в возрасте с 7 до 20 лет находились в специальных лагерях, где особое внимание уделялось физическому

развитию будущих воинов. Музыкальное воспитание носило военно-прикладной характер, где использовалась музыка дорийского и фригийского ладов, воспитывающая мужество, силу духа, физическое совершенство.

Интересны мысли древних философов о музыке. Многие из них не потеряли своей актуальности и до наших дней. Так, Платон и Аристотель на страницах своих работ, носящих у обоих название «Политика», отмечали, что музыка является одним из самых действенных средств воспитания человека. Музыка может избавить человека от внутренней дисгармонии, она является средством воспитания нравственных качеств людей.

Таким образом, уже в древние времена начинали выкристаллизовываться следующие функции музыкального искусства: а) воспитательная; б) развивающая; в) гедонистическая (развлекательная); г) терапевтическая. Эти функции музыки в последующие эпохи нашли свое дальнейшее развитие и новое воплощение.

#### *4. Музыкальное воспитание в эпоху Средневековья*

Как известно эпоха Средневековья включает период времени с V века до середины XVII века и делится на три последовательно сменяющихся периода: раннее (V – X века), среднее (XI – XIII века) и позднее (XIV – середина XVII века) Средневековье. Во времена раннего и среднего Средневековья музыкальное воспитание было подчинено религиозно-дидактическим целям. В иерархии духовных и эстетических ценностей музыке отводилось последнее место. И только спустя некоторое время музыкальное искусство снова включается в систему обучения как часть семи «свободных наук». Следует отметить, что в это

время музыка воспринимается не как искусство, а как наука о ладах и звукорядах.

Культовая музыка Средневековья сохранила традиции культового и светского музицирования предшествующих эпох и стала основой современной профессиональной европейской музыки. Профессиональная музыка развивалась в рамках церковных обрядов и ритуалов в виде хорового пения и игры на органе, история создания которого насчитывает два тысячелетия, начиная с III века до нашей эры.

Монастыри и кафедральные певческие школы в эпоху Средневековья становятся центрами музыкального образования. В XI – XII веках открылись первые европейские университеты в Италии в городах Болонья, Парма, Салерно, во Франции в Париже и т.д. Средневековый университет включал в себя четыре факультета: вольных искусств, юридический, медицинский, богословский. Музыка входила в программы обязательного обучения в рамках курса философии.

Центрами светского искусства стали рыцарские замки. В это время в европейских государствах процветало искусство трубадуров, труверов, миннезингеров, менестрелей. Выходцы из разных социальных слоев в разных странах назывались по-разному. Во Франции и Англии бродячих музыкантов называли менестрелями, в России – скоморохами. Церковь вела ожесточенную борьбу против творчества этих музыкантов, поскольку они высмеивали деятельность ее служителей и призывали к социальному равенству, что провоцировало социальный протест и народные бунты.

*4. Музыкальное воспитание и образование в странах Западной Европы и на белорусских землях в эпоху Возрождения и Просвещения*

**Возрождение** следует рассматривать как тип культуры, характерный для европейского общества и не имеющий точных временных границ. Отличительные черты этой эпохи – светский характер культуры, гуманизм, возвращение к античным ценностям.

В Европе к XVI веку насчитывалось уже более 70 университетов, среди которых первые университеты на славянских землях – это Пражский, основанный в 1348 году и Краковский, основанный в 1364 году, университеты.

В этот период окончательно складывается современное профессиональное искусство, где формируются светские жанры и выделяются профессии композитора и исполнителя.

Музыкальное образование в различных странах осуществляется в специальных учебных заведениях. Так, во Франции и Нидерландах открываются метризы – хоровые школы с общежитиями, а в Италии появляются первые консерватории, представляющие собой школы для бездомных детей и сирот. Кроме того, в Италии появляются первые музыкальные академии, представляющие собой товарищества любителей и профессионалов в области музыкального искусства. Эти академии посещали также поэты и ученые того времени, а в последствии они были преобразованы в филармонические товарищества.

Среди знаковых событий того времени можно отметить изобретение в 1498 году в Венеции нотопечатания, что следует трактовать как прогрессивное явление, поскольку оно способствовало быстрейшему распространению нотной литературы по городам и странам в сравнении с переписыванием нотных произведений в более ранние периоды времени. На белорусских землях нотопечатание появилось чуть позже – во второй половине XVI века в Несвиже и Вильнюсе.

Следует отметить, что на белорусских землях в этот период времени складывалась система общеобразовательных учреждений разных конфессий. Так, широко были распространены православные школы при церквях и монастырях, которые получили название братские школы. Эти школы были центрами церковной и светской музыкальной культуры, где изучались семь свободных искусств. В католических и протестантских школах также преподавалась музыка. Широкое распространение на белорусских землях получили также театры – школьный и крепостной. Подготовка профессиональных музыкантов-исполнителей делится на специализации – вокальную и инструментальную. Владение несколькими музыкальными инструментами было обязательным.

**Эпоха Просвещения** охватывает более чем двухсотлетний период в Европе, охватывая XVII – XVIII столетия. Основными художественными течениями этого времени были барокко и классицизм. Искусство стиля барокко отличается контрастом, напряженностью, динамичностью, стремлением к пышности и грандиозности. Представители этого стиля в музыке – Д. Букстехуде, Г.Ф. Гендель, И.С. Бах, К.В. Глюк.

Основная идея эстетики классицизма заключается в утверждении всеобщего порядка, а в искусстве чувства подчиняются сознанию, господствует культ гармонии, духовной силы в сочетании с идеей рационализма. Представители классицизма в музыке – Й. Гайдн, В.А. Моцарт, Л. Бетховен, Бакерини, А. Скарлати, Ж.-Б. Люли.

Активно развиваются концертные жанры музыкального искусства. Конфессиональные храмы время от времени превращаются в концертные залы, где исполнялась светская музыка. Кроме этого светская музыка развивается при королевских и магнатских дворах.

Создаются новые жанры как инструментальной музыки – токката и fuga, прелюдия, вариации, сюита, соната, концерт, так и вокально-хоровой музыки – опера, оратория, кантата. Кроме профессиональной музыки быстрыми темпами развиваются любительские формы музыкального искусства.

В течение столетия инструментальная музыка проходит путь от исполнения вокальных произведений на разных инструментах до формирования разнообразных инструментальных стилей. Поскольку музыка эпохи барокко написана главным образом полифоническим стилем письма, где господствовала полифоническая фактура, т.е. соединение равноправных голосов. А инструментальные ансамбли того времени исполняли вокальные партии в унисон с голосом, усиливая таким образом его звучание. И только с появлением классицизма в музыке доминировал гомофонный стиль письма, когда музыкальная фактура представляла собой многоголосный аккомпанемент одному или нескольким мелодическим голосам. Вершиной инструментальной музыки XVII века является творчество А. Корелли (годы жизни 1567–1613) и А. Вивальди (годы жизни 1678–1741).

Музыкальное образование в эпоху Просвещения претерпело существенные изменения. Постепенно приюты и пансионаты для детей малоимущих слоев населения преобразуются в школы и училища, появляются консерватории как высшие музыкальные учебные заведения. Так, в конце XVIII века открылась Парижская консерватория. В то же время воспитание музыкантов-исполнителей осуществлялось в условиях частного музыкального образования или в семьях музыкантов.

К этому периоду относится становление музыкальной педагогики как науки с появлением первых печатных методик игры на скрипке и на клавире (клавесине, клавикорде), где систематизированы и обобщены

первые шаги начинающих музыкантов. Следует отметить, что до этого времени музыкально-педагогическое знание передавалось в устной традиции, т.е. музыканты-исполнители обучали своих учеников, используя главным образом наглядные методы по принципу «смотри на меня и делай как я».

На белорусских землях основными центрами музыкальной культуры в это время остаются конфессиональные храмы. Музыка в них используется не только во время богослужения, но и во вне храмовых мероприятиях. Православная церковь и братские школы остаются центрами развития хорового пения, а католическая и униатская церковь в своей деятельности использовали инструментальную музыку.

Светская музыка звучала в исполнении музыкантов-любителей – школяров и студентов. Музыка была неотъемлемым элементом армейской жизни.

Во второй половине XVIII века широкое распространение получили концертно-театральные жанры музыкального искусства. При дворах белорусских магнатов работали известные в Европе музыканты – Д. Альбертини, В. Николлини, И. Голонд, Э. Ванжура, В. Живны. Среди инструментов того времени можно отметить широкое распространение на территории Беларуси лютни, гитары, органа, оркестрового исполнительства. Оркестровые ансамбли того времени носили название капеллы.

Театральное искусство также бурно развивается на белорусских землях. Широкое распространение получили народный и профессиональный, скоморошья и магнатские, батлейка и школьный театры.

Талантливые дети из народа обучались в музыкальных школах при магнатских театрах и оркестрах. Эти школы существовали в Несвиже, Гродно, Слониме, Шклове и др. На территории Беларуси

широкое распространение в это время также получили музыкальные бурсы – это школы-интернаты для детей мещан, свободных крестьян и обедневшей шляхты. Обучение в них велось бесплатное. Дети получали необходимые для профессиональной деятельности навыки. Таким образом, на белорусских землях проходило становление системы музыкального образования и воспитания.

#### *5. Музыкальное воспитание и образование в XIX – начале XX вв. в западноевропейских странах и России*

Первая половина XIX века в истории европейской музыки – это эпоха романтизма, которая представлена именами таких выдающихся композиторов как Ф. Шуберт, К.М. Вебер, Ф. Мендельсон, Р. Шуман, Р. Вагнер, Г. Берлиоз, Ф. Шопен, Ф. Лист, Н. Паганини и др. Для музыки эпохи романтизма характерны обостренный интерес к субъективным чувствам и переживаниям человека, к его внутреннему миру, что выражается в эмоциональной насыщенности музыкальных произведений.

К этому времени относится появление новых видов и усовершенствование уже существовавших инструментов. Так, примечательным событием того времени стало изобретение вентильного механизма у медных духовых инструментов, что позволило музыкантам извлекать на них хроматические звуки. Еще одно усовершенствование коснулось флейты, его осуществил Т. Бём, что также позволило извлекать на ней хроматические звуки. Эти изобретения завершили формирование классического симфонического оркестра, состав которого неизменен до наших дней.

Происходит дальнейшая специализация музыкальной деятельности. Выделяются профессии композиторов, исполнителей и дирижеров. Активно развивается фортепианное искусство, где во

второй половине XIX века появляется профессия исполнителя-интерпретатора, который ведет концертно-гастрольную жизнь. Среди них можно назвать Х. Бюлова, К. Таузига, Антона и Михаила Рубинштейнов, В. Софонова и др.

Широкое распространение в Европе получили объединения музыкантов-любителей, кружки и музыкальные салоны. Основными центрами музыкально-исполнительской деятельности стали Париж, Лондон, Вена.

В первой половине XIX века активно развивалось музыкальное просветительство и публицистика. Этому способствовало появление музыкальных газет и журналов. Среди них «Всеобщая музыкальная газета» в Лейпциге, «Менестрель» в Париже, «MusicalTimes» в Лондоне. В России с 1860 года издавались журналы «Музыкальный вестник», «Музыка и театр», «Музыкальное образование», «Баян».

Появляются новые отрасли науки, такие как музыкальная эстетика, музыкальная психология, музыкотерапия, музыкальная акустика, инструментовка. Формируются теоретические основы музыкального исполнительства, где выделялись механистическая, анатомо-физиологическая, психотехническая исполнительские школы.

Парижская консерватория стала европейским центром музыкальной педагогики, где в 1812 году открыт пансионат для детей малоимущих слоев населения. Консерватории были открыты также в Праге, Варшаве, Вене, Лондоне, Мадриде, Лейпциге, Барселоне и т.д.

В России в начале XIX века обучение игре на музыкальных инструментах практиковалось в государственных учебных заведениях разных типов и видов, а именно – в Московском университете, Смольном институте, Академии искусств, Благородном пансионе, Петербургском и Московском воспитательных домах.

В 60-ые годы XIX века начался новый этап в развитии музыкального просвещения, связанный с деятельностью Русского музыкального товарищества, которое способствовало открытию музыкальных классов, организации концертов. С целью распространения музыкального образования в 1862 году в Петербурге открылась Бесплатная музыкальная школа под управлением М. Балакирева и Г. Ломакина, создано в 1878 году Русское хоровое товарищество, открылись народные консерватории в Москве в 1906 году и в Петербурге в 1908 году.

Профессиональное образование значительно усилилось с открытием первой русской консерватории в Петербурге в 1862 году и затем в Москве в 1866 году. Профессиональных музыкантов готовили также при Придворной певческой капелле, в Синодальном училище церковных пений, в частных музыкальных школах, например, в школе Гнесиных.

Таким образом, к началу XX века в Российской империи сложились благоприятные условия для зарождения системы музыкального образования, которая в последующие периоды стала бурно развиваться.

##### *5. Современная система музыкального воспитания и профессионального образования в Беларуси*

Современная система музыкального воспитания и образования впитала в себя черты предшествующего советского периода, сохранив лучшие традиции ее развития и отражает современную социокультурную ситуацию в нашей стране.

Система музыкального образования в Республике Беларусь является частью национальной системы образования и включает совокупность нескольких взаимодействующих компонентов, таких как:

- участники образовательного процесса (обучающиеся и педагогические кадры);
- учреждения образования и организации, которые осуществляют образовательную деятельность;
- научно-методическое обеспечение образования – документы, регламентирующие образовательный процесс (учебно-программная документация образовательных программ, программно-планирующая документация воспитания, учебно-методическая документация, учебные издания, информационно-аналитические материалы, образовательные стандарты);
- органы управления образованием республиканского и регионального уровней (Министерство культуры и секторы культуры в администрациях городов, районов и областных центров).

Структура системы музыкального образования, содержание и характер ее деятельности регламентируются законодательными актами. Среди них центральное место занимает Кодекс Республики Беларусь об образовании, который вступил в силу 1 сентября 2011 года.

Деятельность системы музыкального образования направлена на достижение цели национальной системы образования. Эта цель сформулирована как «формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося» [1, с. 16].

Образование в нашей стране делится на основное, дополнительное и специальное. Основное образование включает следующие уровни: дошкольное, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее и послевузовское. Дополнительное образование делится на два вида:

- дополнительное образование детей и молодёжи;
- дополнительное образование взрослых.

Специальное образование предназначено для людей с особенностями психофизического развития. Оно реализует образовательные программы на уровнях дошкольного и общего среднего образования.

В учреждениях общего среднего и дополнительного образования музыкальное обучение осуществляется на основе образовательных стандартов, достижений в области науки и культуры, культурных традиций и ценностей белорусского народа, достижений мировой культуры. Здесь используются педагогически обоснованные методы, средства, формы обучения и воспитания, современные образовательные и воспитательные технологии [1, с. 131].

Система музыкального образования отражает современный уровень музыкальной культуры общества и содействует росту исполнительского мастерства обучающихся. В системе музыкального образования осуществляется просветительская деятельность и приобщение широких слоёв населения к музыкальному искусству и любительскому музицированию.

Образовательные программы в области музыкального искусства реализуются на всех уровнях основного и специального образования и в разных видах дополнительного образования музыкального профиля. Освоение этих программ позволяет человеку получить музыкальное образование на общем – любительском уровне и на профессиональном уровне.

Таким образом, в зависимости от решаемых задач в системе музыкального образования выделяется две подсистемы:

- общее музыкальное образование (не профессиональное, любительское);
- профессиональное музыкальное образование.

Общее музыкальное образование направлено на приобщение широких слоев населения к музыкальной культуре общества, на воспитание музыкальных вкусов, потребностей, интересов людей, развитие творческого потенциала и креативности личности средствами музыки [3]. Профессиональное музыкальное образование представляет собой систему подготовки профессионалов в области музыкального искусства (исполнителей, композиторов, руководителей творческих коллективов, аранжировщиков, педагогов-музыкантов и т.д.).

В системе музыкального образования реализуется не только образовательная, но и воспитательная цель. Она связана с формированием всесторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося [1, с. 24]. Система музыкального образования обеспечивает формирование нравственной, эстетической и экологической культуры человека, создает условия для самореализации обучающегося. Среди основных направлений воспитания в системе музыкального образования можно выделить гражданское, патриотическое, идеологическое, нравственное, эстетическое, трудовое, экологическое.

Целью деятельности учреждений общего музыкального образования является формирование музыкальной культуры человека, развитие музыкальных способностей и подготовка любителей музыкального искусства. Подсистема общего музыкального образования имеет разветвленную инфраструктуру учреждений и организаций, которые осуществляют приобщение человека к музыкальному искусству на протяжении всей жизни. К этим организациям относятся:

- учреждения дошкольного образования – реализуют программы музыкального воспитания;

- учреждения общего среднего образования – реализуют музыкально-образовательные программы на базовом уровне;
- учреждения профессионально-технического, среднего специального и высшего образования не музыкального профиля – реализуют музыкально-образовательные программы общего или начального профессионального музыкального образования;
- учреждения дополнительного образования художественного и музыкального профиля – детские школы искусств, центры, дворцы осуществляют музыкальное воспитание;
- средства массовой информации (музыкальные информационные, просветительские, развлекательные, образовательные программы) выполняют воспитательную функцию;
- театрално-зрелищные организации (театры, филармонии, концертные залы, музеи, библиотеки) выполняют просветительскую функцию;
- профессиональные музыкальные коллективы (народного, классического, современного музыкального искусства) выполняют просветительскую функцию;
- учреждения социокультурной сферы (дома и дворцы культуры, центры народного творчества) осуществляют культурно-массовую работу, организуют деятельность любительских объединений и творческих коллективов музыкального профиля всех возрастных групп населения.

Образовательная программа дошкольного образования реализуется в соответствии с образовательными стандартами, утвержденными Министерством образования Республики Беларусь. Музыкальная деятельность детей в дошкольных учреждениях (ясли, детский сад) направлена на формирование умений и навыков

музыкального исполнительства и творчества, приобщение к лучшим образцам музыкальной культуры, адресованной детям.

В учреждениях общего среднего образования предусмотрено три ступени. Первая ступень – начальное образование – охватывает детей с первого по четвертые классы. Вторая ступень – базовое образование – охватывает детей с пятого по девятые классы. Третья ступень – среднее образование – охватывает детей с десятого по одиннадцатый классы.

Музыкальное обучение осуществляется на всех ступенях общего среднего образования в различных формах. В начальной школе с первого по четвертые классы дети изучают учебную дисциплину «Музыка». По своему желанию дополнительно они могут посещать факультативные занятия по музыке или внеклассные формы музыкального воспитания. В базовой и средней школе дети также могут посещать факультативные занятия по музыке или внеклассные формы музыкального воспитания. Кроме этого школьники всех возрастов могут получать дополнительное образование музыкального профиля в объединениях по интересам – музыкальных кружках, студиях, творческих мастерских, в оркестрах, хорах, ансамблях, музыкальных театрах.

Музыкальное образование школьники могут получить и в системе дополнительного образования детей и молодежи. В Беларуси действуют учреждения дополнительного образования следующих видов: центры дополнительного образования, дворцы детей и молодежи, детские школы искусств. В этих учреждениях музыкальное обучение ведется на основе образовательных стандартов и учебных программ, которые утверждаются Министерством культуры Республики Беларусь по согласованию с Министерством образования Республики Беларусь. Основной формой организации образовательного процесса в детских школах искусств является урок – индивидуальный или групповой.

Образовательный процесс в центрах и дворцах детей и молодежи проводится в объединениях по интересам в форме групповых или индивидуальных занятий.

Музыкально-образовательные программы дополнительного образования детей и молодежи реализуются также и в учреждениях общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования не музыкального профиля.

Значительное влияние на музыкально-образовательные процессы в стране оказывают многочисленные учреждения культуры. К ним относятся дома и дворцы культуры, центры культуры и свободного времени. В этих учреждениях работают более 25 тысяч клубных формирований, при этом 69% этих формирований составляют любительские художественные коллективы, в том числе и музыкального творчества [3].

В системе профессионального музыкального образования Беларуси выделяется четыре ступени: первая ступень – начальное музыкальное образование; вторая ступень – среднее специальное музыкальное образование; третья ступень – высшее музыкальное образование; четвертая ступень – послевузовское музыкальное образование и система повышения квалификации и переподготовки кадров.

Образовательные программы начального профессионального музыкального образования реализуются в следующих учреждениях:

- детские школы искусств, количество которых сегодня составляет 523 единицы;
- учебно-педагогические комплексы «школа – колледж искусств» и «гимназия – колледж искусств»;

- профессионально ориентированные объединения по интересам музыкального профиля в центрах и дворцах культуры (студии, музыкальные коллективы народного творчества).

Освоение образовательных программ первой ступени профессионального музыкального образования осуществляется в детских школах искусств и не дает возможность человеку заниматься музыкальной деятельностью профессионально, то есть получать гонорар. Обучение в детских школах искусств ориентировано с одной стороны на общее музыкально-эстетическое воспитание человека, который любит заниматься музыкой в свободное время. С другой стороны, такое обучение направлено на подготовку профессиональных музыкантов, которые готовятся к освоению образовательных программ второй ступени профессионального музыкального образования.

К учреждениям среднего специального музыкального образования относятся государственные музыкальные колледжи в количестве 10 единиц, колледжи культуры и искусств в количестве 6 единиц, учебно-педагогические комплексы «школа – колледж искусств» и «гимназия – колледж искусств», государственные педагогические колледжи в количестве 10 единиц. Основными формами организации образовательного процесса на второй ступени профессионального музыкального образования являются урок, лекция, семинарские, лабораторные, практические, факультативные занятия. Учебный процесс предусматривает индивидуальные и групповые занятия.

Освоение образовательных программ второй и третьей ступеней профессионального музыкального образования дает возможность человеку заниматься музыкальной деятельностью на профессиональной основе, то есть получать гонорар.

Музыкально-образовательный процесс в учреждениях высшего образования направлен на развитие личности студентов, их

интеллектуальных и творческих способностей, получение ими теоретической и практической подготовки, которая завершается присвоением квалификации специалиста с высшим образованием, степени магистра [1, с. 299].

Высшее образование в нашей стране включает две ступени. На первой ступени обеспечивается подготовка специалистов, которые владеют фундаментальными и специальными знаниями, умениями, навыками с присвоением квалификации специалиста с высшим образованием. На второй ступени (магистратура) обеспечивается углубленная подготовка к педагогической и научно-исследовательской работе с присвоением академической степени магистра. Срок обучения на первой ступени высшего образования от четырёх до пяти лет, а на второй ступени – один-два года. Формы организации образовательного процесса схожи с формами обучения в средних специальных учебных заведениях.

К учреждениям высшего профессионального музыкального образования в Республике Беларусь относятся:

- Белорусский государственный университет культуры и искусств (основан в 1975 году),
- Белорусская государственная академия музыки (основана в 1932 году),
- Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (основан в 1914 году),
- Витебский, Могилёвский, Мозырьский, Брестский, Гродненский государственные университеты;
- Институт современных знаний имени А.М. Широкова в Минске.

Обучение в высших музыкальных учебных учреждениях ведется на основе интеграции образовательного процесса с художественно-творческой, научной и исследовательской деятельностью

преподавателей и студентов. В этих учреждениях могут также реализовываться образовательные программы дополнительного образования музыкального профиля.

Четвертая ступень профессионального музыкального образования представляет собой научно-профессиональное образование в области музыкального искусства и включает аспирантуру и докторантуру. Музыкальное обучение на уровне послевузовского образования направлено на развитие личности аспиранта, докторанта, соискателя и реализацию их интеллектуального и творческого потенциала, формирование профессиональных навыков организации и проведения научных исследований, в том числе завершающееся присвоением квалификации «Исследователь» [1, с. 330].

Освоение образовательных программ четвертой ступени дает право человеку заниматься исследовательской деятельностью в области музыкальной культуры, искусства и педагогики на профессиональной основе. Система послевузовского образования включает две ступени:

- первая ступень – аспирантура – направлена на подготовку специалистов, обладающих навыками планирования и самостоятельного проведения научных исследований, глубокими теоретическими знаниями, позволяющими подготовить диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук;
- вторая ступень – докторантура – направлена на подготовку специалистов, обладающих навыками организации научно-исследовательской работы по новому направлению научных исследований с возможностью подготовки диссертации на соискание ученой степени доктора наук [1, с. 330].

Музыкально-образовательные программы послевузовского обучения реализуют следующие учреждения:

– Белорусский государственный университет культуры и искусств по научным специальностям «Искусствоведение», «Культурология», «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»;

– Белорусская государственная академия музыки по научным специальностям «Искусствоведение (музыкознание)», «Музыкальное искусство»;

– Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка по научной специальности «Теория и методика обучения и воспитания»;

– «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы» Национальной академии наук Беларуси по научным специальностям «Музыкальное искусство», «Фольклористика», «История и теория искусства» [3].

К четвертой ступени музыкального образования относится также система дополнительного образования взрослых. Она обеспечивает повышение квалификации и переподготовку по различным специальностям как на уровне высшего, так и на уровне среднего специального образования. Музыкальное обучение в системе дополнительного образования взрослых в сфере культуры реализуется на факультетах дополнительного образования в Белорусском государственном университете культуры и искусств, в Белорусской государственной академии музыки, в Институте культуры Беларуси.

Музыкальное обучение в системе дополнительного образования взрослых в сфере образования может реализовываться в Академии последипломного образования, в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров при Белорусском государственном педагогическом университете, в Минском городском и областном институтах развития образования.

Таким образом, система музыкального образования в Республике Беларусь представляет собой разветвленную сеть учреждений общего и профессионального музыкального образования, где реализуются образовательные программы различных уровней и ступеней. В то же время каждое учреждение имеет свою специфику и выполняет свою доминирующую функцию в приобщении человека к музыкальному искусству.

Профессиональное музыкальное образование опирается на сеть учреждений общего музыкального образования. Освоение музыкально-образовательных программ в учреждениях дошкольного и общего среднего образования носит всеобщий и обязательный характер. На этом этапе формируются музыкальные интересы и потребности, эстетические вкусы и идеалы, осуществляется профессиональная ориентация детей и молодежи. Система музыкального образования предлагает разнообразные варианты музыкальной профессионализации. Это позволяет каждому человеку получить желаемый уровень музыкального образования, реализовать свой творческий потенциал, самореализоваться и получить профессиональную подготовку по избранной специальности.

### *7. Зарубежные системы музыкального воспитания и образования XX века*

Тенденции развития музыкального воспитания и образования за рубежом включают следующее:

- использование народной музыки для построения учебного процесса,
- внедрение доступных методов овладения музыкальной грамотой,
- многогранность подготовки учителя музыки,

- применение технических средств обучения,
- отсутствие единых учебных планов и программ,
- применение групповых форм обучения игре на музыкальных инструментах.

Наибольшую известность в европейских странах получили системы музыкального воспитания венгерского композитора Золтана Кодая и австрийского педагога-музыканта Карла Орфа. Обе эти системы имеют ряд общих характеристик: опора на народную музыку, воспитание музыкальной культуры и развитие музыкально-творческих способностей детей как цель музыкального воспитания.

Среди наиболее важного музыкально-педагогического наследия Карла Орфа следует отметить опубликованное в 1931 году пособие по музыкальному воспитанию под названием «Шульверк» («Музыка для детей»), представляющее собой пятитомное собрание пьес для хорового исполнения в сопровождении инструментов, ритмических и декламационных упражнений, театрализованных сценок с комментариями и текстами песен, пословиц, загадок, считалок, дразнилок.

Интерес представляют и принципы музыкального воспитания К. Орфа:

- широкое использование музыкального фольклора;
- развитие творческого воображения и фантазии учащихся в процессе импровизации, индивидуального и коллективного музицирования;
- связь музыки с жестом, словом, танцем, пантомимой.

Содержание начального музыкального воспитания по К. Орфу включает следующее:

- коллективное элементарное музицирование дошкольников как фактор воспитания музыкального вкуса и создание вместе с музыковедом К. Заксом детского инструментария;

- использование ритмико-речевых и речевых полифонических упражнений;

- развитие звуковысотного слуха и певческих навыков детей;

- применение относительной (релятивной) системы сольфеджирования вместе с абсолютными названиями звуков;

- стимулирование самостоятельности и творческого поиска учащихся путем наводящих вопросов, замечаний, обсуждения вариантов заданий;

- применение музыкально-ритмических движений, ритмических и двигательных импровизаций.

Музыкально-педагогическая деятельность Золтана Кодая была направлена на создание венгерской системы музыкального воспитания детей. В этой связи он издал ряд учебных пособий для детей, среди которых можно отметить «Сборник песен для школ», опубликованный в 1943 году, «333 упражнения в чтении с листа».

Интересно, что принципы музыкального воспитания З. Кодая включают следующее: всеобщая музыкальная грамотность, создание общеобразовательных школ с музыкальным уклоном, преимущественное использование венгерского народно-песенного музыкального материала, обучение хоровому пению по нотам, развитие внутреннего слуха.

Среди методов музыкального воспитания З. Кодая следует отметить следующие: релятивная сольмизация и абсолютная система нотации, ручные знаки, хоровое пение асаpрeлла, развитие ритмического слуха путем вышагивания, хлопанья в ладоши, отстукивания ритма, игровая деятельность, ритмические и мелодические импровизации.

Развитие музыкального восприятия и накопление музыкально-слуховых представлений, введение полифонических музыкальных приемов путем пения остинатных двухголосных упражнений, освоение пентатоники и приемов пения с листа – вот те задачи, которые педагог решает в процессе музыкального обучения детей.

К формам музыкального воспитания, предложенным З. Кодаем относятся ежедневные музыкальные занятия, хоровые и оркестровые репетиции, внеклассная и кружковая работа.

Музыкальное воспитание в болгарских школах связано с системой Бориса Тричкова. Наиболее распространенным методом обучения в этой системе является метод «столбика», применяемый для обучения нотной грамоте. Обучение пению, по его мнению, необходимо осуществлять на основе народных мелодий. Импровизация, хоровое пение и игра на музыкальных инструментах являются основными видами деятельности учеников на уроках музыки.

Музыкальное воспитание в Японии ассоциируется с методикой Судзуки. Активное самовыражение и творческое проявление детей в музыке – это цель музыкального воспитания в японских школах. Пение, слушание музыки, элементарное овладение игрой на музыкальных инструментах являются основными видами деятельности детей на уроках. Система музыкального воспитания скрипачей Судзуки предусматривает раннее погружение детей в музыкальные занятия, которые проводятся в присутствии родителей.

Система музыкального воспитания в США характеризуется наличием таких внеклассных работ как оркестры, хоры, ансамбли, концерты для школьников.

Музыкальное воспитание в Великобритании основано на использовании технических средств обучения и электронной музыки,

что рассматривается не только как средство музыкального воспитания, но и как путь развития творческих способностей учеников.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

## ТЕМА 5. МУЗЫКАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА

1. Закономерности и принципы музыкального обучения.
2. Цели и задачи музыкального обучения.
3. Содержание музыкального обучения.
4. Средства и методы музыкального обучения. Проблемное обучение.
5. Формы организации учебного процесса. Типы и виды уроков. Типовая структура урока.
6. Планирование, контроль и оценка специальных, знаний, умений и навыков.

*Литература:* 1. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1989, – 207 с.

2. Онищук В.П. Типы структура и методика проведения урока в школе. – К., 1989.

3. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания. – М.: Музыка, 1990. – 175 с.

### ***1. Закономерности и принципы музыкального обучения***

*Музыкальное обучение* – это двусторонний процесс по передаче и усвоению систематических музыкальных знаний, приобретению музыкальных умений и навыков. Музыкальное обучение регламентируется социально обусловленными целями и задачами и подчиняется закономерностям как объективно существующим тенденциям или сущностным связям.

*Закономерности музыкального обучения* – это устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса музыкального обучения. Они бывают общие и частные, внешние и внутренние.

К наиболее общим педагогическим закономерностям процесса обучения можно отнести его *двусторонность*. Это, во-первых, взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения, когда гармонично соединяется деятельность учителя – преподавание и деятельность ученика – учение. Когда отсутствует какая-либо из сторон, то нет и процесса обучения. Во-вторых, двусторонность имеет и другой смысл, обоснованный еще И.Г. Песталоцци. В процессе обучения происходит не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и одновременно развитие интеллекта человека. Отсюда следует, что обучение ведет за собой развитие, т.е. любое обучение развивает.

Еще одна обобщенная педагогическая закономерность процесса обучения – *активность ученика*. Он не только объект внимания и деятельности учителя, но и субъект познавательной деятельности. Личностно ориентированное обучение в современной школе основано на этой закономерности учебного процесса и создает потенциальные условия для развития интереса учащихся в процессе обучения и формирования у них познавательных потребностей.

Другая общепедагогическая закономерность – *содержание образования находится в зависимости от развития науки, от научно-технического прогресса общества и познавательных возможностей, потребностей и интересов личности*. Вот почему учебные программы периодически пересматриваются, а учебные планы включают общий образовательный стандарт и школьный компонент, отражая, не только интересы общества, но и самого человека.

Важной педагогической закономерностью является *зависимость содержания обучения, методов, средств и форм от целей обучения, поставленных обществом, и от целей конкретной школы*.

Теоретиками и практиками выделено огромное множество *дидактических закономерностей*. Так, в учебнике И.П.

Подласого приводится более 70 различных закономерностей обучения. Они делятся на две группы: общие и частные (конкретные) закономерности. Общие закономерности свойственны любому образовательному процессу, и охватывают всю систему обучения. К ним относятся:

- *закономерности цели обучения.* Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

- *закономерности содержания обучения.* Содержание обучения зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей учащихся; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений;

- *закономерности качества обучения.* Эффективность каждого этапа обучения зависит от: а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающихся; г) обучаемости учащихся; д) времени обучения.

- *закономерности методов обучения.* Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков применения методов; б) цели и содержания обучения; в) возраста и обучаемости учащихся; г) материально-технического обеспечения и организации учебного процесса;

- *закономерности управления обучением.* Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в процессе обучения; б) обоснованности корректирующих педагогических воздействий;

- *закономерности стимулирования обучения.* Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения; б) внешних стимулов (общественных, экономических, педагогических).

Действие *частных закономерностей* распространяется на отдельные стороны системы обучения. К ним относятся:

- *собственно дидактические закономерности:* результаты обучения зависят от применяемых методов и средств обучения, профессионализма преподавателей и т.д.;

- *гносеологические закономерности:* результаты обучения зависят от познавательной активности учащихся, умения и потребности учиться и т.д.;

- *психологические закономерности:* результаты обучения зависят от учебных возможностей учащихся, уровня и стойкости их внимания, особенностей мышления и т.д.;

- *социологические закономерности:* развитие индивида зависит от развития всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, от уровня интеллектуальной среды, от стиля общения учителя с учащимися и т.д.;

- *организационные закономерности:* эффективность процесса обучения зависит от организации, от того насколько он развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность.

Закономерности обучения находят свое конкретное выражение в принципах и вытекающих из них правилах обучения. *Принцип обучения* – это исходные руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса. Принципы обучения определяют деятельность обучающего и характер познавательной деятельности обучаемого. История педагогики показывает как под влиянием изменения требований жизни меняются и

принципы обучения, т.е. принципы обучения носят исторический характер. Первые попытки обоснования принципов обучения можно найти в работах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Это были принципы природосообразности, прочности, доступности, систематичности (Я.А. Коменский).

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия. Это осуществили Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др. В классической дидактике наиболее общепризнанными являются следующие *дидактические принципы*: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, связи теории с практикой. Это общепризнанные принципы, составляющие основу традиционной системы обучения. Однако в современной науке существуют и другие разработки принципов обучения.

Так автор эвристической системы обучения *Андрей Викторович Хуторской* выделяет следующие принципы образовательного процесса: личностного целеполагания ученика, выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ образовательного процесса, продуктивности обучения, ситуативности обучения, образовательной рефлексии.

В учебнике «Общая педагогика» *В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова* (М., 2002) все принципы обучения представлены в виде системы, состоящей из содержательных и организационно-методических принципов. К *содержательным* относятся следующие *принципы*: гражданственности, научности, воспитывающего обучения, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории – с практикой). К *организационно-методическим* относятся *принципы*: преемственности, последовательности

систематичности, единства группового и индивидуального обучения, соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых, сознательности и творческой активности, доступности, наглядности, продуктивности и надежности.

Это были принципы, которые кладутся в основу преподавания всех учебных дисциплин. Но в методике преподавания отдельных дисциплин рассматриваются свои особые принципы, отражающие специфику той или иной дисциплины.

*Принципы музыкального обучения включают:* единство эмоционального и рационального развития ученика, единство художественной и технической сторон музыкального обучения, комплексного и последовательного развития музыкальных способностей в разных видах музыкальной деятельности.

Закономерности и принципы учебного процесса детерминируют его функции. Это, *во-первых, образовательная функция*, предполагающая главное назначение процесса обучения в вооружении учащихся системой знаний, умений и навыков в соответствии с принятыми стандартами образования; в творческом использовании этих знаний, умений и навыков в практической деятельности; в умении самостоятельно приобретать знания. *Во-вторых, развивающая функция обучения*, предполагающая развитие логического мышления, воображения, различных видов памяти (слуховой, зрительной, логической, ассоциативной, эмоциональной), качеств ума (пытливость, гибкость, критичность, креативность, глубина, широта, самостоятельность), речи, познавательного интереса и потребностей, сенсорной и двигательной сфер.

*В-третьих, воспитывающая функция обучения*, проявляющаяся во взаимодействии учителя и учащихся, направленном на осознание учеником своей учебной деятельности как социально значимой; на

формирование нравственно-ценностных ориентиров в процессе овладения знаниями, умениями и навыками; на воспитание нравственных качеств личности; на формирование положительных мотивов учения и опыта общения между учащимися и сотрудничества с учителями.

Эти функции показывают многоаспектность и целостность процесса обучения, что не исключает возможность структурировать процесс обучения. Существуют различные подходы к определению *структуры учебного процесса*. Одним из них является соотнесение звеньев учебного процесса с этапами научного познания. Здесь выделяются звенья: *подготовка к восприятию знаний, закрепление знаний и выработка на их основе умений и навыков, контроль качества усвоения содержания образования* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Н.А. Сорокин, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и др.)

Существуют и другие подходы к характеристике структуры учебного процесса. Одним из них является характеристика учебного процесса с точки зрения *управляемой системы* (П.И. Пидкасистый и др.). Здесь учебный процесс включает содержательный, процессуальный и мотивационный компоненты.

Таким образом, процесс музыкального обучения имеет множество общих и частных закономерностей, подчиняется общепедагогическим и специальным принципам и правилам, выполняет различные функции, имеет четкую структуру.

## **2. Цели и задачи музыкального обучения**

*Цель* – это идеальное мысленное предвосхищение результатов деятельности, которая обусловлена объективными законами действительности, возможностями субъекта и средствами деятельности. Цель обучения зафиксирована в Законе РБ «Об образовании» (2002 г.), в

Концепции образования и воспитания в Беларуси (1993 г.) и предполагает становление и развитие образованной, творческой, национально сознательной, морально и физически здоровой личности.

*Целью музыкального обучения* является формирование музыкальной культуры личности как части ее духовной культуры. Такая формулировка цели музыкального обучения вытекает из понимания музыки как специфической формы художественного отражения жизни, чувств и мыслей людей, и выражающей морально-эстетические отношения к действительности, зафиксированные в музыкальных произведениях. Народное искусство, классика, современная музыка составляют основу музыкальной культуры общества.

*Музыкальная культура общества* включает следующие элементы: музыкальные ценности; все виды деятельности по их созданию, воспроизведению, трансляции, восприятию и использованию; все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами.

Личность является субъектом музыкальной культуры общества. *Компонентами музыкальной культуры личности* являются: морально-эстетические чувства, убеждения, вкусы и потребности; знания, умения и навыки, необходимые для освоения музыкального искусства; музыкальные и творческие способности, необходимые для освоения различных видов музыкальной деятельности.

Одним из *условий эффективности* музыкально-педагогического процесса является учет индивидуально-психологических закономерностей и возможностей учащихся. Отсюда вытекает психолого-педагогическое обоснование цели музыкального обучения, связанного с обеспечением положительной динамики развития интеллектуальной, эмоциональной, потребностно-мотивационной сфер личности, ее музыкальных способностей. При этом развитие психики

рассматривается как объективное условие реализации цели музыкального обучения.

Дидактическое обоснование цели музыкального обучения зафиксировано в его закономерностях, изложенных выше.

Специфику процесса музыкального обучения отражает *иерархия целей*, представленная в виде равнобедренного треугольника, вершину которого составляет главная цель музыкального обучения. Далее следуют цели деятельности конкретных учреждений образования, зафиксированные в уставах и положениях этих учреждений. Далее идут цели преподавания каждой конкретной дисциплины, отраженные в программах преподавания этих дисциплин. И в основании этого треугольника лежат цели каждого конкретного урока, отраженные в плане урока.

*Задачи музыкального обучения* рассматриваются как пути реализации цели обучения. Основные группы задач музыкального обучения: образовательные, воспитательные, развивающие. *Образовательные задачи* связаны с формированием научных представлений, понятий, законов, общих и специальных умений и навыков. *Воспитательные задачи* связаны с формированием мировоззрения, моральных, трудовых, эстетических и этических представлений, убеждений, норм и правил, идеалов и установок, социально значимых отношений личности. *Развивающие задачи* связаны с формированием эмоциональных, сознательных и деятельностно-практических отношений к музыкальному искусству.

Цели и задачи музыкального обучения реализуются на каждом конкретном уроке в виде содержания обучения.

### **3. Содержание музыкального обучения**

Для успешного осуществления музыкального обучения необходимо понять: чему и как учить, т.е. каково должно быть содержание образования.

В науке существуют разные трактовки содержания образования. В *традиционной педагогике*, ориентированной преимущественно на реализацию образовательной функции, под *содержанием образования* понимается педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся.

Это так называемый *знаниево ориентированный подход* к определению сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой развитие творческого, самостоятельно мыслящего человека.

В последние десятилетия все более активно утверждается *лично ориентированный подход* к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, В.В. Краевского и др. Согласно этому подходу учащиеся должны не только овладевать определенными знаниями, но и у них должны быть сформированы ценностно значимые запросы и намерения, и такие личностные качества как ответственность за свои действия и судьбы страны, за охрану окружающей среды, толерантность. Содержание образования представляется как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов:

- *опыта познавательной деятельности*, фиксированной в форме ее результатов – знаний о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;

- *опыта осуществления известных способов деятельности* – в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);

- *опыта творческой деятельности* – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом, социальном творчестве);

- *опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений* – в форме личностных ориентаций (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам морали, к мировоззренческим идеям и т.д.).

Все эти элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение их позволяет человеку не только быть хороши исполнителем, но и действовать самостоятельно, творчески.

*Структура содержания музыкального образования* вобрала в себя эти два подхода и включает: а) музыкальные знания; б) музыкальные умения; в) музыкальные навыки; г) музыкальный репертуар; д) музыкально-творческую деятельность.

Музыкальные знания бывают общие и частные. *Общие знания* – это информация о природе музыкального искусства, его функциях, месте, роли в жизни общества и человека. *Частные музыкальные знания* представляют собой информацию о средствах музыкальной выразительности и особенностях музыкального языка, о закономерностях развития музыки.

*Музыкальные умения* – это способность применять знания на практике. Бывают общие и частные. *Общие музыкальные умения* связаны с эстетическим восприятием музыки и художественной оценкой произведений искусства. *Частные музыкальные умения* связаны с элементами музыкального языка, использованием

знаний о композиторах, исполнителях, инструментах, знаниями нотной грамоты.

*Этапы формирования ведущих умений:* а) репродуктивный, предполагающий объяснение нового материала; б) эвристический, включающий использование знаний по образцу; г) творческий, включающий самостоятельное использование знаний.

*Алгоритм формирования музыкальных умений* включает: а) активизация ранее приобретенного жизненного и музыкального опыта; б) представление новых знаний в форме организации поисковой ситуации (проблемное обучение); в) осмысление, освоение, закрепление и углубление музыкальных умений в определенных видах музыкальной деятельности, творческое использование умений.

*Музыкальные навыки* – это умения, доведенные до автоматизма. Существуют вокально-хоровые, дирижерские, музыкально-ритмические, исполнительские и др. навыки.

*Музыкальный репертуар* – это те произведения, которые осваиваются учеником в процессе обучения. Он бывает педагогический и концертный. Педагогический репертуар в свою очередь делится на инструктивный и художественный и используется для развития определенных исполнительских навыков. Концертный репертуар используется для исполнения со сцены. Это наиболее яркие в техническом и эмоциональном плане произведения.

*Критерии отбора музыкального репертуара:* а) эстетическая и художественная ценность произведения; б) педагогическая и воспитательная значимость; в) разнообразие стилей и жанров; г) соответствие возрастным особенностям исполнителей; д) национально-культурная основа.

*Музыкально-творческая деятельность* как компонент содержания музыкального образования включает следующие виды:

восприятие музыкального произведения в процессе слушания или исполнения; получение знаний о музыкальном произведении или музыкальном искусстве в целом; собственно творческую деятельность в процессе осмысления, интерпретации, исполнения или сочинения музыкального произведения.

Содержание музыкального образования отражено в учебном плане, учебной программе по конкретной дисциплине и в образовательном стандарте. *Учебный план* – нормативный документ, который определяет состав учебных предметов; последовательность их изучения по годам обучения; недельное и годовое количество часов, отводимых на изучение каждого предмета; структуру и продолжительность учебного года.

В структуре учебного плана выделяется *инвариантная часть*, обеспечивающая приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам. Также в структуре учебного плана присутствует *вариативная часть*, обеспечивающая индивидуальный характер развития школьников и учитывающая их интересы и потребности. В структуре учебного плана выделяются следующие виды учебных дисциплин: обязательные предметы, предметы по выбору учащихся, факультативные занятия.

*Учебная программа* – это нормативный документ, очерчивающий круг основных знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены по каждому отдельно взятому учебному предмету. Учебные программы могут быть типовыми, рабочими и авторскими. *Типовые учебные программы* разрабатываются на основе образовательного стандарта по определенной дисциплине и носят рекомендательный характер.

*Рабочие учебные программы* создаются на основе типовых, отражают требования образовательного стандарта и возможности конкретного учебного заведения.

*Авторские учебные программы* учитывают требования образовательного стандарта, но могут иметь другую логику изложения учебного материала, авторские взгляды на изучаемые явления и процессы.

*Учебные программы в структурном отношении* состоят из трех основных компонентов. *Первый компонент* – пояснительная записка, в которой определяются цели задачи изучаемой дисциплины. *Второй компонент* – собственно содержание образования, включающее тематический план перечень разделов и тем по курсу, основные понятия, умения и навыки. *Третий компонент* – методические указания о путях реализации программы.

*Образовательный стандарт* – это система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности личности и системы образования по достижению этого идеала.

Основными объектами стандартизации в образовании являются: его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования и являются обязательными для выполнения всеми учреждениями образования.

#### **4. Средства и методы музыкального обучения**

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов и средств обучения.

*Методы обучения* – это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей.

Среди других определений этого понятия: *метод* – путь достижения цели; *метод* – это способ взаимосвязанной деятельности педагогов и учеников по осуществлению задач образования, воспитания и развития (Ю.К. Бабанский); *метод обучения* – система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения (Г.М. Коджаспирова).

Определяя каждый раз по-разному это понятие, дидакты сходятся во мнении, что метод обучения представляет собой способ совместной деятельности учителя и учеников. Если речь идет только о деятельности педагога, то уместно говорить о *методах преподавания*, если же только о деятельности учеников – то о *методах учения*.

Широко распространенными в дидактике являются также понятия «прием обучения» и «правило обучения». *Прием обучения* – это составная часть или отдельная сторона метода обучения, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между ними очень подвижны. Каждый метод обучения состоит из отдельных элементов (частей, приемов). С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, отдельная ее часть. Методы и приемы обучения могут меняться места, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях.

Например, если преподаватель сообщает новые знания с помощью словесного метода (объяснение, рассказ, беседа), в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то такая демонстрация выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом

изучения, основные знания учащиеся получают в результате его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация как метод обучения.

*Правило обучения* – это нормативное предписание или указание на то, как следует оптимальным образом действовать, чтобы осуществить соответствующий методу прием деятельности. Другими словами, *правило обучения* – это конкретное указание, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения. Правило выступает описательной, нормативной моделью приема, система правил – это уже нормативно-описательная модель метода.

Использование в педагогической практике большого количества методов обучения привело к необходимости классифицировать их. Единой классификации методов не существует, поскольку разные авторы в основу таких классификаций кладут разные признаки, отдельные стороны процесса обучения.

1. *Классификация методов обучения по уровню активности учащихся* (Е.Я. Голант). Это одна из ранних классификаций, согласно которой все методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащихся в учебную деятельность. К пассивным методам относятся: рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение. К активным методам относятся: лабораторный метод, практический метод, самостоятельная работа.

2. *Классификация методов по источнику знаний* (Верзилин Н.М., Перовский Е.И., Лордкипанидзе Д.О.). Согласно этой классификации все методы делятся на словесные, наглядные и практические. К *словесным* относятся рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

К *наглядным методам* относятся методы демонстраций и иллюстраций, при которых усвоение учебного материала осуществляется с помощью, наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств.

*Практические методы* обучения основаны на практической деятельности учащихся. К ним относятся упражнения, практические и лабораторные работы.

Эта классификация получила довольно широкое распространение, что связано с ее простотой.

3. *Классификация метода обучения по дидактической цели* (Данилов М.А., Есипов Б.П.). Здесь выделяются следующие группы методов: методы приобретения новых знаний; методы формирования умений и навыков, методы применения знаний, методы закрепления и проверки знаний, умений и навыков.

4. *Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся* (Лернер И.Я., Скаткин М.Н.). Здесь выделяются следующие методы: объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемного изложения, частично-поисковые (эвристические), исследовательские.

5. *Классификация методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения* (Ю.К. Бабанский). Здесь все методы обучения делятся на три группы: а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

*Первая группа* включает следующие методы: 1) перцептивные, основанные на передаче и восприятии учебной информации с помощью чувств; 2) словесные – лекция, рассказ, беседа и др.; 3) наглядные –

демонстрация, иллюстрация; 4) практические – опыты, упражнения, выполнение заданий; 5) логические, основанные на организации и осуществлении логических операций – индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.; 6) гностические – исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные; 7) самоуправление учебными действиями – самостоятельная работа с книгой, с приборами, с инструментами и др.

*Ко второй группе* относятся: методы формирования интереса к учению – познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.; методы формирования долга и ответственности в учении – поощрение, одобрение, порицание и др.

*К третьей группе* относятся: методы устной, письменной, машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля.

Существуют также бинарные и полинарные классификации методов обучения, основанные на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся. *Бинарная классификация методов обучения* М.И. Махмутова включает две группы методов: а) методы преподавания – информационно-сообщающие, объяснительные, инструктивно-практические, объяснительно-побуждающие, побуждающие; б) методы учения – исполнительные, репродуктивные, продуктивно-практические, частично-поисковые, поисковые.

*Проблемное обучение* – это организация учебного процесса на основе создания проблемных ситуаций (А.М. Матюшкин). Термин «проблемное обучение» трактуется в современной науке неоднозначно: и как метод, и как прием, и как принцип, и как вид, и как система обучения. Ближе всего к истине подошли те исследователи, которые рассматривают проблемное обучение как элемент традиционной системы обучения.

В процессе проблемного обучения усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими комплекса проблемно-познавательных задач. Проблемные задачи и проблемные ситуации составляют основу проблемного обучения.

*Проблемная ситуация* характеризуется как такое психологическое состояние ученика, которое возникает в процессе выполнения задания, которое требует открытия новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия. Причиной возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового свойства или способа действия. Для ученика выход из проблемной ситуации означает его развитие в процессе получения новых знаний на основе решения возникшей проблемы.

Проблемная ситуация в отличие от задачи включает три главных компонента: а) необходимость выполнения действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном способе или условии действия; б) само неизвестное должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; в) конкретные возможности учащихся в выполнении задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Поскольку ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не сможет вызвать проблемную ситуацию, то при использовании этого метода необходимо учитывать уровень подготовки учащихся, их возможности, предшествующий опыт.

Обучение, построенное на создании и решении проблемных ситуаций, называется проблемным. Главной задачей в организации такого обучения является поиск соответствующих проблемных ситуаций, которые включают достаточно высокий, но доступный уровень трудности, способствуют поисковой активности учащихся, и создают возможности для получения нового знания.

Поэтому в современной дидактике разработаны *правила создания проблемных ситуаций*. Во-первых, для создания проблемной ситуации необходимо сформулировать задание так, чтобы при его выполнении учащийся мог открывать и усваивать новые знания. При этом следует соблюдать следующие условия: 1) задание должно основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся; 2) неизвестное, которое необходимо открыть есть общий способ действия; 3) выполнение проблемного задания должно стать потребностью учащегося.

*Второе правило* говорит о том, что проблемное задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям ученика и предшествовать объяснению нового учебного материала. В качестве проблемных заданий могут выступать: 1) учебные задачи; 2) вопросы; 3) практические задания. Но проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, а может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. При этом, одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными видами заданий.

Таким образом, проблемное обучение выполняет развивающую функцию только тогда, когда соблюдаются условия доступности проблемной задачи, опоры ее на уже имеющиеся знания и опыт, когда проблемная ситуация вызывает познавательную активность учащихся.

В педагогике выделяются *четыре уровня проблемности обучения*, отличающиеся степенью участия обучаемых в постановке и решении учебных проблем.

*Первый уровень* – проблемное изложение учебного материала. Заключается в том, что преподаватель формулирует проблему и показывает пути ее решения. Учащийся должен воспроизвести весь ход рассуждений от постановки проблемы до ее решения. По существу этот уровень близок информационно-репродуктивному методу с той лишь

разницей, что на первом уровне проблемного обучения информация подается в виде постановки проблемы, и показываются пути ее решения.

*Второй уровень* проблемного обучения состоит в проблемном изложении материала учителем, и дальнейшем самостоятельном решении аналогичных проблемных ситуаций со стороны учащихся. На этом уровне предполагается самостоятельное решение учеником проблемных задач по аналогии, предложенной преподавателем.

*Третий уровень* заключается в том, что преподаватель формулирует проблему, пути поиска выхода из нее, определяет круг недостающих знаний. Учащийся самостоятельно решает эту проблему с помощью образования внутрипредметных и межпредметных связей, подбирая возможные варианты решения.

*Четвертый уровень* проблемного обучения получил название поискового, исследовательского. Деятельность преподавателя заключается в создании таких проблемных ситуаций, которые учащемуся еще не знакомы. Обучающийся самостоятельно находит проблему, формулирует и решает ее. Именно на этом уровне проявляются индивидуальные творческие способности ученика. Это самый высокий уровень проблемного обучения.

Проблемное обучение по своей сущности и структуре очень похоже на исследовательскую деятельность ученых, связанную с открытием объективно нового знания. Однако, между научным поиском и учебным творчеством (решение проблемных задач), по мнению И.Я. Лернера, есть существенное отличие: в проблемном обучении задачи не являются творческими для преподавателя. Поэтому, учитель, использующий метод проблемного обучения, должен позаботиться о собственном творческом отношении к излагаемому материалу, оставляя для себя возможность, делать «открытия» вместе с учениками.

Таким образом, метод проблемного обучения позволяет не только качественно изменить характер процесса обучения, но и характер приобретаемых знаний, способствуя развитию познавательных интересов, творческой активности, самостоятельности, инициативности учащихся.

*Средства обучения* – это источники получения знаний, формирования умений и навыков. Понятие «средство обучения» употребляется в широком и в узком смысле слова. *В узком смысле* под средствами обучения понимаются учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства. *В широком смысле* под средствами обучения понимают все то, что способствует достижению целей обучения, т.е. всю совокупность методов, форм, содержания и специальных средств обучения.

Средства обучения призваны облегчить непосредственное и косвенное познание мира. Они выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции.

В науке нет строгой классификации средств обучения. В качестве основания для классификации дидактических средств используется чувственная модальность. В этом случае средства обучения делятся на: 1) визуальные (зрительные), к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты; 2) аудиальные (слуховые) – радио, магнитофон, музыкальные инструменты и т.д.; 3) аудиовизуальные (зрительно-слуховые) – звуковой фильм, телевидение и т.п.

Польский дидакт В. Оконь предложил делить средства обучения на простые и сложные. *К простым* относятся словесные (учебники и другие тексты) и визуальные (предметы, модели, картины и др.). *Сложные средства* включают: механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп и др.); аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио); аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение,

радио); средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

Наиболее уместная классификация средств музыкального обучения следующая: 1) печатные средства обучения – книги, учебники, учебные пособия, нотные сборники; 2) предметы обучения – музыкальные инструменты, камертон, пульт, дирижерская палочка; 3) технические средства обучения – аудио, видео записывающая и воспроизводящая аппаратура, компьютер.

Выбор методов и средств обучения зависит от *субъективных и объективных причин*:

- закономерностей, принципов, целей, задач и содержания обучения;
- уровня мотивации обучения;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- уровня подготовленности, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- типа и структуры урока;
- количества и заинтересованности учащихся;
- взаимоотношений учителя и учеников;
- материально-технического обеспечения учебного процесса;
- квалификации педагога.

## **5. Формы организации учебного процесса. Типы и виды уроков. Типовая структура урока.**

Форма в переводе с латинского означает внешнее очертание, наружный вид, структура чего-либо. По отношению к обучению

понятие форма употребляется в двух значениях: а) как форма обучения; б) как форма организации обучения.

*Форма обучения* означает внешнюю сторону организации учебного процесса. Выделяются групповые, индивидуальные, фронтальные, коллективные, парные аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные формы обучения.

*Форма организации обучения* – это конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятий (урок, лекция, семинар, экскурсия факультативное занятие, экзамен, концерт и др.).

Урок является основной структурной единицей учебного процесса. Существует множество *классификаций типов уроков*:

1) по способу проведения уроки делятся на: индивидуальные, групповые, лекционные, семинарские, консультации, конференции, диспуты, экскурсии, концерты и т.д.;

2) по логическому содержанию работы уроки делятся на: вводный урок; ознакомления, усвоения и применения новых знаний; закрепления, повторения и обобщения; контрольный урок;

3) по структуре уроки делятся на: комбинированные и моно уроки.

Моно уроки посвящены решению одной задачи или одному виду деятельности. В музыкальном обучении используются следующие *виды тематических моно уроков*:

а) *в соответствии с основными видами музыкальной деятельности* уроки бывают: импровизации, подбора по слуху, транспонирования, сочинения, аккомпанирования, слушания музыки, чтения с листа;

б) *в соответствии с содержанием учебной работы* уроки бывают: аппликатурный, работы над инструктивным материалом,

полифонией, крупной формой, кантиленой, разными типами фактуры, гамма-урок;

в) *в соответствии с этапами освоения музыкального содержания* уроки бывают: разбора произведения; углубленного изучения произведения; создания целостной структуры произведения и его интерпретации; проверки полученных знаний, умений и навыков в процессе исполнения произведения;

г) *в соответствии с использованными методами обучения* уроки делятся на: информационный, проблемный, инструктивно-технический, наглядный.

*Комбинированный урок* посвящен решению сразу нескольких дидактических задач. Структура комбинированного урока включает следующие этапы: 1) организационный момент или организационно-психологическая настройка на урок; 2) подготовка исполнительского аппарата к работе (разыгрывание, распевание, разминка); 3) проверка домашнего задания; 4) изучение и закрепление нового материала (работа над произведениями); 5) повторение пройденного материала (исполнение ранее изученных произведений); 6) творческие задания (импровизация, подбор по слуху, аккомпанирование, транспонирование, игра в ансамбле с преподавателем); 7) подведение итогов урока, оценка работы ученика, постановка новых задач (домашнее задание).

*Основные требования к современному уроку:* максимальная насыщенность урока педагогически целесообразной деятельностью ученика; широкий тематический диапазон урока; единство образовательных, воспитательных и развивающих задач; организационная четкость и выбор рациональных методов, приемов и средств обучения; подготовка ученика к самостоятельной работе дома; развитие творческой инициативы и активности ученика.

*Подготовка учителя к уроку* включает следующие этапы и виды деятельности: а) знакомство с учебной программой, учебниками, учебными пособиями и методической литературой по преподаваемому предмету; б) разработка замысла урока – определение темы, целей, задач, учебного материала урока; в) планирование урока: распределение основных этапов в определенной последовательности, определение главного в содержании каждого этапа, определение средств и методов для каждого этапа в соответствии с его задачами и содержанием; г) подбор оптимального домашнего задания.

## **6. Планирование, контроль и оценка специальных, знаний, умений и навыков**

Планирование в музыкальных учебных заведениях осуществляется в виде составления перспективных, годовых, поурочных, календарно-тематических, индивидуальных планов. В основе планирования учебного процесса лежит принцип оптимистического прогнозирования, предполагающий опору на лучшие достижения в работе коллектива или ученика.

*Контроль* в педагогической практике применяется нескольких видов: предварительный (диагностический), текущий, периодический (за определенный период времени), тематический, итоговый и отсроченный (через 3 и более месяца). По форме контроль бывает индивидуальный, групповой и фронтальный. По использованным методам контроль делится на устный, письменный, практический, машинный, самоконтроль. В последнее время все большую популярность приобретает тестовый контроль.

Результаты контроля учебно-познавательной деятельности учащихся выражаются в оценке. *Оценка* – это определение степени успешности освоения знаний, умений и навыков. Количественным

выражением оценки является *отметка*. *Отметка* – это условное выражение в баллах или цифрах количественной оценки знаний, умений и навыков.

Это нетождественные понятия, поскольку результаты учебной деятельности могут оцениваться не только в отметках, но и в виде словесного выражения одобрения или неодобрения т.д. Когда педагог оценивает учебную деятельность ученика, то он обязан сравнивать наличный уровень знаний, умений и навыков с предыдущим уровнем у этого же ученика, а не достижения одного ученика в сравнении с другим учеников.

Функции оценки: стимулирующая, воспитательная, диагностическая, прогностическая.

## ТЕМА 6. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

1. Специфика музыкально-педагогической деятельности.
2. Взаимосвязь педагогической и актерской деятельности.
3. Применение принципов К. С. Станиславского в процессе педагогической деятельности.
4. Понятие и структура педагогического мастерства.
5. Сущность педагогического искусства.

### *1. Специфика музыкально-педагогической деятельности*

Принципиально новые условия развития подрастающего поколения определяют стратегию формирования творческой индивидуальности, направленную на реализацию таланта и креативности каждого человека вне зависимости от социального статуса, уровня образования, профессии. Решить такие задачи может только педагог, обладающий инициативой, творческой активностью, педагог мыслящий и думающий, уровень педагогического мастерства которого соответствует требованиям времени.

Современная музыкальная педагогика как наука о воспитании, образовании и развитии человека средствами музыкального искусства и в ходе музыкально-творческой деятельности, предъявляет все новые требования к деятельности педагога-музыканта. При этом музыка выступает не только как средство эстетического воспитания личности, но и как цель учебно-творческой деятельности учеников, т.е. постижение музыкального языка, проникновение в глубинную суть музыки, понимание всей палитры средств музыкальной выразительности, овладение навыками музыкально-творческой

деятельности – вот первоочередные задачи современного музыкального обучения.

Формирование творческой личности, творческое развитие учащихся в процессе музыкального воспитания представляет собой основную цель деятельности педагога-музыканта. Передать знания, развить музыкальные умения и навыки учеников сегодня уже совсем недостаточно в ходе музыкального обучения, необходимо проявить самостоятельное творчество детей, разбудить и стимулировать развитие креативности их личности. Поэтому требование постоянного совершенствования качества профессиональной деятельности педагога-музыканта, овладение все более высоким уровнем педагогического мастерства – это наиболее продуктивный путь решения возникающих проблем.

Это и основное требование нового образовательного стандарта высшего образования первой ступени, регламентирующего подготовку специалистов по различным направлениям, в том числе в области педагогической деятельности. И не случайно знаниевая парадигма в подготовке будущих педагогов и специалистов социально-культурной сферы уступила место компетентностному подходу, согласно которому целью такой подготовки является формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности.

При этом академические компетенции включают знания и умения по изученным дисциплинам, способности и навыки учиться. Социально-личностные компетенции включают культурно-ценностные ориентации будущих педагогов, развитие нравственных и гражданских качеств личности. Профессиональные компетенции будущих педагогов

предполагают наличие знаний, умений и навыков по различным видам профессиональной педагогической деятельности.

Музыкально-педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет ряд специфических, только ей присущих особенностей, которые проявляются в ходе ее реализации и включают такие компоненты как цель, задачи, средства, объект, субъект, результат, ценность, социально-педагогическая значимость. Специфика деятельности педагога-музыканта проявляется уже в постановке цели этой деятельности, которая социально обусловлена и на современном этапе заключается в воспитании гармонично развитой личности в процессе музыкального обучения. Педагогическая деятельность музыкантов способствует осуществлению социальной преемственности поколений, включению подрастающего поколения в уже существующую систему социальных связей в мире музыки, приобщению начинающих музыкантов к национальным и мировым образцам музыкального искусства. А конкретные задачи, исходящие из цели обучения, педагог-музыкант должен выдвигать сам, в зависимости от педагогических условий и индивидуальных особенностей каждого конкретного ученика.

Значит, музыкально-педагогическая деятельность, с одной стороны, всегда социально обусловлена, а, с другой, нестандартна по набору задач, выбору средств, методов и технологий обучения, что требует проявления педагогического творчества и креативности педагога-музыканта.

Специфика цели музыкального обучения проявляется еще и в том, что для эффективной ее реализации, она должна стать как целью педагога, так и целью ученика. При этом деятельность педагога осуществляется с учетом интересов, запросов и потребностей учащихся. Ушли в прошлое авторитаризм и самодавяющий характер требований педагога-музыканта, когда мало принимались во внимание мнение и

устремления ребенка, его внутренний мир и интересы. На смену авторитарному стилю деятельности педагога-музыканта пришел гуманистически направленный, личностно ориентированный стиль управления учебно-воспитательным процессом, когда во главу угла ставится личностное развитие каждого ученика.

Объектом педагогического труда в широком смысле является человек, формирующаяся личность с ее неповторимыми индивидуальными качествами и свойствами, с собственным миропониманием и мироощущением. Специфика объекта музыкально-педагогической деятельности проявляется в том, что ученик рассматривается как активный участник педагогического процесса со неповторимыми индивидуальными качествами, мотивами, поведением, когда он, по сути, является соучастником педагогического действия под названием музыкальное обучение и воспитание.

Значит, объект музыкально-педагогической деятельности одновременно является и ее субъектом, т.е. активным творцом и созидателем своей личности. Педагог-музыкант имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому не применимы шаблонные подходы и стереотипные действия, что диктует необходимость постоянного творческого поиска и личностного роста самого педагога. Современная музыкальная педагогика – это педагогика сотрудничества, направленная на гуманизацию педагогических отношений, активизацию школьников с тем, чтобы сделать их соратниками, соучастниками педагогического процесса и тем самым повысить эффективность работы педагога-музыканта.

Специфика музыкально-педагогической деятельности помимо специфичной цели, объекта и субъекта заключается еще и в том, что решение педагогических задач осуществляется средствами музыкального искусства и в ходе музыкально-творческой деятельности.

Как известно, музыка – это такой вид искусства, который разворачивается во времени и воздействует на слушателя с помощью мелодии, гармонии, метроритма, ладовых особенностей, жанровых и стилистических черт музыкальных произведений. При этом все средства музыкальной выразительности воспринимаются в комплексе как единое целое для данного конкретного произведения, а музыка в целом рассматривается как своеобразный язык со своей стилистикой, орфографией и пунктуацией. Поэтому научить пониманию особенностей музыкального языка, умению разбираться в тонкостях средств музыкальной выразительности, привить навыки элементарного музыкального творчества – есть основная задача педагога-музыканта. Кроме того, интерпретация музыкальных произведений, слушание музыки, исполнение ее, работа над музыкальными произведениями – все это виды музыкальной деятельности, которые необходимо осуществлять на творческом уровне, поэтому своеобразие и оригинальность педагогических подходов неизбежно на всех этапах музыкального обучения.

Эффективность музыкального обучения зависит, прежде всего, от педагогического мастерства педагога-музыканта, который должен сочетать в процессе своей профессиональной деятельности на уроке коммуникативные, организаторские, прогностические, конструктивные, исследовательские, креативные способности, проявляющиеся в различных видах деятельности. Это и педагогическая, и музыковедческая, и исполнительская, и дирижерская, и исследовательская, и методическая, и просветительская деятельность педагога. Овладение навыками этих видов деятельности, совершенствование их и творческое применение в повседневной педагогической практике позволит каждому педагогу-музыканту почувствовать себя мастером своего дела, увидеть реальные результаты

своего труда в достижениях своих учеников, даже если эти достижения весьма скромны и едва различимы по сравнению с достижениями выдающихся деятелей мировой музыкальной культуры. Эти каждодневные, локальные, маленькие успехи учеников, безусловно, носят субъективный характер и имеют смысл в контексте индивидуального творческого развития конкретного ребенка, и, сливаясь воедино, образуют мощнейшее средство воспитания, имя которому – музыка.

Кроме того, специфика педагогической деятельности помимо специфичной цели, объекта и субъекта заключается еще и в том, что решение педагогических задач осуществляется средствами учебно-творческой деятельности, требующей новых развивающих технологий обучения и новых интерактивных методов воспитания. Среди которых технологии проблемного обучения и учебно-исследовательской деятельности школьников, проектные, игровые и коммуникативные технологии обучения и воспитания, а также методы мозгового штурма, дискуссии, учебных дебатов, деловых, ролевых и имитационных игр и др. В основе организации учебно-творческой деятельности школьников стоит педагог, обладающий системой профессиональных компетенций, среди которых важное место отводится креативности личности.

Креативность является интегративной способностью личности, охватывающей систему взаимосвязанных элементов. Своеобразие креативности в том, что она составляет продуктивный аспект личности педагога, выражающийся в способности его к творчеству и проявляющийся в критическом анализе своего и чужого опыта, понимании и выработке новых идей, умении видеть и решать проблемы, способности отказываться от точки зрения, опровергнутой обстоятельствами, развитой интуиции и ощущении совершенства достигнутого результата [2].

По нашему мнению, понятие «креативность» (от лат. creatio – творить, создавать) охватывает совокупность качественных характеристик мыслительного процесса (дивергентность и конвергентность, беглость, гибкость, оригинальность мышления, широта категоризации, чувствительность к проблеме, абстрагирование, конкретизация, перегруппировка идей) и личностных свойств (динамизм, направленность, активность, творческое самочувствие, воображение, фантазия), которые способствуют становлению и проявлению творчества как субъективного, индивидуально окрашенного стиля деятельности личности [2].

В структуру креативности входят также такие поведенческие формы ее проявления как склонность к риску, к исследованию разных возможностей, любознательность и решительность, терпимость к неопределенности, склонность к визуализации и созданию мысленных образов, интерес к новому и необычному, интуитивное предвидение результата, импровизационность решения. Креативность как личностное свойство абсолютно необходимо каждому человеку, но в большей степени педагогу, поскольку только креативные личности способны воспитать креативных учеников.

Итак, профессиональная деятельность современного педагога имеет свою ярко выраженную специфику, базирующуюся на требованиях социокультурной ситуации и педагогической науки, и проявляющуюся в особенностях цели, задач, содержания, структуры, средств и методов педагогической деятельности, что нашло отражение и в характере вузовской подготовки будущих специалистов в области педагогики.

## *2. Взаимосвязь педагогической и актерской деятельности*

О том, что педагогическая и актерская деятельность имеют родственные черты известно достаточно давно. Педагогическую деятельность часто называют театром одного актера, поэтому педагогу важно знать принципы и законы театрального действия, представленные в системе К. С. Станиславского. Ценность ее для педагога заключается в том, что здесь впервые решается вопрос сознательного овладения подсознательным процессом творчества и проявления таланта личности в деятельности. Овладеть этой системой – значит обогатить себя способом повышения коэффициента полезного действия в любой творческой деятельности.

Педагогу, как и актеру, по мнению Станиславского, необходимо отталкиваться не от самочувствия и психического состояния, мало подвластных воле и сознанию, а от логики физических действий, которая при верном прочтении способна вызвать соответствующую логику чувств, и воздействовать на психику человека. Действие, понимаемое как единство физического и психического, исключает отдельное развитие внутренних или внешних элементов поведения педагога. Отсюда обусловленность педагогического мастерства тремя взаимосвязанными компонентами: педагогической теорией, педагогической техникой и методом работы над темой урока.

Еще одна общая характеристика актера и педагога – работоспособность, которая характеризует талантливого человека. Талант, по мнению Станиславского, это счастливая комбинация многих творческих способностей человека в соединении с волей. При этом умение заражать учащихся своими переживаниями демонстрирует проявление таланта в педагогическом труде.

Станиславский рассматривал заразительность актера как обаяние или силу притяжения. Это «неуловимое свойство, необъяснимая привлекательность всего существа актера, у которого даже недостатки

превращаются в достоинства, которые копируются его поклонниками и подражателями» [3, с. 234].

В педагогике также важно это специфически педагогическое обаяние, которое может не совпадать с жизненным. Это может быть и интеллектуальное обаяние, и обаяние наивности, детской непосредственности, и обаяние комичности. Но очень важно, чтобы это обаяние вызывало положительное чувство у учащихся.

Важный компонент педагогического и актерского мастерства – сила чувств и переживаний. Поэтому развитие чувственной сферы учителя – один из важных элементов его мастерства. Кроме того, необходимо вовремя избавиться от излишней мышечной зажатости, которая блокирует интеллектуальную деятельность, поэтому адекватное сценическое самочувствие необходимо и актеру, и педагогу.

У талантливых педагогов покоряет естественность, грация, интуиция, равновесие разума и чувств, координация слова и действия. Органическая природа педагога проявляется в единстве осознаваемых и подсознательных начал. При этом интенсивность отдачи обуславливается интенсивностью восприятия, поэтому педагогу важно тренировать способность воспринимать действительность как бы впервые, радоваться каждой встрече с учениками.

Еще один общий момент в педагогической и актерской деятельности – завоевание внимания аудитории. Станиславский отметил стадии процесса общения актера с аудиторией:

- первая стадия – выход артиста на сцену, который сопровождается общим ориентированием и выбором объекта воздействия;

- вторая стадия – привлечение внимания на себя, подход к объекту;

- третья стадия – зондирование души объекта щупальцами глаз;

- четвертая стадия – передача своих видений объекту;
- пятая стадия – отклик объекта и обмен душевными токами [3, с. 388–389].

Педагог также должен владеть арсеналом средств донесения своего опыта до учащихся. Известно несколько способов завоевания внимания аудитории, среди них – пассивный и агрессивный. Пассивный способ – педагог фокусирует внимание аудитории на своей личности и с помощью логически стройного размышления, умеренной чувственности объединяет внимание учащихся, включая их в педагогическое действие. Агрессивный способ применяется экспрессивными педагогами, которые с помощью ярко выраженных чувств, интеллекта и воли привлекают внимание учащихся. Такие педагоги как бы гипнотизируют учащихся, концентрируя их внимание на непродолжительное время с помощью различных темпоритмов своей речи. Такой метод эффективен для формирования установок и убеждений личности.

Очевидно, что педагогический процесс требует своеобразной магии педагогического воздействия. Для этого необходимо владеть техникой межличностного общения на уровне определенной этической платформы и педагогической сверхзадачи. А. С. Макаренко разработал ряд важных принципов педагогического воздействия, близких по содержанию к театральной педагогике К. С. Станиславского. Это прежде всего «закон движения коллектива», «система перспективных линий», «принцип параллельного действия» [4].

Так, принцип «закон движения коллектива» предполагает непрерывное развитие и совершенствование коллектива на основе «системы перспективных линий». Сущность принципа «система перспективных линий» заключается в умении зажечь весь коллектив и каждого из его участников положительными эстетическими чувствами,

связанными с достижениями в труде, с профессиональным ростом, культурным развитием и постоянным самосовершенствованием.

Истинным стимулом человеческой жизни, по Макаренко, является завтрашняя радость. Педагогу необходимо организовывать эту радость, вызывать ее к жизни и строить на ней учебный процесс. Это способствует преодолению трудностей и одновременно является педагогической сверхзадачей. Принцип «параллельного педагогического действия» предполагает, что воспитание отдельной личности неизбежно влечет и воспитание всего коллектива.

Таким образом, взаимосвязь педагогической и актерской деятельности очевидна. И, говоря словами Станиславского, эффективность педагогического воздействия зависит от силы лучеиспускания педагога и лучевосприимчивости учащихся, которая вызывает ответную их реакцию. Благодаря чему возникает взаимное общение и рождается настоящее педагогическое искусство.

### *3. Применение принципов К. С. Станиславского в процессе педагогической деятельности*

В современный век информатизации функции педагога изменяются. Для того, чтобы передать свой опыт учащимся требуются все большие усилия со стороны учителя. Система Станиславского как универсальный способ работы с актером раскрывает богатейшие возможности и для педагога, поскольку представляет собой методику всестороннего, гармонического, нравственного и профессионального воспитания. Система Станиславского не является сводом технических приемов и канонов. Цель ее заключается в создании условий для наиболее полного и свободного раскрытия способностей актера. Эти условия необходимы и педагогу в силу схожести этих видов профессиональной деятельности.

Первым и главным принципом этой системы является – жизненная правда. Это значит, что нельзя допускать в работе ничего приблизительного, нарочитого, ложного, фальшивого.

Второй принцип системы Станиславского – сверхзадача, что означает: то, к чему стремится художник в конечном итоге, т.е. цель его деятельности. В педагогической деятельности выделяются три уровня сверхзадач, которые разработал В. А. Кан-Калик:

- общая сверхзадача, показывающая отношение педагога к профессиональной деятельности и понимание его гражданской зрелости;

- этапные сверхзадачи, включающие задачи отдельного учебного курса или урока в целом;

- ситуативные сверхзадачи, возникающие в различных ситуациях и условиях деятельности [5].

Следующий принцип – активности и действия, предполагающий, что нельзя играть образы и страсти, а надо действовать в образах и страстях роли. Действие – это волевой акт человеческого поведения, направленный на реализацию определенной цели. Педагогическое действие – это также волевой акт, направленный на реализацию определенной цели, включающей единство физического и психического воздействия.

Личность педагога проявляется в обоснованном, целесообразном, продуктивном действии. Творчество учителя сконцентрировано в потоке живой речи, в живых человеческих движениях и в непосредственном эмоциональном воздействии на учеников. Поэтому со студенческой скамьи необходимо начинать создавать копилку разумных действий, учиться преодолевать в себе скованность, вызывать скорую реакцию на непосредственное чувство.

В трудах Станиславского выделяются четыре типа людей по степени развития внимания и воображения:

– первый тип – с инициативой, у которого воображение работает самостоятельно, неустанно, без усилий;

– второй тип – без инициативы, но легко схватывает то, что подсказывают и самостоятельно развивает;

– третий тип – схватывает подсказку, но не развивает ее, поскольку нет к этому способностей;

– четвертый тип – сам не творит и не схватывает того, что дают. И здесь Станиславский говорил о невозможности такого человека быть актером.

Среди педагогов также можно выделить эти типы людей. Учителя первого типа с развитым воображением своеобразно и увлекательно строят урок, не ждут указаний и инструкций, а сами находятся в постоянном поиске новых методов работы. Учителя второго типа ищут какую-нибудь подсказку, отталкиваясь от которой дальше самостоятельно строят учебный процесс. Учитель третьего типа работает неровно, но он хороший исполнитель инструкций, разработанной методики, в его работе нет новизны. Для учителей четвертого типа ничего не значат ни учебник, ни методические разработки, поскольку в его работе преобладают формализм и профессиональная безграмотность, что недопустимо.

Отсюда следует, что эффективность педагогического труда зависит от гармоничного сочетания ума, воли и чувств. Перефразируя Станиславского, можно сказать: познайте свою природу, дисциплинируйте ее, и при упорном труде вы станете учителем-мастером.

#### *4. Понятие и структура педагогического мастерства*

Педагогическое мастерство педагога-музыканта представляет собой комплекс свойств личности, которые обеспечивают ей высокий уровень музыкально-педагогической деятельности. Музыкально-педагогическое мастерство – это самоорганизующаяся система в структуре личности учителя музыки. Этот комплекс свойств личности имеет определенную структуру и включает четыре компонента:

- гуманистическая направленность деятельности педагога-музыканта,
- профессионализм,
- педагогические способности,
- педагогическая техника.

Системообразующим элементом в структуре педагогического мастерства выступает гуманистическая направленность личности педагога-музыканта, позволяющая целесообразно, в соответствии с требованиями времени выстроить педагогический процесс. Фундаментом профессионального мастерства педагога-музыканта, дающим ему глубину и основательность, являются профессиональные музыкально-дидактические знания, умения, навыки и методики обучения, составляющие суть профессионализма.

Гуманистическая направленность личности педагога-музыканта и его профессионализм составляют своеобразный «скелет» педагогического мастерства, на котором базируется целостность самоорганизующейся системы. Педагогические способности педагога-музыканта выступают своеобразным «рычагом движения» педагогического мастерства, обеспечивающим скорость его совершенствования, а педагогическая техника придает целостность направленности и результативности, что гармонизирует структуру музыкально-педагогической деятельности. Очевидно, что все четыре элемента в системе музыкально-педагогического мастерства взаимосвязаны и отличаются саморазвитием и самодвижением, а не

только ростом вследствие воздействия внешних факторов. Рассмотрим механизм развития каждого из элементов музыкально-педагогического мастерства.

Гуманистическая направленность личности педагога-музыканта предполагает воспитательное воздействие интересов, ценностных ориентаций, идеалов, предпочтений самого педагога на личность ученика в процессе музыкального обучения. Ценностные ориентации педагога музыки могут быть направлены:

а) на себя в виде самоутверждения в глазах коллег по работе, учеников и их родителей;

б) на педагогический процесс, когда педагог постоянно совершенствует средства, методы и содержание образования;

в) на ученика, когда целью деятельности педагога становится личностный рост каждого ученика по индивидуальной траектории движения.

Последняя направленность представляет собой гуманистическую стратегию педагога-музыканта, предполагающую творческое преобразование средств, технологий и объекта воспитания. Очень важно для педагога-музыканта гармонично скорректировать все виды направленности при ведущей направленности на гуманизацию деятельности.

Одна из особенностей профессиональных музыкальных знаний – их комплексность, что предполагает умение синтезировать получаемую информацию. В основе синтеза лежат умения решать педагогические задачи, анализировать педагогические ситуации, выбирать способы взаимодействия и стили общения на основе законов формирования личности.

Помимо комплексности профессиональные знания характеризуются и личностной окрашенностью. Мастерство педагога-

музыканта проявляется в одухотворении знания, которое не просто передается из учебников, а излагается как свой взгляд на мир. При этом музыкальные предпочтения самого педагога становятся предпочтениями и его учеников особенно на начальном этапе обучения.

Педагогические способности педагога-музыканта можно условно разделить на две группы: общепедагогические и специальные. Ведущими общепедагогическими способностями к педагогической деятельности являются: коммуникативность, перцептивные способности, динамизм личности, эмоциональная устойчивость, оптимистическое прогнозирование, креативность, организаторские, исследовательские, конструкторские и др. Специальные способности включают: высокоразвитые музыкальный слух, память, чувство музыкального ритма, а также высокий уровень музыкально-теоретической, исполнительской, дирижерской и методической подготовки.

Педагогическая техника объединяет две группы умений – умение управлять собой и умение взаимодействовать в процессе решения педагогических задач. Первая группа умений предполагает владение своим организмом, эмоциональным состоянием, техникой речи, вторая – включает владение техникой контактного взаимодействия.

Таким образом, требования современной педагогической науки к профессиональной деятельности педагога-музыканта созвучны социокультурной ситуации в обществе, где профессионализм и личностная детерминанта выступают основой педагогического мастерства.

Критериями педагогического мастерства педагога-музыканта являются целесообразность, продуктивность, оптимальность, творческий характер и результативность деятельности. При этом

научить педагогическому мастерству вряд ли возможно, а вот научиться – одна из задач начинающих педагогов-музыкантов.

Путей овладения педагогическим мастерством существует множество, и каждый педагог волен выбирать свой, поскольку современные требования к музыкально-педагогической деятельности не оставляют выбора как только постоянное самосовершенствование, самоактуализация, развитие и реализация креативности личности педагога.

Рассмотрим более подробно один из важнейших компонентов педагогического мастерства – педагогическую технику, которая способствует гармоническому единству внутреннего и внешнего содержания деятельности учителя. Мастерство педагога проявляется в синтезе духовной культуры и педагогически целесообразной внешней выразительности. Педагогическая техника представляет собой совокупность приемов организации поведения учителя. Ее компоненты – речь и невербальные средства общения. В структуре педагогического мастерства ей отводится вспомогательная роль, но при умелом использовании педагогическая техника превращается в тонкий инструмент решения важных педагогических задач.

В понятие «педагогическая техника» включаются две группы компонентов. Первая группа связана с умением педагога управлять своим поведением. Сюда включены: а) владение своим организмом (мимика, пантомимика); б) управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия); в) социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение); г) техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).

Вторая группа компонентов педагогической техники связана с умением воздействовать на личность или коллектив, и раскрывает

технологическую сторону процесса воспитания и обучения. Сюда входят: а) дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения; б) приемы предъявления требований, управления педагогическим общением, организации коллективных творческих дел.

Рассмотрим первую группу компонентов, связанных с организацией поведения педагога, среди них можно назвать культуру внешнего вида. Требования к внешнему виду педагога связаны с эстетической выразительностью, где прическа, костюм, украшения в одежде должны быть подчинены решению задачи эффективного воздействия на формирование личности воспитанников. Чувство меры и понимание обстановки – вот главные критерии внешнего вида педагога. Во всех движениях, жестах, взгляде педагога учащиеся должны чувствовать сдержанность и уверенность в себе. Спокойный, приветливый и уверенный педагог наиболее выразительный как человек и наиболее действенный как воспитатель.

Рассмотрим более подробно компоненты внешнего вида. Среди них можно назвать пантомимику – это движения тела, рук, ног. Пантомимика способствует выделению главного в речи, рисует визуальный образ. Так красивая, выразительная осанка, прямая походка отражают внутреннее достоинство личности. В то же время сутулость, опущенная голова, вялые руки свидетельствуют о неуверенности в себе и внутренней слабости человека.

Педагогу необходимо выработать манеру правильно стоять перед учащимися на уроке: ноги на ширине 12 – 15 см, при этом одна нога немного выдвинута вперед. Все движения должны быть просты и изящны. Эстетика позы не терпит покачивания вперед – назад, переминания с ноги на ногу, привычки держаться за спинку стула,

вертеть в руках посторонние предметы, почесывать голову, потирать нос, дергать себя за ухо и т.д.

Жест педагога должен быть органичным и сдержанным, без резких широких взмахов и острых углов. Предпочтительны круглые жесты и скупая жестикуляция. Различают жесты описательные и психологические. Описательные жесты изображают, иллюстрируют ход мыслей. Они менее важны, но встречаются часто. Гораздо важнее психологические жесты, выражающие чувства. Необходимо знать, что жесты чаще всего предупреждают ход высказывания мысли, а не следуют за ней.

Чтобы общение было активным, следует иметь открытую позу: не скрещивать руки, повернуться лицом к аудитории, уменьшить дистанцию, что создает эффект доверия. Рекомендуются движения вперед и назад по аудитории, а не в стороны. Шаг вперед усиливает значимость сообщения, помогает сосредоточить внимание аудитории. Отступая назад, говорящий как бы дает отдохнуть слушателям.

Мимика – искусство выражать свои мысли, чувства, настроения движением мускулов лица. Жесты и мимика повышают эмоциональную значимость информации и способствуют ее лучшему усвоению. Дети способны «читать» лицо учителя, поэтому не следует нести в класс маску домашних забот и неурядиц. Необходимо показывать на лице только то, что относится к делу и способствует осуществлению учебно-воспитательного процесса. Выражение лица должно соответствовать характеру речи, поскольку оно, как и весь облик, должно выражать уверенность, одобрение, осуждение, недовольство, радость, восхищение, безразличие, заинтересованность и другие чувства в зависимости от ситуации.

Широкий диапазон чувств выражает улыбка, свидетельствующая о духовном здоровье и нравственной силе человека. Выразительные

детали мимики – брови и глаза. Поднятые брови выражают удивление, сдвинутые – сосредоточенность, неподвижные – спокойствие, равнодушные, находящиеся в движении – восторг.

Учителю следует внимательно изучить возможности своего лица и научиться пользоваться выразительным взглядом, стремиться избегать чрезмерной динамичности лицевых мускулов и «бегающих глаз», а также безжизненной статичности, характеризующейся как «каменное» лицо. Взгляд учителя должен быть обращен к детям, создавая визуальный контакт. Надо избегать обращения к стенам, окнам, потолку. Визуальный контакт является техникой, которую необходимо развивать. Необходимо стремиться держать в поле зрения всю аудиторию.

Значит, культура внешнего вида педагога предполагает эстетическую выразительность внешнего вида и чувство меры в одежде, жестах, мимике, пантомимике, чувствах, эмоциях. Внешний вид педагога можно рассматривать как показатель уровня воспитанности, средство обеспечения контакта, эталон культуры внешнего вида современного человека, показатель психического состояния учителя.

Еще одним значимым компонентом педагогической техники является техника речи педагога. Процесс восприятия и понимания речи педагога учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания, на которое, по подсчетам ученых, приходится примерно  $\frac{1}{4}$  –  $\frac{1}{2}$  части учебного времени. Поэтому процесс успешного восприятия учебного материала зависит от качества речи учителя. Сегодня разработана система упражнений по технике речи, которая опирается на опыт театральной педагогики и представляет собой комплекс навыков речевого дыхания, голосообразования, дикции и позволяет учителю донести до учеников все богатство содержания своего высказывания.

Так, дыхание выступает энергетической базой речи. Различают четыре типа дыхания в зависимости от того, какие мышцы принимают участие в дыхательном процессе. Верхнее дыхание совершается мышцами, поднимающими и опускающими плечи и верхнюю часть грудной клетки. Это слабое, поверхностное дыхание. Грудное дыхание осуществляется межреберными мышцами, изменяющими поперечный объем грудной клетки. Диафрагма малоподвижна, поэтому выдох недостаточно энергичен.

Диафрагмальное дыхание осуществляется путем изменения продольного объема грудной клетки, вследствие сокращения диафрагмы. Диафрагмально-реберное дыхание осуществляется путем изменения объема в продольном и поперечном направлениях вследствие сокращения диафрагмы, межреберных дыхательных мышц и брюшных мышц живота. Это дыхание наиболее предпочтительно для речевого дыхания.

Чем же отличается физиологическое дыхание от речевого? Вдох и выдох физиологического дыхания осуществляются через нос, они короткие и равны по времени. Последовательность физиологического дыхания – вдох, выдох, пауза. В речевом дыхании вдох длиннее выдоха и иная последовательность дыхания. После короткого вдоха следует пауза для укрепления брюшного пресса, а затем длинный звуковой выдох. Звуки речи образуются при выдохе. Существуют специальные упражнения, развивающие и укрепляющие диафрагму, брюшные и межреберные мышцы.

Голос – еще одно средство выразительности речи учителя. Голосовой аппарат состоит из трех отделов: генераторного, энергетического, резонаторного. Генерация звука происходит в голосовых связках, щелях и затворах в полости рта, что обеспечивает дифференцировку звуков на тональные и шумовые. Резонаторная

система – глотка, носоглотка, полость рта – обеспечивает статику и динамику речи. Энергетическая система, в которую входит механизм внешнего дыхания, обеспечивает скорость потока воздуха и его количество.

Голос образуется в результате прохождения выдыхаемого воздуха через гортань, где после смыкания и размыкания голосовых связок возникает звук голоса. Качества голоса определяются его силой, полетностью, гибкостью, диапазоном, тембром. Сила звука голоса зависит от активности работы органов речевого аппарата. Чем больше давление воздуха, выдыхаемого через голосовую щель, тем больше сила звука. Полетность голоса – способность посылать свой голос на расстояние и регулировать громкость. Гибкость голоса – умение легко изменять его согласно содержанию. Например, высота может свободно изменяться в пределах двух октав, хотя в обычной речи мы используем 3 – 5 нот. Диапазон голоса – объем его. Сужение диапазона голоса ведет к его монотонности, притупляет и усыпляет сознание слушателя.

Тембр – окраска звука, яркость, мягкость, теплота, индивидуальность голоса. В звучании голоса всегда присутствует основной тон и ряд обертонов, более высокой, чем основной тон, частоты. Чем больше этих дополнительных тонов, тем ярче и красочнее звуковая палитра человеческого голоса. Исходный тембр голоса может изменяться с помощью резонаторов: верхнего (головного) и нижнего (грудного).

Все эти свойства голоса вырабатываются специальными тренировками, но педагогу необходимо помнить о гигиене голоса, поскольку заболеваемость голоса у педагогов и лиц «горловых профессий» очень высокая. После окончания рабочего дня педагог должен в течение 2 – 3 часов избегать продолжительных разговоров, речь должна быть более тихой. При составлении расписания следует

учитывать, что утомление голосового аппарата возникает после 3 – 4 часов работы и исчезает после 1 часа полного голосового покоя. Монотонная речь утомляет мышцы голосового аппарата больше, чем выразительная.

Дикция – еще одно выразительное средство речи. Это яркость и четкость в произношении слов, слогов, звуков. Для педагога четкость произношения – профессиональное качество и необходимость, способствующая правильному восприятию учениками речи педагога. Дикция зависит от слаженной и энергичной работы всего речевого аппарата: губ, языка, челюстей, зубов, твердого и мягкого нёба, гортани, зева, голосовых связок. Недостатки в речи органического происхождения исправляются путем медицинского вмешательства, а неорганические недостатки произношения исправляются путем тренировок, занятий с логопедом.

Совершенствование дикции связано прежде всего с отработкой артикуляции. Артикуляция – произношение, связанное с движением органов речи. Существует специальная артикуляционная гимнастика, которая включает упражнения для разминки речевого аппарата и упражнения для правильной отработки артикуляции гласных и согласных звуков.

Темпоритм – еще одно выразительное свойство речи учителя. Это скорость и длительность звучания отдельных слов, слогов и пауз в сочетании с ритмической организованностью и размеренностью. Скорость речи зависит от индивидуальных качеств учителя, содержания его речи и ситуации общения. Оптимальный темп речи в русском языке около 120 слов в минуту, в английском языке – 150 слов в минуту. Как показывают экспериментальные данные в 5 – 6 классах лучше говорить не более 60 слов в минуту, в 10 – 11 классах – 75 слов в минуту. Длительность звучания отдельных слов зависит не только от их длины,

но и от значимости их в данном контексте. Чем важнее слово или текст, тем медленнее оно произносится.

Трудную часть материала, выводы, правила, законы педагог излагает замедленным темпом. Следует учитывать и степень возбуждения учащихся. Чем более возбужден ученик, тем медленнее и тише нужно говорить учителю.

Для достижения выразительности звучания следует искусно пользоваться паузами, которые бывают логическими и психологическими. Без логических пауз речь безграмотна, без психологических – безжизненна. Паузы, темп и мелодика речи в совокупности составляют интонацию. Речь учителя должна привлекать своей естественностью, мелодичным разговорным рисунком и в отличие от обычной беседы быть контрастнее и выразительнее.

Еще одним компонентом педагогической техники является саморегуляция и самоконтроль. Публичный характер профессиональной деятельности педагога часто вызывает у него «мышечные зажимы», чувство страха, неуверенности, скованности. Деятельность под пристальным взглядом учителей, детей, родителей отражается на стройности мыслей учителя, состоянии его голосового аппарата, физическом самочувствии, психическом состоянии. Все это требует знания и умения осуществлять психофизическую настройку на предстоящее занятие, умения управлять своим эмоциональным состоянием во время общения.

Среди важнейших способов саморегуляции можно выделить следующие: а) воспитание доброжелательности и оптимизма; б) контроль своего поведения, включающий регуляцию мышечного напряжения, темпа движений, речи, дыхания; в) разрядка в деятельности, включающей трудотерапию, музыкотерапию, библиотерапию, юмор, имитационную игру; г) самовнушение.

В. А. Сухомлинский предлагал приемы саморегуляции, связанные с формированием направленности личности учителя, его установок, ценностных ориентаций [6]. Среди них глубокое осознание социальной роли своей профессии, развитое чувство долга, педагогическая зоркость, эмоциональная отзывчивость, стремление к самоанализу и адекватной самооценке.

Другая группа способов саморегуляции основана на контроле над деятельностью организма. Глубину эмоциональных переживаний можно изменять, влияя на их внешние проявления. Так элементарный контроль за соматическими и вегетативными проявлениями эмоций ведет к их самокоррекции. Контроль можно направить на тонус мимической и скелетной мускулатуры, темп речи, дыхание.

Начинающему учителю, ощущающему состояние неуверенности желательно провести сеанс релаксации, добиваясь физического и психического расслабления. Аутогенная тренировка или психическая саморегуляция – это своеобразная психофизическая гимнастика, которая должна стать частью «педагогического туалета» учителя наряду с дыхательной и артикуляционной зарядками.

Психическая саморегуляция включает релаксацию (состояние расслабления) и самовнушение с целью формирования профессионально необходимых качеств. Для этого с помощью специальных формул внушения нужно вызвать ощущение тяжести и тепла в конечностях, мышечного расслабления, покоя. Затем, внушая себе заданное состояние и воображая соответствующие установки, полезно произнести следующие формулы: «Я спокоен. Я уверенно провожу урок. Ребята слушают меня. Чувствую себя на уроке раскованно. Я хорошо подготовлен к уроку. Урок интересный. Ребят всех знаю и вижу. Я хорошо проведу урок. Детям интересно со мной. Я уверен и полон сил. Я хорошо владею собой. Настроение бодрое,

хорошее. Ученики уважают меня, слушают и выполняют мои требования. Мне нравится работать на уроке. Я – учитель».

Для достижения успеха нужна систематическая работа над собой, тренинг психофизического аппарата, который постепенно станет послушным орудием в педагогической деятельности.

Таким образом, педагогическое мастерство педагога-музыканта представляет собой комплекс свойств личности, которые обеспечивают ей высокий уровень самоорганизации музыкально-педагогической деятельности. Системообразующий компонент структуры педагогического мастерства – гуманистическая направленность личности педагога, позволяющая целесообразно, в соответствии с требованиями времени выстроить педагогический процесс. Фундаментом профессионального мастерства, дающим ему глубину и основательность, являются профессиональные музыкально-дидактические знания, умения, навыки и методики обучения. Педагогические способности педагога-музыканта выступают своеобразным рычагом движения педагогического мастерства, обеспечивающим скорость его совершенствования, а педагогическая техника придает целостность, направленность и результативность, что гармонизирует структуру музыкально-педагогической деятельности.

Педагогическая техника как компонент музыкально-педагогического мастерства объединяет две группы умений: управлять собой и взаимодействовать в процессе решения педагогических задач. Умение педагога управлять своим поведением как первая группа компонентов педагогической техники, включает владение педагогом-музыкантом своим организмом (мимикой, пантомимикой), управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия), развитие социально-перцептивных

способностей (внимание, наблюдательность, воображение) и техники речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп).

Вторая группа компонентов педагогической техники связана с умением воздействовать на личность или коллектив и включающая дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения; приемы предъявления требований, управления педагогическим общением, организации коллективных творческих дел.

Основные способы саморегуляции педагога: воспитание доброжелательности и оптимизма; контроль своего поведения, включающий регуляцию мышечного напряжения, темпа движений, речи, дыхания; разрядка в деятельности, включающей трудотерапию, музыкотерапию, библиотерапию, юмор, имитационную игру; самовнушение.

Этапы формирования творческого самочувствия педагога: подготовка к уроку, предполагающая продумывание хода, этапов и содержания урока; активизация желания педагога говорить; поиски материала для творчества и установка на позитивный результат урока; видение класса, каждого ученика и своих действий; деление урока на этапы, объединенные общей педагогической задачей; тренировка внимания и психологическая настройка на урок.

### ***5. Сущность педагогического искусства***

Каждый талантливый педагог отмечен печатью неповторимости, уникальности, творческой неумности, а все посредственные педагоги похожи друг на друга неумением зажечь учащихся, повести их за собой, передать им богатство человеческого опыта, культуры, чувств. Искусство педагога сродни искусству актера в том, что оба эти искусства основаны на психофизическом действии. При этом поведение

педагога обусловлено потребностями обучения и воспитания при публичном характере деятельности.

Педагогическому искусству можно в какой-то мере научиться, но никого нельзя научить стать педагогом. Для этого надо владеть:

- умением уважать и любить людей больше себя;
- умением накапливать жизненный опыт и знания;
- умением передавать опыт и знания ученикам.

Педагогическую деятельность не случайно называют искусством, творчеством, поскольку эффективность ее зависит, как и в актерском творчестве от развития ума, воли, чувства, эмоциональной памяти, сценического обаяния, логики и последовательности действий, а также от развития внимания, воображения, способности освободить мышцы и владеть своим телом.

Таким образом, рассматривая сущность педагогического искусства, невозможно не сравнивать его с театральным, где вырисовывается много общих моментов. Это общая сверхзадача – воспитание личности, которая решается и в процессе педагогической деятельности, и в ходе актерской деятельности. При этом школа рассматривается как храм, где изучаются основы науки, а театр – как храм искусства.

Средствами и педагогического, и актерского воздействия являются урок-действие и спектакль-действие, основанные на импровизации, сиюминутности, неповторимости. При этом и учитель, и актер – личности универсальные, всесторонне развитые, постоянно обогащающиеся и отдающие. Отсюда следует, что искусство и учителя, и актера – это искусство психофизического действия, где поведение обусловлено публичным характером творчества. Педагогическое мастерство неизбежно предполагает наличие педагогического

искусства, т.е. исключительно творческий характер деятельности педагога-музыканта.

**Вопросы для самопроверки:**

1. Какие факторы обусловили возникновение педагогической профессии?

2. В каком соотношении находятся понятия "педагог", "учитель", "воспитатель"?

3. Найдите и выпишите высказывания общественных деятелей, ученых, писателей, педагогов об учителе и педагогической профессии.

4. Подберите пословицы и поговорки об учителе и педагогической профессии.

5. Назовите выдающихся учителей разных времен. В чем их заслуги перед человечеством?

6. Что обуславливает возрастание роли учителя в современном обществе?

7. Каковы социальные и профессиональные функции учителя?

8. В чем своеобразие педагогической профессии?

9. Раскройте сущность гуманистической функции педагога.

10. В чем проявляется коллективный характер педагогической деятельности?

11. Почему педагогическая деятельность относится к разряду творческих?

12. Соотнесите понятия "педагогическая профессия", "педагогическая специальность", "педагогическая квалификация".

13. Перечислите современные педагогические специальности и квалификации.

14. Напишите микросочинение на тему "Педагогическая профессия в XXI в."

1. В чем сущность педагогической деятельности?

2. Каковы цели педагогической деятельности?
3. Что такое педагогическое действие и каковы формы его проявления?
4. Дайте сравнительный анализ основных видов педагогической деятельности - преподавания и воспитательной работы.
5. Какова структура педагогической деятельности?
6. Раскройте смысл утверждения: учитель является субъектом педагогической деятельности.
7. Дайте определение профессиограммы как модели личности учителя.
8. Почему направленность личности педагога является его системообразующей характеристикой?
9. Напишите сочинение на одну из тем по выбору: "Мой любимый учитель", "Мой идеал учителя", "Современный учитель - каков он?" и др. Охарактеризуйте при этом те свойства личности учителя, которые отражают его социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.

### ***Литература:***

1. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени. – Утвержден Министерством образования РБ 13.06.2006 №374.
2. Малахова, И.А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект : монография / И. А. Малахова. – Минск : БГУ культуры искусств, 2006. – 327 с.
3. Станиславский, К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский // Собр. соч.: в 8 т. – Т. 3. – М. : Искусство, 1985. – 480 с.
4. Макаренко, А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. – Т. 5. – М. : Педагогика, 1984. – 420 с.

5. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

6. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политическая литература, 1982. – 270 с.

7. Основы педагогического мастерства: учеб.пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.; Под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.

8. Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : Изд. Владос, 2004. – 222 с.

9. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 263 с.

10. Кухарев, Н. В. Педагог-мастер – педагог-исследователь: 2-е изд. / Н. В. Кухарев. – Мозырь: РИФ, Белый ветер. – 1998. – 212 с.

11. Кухарев, Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: опыт, критерии, измерения, прогнозирование: в 3 ч. – 2-е изд. – Ч. 1. Диагностика педагогического мастерства / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Мозырь: Белый ветер, 1998. – 88 с.

12. Емельянова, М. В. Основы педагогического мастерства: курс лекций для студ. дневного и заочного отделений пед. университета / М. В. Емельянова, И. В. Журлова, Т. Н. Савенко. – Мозырь: УО «МГПУ», 2005. – 150 с.

**ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.  
ТЕМАТИКА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ**

***Семинар № 1. Развитие и диагностика музыкальных способностей и  
креативности личности***

1. Разработка проблемы музыкальности и музыкальных способностей в современной науке.
2. Структура музыкальности.
3. Процесс развития музыкальных способностей: закономерности и факторы.
4. Диагностика музыкальных способностей детей.
5. Сущность, структура и диагностика креативности личности.

*Задание для самостоятельной письменной работы:* предложить систему диагностических заданий для выявления уровня развития общих и специальных музыкальных способностей учеников детской музыкальной школы. Возраст ученика, уровень сложности и количество заданий выбрать самостоятельно.

***Семинар № 2. История музыкального воспитания и образования***

1. Музыкальное воспитание в древние времена.
2. Музыкальное воспитание в эпоху раннего и среднего средневековья (V – XIII вв.).
3. Музыкальное воспитание в эпоху Возрождения (XIV – XVI вв.).
4. Музыкальное воспитание в эпоху Просвещения (XVII – XVIII вв.).
5. Музыкальное воспитание и образование в западноевропейских странах, в России и на белорусских землях в XIX – начале XX вв.

6. Становление и развитие советской системы музыкального воспитания и образования в России и Беларуси (1917 – 1991 гг.).
7. Современные системы музыкального воспитания и профессионального музыкального образования в Беларуси.
8. Системы музыкального воспитания за рубежом.

*Задание для самостоятельной письменной работы:*

Подготовить реферат о системе музыкального воспитания и образования в одной из зарубежных стран в соответствии с требованиями.

### ***Семинар № 3. Музыкальная дидактика***

1. Проблема целей и задач музыкального обучения.
2. Сущность закономерностей и принципов музыкального обучения.
3. Содержание музыкального образования и его структура.
4. Методы и средства музыкального обучения и критерии их отбора на уроке.
5. Формы музыкального обучения. Типы и виды уроков музыки.
6. Планирование и подготовка учителя к уроку. Требования к современному уроку.

*Задание для письменной самостоятельной работы:*

Сделать письменный анализ индивидуального или группового урока по любой музыкальной дисциплине и в любом учебном заведении по предложенному плану.

## Требования к реферату по профессиональной педагогике

### 1. Структура реферата:

– титульный лист, на котором указывается учебное заведение, кафедра, предмет, по которому выполнен реферат, тема реферата, фамилия, имя, отчество студента, номер группы, факультет, год выполнения реферата;

– содержание;

– два или три раздела, где первый раздел посвящен вопросам истории музыкального воспитания и образования в данной стране, а второй – современному состоянию музыкального воспитания и образования в данной стране, наличие третьего раздела по желанию студента;

– заключение;

– список использованных источников.

2. Объем реферата от 8 до 15 страниц. Оформление реферата на бумаге формата А 4 компьютерным способом.

## План анализа урока по музыкальным дисциплинам

### I. Введение в урок

1. Создание психологического настроения.
2. Постановка целей.
3. Формирование мотивов учения.

### II. Оснащенность урока

1. Использование доски, дидактического материала, ТСО.
2. Целесообразность использования средств наглядности.

### III. Содержание урока

1. Соответствие методической структуры урока целям.
2. Адаптация программы к данному классу, доступность изложения материала.
3. Дифференциация заданий.
4. Научность содержания.
5. Связь изучаемого материала с жизнью, межпредметные связи.
6. Нравственная и мировоззренческая направленность урока.
7. Эстетическое воздействие урока.
8. Использование эффективных методов обучения, их вариативность.
9. Вариативность и эффективность форм контроля, самоконтроль.
10. Активизация у учащихся интереса к предмету, занимательность, использование игровых методов.

### IV. Психологические аспекты урока

1. Смена видов деятельности на уроке.
2. Учет времени активного внимания.
3. Использование различных видов памяти (образной, словесно-логической, двигательной, эмоциональной, зрительной).

#### V. Оценка деятельности учащихся

1. Степень активности учащихся.
2. Организованность и дисциплина.
3. Речевое развитие учащихся, умение логически мыслить, аргументировано излагать свои мысли.
4. Развитие навыков самостоятельной деятельности.

#### VI. Охрана труда на уроке

1. Готовность помещения (освещенность, чистота, состояние воздуха).
2. Наблюдение за посадкой учащихся.
3. Наличие динамической паузы.

#### VII. Взаимодействие ученика и учителя

1. Уровень педагогического мастерства, культура, такт, внешний вид, речь учителя.
2. Наличие обратной связи с учащимися.
3. Обеспечение благоприятного психологического климата.

#### VIII. Итоги урока

1. Выполнение намеченного плана, степень достижения цели.
2. Домашнее задание: объем, посильность.
3. Использование воспитательных возможностей оценки.

### **Перечень средств диагностики результатов учебной деятельности студентов**

Для контроля качества образования по дисциплине «Профессиональная педагогика» используются следующие средства диагностики:

- оценка решений типовых заданий;
- тестовые задания по отдельным разделам дисциплины;
- письменные контрольные работы;
- устный опрос на семинарских занятиях;
- составление рефератов по отдельным разделам дисциплины;
- выступление студентов на семинарских занятиях по разработанным ими темам;
- устный экзамен.

## РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

### Перечень вопросов для проведения экзамена по учебной дисциплине «Профессиональная педагогика»

1. Предмет, задачи и структура курса «профессиональная педагогика».
2. Категории профессиональной педагогики и ее взаимосвязь с другими науками.
3. Процесс приобщения личности к восприятию музыки как педагогическая проблема.
4. Проблема способностей в современной науке. Творческие способности и их структура.
5. Понятие и виды музыкальных способностей.
6. Формирование и развитие музыкальных способностей.
7. Специфика формирования креативности в младшем, среднем и старшем школьном возрасте в процессе музыкального обучения.
8. Социально-педагогическая характеристика художественной деятельности человека. Виды музыкальной деятельности ученика на уроке.
9. Диагностика музыкальных способностей: приёмы, способы, методика.
10. Тесты креативности как метод диагностики творческих качеств человека.
11. Идеи музыкально-эстетического воспитания в древние времена (до V в.).
12. Музыкальное воспитание в эпоху Средневековья (V–XIII вв.).
13. Музыкальное воспитание на территории Европы в эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.).

14. Музыкальное воспитание на территории Европы в эпоху Просвещения (XVII–XVIII вв.).
15. Музыкально-эстетическое воспитание в западно-европейских государствах и России в XIX – начале XX вв.
16. Музыкально-эстетическое воспитание на белорусских землях в эпоху Возрождения и Просвещения.
17. Современная система музыкального воспитания и образования в Беларуси.
18. Зарубежные системы музыкального воспитания и образования XX века.
19. Закономерности музыкального обучения.
20. Цели и задачи музыкального обучения.
21. Содержание музыкального образования и его структура.
22. Методы музыкального обучения, их классификация и использование в музыкально-педагогической деятельности.
23. Метод проблемного обучения и его использование в музыкально-педагогической деятельности.
24. Средства музыкального обучения и их классификация.
25. Формы организации изучения музыкальных дисциплин. Типы и виды уроков.
26. Типовая структура традиционного урока музыки и мотивация ее изменения.
27. Контроль и оценка музыкальных знаний, умений и навыков обучающихся.
28. Основные требования к современному уроку. Методика анализа открытых уроков.
29. Учебно-методическое обеспечение различных музыкальных дисциплин. Структура учебной программы, учебника, учебного пособия, репертуарного сборника, индивидуального плана ученика и

преподавателя.

30. Структура и содержание педагогического мастерства педагога-музыканта.

31. Общепедагогические и специальные способности педагога-музыканта.

32. Сущность педагогической техники как компонента педагогического мастерства.

33. Понятие и эффективность педагогического взаимодействия на уроках музыки.

34. Педагогический такт и условия его развития.

35. Убеждение как способ коммуникативного воздействия педагога-музыканта на обучающихся.

36. Педагогическое общение, его функции и стили.

37. Внушение как способ коммуникативного воздействия педагога-музыканта на обучающихся, его типы и виды.

38. Сущность и структура музыкальности.

39. Специфика музыкально-педагогической деятельности.

40. Педагогика сотрудничества как новый стиль взаимодействия между педагогом-музыкантом и учеником.

41. Научная организация труда педагога-музыканта и культура педагогического труда.

42. Этапы формирования творческого самочувствия педагога-музыканта на уроке.

43. Воплощение педагогического мастерства в педагогическом творчестве.

44. Пути формирования педагогического мастерства педагога-музыканта.

45. Техника речи педагога-музыканта.

46. Саморегуляция и самоконтроль в педагогической деятельности.

47. План анализа урока по музыкальным дисциплинам.
48. Типы моноуроков в музыкальном обучении.
49. Принципы музыкального обучения и их классификация.
50. Музыкальное обучение и его функции.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

## КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Оценка в баллах	Показатели оценки
1 (один)	Распознавание отдельных объектов изучения из учебного материала, представленных в готовом виде: фактов, терминов, педагогических явлений и т.д.
2 (два)	Умение различать объекты изучения, представленных в готовом виде; понимание различий между отдельными явлениями, процессами, свойствами.
3 (три)	Воспроизведение части программного материала: фрагментарный пересказ и перечисление объектов изучения без понимания сути явлений.
4 (четыре)	Недостаточно осмысленное воспроизведение большей части программного материала: описание объектов изучения с элементами пояснения, которые раскрывают структурные связи и отношения между педагогическими явлениями. Наличие единичных существенных ошибок.
5 (пять)	Осмысленное воспроизведение большей части программного учебного материала: описание объектов изучения с пояснением структурных связей и отношений между педагогическими явлениями. Наличие незначительных ошибок.
6 (шесть)	Полное знание и осмысленный пересказ всего программного материала. Владение программным учебным материалом в знакомой ситуации: приведение примеров из практики, выполнение упражнений, задач и заданий по образцу.
7 (семь)	Полное, прочное, основательное знание и пересказ программного материала. Развернутое описание и толкование педагогических явлений, процессов и особенностей и в простых случаях взаимосвязей; раскрытие их сути, обоснование и доказательство без использования примеров из культурологической практики, формулирование выводов.

	Недостаточно самостоятельное выполнение заданий для самостоятельной работы студентов. Наличие единичных незначительных ошибок.
8 (восемь)	Полное, прочное, основательное знание и пересказ программного материала. Осмысленное использование программного учебного материала в знакомой ситуации. Развернутое описание и толкование объектов изучения, раскрытие их педагогической сути, обоснования и доказательства, поддержанные аргументами и фактами; формулирование выводов. Неуверенное определение связей между педагогическими науками и культурологической практикой. Самостоятельное и своевременное выполнение заданий. Наличие единичных незначительных ошибок.
9 (девять)	Полное, прочное, основательное, системное знание программного учебного материала и его доказательный пересказ. Пользование программным учебным материалом в частично измененной ситуации: применение учебного материала как на основе известных правил, предписаний, так и поиск новых знаний, способов решения поставленных задач; выделение научных мнений и гипотез, выделение задач научного познания, наличие действий и операций творческого характера для выполнения заданий. Доказательное определение связей между психолого-педагогическими науками и культурологической практикой.
10 (десять)	Свободное использование программного учебного материала. Применение знаний и умений в незнакомой ситуации: самостоятельное описание, толкование педагогических явлений. Формулирование правил, подходов, направлений современных психолого-педагогических наук; построение алгоритмов для выполнения заданий, обоснование возможных способов решения профессиональных педагогических проблем. Выполнение творческих и исследовательских работ и заданий.

**ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ****УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ  
«ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

Министерство культуры Республики Беларусь  
Учреждение образования  
«Белорусский государственный университет культуры и искусств»

УТВЕРЖДАЮ  
Первый проректор  
УО «Белорусский государственный  
университет культуры и искусств»  
\_\_\_\_\_ Ю.П. Бондарь  
\_\_\_\_\_ 2011 г.

Регистрационный номер № ВД - \_\_\_\_ / баз.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

Учебная программа для высших учебных заведений  
по специальностям

1-18 01 01 Народное творчество (по направлениям),

1-17 03 01 Искусствоэстрады (по направлениям),

1-16 01 10 Пение (по направлениям),

направлению специальности

1-16 01 06-11 Духовые инструменты (народные)

Минск 2011

Составитель

И.А. Малахова, заведующая кафедрой психологии и педагогики  
учреждения образования «Белорусский государственный университет  
культуры и искусств», кандидат педагогических наук, доцент

#### Рецензенты

Л.Н. Воронцовская, декан факультета дошкольного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент;

Н.П. Яконюк, заведующая кафедрой теории музыки и музыкального образования учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», доктор искусствоведения, профессор

#### Рекомендована:

кафедрой психологии и педагогики учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № от);

президиумом научно-методического совета учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № 7 от 30.06.2011 г.).

Ответственный за редакцию  
Ответственный за выпуск

И.А. Малахова

### Пояснительная записка

Сегодня как никогда остро стоит проблема адаптации и социализации человека в быстро меняющейся современной действительности, где человек рассматривается как творец и созидатель исторического прогресса. В этой связи фундаментальное значение имеют художественно-эстетическое воспитание и творческое становление подрастающего поколения, поскольку оно в силу своих социально-психологических характеристик, является одной из движущих сил поступательного развития культуры, ее сохранения и приумножения. Музыкальное воспитание как составная часть эстетического воспитания личности решает проблемы формирования духовного потенциала человека и общества, о чем свидетельствуют исторические факты становления и развития мировых социокультурных систем.

Профессиональная музыкальная педагогика как учебная дисциплина нового поколения образовательных стандартов первой ступени высшего профессионального образования относится к циклу дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки студентов факультета музыкального искусства. Профессиональная музыкальная педагогика как отрасль общей педагогики направлена на формирование педагогических компетенций и оптимизацию профессиональной подготовки студентов к практической работе в качестве руководителя любительского художественного коллектива, преподавателя музыкальных дисциплин на начальном и среднем уровнях профессионального образования, организатора эстетического воспитания детей и молодежи в различных учреждениях социокультурной сферы.

Профессиональной музыкальной педагогике предшествует учебная дисциплина «Педагогика» как основа теоретической педагогической подготовки студентов, а логическим продолжением этой подготовки

является «Профессиональная педагогика», «Методика преподавания спецдисциплин» и педагогическая практика.

**Целью учебной дисциплины «Профессиональная педагогика»** является формирование у студентов научно обоснованных представлений о закономерностях процесса музыкального воспитания и обучения человека, становления и развития образованной, творческой, разносторонне мыслящей личности.

**Задачи учебной дисциплины профессиональная педагогика** включают:

- овладение студентами знаниями по истории становления национальной и зарубежных систем музыкального воспитания и образования, по теории музыкального развития и формирования личности, по организации процесса музыкального воспитания и обучения;

- формирование у будущих педагогов-музыкантов основ музыкально-педагогического мастерства;

- воспитание у студентов устойчивого интереса к профессии педагога-музыканта, стремления к педагогическому самообразованию.

В результате освоения данной учебной дисциплины студенты должны **знать**:

- основные категории профессиональной педагогики, сущность закономерности и принципы музыкального воспитания, образования и развития личности;

- методы, формы и содержание музыкального воспитания и образования детей разного возраста;

- технологии музыкального воспитания и обучения детей в различных учреждениях социокультурной сферы и на начальной ступени музыкального образования;

- этапы истории развития музыкального воспитания и образования;

– сущность, структуру и пути формирования педагогического мастерства педагога-музыканта.

**уметь:**

– анализировать педагогические явления и сопоставлять их с положениями педагогической теории;

– преподавать специальные музыкальные дисциплины, изучать передовой педагогический опыт и творчески использовать его в своей музыкально-педагогической деятельности;

– планировать, организовывать и осуществлять процесс музыкального обучения и воспитания детей и молодежи в различных учреждениях социокультурной сферы;

– применять современные методы, средства и технологии музыкального обучения в практике учебно-воспитательного процесса;

– совершенствовать свое педагогическое мастерство.

Логика изложения учебного материала predetermined structure курса, состоящего из четырех разделов, выстроенных в соответствии с требованиями современной педагогической науки и развивающего обучения, по степени усложнения задач и содержания занятий. Первый раздел «Теория музыкального воспитания и развития» посвящен изучению сущности, закономерностей и принципов музыкального воспитания детей; структуры и содержания музыкальных способностей и креативности личности, факторов их развития, методики их диагностики. Второй раздел «История музыкального воспитания и образования» посвящен вопросам зарождения и становления систем музыкального воспитания и образования в Беларуси и в зарубежных странах. Третий раздел «Музыкальная дидактика» направлен на изучение педагогического процесса в музыкальном обучении: цель, задачи, закономерности, принципы, содержание образования и его структура, методы, формы, средства и технологии музыкального обучения.

Четвертый раздел «Музыкально-педагогическое мастерство педагога-музыканта» охватывает вопросы структуры, содержания и путей развития педагогического мастерства.

В ходе преподавания профессиональной педагогики используются интерактивные методы обучения, позволяющие активизировать познавательную деятельность студентов: создание и решение проблемных ситуаций, микро преподавание, деловая игра, самотестирование и самоанализ педагогических качеств, создание педагогических аннотаций и рецензий. Контролируемая самостоятельная работа осуществляется студентами на протяжении всего периода изучения дисциплины и представлена вопросами для обсуждения и сообщениями на семинарах, письменными заданиями, направленными на развитие креативности начинающих педагогов-музыкантов и формирование их творческого потенциала в процессе профессиональной деятельности, вопросами для самоконтроля и экзаменационными вопросами.

В соответствии с учебным планом на изучение дисциплины «Профессиональная педагогика» отводится 100 часов, из которых 36 – аудиторные занятия (30 ч. лекционные, 6 ч. семинарские). Рекомендуемая форма контроля – экзамен.

Завершается педагогическая подготовка студентов государственным экзаменом по педагогике и методике преподавания спецдисциплин, содержание которого включает учебный материал, в том числе и по профессиональной педагогике.

**Примерный тематический план дисциплины  
«Профессиональная педагогика»**

№ п/п	Наименование разделов и тем	Количество часов		
		всего	лекц.	сем.
1.	Введение	2	2	-
<b>Раздел 1. Теория музыкального воспитания и развития</b>				
2.	Предмет и основные категории профессиональной педагогики	2	1	-
3.	Процесс приобщения личности к восприятию музыки как педагогическая проблема	2	1	1
4.	Формирование и развитие музыкальных способностей детей	2	1	1
<b>Раздел 2. История музыкального воспитания и образования</b>				
5.	Становление и развитие музыкального воспитания и образования в древние времена и в эпоху Средневековья	2	1,5	0,5
6.	Музыкальное воспитание и образование на белорусских землях и в странах Западной Европы в эпоху Возрождения и Просвещения	2	1,5	0,5
7.	Музыкальное воспитание и образование в XIX – начале XX вв. в западноевропейских странах и России	2	1,5	0,5
8.	Современная система музыкального воспитания и профессионального образования в Беларуси	2	1,5	0,5
9.	Зарубежные системы музыкального воспитания и образования XX века	2	2	-
<b>Раздел 3. Музыкальная дидактика</b>				
10.	Цели и задачи, закономерности и принципы музыкального обучения	2	1,5	0,5
11.	Содержание музыкального образования	2	1,5	0,5
12.	Средства и методы музыкального обучения	2	1,5	0,5
13.	Формы организации учебного процесса в музыкальном обучении	2	1,5	0,5
14.	Контроль и оценка музыкальных знаний, умений и навыков	1	1	-
<b>Раздел 4. Музыкально-педагогическое мастерство</b>				
15.	Специфика музыкально-педагогической деятельности	1	1	-
16.	Структура и содержание музыкально-педагогического мастерства	2	2	-
17.	Мастерство педагогического взаимодействия на уроках музыки	2	2	-
18.	Убеждение и внушение как способы коммуникативного взаимодействия педагога-музыканта с учащимися	2	2	-
19.	Сущность и структура педагогической техники педагога-музыканта	2	2	-
Всего:		36	30	6

## **Содержание дисциплины**

### **Введение**

Профессиональная музыкальная педагогика как отрасль общей педагогики, занимающаяся воспитанием, образованием и развитием человека средствами музыкального искусства и в ходе музыкально-творческой деятельности. Профессиональная педагогика как наука, вскрывающая закономерности, обосновывающая теоретические положения, разрабатывающая принципы, методы, формы, технологии музыкального воспитания и обучения детей и взрослых.

Цели, задачи и структура курса профессиональной музыкальной педагогики. Учебно-методическое обеспечение профессиональной музыкальной педагогики. Связь профессиональной музыкальной педагогики с другими дисциплинами. Роль и значение курса в структуре профессиональной педагогической подготовки будущих преподавателей музыкальных дисциплин.

### **Раздел 1. Теория музыкального воспитания и развития**

#### **Тема 1. Предмет и основные категории профессиональной педагогики**

Объект профессиональной педагогики: музыкальное воспитание и музыкальное образование. Предмет профессиональной педагогики: сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс как развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие педагогов и учеников, направленное на преобразование личностных свойств и качеств последних под воздействием музыкального искусства.

Методологическая основа профессиональной педагогики и связь ее с другими науками. Характеристика основных категорий профессиональной педагогики. Музыкальное воспитание как процесс формирования личности средствами музыки. Музыкальное образование как процесс, результат и система подготовки профессионалов в области музыкального искусства. Музыкальное развитие как переход в новое качественное состояние музыкальных способностей, личностных свойств, познавательных процессов человека под воздействием музыкального искусства. Музыкально-творческая деятельность как процесс и результат преобразование окружающей действительности и

собственной личности «по законам красоты» средствами музыкального искусства.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

## **Тема 2. Процесс приобщения личности к восприятию музыки как педагогическая проблема**

Восприятие музыки как один из видов музыкальной деятельности учащихся. Характеристика восприятия музыки как процесса, в основе которого лежит способность человека слышать и переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности.

Зависимость характера восприятия музыки от уровня общего и музыкального развития человека. Специфика восприятия музыки как процесса эмоционального вживания в содержание музыкального произведения. Психологическая характеристика процесса восприятия музыки.

Определение процесса развития восприятия музыки учащихся как умения переживать чувства и настроения, выраженные композитором при помощи музыкальных звуков. Содержание алгоритма развития восприятия музыки учащихся: выявление главного настроения в произведении; определение основных средств музыкальной выразительности; рассмотрение особенностей развития художественного образа; выявление главной идеи произведения; нахождение в произведении личностного смысла каждым учащимся. Пути развития восприятия музыки учащихся.

## **Тема 3. Формирование и развитие музыкальных способностей детей**

Понятие музыкальных способностей как комплекса индивидуально-психологических особенностей личности, необходимых для успешного осуществления различных видов музыкальной деятельности. Классификация музыкальных способностей. Характеристика общих музыкальных способностей: музыкального слуха, памяти, мышления и их разновидностей, чувства музыкального ритма.

Определение музыкальности в широком смысле как способности восприятия и видения мира в форме музыкальных образов. Характеристика музыкальности в узком смысле как комплекса способностей, необходимых человеку для занятий музыкальной деятельностью. Эмоциональная отзывчивость человека на музыку как характерный признак музыкальности. Структура музыкальности как проблема музыкальной педагогики. Определение структуры музыкальности в трудах Б.М. Теплова.

Осмысление проблемы наследуемости музыкальных способностей в трудах психологов и педагогов на различных этапах развития научного знания. Биологизаторские и социологизаторские концепции развития музыкальных способностей.

Факторы развития музыкальных способностей детей: биологические и социальные. Условия развития музыкальных способностей детей. Диагностика музыкальных способностей детей на начальном этапе обучения: цели, задачи, содержание и методика организации.

## **Раздел 2. История музыкального воспитания и образования**

### **Тема 4. Становление и развитие музыкального воспитания и образования в древние времена и в эпоху Средневековья**

Синкретический характер искусства в первобытном обществе. Использование музыки, танца, пантомимы в ритуалах и обрядах. Применение музыки в придворных церемониях и религиозных обрядах в древних рабовладельческих государствах (Вавилон, Урарту, Египет, Сирия) в IV-III тысячелетиях до н.э. Появление первых теорий о ладах, интервалах, звукорядах. Разделение музыки на придворную, храмовую и народную.

Музыкальное воспитание в странах Древнего Востока. Воздействие взглядов философской школы Конфуция на развитие музыкального искусства Древнего Китая в VI в. до н.э.

Музыкальное воспитание в городах-полисах Древней Греции. Различия афинской и спартанской систем воспитания детей и применения музыки в процессе воспитания. Философские взгляды Платона и Аристотеля (V-IV вв. до н.э.) на сущность и функции музыки. Зарождение основных функций музыкального искусства.

Музыкальное образование и воспитание в эпоху Средневековья. Использование музыки в качестве средства религиозно-нравственного воздействия на людей в раннем и среднем средневековье. Григорианский хорал как образец духовной музыки этого периода. Певческие школы при монастырях и соборах как первые учреждения религиозного музыкального образования.

Рыцарские замки как центры светского искусства в период среднего средневековья. Возникновение в XI-XII вв. первых европейских

университетов, где изучалась музыка в рамках философского учения о строении и гармонии мира.

### **Тема 5. Музыкальное воспитание и образование на белорусских землях и в странах Западной Европы в эпоху Возрождения и Просвещения**

Всестороннее развитие личности как цель воспитания в эпоху Возрождения. Формирование нового отношения к музыке – как к искусству, воспитывающему чувства человека. Церковная, салонная, школьная, домашняя формы музицирования.

Деятельность во Франции и Нидерландах метризов. Консерватории Италии как учреждения начального образования для детей малоимущих слоев населения. Создание музыкальной академии и филармонического товарищества в Италии. Изобретение нотопечатания в Венеции.

Музыкальное воспитание на белорусских землях. Деятельность церковно-певческих и братских школ, а также школ при католических и протестантских церквях, иезуитских училищ. Преподавание музыки в рамках семи свободных искусств.

Развитие концертных жанров музыкального искусства в эпоху Просвещения. Создание новых жанров инструментальной (токатта и fuga, прелюдия, вариации, сюита, концерт) и вокально-хоровой (опера, оратория, кантата) музыки.

Превращение приютов и пансионатов для малоимущих слоев населения в профессиональные учебные заведения: школы, училища, консерватории. Открытие Парижской консерватории в конце XVIII века как высшего музыкального учебного заведения.

Профессиональное музыкальное образование на территории Беларуси в XVII-XVIII вв. Деятельность пансионатов, шляхетских училищ, музыкальных бурсов, театрально-музыкальных школ в Несвиже, Слониме, Гродно, Ружанах, Шклове и др. Создание театров при магнатских дворах Радзивилов, Тызенгаузов, Огинских, Сапегов и др.

### **Тема 6. Музыкальное воспитание и образование в XIX – начале XX вв. в западноевропейских странах и России**

Специализация музыкальной деятельности в западноевропейских странах: выделение профессии композитора, исполнителя, дирижера. Активизация концертно-гастрольной деятельности и открытие филармоний и филармонических товариществ.

Распространение музыкального просветительства и публицистики в Европе. Появление музыкальных газет и журналов. Появление новых отраслей науки: музыкальная эстетика, музыкальная психология, музыкотерапия, инструментовка и др. Формирование теоретических основ музыкального исполнительства.

Создание системы профессионального музыкального образования в Европе. Открытие консерваторий в Праге, Вене, Варшаве и др. Деятельность школ высшего мастерства. Усовершенствование музыкальных инструментов.

Открытие консерваторий в Петербурге (1862) и Москве (1866). Деятельность Русского музыкального товарищества и создание музыкальных училищ, курсов, школ. Открытие частных музыкальных школ. Музыкальное обучение в Придворной певческой капелле (Петербург), Синодальном училище (Москва). Деятельность Бесплатной музыкальной школы М. Балакирева и Г. Ломакина, народных консерваторий, бесплатных музыкально-хоровых курсов по музыкальному просвещению широких народных масс.

### **Тема 7. Современная система музыкального воспитания и профессионального образования в Беларуси**

Компоненты системы музыкального воспитания и профессионального музыкального образования в Беларуси: участники (учащиеся и педагоги), учреждения и организации, органы управления, учебно-методические и регламентирующие документы. Структура системы музыкального воспитания и образования: учреждения музыкального воспитания, охватывающие все возрастные периоды жизни человека; учреждения профессионального музыкального образования.

Характеристика учреждений музыкального воспитания: семейное окружение, детские дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, музыкальные кружки и студии, любительские музыкальные коллективы в учреждениях культуры, учебных заведениях, на предприятиях.

Характеристика и принципы функционирования системы профессионального музыкального образования: многоступенчатость, преемственность, плановый характер развития. Ступени и уровни профессионального музыкального образования в Беларуси: начальное, среднее специальное, высшее, поствысшее.

## **Тема 8. Зарубежные системы музыкального воспитания и образования XX века**

Современные тенденции развития музыкального воспитания и образования за рубежом: использование народной музыки для построения учебного процесса, внедрение доступных методов овладения музыкальной грамотой, применение технических средств обучения, отсутствие единых учебных планов и программ, применение групповых форм обучения игре на музыкальных инструментах.

Общая характеристика систем музыкального воспитания З. Кодая и К. Орфа. Пособие по музыкальному воспитанию К. Орфа «Шульверк» («Музыка для детей»). Принципы музыкального воспитания К. Орфа. Содержание начального музыкального воспитания по К. Орфу.

Деятельность З. Кодая по созданию венгерской системы музыкального воспитания детей. Принципы музыкального воспитания З. Кодая. Методы музыкального воспитания З. Кодая. Создание учебного пособия «333 упражнения в чтении с листа».

Музыкальное воспитание в болгарских школах. Применение метода Б. Тричкова «столбика» для обучения нотной грамоте. Импровизация, хоровое пение и игра на музыкальных инструментах как основные виды деятельности учащихся на уроках музыки.

Музыкальное воспитание в Японии. Активное самовыражение и творческое проявление детей в музыке как цель музыкального воспитания в японских школах. Система музыкального воспитания в США. Оркестры, хоры, ансамбли, концерты для школьников как основные формы внеклассной работы по музыкальному воспитанию. Использование технических средств обучения и электронной музыки как путь развития творческих способностей учащихся на уроках музыки в Великобритании.

### **Раздел 3. Музыкальная дидактика**

#### **Тема 9. Цели и задачи музыкального обучения**

Социальная обусловленность цели музыкального обучения и документы ее регламентирующие (закон «Об образовании» в Республике Беларусь, Кодекс Республики Беларусь «Об образовании»).

Формирование музыкальной культуры личности как элемента ее духовной культуры – общая цель музыкального обучения на современном этапе развития общества. Художественно-эстетическое

обоснование цели. Музыка как специфическая форма художественного отражения жизни, мыслей и чувств людей. Структура музыкальной культуры общества: музыкальные ценности; все виды деятельности по их созданию, воспроизведению, трансляции, восприятию, использованию; все субъекты этих видов деятельности. Личность как субъект музыкальной культуры общества. Компоненты музыкальной культуры личности: нравственно-эстетические чувства, вкусы, убеждения, потребности; музыкальные знания, умения, навыки; музыкально-творческие способности.

Условия реализации цели музыкального обучения. Иерархия целей музыкального обучения. Задачи музыкального обучения как пути реализации его цели: образовательные, воспитательные, развивающие.

### **Тема 10. Закономерности и принципы музыкального обучения**

Закономерности музыкального обучения как устойчиво повторяющиеся связи между компонентами процесса музыкального обучения. Классификация закономерностей: общие и частные. Общие закономерности: закономерности цели, содержания, качества, методов обучения, стимулирования обучения, управления обучением. Частные закономерности: дидактические, гносеологические, психологические, социологические, организационные.

Принципы музыкального обучения как исходные руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса в музыкальных учебных заведениях. Использование общепризнанных дидактических принципов в процессе музыкального обучения: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности знаний, связи теории с практикой обучающихся. Специфические принципы музыкального обучения: комплексного и последовательного развития музыкальных способностей ученика в разных видах музыкальной деятельности; единство эмоционального и рационального развития ученика в учебном процессе; единство художественной и технической сторон музыкального обучения.

Функции учебного процесса в музыкальном обучении: образовательная, развивающая, воспитательная. Структура учебного процесса в музыкальном обучении: подготовка к восприятию знаний, восприятие и закрепление знаний, выработка умений и навыков, контроль качества усвоения содержания образования.

### **Тема 11. Содержание музыкального образования**

Содержание музыкального образования как педагогически адаптированная система музыкальных знаний и связанных с ними музыкальных умений и навыков, которыми необходимо овладеть учащимся.

Структура содержания музыкального образования: музыкальные знания, умения, навыки, музыкальный репертуар, музыкально-творческая деятельность. Музыкальные знания: общие и частные. Музыкальные умения как знания, примененные на практике. Уровни формирования музыкальных умений: репродуктивный, эвристический, творческий. Этапы формирования музыкальных умений: активизация ранее приобретенного жизненного и музыкального опыта ученика; представление новых знаний в форме организации поисковой ситуации; осмысление, усвоение, закрепление и углубление и творческое использование музыкальных умений в разных видах музыкальной деятельности. Музыкальные навыки как умения, доведенные до автоматизма. Вокально-хоровые, дирижерские, музыкально-ритмические, исполнительские и др. навыки.

Классификация музыкального репертуара: педагогический (инструктивный и художественный) и концертный. Критерии отбора репертуара: эстетическая и художественная ценность произведения, педагогическая и воспитательная значимость, разнообразие стилей и жанров, соответствие возрастным особенностям исполнителей, национально-культурная основа.

Виды музыкально-творческой деятельности: восприятие музыкального произведения в процессе слушания или исполнения; получение знаний о музыкальном произведении или музыкальном искусстве в целом; собственно творческая деятельность в процессе осмысления, интерпретации, исполнения или сочинения музыкального произведения.

Образовательный стандарт, учебный план, учебная программа как документы, отражающие содержание музыкального образования.

### **Тема 12. Средства и методы музыкального обучения**

Средства музыкального обучения как источники получения музыкальных знаний, формирования умений и навыков. Широкий и узкий смысл понятия средства музыкального обучения. Классификации

средств музыкального обучения: печатные, предметы обучения, технические средства.

Методы музыкального обучения как способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей. Приемы и правила музыкального обучения.

Классификация и характеристика методов музыкального обучения по критерию целостного подхода к процессу обучения: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Метод проблемного обучения как организация учебного процесса на основе создания проблемных ситуаций. Сущность проблемной ситуации в музыкальном обучении. Характеристика проблемных задач. Правила создания проблемных ситуаций. Уровни проблемности музыкального обучения. Правила выбора средств и методов музыкального обучения.

### **Тема 13. Формы организации учебного процесса в музыкальном обучении**

Форма обучения как внешняя сторона организации учебного процесса. Характеристика групповых, индивидуальных и коллективных, аудиторных и внеаудиторных, классных и внеклассных, школьных и внешкольных форм музыкального обучения. Форма организации музыкального обучения как конструкция отдельного звена процесса обучения, вид занятий.

Урок как основная структурная единица учебного процесса. Разнообразие классификаций типов уроков по различным критериям: по способу проведения, по содержанию работы, по структуре.

Виды тематических моно уроков: в соответствии с основными видами музыкальной деятельности; в соответствии с содержанием учебной работы; в соответствии с этапами освоения музыкального содержания; в соответствии с использованными методами обучения.

Типовая структура комбинированного урока на начальной ступени музыкального обучения. Требования к современному уроку: максимальная насыщенность урока педагогически целесообразной деятельностью ученика; широкий тематический диапазон; единство образовательных, воспитательных и развивающих задач;

организационная четкость и выбор рациональных методов, приемов и средств обучения; подготовка ученика к самостоятельной работе дома; развитие творческой инициативы и активности ученика.

#### **Тема 14. Контроль и оценка музыкальных знаний, умений и навыков**

Контрольно-оценочная функция деятельности педагога в музыкальном обучении. Виды контроля музыкальных знаний, умений и навыков: предварительный, текущий, периодический, тематический, итоговый, отсроченный. Формы контроля: индивидуальная, групповая, фронтальная. Методы контроля: устный, письменный, практический, самоконтроль, тестовый.

Оценка как определение степени успешности освоения музыкальных знаний, умений и навыков. Проблема объективности оценки специальных музыкальных знаний. Отметка как количественное выражение оценки. Принципы оценивания в музыкальном обучении. Функции оценки музыкальных знаний, умений, навыков: стимулирующая, воспитательная, диагностическая, прогностическая.

### **Раздел 4. Музыкально-педагогическое мастерство**

#### **Тема 15. Специфика музыкально-педагогической деятельности**

Компоненты музыкально-педагогической деятельности и их характеристика: цель, задачи, средства, объект, субъект, результат, социальная значимость. Направленность педагогической деятельности на осуществление социальной преемственности поколений, приобщение школьников к национальным и мировым образцам музыкальной культуры. Социальная обусловленность и нестандартность музыкально-педагогической деятельности по набору задач, средств, методов обучения.

Специфичность объекта музыкально-педагогической деятельности: ученик как активный участник педагогического процесса с неповторимыми индивидуальными качествами, мотивами, поведением, т.е. соучастник педагогического действия под названием музыкальное обучение. Педагоги и родители как субъекты педагогического воздействия.

Субъект-субъектная парадигма современной музыкально-педагогической деятельности. Специфика музыкального искусства как

средства и цели обучения. Творческий характер деятельности педагога-музыканта.

### **Тема 16. Структура и содержание музыкально-педагогического мастерства**

Педагогическое мастерство педагога-музыканта как комплекс свойств личности, обеспечивающий ей высокий уровень самоорганизации профессиональной музыкально-педагогической деятельности. Структура педагогического мастерства педагога-музыканта: гуманистическая направленность его деятельности и личности, профессионализм, педагогические способности, педагогическая техника.

Гуманистическая направленность личности педагога-музыканта и ее характеристика. Виды направленности ценностных ориентаций педагога-музыканта: на себя, на педагогический процесс, на учащихся, на цели педагогической деятельности. Профессионализм как фундамент педагогического мастерства. Особенности современного профессионального музыкально-педагогического знания: комплексность, синтетичность, личностная окрашенность. Уровни формирования профессионального музыкально-педагогического знания: методологический, теоретический, методический, технологический.

Общепедагогические и специальные способности педагога-музыканта. Коммуникативность, перцептивные способности, включающие профессиональную зоркость, наблюдательность, эмпатию, интуицию, динамизм личности, эмоциональная устойчивость, самообладание, уверенность в себе, оптимистическое прогнозирование, креативность, организаторские, исследовательские, конструкторские и другие общепедагогические способности педагога-музыканта.

Педагогическая техника как компонент музыкально-педагогического мастерства, объединяющий две группы умений: управлять собой и взаимодействовать в процессе решения педагогических задач.

### **Тема 17. Мастерство педагогического взаимодействия на уроках музыки**

Понятие педагогического взаимодействия. Эффективность педагогического взаимодействия на уроках музыки. Педагогическое общение и педагогические отношения как компоненты педагогического

взаимодействия. Педагогическое общение как профессиональное коммуникативное взаимодействие педагога с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического микроклимата.

Функции педагогического общения. Структура профессионального педагогического общения: прогностический этап, коммуникативная атака, управление общением, анализ осуществленного процесса общения.

Стили отношения педагога-музыканта к ученикам: положительный (устойчивый и ситуативный), неустойчивый, отрицательный (ситуативный и устойчивый). Характеристика стилей педагогического руководства, применяемых педагогом-музыкантом на уроке: авторитарный, демократический, либеральный. Характеристика стилей педагогического общения: на основе дружеского расположения, дистанция, устрашение, заигрывание, на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Педагогический такт как мера педагогически целесообразного воздействия педагога-музыканта на учащихся, умение устанавливать продуктивный стиль общения. Характеристика условий развития педагогического такта педагога-музыканта.

### **Тема 18. Убеждение и внушение как способы коммуникативного взаимодействия педагога-музыканта с учащимися**

Убеждение как способ коммуникативного взаимодействия, формирующий новые взгляды и отношения или изменяющий ложные взгляды и отношения. Формы убеждения как способа коммуникативного взаимодействия. Структура убеждающего взаимодействия: знания – чувства – поведение. Условия эффективности убеждающего взаимодействия.

Внушение как способ оказывать влияние на психику и поведение человека незаметно для него самого с целью воздействия на его поступки, стремления, мотивы и установки. Условия эффективности педагогического внушения. Критерии классификации видов внушения: по источнику внушающего воздействия, по состоянию субъекта внушения, по цели воздействия, по результатам, по содержанию. Формы внушающего воздействия педагога-музыканта на учащихся: команды, приказы и внушающие наставления.

Научная организация труда педагога-музыканта как система обеспечения максимальной эффективности обучения и воспитания

учащихся при рациональном использовании времени, сил и средств со стороны педагога и учащихся. Культура педагогического труда как собирательная характеристика личности и деятельности педагога-музыканта. Факторы, определяющие культуру труда педагога-музыканта.

### **Тема 19. Сущность педагогической техники педагога-музыканта**

Педагогическая техника как компонент педагогического мастерства педагога-музыканта, включающий совокупность приемов организации поведения педагога. Структура педагогической техники. Умение педагога-музыканта управлять своим поведением как владение организмом, мимикой, эмоциями, настроением, снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия, развитие социально-перцептивных способностей, внимания, наблюдательности, техники речи. Умение воздействовать на личность учащегося как совокупность дидактических, организаторских, конструктивных, коммуникативных умений и приемов предъявления требований, управления педагогическим общением. Этапы формирования творческого самочувствия педагога.

### **Информационно-методическая часть**

#### **Литература**

##### *Основная*

1. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Кузьмініч, М.Л. Гісторыя харэаграфічнай і музычнай адукацыі: вучэб. дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск: Бел.дзярж. ун-т культуры і мастацтваў, 2007. – 163 с.
3. Крюкова, В.В. Музыкальная педагогика / В.В. Крюкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 288 с.
4. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб.пособ. для студ. вузов / под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
5. Основы педагогического мастерства: учеб.пособ. для пед спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под. пед. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

6. Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие / РАО, Ин-т худож. образования, лаборатория муз. иск-ва; науч. ред. Л.В. Школяр. – 2-е изд. – Москва: Флинта; Наука, 1999. – 336 с.

7. Халабузарь, П.В. Теория и методика музыкального воспитания: учеб. пособие / П.В. Халабузарь, В.С. Попов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Лань, 2000. – 224 с.

*Дополнительная*

1. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию / Л.А. Баренбойм. – Л.: Сов.комп., 1979. – 352 с.

2. Безбородова, Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие для студ. муз. фак. пед. вузов / Л.А. Безбородова. – М.: Академия, 2002. – 416 с.

3. Грыгаровіч, Я.Д. Эстэтычная накіраванасць асобы студэнта: педагагічны аспект / Я.Д. Грыгаровіч. – Мінск: Бел. дзярж. ун-т культуры, 2002. – 403 с.

4. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.

5. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 167 с.

6. Коган, Г.М. У врат мастерства / Г.М. Коган. – М.: Классика-XXI, 2004. – 136 с.

7. Ковалевская, А.А. Музыкально-эстетическое воспитание: дифференцированный подход / А.А. Ковалевская. – Минск: Технопринт, 2002. – 408 с.

8. Котикова, О.П. Развитие творческой активности младших школьников в процессе эстетического воспитания средствами искусства / О.П. Котикова, В.Г. Кухаронок. – Минск: НИО, 2003. – 123 с.

9. Кузьмініч, М.Л. Гісторыя музычнага выхавання і адукацыі (ад старажытнасці да XX ст.) / М.Л. Кузьмініч; Бел. ун-т культуры. – Минск, 2000. – 188 с.

10. Малахова, И.А. Развитие личности: пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений: в 2 ч. – Ч. 1. – Способность к творчеству, одаренность, талант / И.А. Малахова. – Минск: Бел. навука, 2002. – 160 с.

11. Малахова, И.А. Развитие личности: пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений: в 2 ч. – Ч. 2. – Художественно-творческая деятельность / И.А. Малахова. – Минск: Бел. навука, 2003. – 152 с.

12. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие / под ред. Л.В. Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232 с.

13. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

14. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учеб. для студентов высш. учеб. завед. пед. спец. / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

15. Цымбалюк, Е.А. Музыкальное образование в школе: диагностика, прогнозирование, мониторинг / Е.А. Цымбалюк. – Минск: БГПУ, 2003. – 163 с.

### ***Тематика семинарских занятий и задания для самостоятельной работы***

#### *Семинар № 1. Развитие и диагностика музыкальных способностей и креативности личности*

1. Разработка проблемы музыкальности и музыкальных способностей в современной науке.
2. Структура музыкальности.
3. Процесс развития музыкальных способностей: закономерности и факторы.
4. Диагностика музыкальных способностей детей.
5. Сущность, структура и диагностика креативности личности.

*Задание для самостоятельной письменной работы:* предложить систему диагностических заданий для выявления уровня развития общих и специальных музыкальных способностей учеников детской музыкальной школы. Возраст ученика, уровень сложности и количество заданий выбрать самостоятельно.

#### *Семинар № 2. История музыкального воспитания и образования*

9. Музыкальное воспитание в древние времена.
10. Музыкальное воспитание в эпоху раннего и среднего средневековья (V – XIII вв.).
11. Музыкальное воспитание в эпоху Возрождения (XIV – XVI вв.).
12. Музыкальное воспитание в эпоху Просвещения (XVII – XVIII вв.).
13. Музыкальное воспитание и образование в западноевропейских странах, в России и на белорусских землях в XIX – начале XX вв.
14. Становление и развитие советской системы музыкального воспитания и образования в России и Беларуси (1917 – 1991 гг.).
15. Современные системы музыкального воспитания и профессионального музыкального образования в Беларуси.
16. Системы музыкального воспитания за рубежом.

*Задание для самостоятельной письменной работы:*

Подготовить реферат о системе музыкального воспитания и образования в одной из зарубежных стран в соответствии с требованиями.

### *Семинар № 3. Музыкальная дидактика*

1. Проблема целей и задач музыкального обучения.
2. Сущность закономерностей и принципов музыкального обучения.
3. Содержание музыкального образования и его структура.
4. Методы и средства музыкального обучения и критерии их отбора на уроке.
5. Формы музыкального обучения. Типы и виды уроков музыки.
6. Планирование и подготовка учителя к уроку. Требования к современному уроку.

*Задание для письменной самостоятельной работы:*

Сделать письменный анализ индивидуального или группового урока по любой музыкальной дисциплине и в любом учебном заведении по предложенному плану.

### **Требования к реферату по профессиональной педагогике**

1. Структура реферата:
  - титульный лист, на котором указывается учебное заведение, кафедра, предмет, по которому выполнен реферат, тема реферата, фамилия, имя, отчество студента, номер группы, факультет, год выполнения реферата;
  - содержание;
  - два или три раздела, где первый раздел посвящен вопросам истории музыкального воспитания и образования в данной стране, а второй – современному состоянию музыкального воспитания и образования в данной стране, наличие третьего раздела по желанию студента;
  - заключение;
  - список использованных источников.
2. Объем реферата от 8 до 15 страниц. Оформление реферата на бумаге формата А 4 компьютерным способом.

### **План анализа урока по музыкальным дисциплинам**

- IX. Введение в урок
4. Создание психологического настроения.

5. Постановка целей.
6. Формирование мотивов учения.
  - X. Оснащенность урока
  3. Использование доски, дидактического материала, ТСО.
  4. Целесообразность использования средств наглядности.
  - XI. Содержание урока
  11. Соответствие методической структуры урока целям.
  12. Адаптация программы к данному классу, доступность изложения материала.
  13. Дифференциация заданий.
  14. Научность содержания.
  15. Связь изучаемого материала с жизнью, межпредметные связи.
  16. Нравственная и мировоззренческая направленность урока.
  17. Эстетическое воздействие урока.
  18. Использование эффективных методов обучения, их вариативность.
  19. Вариативность и эффективность форм контроля, самоконтроль.
  20. Активизация у учащихся интереса к предмету, занимательность, использование игровых методов.
  - XII. Психологические аспекты урока
  4. Смена видов деятельности на уроке.
  5. Учет времени активного внимания.
  6. Использование различных видов памяти (образной, словесно-логической, двигательной, эмоциональной, зрительной).
  - XIII. Оценка деятельности учащихся
  5. Степень активности учащихся.
  6. Организованность и дисциплина.
  7. Речевое развитие учащихся, умение логически мыслить, аргументировано излагать свои мысли.
  8. Развитие навыков самостоятельной деятельности.
  - XIV. Охрана труда на уроке
  4. Готовность помещения (освещенность, чистота, состояние воздуха).
  5. Наблюдение за посадкой учащихся.
  6. Наличие динамической паузы.
  - XV. Взаимодействие ученика и учителя
  4. Уровень педагогического мастерства, культура, такт, внешний вид, речь учителя.
  5. Наличие обратной связи с учащимися.

6. Обеспечение благоприятного психологического климата.

XVI. Итоги урока

4. Выполнение намеченного плана, степень достижения цели.

5. Домашнее задание: объем, посильность.

6. Использование воспитательных возможностей оценки.

**Перечень средств диагностики результатов учебной деятельности студентов**

Для контроля качества образования по дисциплине «Профессиональная педагогика» используются следующие средства диагностики:

- оценка решений типовых заданий;
- тестовые задания по отдельным разделам дисциплины;
- письменные контрольные работы;
- устный опрос на семинарских занятиях;
- составление рефератов по отдельным разделам дисциплины;
- выступление студентов на семинарских занятиях по разработанным ими темам;
- устный экзамен.

## БИБЛИОГРАФИЯ

### Основная литература

1. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Кузьмініч, М.Л. Гісторыя харэаграфічнай і музычнай адукацыі: вучэб. дапам. / М.Л. Кузьмініч. – Мінск: Бел. дзярж. ун-т культуры і мастацтваў, 2007. – 163 с.
3. Крюкова, В.В. Музыкальная педагогика / В.В. Крюкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 288 с.
4. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособ. для студ. вузов / под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
5. Основы педагогического мастерства: учеб. пособ. для пед спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под. пед. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
6. Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие / РАО, Ин-т худож. образования, лаборатория муз. иск-ва; науч. ред. Л.В. Школяр. – 2-е изд. – Москва: Флинта; Наука, 1999. – 336 с.
7. Халабузарь, П.В. Теория и методика музыкального воспитания: учеб. пособие / П.В. Халабузарь, В.С. Попов. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Лань, 2000. – 224 с.

### Дополнительная литература

1. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию / Л.А. Баренбойм. – Л.: Сов. комп., 1979. – 352 с.
2. Безбородова, Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие для студ. муз. фак. пед. вузов / Л.А. Безбородова. – М.: Академия, 2002. – 416 с.

3. Грыгаровіч, Я.Д. Эстэтычная накіраванасць асобы студэнта: педагогічны аспект / Я.Д. Грыгаровіч. – Мінск: Бел. дзярж. ун-т культуры, 2002. – 403 с.
4. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
5. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 167 с.
6. Коган, Г.М. У врат мастерства / Г.М. Коган. – М.: Классика-XXI, 2004. – 136 с.
7. Ковалевская, А.А. Музыкально-эстетическое воспитание: дифференцированный подход / А.А. Ковалевская. – Минск: Технопринт, 2002. – 408 с.
8. Котикова, О.П. Развитие творческой активности младших школьников в процессе эстетического воспитания средствами искусства / О.П. Котикова, В.Г. Кухаренок. – Минск: НИО, 2003. – 123 с.
9. Кузьмініч, М.Л. Гісторыя музычнага выхавання і адукацыі (ад старажытнасці да XX ст.) / М.Л. Кузьмініч; Бел. ун-т культуры. – Минск, 2000. – 188 с.
10. Малахова, И.А. Развитие личности: пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений: в 2 ч. – Ч. 1. – Способность к творчеству, одаренность, талант / И.А. Малахова. – Минск: Бел. наука, 2002. – 160 с.
11. Малахова, И.А. Развитие личности: пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений: в 2 ч. – Ч. 2. – Художественно-творческая деятельность / И.А. Малахова. – Минск: Бел. наука, 2003. – 152 с.
12. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие / под ред. Л.В. Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232 с.

13. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

14. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учеб. для студентов высш. учеб. завед. пед. спец. / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

15. Цымбалюк, Е.А. Музыкальное образование в школе: диагностика, прогнозирование, мониторинг / Е.А. Цымбалюк. – Минск: БГПУ, 2003. – 163 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУКИ

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КАРТЫ ПО КУРСУ  
«ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФМИ**

**Учебно-методическая карта для студентов  
заочной формы обучения ФМИ**

№ п/п	Наименование разделов и тем	Количество часов			Форма контроля
		всего	лекц.	се м.	
1.	Введение	0,5	0,5		
<b>Раздел 1. Теория музыкального воспитания и развития</b>					
2.	Предмет и основные категории профессиональной педагогики	0,5	0,5		устный опрос
3.	Процесс приобщения личности к восприятию музыки как педагогическая проблема	0,5	0,5		конспект
4.	Формирование и развитие музыкальных способностей детей	1		1	тест
<b>Раздел 2. История музыкального воспитания и образования</b>					
5.	Становление и развитие музыкального воспитания и образования в древние времена и в эпоху Средневековья	0,5	0,5		устный опрос
6.	Музыкальное воспитание и образование на белорусских землях и в странах Западной Европы в эпоху Возрождения и Просвещения	0,5	0,5		
7.	Музыкальное воспитание и образование в XIX – начале XX вв. в западноевропейских странах и России	0,5		0,5	реферат
8.	Современная система музыкального воспитания и профессионального образования в Беларуси	1	0,5	0,5	устный опрос
9.	Зарубежные системы музыкального воспитания и образования XX века				реферат
<b>Раздел 3. Музыкальная дидактика</b>					
10.	Цели и задачи, закономерности и принципы музыкального обучения	0,5	0,5		реферат
11.	Содержание музыкального образования	0,5	0,5		устный опрос
12.	Средства и методы музыкального обучения	0,5	0,5		устный

					й опрос
13.	Формы организации учебного процесса в музыкальном обучении	0,5		0,5	реферат
14.	Контроль и оценка музыкальных знаний, умений и навыков	0,5		0,5	реферат
<b>Раздел 4. Музыкально-педагогическое мастерство</b>					
15.	Специфика музыкально-педагогической деятельности	0,5	0,5	-	тест
16.	Структура и содержание музыкально-педагогического мастерства	0,5	0,5	-	реферат
17.	Мастерство педагогического взаимодействия на уроках музыки	0,5	0,5	-	устный опрос
18.	Убеждение и внушение как способы коммуникативного взаимодействия педагога-музыканта с учащимися	0,5		0,5	реферат
19.	Сущность и структура педагогической техники педагога-музыканта	0,5		0,5	реферат
<b>Всего:</b>		10	6	4	Контрольная работа, экзамен

**Учебно-методическая карта для студентов  
дневной формы обучения ФМИ**

№ п/п	Наименование разделов и тем	Количество часов			Форма контр оля
		всег о	лек ц.	се м.	
1.	Введение	1	1	-	
<b>Раздел 1. Теория музыкального воспитания и развития</b>					
2.	Предмет и основные категории профессиональной педагогики	1	1	-	устны й опрос
3.	Процесс приобщения личности к восприятию музыки как педагогическая проблема	2	1	1	консп ект
4.	Формирование и развитие музыкальных способностей детей	2	1	1	тест
<b>Раздел 2. История музыкального воспитания и образования</b>					
5.	Становление и развитие музыкального воспитания и образования в древние времена и в эпоху Средневековья	2	1,5	0,5	устны й опрос
6.	Музыкальное воспитание и образование на белорусских землях и в странах Западной Европы в эпоху Возрождения и Просвещения	2	1,5	0,5	
7.	Музыкальное воспитание и образование в XIX – начале XX вв. в западноевропейских странах и России	2	1,5	0,5	консп ект
8.	Современная система музыкального воспитания и профессионального образования в Беларуси	2	1,5	0,5	устны й опрос
9.	Зарубежные системы музыкального воспитания и образования XX века	2	2	-	рефер ат
<b>Раздел 3. Музыкальная дидактика</b>					
10.	Цели и задачи, закономерности и принципы музыкального обучения	2	1,5	0,5	рефер ат
11.	Содержание музыкального образования	2	1,5	0,5	устны й опрос
12.	Средства и методы музыкального обучения	2	1,5	0,5	устны й опрос
13.	Формы организации учебного процесса в музыкальном обучении	2	1,5	0,5	консп ект

14.	Контроль и оценка музыкальных знаний, умений и навыков	1	1	-	устный опрос
<b>Раздел 4. Музыкально-педагогическое мастерство</b>					
15.	Специфика музыкально-педагогической деятельности	1	1	-	тест
16.	Структура и содержание музыкально-педагогического мастерства	2	2	-	реферат
17.	Мастерство педагогического взаимодействия на уроках музыки	2	2	-	устный опрос
18.	Убеждение и внушение как способы коммуникативного взаимодействия педагога-музыканта с учащимися	2	2	-	реферат
19.	Сущность и структура педагогической техники педагога-музыканта	2	2	-	устный опрос
<b>Всего:</b>		34	28	6	Контрольная работа, экзамен