

О.П.РАДЫНОВА
А.И.КАТИНЕНЕ
М.Л.ПАЛАВАНДИШВИЛИ



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
* ОБРАЗОВАНИЕ *

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

учебное пособие



Academ A

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О. П. РАДЫНОВА, А. И. КАТИНЕНЕ,
М. Л. ПАЛАВАНДИШВИЛИ

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Учебное пособие

Для студентов факультетов
дошкольного воспитания средних и высших
педагогических учебных заведений

*Рекомендовано
Учебно-методическим объединением
высших учебных заведений
Российской Федерации
по педагогическому образованию*

Москва

Academ A
1998

ББК 74.100.5я 723
Р 15

УДК 373.21:78(075.32)

Издательская программа
«Учебники и учебные пособия
для педагогических училищ и колледжей»
Руководитель программы *З. А. Нефедова*

Рецензенты:

канд. пед. наук *Е. А. Дубровская,*

канд. пед. наук *М. А. Медведева*

Радынова О. П. и др.

Р 15 Музыкальное воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. фак-ов дошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 240 с.
ISBN 5-7695-0182-0

Пособие содержит теоретический, музыковедческий, методический материал, раскрывающий основы работы с детьми дошкольного возраста.

Особое внимание уделено различным видам музыкальной деятельности дошкольников и формам их организации с учетом уровня развития способностей каждого ребенка.

ББК 74.100.5я 723

ISBN 5-7695-0182-0

© Радынова О. П., Катинене А. И.,
Палавандишвили М. Л., 1998

© Издательский центр «Академия», 1998

ОТ АВТОРОВ

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры нужно начинать в дошкольном возрасте. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполнимо впоследствии. Важно, чтобы уже в раннем детстве рядом с ребенком оказался взрослый, который смог бы раскрыть перед ним красоту музыки, дать возможность ее прочувствовать.

Музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок делается чутким к красоте в искусстве и жизни.

В дошкольных учреждениях музыкальным воспитанием детей непосредственно занимается музыкальный руководитель. От уровня его музыкальной культуры, способностей, педагогического мастерства в большой степени зависит уровень музыкального развития его воспитанников. Но в конечном счете успех дела зависит от всего педагогического коллектива дошкольного учреждения и от родителей, так как вне музыкальных занятий имеются иные возможности обогащения детей музыкальными впечатлениями, другие разнообразные формы осуществления музыкальной деятельности в повседневной жизни детского сада и в семье.

Музыка имеет сходную с речью интонационную природу. Подобно процессу овладения речью, для которого необходима речевая среда, чтобы полюбить музыку, ребенок должен иметь опыт восприятия музыкальных произведений разных эпох и стилей, привыкнуть к ее интонациям, сопереживать настроениям.

Важно использовать в работе с детьми полноценную в художественном отношении музыку: это прежде всего классика и народные произведения. Но для этого педагог должен сам ее хорошо знать, любить, уметь преподнести детям, рассказать о ней.

В качестве напутствия читателям хотелось бы пожелать, чтобы они применяли рекомендуемый материал творчески, смелее искали новые пути раскрытия детям красоты музыки.

Мы надеемся, что книга поможет будущим педагогам подготовиться к работе с детьми, а музыкальным руководителям и воспитателям найти ответы на вопросы, возникающие в практике.

Глава I

ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

§ 1. МУЗЫКА КАК ВИД ИСКУССТВА И ЗАДАЧИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Музыка возникла в глубокой древности. Об этом свидетельствует множество найденных предметов с изображениями музыкальных инструментов, исполнителей, хотя сами музыкальные произведения далеких эпох до нас не дошли.

Издавна музыка признавалась важным и незаменимым средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. В Древней Греции даже существовало учение, в котором обосновывалось воздействие музыки на эмоции человека. Доказывалось, что некоторые мелодии укрепляют мужество и стойкость, другие же, наоборот, изнеживают.

В чем своеобразие музыки как искусства? Сравним ее с живописью, скульптурой, литературой.

Музыка не может с той же долей конкретности, как эти виды искусства, изобразить или описать жизненные явления (хотя некоторыми возможностями изобразительности она обладает).

Можно ли с помощью звуков передать определенное содержание? Что мы называем содержанием музыки?

Видный психолог Б.М. Теплов писал: «В наиболее прямом и непосредственном смысле содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроения». (Психология музыкальных способностей.— М.; Л., 1947. — С. 7.)

Особенностью музыки является то, что она может с огромной непосредственностью и силой передавать эмоциональное состояние человека, все богатство чувств и оттенков, существующих в реальной жизни.

Благодаря тому что музыка представляет собой временной вид искусства (в отличие от живописи, скульптуры), она обладает возможностью передавать смену настроений, переживаний, динамику эмоционально-психологических состояний. Каждое музыкальное произведение имеет, таким образом, некую «чувствен-

ную программу» (термин психолога В.Г. Ражникова), разворачивающуюся во времени.

Музыка может и изображать какие-либо конкретные явления действительности — шум волн, завывание ветра, плеск ручейка, пение птиц — путем звукоподражания.

Существует так называемая *программная музыка*, в которой композитор либо указывает название произведения, т. е. подразумевает наличие некоторой обобщенной программы, либо пишет музыку на определенный литературный текст. В программной музыке чаще встречаются различного рода изобразительные моменты, но важно отметить, что даже ярко изобразительные произведения всегда имеют эмоциональную окраску: чирикание птички может быть приветливым, веселым, а может быть встревоженным; шум волн — умиротворенным или грозным.

Поэтому **выразительность** всегда присуща музыке, а **изобразительность** имеет вспомогательное значение. Изобразительность присутствует далеко не в каждом произведении, но даже ярко изобразительная музыка всегда выражает настроения, эмоционально-психологические состояния.

Музыка, в том числе и не связанная со словом, выражает и определенные мысли, вызывает обобщения. Но возникают они посредством эмоционального восприятия звуков, мелодий, когда слушатель прослеживает развитие, столкновение характеров, тем, сопоставляет различные образы в частях произведения.

Еще одной особенностью музыки по сравнению с живописью, скульптурой является необходимость посредника для ее воспроизведения.

Крупный ученый-музыковед композитор Б.В. Асафьев отмечал, что музыка существует в триединстве процессов ее создания композитором, воспроизведения исполнителем и восприятия слушателем.

Исполнитель, будучи посредником композитора, должен оживить, озвучить музыкальное произведение, творчески осмыслить его и выразить те мысли и чувства, которые стремился передать автор.

В целом выразительные возможности музыки обладают достаточным постоянством. Так, например, траурная музыка воспринимается всеми людьми как траурная, а нежная — как нежная. Но слушание музыки — это творческий процесс, так как одно и то же произведение рождает у разных людей различные музыкальные и внемузыкальные представления в зависимости от жизненного опыта, опыта восприятия музыки.

На чем же основана выразительность языка музыки? Каковы средства музыкальной выразительности?

К ним относятся темп, динамика, регистр, тембр, ритм, гармония, лад, мелодия, интонация и т. д.

Музыкальный образ создается определенным сочетанием средств музыкальной выразительности. Например, грозный характер можно передать достаточно громкой динамикой, низким регистром в соединении со сдержанным темпом. Нежный характер — спокойным темпом, мягкой динамикой и размеренным ритмом. Роль отдельных музыкальных средств в создании образа бывает неодинакова. В каждом музыкальном образе доминируют определенные средства выразительности.

Выразительность языка музыки во многом сходна с выразительностью речи. Существует гипотеза о происхождении музыки из речевых интонаций, всегда эмоционально окрашенных.

Между музыкой и речью много общего. Музыкальные звуки так же как и речь, воспринимаются слухом. С помощью голоса передаются эмоциональные состояния человека: смех, плач, тревога, радость, нежность и т. д. Интонационная окраска в речи передается с помощью тембра, высоты, силы голоса, темпа речи, акцентов, пауз. Музыкальная интонация обладает теми же выразительными возможностями.

Б.В. Асафьев научно обосновал взгляд на музыкальное искусство как интонационное искусство, специфика которого заключается в том, что оно воплощает эмоционально-смысловое содержание музыки подобно тому, как внутреннее состояние человека воплощается в интонациях речи. Речевая интонация выражает прежде всего чувства, настроения, мысли говорящего, как и музыкальная. Так, взволнованная речь человека отличается быстрым темпом непрерывностью или наличием небольших пауз, повышением высоты, наличием акцентов. Музыка, передающая смятение, обычно обладает теми же чертами. Скорбная речь человека, как и скорбная музыка (тихая, медленная), прерывается паузами, возгласами.

Б.В. Асафьев употреблял термин *интонация* в двух значениях. Первое — наименьшая выразительно-смысловая частица, «зерно-интонация», «клеточка» образа. Например, интонация двух нисходящих звуков с акцентом на первом (интервал малой секунды) обычно выражает боль, вздох, плач, а восходящий скачок мелодии на четыре звука (на кварту) с акцентом на втором звуке — активное начало.

Второе значение термина применяется в широком смысле: как интонирование, равное протяженности музыкального произведения. В этом смысле музыка не существует вне процесса интонирования. Музыкальная форма есть процесс смены интонаций.

Музыкальная форма в широком смысле — это совокупность всех музыкальных средств, выражающих содержание. В более

узом — строение музыкального произведения, соотношение его отдельных частей и разделов внутри части, т. е. структура произведения.

Временная природа музыки позволяет передавать процессы развития, всевозможные изменения. Чтобы понять смысл произведения, прочувствовать его, необходимо проследить за развитием музыкальных образов.

В создании формы важное значение имеют три принципа: повтор, контраст, развитие (варьирование).

П о в т о р может быть различным. Дважды повторенная подряд музыкальная фраза заменяет остановку, это помогает глубже вслушаться, запомнить мелодию. В другом случае между повторами звучит контрастная тема. Роль таких повторов очень велика: они составляют основу музыкальной драматургии, так как позволяют утвердить главенство образа.

Если между повторяющимися разделами есть контрастный эпизод, образуется простая трехчастная форма. Схематично ее можно изобразить так: А В А.

Выразительное значение повтора темы увеличивается, если она после появления нового образа (В) сама изменяется. Условно ее второе появление обозначается как А¹. В этом случае трехчастная форма может быть представлена схемой А В А¹.

Повтор связан с другим принципом — к о н т р а с т о м, который и позволяет оттенить повторение. Контраст помогает выразить в музыке смену настроений, может звучать как противопоставление. Так, например, если первая часть была полна беззаботности, веселья, средняя часть вносит контрастный образ (тревога, зло и т.д.). В третьей части в зависимости от того, будет повтор точным или измененным, можно проследить за развитием образа, за музыкальной драматургией.

Контраст связан с еще одним принципом формообразования — р а з в и т и е м. Если сама тема состоит из двух (или более) контрастных элементов или раздел формы — из нескольких тем, это рождает конфликтность, возможность их столкновения, развития. Этот принцип имеет разновидность — вариационное развитие, которое ведет начало от народных импровизаций.

Эти три принципа формообразования часто встречаются в совокупности. Более сложные музыкальные формы образуются с помощью этих же принципов.

Охарактеризуем некоторые разновидности музыки — музыкальные жанры.

В широком плане музыка может быть разделена на вокальную и инструментальную. Вокальная музыка связана со словом, поэтическим текстом. Ее разновидностями являются сольная, ан-

самблевая и хоровая музыка. В инструментальной музыке содержание выражается более обобщенно. К ее разновидностям относятся сольная, ансамблевая и оркестровая музыка.

Но деление музыки только на вокальную и инструментальную очень условно. Существует большое разнообразие жанров народной и классической музыки.

Само слово «жанр» произошло от латинского *genus* — род и от французского *genre* — род, вид, манера, вкус, обычай. Жанр — это вид художественного творчества, определенным образом связанный с породившей его исторической действительностью, с жизнью и бытом.

На ранних этапах своего развития музыка была тесно связана с трудом людей. Отсюда берут начало трудовые песни. Военные походы породили маршевую музыку. Звучали также колыбельные песни, хороводные, свадебные, календарные, обрядовые и др. Эти так называемые **п е р в и ч н ы е ж а н р ы**, которые связаны с бытом людей, имеют прикладной характер.

В т о р и ч н ы е ж а н р ы возникли с появлением и развитием профессионального музыкального искусства, создаваемого композиторами. Каждая историческая эпоха рождает новые жанры музыки, которые образуются под влиянием вкусов, обычаев, исторической обстановки, национальных традиций.

Постепенно складывались жанры *хоровой музыки* (хорал, месса, кантата, оратория), *камерной* — нецерковной, светской музыки для домашнего музицирования (трио, квартет, квинтет, романс, прелюдия, ноктюрн, экспромт, вальс и т. д.), *симфонической* — написанной для оркестра (симфония, увертюра, фантазия, концерт), *театрально-драматической* (опера, балет, оперетта).

Первичные жанры (песня, танец, марш) не исчезают в профессиональной музыке. Эту особенность использовал Д.Б. Кабалевский при построении своей программы по музыке для общеобразовательной школы. Начиная с простых первичных жанров Д.Б. Кабалевский ведет детей в мир более сложных музыкальных произведений.

Музыка каждой эпохи не только создает новые жанры. Она несет в себе излюбленный круг музыкальных интонаций, тем, звучных времени. Музыка И.С. Баха, во многом связанная с культурными обычаями, по языку значительно отличается от романтической, взволнованной музыки Ф. Шопена и от заостренной, конфликтной современной классической музыки.

Б.В. Асафьев назвал круг интонаций, бытующий в музыке разных эпох и стилевых направлений, «интонационным словарем эпохи».

Слушая музыку, написанную в разное время, люди получают представление о различных способах выражения чувств и мысли, существовавших в каждой эпохе. Поэтому мы можем говорить о ее большом познавательном значении. Так, например, музыка французских клавесинистов конца XVII — начала XVIII в. (многа стиля рококо) отличается галантностью, изысканностью, некоторой сдержанностью в выражении чувств. Эта особенность музыки, способствовавшая возникновению произведений малых жанров — миниатюр, требовала и определенной манеры исполнения. Любопытные советы дает исполнителям Франсуа Куперен в своем трактате «Искусство игры на клавесине» (1716). Он рекомендует сидеть вполоборота, лицом к публике, «избавиться от гримас на лице... с помощью зеркала, поставленного на попирт пианета или клавесина», сидеть за клавесином непринужденно, «взгляд не должен быть ни пристально сосредоточенным на каком-либо предмете, ни рассеянным; словом, надо смотреть на общество так, как будто ничем не занят»¹. Можно ли представить себе такой стиль исполнения музыки в наше время?

Отражая жизнь и выполняя познавательную роль, музыка воздействует на человека, воспитывает его чувства, формирует вкус. Он находит в музыке отзвуки того, что пережил, прочувствовал. Имея широкий диапазон содержания, музыка обогащает эмоциональный мир слушателя.

Разные виды искусства обладают специфическими средствами воздействия на человека. Музыка же имеет возможность воздействовать на ребенка на самых ранних этапах. Доказано, что даже внутриутробный период чрезвычайно важен для последующего развития человека: музыка, которую слушает будущая мать, оказывает влияние на самочувствие ребенка, а быть может, уже и формирует его вкусы и предпочтения.

В первые месяцы жизни малыши реагируют на характер музыки. Постепенно, в процессе овладения различными видами музыкальной деятельности (восприятие, исполнение, творчество, музыкально-образовательная деятельность), необходимо развивать в детях все лучшее, что заложено от природы, на основе разнообразных природных задатков развивать общие и специальные музыкальные способности, склонности к определенным видам музыкальной деятельности.

Приобретая определенные знания о музыке, умения и навыки, дети приобщаются к музыкальному искусству. Нужно добиться того, чтобы в процессе музыкального воспитания получение этих

¹ Цит. по кн.: Алексеев А.Д. Клавирное искусство. — М., 1952. — С. 185.

знаний, умений и навыков не являлось самоцелью, а способствовало формированию предпочтений, интересов, потребностей, вкусов детей, т. е. элементов музыкально-эстетического сознания.

Только развивая эмоции, интересы, вкусы ребенка, можно приобщить его к музыкальной культуре, заложить ее основы. Дошкольный возраст чрезвычайно важен для дальнейшего овладения музыкальной культурой. Если в процессе музыкальной деятельности будет сформировано музыкально-эстетическое сознание, это не пройдет бесследно для последующего развития человека, его общего духовного становления.

Занимаясь музыкальным воспитанием, важно помнить и об общем развитии детей.

Дошкольники имеют небольшой опыт представлений о чувствах человека, существующих в реальной жизни. Музыка, передающая всю гамму чувств и их оттенков, может расширить эти представления. Помимо нравственного аспекта музыкальное воспитание имеет большое значение для формирования у детей эстетических чувств. Приобщаясь к культурному музыкальному наследию, ребенок познает эталоны красоты, присваивает ценный культурный опыт поколений. Многократное восприятие произведений искусства постепенно ориентирует человека в выявлении важных для него мыслей, чувств, настроений, выраженных в художественных образах, в значимом для него содержании.

Музыка развивает ребенка и умственно. Помимо разнообразных сведений о музыке, имеющих познавательное значение, беседа о ней включает характеристику эмоционально-образного содержания. Словарь детей обогащается образными словами и выражениями, характеризующими настроения, чувства, переданные в музыке.

Музыка развивает эмоциональную сферу. Эмоциональная отзывчивость на музыку — одна из важнейших музыкальных способностей. Она связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку.

Музыкальная деятельность включает в себя не только восприятие музыки, но и посильное детям исполнительство, основанное на опыте восприятия, — пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения. С помощью пения, игры на музыкальных инструментах можно развить другую музыкальную способность — умение представить и воспроизвести высоту музыкальных звуков в мелодии. Развитие этой способности предполагает умственные операции: сравнение, анализ, сопоставление, запоминание — и, таким образом, влияет не только на музыкальное, но и на общее развитие ребенка.

Чувство ритма (третья музыкальная способность) формируется прежде всего в музыкально-ритмических движениях, которые позволяют детям глубже откликнуться на музыку, смену ее характера, как бы «пропустить ее через себя». Эти занятия требуют внимания, сосредоточенности, концентрации памяти, эмоций, что также важно не только для музыкальной деятельности, но и для общего развития ребенка.

В каждом виде исполнительства дети выполняют посильные самостоятельные и творческие задания, которые способствуют развитию их воображения, фантазии, уверенности в себе, в своих силах.

Основными задачами музыкального воспитания являются следующие:

— развить музыкальные и творческие способности детей с учетом возможностей каждого ребенка с помощью различных видов музыкальной деятельности;

— сформировать начала музыкальной культуры, способствовать формированию общей духовной культуры.

Их успешное решение зависит от содержания музыкального воспитания, прежде всего от качества используемого репертуара, методов и приемов обучения, форм организации музыкальной деятельности, применяемых в работе с детьми и т. д.

Вопросы и задание

1. В чем заключается отличие музыки от других видов искусства?
2. Назовите признаки сходства музыкальной и речевой интонаций.
3. Каковы возможности музыки в воспитании человека?

§ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Развитие музыкальных способностей — одна из главных задач музыкального воспитания детей. Кардинальным для педагогики является вопрос о природе музыкальных способностей: представляют ли они собой врожденные свойства человека или развиваются в результате воздействия окружающей среды, воспитания и обучения. Другим важным теоретическим аспектом проблемы, от которого существенно зависит практика музыкального воспитания, является определение содержания понятий *музыкальные способности, музыкальность, музыкальная одаренность*. От того, что принимается за основу содержания этих понятий, в большей степени зависят и направление педагогических воздействий, диагностика музыкальных способностей и т. д.

На разных исторических этапах становления музыкальной психологии и педагогики (зарубежной и отечественной), также и

в настоящее время в разработке теоретических, а следовательно, и практических аспектов проблемы развития музыкальных способностей существуют различные подходы, имеются разночтения в определении важнейших понятий.

Б.М. Теплов в своих работах дал глубокий, всесторонний анализ проблемы развития музыкальных способностей. Он сравнил точки зрения психологов, представлявших самые различные направления в психологии, и излагал свой взгляд на проблему.

Б.М. Теплов четко определил свою позицию в вопросе о врожденности музыкальных способностей. Опираясь на работы выдающегося физиолога И.П. Павлова, он признавал врожденными свойства нервной системы человека, но не рассматривал их только как наследственные (ведь они могут формироваться в период внутриутробного развития ребенка и в течение ряда лет после рождения). Врожденные свойства нервной системы Б.М. Теплов отделяет от психических свойств человека. Он подчеркивает, что врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей.

Способности Б.М. Теплов определяет как индивидуально-психологические особенности человека, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо одной деятельности или многих. Они не сводятся к наличию навыков, умений или знаний, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения¹.

Музыкальные способности, необходимые для успешного осуществления музыкальной деятельности, объединяются в понятие «музыкальность».

Музыкальность, как пишет Б.М. Теплов, это комплекс способностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, но в то же время связанных с лобным видом музыкальной деятельности².

Кроме музыкальности, включающей в себя комплекс специальных, именно музыкальных, способностей Б.М. Теплов указывает на наличие у человека более общих способностей, проявляющихся в музыкальной деятельности (но не только в ней). Это творческое воображение, внимание, вдохновение, творческая воля, чувство природы и т. д. Качественное сочетание общих и специальных способностей образует более широкое по сравнению с музыкальностью понятие *музыкальная одаренность*.

¹ См.: Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий // Избр. труды: В 2 т. — М., 1985. — Т. 1. — С. 16—17.

² См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. — М., 1985. — Т. 1. — С. 43.

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: «Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей»¹.

У каждого человека имеется оригинальное сочетание способностей, определяющее успех протекания той или иной деятельности.

«Проблема музыкальности,— подчеркивает Б.М. Теплов,— это проблема прежде всего качественная, а не количественная»². У всякого нормального человека есть некоторая музыкальность. Основное, что должно интересовать педагога, не вопрос о том, насколько музыкален тот или другой ученик, а вопрос о том, как о в а его музыкальность и к а к о в ы, следовательно, должны быть пути ее развития.

Таким образом, Б.М. Теплов признает врожденными некоторые особенности, предрасположения человека, задатки. Сами же способности всегда являются результатом развития. Способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Она существует только в движении, только в развитии³. Способности зависят от врожденных задатков, но развиваются в процессе воспитания и обучения.

Важным выводом, сделанным Б.М. Тепловым, является признание динамичности, развиваемости способностей. *«Не в том дело,— пишет ученый,— что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности»*⁴.

Поэтому при диагностике способностей бессмысленны какие-либо испытания, тесты, не зависящие от практики, обученности, развития.

Итак, Б.М. Теплов определяет музыкальность как комплекс способностей, развиваемых на основе врожденных задатков в музыкальной деятельности, необходимых для успешного ее осуществления.

Для того чтобы выделить комплекс способностей, составляющих понятие *музыкальность*, важно определить специфику содержания музыки (и, следовательно, качества, необходимые для его восприятия), а также черты отличия музыкальных звуков от дру-

¹ Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий. — С. 22.

² Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 62.

³ См.: Теплов Б. М. Психология индивидуальных различий. — С. 19.

⁴ Там же. — С. 20.

гих звуков, встречающихся в жизни (и, следовательно, качества, необходимые для их различения и воспроизведения).

Отвечая на первый вопрос (о специфике содержания музыки), Б.М. Теплов полемизирует с представителем немецкой эстетики Э. Гансликом, отстаивающим взгляд на музыкальное искусство как на искусство, которое не может выражать никакого содержания. Музыкальные звуки, по Ганслику, могут лишь отвечать эстетическим потребностям человека.

Б.М. Теплов противопоставляет этому точку зрения на музыку как искусство, имеющее различные возможности отражения жизненного содержания, передачи жизненных явлений, внутреннего мира человека.

Выделяя две функции музыки — изобразительную и выразительную, Б.М. Теплов отмечает, что программно-изобразительная музыка, имеющая конкретные, «зримые» прообразы (звукоподражания, явления природы, пространственные представления — приближение, удаление и т. д.), определенное название или литературный текст, сюжет, передавая конкретные жизненные явления, при этом всегда выражает определенное эмоциональное содержание, эмоциональное состояние.

Подчеркивается, что и изобразительная, программная, музыка (доля которой в музыкальном искусстве ничтожно мала) и неизобразительная, непрограммная, всегда несут в себе эмоциональное содержание — чувства, эмоции, настроения. Специфику музыкального содержания определяют не изобразительные возможности музыки, а наличие эмоциональной окрашенности музыкальных образов (и программно-изобразительных, и непрограммных). Таким образом, главная функция музыки выразительная. Широкие возможности музыкального искусства передавать тончайшие нюансы человеческих чувств, их смену, взаимопереходы и определяют специфику музыкального содержания. Б.М. Теплов подчеркивает, что в музыке мы через эмоцию познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание. Поэтому основным признаком музыкальности Б.М. Теплов называет *п е р е ж и в а н и е* музыки, при котором постигается ее содержание. Поскольку музыкальное переживание по самому своему существу — эмоциональное переживание и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержания музыки, центром музыкальности является способность человека эмоционально отзываться на музыку¹.

Какими возможностями обладает музыкальное искусство для передачи определенного эмоционального содержания?

¹ См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 53.

Музыка — это движение звуков, различных по высоте, тембру, динамике, длительности, определенным образом организованных в музыкальных ладах (мажорном, минорном), имеющих определенную эмоциональную окраску, выразительные возможности. В каждом ладу звуки соотносятся друг с другом, взаимодействуя между собой (одни воспринимаются более устойчивыми, другие — менее). Чтобы глубже воспринять музыкальное содержание, человек должен обладать способностью дифференцировать движущиеся звуки слухом, различать и воспринимать выразительность ритма. Поэтому понятие «музыкальность» включает в себя музыкальный слух, а также чувство ритма, которые неразрывно связаны с эмоциями.

Музыкальные звуки обладают различными свойствами: они имеют высоту, тембр, динамику и длительность. Их различение в отдельно взятых звуках составляет основу простейших сенсорных музыкальных способностей. Последнее из перечисленных свойств звуков (длительность) лежит в основе музыкального ритма. Чувство эмоциональной выразительности музыкального ритма и воспроизведение его образуют одну из музыкальных способностей человека — музыкально-ритмическое чувство. Три первых названных свойства музыкальных звуков (высота, тембр и динамика) составляют основу соответственно звуковысотного, тембрового и динамического слуха.

В широком понимании музыкальный слух включает в себя звуковысотный, тембровый и динамический слух.

Все перечисленные свойства (высота, тембр, динамика и длительность) присущи не только звукам музыкальным, но и другим: звукам речи, шумам, голосам животных и птиц. Что же составляет своеобразие именно музыкальных звуков? В отличие от всех других звуков и шумов музыкальные звуки имеют определенную, фиксированную высоту и протяженность. Поэтому основными носителями смысла в музыке Б.М. Теплов называет звуковысотное и ритмическое движение¹.

Музыкальный слух в узком понимании этого слова Б.М. Теплов определяет как звуковысотный слух. Приводя теоретические и экспериментальные обоснования, он доказывает, что ведущую роль в ощущении музыкального звука играет высота. Сравнивая восприятие высоты в шумовых звуках, звуках речи и музыки, Б.М. Теплов приходит к выводу, что в шумах и звуках речи высота воспринимается суммарно, нерасчлененно. Тембровые компоненты не отделяются от собственно высотных².

¹ См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 210.

² Там же. — С. 84.

Ощущение высоты первоначально бывает слито с тембром. Расчленение их формируется в процессе музыкальной деятельности, так как только в музыке звуковысотное движение становится существенно важным для восприятия. Таким образом, создается ощущение музыкальной высоты как высоты звуков, образующих некоторое музыкальное движение, стоящих друг к другу в том или другом высотном отношении¹. В результате делается вывод, что музыкальный слух по самому существу должен быть звуковысотным слухом, иначе он не будет музыкальным. Не может быть музыкальности без слышания музыкальной высоты².

Понимание музыкального слуха (в узком значении) как звуковысотного не снижает роли тембрового и динамического слуха. Тембр и динамика позволяют воспринимать и воспроизводить музыку во всем богатстве ее красок и оттенков. Особо важны эти свойства слуха для музыканта-исполнителя. Поскольку высота звуков зафиксирована в нотах, а относительно тембра и динамики имеются лишь общие указания автора, именно выбор различной окраски звуков (тембровой и динамической) в большей степени определяет возможности творческой свободы исполнителя, своеобразие интерпретации. Однако Б.М. Теплов советует воспитывать тембровый слух лишь тогда, когда имеются основы звуковысотного слуха: «Прежде чем заботиться о развитии исполнительского слуха, надо обеспечить наличие простого музыкального, т. е. звуковысотного, слуха»³.

Таким образом, музыкальный слух — это многосоставное понятие. Звуковысотный слух имеет две разновидности: мелодический и гармонический. Мелодический слух — это звуковысотный слух в его проявлении к одноголосной мелодии; гармонический слух — звуковысотный слух в его проявлении по отношению к созвучиям, а следовательно, к многоголосной музыке. Гармонический слух может значительно отставать в развитии от мелодического. У дошкольников гармонический слух, как правило, малоразвит. Имеются данные наблюдений, свидетельствующие о том, что в дошкольном возрасте многие дети безразличны к гармоническому сопровождению мелодии: они не могут отличить фальшивый аккомпанемент от нефальшивого. Гармонический слух предполагает способность ощущать и различать консонанс (благозвучие), которая, по-видимому, вырабатывается у человека в результате некоторого музыкального опы-

¹ См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 89.

² Там же. — С. 90, 92.

³ Там же. — С. 92.

та. Кроме того, для проявления гармонического слуха необходимо слышать одновременно несколько звуков, различных по высоте, выделять слухом одновременное звучание нескольких мелодических линий. Он приобретается в результате той деятельности, которая без него не может осуществляться, — при работе с многоголосной музыкой.

Кроме мелодического и гармонического слуха, существует еще понятие *абсолютный слух*. Это способность человека различать и называть звуки, не имея реального эталона для сравнения, т. е. не прибегая к сравнению со звуком камертона или музыкального инструмента. Абсолютный слух является весьма полезным качеством, но и без него возможно успешное занятие музыкой, поэтому он не входит в число основных музыкальных способностей, составляющих структуру музыкальности.

Как уже отмечалось, музыкальный слух теснейшим образом связан с эмоциями. Особенно ярко проявляется эта связь при восприятии музыки, различении эмоциональной, ладовой окраски, настроений, чувств, выраженных в ней. При воспроизведении мелодий действует другое качество слуха — появляется необходимость иметь представления о расположении звуков по высоте, т. е. иметь музыкально-слуховые представления звуковысотного движения.

Эти два компонента звуковысотного слуха — эмоциональный и собственно слуховой — выделяются Б.М. Тепловым как две музыкальные способности, названные им ладовым чувством и музыкально-слуховыми представлениями. *Ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма* составляют три основные музыкальные способности, которые образуют ядро музыкальности.

Рассмотрим структуру музыкальности подробнее.

Ладовое чувство. Музыкальные звуки организованы в определенном ладу. Мажорный и минорный лады различаются по эмоциональной окраске. Иногда мажор связывают с эмоционально положительной гаммой настроений — веселым, радостным настроением, а минор — с грустным. В некоторых случаях это бывает именно так, но далеко не всегда.

Как происходит различение ладовой окраски музыки?

Ладовое чувство — это эмоциональное переживание, эмоциональная способность. Кроме того, в ладовом чувстве обнаруживается единство эмоциональной и слуховой сторон музыкальности. Имеет свою окраску не только лад в целом, но и отдельные звуки лада (имеющие определенную высоту). Из семи ступеней лада одни звучат устойчиво, другие — неустойчиво. Устойчиво звучат основные ступени лада (первая, третья и пятая), и особенно тоника

(первая ступень). Эти звуки образуют основу лада, его опору. Остальные звуки неустойчивые, в мелодии они тяготеют к устойчивым. Ладовое чувство — это различение не только общего характера музыки, настроений, выраженных в ней, но и определенных отношений между звуками — устойчивыми, завершенными (при окончании на них мелодии) и требующими завершения.

Ладовое чувство проявляется при *восприятии* музыки как эмоциональное переживание, «прочувствованное восприятие». Б.М. Теплов называет его *перцептивным, эмоциональным компонентом музыкального слуха*. Оно может обнаруживаться при узнавании мелодии, определении, закончилась или не закончилась мелодия, в чувствительности к точности интонации, ладовой окраске звуков. В дошкольном возрасте показателем развитости ладового чувства являются любовь и интерес к музыке. Поскольку музыка по существу своему является выражением эмоционального содержания, то и музыкальный слух должен быть, очевидно, эмоциональным слухом¹. Ладовое чувство — одна из основ эмоциональной отзывчивости на музыку (центра музыкальности). Поскольку ладовое чувство проявляется при восприятии звуковысотного движения, в нем прослеживается взаимосвязь эмоциональной отзывчивости на музыку с ощущением музыкальной высоты.

Музыкально-слуховые представления. Чтобы воспроизвести мелодию голосом или на музыкальном инструменте, необходимо иметь слуховые представления того, как движутся звуки мелодии — вверх, вниз, плавно, скачками, повторяются ли, т. е. иметь музыкально-слуховые представления звуковысотного (и ритмического) движения. Чтобы воспроизвести мелодию по слуху, надо ее запомнить. Поэтому музыкально-слуховые представления включают в себя память и воображение. Так же как запоминание может быть произвольным и произвольным, музыкально-слуховые представления различаются по степени их произвольности. Произвольные музыкально-слуховые представления связаны с развитием внутреннего слуха. Внутренний слух — это не просто способность мысленно представлять себе музыкальные звуки, а произвольно оперировать музыкальными слуховыми представлениями².

Экспериментальные наблюдения доказывают, что для произвольного представления мелодии многие люди прибегают к внутреннему пению, а обучающиеся игре на фортепиано сопровождают представление мелодии движениями пальцев (реальными или

¹ См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 122—123.

² Там же. — С. 162.

едва фиксируемыми), имитирующими ее воспроизведение на клавиатуре. Это доказывает связь музыкально-слуховых представлений с моторикой. Особенно тесна эта связь тогда, когда человеку необходимо произвольно запомнить мелодию и удержать ее в памяти. «Активное запоминание слуховых представлений,— отмечает Б.М. Теплов,— *делает участие двигательных моментов особенно существенным*»¹.

Педагогический вывод, который вытекает из этих наблюдений, — возможность привлекать вокальную моторику (пение) или игру на музыкальных инструментах для развития способности музыкально-слуховых представлений.

Таким образом, музыкально-слуховые представления — это способность, проявляющаяся в *воспроизведении* по слуху мелодий. Она называется *слуховым*, или *репродуктивным*, *компонентом музыкального слуха*.

Чувство ритма — это восприятие и воспроизведение временных отношений в музыке. Большую роль в расчленении музыкального движения и восприятии выразительности ритма играют акценты.

Как свидетельствуют наблюдения и многочисленные эксперименты, во время восприятия музыки человек совершает заметные или незаметные движения, соответствующие ее ритму, акцентам. Это движения головы, рук, ног, а также невидимые движения речевого, дыхательного аппаратов. Часто они возникают бессознательно, произвольно. Попытки человека остановить эти движения приводят к тому, что либо они возникают в другом качестве, либо переживание ритма прекращается вообще. Это говорит о наличии глубокой связи двигательных реакций с восприятием ритма, о моторной природе музыкального ритма.

Переживание ритма, а следовательно, и восприятие музыки — это активный процесс. «Слушатель только тогда переживает ритм, когда он его *сопроизводит, соделывает*... Всякое полноценное восприятие музыки есть активный процесс, предполагающий не просто слушание, но и *соделывание*, причем *соделывание* включает весьма разнообразные движения. Вследствие этого восприятие музыки никогда не является только слуховым процессом; оно всегда слухо-двигательный процесс»².

Чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. Содержание музыки эмоционально.

¹ См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 180.

² Там же. — С. 192—193.

Ритм же — одно из выразительных средств музыки, с помощью которых передается содержание. Поэтому чувство ритма, как и ладовое чувство, составляет основу эмоциональной отзывчивости на музыку. Активный, действенный характер музыкального ритма позволяет передавать в движениях (имеющих, как и сама музыка, временной характер) мельчайшие изменения настроений музыки и тем самым постигать выразительность музыкального языка. Характерные особенности музыкальной речи (акценты, паузы, плавное или отрывистое движение и т. д.) могут быть переданы соответствующими по эмоциональной окраске движениями (хлопки, притопы, плавные или отрывистые движения рук, ног и т. д.). Это позволяет использовать их для развития эмоциональной отзывчивости на музыку.

Таким образом, чувство ритма — это способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его. Музыкальная память не включается Б.М. Тепловым в число основных музыкальных способностей, так как «*непосредственное* запоминание, узнавание и воспроизведение звуковысотного и ритмического движений составляют прямые проявления музыкального слуха и чувства ритма»¹.

Итак, Б.М. Теплов выделяет три основные музыкальные способности, составляющие ядро музыкальности: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма.

Н.А. Ветлугина называет в качестве основных музыкальных способностей две: ладовысотный слух и чувство ритма. В таком подходе подчеркивается неразрывная связь эмоционального (ладовое чувство) и слухового (музыкально-слуховые представления) компонентов музыкального слуха. Объединение двух способностей (двух компонентов музыкального слуха) в одну (ладовысотный слух) указывает на необходимость развития музыкального слуха во взаимосвязи его эмоциональной и слуховой основ.

Понятие «музыкальность» не исчерпывается названными тремя (двумя) основными музыкальными способностями. Кроме них, в структуру музыкальности могут быть включены исполнительские, творческие способности и т. д.

Индивидуальное своеобразие природных задатков каждого ребенка, качественное своеобразие развития музыкальных способностей необходимо учитывать в педагогическом процессе.

¹ См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 210.

§ 3. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Утверждение, что способности развиваются в деятельности, которая требует их проявления, стало общепринятым в педагогике и психологии. В каких видах деятельности развиваются музыкальные способности?

Эмоциональная отзывчивость на музыку (основа музыкальности) может быть развита во всех видах музыкальной деятельности — восприятии, исполнительстве, творчестве, так как она необходима для прочувствования и осмысления музыкального содержания, а следовательно, и его выражения (в исполнительской и творческой деятельности).

Эмоциональная отзывчивость на музыку, как было сказано выше, проявляется в наибольшей степени в двух способностях: ладовом чувстве (эмоциональный компонент слуха) и чувстве ритма (эмоциональная способность). Поэтому эмоциональная отзывчивость на музыку прежде всего развивается в восприятии музыки (предшествующем и сопутствующем всем видам музыкальной деятельности), а также в музыкально-ритмических движениях. Эмоциональная отзывчивость на музыку может развиваться и в других видах исполнительской и творческой деятельности детей (пение, игра на музыкальных инструментах) при условии ведущей роли выразительности в детском исполнении, творческих импровизациях.

Поскольку восприятие музыки — это активный слуходвигательный процесс, одним из средств, помогающих развитию эмоциональной отзывчивости на музыку, являются движения (мелкие движения рук, танцевальные и т. д.). Наряду с восприятием музыки именно музыкально-ритмические движения представляют собой тот вид деятельности, в котором наиболее успешно развивается эта способность.

Эмоциональная отзывчивость на музыку может проявляться у детей очень рано, в первые месяцы жизни. Ребенок способен оживленно реагировать на звуки веселой музыки — произвольными движениями, возгласами — и успокоенно, сосредоточенно, со вниманием воспринимать спокойную музыку. Постепенно двигательные реакции становятся более произвольными, согласованными с музыкой, ритмически организованными.

Ладовое чувство проявляется не только как способность эмоциональной отзывчивости на общий характер произведения, смелу настроений в нем, но и как чувство тяготения звуков (от неустойчивых к устойчивым).

Оно может быть развито прежде всего в процессе восприятия музыки (ее узнавании, определении, закончилась ли мелодия). Кроме того, поскольку ладовое чувство проявляется и в чувствительности к точности интонации, оно может развиваться во время пения, когда дети прислушиваются и к себе, и друг к другу, контролируют слухом правильность интонации.

Музыкально-слуховые представления развиваются в видах деятельности, которые требуют различения и воспроизведения мелодии по слуху. Эта способность развивается прежде всего в пении, а также в игре по слуху на звуковысотных музыкальных инструментах. Она развивается также в процессе восприятия, предшествующего воспроизведению музыки.

Для активизации музыкально-слуховых представлений важна связь с восприятием только что звучавшей мелодии. «Продолжить в представлении уже звучащую мелодию, — пишет Б.М. Теплов, — несравненно легче, чем представить ее себе с самого начала»¹, т. е. без опоры на ее восприятие. Кроме того, поскольку движения способствуют запоминанию мелодии, их можно использовать для развития музыкально-слуховых представлений — внутреннее подпевание, моделирование соотношений звуков по высоте с помощью движений рук и т. д.

Овладение пением у детей происходит постепенно, в результате «бесчисленных проб, в процессе которых у них, с одной стороны, создается умение владеть голосовым аппаратом, а с другой — вырабатываются музыкальные слуховые представления»².

Использование игры на музыкальных инструментах для развития музыкально-слуховых представлений должно исключить механическое воспроизведение мелодии, минуя слух. Игра на музыкальных инструментах с применением цветовых или цифровых обозначений не способствует развитию слуха, а ведет лишь к запоминанию и воспроизведению мелодии по зрительным или другим ориентирам. Вспомогательные обозначения дают быстрый эффект, но не имеют развивающего значения. Это показывает, что не всегда овладение детьми определенными навыками и умениями (в данном случае игры на музыкальных инструментах) является результатом развития музыкальных способностей. Большое значение имеет способ приобретения детьми умений и навыков. Важно, чтобы обучение носило развивающий характер, а не сводилось к «натаскиванию».

¹ См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 163—164.

² Там же. — С. 184.

Воспроизводя мелодию по слуху на музыкальном инструменте, ребенок должен иметь музыкально-слуховые представления о ее звуковысотном (и ритмическом) движении, хорошо помнить ее, многократно слышать. Полезно пропевание звуков мелодии голосом, что позволяет детям сориентироваться в направлении движения звуков с помощью вокальной моторики.

Важным педагогическим выводом, следующим из исследования Б.М. Теплова, является также вывод о том, что начинать формирование звуковысотного слуха со сравнения отдельно взятых звуков неэффективно. Целесообразно развивать слух в условиях лада, при слушании и воспроизведении мелодий, а не отдельных звуков, поскольку оба компонента музыкального слуха (эмоциональный и слуховой) тесно взаимосвязаны. В мелодии всегда ощущаются ладовые тяготения, помогающие человеку различать звуки по высоте и воспроизводить их.

Чувство ритма развивается прежде всего в музыкально-ритмических движениях, соответствующих по характеру эмоциональной окраске музыки. Согласованность ритма движений и музыки также одно из условий, необходимых для развития этой способности. Занятия ритмикой позволяют прочувствовать и выразить в движениях смену настроений в музыкальном произведении, совершенствовать чувство ритма с помощью координации движений и музыки. Эти занятия важно подчинить развитию способностей детей, музыкального восприятия, а не только обучению двигательным навыкам.

Чувство ритма может формироваться не только в музыкально-ритмических движениях, но и в других видах деятельности, прежде всего в пении и игре на музыкальных инструментах.

Для преодоления ритмических неточностей не всегда воспроизведение ритма в хлопках дает положительный результат. Ритм — неотъемлемая часть выразительности музыки, поэтому именно осознание его выразительного значения (с применением образных сравнений, музыкально-дидактических игр) часто имеет больший развивающий эффект.

Таким образом, три основные способности, составляющие ядро музыкальности, необходимы для успешного осуществления всех видов музыкальной деятельности. Каждая способность в большей или меньшей степени развивается в различных видах музыкальной деятельности: восприятии, исполнении, творчестве.

Кроме трех основных музыкальных способностей, в понятие «музыкальность» включаются и другие: *тембровый и динамический слух, исполнительские и творческие способности.*

Тембровый и динамический слух — разновидности музыкального слуха, которые позволяют слышать музыку во всей полноте

ее выразительных, красочных средств. При анализе понятия «музыкальный слух» было показано, что основное его качество — различение звуков по высоте. Тембровый и динамический слух формируется на основе звуковысотного. Развитие тембрового и динамического слуха способствует выразительности детского исполнительства, полноте восприятия музыки. Дети узнают тембры музыкальных инструментов, различают динамику как выразительное средство музыки. В практике работы используются музыкально-дидактические игры, с помощью которых моделируются звуковысотные, тембровые и динамические свойства музыкальных звуков. Принимая во внимание наибольшую сложность развития звуковысотного слуха и его важную роль в структуре музыкальности, необходимо уделять ему больше внимания. Поэтому игры на развитие тембрового и динамического слуха должны применяться лишь по необходимости, для знакомства с выразительными возможностями музыкальных средств и закрепления представлений о тембре и динамике.

Развитие исполнительских и творческих способностей — важная задача музыкального воспитания детей. Творческие способности делятся на способности к продуктивному творчеству (сочинение, импровизация попевок, мелодий на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения), а также к творческому восприятию музыки.

Творческие 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 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.

Методы и приемы развития исполнительских и творческих способностей раскрыты в главах V и VI.

Музыкальная деятельность развивает не только музыкальные, но и общие способности. Развиваются мышление, эмоции, воспитывается творческое воображение, укрепляется воля, способность удерживать произвольное внимание. В свою очередь, общие способности влияют на формирование музыкальных. Развитие всех способностей требует индивидуального подхода к детям, учета их склонностей, интересов.

§ 4. КОНТРОЛЬ ЗА РАЗВИТИЕМ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

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 музыкальности детей. У других способности обнаруживаются позже, развиваются труднее.

Наиболее сложно развиваются у детей музыкально-слуховые представления — 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 способностей не является показателем слабости или тем более отсутствия способностей (Б.М. Теплов).

Большое значение имеет то окружение, в котором растет ребенок (особенно в первые годы жизни). Раннее проявление музыкальных способностей наблюдается, как правило, именно у детей, получающих достаточно богатые музыкальные впечатления¹.

Все три основные музыкальные способности тесно взаимосвязаны. Так, оба компонента музыкального слуха (эмоциональный и слуховой) могут проявляться у разных людей в различных качествах. У одних наблюдается яркость эмоциональных впечатлений при восприятии музыки и относительная трудность воспроизведения мелодии голосом. Другие, обладая хорошими музыкально-слуховыми представлениями (даже абсолютным слухом) и легко воспроизводя мелодию, эмоционально менее отзывчивы на музыку. Но тесная связь эмоций, слуха и чувства ритма обнаруживается при анализе содержания каждой способности: ладовое чувство связано с эмоциональным восприятием звуковысотного (и ритмического) движения, в основе музыкального ритма лежит восприятие и воспроизведение эмоциональной выразительности музыки и т. д. Поэтому, если какая-либо способность отстает в развитии, это может послужить причиной вялого развития других, так как музыкальные способности не существуют независимо друг от друга. Важно вовремя устранить этот тормоз путем продуманной и совершенной педагогической работы (Б.М. Теплов)².

Признавая динамичность, развиваемость музыкальных способностей, бессмысленно проводить какие-либо разовые испыта-

¹ См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 221.

² Там же. — С. 218, 222.

ния и на основании их результатов предсказывать музыкальное будущее ребенка. Нужны постоянные наблюдения за детьми с проведением диагностических срезов развития. Диагностика музыкальных способностей, проводимая один-два раза в год, позволяет судить о качественном своеобразии развития каждого ребенка и соответственно корректировать содержание занятий.

Планирование и учет работы по музыкальному воспитанию, как правило, включает в себя только контроль за приобретаемыми детьми программными навыками и умениями. Для того чтобы обучение носило развивающий характер, важно контролировать не только развитие навыков и умений, но и в первую очередь музыкальных способностей детей.

Навыки и умения иногда выступают показателями развития той или иной способности, например овладение чистотой интонирования в пении является показателем развитости способности музыкально-слуховых представлений. Но эта способность может проявляться не только в пении, но и игре на музыкальных инструментах по слуху. Поэтому, если ребенок затрудняется спеть, но может подобрать мелодию на инструменте, это также свидетельствует о наличии у него музыкально-слуховых представлений, но одновременно и об отсутствии скоординированности слуха и голоса.

Как уже подчеркивалось выше, не всегда показателями развитости способностей являются приобретенные навыки и умения. Так, способность эмоциональной отзывчивости на музыку (центр музыкальности) не может быть зафиксирована в навыках и умениях. Нужны специальные показатели, которые позволяют судить о ее развитии у ребенка. Диагностика способности чувства ритма также не может быть приравнена к овладению детьми двигательными навыками и умениями. Необходимы показатели, включающие эмоциональность, выразительность движений и их соответствие ритму музыки. Игра на музыкальных инструментах может быть показателем развитости музыкально-слуховых представлений (и чувства ритма), только если мелодия подбирается по слуху, но не воспроизводится по показу или с применением цветовых и других обозначений.

Диагностика музыкальных способностей различается тем, какие способности в структуре музыкальности считаются основными. В теории и практике музыкального воспитания принята диагностика, основанная на выявлении трех основных музыкальных способностей — ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма (Б.М. Теплов).

Эмоциональная отзывчивость на музыку (центр музыкальности) в наибольшей степени проявляется в первой и третьей способ-

постях. Исходя из этой структуры музыкальности важно определить показатели развитости каждой музыкальной способности в соответствии с возрастными возможностями детей.

Одним из показателей развитости ладового чувства являются любовь и интерес к слушанию музыки¹.

Интерес к музыке выражается во внимании детей во время слушания, внешних проявлениях (двигательных, мимических, пантомимических), просьбах повторить произведение, наличии любимых произведений и т. д. Как одна из основ эмоциональной отзывчивости на музыку ладовое чувство проявляется не только в виде внешних эмоциональных реакций. В какой-то мере его показателем могут быть высказывания детей о прослушанной музыке, о ее характере, смене настроений (конечно, при достаточном «словаре эмоций»). Кроме того, развитие ладового чувства определяется по умению различать устойчивые и неустойчивые звуки при окончании на них мелодии, узнавать мелодию, по чувствительности к точности интонации.

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. Дети начиная с 5 лет могут выполнять задания на воспроизведение ритмического рисунка мелодии в хлопках, притопах, на музыкальных инструментах.

Для каждой возрастной группы определяются показатели и задания, которые позволяют судить о динамике развития музыкальных способностей (табл. 1). Диагностика может проводиться педагогом в течение нескольких занятий. Некоторые задания дети выполняют небольшими группами, другие — индивидуально.

¹ См.: Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — С. 211.

Таблица 1

Диагностика музыкальных способностей детей

Младшая группа

№ п/п	Ладовое чувство	Музыкально-слуховые представления	Чувство ритма
1	Вниманис	Подпевание знакомой мелодии с сопровождением	Воспроизведение в хлопках простейшего ритмического рисунка мелодии из 3—5 звуков Соответствие эмоциональной окраски движений характеру музыки Соответствие ритма движений ритму музыки
2	Просьба повторить		
3	Наличие любимых произведений		
4	Внешние проявления (эмоциональные)		
5	Узнавание знакомой мелодии		

Средняя группа

1	Внимание	Пение знакомой мелодии с сопровождением	Воспроизведение в хлопках, в притопах, на музыкальных инструментах ритмического рисунка мелодии
2	Просьба повторить	Пение малознакомой попевки (после нескольких ее прослушиваний) с сопровождением	Соответствие эмоциональной окраски движений характеру музыки с контрастными частями
3	Наличие любимых произведений	Воспроизведение хорошо знакомой попевки из 3—4 звуков на металлофоне	Соответствие ритма движений ритму музыки (с использованием смены ритма)
4	Внешние проявления (эмоциональные)		

№ п/п	Ладовое чувство	Музыкально-слуховые представления	Чувство ритма
5	Высказывания о характере музыки (двухчастная форма)		
6	Узнавание знакомой мелодии по фрагменту		
7	Определение, закончилась ли мелодия		
8	Определение правильности интонации в пении у себя и других		

Старшая группа

1	Внимание	Пение знакомой мелодии с сопровождением	Воспроизвести в хлопках, в притоках, на музыкальных инструментах ритмического рисунка мелодии
2	Просьба повторить	Пение знакомой мелодии без сопровождения	Соответствие эмоциональной окраски движений характеру музыки с малоконтрастными частями
3	Наличие любимых произведений	Пение малознакомой мелодии (после нескольких ее прослушиваний) с сопровождением	Соответствие ритма движений ритму музыки (с использованием смены ритма)
4	Внешние проявления (эмоциональные)	Пение малознакомой мелодии без сопровождения	
5	Высказывания о музыке с контрастными частями	Подбор по слуху хорошо знакомой короткой попевки на металлофоне	
6	Узнавание знакомой мелодии по фрагменту	Подбор по слуху малознакомой попевки	

Продолжение

№ п/п	Ладовое чувство	Музыкально-слуховые представления	Чувство ритма
7	Определение, закончилась ли мелодия		
8	Окончание на тонике начатой мелодии		

Примечание. Ориентируясь на перечисленные показатели, педагог дает детям задания. Результаты он заносит в таблицу 2, в которой фиксируются номер задания и оценка по пятибалльной системе.

Т а б л и ц а 2

№ п/п	Фамилия и имя ребенка	Ладовое чувство		Музыкально-слуховые представления		Чувство ритма		Репертуар
		№ задания	Оценка	№ задания	Оценка	№ задания	Оценка	
1	Смирнов	1	4	1	3	1	4	
	Сергей	2	5	2	4	2	4	

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте понятие *музыкальные способности*.
2. Какие свойства музыкальных звуков отличают их от других звуков, встречающихся в жизни?
3. Какие основные музыкальные способности входят в структуру музыкальности?
4. Назовите виды деятельности, в которых успешно развивается каждая музыкальная способность.
5. Составьте задания для проведения диагностики музыкальных способностей по каждой возрастной группе.

§ 5. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ

Понятие *культура* прошло сложный путь исторического развития. Философы и культуроведы насчитывают до двухсот определений.

В теории культуры выделяются духовный и материальный ее пласты, вводятся понятия *культура личности* и *культура общества*. Интересно в связи с этим высказывание известного немецкого мыслителя и музыковеда XIX—XX вв. А. Швейцера: «Культу-

тура — это итог всех достижений отдельных лиц и всего человечества во всех областях и по всем аспектам в той мере, в какой эти достижения способствуют духовному совершенствованию личности и общему прогрессу»¹.

Художественная культура рассматривается в современной эстетике как самостоятельный, специфический пласт общей культуры. Она охватывает определенную часть материальной и духовной культуры общества. Ценностями художественной культуры, или художественными ценностями, являются произведения искусства. Им присущи такие особенности, как уникальность, долговечность, коммуникативность и т. д.

Непосредственное участие в художественной деятельности, восприятие произведений искусства развивает человека духовно, обогащает его чувства, интеллект.

К деятельности людей в области культуры можно отнести создание художественных ценностей, их хранение и распространение, критическое осмысление и научное изучение, художественное образование и воспитание.

Могут быть выделены определенные области художественной культуры, соответствующие видам искусства, и среди них музыкальная культура. В это понятие входят различные виды музыкальной деятельности и их результат — музыкальные произведения, их восприятие, исполнение, а также сложившееся в процессе этой деятельности музыкально-эстетическое сознание людей (интересы, потребности, установки, эмоции, переживания, чувства, эстетические оценки, вкусы, идеалы, взгляды, теории). Кроме того, в структуру музыкальной культуры входит деятельность различных учреждений, связанных с хранением и распространением музыкальных произведений, музыкальным образованием и воспитанием, музыковедческими исследованиями.

Остановимся на характеристике понятия «музыкальная культура детей дошкольного возраста» и проанализируем его структуру.

Музыкальную культуру детей можно рассматривать как специфическую субкультуру определенной социальной группы (дети дошкольного возраста). В ней можно выделить два компонента: 1) индивидуальная музыкальная культура ребенка, включающая его музыкально-эстетическое сознание, музыкальные знания, умения и навыки, сложившиеся в результате практической музыкальной деятельности; 2) музыкальная культура дошкольников, которая включает в себя произведения народного и профессионально-

¹ Цит. по кн.: М о л ь А. Социодинамика культуры. — М., 1973. — С. 14.

го музыкального искусства, применяемые в работе с детьми, музыкально-эстетическое сознание детей и разные институты, регулирующие музыкальную деятельность детей и удовлетворяющие потребности их музыкального воспитания.

Соответствующий дошкольному возрасту объем музыкальной культуры общества ребенок перенимает в семье, детском саду, через средства массовой информации, музыкально-культурные учреждения.

Влияние семьи на формирование начал музыкальной культуры ребенка определяется ее традициями, отношением членов семьи к музыкальному искусству, общей культурой, даже генофондом.

Роль детского сада проявляется через личностные и профессиональные качества педагога-музыканта, его талант и мастерство, общекультурный уровень воспитателей и всего педагогического коллектива, через созданные ими условия.

Общественные институты (средства массовой информации, творческие музыкальные союзы, музыкально-культурные учреждения и т. д.) организуют различную музыкальную деятельность детей, создание, тиражирование и хранение музыкальных произведений, научные исследования.

Основываясь на положениях психологии о роли деятельности в развитии личности, можно выделить несколько компонентов в структуре музыкальной культуры ребенка (схема 1).

Элементы музыкально-эстетического сознания, проявляющиеся в дошкольном возрасте, носят пока еще ориентировочный характер и по содержанию не соответствуют полностью аналогичным элементам, которые характерны для музыкально-эстетического сознания взрослого человека. Кроме того, такие элементы сознания, как идеалы, взгляды, теории, недоступны детям дошкольного возраста.

Музыкально-эстетическое сознание на разных этапах жизни ребенка проявляется и развивается неравномерно. Компоненты его тесно связаны между собой внешними и внутренними связями и составляют единую систему.

Основой индивидуальной музыкальной культуры ребенка можно считать его музыкально-эстетическое сознание, которое формируется в процессе музыкальной деятельности.

Термин *музыкально-эстетическое сознание* взят из эстетики. Сознание, являясь внутренним идеальным планом музыкальной деятельности, образует как бы второй, повторяющий ее по содержанию, но отличный по форме (сфера идеального, а не практической операционного) компонент музыкальной культуры личности¹.

¹ См.: Тельчарова Р.А. Музыка и культура. — М., 1986. — С. 6—34.



С помощью музыкально-эстетического сознания (эстетического отношения человека к музыке) происходит постижение музыкальных произведений, своих собственных впечатлений от них. Развиваясь в музыкальной деятельности, оно помогает человеку воспринять содержание музыкального произведения и определить для себя его значение.

Для полноценного восприятия слушателю необходимо переживать музыкальное произведение, уметь различать основные средства музыкального выражения, иметь музыкальный опыт, некоторые знания о музыке. Музыкальное сознание постепенно поднимается на более высокий уровень, если у ребенка появился

интерес к музыкальной деятельности, дана установка на восприятие музыки, если произведение исполняется так, что затрагивает чувства, вызывает сопереживание музыки, если ребенок способен дать оценку прозвучавшему произведению, высказать свое, пусть пока элементарное суждение. Основное средство, при помощи которого формируются музыкально-эстетическое сознание и музыкальная культура в целом,— это сама музыка. Только она может вызвать (или не вызвать) эмоциональные реакции ребенка, являющиеся основой музыкально-эстетического сознания. Важно, чтобы содержание музыки (чувства, эмоции) было доступно детям, вызывало эмоциональный отклик.

Уровень музыкально-эстетического сознания зависит и от развития музыкальных способностей, а также от общего развития детей.

Первоначальные формы музыкально-эстетического сознания выявляются довольно рано. Примерно до 3 лет формируются музыкальные эмоции, потребность в музыке, появляются простейшие суждения. С 4-го года жизни дети проявляют интерес к музыке, к определенным видам музыкальной деятельности. С 6-го года жизни формируются способность мотивированной оценки, начала музыкального вкуса. Дети уже могут более сознательно контролировать свое исполнение, рассуждать о средствах музыкального выражения, употребляя некоторые музыкальные и эстетические термины. Это создает предпосылки для осознанного восприятия музыки.

Охарактеризуем более подробно некоторые элементы музыкально-эстетического сознания дошкольников.

Потребность в музыке. Потребность как стимулятор активности человека необходима для любой его деятельности. Она является отправной точкой формирования эстетического отношения ребенка к музыке. Потребность в музыке возникает рано наряду с потребностью общения со взрослым в насыщенной положительными эмоциями музыкальной среде. Она развивается с приобретением музыкального опыта.

Потребность в музыке может усиливаться, если имеются для этого соответствующие условия. 3—4-летний ребенок начинает чувствовать музыку не только на фоне общения со взрослым, но и при самостоятельном ее восприятии, слушает музыку более продолжительное время. Это связано с приобретением некоторого музыкального и жизненного опыта, возросшими исполнительскими возможностями. При правильном педагогическом руководстве, продуманной организации музыкальной деятельности ребенка к 6 годам у него можно сформировать устойчивый интерес к музыке.

Выявлены средства педагогического воздействия, которые способствуют формированию интереса детей к музыке в разнообразной музыкальной деятельности. Среди них применение игровых приемов, кратких образных рассказов о музыке, наглядных пособий, проблемных ситуаций, выразительное, яркое исполнение произведений.

В восприятии музыки главная роль принадлежит эмоциям как специфической реакции слушателя, вызывающей или духовное удовлетворение, или неудовлетворение. Установлено, что у ребенка дошкольного возраста при восприятии музыки преобладают эмоции, которые внешне выражены ярче, чем у взрослых. Внешние проявления детей тесно связаны с их внутренними переживаниями. Музыкальное произведение может быть оценено на основе одних эмоций без осознания того, что в нем выражено. Но если ребенок, пусть элементарно, высказывает свои впечатления о музыке, он способен глубже ее прочувствовать и познать. Эстетическая эмоция объединяет эмоциональное и интеллектуальное отношение к музыке. Эстетическая эмоция может стать показателем всей духовной культуры ребенка, если она перерастает в эстетическое переживание. Это достигается при побуждении детей к эмоциональной отзывчивости на музыку, более глубокому ее познанию.

Эстетическое переживание. Б.М. Теплов, исследуя художественные способности, установил, что в основе восприятия всех искусств лежит эстетическое переживание содержания произведения. Чтобы понять музыкальное произведение, важно его эмоционально пережить и уже на этом основании поразмыслить над ним¹.

При слушании музыки у ребенка возникают определенной силы положительные или отрицательные эмоции, отражающие его конкретное психическое состояние. В теории эстетики оно называется эстетическим переживанием. Более сложные музыкальные произведения могут пробудить несколько различных эмоций. Однако всегда одна из них бывает более яркой, вызывающей соответствующее эстетическое переживание: радость, печаль и т. д. Переживание произведения индивидуально для каждого человека и имеет различные эмоциональные оттенки. В сознании ребенка идет определенное оценивание музыки, которое может быть положительным и отрицательным. При положительных переживаниях формируется признание ценности музыки, эстетическое к ней отношение, происходит духовное обогащение лич-

¹ См.: Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. — М., 1946. — С. 10—11.

ности. Повторенное эстетическое переживание особенно значимо для личности. Оно не только обновляет, углубляет музыкальные впечатления ребенка, но словно очищает его духовный мир.

Эстетические эмоции и переживания являются основой эстетического восприятия. Эстетическое переживание объединяет эмоции, возникшие под влиянием музыки, и специфическое осознание самой музыки. Ребенок, воспринимая музыку, интуитивно или сознательно ее оценивает. На основе эстетического восприятия возникают и формируются эстетические чувства ребенка как устойчивое отношение к музыке, содержащее в себе эмоциональную и познавательную природу. Они имеются у каждого человека от рождения и могут развиваться в эстетической деятельности. И. Кант отнес их к «незаинтересованным» чувствам, выделяющимся из всей сферы человеческих чувств. Это такие чувства, когда человек переживает, действует, творит, стремясь не к материальной выгоде, а лишь к красоте, удовлетворяя свои духовные потребности.

Эстетическое чувство, которое возникает при восприятии или исполнении музыки, есть признак формирования музыкального вкуса.

Развитый музыкальный вкус — это способность наслаждаться ценной в художественном отношении музыкой. О развитости музыкального вкуса говорит то, какую музыку и как глубоко воспринимает человек. Музыкальный вкус формируется в музыкальной деятельности: при восприятии, исполнении, оценке музыки, когда ребенок более или менее мотивированно отдает предпочтение тем или иным произведениям. В музыкальном вкусе проявляются в единстве эмоциональное и интеллектуальное начала. Он не является врожденным, а приобретает с опытом. В процессе восприятия музыки у ребят возникает интерес к ней, определяют эталоны красоты.

Оценка музыки — сознательное отношение к своим музыкальным запросам, переживаниям, установкам, вкусу, рассуждениям. Эстетически воспринимая музыку, ребенок делает первые обобщения. Возникают сравнения и ассоциации. Желание узнать, что отражено в произведении, побуждает его вслушиваться, мобилизует внимание. Таким образом, ребенок сначала интуитивно отмечает некоторые средства музыкального выражения, потом замечает, что они повторяются и в других произведениях, что эти средства имеют связь с содержанием музыки. Так он учится сравнивать, обобщать произведения по определенным признакам, высказывать свое мнение, давать оценку. Замечено, что некоторые знания о музыке помогают детям уяснить средства музыкального выражения, почувствовать общий

характер произведения, углубляют восприятие, способствуют мотивированной оценке.

Необходимо с малых лет создать условия для формирования основ музыкальной культуры. Одни дети способны достичь высокого уровня музыкального развития, другие — более скромного. Важно, чтобы с раннего детства они учились отношению к музыке не только как к средству увеселения, но и как к привлекательному и значимому явлению духовной культуры. Пусть это понимание будет пока примитивным, но оно ценно для личности. В работах по эстетике высказывается мысль о том, что качество музыкально-эстетического сознания взрослого человека обуславливают его музыкальная эрудиция, знание элементарных средств музыкального выражения, умение их интерпретировать и опознавать.

Дети дошкольного возраста должны знакомиться с музыкальными произведениями, разными по стилям, жанрам, формам, эпохам, иметь возможность применять свой опыт восприятия в исполнительстве, творчестве, получать некоторые доступные возрасту знания о музыке. Музыкально-эстетическое сознание у детей проявляется через отношение к музыке.

Н.А. Ветлугина подчеркивает, что формирование эстетического отношения к музыке очень важно для развития личности ребенка: «Если у ребенка развито заинтересованное и увлеченное отношение, если он восхищается прекрасным, добрым, выраженным в музыке, то этим решается основная задача нравственно-эстетического воспитания и успешно формируются разнообразные музыкальные навыки»¹.

Н.А. Ветлугина выделяет этапы развития эстетического отношения к музыке, главный из которых — развитие способности эмоционального сопереживания музыке. Только на фоне переживаний музыки у ребенка зарождаются любовь, интерес, потребность в ней².

Среди педагогических рекомендаций следует назвать также артистизм, умение «заразить» детей собственной увлеченностью музыкой, яркость исполнения, профессионализм, умение увлечь образным словом.

Еще одним условием воспитания эстетического отношения детей к музыке являются проблемные ситуации, в которых они могли бы активно приобретать музыкальный опыт, осваивать его творчески, самостоятельно.

¹ Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. — М., 1983. — С. 27.

² Там же. — С. 27—30.

Педагогические рекомендации включают и эмоциональную настроенность атмосферы обучения (музыка должна волновать детей, вызывать интерес), кроме того, применение поисковых, творческих заданий, вариативность методов и приемов, видов музыкальных занятий, форм организации музыкальной деятельности детей.

Следующее условие — развитие специальных художественных способностей, а также оценки, вкуса как показателей уровня музыкально-эстетического сознания детей.

Психологами Л.С. Выготским, Б.М. Тепловым, П.М. Якобсоном установлено, что, если музыка вызывает эмоции у слушателя, она может пробудить соответствующие этим эмоциям мысли, воздействовать на сознание. Когда музыкальное произведение осознается слушателем, его восприятие углубляется.

На раннем этапе жизни ребенка (примерно до 2—3 лет) закладываются основы музыкальной культуры. Музыкальная деятельность должна быть направлена на накопление музыкальных впечатлений и развитие лишь некоторых навыков. Сознание ребенка в этом процессе еще почти не участвует и проявляется только интуитивной потребностью в музыкальных звуках, удовлетворение которой выражено эмоциональными реакциями. В этот период пока трудно выделить компоненты музыкально-эстетического сознания. Однако именно в этом возрасте, до 3 лет, важно создать условия для восприятия детьми художественно ценных образцов музыкального наследия и активной музыкальной деятельности.

Примерно на 4—5-м году жизни отчетливее начинают выявляться некоторые элементы музыкально-эстетического сознания ребенка — интерес к музыке и музыкальной деятельности, становятся устойчивыми эмоциональные реакции, переживания, более глубокими — первичные оценки. Ребенок пытается музицировать уже сознательнее. Эстетическое начало сознания обнаруживается с первыми оценками музыкального произведения. Оценивание проявляется в ответах на вопросы, например: «Чем эта песенка (танец, пьеса) тебе нравится?», «Какое настроение в ней преобладает?», «В чем это выражается?» и т. д. Уже в 4 года ребенок может, хотя и наивно, ответить на эти вопросы, 5-летний ребенок способен дать более аргументированный ответ.

В процессе воспитания обогащаются знания о музыке, накапливаются музыкальные впечатления. При оценке музыкальных произведений дети опираются на свой опыт. Высказывания о прослушанных произведениях часто свидетельствуют о живости воображения, фантазии. Дети, которые накопили некоторые музыкальные впечатления, навыки исполнения, способны внимательнее слушать, глубже чувствовать не только общее настроение

произведения, но и отдельные контрастные его части. Обладая некоторым словарем музыкальных и эстетических терминов, дети могут характеризовать смену настроений в произведении, выделять его части, сравнивать и сопоставлять несколько произведений по сходству и контрасту и т. д.

Задачи воспитания начал музыкальной культуры решаются через формирование эстетического отношения детей к музыке и музыкальную деятельность. Решающую роль здесь играет репертуар, который изучают дети.

Общество стремится сохранить и передать будущим поколениям духовные ценности, в том числе музыкальное наследие. На основе переживания, осознания красоты музыкального произведения ребенок приближается к эстетическому восприятию. Он развивается через познание культурного наследия и должен воспитываться так, чтобы быть способным его приумножать.

Степень воздействия музыки на личность ребенка и успешность его приобщения к началам музыкальной культуры зависит от комплекса педагогических условий и методов, от педагогического мастерства, внимания родителей и усилий общества.

Вопросы и задания

1. Раскройте содержание понятия *музыкальная культура детей*.
2. Назовите компоненты музыкально-эстетического сознания ребенка.
3. Охарактеризуйте роль музыки (народной и классической) в воспитании начал музыкальной культуры детей.
4. При каких условиях музыкальная деятельность является показателем развития музыкальной культуры детей?

Глава II

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

§ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

В настоящее время в педагогике не существует единого мнения о содержании понятия *методы воспитания и обучения*. Нет одной общепринятой классификации педагогических методов. Одни ученые рассматривают методы воспитания и обучения отдельно, другие не разделяют их.

В дошкольной педагогике, в том числе и музыкальной, процесс воспитания понимается в широком смысле (включающем обучение).

Определение понятия *метод* давалось по-разному: как путь для достижения цели, как способы работы учителя и учеников. В современной педагогике скорректировано понимание методов воспитания и обучения. Они рассматриваются как способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение задач образования, воспитания и развития учащихся.

Методы состоят из более частных приемов, которые конкретизируют, детализируют их.

Рассмотрим несколько различных классификаций педагогических методов. Каждая из них строится на определенном основании в зависимости от того, что принимается за ее «стержень» — источник передачи информации, степень проблемности ее подачи.

Наиболее распространенной в педагогике и устоявшейся классификацией является деление методов на *наглядные, словесные и практические*, т. е. деление на основании *различных источников* передачи и восприятия знаний.

Другой подход строится на основе нарастания *проблемности* в обучении. Известные дидакты И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили свою классификацию методов: *объяснительно-иллюстративный* (информационно-рецептивный), *репродуктивный, проблемного изложения, эвристический* (частично поисковый), *исследовательский*.

Из названных ими пяти методов первый (объяснительно-иллюстративный) не содержит элементов проблемности. Он предполагает сообщение учащимся определенных сведений, объяснение, рассказ. Учитель организует процесс восприятия и осознания информации (с помощью слова, наглядности), а учащиеся запоминают и усваивают ее.

Репродуктивный метод применяется для закрепления усвоенного. Воспроизведение (репродуцирование) предполагает повторение. В зависимости от учебных задач этот метод может или содержать элементы проблемности, или не содержать. Различаются задания двух уровней: в одних отрабатываются способы применения знаний по образцу, в других дети выполняют вариативные задания, требующие переосмысления и творческого применения усвоенных знаний.

Метод проблемного изложения активизирует мыслительную деятельность учащихся. Педагог формулирует проблему и сам решает ее, показывая различные пути достижения цели. Ученики следят за ходом рассуждений учителя, задают вопросы.

Эвристический (частично поисковый) метод предполагает постановку проблемы и частичное ее решение уже с помощью учащихся. Ученики побуждаются к высказываниям, рассуждениям, сравнениям, сопоставлениям, доказательствам.

И наконец, исследовательский метод предполагает самостоятельное решение учащимися поставленных перед ними проблем. Различные этапы поисковой деятельности (постановка гипотезы, обдумывание способов ее проверки, формулировка выводов) осуществляются без непосредственного участия педагога, но под его руководством.

Отметим, что источники передачи и восприятия опыта и в этой классификации остаются теми же (наглядный, словесный, практический), меняется степень проблемности способов деятельности учителя и учеников.

Близкая по содержанию классификация педагогических методов обучения детей дошкольного возраста предложена А.В. Запорожцем и Т.А. Марковой. Ими выделяются методы *прямого воздействия, опосредованного педагогического воздействия и проблемного воспитания и обучения.*

Метод прямого воздействия предполагает постановку задачи, которую ребенок решает, имея образец — готовый способ ее решения. Этот метод используется на занятиях для освоения детьми определенных навыков, выработки привычек.

Метод опосредованного педагогического воздействия применяется преимущественно в тех случаях, когда уже имеется некоторый опыт деятельности. Воспитатель не ставит перед детьми какой-либо конкретной задачи и не определяет прямо способа ее решения. Он использует методы опосредованного влияния: изучает склонности, интересы детей, дает советы, косвенно руководит и управляет деятельностью ребят, создает условия для ее успешного осуществления. Этот метод применяется, как правило, при руководстве самостоятельной деятельностью детей.

Метод проблемного воспитания и обучения предполагает самостоятельное решение детьми поставленных задач на основе имеющихся у них представлений, знаний, умений. Методы проблемного воспитания и обучения активизируют мыслительную деятельность, творческие проявления, самостоятельность.

Н.А. Ветлугина предложила классификацию методов эстетического воспитания и художественного обучения детей. Исходя из своеобразия задач и сущности эстетического воспитания, она выделяет четыре педагогических метода: *побуждения к сопереживанию*, эмоциональной отзывчивости на прекрасное и осуждения безобразного в окружающем мире; *убеждения* в процессе формирования эстетического восприятия, первоначальных про-

явлений вкуса; *приучения, упражнения* в практических действиях, направленных на посильное преобразование детьми эстетических качеств окружающего, на совершенствование культуры своего поведения; *поисковых ситуаций*, побуждающих к творческим и практическим действиям.

Побуждение к сопереживанию, убеждение, приучение, упражнение в практических действиях также осуществляются с помощью наглядности — слова — и практических методов, которые могут содержать элементы проблемности.

§ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Исходя из специфики основных задач музыкального воспитания дошкольников методы и приемы музыкального воспитания можно определить как способы взаимосвязанной деятельности педагога и детей, направленные на развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры.

Для характеристики методов музыкального воспитания изберем одновременно две классификации, объединив их: наглядный, словесный и практический методы в сочетании с проблемными.

Чтобы воспитание и обучение носило творческий, развивающий характер, каждый из трех основных методов — *наглядный, словесный и практический* — должен применяться с н а р а с т а н и е м п р о б л е м н о с т и: от прямого воздействия (объяснительно-иллюстративный метод) через закрепление, упражнения (воспроизводящие и творческие), создание поисковых ситуаций (показ вариантов выполнения задания) к проблемному воспитанию и обучению (самостоятельный поиск детьми способов деятельности).

Степень нарастания проблемности педагогических методов зависит от возраста детей, задач воспитания и обучения, накопления детьми опыта самостоятельных и творческих действий. В старшем дошкольном возрасте доля проблемных заданий, которые ребята выполняют самостоятельно, возрастает. Однако и в младшем, и в среднем дошкольном возрасте дети должны накапливать на посильном для них материале опыт самостоятельных и творческих действий.

Педагогические методы тесно связаны между собой, взаимодополняют друг друга. Рассмотрим содержание каждого из них в аспекте нарастания проблемности, конкретизируя каждый метод приемами.

Применение проблемных методов требует от педагога гораздо больших затрат времени: дети должны обдумать ответ на воп-

рос, высказаться, найти вариант выполнения задания. Прямое сообщение педагогом необходимых знаний и показ способов действий быстрее достигают цели. Но, если ребенок сам находит ответ на поставленный вопрос, приобретенные им знания гораздо значимее, ценнее, так как он приучается самостоятельно мыслить, искать, начинает верить в свои силы.

Наглядный метод в музыкальном воспитании имеет две разновидности: *наглядно-слуховой* и *наглядно-зрительный*.

Наглядно-слуховой метод является ведущим методом музыкального воспитания, так как без него неосуществимо восприятие музыки. Исполнение музыкальных произведений педагогом или использование ТСО — основное содержание этого метода.

Специфика музыкального искусства, как мы помним, состоит в том, что оно существует в триединстве процессов создания произведения композитором, воссоздания его исполнителем и восприятия слушателем (Б.В. Асафьев). Музыкальное произведение не может звучать без посредника — исполнителя, который оживляет нотную запись композитора, непосредственно доносит ее до аудитории. От его таланта и мастерства, так же как и от таланта и мастерства композитора, в большой степени зависит успех восприятия музыкального произведения слушателем. А.Г. Рубинштейн называл исполнение музыки вторым творением, сравнивая исполнителя с актером.

Музыкальный руководитель должен уметь выразительно, ярко, художественно исполнять музыкальные произведения, чтобы вызвать у детей сопереживание музыки, эмоциональное ее восприятие.

Музыка может звучать как в «живом» исполнении, так и в грамзаписи. Известно, что «живое» исполнение более действенно, грамзапись не в состоянии полностью его заменить. Но в качестве приема применение грамзаписи может быть эффективно, особенно когда она дается в сравнении с «живым» звучанием произведения.

Рассмотрим варианты проблемного использования наглядно-слухового метода. В некоторых случаях проблемности может не быть: педагог исполняет музыкальное произведение, дети слушают его. Но возможно и создание проблемных ситуаций. Этому способствуют приемы, побуждающие детей к сравнениям, сопоставлениям, поискам аналогий. Например, сопоставление «живого» звучания и грамзаписи, сравнение двух (трех) произведений, контрастных между собой. Задание усложняется, если дети сравнивают произведения, в меньшей степени контрастные, близкие по настроению, жанровому признаку и т. д. Дети старшего возраста способны различать варианты исполнения педагогом одного и того же произведения.

Наглядно-зрительный метод в музыкальном воспитании имеет вспомогательное значение и может быть отнесен к приемам. Зрительная наглядность (картины, рисунки, цветные карточки и т.д.) применяется для того, чтобы конкретизировать впечатления, разбудить их фантазию, проиллюстрировать незнакомые явления, образы, познакомить с музыкальными инструментами и т.д. Зрительная наглядность должна сочетаться со слуховой, помогать слуховому восприятию. Она применяется далеко не всегда, а лишь по необходимости, в зависимости от возраста детей (в младших группах ее применение более оправданно), наличия программности и изобразительности в музыкальном образе. До прослушивания музыкального произведения зрительная наглядность привлекается лишь тогда, когда надо что-то разъяснить и проиллюстрировать (например, показать изображение музыкального инструмента, который будет звучать). Навязывание детям каких-либо представлений о музыкальном произведении до его прослушивания в виде готовой картинки обедняет процесс восприятия музыки, излишне конкретизирует его. Поэтому использование зрительной наглядности более оправданно лишь после нескольких прослушиваний произведения, когда у детей уже сложились свои представления о музыкальном образе.

Приемы зрительной наглядности не всегда носят проблемный характер (педагог может иллюстрировать, конкретизировать сказанное им). Более эффективно их применение в проблемной ситуации (в сочетании с другими методами и приемами). Перед детьми ставится задача выбрать из двух (трех) картин одну, соответствующую по настроению музыкальному произведению, или сравнить с картиной два (три) музыкальных произведения и выбрать наиболее близкое ей по образному содержанию, выразительным средствам, подобрать и выложить на панно цветные карточки (темные или светлые), соответствующие по настроению музыке, и т.д.

Словесный метод в педагогике имеет универсальный характер. В музыкальном воспитании он также незаменим. Педагог организует внимание детей, передает им определенные знания: о музыке, композиторах, исполнителях, музыкальных инструментах, поясняет музыкальные произведения, которые они слушают, учит самостоятельно применять освоенные исполнительские и творческие умения и навыки. С помощью слова можно углубить восприятие музыки, сделать его более образным, осмысленным.

Беседа, рассказ, пояснение, разъяснение — таковы разновидности этого метода и в музыкальном воспитании. Особенностью словесного метода в музыкальном воспитании дошкольников является то, что здесь требуется не бытовая, а образная речь для пояснения музыки. В.А. Сухомлинский писал: «Слово должно

настроить чуткие струны сердца... Объяснение музыки должно нести в себе что-то поэтическое, что-то такое, что приближало бы слово к музыке»¹.

Педагог должен обладать речевой культурой, владеть грамотной, выразительной, образной речью. В беседе с детьми о музыке важно определить ее характер, настроения, переданные в ней, объяснить, с помощью каких средств музыкальной выразительности создан образ.

Яркая, живая речь педагога и детей на музыкальных занятиях имеет разновидности: поэтические сравнения с картинами природы, метафоры, эпитеты, позволяющие охарактеризовать связи звуковых образов с жизнью.

Одно из направлений беседы — характеристика эмоционально-образного содержания музыки: чувств, настроений, выраженных в произведении. Эти пояснения музыки являются важнейшими для понимания детьми сущности ее содержания. Характеристики музыки — веселая, грустная, нежная, тревожная, взволнованная, решительная и т. д. — это слова-образы, они употребляются в переносном значении. Характеристики эмоционально-образного содержания музыки — это слова-качества, прилагательные. Известно, что в словаре дошкольников они представляют наименьшую группу слов. Если активно формировать «словарь эмоций», дополняя высказывания ребят, разъясняя новые слова-образы, используя приемы, побуждающие применить новое слово, речь детей обогащается, восприятие музыки становится более глубоким, разноплановым. Ребенок начинает понимать, что в музыке может быть выражено не только веселое и грустное настроение, но и множество самых разнообразных чувств и их оттенков — нежность, взволнованность, торжество, светлая грусть, скорбь и т. д.

Развитие образной речи детей на музыкальных занятиях предполагает использование стихотворений, сказочных сюжетов. Стихотворение может предварять прослушивание музыкального произведения, если оно близко по настроению характеру музыки, или может звучать несколько стихотворений в сравнении уже знакомых и новых. Этот прием уместен после неоднократного прослушивания произведения, когда дети прочувствовали характер музыки.

Если в стихотворении содержатся поэтические выражения и образные слова, близкие музыке, можно воспользоваться ими для характеристики музыкального произведения.

¹ Сухомлинский В. А. О воспитании. — М., 1985. — С. 174.

Применение сказочного сюжета — знакомого детям, незнакомого, сочиненного ими самостоятельно — объединяет занятие (или его часть) сюжетной канвой, вносит ощущение необычности обстановки, уводит от будничности. Сюжетные занятия расковывают детей, способствуют проявлению их творчества в разных видах музыкальной и художественной деятельности.

Большое значение в музыкальном воспитании имеют тон речи педагога, манера его общения с детьми. Эмоциональная окраска речи способна вызывать и поддерживать интерес ребят к музыке и музыкальной деятельности. Тон речи педагога может усилить впечатление необычности, сказочности ситуации, придать беседе поэтичность или праздничность. Меняя окраску речи, педагог переключает внимание детей, регулирует их эмоциональные проявления, усиливая или ослабляя их.

Словесный метод не всегда носит характер проблемности (разъяснение, пояснение, рассказ), но может быть в той или иной степени проблемным, если побуждать детей к сравнениям, выражениям предпочтений, самостоятельным высказываниям (о характере музыки, жанровой принадлежности музыкального произведения, связи характера музыки со средствами музыкальной выразительности, с помощью которых он создан, и т. д.).

Практический метод в музыкальном воспитании также очень важен. Показ педагогом исполнительских приемов в пении, музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах и освоение их детьми необходимы для музыкальной деятельности (исполнительской и творческой).

В каждом виде исполнительства дошкольники осваивают определенные навыки и умения, которые позволяют им успешно проявлять себя в самостоятельной и творческой деятельности. Применяя приемы, специфические для каждого вида исполнительства, педагог помогает детям приобретать опыт музыкальной деятельности, осваивать различные виды исполнительства.

При обучении пению с помощью практического метода (в сочетании со словесным и наглядным) педагог показывает детям приемы дикции, правильного дыхания, звукообразования.

Выразительный показ музыкально-ритмических движений имеет важное значение для освоения их детьми.

Показ способов и приемов игры на музыкальных инструментах тоже необходим, так как многие действия здесь дети осваивают по подражанию.

Практический метод, так же как и другие методы музыкального воспитания, может содержать в себе элементы проблемности и не иметь их. Иногда требуются прямой показ способов действий, передача практического опыта педагога детям. Например, под-

ражая действиям педагога (конечно, сопровождаемым объяснением), ребенок учится правильно держать молоточек при игре на металлофоне, узнает, какими приемами лучше ударять по пластинкам, чтобы получилась нужная окраска звука, как можно выразительно выполнить музыкально-ритмическое движение, спеть мелодию.

Практический метод приобретает характер проблемности, если педагог показывает не один вариант выполнения действий, а два или несколько. В такой проблемной ситуации дети должны, например, выбрать из нескольких движений одно, наиболее соответствующее характеру музыки, или принять все возможные варианты.

Проблемная ситуация может быть усложнена: ребенку предлагается самому найти один или несколько вариантов движений, соответствующих музыке, по-своему использовать знакомые движения, разнообразить их в соответствии со сменой характера музыки.

Создание подобных проблемных ситуаций на занятиях помогает развитию самостоятельности дошкольников, творческому применению сформированных навыков и умений, которые дети могут использовать по своему усмотрению и желанию в жизни.

Процесс формирования навыков и умений требует вариативности приемов, сочетания различных методов. В ряде случаев, как было сказано, необходим прямой показ. Но злоупотребление им может свести все обучение к обычному натаскиванию, муштре, и в результате угасает интерес к музыке и музыкальной деятельности. Такое обучение не обогащает детей, а наносит вред их музыкальному развитию. Важно помнить, что овладение навыками и умениями является не самоцелью занятий, а одним из средств формирования основ музыкальной культуры, развития музыкальных способностей. Сформированные навыки и умения пойдут на пользу музыкальному развитию лишь в том случае, если у детей возникнет интерес к музыкальной деятельности и они захотят эти навыки и умения применить самостоятельно, по собственной инициативе, творчески.

Следовательно, прямой показ должен сочетаться с другими методами и приемами, стимулирующими интерес детей к музыкальной деятельности, — с образным словом, наглядностью, проблемностью, игровыми приемами. Использование вариативных показов, проблемных ситуаций, активизирующих творческую самостоятельность детей, повышает их интерес к деятельности и тем самым способствует быстроте и прочности освоения навыков и умений.

Не следует забывать и о приемах, которые способствуют закреплению освоенных детьми навыков. Они должны быть постро-

ены на подражательности, но в то же время содержать элементы занимательности, игры, стимулировать детей к творческому применению освоенного. Например, каждый ребенок может испытать себя в качестве «солиста», предлагая всей группе повторить под звучащую музыку его движения. Дети по очереди показывают найденные ими движения, соответствующие характеру музыки, а все остальные осваивают их, повторяют. Каждый ребенок в такой ситуации становится более уверенным, активным, старается предложить товарищам наиболее интересные движения, найденные им, выполнить их красиво. Такой прием взаимообогащает детей. Накапливая подобным образом движения, ребята могут их творчески применять, коллективно сочинять пляски, танцы, импровизировать под музыку, самостоятельно находя движения. Аналогичные приемы существуют и в пении: дети повторяют по-своему (с новой интонацией, эмоциональной окраской) какое-либо звукоподражание, поют свое имя, окрашивая его определенным настроением, и т. д.

Для того чтобы обучение носило развивающий, творческий характер, необходимо сочетание практических приемов, основанных на подражании, с проблемными заданиями.

Готовясь к занятию, педагог отбирает методы и приемы, с помощью которых он предполагает решить поставленные задачи. Однако их применение должно быть гибким. По ходу занятия педагог следит за деятельностью детей, оценивает их реакции, учитывает степень заинтересованности, внимания. Если прием не достигает цели, нужно вовремя заменить его другим. В этом проявляется мастерство педагога, умение видеть своих воспитанников и управлять ситуацией. Угасание у детей интереса к деятельности — это сигнал для немедленного переключения на новые методы и приемы, другие виды музыкальной деятельности или другой репертуар.

Каждый ребенок обладает своеобразным сочетанием способностей, личностных качеств. Важно заметить и развить все лучшее, заложенное от природы, используя приемы индивидуально-дифференцированного подхода, задания различной степени сложности (обращенные к одному ребенку, подгруппе детей, всей группе). Педагог должен учитывать интересы, склонности детей к разным видам музыкальной деятельности, общее и музыкальное развитие.

Выбор методов и приемов зависит и от возраста детей. В младшем дошкольном возрасте, когда дети еще не имеют разнообразного жизненного и музыкального опыта, велика доля наглядных (в том числе наглядно-зрительных) и практических методов и приемов. Детям этого возраста пока недоступно широкое применение

словесных методов. Их речь еще недостаточно развита. Роль педагога в развитии их речи (в том числе образной) возрастает. Он использует приемы, побуждающие детей применять новые слова и одновременно облегчающие эту возможность. Например, альтернативные, подсказывающие вопросы, которые помогают выбрать подходящую характеристику: «Музыка нежная или задорная? спокойная или грустная?» Педагог дополняет ответы, разъясняет новые слова с помощью слуховой наглядности (звучания музыки) и зрительной. Для удержания внимания детей, создания интереса чаще используются игровые приемы, ситуации занимательности.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста все методы и приемы используются с большей долей проблемности, стимулирующей проявление самостоятельности и творчества.

Выбор методов и приемов определяет и этап работы над музыкальным произведением. Если произведение незнакомо детям, они не могут сразу начать его разучивать. Необходимо несколько раз прослушать мелодию, чтобы связать свои действия с ее характером. На первом этапе работы над произведением ведущее место занимают наглядно-слуховой и словесный методы (беседа о характере музыки).

На втором этапе, когда дети осваивают способы исполнительства, возрастает роль практического метода, показа приемов исполнения (в том числе и вариативного) в сочетании с другими методами — наглядным, словесным.

На третьем этапе (произведение выучено) практический метод приобретает большую долю вариативности, самостоятельности, творчества. Дети могут варьировать освоенные умения и навыки, применять их по собственному желанию, творчески. На этом этапе очень важна роль наглядно-слухового метода, так как именно звучание музыки побуждает детей к творческим поискам. Образное слово также стимулирует их.

Таким образом, методы музыкального воспитания дополняют друг друга. Творческое, развивающее воспитание и обучение предполагает вариативность их применения.

Выбор методов определяют задачи музыкального воспитания, проявление интереса детей к музыкальной деятельности, степень их активности, необходимость индивидуально-дифференцированного подхода, учет возрастных особенностей детей, этапы работы над музыкальным произведением.

§ 3. МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ПОСОБИЯ

Взаимосвязь методов и приемов музыкального воспитания прослеживается в использовании музыкально-дидактических игр и

пособий. Сочетание применяемых в них методов может быть различным: слуховая, зрительная наглядность и слово, слуховая наглядность и практический метод (действия педагога и детей), зрительная, слуховая наглядность, слово и практические действия.

Цель применения музыкально-дидактических игр и пособий — развивать музыкальные способности, углублять представления детей о средствах музыкальной выразительности.

Музыкально-дидактические игры отличаются от пособий тем, что они предполагают наличие определенных правил, игровых действий или сюжета. Дети могут использовать их не только на занятиях, но и в самостоятельной деятельности. Музыкально-дидактические пособия применяются в основном на занятиях, чтобы наглядно проиллюстрировать отношения звуков по высоте и длительности, поупражнять детей в различении динамики, тембра, регистра, темпа и других выразительных средств.

Музыкально-дидактические пособия, как правило, включают зрительную наглядность (карточки, картинки с передвижными деталями и т. д.). Музыкально-дидактические игры могут не использовать ее. Слушая музыкальные произведения, дети должны различать плавное и отрывистое движения мелодии, акценты, регистр, темп, тембр и т. д. и выполнять движения, соответствующие характеру частей, образам персонажей (например, «Птички летают и птички клюют» Т. Ломовой, «Игра с бубном» Л. Шварца и др.).

Различение свойств музыкальных звуков (высота, продолжительность, динамика, тембр) лежит в основе развития музыкально-сенсорных способностей (Н.А. Ветлугина). Некоторые свойства звуков дети различают легко (тембр, динамика), другие — с большим трудом (звуковысотные, ритмические отношения).

Развитие музыкально-сенсорных способностей (элементарных представлений о свойствах музыкальных звуков) является средством активизации слухового внимания детей, накопления первоначальных ориентировок в языке музыки. Как было отмечено, дети с легкостью усваивают представления о тембре и динамике звуков и труднее — о высоте и ритме. Поскольку основные музыкальные способности лежат в основе переживания выразительного содержания именно звуковысотных и ритмических движений, следует использовать в первую очередь музыкально-дидактические игры и пособия, моделирующие звуковысотные и ритмические отношения мелодии.

Применение зрительной наглядности, включающей пространственные представления (выше — ниже, длиннее — короче), помогает сформировать у детей представления о свойствах музыкальных звуков. Зрительная наглядность в образной форме моделирует отношения звуков по высоте и длительности.

Существуют различные классификации игр и пособий. Например, Н. А. Ветлугина разделяет игры для развития музыкально-сенсорных способностей на настольные, подвижные, хороводные¹. За основание этой классификации взято различие игровых действий детей.

Э.П. Костиной разработаны настольные музыкально-дидактические игры для развития музыкально-сенсорных способностей.

Иногда игры и пособия подразделяются на основании вида музыкальной деятельности, который осваивается с их помощью. Так, Л.Н. Комиссарова выделяет три группы музыкально-дидактических пособий для развития музыкального восприятия: для различения характера музыки, элементов изобразительности и средств музыкальной выразительности².

Аналогично можно подобрать музыкально-дидактические игры и пособия для овладения детьми различными видами исполнительства (пением, музыкально-ритмическими движениями, игрой на детских музыкальных инструментах).

Поскольку одной из основных задач музыкального воспитания детей является развитие музыкальных способностей, можно классифицировать музыкальные игры и пособия именно по этому основанию — их возможностям в развитии каждой из трех основных музыкальных способностей: ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма. При этом развитие музыкально-сенсорных способностей (прежде всего различение звуков по высоте и длительности) играет важную роль. Осознание этих соотношений с помощью моделирования свойств музыкальных звуков помогает воспроизведению их детьми.

Игры и пособия для развития ладового чувства способствуют узнаванию знакомых мелодий, определению характера музыки, смены настроений в отдельных частях произведения, различению жанра, оценке правильности звучания мелодии. Здесь могут применяться все виды игр (настольные, подвижные, хороводные) и пособий.

Это наглядные пособия и настольные игры на узнавание произведения. В них картинка или игрушка может выполнять подсказывающую роль, привносить игровые моменты. Часто используются настольные игры типа лото, в которых дети, слушая музыку, должны закрыть соответствующий рисунок маленькой карточкой на большой (например, с изображением разного состоя-

¹ См.: Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — М., 1968. — С. 236.

² См.: Комиссарова Л. Н., Костина Э. П. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. — М., 1986.

ния природы, созвучного настроению музыки). Эти игры предполагают различение характера музыки, частей произведения, определение жанра.

Для развития ладового чувства могут использоваться и подвижные игры (сюжетные и несюжетные), в которых дети должны согласовывать движения (действия персонажей) с характером музыки, сменой жанров, частей произведения.

Хороводные игры также могут быть средством развития этой способности. Дети прислушиваются к пению друг друга, оценивают правильность воспроизведения мелодии голосом.

Нельзя забывать и об игровых моментах: они поддерживают интерес к деятельности, содействуют эмоциональной отзывчивости на музыку.

Таким образом, развитие этой способности предполагает сочетание различных методов (зрительной, слуховой наглядности, слова и практических действий).

Игры и пособия для развития музыкально-слуховых представлений связаны с различением и воспроизведением звуковысотного движения. Поскольку в формировании музыкально-слуховых представлений большую роль играют моторика, интеллектуальные, зрительные представления, опора на восприятие мелодии, для развития этой способности используются музыкально-дидактические игры и пособия, моделирующие отношения звуков по высоте, направление движения мелодии и включающие воспроизведение мелодии голосом или на музыкальном инструменте. При этом все методы (наглядный, словесный, практический) могут применяться в сочетании друг с другом.

Возникновению первоначальных представлений о высоте звуков способствует зрительная и слуховая наглядность во взаимосвязи со словом. Примерами таких пособий могут быть попевки из «Музыкального букваря» с показом картинок, музыкальная лесенка, разнозвучащие колокольчики.

Осознание направления движения мелодии предполагает связь интеллектуальных, слуховых, зрительных, двигательных представлений в опоре на восприятие мелодии. Моделирование направления движения мелодии в музыкально-дидактических играх и пособиях осуществляется многими способами: использование музыкальной лесенки, набора разнозвучащих колокольчиков; вкладывание на карточках с нотным станом кружочков, соответствующих высоте звуков мелодии. Это задание может быть дано детям в образной форме: передвижение кузнечика (бабочки) с цветка на цветок, нарисованных на различной высоте, в соответствии со звуками мелодии. (Она звучит в тот момент, когда

дети выполняют задание.) Полезна здесь также опора на моторику (вокальную или реальные движения).

Поскольку развитие способности музыкально-слуховых представлений требует слуховой сосредоточенности, воспроизведения мелодии голосом или на музыкальном инструменте, использование подвижных игр исключается. Для активизации музыкально-слуховых представлений применяются музыкально-дидактические пособия, настольные и хороводные игры.

Моделирование отношений звуков по высоте с помощью различных средств позволяет развивать способность музыкально-слуховых представлений, связывая воедино слуховые, зрительные и двигательные представления детей.

Развитие чувства ритма — способности активно (двигательно) переживать музыку, ощущать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить — предполагает использование музыкально-дидактических игр и пособий, связанных с воспроизведением ритмического рисунка мелодии в хлопках, на музыкальных инструментах и передачей смены характера музыки с помощью движений.

Для развития представлений о продолжительности звуков целесообразно использовать пособия и настольные игры, моделирующие эти отношения звуков, с одновременным воспроизведением мелодии. (Короткие и длинные палочки или маленькие и большие предметы могут соответствовать коротким и долгим звукам.)

Так как чувство ритма наряду с ладовым чувством образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку, для передачи ритма и характера музыки в движениях применяются все виды игр (настольные, подвижные, хороводные). Подвижные игры могут быть и сюжетными, и несюжетными.

Большими возможностями в развитии способности чувства ритма обладают творческие игры, в которых ребенок воссоздает определенный образ персонажа или свободно комбинирует известные ему движения, передавая характер и ритм музыки, меняющиеся на протяжении музыкального произведения.

Таким образом, музыкально-дидактические игры и пособия соединяют в себе различное сочетание методов музыкального воспитания. Их применение должно быть обусловлено четкой постановкой задачи, решение которой преследует педагог. Если та или иная способность недостаточно развита, педагог имеет возможность варьировать задания, направленные на развитие именно этой способности. Образная, игровая форма, применение разнообразных упражнений позволяют поддерживать у детей интерес к деятельности, осуществлять ее более успешно.

Однако в практике работы с детьми часто наблюдается формальное использование музыкально-дидактических игр и пособий, без ориентации на совершенствование с их помощью основных музыкальных способностей. Применение игр и пособий для развития тембрового и динамического слуха не всегда бывает оправданным, так как дети обычно легко различают тембр и динамику и без регулярных упражнений. Развитие же звуковысотного слуха (музыкально-слуховых представлений) требует постоянной работы с детьми: от первоначального различения звуков по высоте к последующему осознанию направления движения мелодии и ее воспроизведению (голосом и на музыкальных инструментах).

Развитие у детей основных музыкальных способностей: ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма — должно быть постоянно в поле зрения педагога, осуществляться различными методами и средствами, в том числе с помощью музыкально-дидактических игр и пособий.

Вопросы и задания

1. Назовите различные классификации методов обучения.
2. В чем проявляется специфика наглядного метода в применении к музыкальному воспитанию детей?
3. Раскройте возможности проблемного применения методов обучения.
4. Охарактеризуйте музыкально-дидактические игры и пособия, используемые для развития основных музыкальных способностей.

Глава III

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ

§ 1. ВИДЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Деятельность — это активный процесс овладения общественным опытом, достижениями культуры. На протяжении своей жизни человек осваивает различные виды деятельности, в результате которых у него формируются психические качества и свойства личности. Некоторые из них приобретают особую значимость, протекают наиболее успешно. В избирательных отношениях, склонностях к определенным видам деятельности проявляются личностные качества человека.

Психолог А.Н. Леонтьев отмечал, что в ходе развития субъекта отдельные виды его деятельности вступают между собой в иерархические отношения. Эти иерархии видов деятельности порождаются их собственным развитием, они-то и образуют ядро личности.

Развитие, умножение видов деятельности индивида приводит не просто к расширению их «каталога». Одновременно происходит центрирование их вокруг немногих, главнейших, подчиняющих себе другие. Этот сложный и длительный процесс развития личности имеет свои этапы, свои стадии¹.

Музыка и различные виды музыкальной деятельности обладают специфическими возможностями воздействия на формирование личности человека. В силу того что музыка воспринимается эмоционально, она имеет огромное значение в развитии чувств ребенка.

Прослеживание «чувственной программы» музыкального произведения предполагает умственные операции — сравнение, анализ, синтез. Формирование у ребенка образного «словаря эмоций», позволяющего расширить представления о чувствах человека, выраженных в музыке, связать их с жизнью, возможно именно в процессе различных видов музыкальной деятельности.

Пение (один из видов исполнительской музыкальной деятельности) способствует развитию, укреплению легких и голосового аппарата, выработке правильной осанки у детей. Музыкально-ритмические движения при систематических занятиях приобретают отточенность, красоту. Игра на детских музыкальных инструментах развивает слух, способствует творческому музицированию и т. д.

Не случайно с давних времен музыка была важнейшим средством воспитания. Она привлекает возможностью облагораживания души человека, постижения им духовных ценностей, накопленных людьми, приобщения к мировой музыкальной культуре. Доступность музыкальной деятельности восприятия уже в первые дни жизни ребенка позволяет начать музыкальное воспитание с раннего детства.

Деятельность характеризуют действия, операции, психофизиологические функции. В процессе деятельности ребенок осваивает определенные действия: практические, которые ведут к определенному внешнему результату, и внутренние, психические, которые составляют основное содержание психического развития (восприятие, мышление, воображение, память).

¹ См.: Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975.

Музыкальная деятельность дошкольников — это различные способы, средства познания детьми музыкального искусства (а через него и окружающей жизни, и самого себя), с помощью которых осуществляется музыкальное и общее развитие.

Познание музыкального искусства ввиду специфики музыки осуществляется через эмоциональное ее восприятие. Познание музыки не ограничивается эмоциями. Осмысление эмоционально-образного содержания музыки углубляет, дифференцирует ее восприятие, воздействует на последующую исполнительскую или творческую деятельность детей, протекающую как во внутреннем плане, так и сопровождающуюся внешними действиями.

В музыкальном воспитании детей выделяются следующие виды музыкальной деятельности: *восприятие, исполнительство, творчество, музыкально-образовательная деятельность*.

Все они имеют свои разновидности. Так, восприятие музыки может существовать как самостоятельный вид деятельности, а может предшествовать и сопутствовать остальным видам. Исполнительство и творчество осуществляются в пении, музыкально-ритмических движениях и игре на музыкальных инструментах. Музыкально-образовательный вид деятельности включает в себя сведения общего характера о музыке как виде искусства, музыкальных жанрах, композиторах, музыкальных инструментах и т. д., а также специальные знания о способах исполнительства.

Каждый вид музыкальной деятельности, имея свои особенности, предполагает овладение детьми теми способами деятельности, без которых она неосуществима, и оказывает специфическое влияние на музыкальное развитие дошкольников. Поэтому так важно использовать все виды музыкальной деятельности.

Кроме того, каждый вид деятельности служит средством развития какой-либо музыкальной способности. С помощью восприятия музыки, различения эмоциональной окраски формируется ладовое чувство. Звуковысотный слух (музыкально-слуховые представления) развивается с помощью тех видов деятельности, в которых эта способность проявляется, а именно в двух видах исполнительства — пении и игре на музыкальных инструментах по слуху. Ритмическое чувство находит выражение в первую очередь в музыкально-ритмических движениях, воспроизведении ритмического рисунка в хлопках, на музыкальных инструментах, в пении.

Эмоциональная отзывчивость на музыку развивается в процессе всех видов музыкальной деятельности, в наибольшей степени — в процессе восприятия музыки и музыкально-ритмических движениях.

В то же время в развитии музыкальных способностей, формировании начал музыкальной культуры различные виды музыкальной деятельности могут взаимозаменять друг друга. Например, звуковысотный слух может быть развит в пении или в игре на музыкальных инструментах; чувство ритма — в музыкально-ритмических движениях, в игре на музыкальных инструментах, в пении; ладовое чувство — в процессе восприятия музыки, в пении и т. д. Сведения о музыке и музыкальной деятельности можно давать детям в процессе восприятия, исполнительства, творчества.

Таким образом, все виды музыкальной деятельности являются средствами музыкального воспитания и развития детей.

Как уже отмечалось, восприятие предшествует и сопутствует всем видам музыкальной деятельности. Оно осуществляется во внутреннем плане. Опора на восприятие в других видах деятельности обеспечивает взаимосвязь внешних и внутренних действий, способствует музыкальному развитию детей.

Сложившиеся в процессе восприятия музыкального произведения представления о его характере, изменении настроений, наиболее ярких выразительных средствах, с помощью которых они переданы, помогают ребенку найти внешние действия, адекватно выражающие музыкальный образ.

В исполнительской деятельности (пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах) ребенок под руководством педагога пытается найти наиболее выразительные способы передачи, воплощения музыкального образа. В результате этого сложившиеся первоначально, в процессе восприятия музыки, представления о ней уточняются и углубляются. Таким образом, различные виды музыкальной деятельности (в данном случае восприятие и исполнительство) взаимообогащают друг друга. Аналогично проявляется взаимосвязь внутренних и внешних действий в творческой деятельности — в результате поиска способов воплощения замысла, поставленной перед ребенком творческой задачи углубляется восприятие музыки, пополняется арсенал исполнительских умений.

В разных видах музыкальной деятельности соотношение воспроизводящих и творческих действий бывает различным, в зависимости от возраста детей, самого вида музыкальной деятельности. Восприятие музыки — это творческий процесс. Исполнительство требует сочетания репродуктивных и творческих действий. Творчество детей основано на освоении определенного арсенала исполнительских умений и навыков, а также опыте комбинирования, переноса, применения их в новых ситуациях.

§ 2. ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Для того чтобы выявить специфику видов музыкальной деятельности дошкольников, сравним их с аналогичными видами музыкальной деятельности взрослых.

Б.В. Асафьев определил музыкальную деятельность как триединство процессов создания музыки композитором, воспроизведения исполнителем и восприятия слушателем.

Сочинение музыки (творчество) является первичным видом музыкальной деятельности взрослых, определяющим все другие виды — исполнительство и восприятие. Произведение, созданное композитором, имеет художественную ценность для других людей.

Исполнитель — посредник между композитором и слушателем. Он творчески воспроизводит нотную схему, записанную композитором, изучая авторские ремарки, историю создания произведения. В его задачу входит поиск варианта творческой интерпретации произведения, наиболее близкого по духу авторскому замыслу. Вариантность исполнения одного и того же произведения разными исполнителями обеспечена тем, что каждый интерпретатор обладает своим мироощущением, интеллектом, мастерством, талантом и может проинтонировать текст по-своему. Исполнительство также представляет художественную ценность для других людей.

Слушатель воспринимает произведение в интерпретации исполнителя. Глубина восприятия музыки зависит от качества самого произведения, уровня исполнения и опыта слушания, культуры восприятия, вкусов человека.

При характеристике видов музыкальной деятельности детей схему Б.В. Асафьева (композитор — исполнитель — слушатель) нужно читать начиная с конца: восприятие — исполнение — творчество. Обосновывается это тем, что первичным, ведущим видом музыкальной деятельности детей является восприятие музыки. Этот вид деятельности доступен ребенку с момента рождения. Колыбельная песня матери — первое его знакомство с музыкой. Разнообразные музыкальные впечатления, которые ребенок получает в раннем детстве в процессе восприятия музыки, накладывают неизгладимый отпечаток на всю последующую музыкальную деятельность. Яркие музыкальные впечатления, накопленные в раннем детстве, сопоставимы с восприятием речи взрослого в период, когда ребенок сам еще не может говорить. Отсутствие речевого окружения делает невозможным усвоение языка, это же относится и к музыкальному языку.

Таким образом, восприятие музыки осуществляется уже тогда, когда ребенок не может включиться в другие виды музыкальной деятельности, когда он еще не в состоянии воспринимать другие виды искусства. Восприятие музыки — ведущий вид музыкальной деятельности во всех возрастных периодах дошкольного детства. Слышать, воспринимать музыку — это значит различать ее характер, следить за развитием образа: сменой интонаций, настроений. Известный музыкант-психолог Е. В. Назайкинский предлагает различать два термина: *восприятие музыки* и *музыкальное восприятие* — в зависимости от того, состоялось ли оно. Музыкальным восприятием он называет состоявшееся восприятие — прочувствованное и осмысленное. «Музыкальное восприятие есть восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен». В противоположном случае музыка воспринимается как звуковые сигналы, «как нечто слышимое и действующее на орган слуха». Важно формировать именно музыкальное восприятие — восприятие, «адекватное музыке, ее художественному смыслу»¹.

Музыкантами-психологами доказан факт неоднозначности музыкального восприятия: каждый человек воспринимает музыку в силу своего жизненного опыта, опыта слушания музыки, богатства творческого воображения. У каждого человека образуется «личный запас ассоциаций и образов — своеобразный словарь — тезаурус»².

Слово *тезаурус* в переводе с греческого языка означает клад, сокровище, сокровищница, хранилище. Под тезаурусом Е. В. Назайкинский подразумевает своеобразный словарь — набор закрепившихся в памяти у того или иного человека следов от прошлых впечатлений, действий и их разнообразных связей и отношений, которые могут снова оживать под воздействием художественного произведения.

Восприятие у ребенка и у взрослого неодинаково в силу различного музыкального и жизненного опыта.

Для качества восприятия имеет значение и тип нервной системы человека, наличие способности длительного сосредоточения.

Восприятие других видов искусства разными людьми также неодинаково по глубине. Известно образное высказывание

¹ Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания. В кн.: Восприятие музыки. — М., 1980. — С. 91.

² Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. — М., 1972. — С. 358.

В.Ф. Асмуса о восприятии литературных произведений: «Содержание художественного произведения не переходит — как вода, переливающаяся из кувшина в другой, — из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя. Деятельность эта есть творчество»¹.

Музыкальное восприятие — это также активный, творческий процесс. Эмоциональное содержание музыки выражено в музыкальных интонациях. Проводя параллели между музыкальной и словесной речью, Б.В. Асафьев указывал, что в речи, как и в музыке, всегда содержится определенный тонус звучания — гнев, ласка, привет, ужас. Он называл эту особенность речи и музыки «речью чувства». «Состояние тонового напряжения, — писал Б.В. Асафьев, — объединяет музыкальную и речевую интонацию»².

Смысл музыкального произведения постигается слушателем в процессе интонирования, т. е. прослеживания за эмоциональной окраской каждой музыкальной интонации. Чтобы воспринять музыкальное произведение, надо проследить за сменой интонаций, которые одновременно и образуют музыкальную форму, и несут в себе содержание. Осмысление «чувственной программы» музыкального произведения важно для полноценного восприятия.

Восприятие музыки детьми раннего возраста отличается произвольным характером, эмоциональностью. Постепенно, с приобретением некоторого опыта, по мере овладения речью, ребенок может воспринимать музыку более осмысленно, соотносить музыкальные звуки с жизненными явлениями, определять характер произведения. У детей старшего дошкольного возраста с обогащением их тезауруса (жизненный опыт, опыт восприятия музыки, «словарь эмоций») восприятие музыки рождает более разнообразные впечатления.

Восприятие музыки взрослым человеком отличается от детского тем, что музыка способна вызывать более богатые жизненные ассоциации, чувства, а также возможностью на ином, чем дети, уровне осмыслить услышанную музыку.

Вместе с тем качество восприятия музыки не связано только с возрастом. Незрелое восприятие отличается поверхностностью. Оно может быть и у взрослого человека. Качество восприятия во

¹ Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество// Вопросы теории и эстетики музыки. — Л., 1963. — Вып. 2. — С. 184.

² Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1972. — Кн. 2. — С. 269.

многим зависит от вкусов, интересов. Если человек рос в «немузыкальной» среде, у него зачастую формируется негативное отношение к «серьезной» музыке. Такая музыка не вызывает эмоционального отклика, если человек не привык сопереживать выраженным в ней чувствам с детства.

Н.А. Ветлугина в статье «Возраст и музыкальная восприимчивость» пишет: «Развитие музыкальной восприимчивости не является следствием возрастного созревания человека, а является следствием целенаправленного воспитания». (Восприятие музыки. — М., 1980. — С. 240.)

Таким образом, музыкальное восприятие зависит от уровня музыкального и общего развития человека.

Известный искусствовед П.М. Якобсон указывает на то, что восприятие произведений искусства (как и предметов окружающей действительности) может проходить несколько ступеней: «от поверхностного, чисто внешнего схватывания очертаний и бросающихся в глаза качеств произведения до постижения сущности и смысла его, раскрывающегося во всей его глубине. И движение восприятия от «поверхности» объекта к его смыслу и является как раз тем, что важно уловить для понимания этого процесса»¹.

В восприятии произведений искусства участвуют как эмоции, так и мышление. При слушании музыки роль эмоционального компонента особенно велика. Движение от «поверхности» к смыслу в музыкальном восприятии имеет свою специфику — это путь от целостного восприятия (улавливание общего характера музыки, отдельных ярких деталей) к дифференцированному (выделение доминирующих средств музыкальной выразительности, создающих образ) и вновь к целостному (более глубоко прочувствованное и осмысленное восприятие).

Если человек обладает развитым восприятием, он постигает смысл музыкального произведения даже при одном прослушивании. При повторных прослушиваниях воспринятый музыкальный образ углубляется, произведение открывается новыми гранями.

В детстве, когда опыт восприятия музыки еще мал, как правило, требуется несколько прослушиваний, чтобы восприятие произведения стало более осмысленным, прочувствованным. Различение нюансов музыки развивается у детей начиная с раннего возраста. На каждом возрастном этапе наиболее яркие выразительные средства ребенок различает с помощью тех возможностей, которыми он обладает (движение, слово, игра и т. д.).

¹ Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. — М., 1964. — С. 38.

Осмысленность, дифференцированность музыкального восприятия проявляются в умении проследить смену музыкальных интонаций (настроений, образов) и улавливать их соотношенность, соподчиненность. Можно провести аналогию с восприятием литературного произведения (также разворачивающегося во времени), его драматургией. В литературном произведении каждый образ очерчен словом, в музыкальном — интонацией. Драматургия литературных и музыкальных произведений во многом сходна: это наличие кульминаций, развязки (финала, итога).

Как уже отмечалось, у взрослого человека глубина восприятия в большей степени определяется сложившимися вкусами, предпочтениями. В дошкольном возрасте, когда эти предпочтения только формируются, важное значение приобретают качество произведений, которые слушают дети, и уровень их исполнения.

Качество музыкальных произведений, звучащих в детской аудитории, должно отвечать самым высоким требованиям художественности, так как первые впечатления очень важны для всей последующей музыкальной деятельности.

От качества исполнения музыкальных произведений, адресованных детям, зависит их восприятие; поэтому к педагогу предъявляются те же требования, что и к профессиональному исполнителю. Кроме того, исполняя музыкальные произведения, педагог должен учитывать возрастные особенности и возможности детей.

Опыт слушания музыки имеет большое значение для деятельности восприятия. Однако даже чисто эмоциональное восприятие музыкального произведения в раннем детстве может быть действенным, глубоким, если ребенок сосредоточенно слушает музыку, не отвлекаясь, адекватно эмоционально реагируя на ее характер.

Исполнительская деятельность взрослых и детей еще более отлична. Ребенку-дошкольнику недоступно художественное воплощение музыкального образа по тем же критериям, которые предъявляются к музыканту-исполнителю. Исполнительская деятельность детей специфична. Это сильное их возрастным возможностям воспроизведение элементарных мелодий (голосом, на музыкальных инструментах), музыкально-ритмических движений, которое должно отличаться выразительностью и одновременно сохранять естественность, детскую непосредственность.

Для освоения различных видов исполнительской деятельности необходимо формировать у детей определенные навыки и умения. Некоторые из них осваиваются с легкостью, другие — с трудом. Для того чтобы детское исполнительство и творчество могли проявляться успешно, ребенку нужно накопить музыкальные впечатления (через восприятие музыки). Если дети различают

смену характера музыки, могут соотносить музыкальные образы с жизненными явлениями, хорошо ориентируются в средствах музыкальной выразительности, создающих образ (акценты, регистр, динамика, темп, мелодические интонации), могут выделять наиболее яркие из них, они используют опыт восприятия музыки при исполнении музыкальных произведений и в творческих импровизациях. Без развитого восприятия исполнительская деятельность детей сводится к подражанию, воспроизведению по образцу и не выполняет развивающей функции.

Часто детское исполнительство не несет в себе ценности для других людей, но оно необходимо самим детям для дальнейшего музыкального развития. К детскому исполнительству вряд ли можно применить требование художественности, скорее, элементарной выразительности. Через него дети передают свои чувства, мысли, переживания.

Детское исполнительство требует определенных тренировочных действий: повторений, упражнений. Интонационные погрешности в пении дети преодолевают с помощью упражнений на развитие звуковысотного слуха, налаживание слуховокальной координации. Танцевальные движения также разучиваются сначала в виде упражнений. Постепенно с опытом появляется выразительность движений, согласованность их с характером музыки. Для игры на музыкальных инструментах необходимо развитие слуха и чувства ритма. Эти способности формируются с помощью музыкально-дидактических игр и упражнений. Игра на инструментах осваивается детьми постепенно: вначале это лишь воспроизведение ритмического рисунка мелодии на шумовых и ударных инструментах. По мере развития слуха дети обучаются игре на звуковысотных музыкальных инструментах — металлофоне, цитре, арфе, баяне и т. д. Чтобы запомнить и точно воспроизвести мелодию, ее необходимо повторить несколько раз.

Самое главное — чтобы дети не теряли интереса к музыкальной деятельности. Все упражнения, которые даются для овладения определенными навыками и умениями, должны носить игровую форму, быть образными. Здесь важны чувство меры, вариативность, чередование воспроизводящих и творческих действий детей, слушание музыки. Слова Д.Б. Кабалевского о том, что на уроках музыки в школе не должно существовать никаких правил и упражнений, требующих многократных повторений, можно отнести и к занятиям с детьми дошкольного возраста.

Педагог должен чувствовать, видеть реакцию детей, ни в коей мере не притуплять их интерес к музыкальным занятиям и, следовательно, к музыке.

Творческая деятельность детей также отличается от деятельности взрослых. Детское музыкальное творчество — это сочинения и импровизации: песенные, танцевальные, инструментальные. Этот вид музыкальной деятельности удовлетворяет одну из важнейших потребностей ребенка — самовыражение. Детское музыкальное творчество предполагает наличие музыкальных способностей, знаний и умений. Важнейшую роль в этом процессе играют воображение, интуиция, которые К.С. Станиславский назвал «сверхсознанием». Как известно, в процессе музыкального творчества активно участвует и образное мышление.

Особенности и возможности художественного творчества детей исследовали психологи, искусствоведы, педагоги (Б.М. Теплов, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, В. Глоцер, Б. Джеферсон, З. Фрейд и другие). В теории существуют два направления. Сторонники одного направления (В. Глоцер, Б. Джеферсон и другие) утверждают, что любое вмешательство педагога в процесс творчества ребенка вредит индивидуальному выражению личности. Роль педагога должна заключаться в том, чтобы уберечь ребенка от ненужных воздействий со стороны и сохранить оригинальность и самобытность его творчества. Они утверждают, что детское творчество возникает спонтанно, интуитивно и ни в каких советах взрослых дети не нуждаются. Другое направление признает интуитивность и самобытность художественного творчества детей, но считает нужным разумное влияние педагога (А.В. Запорожец, Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, А.И. Ходькова, Т.Г. Казакова, Я. Бирзкопс, С.В. Акишев и другие).

Обобщая эти выводы, следует подчеркнуть, что вмешиваться в художественное творчество детей можно по-разному. Если научить ребенка соответствующим способам действий, положительно оценить то, что он сочинил, такое вмешательство только поощряет к творчеству.

Н.А. Ветлугина обосновала идею взаимосвязи, взаимозависимости обучения и творчества детей, теоретически и экспериментально доказав в своих работах, что эти процессы не противостоят, а тесно соприкасаются, взаимообогащают друг друга. В импровизациях ребенок эмоционально, непосредственно применяет все то, что усвоил в процессе обучения. Творчество детей возникает на основе овладения определенными умениями и навыками в результате обучения. В свою очередь, обучение обогащается творческими проявлениями детей, приобретает развивающий характер. Обучение, включающее проблемные, поисковые творческие задания (начиная с младшего дошкольного возраста), раскрепощает творческие силы детей, развивает воображение, образное

мышление, эмоции. В дошкольном возрасте ребенок охотно пробует свои силы в различных импровизациях. Важно создавать для этого игровые проблемные ситуации, побуждать детей к вариативным самостоятельным действиям, развивать способность переноса усвоенного, применения в новых условиях, в свободной вариативной форме.

Таким образом, творческие импровизации обогащают процесс обучения: проблемные ситуации способствуют закреплению и свободному применению усвоенного, возникновению интереса к музыкальной деятельности.

Детское музыкальное творчество, как и детское исполнительство, обычно не имеет художественной ценности для окружающих людей. Оно важно для самого ребенка. Критериями его успешности является не художественная ценность музыкального образа, созданного ребенком, а наличие эмоционального содержания, выразительности самого образа и его воплощения, вариативности, оригинальности.

Разработаны различные приемы педагогического воздействия на занятиях по творчеству. Детское музыкальное творчество по своей природе — синтетическая деятельность. Оно может проявляться во всех видах музыкальной деятельности: в пении, ритмике, игре на детских музыкальных инструментах. В пении дети чаще всего импровизируют спонтанно, в различных играх. Поют колыбельную куклам, марш для солдатиков на одном слоге и двух-трех звуках. Они легко исполняют и задания педагога: «Спой свое имя», «Ответь на вопрос пением» и т. д. Старшие дети охотно импровизируют песни, придумывают свою мелодию на заданный текст. Они способны сочинить и мелодии, различные по характеру: веселую, маршевую, спокойную.

Дети очень любят инсценировать песни, придумывать движения к хороводу. Если им не навязывать готовые движения при инсценировках, можно наблюдать самобытный, неповторимый мир образов, выраженный в движениях. Однако надо отметить, что не у всех детей это получается одинаково успешно. Некоторые дети могут действовать только по показу. Творческие задания педагога им очень нравятся, но они не способны к каким-либо ярким самостоятельным и творческим действиям. Им полезно смотреть, как творческие задания выполняют другие дети, какие движения демонстрирует педагог.

В инсценировании песен, хороводов движения подсказывают литературный текст и характер музыки. Иногда педагогу придется вначале проанализировать и обсудить с детьми характер будущих движений, чтобы они отчетливее их представили. В таких случаях движения, как и мелодии на заданный текст, чаще

всего бывают стереотипные, одинаковые у всех детей. Подобная деятельность не называется творчеством, но она очень полезна для развития воображения, образного мышления. Было бы ошибочно ограничиваться только такими заданиями. Полезнее использовать задания, в которых ребенок действительно мог бы сам придумать действия и движения для инсценирования, для танцевальной музыки.

Дети способны сочинять ритмические и мелодические мотивы, импровизировать на заданную тему на детских музыкальных инструментах. Например, дается задание: «Придумай марш и сыграй на деревянных палочках» или «Сыграй «дождик» на металлофоне» и т. д. Следует еще раз подчеркнуть: все задания и упражнения должны проводиться в игровой форме, чтобы дети не ощущали никакого насилия со стороны педагога, чувствовали себя свободно и были удовлетворены своими результатами.

В музыкальной деятельности взрослых, кроме триады видов деятельности Б.В. Асафьева (композитор — исполнитель — слушатель), можно выделить еще два направления — музыкознание и музыкальную педагогику (Н.А. Ветлугина).

Музыкознание — это область музыкальной науки, изучающая закономерности музыкального языка, музыкальной речи в историческом и теоретическом аспектах. Кроме того, оно включает в себя теорию исполнительского искусства (выявление различных направлений в исполнительстве), имеющую значение и для музыкальной педагогики.

Музыкальная педагогика изучает наиболее эффективные пути передачи опыта подрастающему поколению, методы и педагогические условия, обеспечивающие успешность этой деятельности. Музыкальная педагогика — это и сам процесс передачи музыкального опыта детям, юношеству, студенчеству, формирования исполнительских и творческих умений и навыков.

Можно провести некоторую аналогию музыкально-образовательной деятельности детей с музыкознанием, но содержание и качество этих видов деятельности различны. У детей это усвоение элементарных знаний о музыке и музыкальной деятельности, позволяющих успешно осваивать все виды музыкальной деятельности: восприятие, исполнительство, творчество. Сведения о музыке, ее выразительных средствах углубляют восприятие. Знание различных способов воплощения музыкального образа, возможных вариантов помогает практическому освоению ребенком умений и навыков, способствует выразительности исполнения и творческих импровизаций. Применение полученных знаний уточняет их; таким образом, они осваиваются детьми более прочно и глубоко.

Единственный вид музыкальной деятельности взрослых, который не находит аналогий в деятельности детей, — музыкальная педагогика (хотя в дошкольной музыкальной педагогике успешно применяются приемы взаимообучения детей).

Таким образом, можно провести некоторые параллели между видами музыкальной деятельности детей и взрослых, но следует помнить, что содержание этих видов деятельности в дошкольном возрасте во многом специфично.

Приведенное сопоставление отражено в схеме 2, которая составлена на основе схемы Н.А. Ветлугиной.

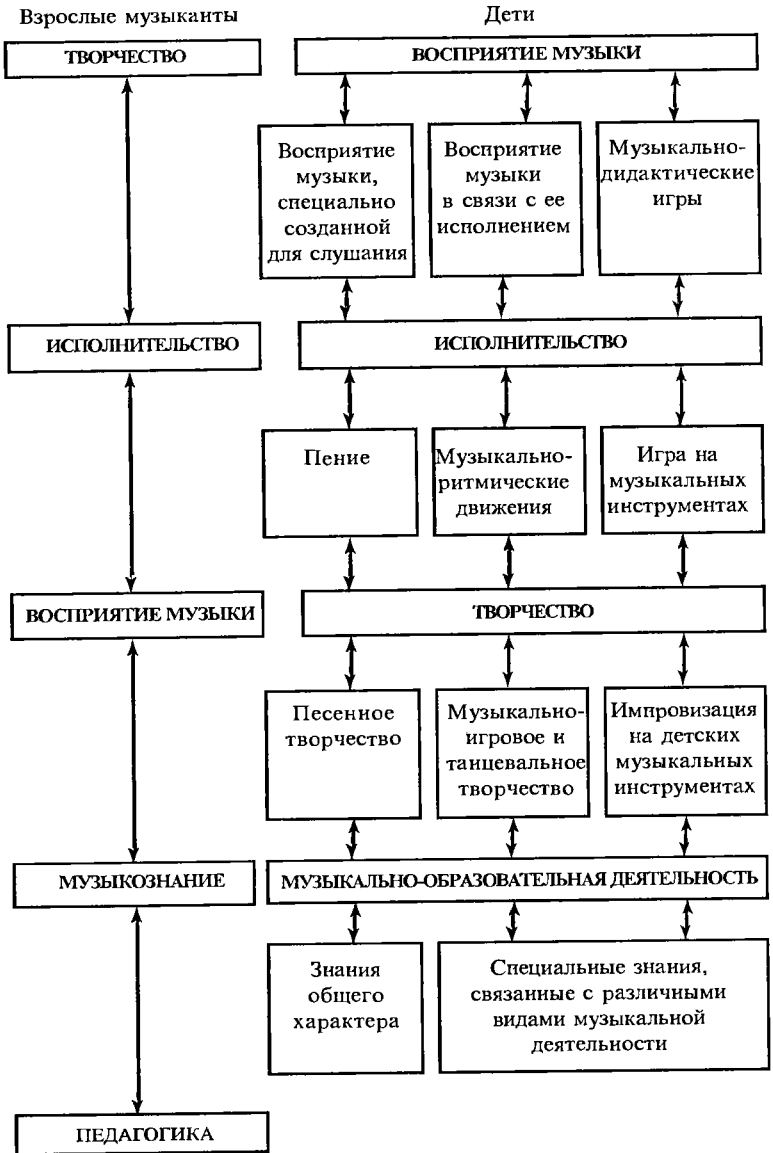
Дети проявляют склонности к определенным видам музыкальной деятельности. Важно заметить и развить у каждого ребенка стремление к общению с музыкой в том виде музыкальной деятельности, к которому он проявляет наибольший интерес, в котором его способности реализуются наиболее полно. Это не означает, что остальные виды музыкальной деятельности не должны им осваиваться. Однако нельзя не учитывать положение психологии о ведущих видах деятельности, оказывающих влияние на развитие личности.

Если эти ведущие виды деятельности проявились в дошкольном детстве, нужно принимать во внимание особенности каждого ребенка и соответственно им ориентировать процесс музыкального воспитания на развитие именно его способностей, склонностей, интересов. В противном случае, как мы уже отмечали, процесс обучения сводится к «натаскиванию». Освоение навыков и умений подменяет собой решение основных задач музыкального воспитания и развития детей. Если обучение осуществляется без индивидуально-дифференцированного подхода, оно перестает быть развивающим.

Некоторые системы музыкального воспитания детей, существующие в разных странах, построены на использовании какого-либо вида музыкальной деятельности, который признается ведущим.

Так, система музыкального воспитания детей, созданная современным немецким композитором Карлом Орфом, основана на развитии детского творчества. В пятитомном учебном пособии «Шульверк» (в переводе на русский язык это название означает школа действия, школа творения, т. е. нацеливает на активное действие, сотворчество) К. Орф детально излагает свою методику, которая стимулирует детское коллективное элементарное музицирование. Музыкальная импровизация детей является основным методом музыкального воспитания в «Шульверке».

Ритмические и мелодические упражнения и созданные на их основе варианты, сочиненные детьми, связаны с простыми хоро-



водными формами, со словом — его метрической структурой, мелодико-интонационным произнесением, характером звучания (светлым, гулким, вязким и т. д.). Музыка «Шульверка» опирается на народные мотивы, широко представлены поговорки, пословицы, дразнилки, считалки.

К. Орф считает наиболее сильным средством воздействия на ребенка творческие музыкально-театрализованные игры, в которых объединяются пение, речь, жест, танец, игра на музыкальных инструментах. Он создал музыкальные инструменты, красиво звучащие, но простые, удобные для игры: ударные (мелодические и немелодические), духовые, струнные (смычковые и щипковые). Кроме того, активно используются хлопки, притопы, удары.

Таким образом, система К. Орфа построена на синтезировании различных видов музыкальной деятельности (пение, движение, игра на музыкальных инструментах) посредством детского элементарного музицирования.

Другой подход к музыкальному воспитанию детей мы встречаем в венгерской системе, автором которой является крупный венгерский композитор Золтан Кодай. В основе его системы лежит пение. Этот вид деятельности является ведущим в силу народных венгерских традиций, развития национальной певческой культуры.

Обучение детей пению проводится с использованием так называемой релятивной (относительной) системы на основе народных песен и попевок. Эта система использует вместо нот пение по ручным знакам, обозначающим не названия нот, а названия ступеней гаммы (1, 2, 3-я и т. д.), которые одинаковы в любой тональности. Каждая ступень обозначается слоговым названием: *йо, ле, ми, па, со, ра, ти*. Кроме того, используются слоговые обозначения длительностей звуков: *ти, та*.

Релятивная система способствует развитию слуха, так как в пении по ручным знакам воспитывается восприятие тяготения к устойчивым звукам, ощущение тоники. Дети довольно легко овладевают ею.

В Японии распространен метод Судзуки, построенный на признании ведущей роли исполнительства, а именно игры на скрипке. Коллективное обучение детей игре на этом инструменте начинается с 3 лет.

Существующая в России система музыкального воспитания школьников, разработанная Д.Б. Кабалевским, построена на признании ведущей роли восприятия музыки. Другие виды музыкальной деятельности также используются в обучении, чтобы через исполнительство, творчество (активную деятельность, позволяющую выразить впечатления от музыки) дети научились глуб-

же и тоньше воспринимать музыку, не только слушать, но и слышать ее.

Принцип тематизма, лежащий в основе построения программы Д.Б. Кабалевского,— это ряд взаимосвязанных между собой тем, позволяющих идти от простого к сложному, опираясь на знакомые детям понятия, музыкальные интонации, формы, виды музыки. Так, тема «Три кита» (песня, танец, марш), используемая в первом классе, ведет впоследствии к пониманию детьми более сложных, широких понятий песенности, танцевальности, маршевости в классической музыке.

Преимственность школы и дошкольного музыкального воспитания выражается прежде всего в том, что ведущим видом музыкальной деятельности признается восприятие музыки.

Труды В.Н. Шацкой, Л.К. Шлегер, Б.В. Асафьева, Т.С. Бабджан, Ю.А. Двоскиной, Т.А. Вилькорейской, Е.М. Кершнер, Н.А. Метлова, А.В. Кенеман, М.А. Румер, С.Н. Беляевой-Экземплярской, Б.М. Теплова и многих других педагогов и психологов легли в основу системы дошкольного музыкального воспитания детей.

Н.А. Ветлугина разработала многие важнейшие проблемы музыкального воспитания детей: развития музыкальных способностей, творчества, самостоятельной музыкальной деятельности, обучения пению, применения различных форм организации детской музыкальной деятельности и др. А также обобщила, систематизировала ведущие направления исследований музыкантов-педагогов, психологов, создала свою школу учеников, продолживших изучение различных аспектов теории и методики музыкального воспитания детей. Среди учеников Н.А. Ветлугиной И.Л. Держинская, Я. Бирзкопс, А. Вайчене, М. Викат, Т.В. Волчанская, С.В. Акишев, Р.А. Егорова, Р.Т. Зинич, В.В. Ищук, А. Катинене, Л.Н. Комиссарова, Е.Ф. Корой, Э.П. Костина, К.А. Линкявичус, М.А. Медведева, М.Л. Палавандишвили, О.П. Радынова, А.И. Ходькова, Н.А. Чичерина, А.И. Шелепенко, С.М. Шоломович и другие.

Развитие музыкальных способностей, основ музыкальной культуры детей осуществляется через все виды музыкальной деятельности (восприятие, исполнительство, творчество, музыкально-образовательная деятельность). Но конечная цель музыкального воспитания детей — научить их слышать, любить и понимать музыку, чувствовать ее красоту.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте содержание видов музыкальной деятельности с точки зрения проявления в них внутренних и внешних действий.

2. Раскройте специфику видов музыкальной деятельности детей по сравнению с деятельностью взрослых музыкантов

3. Назовите ведущий вид музыкальной деятельности детей и его характерные особенности, проявляющиеся в различные возрастные периоды жизни дошкольников.

4. В чем проявляется взаимосвязь обучения и творчества?

5. Каковы особенности различных систем музыкального воспитания детей?

Г л а в а IV

РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

§ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА

Развитие музыкального восприятия детей осуществляется посредством всех видов музыкальной деятельности, поэтому речь пойдет о качестве репертуара в целом. Музыкальный репертуар, изучаемый детьми, в большой степени определяет содержание музыкального образования. Вот почему оценка качества музыкальных произведений, используемых в работе с дошкольниками, — важнейший вопрос методики.

Содержание образования — это не только знания, умения и навыки, которыми овладевают дети. Оно должно обеспечить выполнение задач воспитания и развития ребенка в комплексе. Успешность решения задач музыкального воспитания (развитие музыкальных способностей, основ музыкальной культуры детей) в значительной степени предопределена самим музыкальным репертуаром. Не столько важно обучить детей определенным навыкам и умениям (пение, движения, игра на музыкальных инструментах), сколько с помощью всех этих средств приобщить к музыкальной культуре. Одни и те же навыки и умения могут формироваться на репертуаре, имеющем различную художественную ценность, поэтому его отбор имеет первостепенное значение.

Музыкальный репертуар, используемый в работе с детьми, должен удовлетворять одновременно двум требованиям — художественности и доступности. Рассмотрим эти требования подробнее.

Музыка существует с глубокой древности. Человечество сохранило, отобрало, донесло до нашего времени все наиболее ценное, яркое, талантливое, художественное. Это народная музыка

и произведения, созданные композиторами в разные исторические эпохи в разных странах. У современного человека имеется возможность изучать наследие мировой музыкальной культуры, сделать его своим духовным достоянием. Разные люди неодинаково относятся к этой возможности. Одни отдают предпочтение классической музыке, у них есть любимые композиторы, произведения; другие же равнодушны к ней.

В чем причина такого явления, что признанные человечеством художественные шедевры не имеют ценности для многих людей? Является ли музыка элитарным искусством, доступным восприятию лишь немногих, или ее может полюбить каждый человек, и тогда надо говорить об издержках музыкального воспитания?

Музыкальная культура человека, его вкусы формируются в процессе познания им опыта культурного наследия. Где и когда человек обретает этот опыт? Освоение его начинается в детстве.

Известно, что ребенок усваивает речь, находясь в человеческом окружении. Если он попадает в изолированную от общения с людьми среду, то после 3-летнего возраста ему трудно будет научиться говорить. Музыкальный язык, имеющий общую с речью интонационную природу, также должен усваиваться человеком с раннего детства.

В еще не столь далекие времена, когда музыкальная культура была неотъемлемой частью признанных обществом духовных ценностей, дети, несмотря на разницу сословий, получали богатые, разнообразные музыкальные впечатления.

В быту ребенок слышал колыбельные песни матери, народную музыку, среди которой он рос. Все народные праздники, обряды сопровождалось пением, танцами, звучанием народных инструментов.

В обеспеченных семьях дети могли часто слушать музыку в исполнении членов семьи, коллективное домашнее музицирование было широко распространено. Детей тоже обучали игре на музыкальных инструментах.

Большое влияние на формирование начал музыкальной культуры оказывала религия. С детства ребенок слышал музыку в церкви во время торжественной, величественной службы, в атмосфере всеобщего внимания. Эмоциональные впечатления от музыки углублялись и усиливались самим таинством духовности, которую проповедовала церковь.

В итоге, несмотря на отсутствие в те времена радио, телевидения, может быть, и благодаря этому, ребенок получал эстетически ценные музыкальные впечатления.

В каждую историческую эпоху в музыке отражался излюбленный круг образов, тем, интонаций. «Новые люди, новое идейное

устремление, — писал Б.В. Асафьев, — иная «настроенность эмоций» вызывают иные интонации»¹.

Б.В. Асафьев подчеркивал, что в музыке разных времен существует свой «интонационный словарь эпохи». Это понятие употребляется в разных вариантах: «бытующий словарь интонаций», «устный словарь интонаций», «звукосмысловые накопления», «звукословарь», «интонационный словарь своего времени».

В музыке И.С. Баха часто звучат строгие, возвышенные мелодии. В творчестве французских клавесинистов Ф. Куперена, Ж. Рамо получило отражение галантное искусство эпохи рококо. Романтическая приподнятость в сочетании с лиризмом, искренностью в выражении чувств свойственна музыке Р. Шумана, Ф. Шопена. Современная классическая музыка более конфликтна, полна острых звучаний.

Получая с детства разнообразные музыкальные впечатления, ребенок привыкает к языку интонаций народной, классической и современной музыки, накапливает опыт восприятия музыки, различной по стилю, постигает «интонационный словарь» разных эпох. Знаменитый скрипач С. Стадлер однажды заметил: «Чтобы понять прекрасную сказку на японском языке, надо хотя бы немного его знать». Усвоение любого языка начинается в раннем детстве. Музыкальный язык не является исключением.

В дошкольном возрасте у ребенка еще не сложились принятые в обществе стереотипы вкусов, мышления. Поэтому так важно воспитывать детей на шедеврах мирового искусства, расширять их представления о музыке всех времен и стилей. Накопление разнообразных музыкальных впечатлений позволяет формировать у детей интонационный музыкальный опыт. Интонации народной и классической музыки становятся все более привычными для слуха, знакомыми, узнаваемыми. А как известно, узнавание любимших мелодий, интонаций, произведений вызывает у человека положительные эмоции.

Б.В. Асафьев объясняет это явление так: «В сознании слушателей... не размещены целиком музыкальные произведения... отлагается сложный, очень изменчивый комплекс музыкальных представлений, в который входят и разнообразные «фрагменты» музыки, но который, в сущности, составляет «устный музыкально-интонационный словарь». Подчеркиваю: и н т о н а ц и о н н ы й, потому что это не абстрактный словарь музыкальных терминов, а каждым человеком интонируемый (вслух или про себя...) «запас» выразительных для него, «говорящих ему» музыкальных

¹ Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Кн. 2. — С. 201.

интонаций, живых, конкретных, всегда «на слуху лежащих» звукообразований, вплоть до характерных интервалов. При слушании нового музыкального произведения сравнение происходит по этим общеизвестным «дорогам»¹.

Прокладывать эти «дороги» предпочтительнее на высокохудожественных образцах музыкального искусства, создавая в представлении ребенка эталоны красоты.

«Данные «памятки», — пишет Б.В. Асафьев, — «памятные мгновения»... являются и проводниками памяти, и оценочными признаками, и нормами суждений»².

Таким образом, репертуар, который используется в процессе музыкального воспитания, оказывает влияние на формирование отношения детей к музыке. Какую музыку дети слышат сегодня в детском саду и семье?

Репертуар детского сада включает народную музыку, детскую классику и современную музыку, но в своем подавляющем большинстве состоит из произведений, специально созданных отечественными композиторами для детей (с учетом дидактических целей). Многие из этих произведений не отвечают высоким требованиям художественности. Они написаны упрощенным, малохудожественным музыкальным языком, включают примитивные штампы интонационных оборотов и гармонизаций, скучны и неинтересны. С помощью этих произведений и прокладываются «дороги», по которым идет ребенок, постигая язык музыки.

Большое влияние на усвоение детьми музыкального опыта оказывает общение. То, что является ценным для окружающих людей, приобретает ценность и для самого ребенка. В семье малыши, как правило, слышат преимущественно развлекательную музыку. Классическая музыка не имеет ценности в представлении многих родителей, которые сами выросли без нее.

Музыкальный руководитель формирует интерес к музыке на том репертуаре, который традиционно используется в работе детского сада. Дети воспринимают положительное отношение педагога к этим произведениям, и, таким образом, эталоны красоты у них формируются на малохудожественных произведениях. В итоге деятельности и общения дети воспитываются на репертуаре, далеком от совершенства. «Интонационный словарь эпох» усваивается ими в очень незначительной степени. Он вытесняется интонационным словарем специфически детской современной музыки (в детском саду) и развлекательной (в семье).

¹ Асафьев В. В. Музыкальная форма как процесс. — Кн. 2. — С. 271.

² Там же. — С. 204.

Еще раз подчеркнем: репертуар, используемый в работе с детьми, должен включать в себя произведения классической музыки всех эпох.

В связи с этим необходимо рассмотреть другое требование, которое предъявляется к музыкальным произведениям, — требование доступности. Оно рассматривается, как правило, в двух аспектах: доступность содержания музыкальных произведений и доступность для восприятия их детьми.

Доступность содержания иногда понимается как использование программно-изобразительных образов, близких детям (природа, игра, игрушка, сказка, образы животных и птиц и т. д.), дающих опору на внешние предметные образы. Вопрос же доступности содержания музыки гораздо шире. Он должен рассматриваться в плане возможности восприятия эмоционального содержания, соответствия чувствам, которые дети способны пережить в данный момент.

Доля изобразительной музыки в общем музыкальном культурном наследии ничтожно мала, поэтому детей не следует приучать при восприятии музыки непременно искать опору в предметных образах. Полезно, чтобы дети слушали и непрограммную музыку, различали настроения, выраженные в ней, сопереживали чувствам. При этом важен эмоциональный опыт — способность сопереживать тем чувствам, которые выражены в произведении.

Детям уже начиная с раннего возраста доступны для восприятия образы, выражающие спокойствие, радость, нежность, просветленность, легкую грусть. Предлагать для слушания произведения с ярко выраженной тревожностью, мрачностью звучания не следует. Ведь музыка воздействует на человека и физиологически — успокаивает или возбуждает (в зависимости от ее содержания). Этот факт доказал своими экспериментальными работами крупнейший физиолог В.М. Бехтерев. На основании опытов он сделал вывод, что ребенок задолго до развития речи (буквально с первых дней жизни) реагирует на звуки музыки. В.М. Бехтерев указывает на целесообразность использования произведений, которые вызывают у детей положительные эмоции: «Малолетние дети вообще живо реагируют на музыкальные произведения, из которых одни вызывают у них плач и раздражение, другие — радостную эмоцию и успокоение. Этими реакциями и следует руководствоваться в выборе музыкальных пьес для воспитания ребенка»¹.

Наблюдения свидетельствуют о том, что дети раннего возраста с удовольствием слушают старинную музыку И.С. Баха, А.Ви-

¹ Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. — М., 1916. — С. 4.

вальди, музыку В. А. Моцарта, Ф. Шуберта и других композиторов — спокойную, бодрую, ласковую, шутливую, радостную. На ритмичную музыку (танцевальную, маршевую) они реагируют произвольными движениями. Дети хорошо воспринимают народную музыку с теми же эмоциями.

На протяжении всего дошкольного детства круг знакомых интонаций расширяется, закрепляется, выявляются предпочтения, формируются начала музыкального вкуса и музыкальной культуры в целом.

Накопление музыкальных впечатлений — важнейший этап для последующего развития музыкального восприятия детей. Поскольку объем внимания дошкольников невелик — они могут слушать музыку в течение небольшого времени (1—2 минуты), — целесообразно отбирать небольшие произведения или яркие фрагменты. При повторных прослушиваниях можно взять более крупный фрагмент, в зависимости от реакций детей, их заинтересованности. Важно при этом соблюдать чувство меры, ориентироваться на желание ребят, проявление интереса.

Детей необходимо знакомить со звучанием различных музыкальных инструментов — народных, инструментов симфонического оркестра, чудо-инструмента — органа, их выразительными возможностями.

Таким образом, круг доступных по содержанию дошкольникам музыкальных произведений достаточно широк. Другой аспект доступности репертуара — возможность исполнения произведений самими детьми. Рассмотрим это требование применительно ко всем видам музыкального исполнительства (пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах).

Пение как вид детского исполнительства имеет особенности, ограничивающие привлечение любого репертуара, доступного детям по эмоционально-образному содержанию и удовлетворяющего требованию художественности. Это небольшой диапазон детских голосов, затрудненность воспроизведения детьми сложного ритмического рисунка мелодии, скромные фонетические и лексические возможности развития речи (особенно в раннем детстве и младшем дошкольном возрасте).

Поэтому репертуар, отобранный педагогом для пения, должен удовлетворять следующим требованиям доступности: иметь диапазон мелодии, удобный для ее воспроизведения детьми, несложный ритм, понятный и простой для произношения текст.

Эти требования, конечно, ограничивают выбор средств музыкальной выразительности при создании композиторами песен для детей. Быть может, в какой-то мере из-за этого многие современ-

ные песни, написанные специально для обучения детей пению в дошкольных учреждениях, скучны, неинтересны, не удовлетворяют требованию художественности.

Опыт показывает, что дети легче усваивают песни, отличающиеся образной характерностью, эмоциональностью, яркой художественной привлекательностью, несмотря на содержащиеся в них трудности для воспроизведения, и, наоборот, с равнодушием поют доступные им песни, с несложной, но маловыразительной мелодией, «топчущейся на месте». Им труднее запомнить ее и точно воспроизвести. Как правило, дети не выбирают эти песни, когда поют «для себя».

Органичному сочетанию требований художественности и доступности песенного репертуара в первую очередь отвечает фольклор — детские попевки и песенки. Многие из них написаны в диапазоне кварты, построены на простых мелодических ходах (терция, секунда), несложны по ритму и тексту, например: «Петушок», «Василек», «Зайка, ты, зайка», «Поет, поет соловушка» и многие другие. Эти попевки и песенки успешно используются в работе с младшими дошкольниками, в старших группах их включают в качестве упражнений, распеваний. Для работы со старшими дошкольниками можно брать более сложные, продолжительные мелодии.

Фольклор должен занять достойное место в репертуаре для детей. Народное искусство органично сочетает пение, движения, игру, помогая тем самым проявлению творчества детей (сочетание пения с инсценировками, театрализацией, создание на их основе игр). Народные попевки удобны для пения, многие из них близки речевым интонациям. Эту особенность педагогу необходимо использовать в работе: начиная с выразительного чтения текста нараспев постепенно подводить детей к вокализациям, а затем и к пению. Накопление интонационного опыта народной музыки значительно облегчает усвоение языка классической музыки, включающей ее обороты.

Истоки профессионального музыкального искусства — в народной музыке. Народная музыкальная культура всегда являлась средством музыкального воспитания. Чтобы не утратить ценный источник народной культуры, важно уже с первых лет сделать фольклор близким детям.

Привлечение классической вокальной литературы для занятий с детьми затруднено, так как композиторами написано немного произведений этого жанра, адресованных маленьким исполнителям. Однако имеется возможность частично компенсировать этот недостаток, если использовать мелодии из классических произведений, удобные для воспроизведения детьми, для распеваний.

В отличие от пения использование классического репертуара в музыкально-ритмических движениях не ограничено в такой мере требованием доступности. Через движения дети легче усваивают язык музыки, ее сопереживание сопровождается произвольными двигательными реакциями.

Идея использования движений в качестве естественной возможности развития музыкального восприятия была выдвинута и подтверждена на практике швейцарским композитором и педагогом Э. Жак-Далькрозом, многими его последователями за рубежом и в нашей стране. Поскольку музыка является временным видом искусства, все изменения ее характера, настроений, наиболее яркие выразительные средства могут быть выражены с помощью движений.

Чтобы выразительно передать музыкальный образ в танце, игре, пантомиме, дети должны овладеть определенным запасом танцевальных и образных движений. Для овладения этими музыкально-ритмическими навыками и умениями используется репертуар народной, классической и современной музыки (специально созданные для детей танцы, игры). Доля народной и классической музыки в этом виде деятельности детей может быть значительно увеличена. Танцевальная музыка создавалась композиторами на протяжении многих исторических эпох, она разнообразна по жанрам, стилям и вполне доступна для восприятия детьми даже раннего возраста.

Поскольку основная цель применения музыкально-ритмических движений в работе с детьми — развить музыкальное восприятие, музыкальные способности, приобщить к музыкальной культуре, именно в этом виде деятельности имеются большие возможности обогащения музыкального опыта дошкольников с помощью народной музыки, а также высокохудожественных произведений классического музыкального наследия всех времен.

Качество репертуара, который отбирается для музыкально-ритмических движений (упражнения, танцы, игры, двигательные импровизации), оказывает решающее воздействие на формирование у детей вкуса, опыта музыкального восприятия. Способность сопереживания музыке должна быть развита на высокохудожественных образцах музыкального репертуара — народной и классической (включая современную) музыке.

В работе с детьми может быть использована самая разнообразная танцевальная музыка: от старинных танцевальных пьес из сюит И.С. Баха (например, из сюиты си минор для камерного оркестра — «Полонез», «Менуэт», «Бурре», «Шутка») до вальсов Ф. Шопена, Ф. Шуберта, балетов П.И. Чайковского, а также

маршевая музыка, специально созданная композиторами-классиками для детей, и фрагменты из балетов, опер, симфоний.

Доступность мелодий для исполнения их детьми на музыкальных инструментах определяется яркостью музыкального образа, небольшим диапазоном, непродолжительностью. Чтобы воспроизвести мелодию на музыкальном инструменте, ребенок должен запомнить ее; поэтому важно выбирать простые, но выразительные мелодии, в первую очередь народные («Петушок», «Солнышко», «Василек» и др.). Используются также яркие мелодии из классических произведений, удобные для воспроизведения, а также специально созданные современными композиторами (попевки «Андрей-воробей», «Гармошка», «Спите, куклы», «Труба» и др.).

Таким образом, требование доступности не должно вступать в противоречие с требованием художественности репертуара, используемого в работе с дошкольниками. Музыкальные произведения, написанные специально для детей, должны быть окрашены чувством, иметь яркую мелодию, разнообразную (а не примитивную!) гармонизацию, отличаться художественным своеобразием. Многие зарубежные и отечественные композиторы-классики писали музыку специально для детей.

Из произведений детской классики необходимо уже в раннем и младшем возрасте шире использовать альбомы фортепианных пьес для детей П.И. Чайковского, А.Т. Гречанинова, Э. Грига, Р. Шумана, С.М. Майкапара, С.С. Прокофьева, Г.В. Свиридова, А.И. Хачатуряна, Д.Д. Шостаковича, С.М. Слонимского и других. Кроме фортепианной музыки, можно слушать фрагменты симфонических произведений, написанных для детей (например, «Детская симфония» И. Гайдна, сюита для оркестра «Детские игры» Ж. Бизе, симфоническая сказка «Петя и Волк» С.С. Прокофьева и др.).

Помимо «детской» музыки очень важно слушать с детьми фрагменты классических произведений разных времен — старинную музыку А. Вивальди, Г.Ф. Генделя, И.С. Баха, произведения В.А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Мендельсона, Р. Шумана, Ф. Шопена, М.И. Глинки, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, Д.Д. Шостаковича и других зарубежных и отечественных композиторов-классиков, формировать у детей эталоны красоты.

§ 2. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Развитое восприятие обогащает все музыкальные проявления детей. Но также и все виды музыкальной деятельности могут спо-

способствовать его развитию. Понимая проблему развития музыкального восприятия в таком широком плане, педагог на протяжении всего занятия побуждает детей прислушиваться к звучащей музыке.

Только тогда, когда музыка на занятии перестанет быть лишь звуковым фоном, когда постоянно меняющийся характер, настроения, выраженные в ней, дети будут чувствовать и осознавать, выражать в своей исполнительской и творческой деятельности, приобретенные навыки и умения пойдут на пользу музыкальному развитию.

Каковы же методы и приемы, которыми располагает музыкальный руководитель для развития у детей музыкального восприятия?

Рассмотрим возможности каждого метода: *наглядного (наглядно-слухового, наглядно-зрительного)*, *словесного* и *практического*.

Наглядно-слуховой метод (исполнение музыки, качество ее звучания) — один из важнейших в развитии музыкального восприятия. Исполнитель воссоздает произведение, написанное композитором. Это накладывает на него большую ответственность за качество прочтения авторского текста. Как часто, к сожалению, можно услышать в практике работы дошкольных учреждений невыразительное, безграмотное исполнение музыки детям! И хотя затем педагог методически верно строит беседу, применяет разнообразные дидактические приемы, все это не принесет пользы, если сама музыка не вызвала в детях эмоционального отклика, сопереживания.

По мнению Б.В. Асафьева, именно исполнительская интонация привносит неповторимость в каждое исполнение, подобно речевой интонации в актерском сценическом искусстве. Индивидуальность каждого исполнения исходит из своеобразия интонирования музыкального образа (в пределах выполнения всех указаний композитора). Одно и то же музыкальное произведение звучит по-разному в зависимости от избранной исполнителем интонации. Например, «Вальс» Д.Б. Кабалевского *ре минор* (в пределах указанных композитором ремарок, — пиано, умеренно) можно сыграть спокойно, просветленно, лирично, нежно, а можно чуть-чуть более взволнованно, трепетно. Дети воспринимают произведение в выбранной исполнителем интерпретации, поэтому необходимо учитывать их возможности восприятия. При исполнении вальса в старшей группе детского сада, вероятно, приемлемы оба варианта трактовки — дети этого возраста в состоянии прочувствовать и осознать и то и другое настроение музыки.

Исполнение на пределе технических возможностей музыканта не всегда достигает желаемого результата, так как дети могут воспринять пьесу, сыгранную в предельно быстром темпе, как сумбурное, неясное звучание, не почувствовать выразительности музыки. Необходимо увлечь их игрой, заразить теми чувствами, которые выразил композитор, преподнести произведение так, чтобы оно было понятно ребенку, дошло до его сердца, было бы осмыслено, прочувствовано им.

Важное значение имеют выбор темпа, сохранение свежести, неувядаемости исполнительских красок, несмотря на то что большая часть репертуара звучит на протяжении ряда лет.

На занятиях широко используются грампластинки и магнитофонные записи, что значительно обогащает восприятие музыки. Особенно эффективно их сочетание с «живым» исполнением. Так, музыкальное произведение в интерпретации педагога (фортепиано) можно сравнить с грамзаписью (оркестр, хор). Важно заострять внимание детей на разнице звучания, отмечать изменения характера музыки, нюансов настроения в зависимости от ее исполнения.

Симфоническую музыку лучше слушать в грамзаписи (или давать в сравнении с фортепианным звучанием), чтобы сохранить при восприятии оркестровую красочность. Кроме этого, у педагога появляется возможность познакомить детей с инструментами симфонического оркестра, разумеется, не со всеми сразу, а постепенно — с теми, роль которых в создании музыкального образа наиболее значительна.

Такие сопоставления позволяют придать наглядному методу проблемный характер, заинтересовывают детей, активизируют их слуховое внимание.

Применение зрительной наглядности имеет вспомогательное значение. Она используется, чтобы усилить впечатления детей от музыки, вызвать в их воображении зрительные образы, близкие музыке, или проиллюстрировать незнакомые явления или образы. Приемы применения зрительной наглядности (картин, рисунков, цветных карточек, игрушек) будут рассмотрены ниже.

Значение словесного метода в развитии музыкального восприятия также очень велико. Речь идет не о каком-либо пересказе музыки (занятие бессмысленное и вредное), а о необходимости углубить восприятие музыки детьми. С помощью яркого исполнения и умело проведенной беседы педагог может не только привить детям интерес, любовь к музыке, расширить представления о некоторых явлениях действительности, но и обогатить их внутренний мир, чувства, сформировать нравственные качества, интересы.

От установки, которая дается педагогом перед слушанием музыки, во многом зависит ее восприятие детьми. Умением увлечь детей беседой о музыкальном произведении, не вульгаризировать и не упрощая его содержания, владеет далеко не каждый музыкальный руководитель. Иногда беседа сводится к сообщению названия произведения, показу портрета композитора, игрушки, олицетворяющей персонаж пьесы или песни, а затем, при повторных прослушиваниях, к поискам изобразительных моментов и сюжетности. Нередко бывает и так: музыкальный руководитель не сообщает детям название пьесы и ее автора, а предлагает ответить на вопросы типа: «Что вы представляете себе, слушая это музыкальное произведение?», «Как бы вы назвали данную пьесу?»

Оба варианта беседы, несмотря на кажущееся различие, имеют общий недостаток: музыка предстает перед детьми как изображение конкретных явлений действительности вне опоры на эмоционально-образное содержание.

В первом случае ребята ищут в музыке конкретные жизненные ситуации, во втором — ставятся в положение угадывателей названия пьесы. Это рождает у них неуверенность в своих способностях понимать музыку, так как, не зная названия произведения, угадать его очень трудно.

Б.М. Теплов указывал на недопустимость применения такого «методического приема», так как, вместо того чтобы слушать музыку как выражение определенного содержания (под содержанием подразумевается выражение чувств, эмоций, настроений), дети начинают тщетно искать в ней изобразительные намеки, подлежащие расшифровке на манер ребуса. Неудивительно, если в результате вырабатывается взгляд на музыку как на язык темный, двусмысленный, неопределенный, если не вовсе бессодержательный¹.

Б.М. Теплов подчеркивал, что угадывание программы — занятие праздное и, в сущности, антимузыкальное, так как в основе его лежит стремление подойти к музыке не как к искусству выражения, а как к искусству изображения или обозначения. Но знание программы есть необходимое условие полноценного и адекватного восприятия программной музыки. Название пьесы (если оно имеется у композитора) необходимо сообщить детям перед ее слушанием.

Беседа может включать в себя сведения о музыке как виде искусства, о композиторе, о жанровой принадлежности исполняе-

¹ См.: Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — М.; Л., 1947. — С. 20.

мого произведения. Не отрицая важности этих знаний, хочется особо подчеркнуть необходимость осознания детьми тех настроений, чувств, которые выражены в музыкальном произведении. В силу специфики музыки как вида искусства именно это направление должно являться ядром беседы о ее содержании. Пояснения, которые характеризуют эмоциональную сферу музыки, следует считать важнейшими, углубляющими ее восприятие.

В детском саду слушание музыки предлагается проводить, опираясь на три взаимосвязанные между собой темы: «Какие чувства передает музыка?» (первый квартал), «О чем рассказывает музыка?» (второй квартал) и «Как рассказывает музыка?» (третий квартал). (См.: В е т л у г и н а Н. А. Музыкальный букварь.)

Эта последовательность тем может быть использована как схема беседы о музыкальном произведении на протяжении нескольких занятий: от настроений, чувств, выраженных в музыке, к различению изобразительных моментов (если они имеются) и далее средств выразительности, с помощью которых создан данный музыкальный образ. При этом каждый раз беседу следует начинать с определения характера произведения в целом (или его частей) и расширения определений, применяемых детьми.

Основа содержания музыки — выражение настроений, чувств. Поэтому очень важно начинать беседу с главного — определения эмоционально-образного содержания музыки. Ярко выраженная изобразительность репертуара детского сада объясняется стремлением сделать музыку доступнее детям, приблизить ее к знакомым им жизненным явлениям. Однако если дети привыкнут всегда наблюдать в музыке только изобразительные моменты, то впоследствии, слушая классическую музыку (в которой изобразительность и программность представлены далеко не всегда) и не находя их, они думают, что не понимают этой музыки.

Важно дать детям понять, что, изображая какие-либо конкретные явления жизни, музыка всегда выражает настроения, переживания, чувства. Шум ветра может быть передан в музыке ласкающим, нежным, приветливым, а может быть грозным, страшным, злым, сметающим все на своем пути. Такая изобразительная картина передает душевное смятение, тревогу, беспокойство.

Даже отдельное звукоподражание, например мяуканье котенка, в музыке всегда эмоционально окрашено, может быть жалобным или веселым, беззаботным, игривым. Различение же этих эмоциональных состояний является чрезвычайно важным для понимания ребенком сущности музыкального искусства как искусства, выражающего чувства, переживания, настроения, существующие в реальной жизни, а не только изображающего конкретные

явления действительности (что зачастую принимается за основу в беседе).

Не следует навязывать ребенку представления о музыке как о звуковой иллюстрации каких-либо явлений. Моменты изобразительности должны отмечаться в опоре на различие характера музыки, чувств, настроений, выраженных в ней.

Беседа направляется на то, чтобы восприятие музыки становилось более дифференцированным. При повторных прослушиваниях произведения дети могут выделять выразительные средства, с помощью которых создан музыкальный образ.

Необходимо заострить внимание на очень важном моменте: дети с достаточной легкостью различают отдельные выразительные средства музыки — определяют темп (быстрый, медленный), динамику (тихая, громкая), регистр (высокий, низкий, средний). Но этого мало. Важна не просто констатация выразительных средств, а выявление их роли в создании музыкального образа. Детям необходимо понять, что музыка имеет свой язык, свою музыкальную речь, что она умеет рассказывать, но только не словами, а звуками. Чтобы понять, о чем рассказывает музыка, нужно внимательно вслушиваться в ее звучание, все время меняющееся.

Дети старшего дошкольного возраста могут различать не только общую эмоциональную окраску музыки, но и выразительные интонации, если сравнивать их с речевыми: вопросительными, утвердительными, просящими, грозными и т. д.

Дети могут определять выразительные акценты, характер мелодии, сопровождения. Важно, чтобы они поняли, что характер музыки передается определенным сочетанием выразительных средств: нежная, светлая, спокойная мелодия, как правило, звучит неторопливо, в среднем или верхнем регистре, негромко, плавно; радостный, веселый характер музыки часто создается яркой звучностью, быстрым темпом, отрывистой или скачкообразной мелодией; тревожность передается с помощью низкого, сумрачного регистра, отрывистого звучания.

То же можно сказать и об определении количества частей в произведении (музыкальной формы). Сам по себе этот вопрос несуществен без связи его с изменением характера музыки. В самом деле, какая разница, сколько частей в произведении (две, три или более), если вслед за этим вопросом мы не зададим еще один: «Почему мы определили такое количество частей, а не другое?», если не дадим детям высказаться о характере каждой части. Ведь содержание музыки разворачивается во времени, и необходимо прочувствовать и осознать эти изменения, осмыслить соподчиненность «чувственной программы» произведения.

Раскроем подробнее порядок усложнения беседы о музыкальном произведении от занятия к занятию в опоре на три названные темы: «Какие чувства передает музыка?» (характеристика эмоционально-образного содержания), «О чем рассказывает музыка?» (выделение черт программности и изобразительности при их наличии) и «Как рассказывает музыка?» (характеристика средств музыкальной выразительности). Причем нужно учесть, что темы эти используются не поочередно, а наслаиваются одна на другую на каждом последующем занятии. Первая тема является ведущей, стержневой на протяжении всех занятий и связана с двумя последующими.

При первоначальном знакомстве с музыкальным произведением (первое занятие) предлагается различить настроения, чувства, выраженные в музыке. Педагог сообщает название пьесы, говорит, кто автор, предлагает детям определить ее характер, исполняет произведение целиком, дополняет ответы, исполняет его повторно. (В работе с младшими детьми педагог определяет характер произведения, если дети затрудняются сделать это сами.)

На втором занятии педагог может исполнить фрагмент этого произведения. Дети (средний и старший возраст) вспоминают его название и автора. Затем дается повторная установка на определение характера произведения в целом, а также отдельных частей. Изобразительные моменты (при их наличии) связываются с характером, настроением музыки. Произведение исполняется во фрагментах и целиком. Ответы детей уточняются, дополняются.

На третьем занятии (средний и старший возраст) предлагается различить средства музыкальной выразительности, жанр произведения (в младших группах педагог сам заостряет внимание детей на наиболее ярких средствах), определяется их роль в создании музыкального образа. Характеристика эмоционально-образного содержания уточняется, дополняется. Произведение исполняется во фрагментах и целиком.

Эта схема может быть распределена на большее количество занятий (или «сжата» в меньшее их количество), в зависимости от сложности изучаемого произведения дополняться разнообразными приемами, которые будут рассмотрены ниже.

Таким образом, определение эмоционально-образного содержания произведения является важной частью беседы, в процессе которой дети связывают моменты программности и изобразительности, а также средства музыкальной выразительности с характером музыки.

Характеристика эмоционально-образного содержания музыки является наиболее уязвимым моментом в работе с дошкольниками. Дети без труда определяют моменты изобразительности

(«здесь как будто падают листочки», «журчит ручеек», «капает дождик», «чирикают птички»), выделяют отдельные средства выразительности (темп, динамику, регистр, форму). Однако их высказывания о характере музыкального произведения, чувствах, настроениях, выраженных в нем, не отличаются разнообразием. Часто встречающееся в практике деление музыки только на веселую и грустную примитивизирует, обедняет ее восприятие.

Музыка может выражать не только самые различные эмоциональные состояния человека, но и их тончайшие нюансы. Ведь даже в пределах одного настроения существует целая гамма оттенков. Веселая музыка может быть и торжественной, праздничной, и шуточной, беззаботной, и нежной, танцевальной, а грустная — и нежно-задумчивой, мечтательной, и скорбной, трагической. Торжественная музыка бывает окрашена радостью, светом, но бывает ведь и торжественная скорбь.

Что представляют собой слова, характеризующие эмоционально-образное содержание музыки, и каково их место в лексиконе детей?

Характеристики «нежная», «задумчивая», «тревожная», «взволнованная», «веселая», «радостная» являются словами-образами. Это затрудняет применение их детьми, так как слова употребляются в непривычных для дошкольников значениях (сравним словосочетания «светлая» бумага и «светлая» музыка, «решительный» человек и «решительная» музыка и т. д.).

Именно образные характеристики (эпитеты, сравнения, метафоры) вызывают эмоционально-эстетический отклик, представления о художественных образах, близких музыке. Сама природа музыкального искусства располагает не к бытовой, а к образной речи. Музыкальные руководители должны осознавать важность применения этих характеристик для развития у детей музыкального восприятия.

Практический метод в развитии музыкального восприятия также очень важен. Чтобы ребенок глубже почувствовал характер музыки, активно пережил свои впечатления, необходимо сочетать восприятие музыки с практическими действиями, помогающими ему как бы «пропустить музыку через себя», выразить во внешних проявлениях свои переживания.

Б.М. Теплов доказал факт сопровождения восприятия музыки двигательными реакциями (вокализациями, мелкими движениями пальцев и т. д.). Поэтому движения успешно используются в качестве приемов, активизирующих осознание детьми характера мелодии, качества звуковедения (плавного, четкого, отрывистого), средств музыкальной выразительности (акцентов, динамики, взлетов и падений мелодии, темпа, ритмического рисунка и т. д.).

Эти свойства музыки можно моделировать с помощью движений рук (что доступно уже детям младшего возраста), танцевальных и образных движений. Для осознания плавности мелодии, ее спокойного, напевного характера или, наоборот, задорного и отрывистого эффективно использовать подпевание.

Если говорить о развитии музыкального восприятия с помощью детского исполнительства, важно отметить, что речь идет не о выработке навыков и умений исполнительства, а о возможностях выразить переживания музыки с помощью освоенных детьми представлений и способов действий (в пении, музыкально-ритмических движениях, игре на детских музыкальных инструментах).

Так, *оркестровка* музыкальных произведений используется не столько для обучения детей навыкам игры на музыкальных инструментах, сколько для творческого применения их. Оркестровать произведение — значит выбрать и использовать наиболее выразительные тембры инструментов, соответствующие характеру его звучания, различить отдельные части. Этот прием способствует дифференцировке восприятия — выделению наиболее ярких выразительных средств музыки (интонаций, регистра, динамики, тембра, артикуляции, акцентов), изобразительных моментов. Прием оркестровки побуждает детей внимательно вслушиваться в музыку, чтобы соотнести имеющиеся у них представления о выразительных и изобразительных возможностях тембров детских музыкальных инструментов с ее звучанием.

Так, для того чтобы подчеркнуть бодрый, торжественный характер музыки, можно использовать яркий, четкий тембр барабана или бубна, а нежный характер — мягкий и нежный тембр колокольчика или арфы. Чтобы передать изобразительные моменты, например капельки росинки, можно взять звонкий треугольник или колокольчики, а шум автомобиля хорошо передадут шуршащие погремушки. Педагог напоминает детям, что нужно играть ритмично, в характере музыки, но негромко, прислушиваясь к общему звучанию и не заглушая его. Одни инструменты используются один раз в такт, другими можно отмечать все сильные доли. Предварительно дети прохлопывают ритмический рисунок и отмечают места вступления разных инструментов.

Прием оркестровки целесообразно применять не ранее чем на третьем занятии, после того как ребята неоднократно прослушают произведение, ознакомятся с характером музыки, выделяют изобразительные моменты, средства музыкальной выразительности.

Тембровые особенности музыкальных инструментов придают звучанию образность. Их применение повышает интерес к музыкальному произведению. Этот прием углубляет представления дошкольников о выразительных возможностях музыкальных ин-

струментов, способствует творческому применению их в самостоятельной деятельности.

Применение приема оркестровки позволяет разнообразить структуру музыкального занятия, так как объединяет его отдельные разделы — слушание музыки и игру на музыкальных инструментах. Этот прием используется и в пении, и в музыкально-ритмических движениях.

Одним из эффективных практических приемов развития у детей музыкального восприятия является *передача характера музыки в движении* (инсценировка песен, творческое использование танцевальных и образных движений).

Педагог объясняет детям, что, выбирая движения, прежде всего необходимо прислушаться к характеру музыки, а не только опираться на текст песни, подсказывающий иногда действия отдельных персонажей. Для этого он должен своим исполнением ясно подчеркнуть смену характера музыки, передающей разные образы, найти выразительные интонации, исполнительские краски, делающие образ доступным восприятию. Лишь в этом случае можно говорить о слитности движений с характером музыки и об их выразительности.

Приемы развития музыкального восприятия необходимо варьировать, сочетать друг с другом. Так, оркестровка может сочетаться с передачей характера музыки в движении, инсценировкой песен. (Дети делятся на группы — одни оркеструют, другие инсценируют песню.) В этом случае объединяются разделы занятия — слушание музыки, игра на музыкальных инструментах и музыкально-ритмические движения. Такие варианты (отход от стереотипной структуры) придают занятию живость, непосредственность, способствуют самостоятельности детей, развитию их творческой инициативы, проявлению выдумки, фантазии.

Целесообразно предварять инсценировку песен приемом оркестровки, чтобы дети яснее, глубже вслушались в музыку, различили в ней характер, изобразительные моменты, средства музыкальной выразительности. На заключительных занятиях эти приемы могут применяться одновременно. Они хорошо сочетаются, взаимодополняют друг друга. Дети в игровой форме выражают свои впечатления от музыкального произведения, становятся активными. Их интерес к музыке возрастает, восприятие углубляется.

Методы музыкального воспитания тесно связаны между собой. Так, наглядно-слуховой метод развития музыкального восприятия во всех приведенных приемах сочетается с другими методами. Остановимся на характеристике некоторых приемов, в которых это сочетание прослеживается наиболее ярко.

Известно, что прием *сравнения* активизирует процесс восприятия (в том числе музыкального), делает его более дифференцированным, осмысленным, глубоким. При развитии музыкального восприятия этот прием может сочетать в себе различные методы (наглядно-слуховой, наглядно-зрительный, словесный, практический).

Прием *контрастного сопоставления музыкальных произведений* позволяет в проблемной форме показать музыкальные произведения, обостряет слуховое внимание, заинтересовывает детей. Для сравнения можно использовать контрастные произведения одного жанра (например, два марша), пьесы с одинаковым названием (например, две разные пьесы под названием «Дождик»), контрастные произведения в пределах одного настроения (например, два разных веселых), варианты исполнения одного и того же произведения.

Для сравнения предлагаются как произведения по программе, так и дополнительный репертуар.

Сравнение произведений одного жанра (два марша) уместно, когда дети шагают, недостаточно согласуя свои движения с характером музыки. Часто можно слышать, как педагог напоминает детям, что надо поднимать выше ноги. «Не шаркайте!» — так зачастую осуществляется это напоминание. Причиной вялой ходьбы является не что иное, как поверхностное восприятие музыки. Если детям исполнить другой марш (или его фрагмент), контрастный первому, предложить сравнить их и высказаться о характере обоих, а затем прошагать в соответствии с настроением музыки, детям уже не придется напоминать, чтобы они поднимали выше ноги. Этот прием побуждает прислушиваться к звучанию музыки и согласовывать с ней характер движений.

Сравнение других произведений одного жанра (танцы, песни) также целесообразно. Беседа о различном характере танцев, используемых на занятии, углубляет восприятие детей, делает их движения более выразительными, соответствующими музыке. Сравнение разных песен способствует выразительности их исполнения.

Для сравнения используются и музыкальные произведения, различные по характеру, но близкие по тематике или имеющие одинаковые названия, например пьеса Д.Д. Шостаковича «Шарманка» и пьеса П.И. Чайковского «Шарманщик поет». В обоих произведениях есть изобразительные моменты, передающие однообразно повторяющиеся, монотонные звуки шарманки. Но какое разное настроение, разные чувства выражены в них!

Наряду с вновь разучиваемыми можно использовать уже знакомые произведения. Полезно сравнивать предназначенную для исполнения песню с близкой по названию пьесой или песней. Для уяснения характера музыкального произведения, предназначенного для слушания, можно привлекать знакомые детям или новые для них песни.

Так, перед пением песни В. Витлина «Дед Мороз» дети слушают пьесу Р. Шумана «Дед Мороз» и высказываются о характере обоих произведений: песня В. Витлина «спокойная, добрая, нежная, ласковая» (запев), «веселая, праздничная, шутливая, сверкающая, звонкая, радостная» (припев); пьеса Р. Шумана «тревожная, страшная, злая, суровая, сердитая, грозная. Дед Мороз нагоняет метели, вьюги».

Различение детьми оттенков одного настроения и я помогает им глубже, тоньше различать характер музыки, внимательно вслушиваться в ее звучание, а также понимать, что одним словом, например «веселая», можно лишь очень приблизительно охарактеризовать настроение, выраженное в музыке, что необходимо находить несколько слов-образов, например при сравнении пьес Г.В. Свиридова «Парень с гармошкой» (веселая, плясовая, бойкая) и П.И. Чайковского «Мужик на гармонике играет» (веселая, маршевая, удалая, важная, тяжелая).

Остановимся на характеристике приема *цвет — настроение*. Он позволяет детям применять новое слово и в игровой форме высказываться о характере музыки. Кроме того, он помогает выявить реакции детей на музыку, закрепить представления о ее характере.

Определенный цвет (небольшие карточки из цветной бумаги) связывается с соответствующим настроением музыки: пастельные светлые тона (голубой, розовый) — с нежным, спокойным характером музыки; темные, густые тона (темно-коричневый, темно-синий) — с мрачным, тревожным характером; интенсивные, яркие тона (красный) — с решительным, торжественным характером.

Детям даются две карточки, контрастные по цвету, соответствующие характеру исполняемых произведений, и объясняется, что, например, карточку красного цвета они поднимут, если услышат решительную музыку (это слово новое для детей), а темно-коричневую — если услышат тревожную музыку. Педагог поднимает сначала одну карточку, потом — другую, дети проговаривают новые для них слова. Незнакомые слова разъясняются: решительная — смелая, тревожная — беспокойная.

Усвоение нового слова и перенос его на характеристику другого музыкального произведения, сходного по настроению, про-

ходят очень быстро; словарь, характеризующий эмоционально-образное содержание музыки («словарь эмоций») обогащается.

Объединение различных видов искусства (музыка, поэзия, живопись) всегда желательно. Важно только точно и тонко подбирать произведения для сравнения. Чаще всего используется чтение стихотворений или показ репродукций картин, иллюстраций, близких по настроению исполняемой музыке.

Чтение стихотворения может предварять прослушивание музыкального произведения, если оно созвучно ему по настроению. Если же педагог хочет сопоставить стихотворение с музыкой, лучше прочитать его после выяснения детьми ее характера.

Показ репродукций картин, иллюстраций перед прослушиванием музыки нежелателен. Картина отвлекает детей от музыки, направляет восприятие по конкретному, заранее обусловленному руслу, что не всегда оправданно. Целесообразнее использовать показ репродукций картин и иллюстраций после неоднократного прослушивания музыкального произведения, когда у детей уже сложились определенные представления о музыкальном образе.

Задание усложняется, приобретает более проблемный характер, если использовать несколько контрастных произведений. В этом случае дети ставятся в проблемную ситуацию: они должны выбрать из двух картин одну, соответствующую по настроению музыке, или из двух музыкальных произведений — одно, близкое по настроению картине. Можно соотнести и два музыкальных произведения с двумя картинками. Аналогично можно сопоставлять и музыкальные произведения со стихотворениями.

Иногда детям предлагается выполнить рисунок, передающий характер музыки. Главное — чтобы они не просто рисовали на заданную тему, а старались использовать те средства выразительности, которые соответствовали бы характеру музыки, поняли, что цвет в рисунке имеет большое выразительное значение: светлые тона часто соответствуют светлому, нежному, спокойному настроению музыки; темные — тревожному, таинственному; яркие, сочные краски — веселому, радостному характеру музыки.

Дети часто произвольно используют выразительные возможности цвета: злого колдуна рисуют темными красками, а добрую Золушку — яркими и светлыми. Необходимо развивать представления ребят о выразительности цвета, обсуждать вместе с ними, какие рисунки наиболее соответствуют характеру музыки и почему.

Музыкальное восприятие развивается не только на занятиях. Важно использовать разнообразные формы организации музы-

кальной деятельности детей — проводить тематические концерты, включать слушание музыки в сценарии праздничных утренников, слушать знакомые произведения в группе во второй половине дня в грамзаписи (в том числе и народную, и классическую музыку).

Музыкальный руководитель консультирует воспитателей, прослушивает с ними музыкальные произведения, с которыми затем будут знакомиться дети, дает советы, как лучше построить беседу, какие приемы уместно использовать.

Можно включать музыку и в часы тихих игр, свободного рисования. Важно, чтобы дети имели возможность прислушиваться к звучащей музыке, не отвлекали друг друга. В этом случае беседа о музыке не проводится. Воспитатель лишь иногда, по ходу звучания музыки, может негромкими краткими замечаниями привлечь внимание детей к смене ее характера.

Подобные прослушивания могут быть довольно длительными (до 10—15 минут), в зависимости от внешних проявлений детей, их внимания, располагающей обстановки в группе.

При такой свободной форме восприятия музыки ребенок может лишь эпизодически активно ее слушать, «включаться», когда его привлекла наиболее понравившаяся мелодия, увлек ритм музыки. Но и фрагментарное восприятие обогащает музыкальные впечатления детей, помогает накапливать интонационный опыт.

Отбирая музыкальное произведение или фрагмент с яркой мелодикой, выразительными интонациями, музыкальный руководитель прослушивает множество произведений, расширяя тем самым и свой собственный кругозор. Воспитатель, слушая с детьми классическую музыку, одновременно повышает и свой уровень музыкальной культуры.

Вопросы и задания

1. Назовите характерные особенности музыки разных эпох и обобщите стилевые различия.
2. Какова роль репертуара в решении основных задач музыкального воспитания детей?
3. Раскройте методику усложнения беседы о музыкальном произведении от занятия к занятию.
4. Назовите приемы, способствующие проблемному характеру заданий по слушанию музыки.
5. Раскройте роль методов и приемов, активизирующих процесс восприятия музыки детьми.

Глава V

ДЕТСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО

§ 1. ПЕНИЕ

В пении, как и других видах исполнительства, ребенок может активно проявить свое отношение к музыке. Пение играет важную роль в музыкальном и личностном развитии.

Только в деятельности совершенствуются восприятие, память, мышление, воображение, ощущения, приобретаются знания, возникают новые потребности, интересы, эмоции, развиваются способности. В любой деятельности необходимы сознательность и целенаправленность. Сознание ребенка формируется в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. Так дети приобретают опыт, учатся познавать себя и других, оценивать поступки, действия и т. д. (С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская).

Певческий голос сравнивают с музыкальным инструментом, которым ребенок может пользоваться с малых лет. Выразительное исполнение песен помогает более ярко и углубленно переживать их содержание, вызывать эстетическое отношение к музыке, к окружающей действительности. В пении успешно формируется весь комплекс музыкальных способностей: эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Кроме того, дети получают различные сведения о музыке, приобретают умения и навыки. В пении реализуются музыкальные потребности ребенка, так как знакомые и любимые песни он может исполнять по своему желанию в любое время.

«Пение относится к числу тех видов музыкальной деятельности, в процессе которой успешно развивается эстетическое отношение к жизни, к музыке; обогащаются переживания ребенка; активно формируются музыкально-сенсорные способности и особенно музыкально-слуховые представления звуковысотных отношений»¹.

Пение тесно взаимосвязано с общим развитием ребенка и формированием его личностных качеств. В пении развиваются эстетические и нравственные представления, активизируются умственные способности, заметно положительное влияние на физическое развитие детей.

¹ Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — С. 108.

Влияние пения на нравственную сферу выражается в двух аспектах. С одной стороны, в песнях передано определенное содержание, отношение к нему; с другой — пение рождает способность переживать настроения, душевное состояние другого человека, которые отражены в песнях.

Формирование музыкальных способностей неразрывно связано с умственными процессами. Восприятие музыки требует внимания, наблюдательности. Ребенок, слушая музыку, сравнивает звуки ее мелодии, аккомпанемента, постигает их выразительное значение, разбирается в структуре песни, сравнивает музыку с текстом.

Очевидно воздействие пения на физическое развитие детей. Пение влияет на общее состояние организма ребенка, вызывает реакции, связанные с изменением кровообращения, дыхания. Влияние музыки на организм человека установили физиологи В.М. Бехтерев, И.П. Павлов.

П.К. Анохин, изучая влияние мажорного и минорного лада на слушателя, пришел к выводу, что умелое использование мелодии, ритма и других выразительных средств музыки может регулировать состояние человека во время работы и отдыха, стимулировать или успокаивать его. Правильно поставленное пение организует деятельность голосового аппарата, укрепляет голосовые связки, развивает приятный тембр голоса. Правильная поза влияет на равномерное и более глубокое дыхание. Пение, развивая координацию голоса и слуха, улучшает детскую речь. Пение с движениями формирует хорошую осанку, координирует ходьбу.

Специфика пения дошкольников исследовалась в разных аспектах. Еще в 1940 г. Н.А. Метлов в своей диссертации «Обучение пению детей старшей группы детского сада» ставил и решал вопросы, связанные с охраной детского голоса, разработкой методики обучения детей пению. Им были определены удобные для каждой возрастной группы певческие диапазоны, выработаны рекомендации по овладению вокальной установкой, вокальными и хоровыми навыками (звукообразованием, дыханием, дикцией, чистотой интонации, ансамблем)¹. Проблему развития чистоты интонации в старшем дошкольном возрасте проанализировала А.Д. Войнова². Особенности развития музыкального слуха, методы и приемы обучения пению, роль упражнений и их систематизация, развитие самостоятельности, творчества в пении, необходимость индивидуально-дифференцированного подхода исследу-

¹ См.: Метлов Н. А. Музыка — детям. — М., 1985. — С. 18—60.

² См.: Войнова А. Д. Развитие чистоты интонации в пении дошкольников. — М., 1960.

дованы Н. А. Ветлугиной и ее учениками (А. Катинене, Р.Т. Зилич, Т.В. Волчанская, А.И. Ходькова, М.Ю. Викат, М.А. Медведова).

Певческую деятельность можно определить как одну из важнейших форм проявления активного отношения детей к песням и пению в процессе различных жизненных ситуаций (А. Катинене).

Виды певческой деятельности

Пение для развития музыкального восприятия:

слушание песен, не предназначенных для пения;

слушание песен, предназначенных для последующего их исполнения;

пение мелодий и упражнений для развития представлений о высоте, тембре, длительности, силе звуков (развитие сенсорных способностей).

Исполнение песен:

пение с сопровождением и без него;

пение с собственным сопровождением на детских музыкальных инструментах;

пение для сопровождения движений (хороводы).

Пение в музыкально-образовательной деятельности:

пение упражнений для приобретения певческих навыков и музыкальных знаний;

педагогический анализ песен (наиболее яркие выразительные средства, структура, характер и т. д.).

Песенное творчество:

импровизация;

сочинение мелодий к заданным текстам;

сочинение хороводов.

Различные виды певческой деятельности тесно связаны друг с другом, оказывают взаимное влияние: исполнение и слушание песен, пение и упражнения, слушание песен и песенное творчество и т. д. Разнообразны также формы их организации: занятия (коллективные и индивидуальные), самостоятельная деятельность, праздники и развлечения.

Цель и задачи певческой деятельности. Основная цель — воспитание у детей певческой культуры, приобщение их к музыке. Задачи певческой деятельности вытекают из общих задач музыкального воспитания и неразрывно с ними связаны. Они заключаются в следующем:

1. Развивать музыкальные способности (эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма).

2. Формировать основы певческой и общемузыкальной культуры (эстетические эмоции, интересы, оценки, вокально-хоровые умения и навыки).

3. Способствовать всестороннему духовному и физическому развитию детей.

Эти задачи решаются на основе определенного песенного репертуара, применения соответствующих методов и приемов обучения, различных форм организации музыкальной деятельности детей.

Песенный репертуар включает в себя:

упражнения для развития певческого голоса и слуха;

песни для различных видов музыкальной деятельности (слушание, хоровое и сольное пение, пение с движениями, игра на музыкальных инструментах с пением, музыкальная грамота, творчество).

Репертуар нужно подбирать так, чтобы он соответствовал физическим, психическим особенностям ребенка, выполнял эстетические и общеобразовательные задачи. Важную роль играет здесь и музыка, и текст песни.

П е в ч е с к и е у п р а ж н е н и я должны использоваться в определенной системе. Их основная цель — развитие певческой техники, музыкального слуха. Каждое упражнение имеет какую-то основную узкую задачу: развитие дыхания, дикции, диапазона и т. д., но решается она на фоне всего комплекса навыков. Чтобы работа над основными навыками была системной, важна последовательность упражнений. Можно рекомендовать следующий порядок развития певческих навыков (условно): дикция и артикуляция, дыхание, звукообразование, расширение диапазона, звуковедение.

В начале учебного года во всех возрастных группах предлагается петь упражнения на развитие д и к ц и и и а р т и к у л я ц и и. (Это особенно важно для младших групп, так как в них встречаются дети с речевыми дефектами.) Многие педагоги считают, что хорошая дикция способствует чистоте интонирования, красоте звучания голоса. Сначала дети поют упражнения, помогающие преодолеть дефекты речи, затем — для выравнивания гласных и слогов с согласными.

Далее берутся упражнения для развития п е в ч е с к о г о д ы х а н и я. От правильного вдоха (спокойного, но активного) зависят качество звука, выпевание фраз, чистота интонации. Вдох рекомендуется делать одновременно через нос и рот. Выдох должен быть спокойным и медленным, чтобы дыхания хватило до конца фразы. Для развития дыхания все упражнения даются в такой последовательности: сначала пение двухтактовых попевок, песе-

нок в среднем темпе в размере $2/4$, затем фразы удлиняются. Есть и упражнения с паузами для взятия правильного дыхания.

Упражнения на правильное звукообразование (естественное пение, ненапряженное, напевное, легкое) учитывают и важность развития у детей «мягкой атаки» звука (первоначального момента образования звука). Дети должны уметь петь спокойно, без толчков. «Твердая атака» вредит детскому голосу, правильному певческому звучанию: она допускается редко, только как исполнительский прием¹. Среди упражнений для детей 3—6 лет не должно быть «бьющих» на голосовые связки. Нужно научить ребят петь протяжно, напевно.

Для развития певческих диатезонов используются те же упражнения, но транспонированные в другие тональности.

Вокальные навыки (звукообразование, дыхание, дикция) приобретаются одновременно с хоровыми (чистота интонации, ансамбль). Чистота интонирования — самый сложный певческий навык. Он связан с развитием слуха (ладового чувства и музыкально-слуховых представлений), ощущением тяготения мелодии к устойчивым звукам, представлением мелодического звуковысотного рисунка. Нечистая интонация в пении часто результат небольшого диапазона голоса. В таких случаях ребенку полезно петь в удобном диапазоне, чтобы он мог уловить мелодический рисунок и воспроизвести его.

Чувство ансамбля также требует слухового внимания, умения слушать друг друга. Для того чтобы дети могли прислушиваться к пению, важно петь негромко, в среднем темпе.

Песни без сопровождения. С 3 лет дети поют без инструментального сопровождения небольшими группами и индивидуально с поддержкой голоса взрослого. Это звукоподражания, народные попевки, маленькие песенки. Мелодические ходы, ритмика очень простые, легкие для интонирования. Мелодия состоит из одного-двух повторяющихся мотивов. Дети 4—6 лет поют песни более трудные, с более широким диапазоном, интересной ритмикой, мелодикой. Основная цель пения без сопровождения — развитие чистоты интонации; поэтому необходимо, чтобы техническая сторона исполнения не требовала больших усилий и дети могли сосредоточить внимание на чистом интонировании.

Песни с сопровождением. В начале учебного года дошкольники поют простые, несложные песни, чтобы вос-

¹ См.: Детский голос: Экспериментальные исследования / Под ред. В.Н. Шацкой. — М., 1970. — С. 212.

становить те навыки, которые забыты за лето. Мелодию песни точно дублирует инструмент; мелодические ходы удобны для интонирования, написаны в средней тесситуре, с узким диапазоном.

На следующем этапе обучения предлагаются песни с более сложным ритмом, мелодической структурой. В старших группах инструментальное сопровождение может только частично дублировать мелодию, звучать в другом регистре. Используются песни со вступлением, заключением, паузами, припевом, запевом различного характера, что требует напевного или подвижного пения, применения всех певческих навыков.

Еще одна группа песен, более трудных, рассчитана на детей 5—6 лет. Это песни двухчастной или трехчастной формы (части могут иметь различный характер). Здесь уже встречаются неожиданные паузы, мелкие длительности, распевания (по две ноты на одном слоге), широкие диапазоны (септима, октава), длинные фразы. Эти песни исполняют более способные дети (солисты или маленькие группы) с инструментальным сопровождением и без него.

Песни для сопровождения движений. Отбирая репертуар для этого вида деятельности, необходимо учитывать, что пение несовместимо с быстрыми, резкими движениями; поэтому песни должны быть спокойного, плавного характера.

Движения активизируют эмоциональные проявления детей. Песни с движениями ребята всегда поют охотно. Такие песни разучивают уже в младших группах.

Песни для сопровождения движений (хороводы) имеют простую мелодику, они легче тех, которые предлагаются в разделе «Песни с сопровождением». Объединение пения и движений требует от детей больших физических усилий, сосредоточенности и распределения внимания. В начале учебного года используются песни с короткими фразами, несложные, небольшого диапазона, затем — более развернутые (двухчастной или трехчастной формы), различного характера, с разнообразными, но спокойными движениями. Важно помнить, что резкие движения приводят к учащению дыхания, и пение становится прерывистым и невыразительным.

Песни для игры на музыкальных инструментах. Этот репертуар предназначен для средней и старшей групп. В начале года дети импровизируют по заданной теме («Колокольчики», «Дождик», «Ручеек» и т. д.). Цель этих упражнений — познакомить с инструментом, дать поиграть с ним, как с игрушкой. Затем дети играют ритмические упражнения на одной-двух нотах и напевают. Постепенно ребята учатся подбирать по слуху мелодии из знакомого репертуара (попевки из нескольких звуков).

Песни-образцы для обучения детей основам музыкальной грамоты. Репертуар для различных видов певческой деятельности может быть использован в обучении основам музыкальной грамоты. Обращая внимание детей на направление движения звуков мелодии, их протяженность, характер исполнения песни, педагог дает ребятам некоторые сведения о высоте и продолжительности звуков, тембре, темпе, ритме, динамике и т. д. Для развития представлений о высоте и продолжительности звуков подбираются характерные ритмические или мелодические обороты из уже знакомых произведений. Дети воспроизводят их как упражнения, например прохлопывают, отстукивают палочкой или играют на одной пластине металлофона ритмический рисунок мелодии, поют мелодические обороты на слоги *ля-ля, ду-ду, ми-ми, мо-мо* и т. д., чтобы текст не отвлекал от воспроизведения высоты звуков.

Методика обучения пению. Певческие возможности дошкольников (певческие диапазоны, особенности певческого дыхания, артикуляционного аппарата) в каждой возрастной группе различны.

Можно выделить три возрастных периода в соответствии с общим и музыкальным развитием детей: до 3 лет, от 3 до 5 и от 5 до 6 (7) лет. В первом возрастном периоде малыши накапливают опыт восприятия музыки, первоначальные музыкальные впечатления, опыт сенсорно-слуховых и ритмических представлений, интонирования мелодии голосом. Во втором возрастном периоде происходят координация слуха и голоса, музыки и движений, соединение знаний и умений. В возрасте от 5 до 6 (7) лет практические действия подкрепляются знаниями о музыке, обогащаются ими, формируются и зримо проявляются элементы эстетического отношения к пению и музыке вообще.

На занятиях с самыми маленькими детьми используются попевки и небольшие песенки, имеющие подражательный характер (голоса птиц, животных, звуки окружающей действительности, повторяющиеся интонации). С их помощью развивается слух, формируется дикция и артикуляция. Желательно, чтобы в тексте были звуки *ж, ш, ч, р*. Мелодии должны быть простые, построенные на 2—4 звуках, в диапазоне квинты (*ре¹—соль¹*), ритмический рисунок должен состоять из четвертных и восьмых длительностей, темп и сила звучания средние, дыхание кратковременное.

У детей 3—4 лет, как правило, диапазон пения *ре—ля* первой октавы, дыхание еще неравномерное, короткое, не у всех развита артикуляция, дикция, некоторые затрудняются в произнесении отдельных звуков. В 4—5 лет диапазон пения расширяется: *ре—си* первой октавы, дыхание становится более устойчивым,

дети могут петь более протяженные фразы (два такта в среднем темпе), лучше произносят слова. В этом возрастном периоде подбираются песни и хороводы о природе, окружающей действительности, певческие упражнения строятся на тексте, усиленном для ребят. Они помогают формированию дикции, артикуляции, певческого дыхания, ансамбля. Для развития координации слуха и голоса, певческого дыхания важно выбирать песни, имеющие не только равномерные, но и протяжные звуки. Дети к 5 годам уже используют разные типы дыхания (ключичное, грудное, нижнереберное, а также смешанное). Мелодии поются более сложные, в медленном и среднем темпе, динамика тихая и умеренно громкая.

В 5—6 (7) лет диапазон еще шире: *ре* первой октавы — до второй октавы (иногда даже *ре* первой октавы — *ре* второй октавы). Дети лучше владеют певческим дыханием — могут петь фразы из двух тактов в медленном темпе. В эти годы проявляются музыкально одаренные дети, они заметно опережают своих сверстников. Обнаруживается это в следующем: чистота интонации, звонкий голос, художественно выразительное пение, артистичность, интерес к музыке.

В возрасте от 5 до 6 (7) лет используется более разнообразный песенный репертуар, темп от медленного до подвижного, динамика от тихой до умеренно громкой. Петь громко не рекомендуется. Сила звучания детских голосов умеренная, так как голосовые связки еще не сформированы.

Самый подходящий материал для занятий с детьми всех возрастов — народные попевки, песни, хороводы. Их мелодии просты и доступны дошкольникам. Они чаще исполняются без сопровождения, способствуют развитию слуха, формируют вкус, могут применяться в различных жизненных ситуациях.

Работу над песней условно можно разделить на несколько этапов, каждый из которых имеет свои методы и приемы.

На первом этапе работы над песней (ознакомление, восприятие) применяются наглядный и словесный методы. С помощью выразительного исполнения песни, образного слова, беседы о характере музыки педагог стремится пробудить интерес к ней, желание ее выучить. Важно, чтобы дети почувствовали настроения, переданные в музыке, высказались о характере песни в целом, смене настроений в ее частях. Лишь яркое, выразительное исполнение педагога способно вызвать положительные эмоции у детей, переживание содержания музыки. Беседа об эмоционально-образном содержании песни помогает настроить ребят на выразительное ее исполнение, выбор соответствующего характеру песни звукообразования, дикции, дыхания. Так, если дети опре-

делили характер музыки как ласковый, нежный, спокойный, им объясняют, что и петь ее надо напевно, протяжно.

На втором этапе начинается собственно разучивание песни (на протяжении 3—5 занятий). Помимо наглядного и словесного методов здесь большое значение имеет практический метод. Дети овладевают необходимыми певческими навыками, запоминают и воспроизводят мелодию, ритм песни, выразительные нюансы. На этом этапе большую роль приобретают упражнения. Вначале ребята учатся по подражанию, поэтому показ педагогом приемов исполнения и закрепление их на упражнениях очень важны. Упражнения даются как распевание, перед пением песен. С их помощью разучиваются трудные мелодические ходы, встречающиеся в песне. Например, перед пением песни «Елочка» Л. Бекман, начинающейся с хода вверх на сексту, можно использовать попевку из «Музыкального букваря» Н.А. Ветлугиной «Эхо», чтобы подготовить детей к воспроизведению этого сложного интервала.

Работа над трудными мелодиями на материале самой песни требует многократных повторений, которые неизбежно снижают интерес детей к песне. Упражнение же, данное в игровой форме, помогает преодолеть трудности, приобрести певческие навыки. Упражнения, имеющие игровой характер, дети с удовольствием поют не только на занятиях, но и в самостоятельной деятельности и дома. Ребятам нравятся попевки, связанные с близким им миром. Это мелодии из фольклора, подражание голосам птиц, животных, скороговорки, потешки, считалки.

При исполнении певческих упражнений у детей постоянно тренируется певческий голос, развиваются музыкальный слух, координация слуха и голоса, чистота интонации.

Применяются и совсем простые упражнения, построенные на одном-двух интервалах. Например, упражнение «кукушка» построено на малой терции. Дети придумывают свои слова на этот интервал. Так формируются слуховые представления, которые важны для развития ладового чувства. (Интервал малой терции входит в тоническое трезвучие, составляющее основу лада.) Подобным образом можно создать и другие упражнения: подражание голосу чибиса (квинта вниз), карканью вороны (на одном звуке) и т. д.

Обучение пению требует от ребенка немалых волевых усилий. Чтобы поддержать интерес к песне, сосредоточить внимание детей, важно уметь создавать игровые ситуации, использовать музыкально-дидактические игры, проблемные задания. В среднем песня разучивается на 8—9 занятиях. Самую большую заинтересованность дети проявляют на первых трех занятиях, потом инте-

рес может падать. Нужно поддерживать его с помощью различных педагогических приемов, связывать пение с другими видами музыкальной деятельности: движениями, игрой на музыкальных инструментах.

На втором этапе работы над песней дети осваивают навыки звукообразования, дыхания, дикции, чистоты интонирования, ансамбля.

Для формирования навыка правильного звукообразования и интонации применяются такие методы и приемы, как образное слово, беседа о характере музыки, показ приемов исполнения. Со звукообразованием связана напевность. С младшего возраста важно учить детей протягивать гласные, концы музыкальных фраз, разучивать песни в замедленном темпе. Напевности помогает пение мелодий без слов, на согласный *м* или *л* в сочетании с гласными *у*, *о*. В старших группах полезны упражнения, в которых доминируют слоги *ку-ку*, *мо-мо*. Подвижному легкому звукообразованию способствуют упражнения, начинающиеся и заканчивающиеся согласными (диль-диль, тук-тук)¹. Применяется также прием сравнения звучания с музыкальными инструментами (плавиное звучание дудочки, отрывистое и легкое — колокольчика).

Чтобы помочь детям овладеть правильным дыханием, им разъясняют и показывают, где и как нужно брать дыхание, как его расходовать по музыкальным фразам. Для правильного дыхания важна певческая установка — посадка прямая, не поднимающая плеч.

Для выработки правильной дикции применяются следующие приемы: выразительное чтение текста, разъяснение смысла некоторых незнакомых слов, правильное и отчетливое их произношение, чтение текста шепотом, с четкой артикуляцией. Важно развивать у детей подвижность артикуляционного аппарата (губ, языка, неба, нижней челюсти) с помощью упражнений. Осмысленное произнесение текста делает пение более выразительным. Этому способствуют ясное звучание согласных, мягкие окончания фраз, смысловые акценты и т. д.

Чистота интонации в пении требует постоянной работы над совершенствованием слуха начиная с раннего возраста: от развития слухового сосредоточения к различению и воспроизведению звуков по высоте, воспроизведению направления движения мелодии. Чтобы дети могли легко определять направление движения мелодии, применяется моделирование (показ дви-

¹ См.: Шоломович С. М., Рудченко И. Н., Зинич Р. Т. Методика музыкального воспитания в детском саду. — Киев, 1985. — С. 81.

жения звуков рукой, дидактические игры, демонстрация на фла-пелеграфе звуков мелодии и т. д.).

Получить чистоту интонации в пении помогают приемы: на-сстройка на первом звуке песни; пение одной мелодии педагогом (восприятие детьми мелодии с голоса); исполнение мелодии на фортепиано, других инструментах; разучивание мелодии по час-гям, фразам, в замедленном темпе. Начинают разучивать песню обычно с более простых, запоминающихся фрагментов, напри-мер с припева. Кроме того, необходимо слуховое внимание де-тей. Они должны петь негромко, выразительно, слушая себя и других. Полезно петь небольшими группами и соло.

Педагогу важно понять причины нечистого интонирования. Это могут быть слаборазвитый слух, недостатки артикуляции, больной голосовой аппарат. С нечисто интонирующими детьми рекомендуется заниматься индивидуально.

Одна из причин неверной интонации — низкий диапазон зву-чания голоса. В этом случае помогает транспонирование мело-дии в удобную ребенку тональность. Если ему удастся уловить рисунок мелодии и воспроизвести ее в удобной тесситуре, он мо-жет начать петь правильно и вместе с другими детьми, в более высоком звучании. Постепенно диапазон расширяется начиная с примарных (т. е. удобных для человека) звуков.

Наряду с этим приемом помогает и обратный — «раскрытие» звуков верхнего регистра детского голоса (*ля, си* первой октавы, *до, ре* второй октавы). Сначала дети выполняют упражнения на звукоподражания (*ку-ку, ду-ду*), потом поют прибаутки. Причем желательно, чтобы мелодия шла сверху вниз: это сразу дает настройку голосового аппарата на высокое звучание. Третий путь — наряду с укреплением низких звуков — сразу же расши-рять верхний регистр детского голоса, приучая его к высоким звукам (Р.Т. Зинич)¹.

Н.А. Метлов советовал рассаживать детей для пения так, что-бы нечисто интонирующие дети сидели в первом ряду, за ними — средние интонирующие и в третьем ряду — хорошо поющие дети. При этом плохо интонирующие дети лучше подстраиваются к верной интонации: впереди они слышат звучание инструмента и пение педагога, а сзади — чисто интонирующих детей².

Налаживанию чистоты интонации в пении способствует сис-тематическое повторение выученных песен как с сопровождени-

¹ См.: Шоломович С. М., Рудченко И. Н., Зинич Р. Т. Ме-тодика музыкального воспитания в детском саду. — С. 69—70.

² См.: Метлов Н. А. Музыка — детям. — С. 24.

ем, так и без него, слушание песен в хорошем исполнении взрослых и детей.

Чувство ансамбля (от французского *ensemble* — вместе) также необходимо при хоровом пении. Педагог показывает детям момент вступления, побуждает к слуховому вниманию, слаженности звучания. Следует стремиться не только к одновременности пения, но и его выразительности: мягкие окончания фраз, динамические оттенки, смысловые акценты, качество звуковедения, соответствующего характеру музыки. Поэтому яркое исполнение песни педагогом и образное слово важны и на втором этапе работы над произведением, при его разучивании.

На третьем этапе песни повторяются. Дети уже овладели певческими навыками и свободно исполняют выученный репертуар. Если песня полюбилась, ребята поют ее по своему желанию не только на занятиях. Они надолго запоминают ее, включают в игры, с удовольствием «выступают» перед зрителями.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте певческую деятельность как способ формирования музыкальности ребенка.
2. Расскажите о структуре певческой деятельности дошкольников и функциях ее составных элементов.
3. Каковы особенности певческого голоса детей дошкольного возраста?
4. Дайте характеристику певческой деятельности и определите ее воспитательное значение.

§ 2. РИТМИКА (МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ)

Общая характеристика. Ритмика — один из видов музыкальной деятельности, в котором содержание музыки, ее характер, образы передаются в движениях. Основой является музыка, а разнообразные физические упражнения, танцы, сюжетно-образные движения используются как средства более глубокого ее восприятия и понимания.

Движения под музыку издавна применялись в воспитании детей (Древняя Индия, Китай, Греция). Но впервые рассмотрел ритмику и обосновал ее в качестве метода музыкального воспитания швейцарский педагог и композитор Эмиль Жак-Далькроз (1865—1950). Перед ритмикой он прежде всего ставил задачу развития музыкальных способностей, а также пластичности и выразительности движений.

Особая ценность и жизнеспособность его системы музыкально-ритмического воспитания — в ее гуманном характере. Э. Жак-Далькроз был убежден, что обучать ритмике необходимо всех детей. Он развивал в них глубокое «чувствование», проникновение в музыку, творческое воображение, формировал умение выражать себя в движениях¹.

Э. Жак-Далькроз создал систему ритмических упражнений, по которой обучал своих учеников на протяжении десятков лет; в ней музыкально-ритмические задания сочетались с ритмическими упражнениями (с мячом, лентой) и играми.

Музыкально-ритмическое воспитание детей и юношества в нашей стране было построено на основе ведущих положений системы Э. Жака-Далькроза. Отечественные специалисты по ритмике Н.Г. Александрова, В.А. Гринер, М.А. Румер, Е.В. Конорова и др. особое внимание уделили подбору высокохудожественного репертуара для занятий по ритмике: наряду с классической музыкой они широко использовали народные песни и мелодии, произведения современных композиторов, яркие и динамичные по своим образам.

Уже в 20-е гг. в нашей стране начали разрабатываться системы ритмического воспитания, специфичные для детских садов, музыкальных школ, театральных училищ и институтов, консерваторий, а также лечебных заведений и т. д.

В создании системы ритмики, рассчитанной на детей дошкольного возраста, участвовали М.А. Румер, Т.С. Бабаджан, Н.А. Метлов, Ю.А. Двоскина, позднее — Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, С.Д. Руднева и другие. В детском саду вместо термина «ритмика» вначале пользовались терминами «ритмические движения», «музыкально-двигательное воспитание», затем «движение под музыку», «музыкальное движение», «музыкально-ритмические движения». На протяжении многих лет шла дискуссия о наиболее точной формулировке. Однако между всеми этими терминами нет принципиального различия, так как большинство специалистов по музыкально-ритмическому воспитанию в дошкольных учреждениях справедливо считали музыку «исходным моментом» в ритмике, а движение — средством ее усвоения². Так, Т.С. Бабаджан абсолютно правильно обуславливает занятия ритмикой «музыкальным стержнем», движение рассматривает как выявление эмо-

¹ См.: Ж а к - Д а л ь к р о з Э. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и искусства. 6 лекций. — СПб.: Театр и искусство, 1913.

² См.: Б а б а д ж а н Т. С. и др. Музыкально-ритмическое воспитание в дошкольных учреждениях. — М., 1930.

ций, связанных с музыкальным образом¹. Эти положения подтверждаются исследованиями Б.М. Теплова, где он пишет, что центром занятий по ритмике должна быть музыка: «Как только они превращаются в занятия по воспитанию *ритмических движений вообще*, как только музыка отступает на положение аккомпанемента к движениям, весь смысл, во всяком случае весь музыкальный смысл, этих занятий исчезает»².

Итак, вопрос о соотношении музыки и движения в ритмике был решен однозначно: музыке отводится ведущая роль, движению — второстепенная. Вместе с тем специалисты сделали важный вывод: только органическая связь музыки и движения обеспечивает полноценное музыкально-ритмическое воспитание детей.

В мировой практике музыкального воспитания по-прежнему используется термин «ритмика», поэтому возможно и целесообразно признать его и в дошкольном воспитании.

Цель и задачи ритмики. Цель ритмики состоит в углублении и дифференциации восприятия музыки (выделении средств выразительности, формы), ее образов и формировании на этой основе навыков выразительного движения.

Задачи ритмики:

— учить детей воспринимать развитие музыкальных образов и выражать их в движениях, согласовывать движения с характером музыки, наиболее яркими средствами выразительности;

— развивать основы музыкальной культуры;

— развивать музыкальные способности (эмоциональная отзывчивость на музыку, слуховые представления, чувство ритма);

— учить определять музыкальные жанры (марш, песня, танец), виды ритмики (игра, пляска, упражнение), различать простейшие музыкальные понятия (высокие и низкие звуки, быстрый, средний и медленный темп, громкая, умеренно громкая и тихая музыка и т. д.);

— формировать красивую осанку, учить выразительным, пластичным движениям в игре, танце, хороводе и упражнении;

— развивать творческие способности: учить оценивать собственное движение и товарища, придумывать «свой» игровой образ, персонаж и «свою» пляску, комбинируя различные элементы физкультурных упражнений, танцевальных и сюжетно-образных движений.

Задачи эти успешно решаются, только если используются подлинно художественные произведения. Репертуар может быть са-

¹ См.: Бабаджан Т. С. Музыкальная работа с преддошкольниками. — М., 1936. — С. 7.

² Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — С. 200.

мым разнообразным (фольклор, классическая музыка всех эпох, современная музыка).

Рассмотрим динамику развития музыкально-ритмических и двигательных навыков у детей раннего и дошкольного возраста.

Виды ритмики тесно связаны с той областью движений, откуда они заимствованы. Источниками движений для ритмики принято считать физические упражнения, танец и сюжетно-образные движения.

Из физических упражнений в ритмике применяются основные движения (ходьба, бег, подпрыгивания-поскоки), общеразвивающие (без предметов и с предметами) и строевые упражнения (построения, перестроения и передвижения).

В ритмике используются несложные элементы народных плясок, хороводов, бальных танцев, которые составляют основу современных детских композиций.

Сюжетно-образные движения включают имитацию повадок животных и птиц, передвижения разнообразного транспорта, действий, характерных для каких-либо профессий, и т. д.

На основе источников движений выделяют следующие виды

Т а б л и ц а 3

Развитие музыкально-ритмических и двигательных навыков у детей раннего возраста

Характер музыки, средства выразительности, движения	Группа		
	первая раннего возраста	вторая раннего возраста	первая младшая
Общий характер музыки, регистровые изменения	Откликаться общим оживлением, ритмично двигать руками и ногами. Отвечать на музыку плясового характера; самостоятельно хлопать в ладоши, помахивать руками, приплясывая, ударять по бубну, переступать ногами,	Передавать веселый характер плясовой мелодии: притопывать, переступая с ноги на ногу, хлопать в ладоши, поворачивать кисти рук, кружиться на месте	Передавать в движениях бодрый и спокойный характер музыки

Характер музыки, средства выразительности, движения	Группа		
	первая раннего возраста	вторая раннего возраста	первая младшая
	держась за руки взрослого, слушая мелодию марша		
Динамические оттенки		Отмечать хлопками тихое и громкое звучание музыки, подражая взрослому	Отмечать хлопками тихое и громкое звучание музыки
Темповые изменения			
Метроритм		Звенеть под музыку погремушкой, под пение взрослого ударять по бубну	Отмечать в движениях различный равномерный ритм
Форма музыкального произведения			Со сменой частей марша менять ходьбу на подпрыгивание
Физкультура: основные движения (ходьба, бег, подпрыгивания-поскоки) общеразвивающие упражнения		Передавать ритм ходьбы и бега, делать ритмичные полуприседания. Ходить с флажком	Ходить под пение взрослого, ходить и бегать под музыку. Двигаться с предметами — бубном, погремушкой, выполнять упражнения с предметами
Строевые упражнения		Ходить стайкой за педагогом, выполнять движения в парах	Двигаться по кругу, держась за руки, в парах, в разных направлениях. Уметь становиться в круг

Характер музыки, средства выразительности, движения	Группа		
	первая раннего возраста	вторая раннего возраста	первая младшая
Танец	Хлопать в ладоши, помахивать руками	Притопывать, переступая ногами, хлопать в ладоши, поворачивать кисти рук, кружиться на месте; выполнять плясовые движения в парах, полуприседая по показу взрослого	Выполнять танцевальные движения: хлопки, притопывания, повороты кистей по одному и в парах; передавать характер пляски помахиванием, кружением, полуприседаниями
Сюжетно-образные движения		Выполнять игровые действия: петушки, мячик, где же наши ручки?, поиграем с мишкой	Передавать игровые действия: паровоз, прятки, зайчики и лисичка, котята и кошка, разбудим Таню; выполнять различные движения по тексту песни

Развитие музыкально-ритмических и двигательных навыков у детей дошкольного возраста

Характер музыки, средства выразительности, движения	Группа		
	вторая младшая	средняя	старшая
Общий характер музыки, регистровые изменения	Различать высокое и низкое звучание и соответственно двигаться. Передавать характер танца	Передавать различные по характеру музыкальные образы. Двигаться в соответствии с бодрым, энергичным,	Двигаться в соответствии с различным характером музыки: шуточным, веселым, изящным, четким, акцентированным

Характер музыки, средства выразительности, движения	Группа		
	вторая младшая	средняя	старшая
		спокойным характером музыки	
Динамические оттенки	Отмечать в движениях тихое и громкое звучание	Передавать в движениях динамические оттенки (тихо-громко)	Менять движения с изменением динамики
Темповые изменения		Менять характер и направление движений с изменением темпа	Двигаться в спокойном, небыстром темпе, замедляя темп
Метроритм			Точно менять движения на сильную долю такта, точно выполнять ритмический рисунок из четвертных и восьмых нот
Форма музыкального произведения	Менять движения соответственно куплетной форме, чувствовать окончание пьесы; отмечать в движениях двухчастную форму, точно отмечать начало и окончание каждой части	Менять движения в соответствии с двухчастной формой, музыкальными фразами; точно останавливаться с окончанием пьесы	Менять движения в соответствии с музыкальными фразами, делать остановку в конце музыкальных фраз
Физкультура: основные движения (ходьба, бег, подпрыгивания-поскоки)	Осваивать ритм ходьбы, бега	Ритмично ходить, легко бегать, подвижно и ритмично скакать; выполнять плавные присе-	Ритмично ходить, легко бегать, выполнять плавные пружинные движения ногами, легкие, ритмические

Характер музыки, средства выразительности, движения	Группа		
	вторая младшая	средняя	старшая
<p>общеразвивающие упражнения</p> <p>строевые упражнения</p>	<p>Маршировать с флажком в руках</p> <p>Маршировать по кругу, двигаться и кружиться в парах</p>	<p>дания и легкие поскоки</p> <p>Выполнять энергичные и плавные движения с предметами и без предметов</p> <p>Двигаться парами легко и свободно, уметь находить пару</p>	<p>поскоки. Бегать поднимая колени; прямой галоп</p> <p>Выполнять мягкие, плавные движения рук. Плавно поднимать руки и энергично встряхивать кистями</p> <p>Перестраиваться в большой круг и маленькие круги</p>
Танец	Притопывать одной ногой, кружиться в парах	Точно выставлять ногу на пятку, притопывать одной ногой; исполнять элементы движений по показу взрослого	Исполнять дробный шаг, «пружинку», ритмические хлопки; чередовать простой и дробный шаги; кружиться легким бегом и дробным шагом
Сюжетно-образные движения	Передавать характерные движения игровых образов: зайчики, мишки и т. д.	Инсценировать тексты песен, передавать музыкальные образы: котят, барабанщики и т. д.	Инсценировать сюжеты игр и тексты песен, передавать музыкально-игровые образы: лошадки, матрешки и т. д.

ритмики: 1) музыкально-ритмические упражнения; 2) танцы, пляски, хороводы; 3) музыкальные игры.

Музыкально-ритмические упражнения условно можно разделить на *подготовительные* и *самостоятельные*. К первым относятся упражнения, в которых предварительно разучиваются отдельные виды движений. Так, дети учатся ритмично, непринужденно выполнять «пружинку», поскоки с ноги на ногу, прямой

галоп, подпрыгивать на двух ногах и т. д. В дальнейшем эти движения включаются в игры, пляски и хороводы, и они служат средством выразительной передачи музыкальных образов, персонажей (зайчики, лошадки, петрушки и др.). Например, в средней группе упражнения «Пружинка» (русская народная мелодия), «Веселые мячики» (музыка М. Сатулиной), «Сапожки скачут по дорожке» (музыка А. Филиппенко) помогают детям усвоить игру «Лошадки в конюшне» (музыка М. Раухвергера): ребята начинают легко, ритмично, с настроением «скакать» под динамичную, стремительную музыку.

Самостоятельных музыкально-ритмических упражнений немного. К ним относятся «Всадники» (музыка В. Витлина), «Вертушки» (украинская народная мелодия), «Упражнение с лентами» (музыка В. А. Моцарта), «Насмешливая кукушка» (австрийская народная мелодия). Этот тип упражнений по сравнению с предыдущими имеет более законченную форму; вместе с тем в нем еще нет того сочетания различных образов и настроений, которое характерно для игр, хороводов и танцев.

Следующий вид ритмики — танцы, пляски, хороводы. Обычно их делят на две группы: *зафиксированные* и *свободные*.

К зафиксированным относятся те, которые имеют авторскую композицию движений, и педагог точно следует ей при обучении. Здесь встречаются пляски разного жанра: с элементами народного, балльного танцев, хороводных построений. Это, например, «Пляска с платочками» и «Круговая пляска» (русские народные мелодии), «Парная пляска» (чешская народная мелодия «Аннушка») и «Дружные тройки» («Полька» И. Штрауса), хороводы «Елочка» (музыка М. Красева) и «Веснянка» (украинская народная мелодия) и др. Особое место в этой группе занимает характерный танец — плясовые элементы в нем соответствуют движениям различных персонажей в свойственной им манере (клоуны, снежинки, котята, мишки, пингвины и др.).

К свободным танцам относятся все те пляски и хороводы, которые придумывают сами дети. В них используются знакомые элементы танцев. Вначале педагог активно помогает, советует ребятам, какие движения лучше подобрать под ту или иную музыку в соответствии с ее характером, формой. Затем дети уже самостоятельно пробуют свои силы и без подсказки взрослого создают «свою» пляску. Это «Зеркало» (русская народная мелодия), «Танцуйте, как я» (музыка В. Золотарева), «Мы веселые матрешки» (музыка Ю. Слонова) и др.

Музыкальная игра (третий вид ритмики) как разновидность игровой деятельности в детском саду — важный метод музыкального развития. Музыка усиливает эмоциональную сторону игры,

погружает ребенка в мир сказочных персонажей, знакомит с народными традициями — все это углубляет восприятие и понимание музыкального произведения, помогает сформировать музыкально-ритмические и двигательные навыки.

Музыкальные игры делятся на игры под инструментальную музыку (сюжетные и несюжетные) и игры под пение (хороводы и инсценировки). В сюжетных играх нужно выразительно передать образы музыки, а в несюжетных — выполнить задание, связанное с общим настроением музыки, ее выразительными средствами (темп, динамические оттенки, метроритм, форма произведения). Например, в сюжетной музыкальной игре «Зайцы и лиса» (музыка С. Майкапара) дети должны образно выполнять движения, характерные для данных персонажей: вкрадчивый, легкий бег лисы и высокий, мягкий бег с остановками и кружением (на подпрыгивании) зайца и т. д. В несюжетной игре «Игра с бубнами» (польская народная мелодия) ребята меняют движения на мало-контрастные части пьесы и динамические оттенки; кроме того, плавный характер мелодии передают в неторопливом беге танцевального характера.

В играх с пением композиция движений зависит от характера, образов музыки, текста. Здесь используются элементы народных плясок, разнообразных хороводных построений (парами, шеренгами, кругами со сменой направления). Например, в игре «Ворон» (русская народная прибаутка) основная задача — передать сказочный образ ворона «в красных сапогах, позолоченных серьгах», в пляску которого включены элементы русского народного танца: кружение дробным шагом, выставление ноги на пятку. В игре использовано также построение в круг (уменьшается и расширяется): дети идут к центру и возвращаются на свои места дробным шагом. При разучивании этой игры внимание ребят обращают и на нарастание динамики звучания, вариационную форму в аккомпанементе пьесы. (Фортепианную партию следует сыграть отдельно.) Для ощущения многократно повторяющегося ритмического рисунка (с небольшим изменением в последней вариации) детям предлагают похлопать, походить под музыку. Вся работа над отдельными средствами выразительности помогает углубить восприятие образа ворона в прибаутке и ярко передать его в движениях.

Репертуар по ритмике. Подбору репертуара по ритмике всегда придавалось важное значение. Именно от того, на каком практическом материале обучаются дети, во многом зависит, будут ли выполнены цель и задачи, поставленные перед ритмикой.

В истории отечественного музыкально-ритмического воспитания в детском саду наблюдается несколько тенденций отбора

музыкальных произведений для игр, танцев, плясок, хороводов и упражнений. В 20—40-е гг., когда далькоровская школа ритмики проявлялась в большей степени, чаще всего звучали отрывки из произведений западноевропейских композиторов, главным образом танцевальная музыка (К.М. Вебер, И. Штраус, Ф. Зуппе, Ж. Оффенбах и других), а также аранжировки и импровизации самих педагогов. В 50—60-е гг., когда постепенно складывалась современная система музыкального воспитания в детском саду (под руководством Н.А. Ветлугиной, И.Л. Держинской, А.В. Кенеман и других), возникает новая тенденция — к созданию произведений для музыкально-ритмических движений специально привлекаются композиторы. Эта направленность особенно усилилась в последние два десятилетия. Композиторы учитывают возможности детей и навыки, которые необходимо развить. В созданном ими репертуаре находят единство музыка и движение.

Основными принципами отбора репертуара по ритмике являются следующие:

- художественность музыкальных произведений, яркость, динамичность их образов;
- моторный характер музыкального сочинения, побуждающий к движениям («дансантизм»);
- разнообразие тематики, жанров, характера музыкальных произведений на примерах народной, классической и современной музыки;
- соответствие движений характеру, образам музыки;
- разнообразие движений (танцевальные, сюжетно-образные, физические упражнения).

Педагогу в каждой группе следует подбирать репертуар в зависимости от конкретных условий. Это уровень общего, музыкального и физического развития детей, материально-техническая база детского сада, уровень квалификации музыкального руководителя и воспитателей, наполняемость группы и т. д.

До сих пор в детских садах еще бытует сезонно-праздничный принцип отбора репертуара. Безусловно, нелепо зимнюю песенку разучивать к лету или новогоднюю хороводную — к майскому празднику. Но, кроме этого правила, педагог должен помнить о развитии каждого ребенка, а поэтому с большим вниманием подбирать практический материал, учитывая к тому же и последовательность усложнения музыкально-образного содержания музыки, ее выразительные средства. Так как каждое музыкальное сочинение включает сочетание всех средств, следует систематизировать репертуар на основе того доминирующего средства, на которое композитор возложил особо яркую выразительную роль. Например, усложнение по динамике дети легче воспринимают и

воспроизводят в движениях в следующей последовательности: внезапные изменения форте — пиано, усиление и ослабление звучности, внезапные акценты¹.

Необходимо также учитывать усложнение двигательных заданий, последовательность которых устанавливается в соответствии с доминирующим видом движений. Например, задание, совершенствующее навык подпрыгиваний-поскоков, рекомендуется выстраивать от простых подпрыгиваний на двух ногах на месте к переходу на прямой и боковой галоп и, наконец, к поскакам с ноги на ногу.

Методика обучения ритмике в детском саду

Методы и приемы. При обучении ритмике используются традиционные методы: наглядный, словесный и практический. Выделим то общее, что характерно для их применения во всех возрастных группах.

В наглядном методе это прежде всего постоянное сочетание наглядно-слухового и наглядно-зрительного приемов. Исполнение музыки каждый раз должно сопровождаться показом. И насколько художественным, ярким будет это сочетание, настолько эффективnym будет обучение ритмике. Исполняя музыкальное произведение, педагог должен творчески осмыслить и передать замысел композитора, в народной же музыке следует позаботиться о художественном уровне ее обработки. Показ движения нужно заранее хорошо продумать: сравнительно легко продемонстрировать действия отдельных персонажей (зайца, мишки, лисы) и намного сложнее развернуть сюжет игры или различные хороводные построения. В этом случае музыкальный аккомпанемент на фортепиано можно заменить грамзаписью, напеванием мелодии, под которую музыкальный руководитель в паре с воспитателем показывает движение. Иногда педагог обращается за помощью к детям, предварительно подготовив их к нужным действиям. Но порой всего этого оказывается недостаточно, и тогда одновременно с показом звучит объяснение.

Педагог может использовать и тактильно-мышечную наглядность, т. е. прикосновение к ребенку, чтобы уточнить положение головы, отдельных частей туловища, выпрямить осанку и т. д. Этот прием характерен для раннего и младшего дошкольного

¹ Принципы последовательного усложнения музыкально-ритмических заданий по форме, метроритму и темпу см.: Ветлугина Н. А. Развитие музыкальных способностей дошкольников. — М., 1958. — С. 160, 170, 176.

возраста, а в средней и старшей группах, как правило, достаточно объяснения.

Словесный метод (беседа о характере музыки, средствах ее выразительности, объяснение, рассказ о ее образах, напоминание, оценка и т. д.) широко применяется в процессе обучения ритмике как самостоятельный, так и в сочетании с наглядным и практическим методами. Применение его своеобразно тем, что состоит в выборе отдельных приемов и в дозировке их в зависимости от вида ритмики и возраста детей. Так, к образно-сюжетному рассказу чаще прибегают при разучивании игры (особенно в младшей группе); к объяснению, напоминанию — в упражнениях, танцах; оценка становится более обоснованной в средней и старшей группах и т. д.

При использовании практического метода (многократное выполнение конкретного музыкально-ритмического движения) особенно важно предварительно «отрабатывать» в подводящих, подготовительных упражнениях элементы бега, поскоков, подпрыгиваний, манипуляций с предметами и т. д., а затем уже включать их в игры, пляски и хороводы. Такое построение занятий облегчает освоение навыка, и ребенок может сосредоточить внимание на образах, настроении музыки и передаче ее в выразительных движениях. Вместе с тем нельзя превращать подготовительные упражнения в тренаж — необходимо облекать их в интересную, занимательную форму, используя для этого игровой и частично соревновательный методы.

Этапы и методика обучения. Традиционное обучение музыкально-ритмическим движениям включает три этапа. На первом этапе ставятся задачи: ознакомить детей с новым упражнением, пляской, хороводом или игрой; создать целостное впечатление о музыке и движении; начать разучивание (в общих чертах).

Методика обучения состоит в следующем: педагог прослушивает вместе с детьми музыкальное произведение, раскрывает его характер, образы и показывает музыкально-ритмическое движение, стремясь пробудить в детях желание разучить его. (Показ должен быть правильным, эмоциональным и целостным.) Затем педагог поясняет содержание, элементы этого движения, при необходимости показывает каждый отдельно и даже может предложить детям выполнить их. Если элементы хорошо знакомы (или не представляют особой трудности), то воспитатель вместе со всей группой или несколькими детьми выполняет новое движение полностью. При этом педагог напоминает последовательность элементов композиции, разъясняет и вновь показывает движение для более точного выполнения задания. Важное значение на первом

этапе (как и в дальнейшем) имеет объективная и тактичная оценка педагогом действий каждого ребенка, чтобы сохранить эмоционально-положительное отношение детей к занятиям.

На втором этапе задачи изменяются: это углубленное разучивание музыкально-ритмического движения, уточнение его элементов и создание целостного образа, настроения музыкального произведения.

Педагог дает необходимые разъяснения, напоминает последовательность действий, своевременно, доброжелательно оценивает достижения детей. Если появляются затруднения, воспитателю следует вновь обратиться к музыке, ее выразительным средствам, наглядному показу движения (с соответствующими пояснениями). На данном этапе необходимо стремиться к тому, чтобы дети осознанно выполняли движения. Для этого педагог задает вопросы о характере музыки и движения, предлагает вкратце пересказать сюжет игры или композиции хоровода и т. д. Эти приемы помогают детям глубже прочувствовать музыку, запомнить последовательность движений, найти соответствующий образ.

На третьем этапе обучения ритмике задача заключается в том, чтобы закрепить представления о музыке и движении, поощряя детей самостоятельно выполнять разученные движения, а в дальнейшем применять их в повседневной жизни (под грамзапись, аккомпанемент детских музыкальных инструментов, пение).

Методика закрепления и совершенствования музыкально-ритмического движения нацелена на работу над его качеством. Воспитатель, напоминая последовательность, используя образные сравнения, отмечая удачное исполнение, создает условия для эмоционального выполнения детьми музыкально-ритмических движений. Желательно предлагать также творческие задания, например, внести изменения в знакомую пляску или игру, придумать новую композицию хоровода из разученных элементов танца.

В качестве примера приведем разучивание «Круговой пляски» на русскую народную мелодию (в обр. С. Разоренова).

Программное содержание. Передавать задорный, энергичный, плясовой характер музыки в движениях, используя элементы русского народного танца и меняя их в соответствии с музыкальными фразами мелодии и динамическими оттенками (громко — тихо, громко — не очень громко). Учиться ходить простым хороводным шагом и дробным шагом по кругу и в кружении.

Занятие 1. Знакомство детей с мелодией русской народной пляски (по фразам), ее характером и формой. Педагог обращает внимание на смену характера музыки и ее динамических оттенков, рассказывает о композиции пляски, показывает ее.

Занятие 2. Разучивание пляски. Дети учатся менять простой шаг на дробный в движении по кругу в соответствии с характером музыки и ее построением (по фразам).

Занятие 3. Продолжение разучивания пляски. Дети выполняют дробный шаг в кружении (шаг на 1/16), сохраняя красивую, гордую осанку.

Занятие 4. Продолжение разучивания пляски. Педагог добивается целостности музыкального образа, плавного перехода одного движения в другое, следит за равномерным сужением круга (на третью музыкальную фразу).

Занятие 5. Продолжение работы над самостоятельным и выразительным исполнением пляски — ритmicность, пластичность, синхронность движения в соответствии с музыкой (равномерность шага, поворот в одну сторону частым дробным шагом).

Вопросы и задания

1. Дайте краткую характеристику ритмики как метода музыкального воспитания.
2. Назовите основные источники движений ритмики и ее виды.
3. Раскройте основные принципы усложнения программных требований по формированию музыкально-ритмических и двигательных навыков у детей раннего и дошкольного возраста.
4. В чем состоят особенности методики обучения музыкально-ритмическим движениям в каждой возрастной группе?
5. На примере наблюдения музыкальных занятий в трех возрастных группах яслей-сада (по выбору) охарактеризуйте особенности применения методов и приемов обучения детей различным видам ритмики.

§ 3. ИГРА НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Характеристика музыкальных инструментов. Музыкальные инструменты возникли в глубокой древности. При археологических раскопках найдены инструменты, относящиеся к III—II вв. до н. э., которые являются прообразами ныне существующих.

Первые музыкальные инструменты изготавливались из костей животных — в них выдалбливались отверстия для вдувания воздуха. Также были широко распространены различные ударные инструменты (колотушка, трещотка, погремушка из высушенных плодов с косточками или камешками внутри, барабан).

Появление барабана свидетельствовало о том, что люди открыли свойство резонирования пустых предметов. Они начали использовать высушенную кожу, натягивая ее на пустой сосуд.

Духовые музыкальные инструменты использовали звукоизвлечение путем вдувания воздуха. Материалом для них были стебли тростника, камыша, даже раковины, а позже — дерево и металл.

В настоящее время существует два типа музыкальных инструментов — народные и возникшие на их основе инструменты симфонического оркестра. В обоих типах инструментов есть несколько основных групп: духовые, ударные, струнные.

Народные духовые музыкальные инструменты делятся на несколько разновидностей. Одна из них — свистулька, свирель (продольные или поперечные, в зависимости от того, где расположены отверстия для вдувания воздуха). Эти инструменты стали прообразами продольных и поперечных флейт. Другая разновидность — язычковые инструменты: жалейка, волынка. На основе их устройства родились позже кларнет, гобой. Если звук извлекается с помощью вибрации губ (русский рог, пастуший рожок), такие инструменты называются мундштучные.

Современные духовые музыкальные инструменты симфонического оркестра делятся на две группы: деревянные (флейта, кларнет, фагот, гобой) и медные (труба, валторна, тромбон, туба).

Ударные музыкальные инструменты имеют различное устройство. Их выразительные возможности зависят от способа звукоизвлечения: удар по натянутой коже, дереву, металлу. К народным ударным инструментам относятся барабан, бубен, деревянные ложки, трещотка, колотушка, бубенцы, маракасы, кастаньеты. В группу ударных инструментов симфонического оркестра входят барабан, литавры, колокольчик, тамтам, треугольник, тарелки, ксилофон и т. д. Среди ударных инструментов можно выделить те, которые имеют мелодический звукоряд (ксилофон) и не имеют его (барабан, тарелки).

Струнная группа инструментов возникла позже. Прообразом струнных музыкальных инструментов стал охотничий лук. Мелодичное звучание натянутой струны человек воспринял как музыкальный звук. Так лук стал предком арфы, лиры, изображения которых имеются на фресках Древнего Египта, Древней Греции. Через много веков были изобретены струнные музыкальные инструменты с резонирующим корпусом — лютня, гусли. Это щипковые музыкальные инструменты. Среди народных щипковых музыкальных инструментов можно назвать гусли, цитру, домру, балалайку, гитару, мандолину и т. д. Арфа является одним из инструментов симфонического оркестра.

Другой способ звукоизвлечения — смычком — положил начало возникновению струнных смычковых инструментов. Это народные инструменты: древнерусский гудок, скрипка. Струнные

смычковые составляют основную группу инструментов современного симфонического оркестра: это скрипка, альт, виолончель, контрабас.

Особая группа инструментов — клавишные: клавесин, клавинорд, челеста, пианино, рояль. Они часто используются как солирующие инструменты, но также звучат и в ансамблях, и в оркестрах.

Существуют инструменты клавишно-язычковые: аккордеон, гармонь, баян.

Поистине королем всех инструментов является орган. Он был изобретен еще в Древнем Риме. Орган имеет несколько тысяч труб различной длины, в которые вдувается воздух. Этот инструмент, обладая огромными возможностями тембровых красок, заменяет целый оркестр.

В работе с детьми применяются различные музыкальные инструменты и игрушки. Одни из них созданы на основе народных (трещотка, бубен, барабан, деревянные ложки, баян, аккордеон), другие — по типу инструментов симфонического оркестра (арфа, ксилофон, металлофон, гобой, кларнет). Среди детских музыкальных инструментов и игрушек есть все основные группы: ударные, духовые, струнные, клавишные, клавишно-язычковые.

Ударные инструменты и игрушки (как и инструменты, по типу которых они созданы) разделяются на имеющие звукоряд и не имеющие его. К первой группе относятся металлофон и ксилофон. Они могут иметь диатонический и хроматический звукоряд. На инструментах с хроматическим звукорядом (вторым ярусом пластин, соответствующим черным клавишам на фортепиано) можно подбирать любую мелодию с любой ноты, что облегчает их применение. Изготовлены они по образцам инструментов, созданных К. Орфом, звучат очень красиво, чисто настроены. Имеются два варианта палочек, которыми ударяют по пластинам, — с деревянными или резиновыми шариками на концах. Это позволяет разнообразить тембр инструментов: при ударе деревянной палочкой извлекается яркий, звонкий звук; резиновой — более приглушенный, мягкий.

Выразительные возможности ударных инструментов, не имеющих звукоряда, очень велики. Это большая группа инструментов. Одни из них обладают «стучащим» тембром: деревянные ложки, трещотка, кастаньеты, палочки; другие (металлические или имеющие металлические части) — «звенящим» тембром: треугольник, румба, тарелки, колокольчик, бубенцы; третьи (по типу погремушек) имеют «шуршащий» тембр: маракасы, погремушка, коробочка. Барабан и бубен обладают более гулким, резонирующим звучанием.

Внутри каждого тембра (звнящего, стучащего) отдельные инструменты имеют свои неповторимые выразительные краски. Так, например, среди звнящих инструментов треугольник звучит мягко, протяжно, волшебно, звук его очень красив. Румба «позвякивает» более резко и коротко, тарелки звучат очень ярко, празднично, а колокольчик — тихо, нежно и звонко.

Звучание духовых инструментов также разнообразно. У флейты звук нежный и светлый, у кларнета и саксофона — более насыщенный, у триолы, симоны — яркий и даже резковатый.

Струнные музыкальные инструменты и игрушки — это цитра, усли, цимбалы, арфа. Все эти инструменты щипковые. Звук может извлекаться с помощью медиатора. Тембры этих инструментов очень нежные, звук приглушенный.

Клавишные детские инструменты-игрушки — это пианино и рояль.

Клавишно-язычковые — аккордеон, гармонь, баян.

В детском саду используются также электромузыкальные инструменты — органола типа «Пилле», «Чижик», «Фазми».

Обучение игре на музыкальных инструментах. Инициатором обучения детей игре на музыкальных инструментах уже в 20-е гг. стал известный музыкальный деятель и педагог Н.А. Метлов. Ему же принадлежит идея организации детского оркестра (сначала шумового, потом смешанного). Н.А. Метлов провел большую работу по созданию и совершенствованию конструкции детских музыкальных инструментов, имеющих звукоряд, — металлофона и ксилофона.

Был отобран репертуар, включающий народные попевки и другие произведения, удобные для исполнения на детских музыкальных инструментах, разработаны некоторые правила их инструментировки. В своих публикациях Н.А. Метлов дает подробные методические рекомендации по использованию, настройке инструментов, последовательности обучения детей игре на музыкальных инструментах, описание приемов игры на каждом из них, приводит примеры готовых инструментировок для детского оркестра¹.

Совместно с Н.А. Метловым в 20—40-е гг. работали известные педагоги — Т.С. Бабаджан, Ю.А. Двоскина, М.А. Румер и другие. Впоследствии разработкой этих вопросов методики занималась Н.А. Ветлугина² и ее ученики (К. Линкявичус, В.В. Ищук и другие).

¹ См.: Бабаджан Т. С. и др. Музыкально-ритмическое воспитание в дошкольных учреждениях. — М., 1930; Метлов Н. А. Музыка — детям. — М., 1985.

² Ветлугина Н. А. Детский оркестр. — М., 1976; Музыкальный букварь. — М., 1990.

Игра на музыкальных инструментах — один из видов детского исполнительства. Применение детских музыкальных инструментов и игрушек (как на занятиях, так и в повседневной жизни) обогащает музыкальные впечатления дошкольников, развивает их музыкальные способности.

Игра на ударных музыкальных инструментах, не имеющих звукоряда, помогает выработать чувство ритма, расширяет тембровые представления детей. Мелодические музыкальные инструменты развивают все три основные музыкальные способности: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма.

Чтобы сыграть мелодию по слуху, нужно иметь музыкально-слуховые представления о расположении звуков по высоте (движется ли мелодия вверх, вниз, стоит ли на месте) и ритмические представления (о соотношениях длительностей звуков мелодии). При подборе мелодии необходимо также ощущать тяготение к устойчивым звукам (ладовое чувство), различать и воспроизводить эмоциональную окраску музыки.

Кроме того, игра на музыкальных инструментах развивает волю, стремление к достижению цели, воображение.

Знакомство детей с музыкальными инструментами начинается уже в раннем возрасте. Взрослый играет на инструментах, контрастных по тембру (например, дудочка и колокольчик), привлекает внимание малышей к различной окраске звучания. Первые музыкальные впечатления педагог стремится дать ребятам в занимательной игровой форме.

Когда дети начинают ходить и способны маршировать под музыку (первая младшая группа), воспитатель может сопровождать звучание марша, играя на бубне, барабане, чтобы подчеркнуть ритм, разнообразить звучание. Бег можно сопровождать игрой на деревянных палочках, ложках, колокольчике. Танцевальную музыку обогащают звуки бубна, румбы и других инструментов, соответствующих характеру произведения.

По мере того как дети начинают чувствовать и воспроизводить в движениях (ходьбе, хлопках) ритм музыки, им поручают самим играть на этих инструментах. Сначала взрослый помогает детям попадать в такт музыке (гремять погремушкой, стучать по бубну, встряхивать колокольчик), потом их действия становятся все более самостоятельными.

Обучение начинается с группы ударных инструментов, не имеющих звукоряда. Занятия проводятся с небольшими группами детей и индивидуально. Целесообразно использовать музыкальные инструменты и в повседневной жизни, чтобы закрепить у ребят появляющееся ощущение ритма музыки.

Во второй младшей группе дети уже могут играть на бубне, деревянных ложках, кубиках, погремушке, музыкальных молоточках, барабане, колокольчике. В этом возрасте они знакомятся с металлофоном. Важно привлекать их внимание к выразительности тембра каждого инструмента, использовать образные сравнения, характеристики: нежный (колокольчик), звонкий (металлофон), четкий, стучащий (барабан) и т. д., обсуждать с детьми, на каком инструменте лучше подыграть ходьбе, бегу, ганцу.

Полезно использовать дидактические игры на различение детьми тембров музыкальных инструментов, звуков (по высоте, длительности).

В средней группе впервые начинают обучать детей игре на музыкальных инструментах, имеющих звукоряд. Наиболее удобен для этого металлофон. Он достаточно прост в обращении, не требует постоянной настройки, как струнные инструменты, сочетания разных действий, как на духовых (вдувания воздуха и нажатия на клапаны или клавиши). Приемы игры на металлофоне достаточно просты. Дети уже знакомы с тембром этого инструмента, приемами игры (стаккато, глиссандо).

Существует несколько способов обучения игре на мелодических музыкальных инструментах: по нотам, по цветовым или цифровым обозначениям, по слуху. Рассмотрим каждый из них.

Обучение детей игре по нотам очень трудоемко, хотя иногда используется в практике. Далеко не все дошкольники овладевают нотной грамотой, если не ведется постоянная индивидуальная работа. Важно, чтобы дети понимали связь расположения нот на нотном стане со звучанием их в мелодии, исключив механическое воспроизведение нотных знаков.

Цветовая система, распространенная за рубежом, удобна для быстрого овладения детьми игрой на инструментах. Определенное цветовое обозначение (цветные клавиши, пластины металлофона) закрепляется за каждым звуком, например нота *ля* обозначается красным цветом, *соля* — зеленым. Ребенок имеет запись мелодии в цветовом обозначении: используются цветные кружочки или цветное изображение нот, с ритмическим обозначением и без него. (В последнем случае ритмический рисунок мелодии запоминается на слух.) Играть по этой системе очень легко, но при таком способе игры (вижу зеленое обозначение ноты — нажимаю на зеленую клавишу) слух не участвует в воспроизведении мелодии, ребенок играет механически.

Подобным способом детей обучают играть по цифрам, наклеенным около каждой пластины металлофона, и записи мелодии в цифровом обозначении (например, *до*— 1, *ре*—2, *ми*—3 и т. д.).

Может моделироваться и обозначение длительностей (длинные и короткие палочки и т. д.).

Цифровая система, предложенная в 30-е гг. Н.А. Метловым, в то время, может быть, была оправданной, но в дальнейшем стала использоваться реже, так как она приводит к механическому воспроизведению мелодии.

Оба способа обучения детей (с использованием цветowych и цифровых обозначений) позволяют легко и быстро получить нужный результат, но не имеют развивающего эффекта: слишком велика в этих способах доля механического воспроизведения мелодии.

Наибольший развивающий эффект обучения достигается лишь при игре по слуху. Этот способ требует постоянного развития слуха, серьезной слуховой подготовки. Начиная с младшего возраста важно побуждать детей прислушиваться к звукам мелодии, сравнивать их, различать по высоте. Чтобы накапливать слуховой опыт, развивать слуховое внимание детей, используются дидактические пособия, моделирующие движение мелодии вверх, вниз, на месте. Это музыкальная лесенка, перемещающаяся с цветка на цветок (ноты) бабочка и т. д. Одновременно пропеваются звуки мелодии, соответствующие по высоте моделируемым соотношениям звуков. Можно также показывать рукой движение звуков мелодии, одновременно воспроизводя ее (голосом или на инструменте). В «Музыкальном букваре» Н.А. Ветлугиной упражнения на развитие слуха предлагаются в системе, в виде попевок, подобранных по принципу постепенного сужения различаемых интервалов (от октавы до примы).

Для подбора по слуху используются лишь хорошо знакомые мелодии, поэтому игре предшествует этап слушания попевок, их запоминания и пропевания.

Методика обучения детей игре на музыкальных инструментах по слуху построена на постепенном расширении диапазона исполняемых попевок. Вначале ребенок играет мелодию, построенную на одном звуке. Прежде чем воспроизвести мелодию, он слушает ее в исполнении музыкального руководителя, который сначала поет ее, привлекая внимание к тому, что звуки мелодии не отличаются по высоте, потом играет на металлофоне и одновременно поет.




Пропевание попевок позволяет детям лучше представить направление движения мелодии, развивает музыкально-слуховые представления. Поэтому важно побуждать ребят подпевать во время игры, чтобы (при условии чистого интонирования) они могли ориентироваться на свое пение. Если ребенок интонирует не чисто, но может воспроизвести на металлофоне мелодию, состоящую из нескольких звуков, одновременная с пением игра способствует постепенному подстраиванию голоса к звукам инструмен-

га, т. е. чистому пению. Ощущение унисона, возникающего при этом, воспринимается ребенком положительно, слуховокальная координация налаживается и закрепляется. Так игра на музыкальных инструментах с предшествующим ей и одновременным пропеванием мелодии содействует развитию слуха, слуховокальной координации. Но подпевание во время игры (особенно нечистое пение) может мешать ребенку слушать мелодию, которую он пытается подобрать, поэтому оно используется не всегда.

Важно, чтобы даже самую простейшую попевку на одном звуке ребенок сыграл выразительно, передал настроение, которое он почувствовал и хочет выразить. Тем самым развивается музыкальная отзывчивость на музыку — основа музыкальности.

Детей учат приемам звукоизвлечения: правильно держать молоточек (он должен свободно лежать на указательном пальце, его лишь слегка придерживают большим), направлять удар на середину пластины металлофона, не задерживать молоточек на пластине, а быстро снимать его (как подпрыгивающий мячик). Когда играют длинные ноты, молоточек должен подпрыгивать повыше, короткие ноты — пониже.

Когда ребенок играет мелодию на одном звуке, он должен точно воспроизвести ритмический рисунок. Для этого, пропевая мелодию со словами, можно ориентироваться на ритм стихов.

Для осознания соотношений длительностей звуков мелодии применяется моделирование их с помощью длинных и коротких палочек или обозначений, принятых в нотной записи (четверть — , восьмые —  ). Чтобы дети хорошо усвоили ритмический рисунок мелодии, можно, используя принятые обозначения, выкладывать его на фланелеграфе. При этом эффективен прием подтекстовки длительностей, принятый в релятивной системе: четверти обозначаются слогом *та*, а более короткие восьмые —



слогом *ти* (та—та—ти—ти—та). Широко применяется прием прохлопывания ритмического рисунка мелодии или воспроизведения его на музыкальных инструментах.

После того как дети научились передавать ритмический рисунок разных мелодий, построенных на одном звуке, освоили приемы игры на металлофоне, можно переходить к игре попевок на двух соседних звуках. (Рекомендуются попевки из «Музыкального букваря».) Чтобы облегчить детям понимание расположения звуков по высоте, применяются названные приемы: выкладывание звуков-кружочков на разной высоте на фланелеграфе, пропевание, показ рукой движения мелодии, дидактические пособия и игры.

Кроме этого, можно воспользоваться «немой» (нарисованной) клавиатурой металлофона: ребенок показывает на ней расположение звуков и под пение «воспроизводит» мелодию.

Если детям трудно найти сразу первый звук, с которого начинается мелодия, около него наклеивают цветной значок.

Постепенно задания усложняются, например в попевке «Баю-баю» из «Музыкального букваря» надо услышать движение мелодии вниз через ноту. Педагог говорит с ребятами о характере песенки — ласковом, нежном, убаюкивающим, способах звукоизвлечения.

В старшей и подготовительной к школе группах диапазон попевок расширяется. Дети уже лучше ориентируются в расположении звуков мелодии, действуют более самостоятельно.

Обучая игре на музыкальных инструментах, педагог должен учитывать индивидуальные возможности каждого ребенка. Одни дети достаточно легко подбирают попевки, с другими необходима более детальная подготовительная работа.

После того как металлофон освоен, дети в старшей и подготовительной к школе группах обучаются игре на других мелодических инструментах — струнных, духовых, клавишно-язычковых. Каждый ребенок может постепенно овладеть игрой на нескольких музыкальных инструментах. Полезно сочетать индивидуальную работу с детьми и работу по подгруппам, а также со всей группой.

Освоение нового инструмента рекомендуется начинать с уже знакомых попевок (на одном, двух, трех звуках), которые дети подбирают по слуху после знакомства с приемами игры, способами звукоизвлечения.

Важно, чтобы ребята почувствовали выразительные возможности новых инструментов, научились использовать разнообразие тембровых красок. В старшем дошкольном возрасте дети уже осознают, что с помощью каждого инструмента, даже не имеющего звукоряда, можно передать определенное настроение.

Таким образом, обучение игре на музыкальных инструментах включает в себя три этапа: на первом — дети слушают и запоминают мелодии, пропевают их, знакомятся с приемами игры, на втором — подбирают попевки, на третьем — исполняют их по своему желанию.

Детский оркестр — один из видов коллективного музицирования. Существует несколько разновидностей детского оркестра: шумовой (включающий в себя разные типы ударных инструментов, не имеющих звукоряда), ансамбль (состоящий из одинаковых или однотипных инструментов), смешанный оркестр (включающий в себя разные группы инструментов).

Наиболее простой, доступный из них — шумовой оркестр. Его можно организовать уже с детьми младшего возраста, если они умеют ритмично воспроизводить хлопками сильные доли тактов, отмечать метр музыки. В зависимости от характера произведения можно использовать такие инструменты и игрушки, как колокольчик, погремушка, барабан, бубен, коробочка. Большого разнообразия инструментов такой оркестр не требует. Важно подбирать тембры, которые выразительно подчеркивали бы характер музыки, элементы изобразительности.

Звучание оркестра будет более разнообразным, интересным, если инструменты играют не только все вместе, но и поочередно, сочетаясь друг с другом в зависимости от характера музыки. Следует чередовать различные тембровые краски, использовать те инструменты и их сочетания, которые в каждой части пьесы (музыкальной фразе) наиболее соответствуют настроению музыки.

Перед исполнением произведения необходимо вместе с детьми обсудить, какие инструменты понадобятся для игры. Например, если в пьесе две контрастные части и первая веселая, шутливая, а вторая нежная, мягкая, то можно использовать сначала погремушку, бубен (вместе или поочередно), а потом колокольчик, треугольник и т. д. Педагог должен по возможности учитывать желания детей в выборе музыкального инструмента.

Одна из разновидностей шумового оркестра — ансамбль ложкарей (средняя и старшая группы). В него иногда включают несколько других ударных инструментов (бубен, треугольник и т. д.).

Прежде чем создать смешанный оркестр, как правило, организуют ансамбли инструментов, имеющих звукоряд, например металлофонов, цитр.

Для организации ансамбля духовых инструментов необходимо, чтобы у каждого ребенка был свой инструмент.

Ансамблевая игра требует слаженности исполнения. Это касается ритмичности и общей музыкальной выразительности. Педагог побуждает детей прислушиваться к своей игре и игре партнеров, слушать фортепианную партию, не стремиться заглушать друг друга, стараться передавать настроения, выраженные в музыке.

Совместной игре предшествуют индивидуальные занятия с каждым ребенком и игра небольшими группами (по 2—3 человека).

Детей объединяют в подгруппы лишь тогда, когда они хорошо освоили инструменты, выучили свои партии.

Для гармоничного звучания смешанного оркестра необходима большая предварительная работа с детьми — сначала индивидуальная, затем небольшими группами, ансамблем и, наконец, всем составом оркестра.

В работе с оркестром музыкальные руководители в основном пользуются готовыми инструментовками (переложениями пьес для оркестра), опубликованными в детских сборниках. Зная некоторые правила инструментовки, они могут сами (с участием детей), исходя из характера музыки, определять состав оркестра, выбирать группы солирующих инструментов, распределять, каким инструментам поручить различные элементы фактуры (мелодию, аккомпанемент, ритмический рисунок мелодии, сильные доли тактов, акценты, метрическую пульсацию).

Мелодию могут играть сначала одни инструменты, потом — другие (по музыкальным фразам или предложениям). Чтобы звучание не было однообразным, метрическую пульсацию также могут исполнять несколько инструментов чередуясь. На фоне инструментов, выполняющих какой-либо элемент фактуры (например, ритмический рисунок мелодии или метрическую пульсацию), акценты лучше поручить другому инструменту, более яркому по тембру (бубен, тарелки), а сильные доли тактов — третьему (в зависимости от характера музыки).

Таким образом, для того, чтобы оркестр звучал выразительнее, красочнее, разные элементы фактуры произведения (мелодия, бас, характерный ритм, акценты) лучше поручать инструментам, отличающимся по тембру.

Состав оркестра, количество инструментов каждой группы определяют также исходя из самой музыки. При исполнении народных мелодий следует больше привлекать народные инструменты (деревянные ложки, баян и т. д.). Для классической музыки они неприемлемы — здесь предпочтительнее использовать инструменты, аналоги которых имеются в симфоническом оркестре (треугольник, ксилофон, металлофон, флейта, гобой).

Соотношение количества инструментов в каждой группе (струнные, духовые, ударные) определяется по яркости тембров. Струнных (тихих) инструментов должно быть примерно в два раза больше, чем звонких металлофонов. Аккордеонов или триол, имеющих яркое звучание, может быть несколько (2—4 инструмента). Количество ударных тоже не должно быть очень большим.

При распределении между детьми партий в оркестре необходимо учитывать их интересы и способности. Ребятам, которые наиболее легко подбирают мелодии по слуху, можно поручать партии мелодических инструментов. Чтобы держать ритмическую основу, важно иметь хорошее чувство ритма. Поэтому исполнение метрической пульсации, ритмического рисунка мелодии доверяют детям с развитым чувством ритма.

Методика обучения игре в оркестре сходна с методикой обучения индивидуальной игре и в ансамбле. Дети, которые играют

на инструментах, имеющих звукоряд, выучивают свои партии, начиная с осознания направления движения мелодии. Они пропевают мелодию со словами и без слов (на слоги *та, ти* или др.), определяют с помощью моделирования направление движения звуков мелодии (выкладывают звуки на фланелеграфе, показывают направление движения звуков рукой с одновременным пропеванием). Чтобы определить соотношение длительностей звуков, прохлопывают ритмический рисунок мелодии, выкладывают его на фланелеграфе с помощью палочек различной длины или ритмических обозначений, принятых в нотной грамоте, делают подтекстовки ритмического рисунка мелодии с помощью слогов (*ти-ти-та*). Играют мелодию на «немой» клавиатуре с одновременным пением и затем уже воспроизводят ее на музыкальном инструменте.

Педагог должен быть внимателен к каждому ребенку. Некоторые дети подбирают мелодии по слуху легче других, следовательно, им не нужны все подготовительные упражнения. Те, кто играет на ударных инструментах, не имеющих звукоряда, выучивают свои партии под фортепианное сопровождение, под пение и постепенно объединяются с другими.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте звучание известных вам музыкальных инструментов.
2. Какие музыкальные способности развиваются в игре на детских музыкальных инструментах?
3. Охарактеризуйте различные способы обучения детей игре на звуковысотных музыкальных инструментах.
4. Назовите методы и приемы обучения детей игре на музыкальных инструментах в разных возрастных группах.
5. Раскройте методику обучения детей игре в оркестре.

Глава VI

ДЕТСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО

§ 1. ПЕСЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО

Н.А. Ветлугина в своих исследованиях всесторонне проанализировала возможности детей в выполнении творческих зада-

ний, истоки детского творчества, пути его развития¹. Было установлено, что необходимое условие возникновения детского творчества — накопление впечатлений от восприятия искусства, которые являются образцом для творчества, его источником. Другое условие — это накопление опыта исполнительства. В процессе музыкальной деятельности у детей развиваются музыкальные способности, ребята приобретают необходимые умения, навыки знания, для того чтобы иметь возможность выразить свои собственные музыкальные впечатления.

Были определены этапы развития детского творчества: от заданий, требующих первоначальной ориентировки в творческой деятельности (при этом дается установка на создание нового — измени, придумай, сочини), к заданиям, способствующим освоению способов творческих действий, поискам решений, и, наконец, к заданиям, рассчитанным на самостоятельные действия детей, использование сочиненных мелодий в жизни (Н.А. Ветлугина, А.И. Ходькова и другие).

Чтобы ребенок смог сочинить и спеть мелодию, у него необходимо развить ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма, т. е. основные музыкальные способности. Кроме того, для проявления творчества требуются воображение, фантазия, свободная ориентировка в непривычных ситуациях, умение применять свой опыт в новых условиях.

Успешность творческих проявлений детей зависит от прочности певческих навыков, умения выражать в пении определенные чувства, настроения, петь чисто и выразительно. Лишь немногие дети обнаруживают все эти качества в младшей и средней группах детского сада. Большинство овладевают ими к старшему возрасту.

Тем не менее песенное творчество важно формировать начиная с младшего дошкольного возраста, используя посильные детям творческие задания (спеть свое имя, колыбельную или плясовую кукле и т. д.).

Чтобы сориентировать дошкольников в песенном творчестве, Н. А. Ветлугина предлагает упражнения для накопления слухового опыта, развития музыкально-слуховых представлений. Это подготовительный этап, предшествующий (и сопутствующий) первым творческим проявлениям детей²:

1) самостоятельное нахождение тоники: закончить без сопровождения знакомую мелодию, начатую воспитателем; найти то-

¹ См.: Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — М., 1968.

² См.: Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — С. 334—335.

нику после пения взрослого, остановившегося на неустойчивом звуке;

2) подстраивание к звукам: игра типа «Музыкальное эхо» — точное воспроизведение заданных интонаций;

3) различение мажорного и минорного ладов: различить и воспроизвести мажорное и минорное трезвучие («Веселый и грустный колокольчик») и звукоряд (упражнение типа «Солнышко и дождик»);

4) различение и воспроизведение соотношений звуков по их высоте, длительности (упражнения из «Музыкального букваря»);

5) транспонирование простейших мотивов (мяу, ку-ку): воспитатель поет первый звук.

Кроме того, разработана серия творческих заданий для развития песенного творчества¹:

1) импровизация имен, звукоподражаний, мелодий без слов;

2) импровизация музыкальных вопросов и ответов;

3) сочинение попевок контрастного характера на предлагаемый текст, сочинение попевок в определенном жанре.

Детям 2—3 лет легче петь мелодии, которые не содержат развернутого текста; поэтому им даются упражнения на звукоподражание, задания сочинить мелодию без слов, на слоги *ля-ля, та-та* и т. д. Иногда дети уже в младшем возрасте могут сами придумать и текст, и мелодию. Например, во второй младшей группе (музыкальный руководитель Л.А. Волкова, Москва) было дано задание покачать маленького цыпленка и спеть ему колыбельную песенку. Все ребята напевали мелодии без текста, но одна девочка спела песенку на свой текст: «Спи, мой маленький» — очень нежно, тоненьким голоском.

Уже в этом возрасте на сильных детям творческих заданиях можно развивать музыкальные способности, использовать упражнения на различение и воспроизведение звуков по высоте и длительности.

Дети 4—5 лет выполняют задания на пропевание имен, импровизации мелодий на несложные тексты. В эти годы у дошкольников начинает налаживаться слуховокальная координация. Они чище интонируют в пении, чему способствуют и творческие задания с применением подстраивания к звукам, транспонирования мотивов.

Дети 5—6 лет способны сами сочинять музыкальный ответ на предложенный текст, выполнять задания на нахождение тоники,

¹ См.: Художественное творчество и ребенок/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1974. — С. 270—277.

воспроизведение мажорного и минорного ладов (петь попевки из «Музыкального букваря», например «Бубенчики звенят» и др.), которые помогают детям удерживать тональность в их импровизациях.

В 6—7 лет дети могут уже более осмысленно импровизировать мелодии на заданный текст, сочинять попевки определенного настроения, жанра (танец, марш, песня). Правда, подобные задания они пробовали выполнять и раньше, но на несколько ином уровне.

Важно обращать внимание детей на выразительность их импровизаций даже в простейших упражнениях. Например, ребенок должен спеть свое имя с точной эмоциональной окраской, чтобы сверстники могли ее различить, — задорную, робкую, испуганную или веселую интонацию. При импровизации звукоподражаний полезно также создавать игровую ситуацию, которая будила бы воображение детей, например: «Пусть волк споем нам свою песню на звук у. Он голодный и злой: никак не может найти добычу. (Ребенок импровизирует.) А теперь пусть он покачает своих волчат и споем им спокойную и ласковую песенку». Необязательно, чтобы заяц всегда был трусливым, а лисица — хитрой. Ситуации, придуманные самими детьми или подсказанные педагогом, должны наталкивать ребят на поиск выразительных средств, наиболее подходящих для конкретного образа.

Творчество рождается из интуитивных и сознательных действий, их сочетание постепенно становится более прочным.

Музыкальные вопросы и ответы могут сначала исполняться по образцам («Что ты хочешь, кошечка?» — «Молока немножечко»), а затем в более свободной форме. Дети поют ответы на вопросы, заданные (пропеты) педагогом, например: «Как тебя зовут?» — «Танюша». — «Какое платье у тебя?» — «Красное в цветочках» и т. д.

Если работа проводится методически правильно, самое главное без принуждения, через заинтересованность к творчеству, то в ролевых играх дети нередко сами сочиняют такие диалоги. Танюша приходит в гости к Кате и поет: «Доброе утро». Катя ей отвечает также пением. Диалог продолжается: «Как твоя дочка?» — «Спасибо, заснула» и т. д.

Когда дается задание придумать мелодию на определенный текст, то лучше начать с самого простого. Например, на слова *баю-бай* спеть колыбельную, на слоги *тру-ту-ту* — марш, *ля-ля-ля* — вальс и т. д.

Песни на небольшой текст сочиняют тогда, когда дети хорошо его выучат. Для этих заданий подходят считалочки, загадки, пословицы.

Задания на песенные импровизации можно подбирать по принципу контрастных сопоставлений (марш и колыбельная, два разных по характеру марша, два разных по настроению звукоподражания и т. д.). Такие сопоставления заостряют внимание детей на выразительности создаваемых импровизаций, необходимости передать определенное настроение.

Постепенно детей подготавливают к сочинению целого оперного спектакля. Для этого можно взять сказочный сюжет («Колобок», «Красная Шапочка» и др.). Предварительно ребят знакомят с жанром оперы, слушают с ними фрагменты из опер в грамзаписи.

Так, музыкальный руководитель Н.Н. Харчева (Москва) перед постановкой оперы «Колобок» показывала детям фрагменты из оперы «Снегурочка» Н.А. Римского-Корсакова, акцентировала их внимание на том, как меняется настроение в пении Снегурочки: то веселое, радостное, то спокойное, мечтательное, грустное, то нежное, когда она поет о Леле. После таких «взрослых» разговоров о музыке дети распределили роли и создали свою оперу «Колобок». Каждый персонаж сказки сочинял свою песенку очень выразительно, увлеченно. «Зрители» проявили огромный интерес к творчеству своих товарищей, даже пробовали отдельные роли в этой сказке.

§ 2. МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЕ И ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Творческие проявления детей в ритмике, так же как в пении и игре на детских музыкальных инструментах, являются важным показателем музыкального развития. Ребенок начинает импровизировать, создавать «свой» музыкально-игровой образ, танец, если у него наблюдается тонкое восприятие музыки, ее характера, выразительных средств и если он владеет необходимыми двигательными навыками.

Когда дети слушают русскую народную мелодию «Как у наших у ворот» (в обработке В. Агафонникова), у них должно возникнуть желание инсценировать ее, показать в разнообразных движениях персонажи: муху, комара, стрекозу и муравья, а в конце песни поплясать всем вместе. Если ребята не чувствуют шутивого, подвижного характера мелодии, свободно не владеют танцевальными движениями (притопы, хлопки, кружение и др.), а также образными (имитация игры на дудочке, балалайке и др.), то инсценировка-импровизация у них не получится выразительной. Этот пример еще раз подтверждает, что детей необходимо специально готовить к таким занятиям. Нужно, чтобы ребенок

эмоционально отзывался на музыку, верил в необычную ситуацию, мог выполнять движения с воображаемыми предметами (мячом, лентой, платочком), свободно общаться с другими детьми во время коллективной импровизации музыкально-игровых образов и танцевальных композиций и т. д.

Приведенная ниже последовательность творческих заданий, как показали специальные исследования и опыт работы детских садов, наилучшим образом способствует творческому развитию детей¹.

На первом этапе детям предлагают создать музыкально-игровые образы в однотипных движениях отдельных персонажей (повадки и танцы задорных чижей, музыка Я. Дубравина; танцы веселых лягушат, музыка Ю. Литовко; танцы смелых кавалеристов, музыка Е. Тиличевой и т. д.)².

На втором этапе задания усложняют — развитие музыкально-игровых образов в действиях отдельных персонажей («Ворон», русская народная прибаутка; «ВсеМ, Надюша, расскажи», белорусская народная песня, обр. А. Полонского; «Сапожник», чешская народная песня, обр. Ан. Александрова и т. д.), передача характера музыки в различных танцевальных жанрах (полька, вальс, галоп).

На третьем этапе детям предлагают передать в игре взаимосвязь нескольких персонажей («Котик и козлик», музыка Е. Тиличевой; «К нам гости пришли», музыка Ан. Александрова; «У медведя во бору», русская народная мелодия и т. д.), найти элементы национальных танцев (русский, украинский, белорусский, литовский и др.).

На четвертом этапе ребята выполняют наиболее сложные задания: самостоятельно придумать композицию музыкальной игры или танца («На мосточке», музыка А. Филиппенко; «Жили у бабуси», русская народная песня; «Кто построил дом?», музыка Е. Тиличевой и т. д.).

Творческая активность детей в ритмике во многом зависит от организации обучения музыкально-ритмическим движениям. На музыкальных занятиях, в повседневной жизни детского сада, в семье нужно целенаправленно учить ребят воплощать характер, образы музыки в движениях. В основе этого обучения лежит овладение обобщенными способами музыкальной деятельности, в данном случае необходимыми для творческих проявлений в рит-

¹ См.: Художественное творчество и ребенок/ Под ред. Н. А. Ветлугиной. — С. 49, 109—112.

² См.: Музыка и движение/Авт.-сост. С. И. Бекина и др. — М., 1983. — С. 197, 199, 202.

мике¹. Ребенка приучают вслушиваться в музыкальное произведение, чтобы он умел хорошо ориентироваться в нем. Необходимо воспитывать у детей творческое отношение к музыке, стремление к самостоятельному выразительному исполнению движений, соответствующих характеру, образам песни, инструментальной пьесы.

Педагог должен особо позаботиться о создании благоприятных условий для обучения. Полноценное творчество ребенка в ритмике возможно только в том случае, если его жизненный опыт, в частности музыкально-эстетические представления, постоянно обогащается, если есть возможность проявить самостоятельность. Не последнюю роль играет и оснащение данного вида музыкальной деятельности в детском саду и в семье всем необходимым: музыкальным сопровождением, разнообразными костюмами и атрибутами, музыкальными инструментами, пространством для развертывания игр и танцев.

Повышенное внимание следует уделять отбору музыкальных произведений, которые служат как бы сценарием для самостоятельных действий детей. Программная музыка (песня, инструментальная пьеса, имеющая название, эпиграф) занимает ведущее место в творческих заданиях, так как поэтический текст, образное слово помогают ребенку лучше понять ее содержание и создать музыкально-игровые персонажи, составить элементы или целостную композицию танца. Начинать желательно с инсценировок песен, ярких по содержанию и динамике развития образов. Самые лучшие песни для таких заданий — народные («Где ты был, Иванушка?», обр. М. Иорданского; «Две тетери», русская народная песня; «Как на тоненький ледок», русская народная мелодия и т. д.). Народные мелодии часто используются для составления танцевальных композиций, например: «Гопак», украинская народная мелодия; «Ходила младшенька по борочку», русская народная мелодия; «Петушок», латышская народная мелодия; «Выйду ль я на реченьку», русская народная мелодия и т. д.

Вместе с тем ребятам предлагают и классическую, и современную музыку, чтобы постоянно обогащались их музыкальные впечатления, воспитывался эстетический вкус на лучших образцах музыкального искусства. При этом педагог должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, а также их склонности и интересы. Но полного успеха можно добиться, только если в музыкальном воспитании активно участвуют родители, которые также должны позаботиться о всестороннем развитии

¹ См.: Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — С. 148—149.

детей. А оно предполагает и формирование творческих способностей средствами музыкально-ритмических движений.

§ 3. ТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ В ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Инструментальное творчество детей, как правило, проявляется в импровизациях, т. е. сочинении во время игры на инструменте, непосредственном, сиюминутном выражении впечатлений. Оно возникает на основе имеющегося у детей жизненного и музыкального опыта. Накопление, обогащение музыкальных впечатлений — неперенное условие творческих проявлений детей.

Слушание инструментальных и вокальных произведений (в грамзаписи и «живом» исполнении), беседы о выразительных средствах музыкального языка, сравнение тембров инструментов, их выразительных возможностей — все это необходимо детям для последующего творчества, в том числе и инструментального.

Педагог должен развивать основные музыкальные способности детей — ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма, а также другие способности, не специально музыкальные — воображение, образное мышление.

Одно из условий, обеспечивающих успешное инструментальное творчество, — владение элементарными навыками игры на музыкальных инструментах, различными способами звукоизвлечения, которые позволяют передать простейшие музыкальные образы.

На музыкальных занятиях (фронтальных, по подгруппам, индивидуальных) педагог не только разучивает с детьми определенный репертуар, обучает навыкам игры на музыкальных инструментах, знакомит с их выразительными возможностями, но и побуждает к музицированию, импровизациям, сочинению мелодий. Для этого он показывает способы воплощения музыкальных образов на разных инструментах, чтобы дети сами стремились импровизировать и на занятиях, и в самостоятельной деятельности в детском саду и семье.

На занятиях музыкальный руководитель дает детям творческие задания различной степени сложности: от простых звукоподражаний до сочинения разных по жанру и характеру мелодий.

При этом эффективны парные задания на импровизацию музыкальных образов, контрастных между собой. В младшем дошкольном возрасте дети импровизируют на ударных инструментах контрастные по характеру звукоподражания (например, шум приближающегося и удаляющегося поезда). В средней группе они

могут сыграть на металлофоне свою колыбельную и плясовую мелодию. В старшем возрасте задания усложняют. Широко применяются различные виды контрастных сопоставлений: *контраст в пределах одного жанра* (сочинение разных по характеру песен, ганцев, маршей, например, боевого и шутливого), *контраст в пределах одного названия* (сочинение двух разных по характеру пьес, например, птичка поет весело и грустно), *контраст в пределах одного настроения*, передача возможных его оттенков (веселое, торжественное и веселое, нежное; светлая грусть и грусть-жалоба и т. д.).

Такие парные задания заостряют внимание детей на необходимости передать определенное настроение в своей импровизации или сочинении, по-разному их эмоционально окрасить.

Задания с различными видами контрастных сопоставлений применяются, как мы помним, и при слушании музыки. Таким образом, дети могут, опираясь на приобретенный музыкальный опыт, по-своему выразить музыкальные впечатления, развивать творческие способности.

Рекомендуется подобные задания давать в эмоциональной, образной форме, будить фантазию, воображение ребят поэтическими сравнениями, метафорами, использовать сказочные сюжеты. Это раскрепощает детей, заинтересовывает их, уводит от будничности, помогает окрасить импровизации различными чувствами.

Важно заострять внимание дошкольников на том, что даже простое звукоподражание (например, шум дождя) можно передать по-разному: чтобы в музыке слышались волшебные легкие капельки теплого дождика, сверкающие на солнце, или грозные, барабаниющие по крышам тяжелые капли сильного ливня с ветром и громом, когда становится темно и страшно.

Творческие задания малыши могут выполнять и коллективно — шумовой оркестр. Педагог обсуждает с детьми, какими инструментами, в каком темпе, с какими динамическими оттенками лучше передать тот или иной образ. Творческие задания для шумового оркестра применяют уже в младших группах: передать в музыке цокот копыт, волшебные падающие снежинки. Снежинки можно изобразить с помощью звенящих колокольчиков, треугольников, металлофонов, а цокот копыт — с помощью деревянных ложек, кубиков. Важно, чтобы дети понимали, что, создавая какой-либо образ, необходимо выразить настроение, характер музыки (всадник может скакать беззаботно, весело, бодро или торопливо, стремительно, решительно; он может ехать вдалеке, потом приближаться и удаляться). В зависимости от характера образа, который предстоит передать, дети выбирают определенные выразительные средства.

Такое коллективное музицирование помогает ребятам глубже прочувствовать и осознать особенности выразительного языка музыки, побуждает к самостоятельным импровизациям.

Импровизации на музыкальных инструментах в самостоятельной деятельности, в семье можно чередовать с разучиванием оркестровой партии, подбором мелодий по слуху.

В старшем дошкольном возрасте (а иногда и раньше) дети способны запоминать и затем повторять свои импровизации, т. е. сочинять несложные мелодии. Как правило, ребенок стремится в своем сочинении передать какой-либо конкретный программный образ или черты определенного жанра (песня, танец, марш). Нужно побуждать детей сочинять мелодии и без определенной программы, названий, помогать им сделать музыкальные импровизации, даже самые элементарные, выразительными, окрашенными настроением.

Характер руководства педагога инструментальным творчеством зависит от индивидуальных особенностей каждого ребенка. Одни дети нуждаются в детальном показе возможных творческих действий, постоянном наблюдении взрослого и помощи, другие действуют более самостоятельно.

Степень участия педагога в творчестве детей меняется и в зависимости от возраста воспитанников. Прямое участие необходимо, когда ребята овладевают первоначальными ориентировочными действиями (показ приемов звукоизвлечения в зависимости от характера мелодии, возможных вариантов импровизаций; создание игровой ситуации, побуждающей к творчеству, и т. д.).

В дальнейшем педагог только поощряет детей к занятиям, создает условия для них, поддерживает желание музицировать, отмечает удачно найденные мелодические интонации, просит сыграть их еще раз, спеть, чтобы закрепить, удержать в памяти. Помогая ребенку запомнить наиболее удачную мелодию, сочиненную им, взрослый пропевает ее сам, затем вместе с ребенком просит сочинить слова («чтобы получилась песенка»).

Один из приемов, стимулирующих и обогащающих творческие проявления детей,— аранжировка наиболее удачных сочинений музыкальным руководителем, исполнение их на фортепиано с сопровождением. Для этого педагог должен уметь быстро подбирать и гармонизировать мелодии.

Звучание придуманной ребенком мелодии с аккомпанементом, сочиненным взрослым, придает «произведению» законченный вид, что радует малышей, стимулирует творчество.

Интересно также инструментовать мелодии для детского оркестра, вместе с ребятами найти наиболее выразительные тембры инструментов, придумать различные варианты оркестровки.

Мелодию может играть сам «автор» вместе с другими детьми. Гармоническую основу создает фортепианное сопровождение, сочиненное взрослым, ритм и характер подчеркивают ударные инструменты.

Исполнение оркестром сочиненных детьми мелодий побуждает к коллективному творчеству, прививает интерес к музицированию.

Вопросы и задания

1. Каковы этапы развития песенного творчества детей?
2. Раскройте методы и приемы формирования музыкально-игрового и танцевального творчества детей.
3. Назовите задания в порядке возрастания сложности для развития творчества в игре на музыкальных инструментах.

Г л а в а VII

МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

§ 1. ЗНАЧЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

В детском саду дошкольники не только обучаются практическим музыкальным умениям и навыкам, но и получают необходимые знания о музыке, способах музыкальной деятельности. Задачи музыкального воспитания детей (развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры) можно решить с помощью различных видов музыкальной деятельности. Какое же место занимает музыкально-образовательная деятельность?

Для развития музыкальных способностей детям необходимы определенные знания.

Развитие ладового чувства (различение эмоциональной окраски музыки — характера всего произведения, отдельных частей, фраз, интонаций) предполагает знание того, что содержанием музыки являются чувства, настроения, их смена, что изображение в музыке каких-либо явлений окружающего мира всегда имеет конкретную эмоциональную окраску, что средства музыкальной выразительности (мажорный или минорный лад, различный

тембр, динамика, интонация и т. д.) создают определенное настроение — нежное или грозное, веселое или торжественное, что музыкальную форму (количество частей в произведении) определяют смена эмоциональной окраски музыки, изменение характера интонаций в отдельных частях и т. д.

Для формирования музыкально-слуховых представлений важны знания о том, что музыкальные звуки имеют различную высоту, что мелодия складывается из звуков, которые движутся вверх, вниз или повторяются на одной высоте.

Развитие чувства ритма нуждается в знании того, что музыкальные звуки имеют различную протяженность — бывают долгими и короткими, что они движутся и их чередование может быть мерным, спокойным или более активным, скачкообразным, с резкой сменой коротких и длинных нот, что ритм влияет на характер музыки, ее эмоциональную окраску, делает более узнаваемыми различные жанры (благодаря ритму мы можем отличить вальс от польки, полонеза и т. д.).

Решение второй задачи музыкального воспитания — развитие основ музыкальной культуры — предполагает формирование у детей музыкально-эстетического сознания (потребностей, установок, интересов, чувств, оценок) в различных видах музыкальной деятельности.

Увлекательные рассказы педагога о музыке различных стилей, эпох, о жизненном укладе, вкусах, обычаях людей, живших в разные времена, сопровождающиеся музыкой, показом иллюстраций, репродукций картин, заинтересовывают ребят, создают установку на восприятие музыки, углубляют чувства, эмоциональные реакции на музыку.

Формирование мотивированной оценки музыкальных произведений помимо накопления слухового опыта предполагает определенные знания о музыке, ее видах (народной, классической; вокальной, инструментальной), композиторах, музыкальных инструментах, средствах музыкальной выразительности, музыкальных жанрах, формах, накопление «словаря эмоций» (для характеристики настроений, выраженных в произведении, отдельных частях), владение некоторыми музыкальными терминами (регистр, темп, фраза, часть, вступление и т. д.).

Музыкально-эстетическое сознание формируется в различных видах музыкальной деятельности — восприятии, исполнительстве, творчестве, образовательной деятельности. Музыкально-образовательная деятельность не существует изолированно от других видов. Знания, сведения о музыке даются детям не сами по себе, а в процессе восприятия музыки, исполнительства, творчества, по ходу, к месту.

Каждый вид музыкальной деятельности (как и развитие музыкальных способностей) требует определенных знаний. Для развития музыкального восприятия нужны знания общего плана (о самой музыке, композиторах, музыкальных инструментах, жанрах и т. д.). Дети слушают разную по характеру музыку (веселую, грустную, нежную, спокойную и т. д.). Педагог объясняет, с помощью каких средств передается каждое настроение музыки, каково значение лада, мелодии, темпа, ритма, динамики и т. д. Дети начинают понимать, по каким признакам можно сопоставлять, сравнивать музыкальные произведения, какими терминами нужно пользоваться при этом.

Для развития исполнительства, творчества нужны специальные знания о способах, приемах исполнительства, средствах выразительности, сведения о возможностях создания музыкального образа в различных видах деятельности, музыкальных жанрах.

Обучаясь пению, ребята приобретают знания, необходимые для овладения певческими навыками (звукообразование, дыхание, дикция, чистота интонации, ансамбль). Детям объясняют, как надо правильно сидеть во время пения, каким звуком петь (напевно, легко, протяжно), как правильно брать и расходовать дыхание, как выразительно и отчетливо произносить текст песни, с какими динамическими оттенками, нюансами, в каком темпе песня прозвучит наиболее ярко и т. д.

В музыкально-ритмической деятельности дошкольники осваивают различные движения и способы их исполнения, что также требует специальных знаний: о слитности характера музыки и движений, о выразительности игрового образа и его зависимости от характера музыки, от средств музыкальной выразительности (темпа, динамики, акцентов, регистра, пауз). Дети узнают названия танцевальных шагов (поскоки, шаг польки, переменный шаг, галоп и т. д.), усваивают названия танцев, хороводов.

Обучаясь игре на музыкальных инструментах, дети также получают определенные знания о тембрах, способах, приемах игры на разных инструментах. Например, на металлофоне это приемы стаккато, глиссандо; на бубне — удары руки, пальцев в зависимости от характера музыки. Ребята узнают, как правильно держать молоточек для металлофона, медиатор для цитры или арфы и т. д.

§ 2. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О МУЗЫКЕ

Все педагогические методы (наглядный, словесный, практический) применимы и в музыкально-образовательной деятельности.

Наглядно-слуховой метод (звучание произведения в «живом» исполнении или в грамзаписи) всегда сопровождается рассказ педагога о музыке. Все знания детям даются в опоре на музыку, а не отвлеченно от нее. Использование наглядных приемов, например контрастных сопоставлений различных видов (контраст стилей, жанров, контраст внутри жанра, контраст настроений и т. д.), облегчает усвоение определенных знаний, заинтересовывает детей, придает обучению проблемный характер.

Наглядно-зрительный метод в музыкально-образовательной деятельности также применяется широко: показ репродукций картин, игрушек, изображений инструментов, портретов композиторов; использование цветных карточек (прием *цвет — настроение*) для определения характера произведения и закрепления нового слова в словаре ребенка; моделирование расположения звуков по высоте и их ритмических соотношений. Опора на зрительную наглядность значительно облегчает усвоение музыкальных знаний.

Словесный метод применяется, когда педагог сообщает детям различные сведения о музыке, поясняет ее содержание, разъясняет, как применить тот или иной прием исполнения, овладеть определенными навыками и т. д.

Используя практический метод (показ приемов исполнения, вариантов творческих импровизаций и т. д.), педагог рассказывает детям о способах действий, необходимых им в исполнительской и творческой деятельности. Этот метод облегчает детям усвоение музыкальных знаний, помогает закрепить их на собственном опыте. Практические приемы — оркестровка, передача характера музыки в движениях — позволяют глубже прочувствовать и осознать значение средств музыкальной выразительности: акцентов, динамики, пауз, штрихов, темпа, регистра и т. д.

В музыкально-образовательной деятельности ярко проявляется взаимосвязь методов обучения.

Музыкально-дидактические игры и пособия, объединяющие слуховую, зрительную наглядность, слово, а также практические действия детей, способствуют осознанному усвоению и закреплению знаний.

Игровая форма заданий, занимательность помогают без особых затруднений усвоить многие достаточно сложные музыкальные понятия и представления (высота, длительность звуков и т. д.).

Одно из основных музыкальных пособий, на основе которого создаются различные музыкально-дидактические игры и упражнения, — «Музыкальный букварь» Н.А. Ветлугиной. Каждая музыкальная пьеса и попевка в букваре иллюстрирована, что всегда привлекает малышей.

Три раздела «Музыкального букваря» посвящены соответственно трем темам: «Какие чувства передает музыка?», «О чем рассказывает музыка?», «Как рассказывает музыка?».

Первый раздел состоит из контрастных по характеру пьес, слушая которые дети узнают, что музыка может выражать различные чувства, настроения и их оттенки.

Во втором разделе собраны программно-изобразительные пьесы, показывающие, как музыка изображает конкретные жизненные явления (природу, животных), сказочные персонажи и что при этом она всегда эмоционально окрашена (пьесы «Утро», «День», «Ночь», «Красная Шапочка и Серый Волк», «Три медведя» и др.).

Третий раздел знакомит со средствами музыкальной выразительности, с языком музыки. Дети получают представление о высоте звуков (попевки «Птенчики», «Качели», «Эхо» и др.), длительностях звуков (попевки «На рассвете», «Снегири», «Буду летчиком» и др.).

«Музыкальный букварь» используется не только для слушания, но и при обучении детей пению, игре на музыкальных инструментах для развития певческих навыков, слуха, чувства ритма.

Музыкальные понятия и термины дети усваивают постепенно начиная с раннего и младшего дошкольного возраста. Вначале ребята не употребляют их в речи, а лишь учатся понимать. Педагог разъясняет новые понятия, иллюстрирует их музыкой, образным словом, зрительной наглядностью. В дальнейшем некоторые термины входят в активный словарь детей.

Приведем **примерный словарь музыкальных терминов**, рекомендуемый для работы с детьми¹.

1. *Словарь, характеризующий эмоционально-образное содержание музыки*²:

веселая	шутливая	скачущая
радостная	бойкая	солнечная
игривая	смешная	сверкающая
задорная	забавная	танцевальная
звонкая	резвая	плясовая
озорная	прыгучая	улыбающаяся

¹ При составлении словаря использовались работы: Шелепенко А. И. Формирование первоначальных знаний о музыке у детей 6—7 лет. — М., 1981 (канд. дисс.); Радынова О. П. Слушаем музыку. — М., 1990.

² Слова сходного эмоционально-образного содержания объединяются в группы условно, так как некоторые понятия могут быть отнесены одновременно к нескольким группам.

грустная	торжественная	стремительная
печальная	праздничная	выюжная
жалобная	бодрая	метельная
тоскливая	важная	ненастная
скорбная	маршевая	тревожная
хмурая	четкая	беспокойная
обиженная	отчетливая	торопливая
плачущая	гордая	серьезная
просящая	могучая	сдержанная
нежная	победная	таинственная
ласковая	мужественная	сказочная
задумчивая	бесстрашная	волшебная
мечтательная	боевая	колючая
легкая	смелая	пугливая
светлая	отважная	опасливая
прозрачная	решительная	осторожная
спокойная	сильная	настороженная
добрая	богатырская	загадочная
приветливая	грозная	отрывистая
неторопливая	военная	острая
убаюкивающая	солдатская	подкрадывающаяся
колыбельная	суровая	страшная
мягкая	строгая	злая
плавная	уверенная	грубая
гладкая	храбрая	тяжелая
напевная	твердая	сердитая
протяжная	взволнованная	недовольная
хороводная	встревоженная	темная

2. Музыкальные жанры, виды музыки:

- песня (колыбельная, плясовая, частушка, канон и др.);
- танец (вальс, полька, менуэт, полонез, мазурка, краковяк, го-
пак, хоровод и др.);
- марш (праздничный, спортивный, шуточный, траурный);
- опера, балет, соната, симфония, концерт, трио, квартет, ро-
манс, серенада;
- вокальная и инструментальная музыка;
- народная музыка;
- программная и непрограммная музыка.

3. Средства музыкальной выразительности:

- мелодия (плавная, отрывистая, скачкообразная и др.);
- ритм (равномерный, спокойный, четкий, отчетливый и др.);
- пауза (долгая, короткая);
- акцент (легкий, сильный);

гармония (светлая, темная, резкая, напряженная и др.);
интонация (вопросительная, утвердительная, спокойная, робкая, ласковая, грозная, тревожная и др.);
лад (мажорный, минорный);
темп (быстрый, медленный, спокойный, умеренный, оживленный и др.);
динамика (тихо, громко, усиливая, затихая, негромко);
регистр (высокий, средний, низкий);
тембр (различная окраска звука — светлая, темная, звонкая и др.).

4. Музыкальная форма:

одночастная, двухчастная, трехчастная;
куплетная (куплет, запев, припев, вступление, заключение);
вариации.

5. Музыкальные инструменты:

инструменты симфонического оркестра: духовые деревянные (флейта, гобой, кларнет, фагот), духовые медные (труба, туба, тромбон, валторна), ударные (литавры, барабан, треугольник, тарелки, бубен, ксилофон, кастаньеты), струнные (скрипка, виолончель, контрабас, альт);

инструменты народные (гусли, домра, балалайка, свирель, гармонь, баян, аккордеон, гитара, трещотка, деревянные ложки и т. д.);

инструменты клавишные (клавесин, фортепиано: рояль, пианино); орган.

6. Музыкальные профессии, специальности, коллективы:

композитор, дирижер, пианист, солист, артист, музыкант;
оркестр, ансамбль, хор.

7. Характер исполнения, приемы:

стаккато, легато, глиссандо;
отрывисто, плавно, отчетливо, мягко, протяжно, легко, светло, прозрачно, звонко и т. д.

8. Общие музыкальные термины:

нота, звук (высота и длительность), бас, аккорд, тема, аккомпанемент, мотив, часть, кульминация, фраза, нотный стан и т. д.

Вопросы и задания

1. Каково значение музыкально-образовательной деятельности в развитии музыкальной культуры и музыкальных способностей детей?

2. Назовите, какие сведения о музыке могут усвоить дети разных возрастных групп.

3. Расскажите о роли музыкальных знаний и их характере в разных видах музыкальной деятельности.

4. Охарактеризуйте методы и приемы формирования знаний о музыке.

5. Перечислите основные требования к наглядным пособиям.

Глава VIII

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

§ 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Музыкальное развитие детей зависит и от форм организации музыкальной деятельности, каждая из которых обладает своими возможностями. Различные формы организации обогащают и разнообразят содержание деятельности и методы руководства ею.

К формам организации музыкальной деятельности детей относятся *занятия, музыка в повседневной жизни детского сада и музыкальное воспитание в семье.*

Занятия — основная форма организации, в которой осуществляется обучение детей, развитие их способностей, воспитание качеств личности, формирование основ музыкальной и общей культуры.

Занятия предполагают активную взаимную деятельность педагога и детей.

Главная задача, стоящая перед педагогом на занятии, — вызвать у ребят интерес к музыке и музыкальной деятельности, обогатить их чувства. При ее выполнении успешнее решаются и другие задачи — развить музыкальные способности, сформировать основы вкуса, обучить детей необходимым умениям и навыкам, которые они смогут затем применить в самостоятельной деятельности в детском саду и семье.

Атмосфера эмоционального подъема, заинтересованность детей повышают результативность занятий. Для этого необходимо, чтобы педагог сам был увлечен своим трудом, владел профессиональным мастерством, был неравнодушен к тому, о чем он говорит, что и как исполняет детям.

Музыкальный репертуар, который звучит на занятиях, должен соответствовать как художественным, так и педагогическим целям, исполняться с высоким профессионализмом, выразительно, ярко, доходчиво. Для того чтобы усилить впечатления от му-

зыка, разъяснить ее эмоционально-образное содержание детям, педагогу нужно владеть интонационно богатой образной речью, хорошо знать своих воспитанников, методику работы во всех возрастных группах.

Чтобы добиться развивающего эффекта обучения на занятиях, следует использовать проблемные методы, активизирующие детей. Методы прямого воздействия (показ, разъяснение) — наиболее легкий путь овладения каким-либо навыком, умением. Но для музыкального развития детей применять только эти методы недостаточно. Важно сочетать их с проблемными ситуациями, в которых ребенок сравнивает, сопоставляет, выбирает.

Степень контрастности предлагаемых для сравнения произведений может быть различной. Задания усложняются в зависимости от уровня развития детей, их возраста. Широко применяются игровые приемы (выбрать из карточек одну, соответствующую характеру произведения; прореагировать сменой движений на изменение характера музыки и т. д.).

На музыкальном занятии недопустимы формальное заучивание репертуара, многократные, однообразные повторения, натаскивание и муштра.

Полезно ставить перед детьми задачи, требующие активности, самостоятельности: выбрать инструмент, по тембру соответствующий характеру музыки; сыграть на нем вместе с педагогом (исполнение пьесы на фортепиано); сравнить варианты движений под музыку и выбрать наиболее близкие ей; найти «свои», оригинальные движения.

Эффективности обучения способствуют все виды творческих заданий. Однако важно соблюдать их дозировку, следить за внешними эмоциональными проявлениями детей: чтобы они не переутомлялись, не перевозбудились.

На занятиях решается одна из важнейших задач музыкального воспитания — развитие музыкальных способностей. Это происходит в активной деятельности. Развитие эмоциональной отзывчивости детей на музыку должно быть в центре внимания педагога на протяжении всего занятия. Все виды музыкальной деятельности служат этой цели при условии ведущей роли восприятия музыки. В пении, игре на музыкальных инструментах у детей развивается звуковысотный слух, в музыкально-ритмических движениях, пении, игре на музыкальных инструментах — чувство ритма. Музыкально-дидактические игры, попевки и песенки из «Музыкального букваря» также помогают развитию музыкальных способностей.

Необходимо подчеркнуть, что формирование умений и навыков не является целью музыкального воспитания, а лишь средством развития музыкальных способностей.

Уровень развития музыкальных способностей у дошкольников неодинаков. Все дети проявляют себя индивидуально: одни более активны, другие — менее. Есть дети способные, но стеснительные.

Вера ребенка в свои силы — необходимое условие успешного развития личности. Только если ребенок поверит, что у него получится то, что ждет от него педагог, можно достигнуть положительного результата. Поэтому так необходим индивидуально-дифференцированный подход к детям на занятиях.

Важно уметь использовать коллективные, групповые и индивидуальные задания, учитывая уровень каждого дошкольника. Задания должны быть разграничены по степени трудности: более развитый ребенок (группа детей) получает задание сложнее, менее развитый — доступное ему, но обязательно развивающее его способности. Каждому нужно подобрать задание по его силам, чтобы оно по возможности завершалось успехом.

Одобрение и поощрение успехов ребенка очень важно для осознания им собственного «я», необходимого для продвижения вперед в развитии, в частности музыкальном.

Полезно побуждать детей к взаимообучению на занятиях и в самостоятельной деятельности, взаимопомощи при овладении определенными навыками (движения, игра на музыкальных инструментах). Это воспитывает в них доброжелательные отношения в общении, внимание друг к другу.

Музыкальные занятия могут быть вариативными в зависимости от структуры, содержания, участия всех детей, подгрупп, включения всех или отдельных видов музыкальной деятельности и т. д.

Они проводятся индивидуально, по подгруппам и фронтально. В зависимости от содержания занятия бывают различных видов: типовые, доминантные, тематические и комплексные.

Обучение детей на занятиях должно подкрепляться разнообразными впечатлениями от музыки, получаемыми в других формах организации деятельности.

Следует всегда помнить, что одними усилиями музыкального руководителя на занятиях без поддержки воспитателей и родителей трудно добиться желаемых результатов в музыкальном развитии детей.

Музыка в повседневной жизни детского сада — еще одна форма организации музыкальной деятельности детей. Она включает в себя использование музыки в быту (слушание грамзаписей, самостоятельное музицирование детей, упражнения, игры, утренняя гимнастика под музыку и т. д.), различные виды **р а з в л е ч е н и й** (тематические музыкальные вечера, беседы-концерты, театральные постановки и спектакли, игры, хороводы, аттракционы и т. д.), **п р а з д н и ч н ы е у т р е н н и к и**.

Использование музыки в быту входит в обязанности воспитателя. Музыкальный руководитель консультирует его: рекомендует музыкальный репертуар, музыкально-дидактические игры; подбирает задания и упражнения для обучения детей игре на музыкальных инструментах и т. д. Развлечения и праздничные утренники готовит музыкальный руководитель с помощью воспитателей.

Виды музыкальной деятельности детей (восприятие, исполнительство, творчество) приобретают различное содержание в зависимости от организационных форм, в которых они протекают. Методы руководства деятельностью в каждой из форм тоже специфичны. Так, слушание музыки на занятии — активный, целенаправленный процесс, включающий установку на восприятие, данную педагогом, переживание музыки, осмысление ее содержания. Педагог руководит этой деятельностью, организует произвольное внимание детей. В повседневной жизни детского сада ребята могут слушать музыку как с установкой на ее восприятие, так и без нее. Во время тихих игр, рисования под музыку, звучащую по радио или в грамзаписи, внимание ребенка могут привлечь наиболее понравившийся ему музыкальный фрагмент, мелодия. Такое произвольное восприятие также способствует накоплению музыкальных впечатлений.

Используется в повседневной жизни детского сада и активное восприятие музыки: тематические концерты, беседы-концерты. При этом дети получают глубокие и разнообразные впечатления. Педагог может сосредоточить внимание ребят на какой-либо важной музыкальной теме, расширяющей их представления о стилях, жанрах. Например, рассказать о старинной музыке и дать послушать ее в исполнении различных музыкальных инструментов, для которых она написана (клавесин, флейта, камерный ансамбль, оркестр, орган).

Беседу о музыке полезно сопроводить показом репродукций картин, дающих представление о жизни, обычаях людей той эпохи, в которую было создано произведение, об искусстве тех времен.

В тематической беседе-концерте можно сравнить музыку разных исторических эпох, например танцы (или взять другие жанры).

Беседа-концерт может быть посвящена творчеству композитора (И.С. Бах, В.А. Моцарт, Л. Бетховен, П.И. Чайковский и другие), рассказу о его жизни. Например, в беседе-концерте о музыке Л. Бетховена детям рассказывают, что она очень мужественна, в ней слышатся страдания, боль, потому что у самого композитора была очень нелегкая судьба: глухота, непризнание его музыки

при жизни, личные переживания из-за невозможности жениться на любимой девушке (Джульетте Гвиччарди), унижительное положение музыканта при дворе в те времена и т. д. Рассказ, сопровождаемый фрагментами музыкальных произведений Л. Бетховена, надолго запоминается детям.

Прекрасные темы для таких бесед-концертов — «Сказка в музыке» (по произведениям А.К. Лядова «Баба Яга», «Кикимора», фрагментам из опер Н.А. Римского-Корсакова «Снегурочка», «Садко», «Сказка о царе Салтане», М.И. Глинки «Руслан и Людмила» и др.) и «Музыка о природе» (со слушанием пьес П.И. Чайковского «Времена года», скрипичных концертов А. Вивальди «Времена года», пьес Э. Грига «Весной», «Ручеек», песен Ц.Кюи и П.И. Чайковского «Осень» и многих других произведений зарубежной, отечественной классики и народной музыки).

Необычные новые музыкальные впечатления обогащают детей, запоминаются надолго, способствуют формированию музыкально-эстетического сознания (интересов, чувств, оценок, вкуса), ценностного отношения к музыке.

Форма занятия не всегда позволяет включать подобные развернутые беседы о музыке, ее продолжительное слушание из-за недостатка времени и необходимости решать разносторонние задачи музыкального воспитания детей в других видах деятельности (исполнительстве и творчестве).

Исполнительская и творческая деятельность на занятии тоже отличается от использования ее в повседневной жизни детского сада и в семье. Различны и методы руководства ею.

На занятиях под руководством педагога ребенок овладевает всеми видами исполнительства: приобретает певческие, музыкально-ритмические навыки и умения, учится играть на музыкальных инструментах. С помощью этих видов исполнительства педагог стремится заинтересовать детей музыкой, обучить их самостоятельным способам действий, умениям и навыкам, которые они будут применять в жизни.

В повседневной жизни детского сада (в семье) ребенок использует наиболее близкие ему виды исполнительской и творческой деятельности. Музыцируя самостоятельно, дети поют любимые песни, играют на музыкальных инструментах по собственной инициативе. Участие педагога (или родителей) здесь носит косвенный характер. Взрослый помогает детям советом, а если нужно, и действием освоить то, что им не удастся самим, поддерживает интерес, не давая ему угаснуть из-за неудач.

В самостоятельной деятельности качество исполнения произведений, как правило, несколько хуже, чем на занятии (ребенок

поет без сопровождения), но ценность ее велика, так как она свидетельствует о сформировавшемся интересе к музыке, о состоявшемся развитии музыкальных способностей.

Самостоятельные музыкальные проявления у детей в некоторой степени могут быть показателем работы музыкального руководителя на занятиях.

В повседневной жизни возможны и другие виды музицирования, более активные. Силами ребят ставятся оперные спектакли, как специально созданные для детей детские оперы («Петушок», «Муха-Цокотуха» М. И. Красева и др.), так и сочиненные самими детьми, по мотивам русских народных сказок («Репка», «Колобок» и др.). Постановки таких спектаклей позволяют педагогу уделять внимание развитию каждого ребенка, предоставляя ему возможность наиболее полно проявить свои способности, склонности.

Помимо оперных спектаклей для инсценировки используется и музыка сказок-балетов («Щелкунчик» П. И. Чайковского, «Золушка» С. С. Прокофьева и др.).

При инсценировке сказки-балета П. И. Чайковского «Щелкунчик» (музыкальный руководитель А. Н. Кукушкина, Москва) дети сами включаются в действие: маршируют вокруг новогодней елки во время звучания марша (в самом начале балета), затем Маша убаюкивает сломанного Щелкунчика и напевает ему колыбельную, внезапно появляются мыши во главе с мышинным Королем и т. д.

Действия детей могут быть частично подготовленными, но вводятся и творческие импровизации. Например, танец мышей (дети одеты в характерные костюмы и шапочки) строится на свободных импровизациях. Таким же свободным, содержащим импровизации движений может быть «Вальс снежных хлопьев», звучащий во время путешествия Маши и Принца в сказочное царство сладостей. (Девочки танцуют, держа в руках блестящие нити «дождика».) А танец феи Драже дети сопровождают игрой на музыкальных инструментах — ксилофоне, румбе, палочках, «волшебном» треугольнике.

Инсценируя сказку-балет, ребята слушают музыку, двигаются, играют на музыкальных инструментах, подпевают, что делает их восприятие активным, усиливает интерес к музыке.

Для праздничных утренников и концертов отбираются хорошо выученные песни, танцы, музыкальные игры, пьесы (исполняемые на музыкальных инструментах соло, в ансамбле, в оркестре).

На праздничных утренниках должны звучать яркие произведения, любимые детьми, способные оказать на них эмоциональное воздействие. Рекомендуется включать в утренники не только

ление, танцы, но и слушание музыки, знакомой и незнакомой детям, чтобы они получали удовольствие от ее восприятия в праздничной обстановке, понимали, что сама музыка может создать радостное настроение. Слушание музыки бывает связано с тематикой утренника (например, на утреннике, посвященном 8 Марта, слушают пьесы «Мама» П.И. Чайковского и «Материнские ласки» А.Т. Гречанинова) или не связано.

Педагогическое руководство на празднике носит организующий характер: педагог следит за эмоциональным состоянием детей, регулирует смену их впечатлений.

Музыкальное воспитание в семье имеет свои возможности: слушание радио- и телепередач, грампластинок и магнитофонов, записей детских музыкальных сказок, песен из мультфильмов, фрагментов классической музыки; обучение детей игре на музыкальных инструментах; самостоятельное музицирование.

Слушание музыки в семье обладает большой силой воздействия на детей. Само отношение родителей к музыке передается ребенку. Если взрослые заинтересованно слушают произведение вместе с ним и высказывают свое отношение, объясняют свои ощущения, это не проходит бесследно для малыша: он духовно обогащается, формируются его вкус, привязанности. И наоборот, равнодушие родителей к музыке или увлечение только «легкой» музыкой препятствует разностороннему развитию ребенка, обедняет его кругозор.

Родители, хорошо зная своего ребенка, его характер, увлечения, склонности и найдя нужный подход, могут заинтересовать его музыкой, постоянно обогащать музыкальные впечатления. При этом полезно привлекать вспомогательные средства воздействия: рассказывать сказки, читать книги, рассматривать репродукции картин, смотреть диафильмы и т. д.

Таким образом, все формы организации музыкальной деятельности детей (занятия, музыка в повседневной жизни детского сада и семье) взаимодополняют друг друга, обогащая процесс музыкального воспитания. Чтобы разнообразить впечатления детей, развивать их музыкальные способности, вкус, потребности в музыке, необходимо использовать возможности каждой формы организации музыкальной деятельности.

Подробнее приведенная схема рассматривается в последующих главах.

Формы организации музыкальной деятельности детей



Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте различные формы организации музыкальной деятельности детей.
2. Каковы особенности педагогического руководства в каждой организационной форме?
3. Опишите особенности различных видов музыкальной деятельности в зависимости от организационных форм.
4. Приведите примеры тематических бесед-концертов.

Глава IX ЗАНЯТИЯ

§ 1. ВИДЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Занятия делятся на *индивидуальные, по подгруппам и фронтальные* в зависимости от числа участвующих в них детей.

Индивидуальные занятия и по подгруппам проводятся с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, когда малыши еще не могут выполнять задания коллективно. Этот вид занятий применяется и в других группах, чтобы уделить внимание развитию каждого ребенка.

Фронтальные занятия проводятся со всей группой детей. В них представлены все виды музыкальной деятельности: восприятие, исполнительство, творчество, музыкально-образовательный вид.

По содержанию занятия могут быть *типовые, доминантные, тематические* (а фронтальные бывают еще и *комплексными*) в зависимости от использования различных видов музыкальной и художественной деятельности, наличия темы.

Типовое занятие включает в себя все виды музыкальной деятельности.

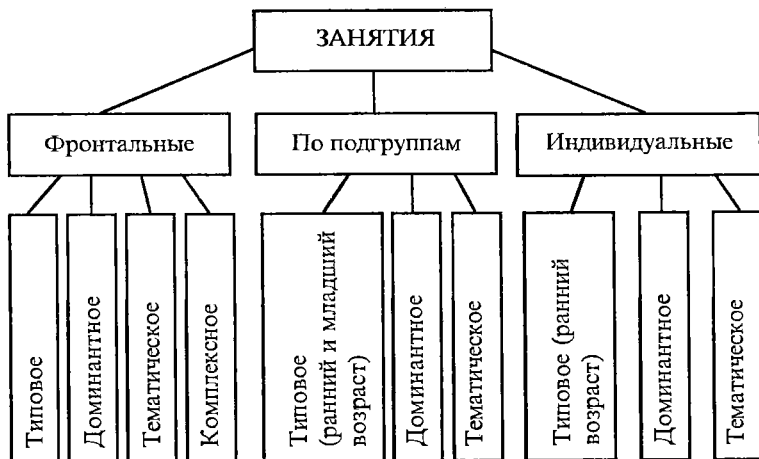
В доминантном какой-либо вид музыкальной деятельности преобладает. Вариант доминантного занятия — выстраивание его содержания для развития отстающей у ребенка музыкальной способности. В подобном случае доминируют те виды деятельности, которые могут ее развить. Используется этот вид занятий на занятиях фронтальных, индивидуальных и по подгруппам.

На тематическом занятии выбирается одна тема, объединяющая все виды музыкальной деятельности. Тематическое занятие также может быть фронтальным, индивидуальным и по подгруппам.

Комплексное занятие содержит различные виды искусства, виды художественной деятельности. Оно бывает фронтальным, проводится со всей группой детей.

Педагогу необходимо варьировать виды занятий в зависимости от возраста детей, уровня их музыкального развития.

Рассмотрим подробно содержание всех видов занятий.



§ 2. ЗАНЯТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ПО ПОДГРУППАМ

Детей принимают в дошкольные учреждения с полутора лет. В этом возрасте ребенок нуждается в особом внимании взрослого. Он еще не способен согласовывать свои действия с действиями окружающих; поэтому музыкальные занятия проводятся в индивидуальной форме два раза в неделю, продолжительность занятия 5—10 минут.

В 1,5—2 года малыши уже свободно ходят, бегают, начинают овладевать речью, но у них еще нет опыта общения с другими детьми.

Педагог следит за проявлениями каждого ребенка, стремится вызвать у него эмоциональную отзывчивость на музыку разного характера, сосредоточение на ее звучании, желание подпевать, двигаться.

Особенностью т и п о в о г о занятия в группах раннего возраста является слитность всех разделов, объединение различных видов музыкальной деятельности (слушание, пение, музыкально-ритмические движения).

Ребенок слушает музыку и реагирует на ее характер движениями, одновременно он может подпевать взрослому без слов, помахивая в такт музыке игрушкой.

Репертуар содержит народные песенные и плясовые мелодии, произведения современных композиторов (песни, игры, пляски).

Нужно всегда помнить, что уже в этом возрасте следует разнообразить музыкальные впечатления дошкольников. Они должны накапливать опыт слушания и классических произведений, как созданных композиторами специально для детей, так и коротких произведений или небольших фрагментов классической музыки разных времен, близкой детям по эмоционально-образному содержанию.

Важно вызвать у ребенка радость общения с музыкой, соответствующие ее характеру эмоциональные проявления, внимание, интерес. Повторяемость репертуара помогает этому, так как знакомые мелодии воспринимаются с большим удовольствием. Чтобы усилить эмоциональную реакцию детей, применяется сопоставление контрастных произведений (например, колыбельная — плясовая).

Для формирования устойчивого положительного отношения к музыке в этом возрасте широко используются игровые приемы, игрушки, атрибутика.

Ведущий вид музыкальной деятельности, объединяющий занятие, — восприятие музыки, которое включает простейшие движения, игровые действия детей, подпевание.

Педагог должен поощрять малейшие музыкальные проявления малышей, одобрять их действия, согласующиеся с музыкой, тактично поправлять ошибки. Большое значение имеют тон общения взрослого с детьми, внимательное, заботливое отношение к ним.

Как уже говорилось, индивидуальные занятия проводятся не только с детьми раннего возраста, но также во всех возрастных группах. Это вызвано, с одной стороны, тем, что дети развиваются неодинаково, их музыкальные проявления индивидуальны; с другой стороны, спецификой обучения некоторым видам музыкальной деятельности, предполагающим контакт с каждым ребенком в отдельности (игра на музыкальных инструментах, некоторые виды музыкально-ритмических движений).

По содержанию индивидуальные занятия бывают преимущественно **доминантными**. Преобладать может не только один из видов деятельности (чтобы подтянуть ребенка или развить его склонности). Занятие может быть направлено на развитие какой-либо музыкальной способности. В этом случае оно включает различные виды музыкальной деятельности. Например, для совершенствования чувства ритма педагог использует не только музыкально-ритмические движения, но и другие виды деятельности детей (пение, воспроизведение ритмического рисунка на музыкальных инструментах), которые тоже развивают эту способность.

Если занятие объединено темой, взятой из жизни, или собственно музыкальной темой, оно носит **тематический** характер.

В индивидуальных занятиях нуждаются не только отстающие дети, но и опережающие в развитии своих сверстников. Педагог должен помнить: ориентир на «подравнивание» к среднему уровню отрицательно сказывается на развитии способных и одаренных детей. Усреднение требований снижает и уровень развития всех остальных детей, так как лишает их возможности догнать опережающих сверстников.

Индивидуальные занятия полнее выявляют возможности ребят, раскрывают музыкальные способности. Занятия с отстающими детьми позволяют найти причину задержки в развитии. Часто она сокрыта в личностных качествах ребенка — излишняя застенчивость, отсутствие веры в свои силы. Иногда ребенок отстает в развитии каких-либо навыков в отдельном виде деятельности. Доминантные занятия с преобладанием именно этого вида помогут ребенку преодолеть трудности.

Индивидуальные качества некоторых детей порой являются причиной неудач совместной деятельности, например низкий диапазон голоса не позволяет им петь чисто в более высоком регистре. В таких случаях на индивидуальных доминантных занятиях педагог транспонирует песни в удобный для ребенка диапазон и постепенно расширяет его.

Причиной нечистого интонирования в пении может быть незрелость одной из музыкальных способностей — звуковысотного слуха. Педагог подбирает специальные музыкально-дидактические игры и упражнения, использует те виды деятельности, с помощью которых эта способность развивается наиболее успешно. Игра на звуковысотных музыкальных инструментах помогает различить и правильно воспроизвести высоту звуков, обостряет слуховое внимание. Совмещая пение и игру на музыкальных инструментах, можно быстрее добиться слуховокальной координации.

Индивидуальные доминантные занятия необходимы при обучении игре на музыкальных инструментах (начиная со средней группы). Сведения об инструментах, некоторые способы игры на них, подготовительные упражнения на различение высоты звуков даются всей группе детей начиная с младшего возраста.

При обучении игре на музыкальных инструментах педагог должен находиться рядом, так как освоить приемы игры, проконтролировать себя без посторонней помощи, самостоятельно ребенку еще очень трудно.

Выявив склонности детей к отдельным видам музыкальной деятельности, педагог советует родителям, чему предпочтительнее обучать ребенка дополнительно в кружке, студии или музыкальной школе: хореографии, пению, игре на музыкальных инст-

рументах. С одаренными детьми он проводит особые индивидуальные занятия, консультирует родителей.

Занятия по подгруппам проводятся в тех же случаях, что и индивидуальные, разновидности их такие же.

В раннем и младшем дошкольном возрасте некоторые дети способны выполнять задания, объединившись в небольшие подгруппы, с остальными занятия проводятся индивидуально. Постепенно все дети начинают заниматься по подгруппам два раза в неделю. Продолжительность типовых занятий в младших группах 10—15 минут.

В более старшем возрасте занятия по подгруппам могут быть доминантными или тематическими, их продолжительность в зависимости от возраста детей 10—20 минут, проводятся они один — три раза в неделю.

Доминантные занятия по подгруппам помогают выявить похожие недостатки в музыкальном развитии у нескольких детей. Занятия по подгруппам облегчают дальнейшее совершенствование умений или способностей в присутствии всех детей группы.

Дошкольников, проявляющих склонности к отдельным видам музыкальной деятельности, тоже объединяют в подгруппы. Это позволяет педагогу уделять больше внимания одаренным детям. На таких занятиях готовят коллективные номера (ансамбли, танцы), чтобы показать их потом остальным детям на праздничном утреннике.

Обучать игре на музыкальных инструментах также можно в подгруппах. Когда дети овладели первоначальными навыками игры на индивидуальных занятиях, их учат играть в ансамбле, в оркестре.

§ 3. ФРОНТАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

В младшем возрасте занятия по подгруппам постепенно приобретают более четкую структуру. Отдельные виды музыкальной деятельности начинают выделяться в самостоятельные разделы. По содержанию занятия приближаются к фронтальным. Во второй младшей группе они уже проводятся со всей группой детей и имеют все разновидности фронтальных занятий. Индивидуальные занятия и занятия по подгруппам продолжают проводиться по мере необходимости. В среднем и старшем дошкольном возрасте основными становятся фронтальные занятия. Они делятся на типовые, доминантные, тематические и комплексные.

Типовые занятия. Вариативность их структуры. Типовые фронтальные занятия включают все виды музыкальной деятельности: восприятие (раздел занятия «Слушание музыки» и воспри-

ятие произведений по ходу занятия), исполнительство (пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах), творчество (песенное, танцевальное и игровое, музицирование на инструментах), музыкально-образовательный вид (сведения о музыке и способах ее исполнения).

Вместе с тем использовать все виды музыкальной деятельности на каждом занятии за 15—30 минут (в зависимости от возраста) зачастую невозможно. Здесь важно, чтобы отсутствие какого-либо вида деятельности не было постоянным.

Исследование, проведенное Е.Ф. Короем¹ с помощью анкетирования, выявило, что реже всего применяются на занятиях слушание музыки и игра на музыкальных инструментах. По признанию музыкальных руководителей, редко встречается и творчество. Преобладают же обычно пение и музыкально-ритмические движения. По-видимому, это объясняется тем, что, используя эти виды деятельности, проще составить программу концерта для праздничного утренника.

Обучение игре на музыкальных инструментах и творческие задания требуют на занятиях и вне их (в процессе индивидуальной работы с детьми) много времени. Ссылаясь на его недостаток, музыкальные руководители редко обращаются к этим видам деятельности. Раздел занятия «Слушание музыки» часто заменяют прослушиванием новой песни, которую дети будут исполнять, или опускают его вообще.

Отказ от творческих заданий снижает эффект развивающего обучения. Как мы помним, в процессе игры на музыкальных инструментах формируется одна из основных способностей — звуковысотный слух. Качество пения, также зависящее от развития этой способности, неминуемо будет снижено, если нет систематического обучения игре на музыкальных инструментах по слуху.

Отказ от раздела «Слушание музыки» или замена его прослушиванием песни обедняет детей, так как именно в этом разделе занятия ребята слушают произведения, которые по эмоционально-образному содержанию сложнее и богаче, чем исполняемые ими песни.

Установки, которые дает педагог перед слушанием произведений, подводят детей к пониманию содержания музыки. Они приобретают опыт слушания классической музыки, учатся высказываться о ее характере, выражать свои предпочтения, что воспитывает вкус и формирует общие основы музыкальной культуры.

¹ См.: Корой Е.Ф. Вариативность типов занятий музыкой как условие активизации музыкального развития детей старшего дошкольного возраста.— М., 1988.

Слушание развивает важнейшую музыкальную способность — эмоциональную отзывчивость на музыку, которая необходима для успешного обучения всем видам музыкальной деятельности.

Фронтальные занятия имеют традиционно сложившуюся в практике работы структуру, но необходимо постоянно варьировать ее. Любое однообразие притупляет интерес, в том числе и то же построение занятия.

Рассмотрим вариативность структуры фронтальных занятий. Уже вход детей на занятие в зал может быть различным — под звучание марша (или танца) и без музыки. Предпочтительнее, чтобы ребята входили под музыку, но возможен и другой вариант.

Если дети входят в зал под звуки марша, важно проследить, чтобы уже с этого момента они прислушивались к музыке и согласовывали ходьбу с ее звучанием. Характер движений во вводной ходьбе может меняться (ходьба спортивным шагом, спокойная, умеренно бодрая, высоко поднимая колени, со сменой направления движений и т. д.). В разделе «Методы развития музыкального восприятия» были рассмотрены приемы, активизирующие слуховое внимание детей (контрастное сопоставление фрагментов маршей, беседа и т. д.). Чтобы поддерживать интерес к обучению, марши, звучащие в начале и в конце занятия, через некоторое время нужно менять, так как постоянное исполнение одного и того же марша притупляет эмоциональные реакции детей, музыка начинает восприниматься ими как привычный звуковой фон.

Далее следуют музыкально-ритмические упражнения. Если до занятия ребята мало двигались, эти упражнения позволяют им сменить вид деятельности. Движения под музыку, согласующиеся с ее характером, активизируют музыкальное восприятие, слуховое внимание. В этом разделе занятия дети под руководством педагога стремятся выразительно выполнить знакомые движения в соответствии с настроением музыки, запомнить их, чтобы затем использовать в танцах, обучаются новым движениям.

После этого дети садятся, и педагог переходит к другим разделам: «Слушание музыки», «Пение», «Игра на музыкальных инструментах», включая творческие задания.

Завершается занятие танцем или игрой. Иногда в конце занятия педагог может обсудить его с детьми: что больше всего им понравилось, что запомнилось, над чем им надо поработать самим, в чем помочь друг другу. Выходят ребята из зала под звуки марша.

В этом варианте занятия использованы все виды музыкальной деятельности дошкольников. Музыкально-образовательная деятельность не имеет своего особого места в его структуре. Сведе-

ния о музыке и способах действий дети получают по ходу всего занятия.

Каждый из перечисленных разделов занятия многосоставен.

Так, в разделе «Слушание музыки» может звучать не одно, а два-три произведения, данных в сопоставлении. Дети слушают уже знакомые им произведения и новые.

Раздел «Пение» включает подразделы: распевание (с элементами творческих заданий), пение одной, двух или трех песен (фрагментов), из которых некоторые знакомы детям, другие еще только разучиваются. Этот раздел содержит и творческие задания.

Раздел «Музыкально-ритмические движения» состоит из движений под марш, игр, хороводов, упражнений, повторения знакомых и разучивания новых танцев, творческих заданий.

В рассмотренном варианте дети активно двигаются в начале и в конце занятия, а в середине его поют, слушают, играют.

В других вариантах раздел «Музыкально-ритмические движения» используется целиком. В этом случае необходимо чередовать плавные, спокойные и энергичные движения, чтобы не переутомлять детей. Занятие может начинаться с пения, затем следуют игра на музыкальных инструментах, слушание музыки (или наоборот) и музыкально-ритмические движения.

Движения можно давать в середине занятия, если необходима смена двигательной активности детей. Педагог должен видеть реакцию детей на звучание музыки и поддерживать их интерес, умело варьируя структуру.

Вариативность структуры музыкального занятия проявляется и в объединении двух видов музыкальной деятельности.

Например, раздел «Слушание музыки» соединяют с разделом «Музыкально-ритмические движения» (или его частью), если движения используются для передачи характера прослушанного произведения, или с разделом «Игра на музыкальных инструментах», если предложить детям оркестровать произведение (подобрать выразительные тембры музыкальных инструментов и сыграть в сопровождении фортепиано).

Раздел «Пение» сливают с разделом «Музыкально-ритмические движения» (если песня имеет определенный сюжет, ее можно инсценировать): одни дети поют, другие инсценируют песню. Этот раздел можно объединить и с игрой на музыкальных инструментах: кто-то поет песню, кто-то оркеструет ее.

Такие варианты позволяют уйти от стереотипной структуры, повышают интерес детей к занятию.

Необходимо тщательно продумывать очередность заданий. Например, петь после пляски трудно из-за неустановившегося дыхания, поэтому перед пением нужно снизить двигательную ак-

тивность спокойными движениями или другими видами деятельности.

Задания, требующие эмоциональной и умственной активности, сосредоточенности (слушание классической музыки, творческие задания), лучше давать в начале занятия. Ребятам трудно их выполнять, если они возбуждены интенсивными движениями или играми. Необходимо «собрать» их внимание, успокоить.

Важно регулировать физическое и психическое состояние детей, меняя вид деятельности, нагрузки, характер звучания музыки. Педагог должен даже по ходу занятия изменять запланированную им структуру, если он чувствует, что интерес угасает или дети перевозбуждены.

Доминантные занятия. Этот вид занятий, как было сказано выше, используется, чтобы развить какую-либо музыкальную способность, ликвидировать отставание. Если на доминантном занятии преобладает определенный вид музыкальной деятельности (остальные вспомогательные), дети целенаправленно овладевают необходимыми навыками именно этой деятельности. Для развития отстающей способности необходимо все виды деятельности группировать вокруг заданий, помогающих совершенствовать ее.

Рассмотрим несколько вариантов доминантных занятий.

Если преобладающим видом деятельности на занятии является восприятие музыки, могут применяться и все остальные виды музыкальной деятельности, чтобы дети учились не только воспринимать характер музыки, но и выражать его с помощью тех исполнительских и творческих умений, которыми уже владеют. Ребята могут передать характер музыки по-разному: движениями или, выбрав выразительный тембр музыкальных инструментов, соответствующих настроению произведений, и оркестровав пьесу, исполнить ее на детских музыкальных инструментах (в сопровождении фортепиано).

Все занятие подчинено одной цели — привлечь детей к звучанию музыки, чтобы они смогли выразить ее характер различными способами, с помощью других видов деятельности.

Если в занятии доминирует пение, педагог имеет возможность концентрировать внимание на вокально-хоровых навыках: звукообразовании, дыхании, дикции, чистоте интонирования, ансамбле, подчинив их выразительности детского исполнения. Другие виды деятельности помогают ребятам приобрести те умения, которые необходимы им в пении. Так, чтобы исполнение песни было выразительным, полезно провести и беседу о характере, настроениях, которые предстоит передать детям в разных ее частях. Уместен здесь и прием сопоставления с другими песнями и пьесами, контрастными по характеру или сходными с исполняемой песней.

Таким образом, слушание музыки, беседа о ее содержании чередуются с пением.

При распевании и по ходу занятия ребятам предлагаются творческие задания. Чтобы осознать характер звукообразования, дикции, дети могут использовать движения руки (плавные или четкие), игру на музыкальных инструментах (барабанах, дудочке).

Занятие не будет статичным, если вы включите в него народные игры с пением, хороводы.

Чистота интонации в пении зависит от того, осознают ли дети направление движения мелодии. Поэтому рекомендуется применять игру на музыкальных инструментах, позволяющую моделировать направление движения мелодии, которую детям предстоит затем передать голосом, а также музыкально-дидактические игры. Так слушание музыки, музыкально-ритмические движения и игра на музыкальных инструментах помогают улучшить качество пения.

Если доминируют музыкально-ритмические движения, такое занятие тоже сопровождается слушанием музыки, беседой о ее характере, который дети должны будут передать в движениях. Можно инсценировать, оркестровать хороводы с пением, которые предполагают развитие действия. Включение в занятие музыкальных игр (сюжетных, бессюжетных) делает его занимательным, позволяет совершенствовать слуховое внимание, умение вовремя и выразительно передать смену характера музыки. На таких занятиях широко используются творческие задания, игры-угадайки с элементами пантомимы (изображение животных и т. д.). Дети импровизируют танцевальные движения, коллективно сочиняют танцы.

Игровые и соревновательные приемы позволяют дифференцировать задания для всей группы, подгрупп, каждого ребенка.

При доминировании игры на музыкальных инструментах помимо обучения детей необходимым навыкам можно расширить их представления о различных музыкальных инструментах (народных и инструментах симфонического оркестра), с помощью грамзаписей познакомить ребят с выразительными возможностями каждого инструмента.

Проводятся также игры по угадыванию тембров инструментов. На таких занятиях уместно оркестровать какое-либо произведение, используя выразительные тембры различных инструментов.

В доминантное занятие с преобладанием детского музыкального творчества можно включить его разновидности — песенное творчество, творчество в музыкально-ритмических движениях, музицирование на музыкальных инструментах.

На доминантных занятиях необязательно привлекать все виды музыкальной деятельности детей, а отбирать лишь те, которые помогают выполнить поставленные задачи.

Если доминантное занятие посвящено развитию одной из музыкальных способностей и все задания в различных видах деятельности направлены на решение этой задачи, подбираются и соответствующие музыкально-дидактические игры и упражнения.

Доминантные занятия могут иметь определенную тему или сюжет. Они проводятся от 3 до 12 раз в квартал, применяют их начиная со второй младшей группы.

Тематические занятия. Выделяют три разновидности этих занятий: *собственно тематические*, *музыкально-тематические* и *сюжетные* — в зависимости от характера избранной темы, наличия сюжета.

Тема может быть взята из жизни и связана с музыкой (собственно тематическое занятие), например: «Осень», «Природа и музыка» и т. д. Тематическое занятие иногда проводят вместо праздничного утренника.

Вместо концерта, подготовленного силами детей, на таком занятии педагог рассказывает об интересных событиях из истории, жизни, посвященных праздничной дате, сопровождает повествование музыкой. Произведения звучат и на фортепиано, и в грамзаписи. Ребята могут исполнить свои любимые песни, танцы (необязательно посвященные праздничному событию). Эти свободные занятия сильнее воздействуют на детей, чем заученное мероприятие.

На занятии, не связанном с праздничной датой, тема не должна формально объединять материал. Здесь главное — с помощью избранной темы показать возможности музыки, связать ее с жизнью. Например, на занятии «Природа и музыка» важно подобрать выразительный музыкальный репертуар (уже знакомые произведения и новые). Детям раскрывают изобразительные и выразительные возможности музыки, объясняют, как музыкальными средствами можно отразить различные жизненные явления, передать настроение, созвучное картине природы: любованию ее красотой, замороженностью («Росинки» С.М. Майкапара), тревогу, смятение («Зимнее утро» П.И. Чайковского), могущество, силу («Море» Н.А. Римского-Корсакова), чистоту, нежность, беззащитность («Подснежник» П.И. Чайковского из цикла «Времена года») и т. д.

Музыкально-тематическое занятие — еще одна разновидность тематического занятия. Тема его связана с самой музыкой, позволяет наиболее полно дать детям представления о музыкальном искусстве, выразительных возможностях музыкального языка,

познакомить их с инструментами и т. д. Темы таких занятий могут быть различными: «Темп в музыке и его выразительное значение», «Гембр в музыке», «Регистр», «Динамика», «Интонация в музыке и речи», «Народные музыкальные инструменты», «Инструменты симфонического оркестра», «Русская народная песня» и т. д.

Сюжетное музыкальное занятие не только объединено общей темой, но имеет единую сюжетную линию. Сказочный или игровой сюжет придает занятию занимательность, увлекательную форму, развивает воображение, дает простор творческой фантазии.

Дети всегда с интересом воспринимают сказочную ситуацию и по ходу действия сочиняют свои марши, песенки, танцы. Фрагменты классической музыки изобразительного характера усиливают впечатление необычности обстановки, дают толчок творчеству («Утро», «В пещере горного короля» Э. Грига, «Море» Н.А. Римского-Корсакова, «Марш Черномора» М.И. Глинки и др.).

В зависимости от сюжетной линии ребятам предлагаются творческие задания, в которых необходимо не только сочинить мелодию, но и передать в ней определенное (заданное) настроение: «Спой свой марш так, чтобы нас не услышали злые волшебники, но так, чтобы нам было не страшно выбираться из темной пещеры», «Сколько налетело комаров! Давайте сочиним веселую полечку и спляшем, чтобы отогнать их» (музыкальный руководитель Н.Н. Харчева, Москва).

Игровые и сказочные ситуации используются на занятиях и в виде фрагментов. В младшей группе даже ритмическая разминка может быть дана в образной форме (музыкальный руководитель Л.А. Волкова, Москва): «Выглянуло солнышко — погреем ручки. А сейчас полежим у речки на теплом песке — работаем носочками, делаем круговые движения, перевернулись на спину, бьем ножками по воде. Какая гора песка! Ищем камешки. Посмотри на солнышко: какой красивый камешек! Спрячь его. А ты нашел? Может, подаришь его мне? Спасибо! Ловите жучков! Подуй, отпусти его на волю! А ты кого поймал? Кузнечика? Отпусти его — пусть прыгает! Что случилось? Дождик! Все под зонтик! Кончился дождик? Попляшем!»

Поиски образных движений в воображаемой ситуации подготавливают детей к творчеству, расковывают их фантазию. При этом тематические занятия, несмотря на увлекательную форму, не должны носить характер развлечения или отрепетированного мероприятия.

Все виды тематических занятий применяются в каждой возрастной группе. Различны лишь содержание репертуара, сведения о музыке.

Комплексные занятия. Цель этого вида занятий — дать детям представления о специфике различных видов искусства (музыка, живопись, поэзия, театр, хореография), выразительных особенностях их художественных средств, возможностях своим, оригинальным языком передать мысли, настроения в каких-либо видах художественной деятельности.

Поэтому на комплексных занятиях важно не формально, а продуманно объединять все виды художественной деятельности, чередовать их, находить черты близости и различия в произведениях, средствах выразительности каждого вида искусства, по-своему передающих образ. Через сравнение, сопоставление художественных образов дети глубже прочувствуют индивидуальность произведения, приблизятся к пониманию специфики каждого вида искусства.

Комплексное занятие имеет те же разновидности, что и тематическое. Тема может быть взята из жизни или позаимствована из сказки, связана с определенным сюжетом, и, наконец, темой может быть само искусство.

Это многообразие тем обогащает содержание комплексных занятий, предоставляет педагогу широкий выбор.

Тема, взятая из жизни или связанная со сказкой, например «Времена года», «Сказочные персонажи», помогает проследить, как один и тот же образ передается разными художественными средствами, найти сходство и отличие в настроениях и их оттенках, сравнить, как показан образ ранней весны, только просыпающейся природы и бурной, расцветающей, и отметить при этом наиболее яркие выразительные особенности художественного языка каждого вида искусства (звуки, краски, слова).

Важно, чтобы смена художественной деятельности не носила формальный характер (дети слушают музыку о весне, рисуют весну, водят весенние хороводы, читают стихи), а объединялась бы задачей — передать сходное с музыкой настроение в рисунке, движениях, стихах. Если произведения не созвучны по образному содержанию, а лишь объединены общей темой, например, после прослушивания фрагмента пьесы П.И. Чайковского «На тройке» из цикла «Времена года» (нежного, мечтательного), звучат строки из поэмы Н.А. Некрасова «Мороз—Красный нос» — «Не ветер бушует над бором...» (суровые, несколько торжественные), не соответствующие характеру музыки, но близкие ей по теме, необходимо обратить внимание детей на контраст настроений, иначе цель занятия не будет достигнута.

На занятии, посвященном теме «Сказочные персонажи», интересно не только проследить, как по-разному или похоже передается один и тот же образ в разных видах искусства, но и сравнить

несколько музыкальных произведений, написанных на одну тему, например: пьесы «Баба Яга» П. И. Чайковского из «Детского альбома», «Баба Яга» М.П. Мусоргского из цикла «Картинки с выставки» и симфоническую миниатюру «Баба Яга» А.К. Лядова или пьесы «Шествие гномов» Э. Грига и «Гном» М.П. Мусоргского из цикла «Картинки с выставки» и др.

Сложнее проводить комплексное занятие, темой которого являются само искусство, особенности выразительных средств: «Язык искусства», «Настроения и их оттенки в художественных произведениях» и т. д.

На занятии по первой теме можно сравнить краски в живописи с тембрами музыкальных инструментов или некоторыми другими средствами выразительности (регистром, динамикой и их сочетаниями). Предложить детям прослушать музыкальные произведения в высоком (светлом) регистре и низком (темном), исполненные ярким, громким звуком и нежным, тихим, сопоставив эти средства музыкальной выразительности с интенсивностью цвета в живописи.

Можно поговорить и о сочетании различных средств выразительности, например сыграть детям произведения с одной динамикой (тихой), но в разных регистрах (высоком и низком), чтобы они услышали разницу в характере музыки. Тихое звучание в верхнем регистре создает нежный, светлый характер («Вальс» С.М. Майкапара), а в нижнем — таинственный, зловещий («Баба Яга» П.И. Чайковского). Эти произведения также сопоставляют с картинами.

На комплексном занятии по второй теме нужно найти общие настроения, переданные в разных видах искусства. Здесь применяются творческие задания, например передать в движениях характер веселого или трусливого зайчика, сочинить о нем песенку, сказку, нарисовать его. Знакомясь с выразительными возможностями этих видов искусства, дети постепенно приобретают опыт восприятия художественных произведений.

Темой такого комплексного занятия может быть и одно настроение с его оттенками, например: «Торжественное настроение» (от радости до скорби), «Радостное настроение» (от светлого, нежного до восторженного или торжественного). Эти оттенки настроений прослеживают на примерах разных видов искусства и передают в творческих заданиях: сочинить песенку (приветливую, нежную или веселую, радостную), выразить этот характер в движениях, нарисовать рисунки, в которых были бы видны эти настроения.

Педагог может также заострить внимание детей на наиболее удачно найденных образах и поговорить с ними о том, как уда-

лось передать то или иное настроение. Иногда проводят игру угадывая, какое настроение хотел выразить ребенок в сочиненном им движении (танце, песенке, марше).

Комплексное занятие может быть объединено и сюжетом, например сказочным. Тогда, как и в тематическом занятии подобного вида, творческие проявления детей реализуются полнее.

Подготавливает комплексные занятия музыкальный руководитель совместно с воспитателями, чтобы использовать все знания и умения, которые дети получили на других занятиях. Проводятся эти занятия примерно один раз в месяц.

Вопросы и задания

1. Назовите виды индивидуальных занятий и занятий по подгруппам.
2. Разработайте варианты структуры типового занятия.
3. В чем заключается содержание различных видов фронтальных занятий?
4. Обоснуйте целесообразность применения занятия каждого вида.
5. Составьте конспекты занятий каждого вида и обсудите их содержание.

Глава X МУЗЫКА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ДЕТСКОГО САДА

§ 1. РОЛЬ И МЕСТО МУЗЫКИ В БЫТУ ДЕТСКОГО САДА

Музыка в повседневной жизни детского сада часто звучит во время игр, на развлечениях и праздниках, прогулках и экскурсиях. Быт ребенка обеднеет, если исключить музыку. Это еще раз подтверждает большую силу ее воздействия на человека и возлагает особую ответственность на педагога, родителей за правильную постановку музыкального воспитания детей, организацию музыкальной среды для полноценного развития ребенка, становления его личности.

Традиционно в детском саду принято выделять четыре формы организации музыкальной деятельности: музыкальные занятия, самостоятельная музыкальная деятельность детей, музыка в повседневной жизни и на праздниках. Аналогично формам органи-

зации, утвердившимся в школьной практике (урок, внеклассная и внешкольная работа), представляется более правомерным обозначить три формы: музыкальные занятия, музыка в повседневной жизни (быту) детского сада и музыка в семье.

При таком подходе музыка в повседневной жизни (быту) детского сада объединяет в себе все формы музыкальной деятельности, которые реализуются вне занятий (игры, развлечения, праздники, утренняя гимнастика и т. д.).

Если музыкальные занятия, как и занятия вообще, являются основной формой учебной деятельности в детском саду и воспитательно-образовательный процесс осуществляется путем прямого обучения, то в быту приоритетным становится косвенное руководство музыкального руководителя, воспитателя, родителей музыкальным воспитанием детей. Прямое обучение в повседневной жизни не исключается совсем, но оно должно быть ограничено. Любое музыкальное общение с ребенком следует строить на совместной деятельности, партнерстве, всячески поощряя его инициативу, что особенно важно при самостоятельных музыкальных проявлениях детей.

Итак, форма организации музыкального воспитания в повседневной жизни детского сада предусматривает два вида руководства со стороны воспитателя, музыкального руководителя, родителей: прямое и косвенное. Во время игр, упражнений обучающего характера, прогулок музыка может звучать по желанию и детей, и взрослого. Но в развлечениях, праздниках, утренней гимнастике это происходит, как правило, по инициативе педагога; при этом он должен, конечно, учитывать возможности, интересы и пристрастия детей.

О различных формах организации музыкального воспитания в быту детского сада под прямым руководством педагога речь пойдет ниже. Здесь же мы рассмотрим использование музыки в повседневной жизни детей по их собственной инициативе и дадим характеристику педагогических условий, стимулирующих эти самостоятельные проявления, которые (при их развернутом характере) называют самостоятельной музыкальной деятельностью (Н.А. Ветлугина).

Возникновение самостоятельной музыкальной деятельности в детском саду — один из показателей высокого уровня развития детей, характеризующегося определенными музыкальными умениями и навыками, способностью переносить разнообразные музыкальные действия в повседневную жизнь. Ребенок должен уметь применять накопленный музыкальный опыт, сформированные музыкальные умения и навыки в новых условиях, в самостоятельной музыкальной деятельности по своим интересам и желаниям.

Опираясь на многолетние исследования лаборатории эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания, проведенные под руководством Н.А. Ветлугиной¹, можно сделать вывод, что самостоятельная музыкальная деятельность дошкольников успешно развивается при правильной постановке музыкального воспитания и в детском саду, и в семье. В его организации рекомендуется придерживаться следующих положений:

— обучение — средство музыкального воспитания, нацеленное на развитие личности ребенка, в частности его музыкальности, учитывающее его возрастные и индивидуальные особенности;

— музыкальные занятия — основная форма организации обучения детей; однако обучение следует осуществлять, используя все подходящие жизненные ситуации как в детском саду, так и в семье;

— содержание обучения должно соответствовать целям музыкального воспитания, обеспечивая перенесение полученных умений и навыков ребенка в повседневную жизнь детского сада и семьи;

— руководство музыкальным воспитанием детей со стороны педагога должно носить характер совместной деятельности (быть рядом, вместе, а не над, сверху), в которой взрослый остается ведущим, но видит в ребенке равноправного участника, партнера.

Первые два положения были рассмотрены в главах, посвященных целям и задачам музыкального воспитания дошкольников и музыкальным занятиям в детском саду. Остановимся на последующих двух положениях, отражающих возникновение и развитие самостоятельной музыкальной деятельности в детском саду.

Одним из условий, которые обеспечивают самостоятельные музыкальные проявления детей, является умение педагога использовать музыкальный репертуар в повседневной жизни детского сада. Ведь этот материал по тематике, технике исполнения должен быть доступен и привлекателен для ребенка. Известно, что самостоятельные музыкальные действия детей выражаются в двух основных формах: сюжетно-ролевой игре и упражнениях автодидактического типа. Поэтому очень важно предоставить детям необходимые пособия, оборудование, чтобы они могли воплотить свои игровые замыслы.

Ребенок должен прежде всего иметь желание выразить свое отношение к близким людям, окружающей действительности с

¹ См.: Эстетическое воспитание в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной.— М., 1978; Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Под ред. Н.А. Ветлугиной.—М., 1980; Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду.—М., 1981, и др.

помощью музыки: напевая, танцуя или подбирая простейшие мелодии на детских музыкальных инструментах. Так, малыш, увидев бойкого воробья, может вспомнить русскую народную попевку «Андрей-воробей» и попытаться передать четкий ритмический рисунок молоточком на металлофоне; ребенок постарше, наблюдая за кружением осенних листьев, напевает песню об осени.

Таких примеров можно привести множество, но подобное происходит только тогда, когда у детей воспитан интерес к музыке, желание музицировать и когда они владеют необходимыми музыкальными умениями и навыками: чисто интонируют, пластично, выразительно двигаются под музыку, умеют подбирать простейшие мелодии на детских музыкальных инструментах и т. д. И конечно же, ребенок должен иметь необходимые условия для реализации своих замыслов: ему могут понадобиться инструменты, игрушки, различные пособия и, безусловно, помощь-руководство взрослого, педагога. Иначе появившиеся желания тут же могут погаснуть, если малыш забыл слова или мелодию, а их некому напомнить, или под рукой не оказалось нужного музыкального инструмента, или нет желающих его послушать (т. е. нет соответствующей ситуации для выполнения замысла).

Взрослые обязаны поддержать ребенка, создать ему условия для творчества. Музыкальный руководитель, воспитатели должны не только продумывать репертуар и предоставлять детям музыкальные инструменты, игрушки, пособия, но и научить способам самостоятельных действий, чтобы они смогли применить их в дальнейшем. Уже на занятиях необходимо приучать дошкольников к самостоятельности, предлагая спеть песенку, придумать, как пляшут трусливый заяц, косолапый медведь, подобрать попевку на триоле и т. д. Одновременно нужно побуждать детей к самообучению, предлагая им (с учетом интересов и возможностей) специальные задания типа: «Научись легко прыгать с ноги на ногу», «Научись отбивать ритм песенки на барабане», «Выучи колыбельную для куклы» и т. д.

Помимо обучения во всех его видах к важным средствам развития самостоятельности нужно отнести музыкальные впечатления, которые дети получают во время праздников, развлечений, слушания радиопередач и просмотра телепередач, детских мультфильмов и кинофильмов. С детьми необходимо слушать различные по стилям, жанрам музыкальные произведения. Так, чтение сказки Ш. Перро «Золушка» и слушание музыки одноименного балета С.С. Прокофьева, музыкально-литературная композиция по сюите К. Сен-Санса «Карнавал животных» с чарующей пьесой «Лебедь», отрывки из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик», «Лебединое озеро», «Спящая красавица» помогут заложить в детях

основы музыкальной культуры, «интонационного словаря разных эпох». Не менее важно, чтобы постоянно звучали народные напевы и мелодии, «музыка устной традиции» (Б.В. Асафьев). Для этого рекомендуется широко использовать музыкальный фольклор, проводить разнообразные игры под его сопровождение (настольные, подвижные, считалки и т. д.), а также хороводы и инсценировки.

Такая эмоциональная насыщенность жизни ребенка, в которой преобладает добро, хорошее, бодрое настроение, положительно влияет и на его музыкальное развитие, формирование потребности слушать музыку, петь, танцевать, играть на детских музыкальных инструментах не только на занятиях, но и в самостоятельной деятельности.

Руководство педагога, взрослого (старший дошкольный возраст) должно носить косвенный характер, чтобы поддержать инициативу детей, подсказать, как лучше выполнить задуманное, но не с помощью инструкций или прямого бесцеремонного вмешательства в их действия. Педагог заботится о развитии самостоятельной музыкальной деятельности, используя различные методические приемы, исходя из конкретной ситуации, возрастных и индивидуальных особенностей детей.

§ 2. МУЗЫКА И ФИЗКУЛЬТУРА

Музыка, сопровождающая физические упражнения, создает определенный эмоциональный настрой, активизирует внимание детей, повышает выразительность движений. Влияя на физиологические процессы детского организма, она увеличивает амплитуду дыхания, легочную вентиляцию. Поднятие эмоционального тонуса и улучшение работоспособности организма облегчает выполнение движений. Вместе с тем разнообразное музыкальное сопровождение упражнений обогащает музыкальный опыт ребенка, содействует воспитанию эмоциональной отзывчивости на музыку, развитию слуховых представлений, чувства ритма.

Физические упражнения под музыку проводятся в детском саду на утренней гимнастике, физкультминутке, физкультурных занятиях. Если первые две формы относятся к повседневной жизни детского сада, то физкультурные занятия — основная форма обучения физическим упражнениям — не входят в нее. Но независимо от этого требования к музыкальному сопровождению едины.

В отличие от занятий по ритмике, где ведущими являются задачи музыкального развития ребенка, в данном случае на первый план выступают задачи физического воспитания: охрана и укрепление здоровья детей, развитие физических качеств, формиро-

вание двигательных навыков и т. д. Вместе с тем эффективность физических упражнений под музыку, их значение для полноценного развития детей во многом определяются органической связью музыки и движений (на основе общей временной природы). Яркие, динамичные художественные музыкальные произведения, соответствующие характеру и содержанию физических упражнений, способствуют физическому совершенствованию ребенка, выработке красивой осанки, правильной координации движений.

Из всех физических упражнений, выполняемых под музыкальное сопровождение, наиболее целесообразны основные движения (ходьба, бег, поскоки), общеразвивающие и строевые упражнения, а также подвижные игры типа «Воробышки и кот», «Лошадки», «Ловишки» и т. д. Также и разучивание упражнения с мячом (отбивание и ведение) более успешно проходит под задорную, энергичную польку.

Каждый вид физических упражнений требует тщательного подбора музыкальных произведений. Например, ходьба в различных построениях и перестроениях обычно проводится под маршевую музыку бодрого, четкого, иногда стремительного характера. Однако физическую нагрузку рекомендуется чередовать с медленной ходьбой, для музыкального сопровождения которой берут не только спокойного характера марш, но также вальс и гавот. Кстати, эти произведения могут быть использованы и при разучивании ходьбы широким шагом или с выпадами. Аналогично подбирают музыкальное сопровождение к бегу, поскокам. Бег грациозный, мягкий, «стелющийся» требует музыки такого же характера, например вальса, а «острый», «мелкий», с выбрасыванием ног — стремительного, задорного галопа или польки.

Прыжки-поскоки тоже бывают и быстрыми, и широкими, замедленными. В первом случае подходит динамичная, легкая музыка, желательно с подчеркнутой сильной долей такта, во втором — плавная.

Общеразвивающие упражнения разделяют обычно на две основные группы: без предметов и с предметами. Существует классификация по анатомическому признаку: для верхних конечностей и плечевого пояса, нижних конечностей, брюшного пресса и т. д. По характеру их также можно разбить на несколько основных групп и соответственно выделить виды музыкального сопровождения.

Первая группа объединяет упражнения с движениями плавными, с большой амплитудой, круговыми, маховыми, «мельница». К этой группе можно отнести упражнения с обручами, шарфами, лентами и др. Их основное музыкальное сопровождение — вальс умеренного темпа (или медленный) и спокойного характера.

Вторую группу составляют упражнения четкого, динамичного характера — это наклоны вперед и в сторону, взмахи руками и ногами, выпады, передвижение шагами, поскоками, а также упражнения с палкой. Музыкальным сопровождением может служить умеренного темпа бодрый марш или жизнерадостный гавот.

Третья группа включает упражнения с четкими, энергичными, с короткой амплитудой движениями: сгибание и разгибание ног и рук, повороты ладоней, вращение руками, пружинящие приседания, быстрые шаги, поскоки, наклоны. Обычно к этой группе относятся упражнения со скакалкой (вращения вперед и назад), построенные из разнообразных прыжков. Музыкальное сопровождение отличается быстрым темпом и большой динамичностью, преимущественно звучит полька.

Музыкальное сопровождение применяется в зависимости от этапа разучивания физических упражнений. При ознакомлении с движением, его показе музыка облегчает восприятие. Разучивание сложных элементов упражнения проводится без музыки, так как она не способствует сознательному управлению двигательным навыком. Когда упражнение освоено, его вновь проводят с музыкальным сопровождением, чтобы придать ему большую выразительность. Те физические упражнения, которые требуют индивидуального темпа выполнения, силового напряжения (прыжки в длину, в высоту, лазанье и т. д.), не следует проводить под музыку.

Исполнение музыкальных произведений всегда должно быть художественным, главное — не допускать искажения замысла композитора. Так, нельзя менять темп произведения, произвольно акцентировать сильные доли такта, повторять музыкальные фразы, вводить паузы и т. д. Все эти «вольности» нарушают целостность произведения, его характер и содержание, снижают художественные качества. Грамзапись можно применять, если педагог умело пользуется техникой и придерживается нормального хода работы с детьми без лишних пауз и суеты.

§ 3. МУЗЫКА И РАЗВЛЕЧЕНИЯ

Развлечения — одна из форм организации детей в повседневной жизни детского сада, которая преследует несколько целей: доставить ребятам удовольствие, повеселить, позабавить их, а также обогатить музыкальными впечатлениями, пробудить творческую активность. В практике дошкольных учреждений встречаются разнообразные по тематике и форме развлечения, всегда организуемые взрослыми (музыкальный руководитель, воспита-

гели, родители и др.). Роли в них распределяются по-разному: в одних случаях исполнителями бывают только взрослые, в других — дети дошкольного возраста одной или нескольких возрастных групп. Возможно и совместное участие взрослых и детей.

Особенно ценными для музыкального развития являются развлечения, которые закрепляют и углубляют музыкальные впечатления, полученные на занятиях, духовно обогащают детей, развивают основы музыкальной культуры. Это прежде всего беседы-концерты по слушанию классической музыки, как детской, так и не предназначенной специально для детей. Так, если на занятиях дошкольники слушают отдельные пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского, то беседа-концерт «Детский альбом П.И. Чайковского» поможет закрепить впечатления и познакомиться с новыми пьесами или всем циклом.

Если на занятиях дети слушают небольшие фрагменты из произведений А. Вивальди, И.С. Баха, В.А. Моцарта, Л. Бетховена, М.И. Глинки и других композиторов, то при проведении беседы-концерта можно взять более крупные отрывки. Беседа-концерт, посвященная творчеству одного из композиторов, расширяет, обогащает, углубляет впечатления детей.

Роль и место музыки в развлечениях неодинаковы. Если в концертах она является ведущей, то в театральных представлениях и спектаклях музыка вводится для углубления их эмоционального воздействия на детей, в определенной мере выполняя роль музыкального оформления.

Развлечения, подготовленные и исполняемые взрослыми, должны обогащать детей яркими, красочными впечатлениями. Эпизодически малыши могут включаться в действие, это активизирует их восприятие, внимание, воображение. Ребенок начинает чувствовать себя участником происходящего и увлеченно, с удовольствием сопереживает артистам, персонажам сказок, спектаклей.

Так, интересно в этом отношении развлечение, посвященное творчеству композитора В.Я. Шаинского, в котором участвуют взрослый-ведущий и школьники (автор сценария Э. Фомина)¹. Дети с радостью встречают своих любимых героев из песен композитора — Чебурашку, крокодила Гену, Антошку — и с удовольствием вместе с ними напевают знакомые забавные мелодии. Особенно веселят их танец-импровизация в исполнении Чебурашки и крокодила Гену и инсценировка песни «Антошка». Прекрасно вписываются в программу развлечения песни «Игра», «Дважды два — четыре» и «Улыбка», звучащие в грамзаписи. Оформ-

¹ См.: Праздники и развлечения в детском саду / Сост. С.И. Бекина. — М., 1982. — С. 259.

ление зала игрушками-персонажами из песен В.Я. Шаинского и рисунками самих детей на эту же тему делает развлечение особенно увлекательным и оригинальным

Когда в развлечениях совместно участвуют взрослые и дети, роли распределяются в зависимости от сложности. Популярны среди такого рода развлечений дни рождения детей. Например, в одном из них — «День рождения Маши» (музыка Е. Тиличевой, автор сценария Н. Колмаковская) — сложную роль ведущего берет на себя воспитатель, а дети поздравляют Машеньку: поют ей песни, выразительно рассказывают стихотворения, водят хороводы, задорно танцуют «Польку» и «Приглашение»¹.

Замысел развлечения может возникнуть и у детей. Источником его обычно бывают экскурсии, услышанные сказки, радиопередачи, увиденные диафильмы и т. д. Взрослые должны поддерживать этот замысел, помочь его воплотить, придать ему интересную форму. Так, яркая по образам белорусская народная песня «Всем, Надюша, Расскажи» привлекает внимание детей, и они с увлечением ее инсценируют: «бабуси», «дедуси», «подружки», «ребята» и «козлята» соревнуются друг с другом, выбирая наиболее выразительные движения для передачи образов². Здесь роль воспитателя состоит в том, что он разучивает с детьми песни, подбирает характерные элементы костюмов, уточняет движения пляски и, наконец, организует показ этого «концертного» номера зрителям (младшим дошкольникам, родителям).

В «Зимней сказке» (музыка Е. Туманян, автор сценария А. Шибцкая) дети могут действовать абсолютно самостоятельно, выполняя все роли: ведущего, зайцев, лисы, волков, медведя и детей³.

Во время подготовки воспитатель и музыкальный руководитель помогают ребятам разучить музыкальный и литературный материал, чтобы они свободно имитировали движения зверей, катание на коньках, лыжах, легко и задорно танцевали польку. Разучивать инсценировку можно и на музыкальных занятиях, и в повседневной жизни. Сказку показывают зрителям сначала в развлечении, а затем — и на новогоднем празднике.

К организации развлечений предъявляются следующие требования:

¹ См.: Музыка и развлечения / Сост. Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская. — М., 1967. — С. 127.

² См.: Музыка в детском саду / Под общ. ред. Н.А. Ветлугиной. — М., 1972. — С. 80.

³ См.: Музыка и развлечения / Сост. Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская. — С. 139.

— разнообразие содержания для накопления дошкольниками музыкального опыта, обогащения музыкальными впечатлениями;

— художественные достоинства материала и качество его исполнения как взрослыми, так и детьми;

— занимательность содержания, новизна его элементов;

— доступность музыкального и литературного репертуара и разнообразные формы его проведения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и уровня их развития;

— направленность на развитие активности, воображения и инициативы детей;

— соблюдение определенной продолжительности развлечения в зависимости от возраста детей, его вида (от 10—15 и до 30—40 минут).

К развлечениям нужно предварительно готовиться. Вначале выбрать тему, затем наполнить ее соответствующим содержанием и расположить материал в определенной последовательности с точным указанием всех участников. Следует продумать и оформление развлечения: декорации, костюмы, атрибуты, музыкальное сопровождение, которые особенно важны в театрализованных спектаклях и представлениях.

Зрелищные развлечения, например постановка сказок, спектаклей, требуют длительного времени на их подготовку. Педагог должен создать спокойную творческую обстановку, без гонки, без муштры, не приспособливая выступление «к дате». В программу концертов, исполнителями которых являются дети, следует включать их любимые и хорошо разученные номера, тогда каждый ребенок испытает радость от участия в развлечении.

Чтобы не перегружать детей, нужно чередовать развлечения, требующие и не требующие подготовки, а также включать несложные спортивные развлечения и аттракционы, которые доставляют ребятам радость и развивают их физические качества (ловкость, быстроту, выносливость), а также находчивость, смелость, волевые качества.

Для накопления музыкальных впечатлений можно использовать в развлечениях радио- и телепередачи, близкие и понятные детям, познавательные и увлекательные для них. Ребенок внимательно и с интересом слушает сказку по радио, но без зрительного подкрепления порой трудно вникнуть в ее содержание, глубоко прочувствовать ее образы; поэтому взрослый, педагог должны создать определенную настрой.

Необходимо учитывать и то обстоятельство, что дошкольники не могут критически оценить эти передачи, точно так же как и театрализованные спектакли, представления; поэтому ответствен-

ность за эстетическое, нравственное воспитание детей ложится на взрослых, которые должны помочь им правильно понять увиденное и услышанное, позаботиться о формировании эстетического вкуса.

Итак, развлечения — особая форма организации воспитательного воздействия на дошкольника. Они обогащают детей положительными эмоциями, расширяют представления об окружающем мире, приобщают к прекрасному средствами музыки, художественного слова, танца и изобразительного искусства. Развлечения дают возможность проявиться самостоятельной художественной деятельности ребенка, формируют его творческую активность.

§ 4. МУЗЫКА И ПРАЗДНИК В ДЕТСКОМ САДУ

Особое место в воспитании детей дошкольного возраста занимает праздник, одна из основных целей которого — формирование разнообразных эмоций и чувств, являющихся важнейшим условием развития личности. Праздник объединяет в себе различные виды искусства: музыку, художественное слово, танец, драматизацию, изобразительное искусство; поэтому он прежде всего развивает у детей эстетические чувства, эстетическое отношение к окружающей действительности.

Музыка как ведущий компонент праздника соединяет все виды искусства, создает определенный эмоциональный настрой в соответствии с основной темой торжества. Она должна вызывать у ребят сопереживание. Так, веселая, задорная, шутливая музыка на новогоднем празднике настраивает детей на радостное ожидание сюрпризов; задушевные, лирические мелодии, звучащие в день 8 Марта, передают нежные и теплые чувства, обращенные к мамам и бабушкам. На празднике «Выпуск в школу» могут звучать нотки сожаления: ведь расставаться всегда грустно, но и здесь общее настроение должно быть светлым и жизнерадостным.

Тематика и содержание сезонных праздников также являются определяющими в подборе музыки. Так, встреча с зимой обычно полна надежд на веселые зимние игры, праздник новогодней елки с Дедом Морозом и Снегурочкой («Здравствуй, зимушка-зима!»); теплые, погожие дни, прилет птиц связаны с приходом весны («Встречаем весну»); купание в реке, прогулки в лесу напоминают о лете («Здравствуй, лето!»); наконец, яркие, разноцветные листья деревьев — об осени («Осень золотая»). Палитра музыкальных произведений, передающих образы, настроения этих праздников, отличается большим разнообразием: от веселой, торжественной, ликующей до мягкой, спокойной, задумчивой. Сезонные праздники можно проводить и в форме развлечений, что

связано главным образом с воспитательными целями и содержанием материала.

Создание соответствующего эмоционального настроения на тот или иной праздник во многом зависит от тщательно составленной программы. Педагог продумывает тему, форму программы, подбирает музыкально-литературный материал, уделяет внимание сюрпризным моментам, художественному оформлению. Необходимо учитывать и конкретные условия детского сада, возрастной группы, чтобы вся организация праздника отвечала интересам детей и каждый ребенок получил удовольствие от активного участия в нем. Это трудная задача для педагога, но ему нужно стремиться всем детям подбирать выступления по их силам, возможностям и наклонностям. Застенчивым ребятам лучше предлагать особенно интересные номера (песню, шутивную инсценировку, стихотворение и т. д.), чтобы они смогли преодолеть свою робость. Музыкально менее способным следует подобрать легкие роли в групповом танце, оркестре. Такой подход к организации праздника педагогически оправдан и, как правило, дает хорошие результаты: эмоциональный подъем активизирует детей, вселяет в них уверенность.

Структура праздника может быть различной. Например, вначале выступают дети, а затем проводятся общие пляски, хороводы, игры и аттракционы. Допускается и другой вариант, когда все эти номера чередуются. Вполне возможно вначале показать небольшой спектакль или концерт, в котором участвуют взрослые, а после него предложить выступить детям.

К составлению программы (это касается и содержания, и структуры) следует подходить творчески, в каждом случае учитывая конкретные условия детского сада, опыт работы педагогического коллектива.

Праздники можно проводить в утреннее время или во второй половине дня. Их продолжительность от 20 минут и не более 1 часа в зависимости от возраста детей и содержания самого праздника.

Красочность, торжественность, разнообразие празднику придает оформление — специально подобранные декорации, костюмы и атрибуты для детей, использование пластинок, магнитофонных записей для сопровождения танцев, хороводов, театральных инсценировок. Желательно, чтобы дети (особенно это касается старших дошкольников) тоже участвовали в подготовке оформления праздников.

Праздник выполняет свою воспитательную функцию, если в детском саду ведется систематическая работа, в частности по музыкальному воспитанию. Четкое перспективное планирование

(при распределении музыкального репертуара в нем учитываются предстоящие праздничные утренники) позволяет спокойно, без спешки и переутомления детей подготовиться к празднику, разучить с ними весь необходимый материал.

В подготовке праздника принимает участие весь педагогический коллектив детского сада, но особая роль отводится музыкальному руководителю и воспитателям возрастной группы. Они должны из разученного музыкального репертуара отобрать произведения, которые наиболее ярко и образно исполняются детьми, затем выстроить их в определенной последовательности, включая также стихотворения, инсценировки, аттракционы и сюрпризы.

В программе праздника необходимо предусмотреть все: продолжительность, темп выступлений, чередование номеров, соотношение детского и взрослого участия, чтобы композиция носила целостный, стройный характер, не переутомляла детей.

Основная нагрузка в подготовке, конечно, ложится на взрослых. Они тщательно продумывают сценарий, методику проведения праздника, подробно распределяют все «взрослые» роли, особое внимание уделяя выбору ведущего, который должен хорошо знать содержание и последовательность программы, а также уметь свободно общаться с детьми и гостями. Подготовка ведущего к празднику включает и психологический настрой на создание радостной и доброжелательной атмосферы среди всех участников. На ее основе праздник должен стать источником богатых впечатлений для детей и содействовать их эстетическому развитию. Ведущему помогают подготовиться музыкальный руководитель, старший воспитатель, заведующий детским садом. Если взрослые четко определяют участие каждого педагога в празднике, многократно повторяют свои роли, то дети этого делать не должны. Важно сохранить свежесть их восприятия, непосредственность эмоций и не переутомить репетициями.

Утренник можно проводить в двух близких по возрасту группах. Программа концерта не должна быть знакома ребятам целиком, хотя некоторые песни (игры) обе группы могут исполнить вместе. В сценарий включают и индивидуальные выступления детей.

Грамотное исполнение музыкального репертуара взрослыми и детьми — необходимое условие воспитательного воздействия праздника. Это становится возможным при творческом и зрелищном проведении постановок, аттракционов и сюрпризных моментов. Что касается взрослых, то музыкальный руководитель, ведущий и его помощники должны свободно владеть всей программой праздника. Музыкальный руководитель обеспечивает пол-

поценное звучание музыкальных произведений, их художественное исполнение. Он должен внимательно отнестись к вступлению к песне и танцу, чтобы настроить детей на выразительное исполнение. Нельзя искажать темп, нюансировку и т. д. Как уже отмечалось, роль ведущего центральная на празднике, но его успех во многом зависит от помощников, которые при необходимости незаметно включаются в ход представления, чтобы сохранить его стройность и непринужденность.

Все взрослые должны действовать в сыгранном ансамбле, без напряжения и суеты. Если в программе участвуют артисты, родители, школьники, то каждое их выступление должно быть своевременным, чтобы не разрушить целостности сценария. В ходе праздника возможны и неожиданности: кто-то из выступающих отказался спеть или станцевать, или не смог вовремя вступить, или просто заплакал ребенок и многое другое. Во всех непредвиденных ситуациях ведущий должен проявить выдержку, находчивость, чтобы вернуть праздник в нужное русло.

Хорошей традицией в детском саду стали так называемые проходы праздника, когда в музыкальном зале оставляют оформление, костюмы и атрибуты для игр, инсценировок. Дети по желанию могут повторить песни, хороводы, аттракционы, которые им понравились. Это позволяет закрепить праздничные впечатления, еще раз получить удовольствие от выступления.

На празднике дети показывают свои достижения, и, кроме этого, праздники являются источником новых впечатлений для ребенка, стимулом его дальнейшего развития.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте различные формы организации музыкального воспитания в быту детского сада.
2. Каковы функции музыкального руководителя и воспитателя в организации музыкально-педагогической среды для полноценного музыкального развития детей дошкольного возраста?
3. В чем состоит значение музыкального сопровождения физических упражнений в развитии ребенка?
4. Пронаблюдайте утреннюю гимнастику в одной из возрастных групп детского сада и объясните, какие физические упражнения целесообразно проводить под музыку и на каких этапах обучения.
5. Охарактеризуйте виды развлечений в детском саду и их место в повседневной жизни детского сада.
6. Раскройте значение праздников в музыкально-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Проанализируйте праздник в одной из возрастных групп детского сада.

7. Составьте программу развлечения или праздника для одной из возрастных групп.

Глава XI

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

§ 1. ФУНКЦИИ ЗАВЕДУЮЩЕГО ДЕТСКИМ САДОМ И СТАРШЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ

Музыкальное воспитание детей непосредственно осуществляется музыкальным руководителем с помощью воспитателей. Успех работы в большей степени зависит и от деятельности руководителей дошкольного учреждения — заведующего и старшего воспитателя. В их обязанности входят административно-хозяйственные и организационно-методические функции управления дошкольным учреждением — *планирование, организация, контроль и координация учебно-воспитательного процесса.*

Функции заведующего и старшего воспитателя исследовались Л.В. Поздняк. Создана модель деятельности старшего воспитателя, его профессиограмма — выделены качества личности, знания и умения, которые обеспечивают успех его работы при планировании, организации, контроле и координации педагогического процесса в целом¹.

Руководство музыкальным воспитанием детей — одно из направлений деятельности заведующего и старшего воспитателя. Личностные качества, знания и умения, необходимые для этого руководителю, специфичны. Прежде всего он должен обладать высоким уровнем общей и музыкальной культуры. Характер деятельности руководителя во многом определяется его собственным отношением к музыкальному искусству, пониманием роли музыки в воспитании детей.

Для планирования учебно-воспитательного процесса в целом, включая раздел «Музыкальное воспитание», руково-

¹ См.: Поздняк Л. В., Бондаренко А. К. Семинарские, практические и лабораторные занятия по курсу «Организация и руководство дошкольным воспитанием в СССР». — М., 1987. — С. 22—23.

дитель должен знать задачи музыкального воспитания, основные этапы музыкального развития дошкольников, диагностику музыкальных способностей, ориентироваться в разнообразных формах организации музыкальной деятельности детей, видах музыкальных занятий, методах музыкального воспитания, уметь оценивать художественные достоинства музыкального репертуара, используемого в работе с детьми, выделять вопросы, требующие наибольшего внимания педагогов, и отражать их в перспективном плане (составляется заведующим совместно с музыкальным руководителем и воспитателями), контролировать их постепенную реализацию в календарных планах (составляются музыкальным руководителем совместно с воспитателями).

В годовом перспективном плане задачи по музыкальному воспитанию можно включать в общие воспитательно-образовательные задачи, а затем конкретизировать. На итоговых педсоветах коллектив отчитывается в выполнении работы за полугодие, год.

Руководитель помогает музыкальному руководителю и воспитателям применять наглядно-доказательные средства музыкального развития детей: на основе наблюдений, диагностики развития музыкальных способностей детей, могут быть составлены диаграммы, карты выполнения программных требований. Под контролем руководителя проводятся анализ и самооценка деятельности музыкального руководителя и воспитателей.

Перспективное планирование осуществляется на основе анализа работы в предыдущем году, определения слабых сторон в музыкальном воспитании детей. Задачи годового планирования определяются на педсовете, при этом учитываются новые формы, методы работы с детьми, новые рекомендации и программы.

Руководитель дошкольного учреждения помогает музыкальному руководителю планировать работу с воспитателями — определить содержание индивидуальных и групповых консультаций, семинаров, практикумов, кружковой работы.

В годовом плане предусматривается работа музыкального руководителя и воспитателей с родителями (индивидуальные и групповые консультации, тематические родительские собрания, беседы).

В нем отражается также оснащение педагогического процесса необходимым оборудованием, техническими средствами обучения, пополнение и систематизация литературы в методкабинете

Чтобы правильно организовать (ф у н к ц и я о р г а н и з а ц и и) учебно-воспитательный процесс, руководитель должен знать современный уровень развития теории и методики музыкального воспитания детей, уметь направлять работу всего педагогического коллектива на выполнение поставленных задач, поиск

творческих форм и методов воспитания, внедрять передовые достижения науки и практики, создавать необходимые условия для работы по музыкальному воспитанию детей, обеспечивать современное оснащение занятий.

Руководитель заботится о том, чтобы педагоги имели в зале и группах достаточное количество пианино (обязательно хорошо настроенных), различных детских музыкальных инструментов, детских музыкальных игрушек, игр, музыкально-дидактических пособий, атрибутов, костюмов, а также оборудование для кукольного театра.

В зале для проведения музыкальных занятий отводится место для хранения ТСО, музыкальных инструментов, пособий, атрибутов. В музыкальном кабинете должно быть место для подготовки музыкального руководителя к занятиям. Здесь же находятся шкафы для хранения нотной и методической литературы, музыкальных инструментов, игрушек, музыкально-дидактических игр и пособий, костюмов, декораций, образцов праздничного оформления зала, ТСО, грампластинок, магнитофонных записей, озвученных диапозитивов и фильмов и т. д.

В группах оборудуются музыкальные уголки, выделяется место для свободного музицирования детей. В музыкальных уголках периодически обновляются музыкальные инструменты (доступные детям определенной возрастной группы), настольные музыкально-дидактические игры, музыкальные игрушки (в том числе с немой клавиатурой), костюмы для инсценировок. Группы оборудуются ТСО (диапроектор с диафильмами и диапозитивами, озвученными музыкой, проигрыватель, магнитофон, грампластинки и магнитофонные кассеты с записями музыкальных сказок из радиопередач, фрагментов народной и классической музыки и т. д.).

Руководитель дошкольного учреждения организует повышение квалификации музыкального руководителя и воспитателей: направляет на курсы, семинары в институт усовершенствования учителей, проводит обмен опытом между педагогами — открытые занятия, выступления на педсоветах, методических объединениях, а также подбирает специальную литературу, систематизирует ее.

Для успешного контроля за музыкальным воспитанием детей и оказания им методической помощи руководитель дошкольного учреждения должен знать теорию и методику музыкального воспитания на современном уровне их развития, уметь выявлять сильные и слабые стороны работы педагогического коллектива.

Руководитель дошкольного учреждения постоянно контролирует выполнение задач музыкального воспитания детей, отраженных в плане. Контроль может быть фронтальным и тематическим.

Осуществляя фронтальный контроль, руководитель наблюдает за работой по музыкальному воспитанию детей, анализирует ее в целом, в различных организационных формах (на занятиях, в быту, на праздниках и развлечениях). Тематический контроль позволяет проверить выполнение наиболее важных задач музыкального воспитания, ранее отстававших разделов работы, внедрение новых форм, методов воспитания и др.

Руководитель должен уметь разрабатывать схему наблюдений, позволяющую объективно оценивать результаты. При фронтальном контроле фиксируется качество выполнения основных задач музыкального воспитания детей. Руководитель посещает несколько занятий в одной возрастной группе, чтобы оценить вариативность их структуры, видов, применяемых методов и приемов, разнообразие репертуара, проследить степень усложнения заданий, динамику работы, полноту использования различных видов музыкальной деятельности.

В схеме наблюдений фиксируется и оценивается деятельность детей, музыкального руководителя, воспитателя на музыкальном занятии.

При оценке деятельности детей учитывается:

проявление интереса, эмоциональные реакции, предпочтения; самочувствие, соответствие нагрузок;

степень активности;

желание и умение действовать самостоятельно, творчески;

уровень развития способностей;

качество знаний, умений и навыков.

При оценке деятельности музыкального руководителя учитывается:

качество используемого репертуара;

уровень его исполнения (игра на фортепиано, пение и т. д.);

качество пояснений музыки (их образность, знание методики ведения беседы);

эффективность использования разнообразных методов и приемов;

умение увлечь детей, заинтересовать их;

умение находить индивидуальный подход к детям;

умение использовать творческие задания;

тон речи, доброжелательность общения;

артистизм, изобретательность, находчивость;

умение использовать вариативность структуры занятия, разные его виды;

контакт с воспитателем;

владение оборудованием.

При оценке деятельности воспитателя учитывается:

заинтересованность, активность;
умение находить индивидуальный подход к детям (помогать овладеть музыкально-ритмическими движениями, действиями в игре и т. д.);

уровень исполнительских умений;
контакт с музыкальным руководителем.

При фронтальной (или тематической) проверке использования музыки вне занятий, в быту детского сада оценивается деятельность детей, воспитателя, а также согласованность работы музыкального руководителя и воспитателя, их взаимопомощь.

При оценке деятельности детей могут учитываться те же критерии, что и на музыкальных занятиях (с учетом того, что качество их самостоятельной музыкальной деятельности без непосредственного руководства музыкального руководителя, естественно, снижается).

При оценке деятельности воспитателя учитывается: умение использовать в работе разнообразный репертуар (отбор с помощью музыкального руководителя фрагментов произведений классической и народной музыки, использование грамзаписи музыкальных сказок, повторное слушание знакомого репертуара, полюбоившегося детям);

умение проводить беседу о музыке;
эффективность использования разнообразных методов и приемов;

умение увлечь детей, заинтересовать их;

умение находить индивидуальный подход к детям, учитывать их склонности, интересы, руководить различными видами музицирования;

умение использовать творческие задания в самостоятельной деятельности детей;

тон речи, доброжелательность общения;

артистизм, изобретательность, находчивость;

использование различных видов музыкальной деятельности детей (слушание музыки, игры, инсценировки и т. д.);

оборудование музыкального уголка;

контакт с музыкальным руководителем.

При фронтальной (или тематической) проверке проведения праздников, развлечений также оценивается деятельность детей, музыкального руководителя, воспитателя, согласованность работы педагогического коллектива.

Важнейшими критериями оценки деятельности детей являются:

интерес, увлеченность, непосредственность исполнения;

самочувствие, настроение, отсутствие перегрузок;
участие всех детей с учетом их индивидуальных склонностей,
интересов.

При оценке деятельности музыкального руководителя и воспитателя учитывается:

умение увлечь детей, заинтересовать их;

качество используемого репертуара;

уровень исполнения произведений;

умение вести беседу о музыке (при проведении тематических бесед-концертов и т. д.);

тон речи, доброжелательность общения;

артистизм, изобретательность, находчивость;

оформление;

организационные моменты;

взаимодействие музыкального руководителя и воспитателя.

Проанализировав результаты контроля, руководитель оказывает музыкальному руководителю, воспитателю методическую и организационную помощь.

К о о р д и н а ц и я работы педагогического коллектива по музыкальному воспитанию предполагает знание руководителем передового опыта науки и практики, обязанностей музыкального руководителя, воспитателя, умение направить и согласовать их работу, регулировать выполнение намеченных задач. Руководитель должен уметь координировать общение педагогического коллектива с родителями, помогать совершенствовать работу по музыкальному воспитанию детей — проводить консультации, организовывать изучение и внедрение лучшего опыта дошкольных учреждений.

§ 2. ФУНКЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И ВОСПИТАТЕЛЯ

Функции музыкального руководителя и воспитателя могут быть рассмотрены в опоре на общепедагогические функции. Педагог, ученый А.И. Щербаков называет восемь функций: информационную, развивающую, мобилизационную, ориентационную, конструктивную, организаторскую, коммуникативную, исследовательскую, разделяя их на две группы. Первые четыре функции педагогические, остальные общетрудовые (относятся к любым видам квалифицированного труда). Выполняя педагогические функции, учитель передает ученикам знания, развивает их способности, мобилизует внимание, формирует систему ценностных ориентаций. Общетрудовые функции направлены на создание

материальных и дидактических условий для творческого решения педагогических задач.

Успех учебно-воспитательной деятельности педагога зависит, как подчеркивает А.И. Щербаков, от его готовности выполнять свои функции и от умения устанавливать внутренние связи между ними, определять содержание своих действий и метода их реализации.

Рассмотрим деятельность музыкального руководителя и воспитателя по музыкальному воспитанию детей, опираясь на восемь общепедагогических функций.

Чтобы успешно выполнять и н ф о р м а ц и о н н у ю ф у н к ц и ю, педагог должен иметь глубокие знания своего предмета, уметь преподнести их детям, обладать культурой речи.

В деятельности музыкального руководителя содержание этой функции специфично. Музыкальную информацию педагог передает, прежде всего исполняя музыкальные произведения. Слушатель воспринимает музыку, созданную композитором, только через исполнителя. Поэтому исполнение музыкальных произведений для детей — основное умение педагога — должно быть профессиональным, ярким. Грампластинка не всегда способна полностью заменить живое звучание инструмента.

Восприятие музыки углубляется при осознании ее эмоционально-образного содержания. Поэтому доступное детям пояснение содержания музыкального произведения также важнейшее умение, необходимое музыкальному руководителю.

Эти творческие умения предполагают высокий уровень исполнительской и общей музыкальной культуры.

Для накопления дошкольниками полноценных музыкальных впечатлений большое значение имеет качество репертуара, умение педагога отобрать высокохудожественные произведения народной и классической музыки.

Музыкальный руководитель должен также знать методические приемы, эффективные для определенной возрастной группы детей, уметь творчески их применять.

Информационные функции музыкального руководителя и воспитателя, не имеющего специального музыкального образования, неодинаковы, хотя некоторое сходство имеется.

Воспитатель, как правило, не умеет играть на фортепиано, поэтому он использует грампластинки или магнитофонные записи. Своеобразие информационных функций музыкального руководителя и воспитателя во многом объясняется также тем, что формы организации музыкальной деятельности, в которых они общаются с детьми, различны.

Музыкальный руководитель (при участии воспитателя) проводит музыкальные занятия, праздники, развлечения. Воспита-

тель общается с детьми в быту — руководит самостоятельной деятельностью, организует игры, слушание музыки, готовит инсценировки и т. д. Большую часть своей работы по музыкальному воспитанию детей он осуществляет под руководством музыкального руководителя или при его непосредственном участии.

Воспитатель может закрепить музыкальные впечатления детей, прослушивая с ними в грамзаписи произведения, звучавшие на занятиях. Такое повторное слушание не требует развернутой беседы о музыке, а предполагает лишь краткое напоминание ярких характеристик отдельных тем, музыкальных образов, различение смены настроений, средств музыкальной выразительности.

Воспитатель обогащает музыкальные впечатления, используя игры, инсценировки разучиваемых песен, предлагая детям повторить фрагменты праздничных утренников, наиболее понравившиеся им. Он может обращаться и к произведениям, не звучавшим на занятиях. Это музыкальные сказки, диапозитивы и диафильмы, озвученные музыкой. Они не требуют развернутой беседы о музыке, а лишь привлечения внимания детей к ее характеру, смене настроений.

Воспитатель слушает с детьми и фрагменты классических произведений, народную музыку. Он отбирает эти произведения вместе с музыкальным руководителем и согласует с ним методику проведения беседы.

Некоторые музыкальные досуги и развлечения воспитатель проводит самостоятельно или под руководством музыкального руководителя (кукольный театр, инсценировки).

Для того чтобы руководить самостоятельной деятельностью детей — обучать их игре на детских музыкальных инструментах, свободному музицированию в пении, музыкально-ритмическим движениям, воспитатель должен сам владеть исполнительскими навыками и умениями (играть на музыкальных детских инструментах, петь, красиво двигаться), знать методику музыкального воспитания, уметь применять разнообразные методические приемы для развития у детей исполнительских умений.

Таким образом, для успешного выполнения информационной функции музыкальный руководитель и воспитатель должны обладать определенными качествами личности, знаниями и умениями (см. табл. 4). Как видно из приведенной таблицы, в деятельности музыкального руководителя и воспитателя они во многом совпадают.

Конечно, знания и умения музыкального руководителя, имеющего специальное музыкальное образование, и воспитателя отличаются по качественному уровню. Воспитатель должен постоянно повышать свою музыкальную культуру — слушать музыку,

совершенствовать исполнительские умения, быть в курсе новинок методической литературы. Многие знания и умения воспитатель приобретает с помощью музыкального руководителя.

Развивающая функция. Педагог любого профиля, обучая детей, должен развивать их способности, учить самостоятельно мыслить, стимулировать творческие проявления.

В деятельности музыкального руководителя эта функция предполагает обогащение детей музыкальными впечатлениями, развитие их музыкальных способностей, творчества. Для ее выполнения необходимо знать диагностику музыкальных способностей детей, проблемные методы обучения, уметь применять их с учетом возраста детей, индивидуальных качеств личности.

Создание проблемных ситуаций, побуждающих детей к активному проявлению (сравнивать, обобщать, придумывать варианты), стимулирует их творческую самостоятельную деятельность. Исполняя произведения с различной степенью контрастности, педагог предлагает ребятам сравнить их, высказать свое отношение, «порассуждать» о музыке. Музыкальный руководитель должен владеть творческими умениями в различных видах музыкальной деятельности (показать несколько вариантов танцевальных движений, песенных импровизаций, сочинить попевки на музыкальных инструментах).

Для развития у дошкольников музыкальности важно использовать высокохудожественный репертуар в профессиональном исполнении, уметь ярким образным словом углубить впечатления детей. Педагог должен поощрять и развивать самостоятельные и творческие проявления детей в высказываниях о музыке. Одновременно он расширяет представления ребят о чувствах человека, выраженных в произведении и существующих в реальной жизни, совершенствует образную речь детей, что способствует взаимосвязи их эстетического, нравственного, умственного развития.

Музыкальный руководитель должен уметь применять индивидуально-дифференцированный подход к своим воспитанникам, разные способы педагогического воздействия, учитывая индивидуальные качества детей, их склонности, способности. Ориентировка педагога на некий средний уровень губительно сказывается на одаренных детях, а недостаточное внимание к отстающим может навсегда закрыть перед ними дверь в мир музыки. Музыкальный руководитель должен постоянно диагностировать музыкальное развитие дошкольников и обучать каждого ребенка, исходя из его возможностей. Для этого применяются различные по степени сложности задания на занятиях фронтальных, по подгруппам, а также индивидуальных.

Выполнению развивающей функции мешает любое однообразие, в том числе и постоянная, неизменяемая структура музыкального занятия. Музыкальный руководитель должен творчески относиться к построению музыкальных занятий, заранее продумывая различные варианты, а также перестраивать структуру занятия на ходу в зависимости от самочувствия детей, проявления или угасания интереса, предусматривать смену нагрузок и т. д.

Музыкальное развитие детей будет успешным, если музыкальный руководитель применяет различные виды музыкальных занятий (доминантные, тематические, комплексные). Доминантные занятия позволяют ликвидировать отставание детей в формировании какой-либо способности, исполнительских умений, стимулируют творчество. Тематические занятия сосредотачивают внимание дошкольников на наиболее важных для их музыкального развития темах. Использование необычного сюжета делает такие занятия занимательными, поддерживает интерес ребят к музыке, их творческие проявления. Комплексные занятия расширяют представления детей о видах искусства, средствах их выразительности, они способствуют развитию основ музыкальной культуры. Сравнение выразительных возможностей различных видов искусства активизирует мышление, обогащает эстетические представления, формирует эталоны красоты.

Музыкальный руководитель должен уметь применять все формы организации музыкальной деятельности детей: разнообразные досуги (в том числе тематические концерты, беседы-концерты), развлечения, праздничные утренники.

В деятельности воспитателя эта функция выполняется в тесном контакте с музыкальным руководителем, под его руководством. Воспитатель должен знать методы диагностики, помогать музыкальному руководителю в ее проведении. Воспитатель может фиксировать некоторые показатели развития музыкальных способностей (например, внешние проявления детей во время слушания музыки, продолжительность внимания, высказывания о прослушанных произведениях, желание повторного слушания, соответствие движений ритму и характеру музыки и т. д.). Участие в диагностике позволяет воспитателю узнать сильные и слабые стороны развития каждого ребенка и в соответствии с этим строить свою работу.

Реальное участие воспитателя в музыкальном развитии детей определяется уровнем его музыкальной культуры, музыкальными способностями. Если воспитатель имеет слух, хороший голос, красиво двигается, может играть на детских музыкальных инструментах или просто интересуется музыкой и любит ее, знает методику музыкального воспитания детей, он способен во многом

помочь музыкальному руководителю. Чтобы развивать творческие проявления детей, воспитатель должен сам уметь импровизировать попевки голосом, на музыкальных инструментах, находить варианты выразительных движений, соответствующих характеру музыки. Наблюдая за детьми в быту, организуя игры, драматизации, прослушивание музыки, направляя самостоятельную музыкальную деятельность, воспитатель должен обогащать музыкальные впечатления детей, развивать их способности, учитывая возможности каждого ребенка. Он поддерживает интерес детей к музыкальной деятельности, создает проблемные ситуации, активизирующие их самостоятельность и творческие проявления.

Воспитатель помогает музыкальному руководителю подготовить и провести различные виды занятий. Особенно важна его роль на комплексных занятиях. Только воспитатель может подсказать, на какие знания и умения детей в изобразительной деятельности, художественном слове следует опереться.

Возможности воспитателя не ограничиваются слушанием музыки в быту, организацией самостоятельной деятельности детей. Он может использовать музыку на других занятиях, особенно по изобразительной деятельности и художественному слову.

Качества личности, необходимые для выполнения этой функции, — способность к творчеству, инициативность, музыкальная культура, увлеченность — сходны у воспитателя и музыкального руководителя (см. табл. 4).

М о б и л и з а ц и о н н а я ф у н к ц и я педагога предполагает умение воздействовать на эмоционально-волевую сферу личности ребенка наиболее рациональным путем. Мобилизовать внимание можно и с помощью строгих указаний, но обучение будет носить развивающий характер только тогда, когда педагог заинтересует детей, увлечет их.

Музыкальный руководитель должен быть сам увлечен музыкой, которую он исполняет, о которой рассказывает. Педагог должен знать разнообразный репертуар, уметь отбирать яркие фрагменты музыкальных произведений, доступные детям по содержанию и продолжительности, находить интересные для сравнения музыкальные пьесы (или их фрагменты), создавая проблемную ситуацию уже при восприятии музыки. Важно, чтобы музыкальный руководитель умел выразительно, ярко исполнять произведения, образно пояснять их, использовать игровые методические приемы, творческие задания, разнообразные увлекательные формы организации музыкальной деятельности — варианты построения занятий и разные их виды, досуги, развлечения. Педагог должен уметь гибко переключать внимание детей (смена музыкальной деятельности, применение игрового приема, увле-

кательные сведения о музыке и т. д.), учитывая их реакции. Важно владеть индивидуально-дифференцированным подходом, учитывать качества личности, уровень развития способностей, интересы детей. Для этого на музыкальных занятиях следует предлагать задания различной степени трудности, проводить индивидуальные занятия и занятия по подгруппам.

Для выполнения мобилизационной функции музыкальному руководителю необходимы такие качества личности, как артистизм, изобретательность, находчивость, способность к творчеству.

В деятельности воспитателя эта функция также предполагает увлеченность самого педагога музыкой, знание музыкального репертуара, интересных сведений о музыке, умение в увлекательной форме организовывать слушание произведений, самостоятельную музыкальную деятельность детей, находить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Еще одна функция педагогической деятельности — о р и е н т а ц и о н н а я. Она предполагает формирование устойчивой системы ценностных ориентаций личности. Ориентация человека на определенные ценности может возникнуть только в результате их предварительного признания (положительной оценки — рациональной или эмоциональной).

Одна из главных задач в деятельности музыкального руководителя — сформировать у детей отношение к музыкальному искусству как к культурной ценности (духовной и интеллектуальной), заинтересовать их музыкой, разбудить и развить эстетические чувства, ощущение и понимание красоты музыки.

Музыкальный руководитель должен обладать высокой культурой, эрудицией, уметь передать воспитанникам свою увлеченность музыкой, сформировать в них начала музыкального вкуса и музыкальной культуры. Дети под руководством педагога накапливают разнообразные музыкальные впечатления, воспитываются на высокохудожественных образцах музыкального искусства, воспринимают «интонационный словарь» разных эпох и стилей, слушают музыку в профессиональном исполнении (на фортепиано или в грамзаписи). Получить полноценные музыкальные впечатления дошкольники могут лишь в том случае, если музыкальный руководитель хорошо знает репертуар, умеет отобрать музыкальные произведения (или их фрагменты), доступные детям по эмоционально-образному содержанию, увлекательно преподнести их (ярко исполнить и пояснить, применить приемы контрастных сопоставлений разных видов, проблемные задания и т. д.).

Яркий эмоциональный отклик на музыку рождает у детей положительное отношение к ней, что является непременным услови-

ем для формирования ценностных ориентаций личности. Большое значение имеет форма преподнесения материала — тон речи, артистизм музыкального руководителя. Важен индивидуальный подход — внимание к склонностям и предпочтениям детей. Педагог должен помнить, что дошкольникам необходима новизна впечатлений, и уметь применять вариативную структуру занятий, разные формы организации музыкальной деятельности. Формируя способности к восприятию эмоционально-образного содержания музыки и ее элементарной оценке (эмоциональной и рациональной) на высокохудожественных произведениях мировой музыкальной классики и народной музыки, педагог закладывает в детях основы музыкального вкуса, музыкальной культуры. Эмоции включены в систему ценностей личности. Музыка в силу специфики ее содержания расширяет представления дошкольников о чувствах, воспитывает способность к сопереживанию и в жизни.

Воспитатель, чтобы успешно реализовать эту функцию, должен обладать музыкальной культурой, знать разнообразный музыкальный репертуар, интересные детям сведения о музыке, уметь передать свое увлечение ею. Поскольку воспитатель общается с детьми в быту в более свободной форме по сравнению с занятиями, он может использовать различные методические приемы, в том числе и придающие занимательность обучению. Воспитатель, организовывая самостоятельную музыкальную деятельность детей, должен учитывать их желания, склонности, качества личности. Тон речи, стиль общения должны быть доброжелательными. Воспитатель, пользующийся у детей авторитетом, может быстрее добиться успеха.

Для выполнения этой функции тоже необходимы (и музыкальному руководителю, и воспитателю) такие качества личности, как любовь к музыке, артистизм, изобретательность, находчивость.

Итак, музыкальный руководитель и воспитатель информируют детей о системе музыкальных ценностей на художественном языке музыкального искусства с помощью образного слова и других методов и приемов, развивают музыкальные способности, мобилизуют внимание, формируют положительное отношение к музыке, ценностные ориентации личности. Эти педагогические функции музыкальный руководитель и воспитатель могут успешно выполнить, если они обладают определенными качествами личности, знаниями и умениями (см. табл. 4).

Рассмотрим общетрудовые функции применительно к деятельности музыкального руководителя и воспитателя — *конструктивную, организаторскую, коммуникативную и исследовательскую*.

В конструктивной функции педагога выделяются три компонента (Н.В. Кузьмина): конструктивно-содержательный (отбор и композиция учебно-воспитательного материала), конструктивно-оперативный (планирование структуры собственных действий и действий детей) и конструктивно-материальный (планирование учебно-материальной базы для проведения работы).

Конструктивно-содержательный компонент предполагает знание разнообразного музыкального репертуара, умение его отбирать и выстраивать с учетом поставленных задач, применяемых методов, приемов, форм организации музыкальной деятельности детей, а также умение планировать содержание музыкальных занятий, досугов, развлечений, праздников — увлекательное, оригинальное — с учетом индивидуального подхода к детям, развивающего эффекта обучения.

Конструктивно-оперативный компонент — это умение привлекать различные способы реализации поставленных задач, применять вариативные методы, приемы, формы организации музыкальной деятельности детей.

Конструктивно-материальный компонент подразумевает умелое использование наглядности, ТСО, оформления, атрибутики при проведении занятий, развлечений, праздников.

Музыкальный руководитель и воспитатель составляют перспективный план (годовой, квартальный), в котором определяют задачи музыкального воспитания, формы организации музыкальной деятельности детей (виды занятий, праздников, развлечений), намечают основной репертуар, темы бесед с родителями, аспекты работы с педагогическим коллективом.

Календарный (на 2—3 занятия) план составляет музыкальный руководитель в собственной тетради или тетради воспитателя.

В календарном плане отражается конкретно, на каком материале (репертуар) и как (вид занятия, методические приемы, варианты заданий с учетом индивидуальных особенностей детей) предполагается решить основные задачи музыкального воспитания.

Важно не ориентироваться на абстрактного среднего ребенка, а учитывать возможности каждого, уделяя внимание и одаренным, и отстающим детям. Как мы помним, индивидуальный подход требует нескольких вариантов заданий разной степени трудности.

На основании полученных результатов (что достигнуто, что не удалось) планируются индивидуальная работа, занятия по подгруппам, работа с родителями, воспитателями.

Календарный план должен быть кратким, четким: задачи, вид занятия, его структура (предусматриваются возможные вариан-

ты в зависимости от самочувствия детей), репертуар, методические приемы, варианты заданий с учетом особенностей детей.

Для выполнения организаторской функции и музыкальный руководитель и воспитатель должны знать теорию и методику музыкального воспитания на современном уровне их развития, внедрять новые достижения науки и практики в педагогический процесс, продумывать различные формы включения музыки в деятельность дошкольников, учитывая их индивидуальные проявления, склонности. Музыкальный руководитель проводит индивидуальные и коллективные консультации для воспитателей по отбору репертуара, использованию эффективных методов и приемов работы с детьми, ведет кружковую работу, участвует в педсоветах, организывает открытые занятия для воспитателей по изучению лучшего опыта работы и т. д., а также работает с родителями — проводит собрания, индивидуальные консультации, беседы.

Для выполнения этой функции музыкальный руководитель и воспитатель должны быть организованными, инициативными, ответственными, способными к творческому поиску.

Коммуникативная функция подразумевает умение общаться, устанавливать доброжелательные отношения с детьми, коллективом педагогов, родителями. Большое значение имеют личностные качества музыкального руководителя (воспитателя): любовь к детям, терпение, справедливость, доброжелательность, уравновешенность, а также глубокие профессиональные знания, способность творчески применять их в работе. Для осуществления этой функции важно владеть коммуникативными умениями — находить подход к каждому воспитаннику, учитывая его склонности, интересы, уровень развития музыкальных способностей; оказывать внимание каждому ребенку; быть доброжелательным, заботливым; сохранять чувство юмора; уметь переключать внимание детей, когда возникают конфликтные ситуации.

Исследовательская функция предполагает творческое отношение музыкального руководителя и воспитателя к своей работе, стремление к самосовершенствованию, постоянное пополнение профессиональных знаний и умений. Музыкальный руководитель должен следить за специальной литературой, изучать ее, знакомиться с передовым педагогическим опытом, внедряя в практику новейшие методы и приемы обучения, вести собственный творческий поиск новаторских форм и методов работы с детьми. Для повышения своей профессиональной квалификации музыкальный руководитель должен регулярно посещать методические объединения в городе, районе, курсы повышения

квалификации, проблемные семинары, кружки, педагогические чтения и т. д. С помощью заведующего детским садом он занимается повышением квалификации воспитателей в области музыкального воспитания, способствует повышению уровня их музыкальной культуры.

Таким образом, выполнение общетрудовых функций требует от музыкального руководителя и воспитателя знаний, умений, качеств личности, традиционных для педагогической деятельности и в то же время специфичных (табл. 5).

Вопросы и задания

1. Назовите функции заведующего дошкольным учреждением и старшего воспитателя. Раскройте содержание этих функций.
2. Каковы функции музыкального руководителя и воспитателя (педагогические и общетрудовые)?
3. Перечислите основные знания, умения, качества личности музыкального руководителя и воспитателя.

Знания, умения, качества личности, необходимые музыкальному руководителю и воспитателю для выполнения педагогических функций

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
Информационная	Знание разнообразного репертуара; сведений о музыке, доступных детям; различных методических приемов	+	±	Отбор высокохудожественных произведений Исполнительские умения Применение грамзаписи Ведение беседы о музыке Творческое применение методических приемов	+	±	Музыкальная культура Пыливость Увлеченность музыкой Интерес к профессии Эрудиция
		+	±		+	±	
		+	+		+	±	
		+	+		+	±	
		+	+		+	±	
Развивающая	Знание диагностики музыкальных способностей; разнообразного репертуара;	+	+	Умение диагностировать развитие музыкальных способностей по возрастным группам; учитывать индивидуальные качества детей	+	±	Способность к творчеству Инициативность Увлеченность музыкой Музыкальная культура
		+	±		+	+	

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
	сведений о музыке, доступных детям; проблемных методов обучения	+ +	± ±	Творческие умения Применение различных видов занятий, вариативность их структуры Творческое применение разных форм организации музыкальной деятельности детей Умение заинтересовать, увлечь детей Отбор, исполнение и пояснение музыкальных произведений Творческое применение методических приемов развивающего характера,	+ + + + +	+ ± + ± ±	

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
Мобилизационная	Знание разнообразного репертуара; занимательных сведений о музыке, полезных и интересных детям; проблемных методов обучения; различных видов музыкальных занятий; различных форм организации музыкальной деятельности детей	+	±	создание проблемных ситуаций	+	+	.
		+	±	Умение заинтересовать, увлечь детей Учет реакции, переклочки не внимания с помощью методических приемов, смежны деятельности Учет индивидуальных качеств детей Творческие умения Применение различных видов занятий, вариативность их структуры Творческое применение различных форм организации музыкальной деятельности	+	+	Увлеченность музыкой Артистизм Находчивость Изобретательность Способность к творчеству Музыкальная культура

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
				Творческое применение методических приемов Отбор, исполнение и пояснение произведений	+	± ±	
Ориентационная	Знание репертуара, отвечающего требованиям художественности; увлекательных сведений о музыке; разнообразных методических приемов	+	± ± ±	Умение заинтересовать, увлечь детей Развитие у детей способности элементарной оценки музыкального произведения Учет индивидуальных качеств детей Творческое применение методических приемов Творческие умения Применение различных видов занятий	+	+	Любовь к музыке Увлеченность профессией Артистизм
					+	± +	-

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
				Творческое применение различных форм организации музыкальной деятельности	+	+	Изобретательность Находчивость Способность к творчеству Музыкальная культура
				Отбор высокохудожественных произведений	+	±	
				Исполнительские умения	+	±	
				Применение грамзаписи	+	+	
				Ведение беседы о музыке	+	±	

Примечание. Знаком + обозначены знания и умения, необходимые педагогу (воспитателю и музыкальному руководителю); знаком ± обозначены знания и умения, которые воспитатель приобретает с помощью музыкального руководителя.

Таблица 5

Знания, умения, качества личности, необходимые музыкальному руководителю и воспитателю для выполнения общетрудовых функций

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
Конструктивная	Знание разнообразного музыкального репертуара; вариативных форм построения занятий, праздников, развлечений, использования музыки в быту; разнообразных методов музыкального воспитания	+	±	Отбор и компоновка репертуара в зависимости от поставленных задач Выбор целесообразного варианта исполнения и пояснений Продумывание способов реализации поставленных задач, применение вариативных методов и приемов Планирование собственных действий и действий детей с учетом индивидуального подхода;	+	±	Способность предвидеть результаты своей деятельности Способность к планированию творческой реализации поставленных задач Органованность Музыкальная культура Инициативность

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
				увлекательных форм подачи знаний, формирования умений; разных форм музыкальной деятельности; разных вариантов структуры занятий; применения учебно-материальной базы (ТСО, наглядности, атрибутов и т. д.); работы с воспитателями; работы с родителями	+	+	
Организаторская	Знание разнообразных форм организации деятельности; вариантов структуры музыкальных занятий;	+	+	Творческое применение разных форм организации музыкальной деятельности Варьирование структуры занятий для создания и под-	+	±	Организованность Инициативность Ответственность Способность к творчеству Находчивость

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
	Видов музыкальных занятий; методов и приемов музыкального воспитания	+	+	<p>держания интереса детей к музыке</p> <p>Применение различных видов музыкальных занятий</p> <p>Применение разнообразных методов и приемов музыкального воспитания</p> <p>Организация деятельности с учетом индивидуального подхода: занятия индивидуальные, по подгруппам, подбор заданий разной степени трудности; совместной работы с воспитателями; работы с родителями</p>	+	±	
		+	+		+	±	
					+	+	

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
Коммуникативная	Знание особенностей каждого ребенка (качества личности, уровня развития способностей)	+	+	Учет индивидуальных качеств детей, нахождение подхода к каждому Уделение внимания каждому ребенку Установление доброжелательных отношений с детьми Создание интереса к музыкальной деятельности Умение владеть собой Налаживание контакта с педагогическим коллективом и родителями	+	+	Любовь к детям Терпеливость Внимательность Доброжелательность Справедливость Уравновешенность Контактность Выдержка Культура общения
Исследовательская	Знание современных исследований проблем музыкального воспитания; новейшей методической литературы;	+	+	Внедрение в практику новых прогрессивных методов и приемов, видов занятий, форм организации музыкальной деятельности	+	+	Пытливость Стремление к самосовершенствованию Способность к творчеству

Функция	Знания	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Умения	Музыкальный руководитель	Воспитатель	Качества личности
	лучшего педагогического опыта; современного репертуара, отвечающего требованиям художественности	+	+	Творческое мышление, поиск нового содержания в собственном опыте работы, удивляющего современными требованиями Постоянное совершенствование исполнительских умений	+	+	Трудолюбие

СЛОВАРЬ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ¹

Аккордеон — разновидность хроматической гармоники. Имеет две клавиатуры: кнопочную (с готовыми аккордами) — для левой руки и фортепианную — для правой руки; это отличает аккордеон от других видов гармоники (в т. ч. и от баяна). Наличие регистров-переключателей позволяет менять тембр и удваивать звуки (в октаву и унисон). Используется как сольный и аккомпанирующий инструмент, входит в состав различных эстрадных ансамблей.

Альт — 1. Низкий детский (или женский) певческий голос. 2. Струнный смычковый инструмент такого же устройства, как скрипка, но несколько большего размера, отчего звучит в более низком регистре. Самый ранний из представителей скрипичной группы, появился в кон. XV — нач. XVI в. В поисках наилучшей конструкции альтя большую роль сыграл выдающийся итальянский мастер Антонио Страдивари. По сравнению со скрипкой этот инструмент менее подвижный. Тембр его — глуховатый, тусклый, но мягкий, выразительный. С сер. XVIII в. становится непременным участником струнного квартета и симфонического оркестра.

Арфа — струнный щипковый инструмент, один из самых древних в истории культуры. Форма ее, претерпевшая в течение многих столетий значительные изменения, произошла от примитивного стрелкового лука. Простейшие типы арф были известны в Древнем Египте и Ассирии-Вавилонии за 3 тысячелетия до н. э. Современная арфа представляет собой большую треугольную раму (с корпусом-резонатором), на которую натягиваются струны. Нежный, «воздушно-серебристый» тембр издавна сделал ее незаменимым инструментом, сопровождающим пение (не случайно арфа встречается на живописных полотнах XV — XVII вв., изображающих домашнее музицирование или парадные концерты в замках и дворцах). Подлинный расцвет игры на арфе наступает в кон. XIX в. Используется как оркестровый, ансамблевый и сольный инструмент.

Балалайка — русский народный щипковый инструмент с тремя (раньше двумя) струнами. Корпус имеет форму треугольника. Способ звукоизвлечения — бряцание (к струнам прикасаются кончиками трех пальцев, сложенных особым способом), щипок, дробь, срыв, тремоло, играют также медиатором. Входит в со-

¹ При составлении словаря были использованы: Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. — М., 1990; Булучевский Ю. С., Фомин В. С. Старинная музыка: Сл.-справ. — Л., 1974; Должанский А. Н. Краткий музыкальный словарь. — М.; Л., 1966.

став оркестра русских народных инструментов, широко распространена как сольный инструмент.

Балет — музыкально-хореографический спектакль, в котором органически сочетаются музыка, танец, драматическое действие, элементы изобразительного искусства. Корни этого синтетического жанра уходят в глубокую древность: памятники культуры Египта, Греции, Индии и других стран свидетельствуют о его важной роли в жизни общества. Балет в современном понимании возник в эпоху Возрождения. Причем самостоятельным видом искусства он в ту пору еще не был: танцы, пляски и пантомима являлись элементами различных представлений, официальных церемоний, торжественных зрелищ (шествия, маскарады, конные турниры, придворные спектакли, трапезы и т. п.). Постепенно балетные представления обретают единый драматургический стержень, передовые музыканты, танцовщики и балетмейстеры выдвигают критерии естественности характеров и правды чувства на балетной сцене. Как самостоятельный музыкально-театральный жанр балет утвердился в кон. XVII в.

Барабан — ударный инструмент с неопределенной высотой звука. Имеет вид цилиндра, с обеих сторон обтянутого кожей. Большой барабан — крупный ударный инструмент с мощным низким и глухим звуком, извлекаемым ударами колотушки. Малый (военный) барабан — небольшой по размеру инструмент с сухим, высоким звуком, извлекаемым при помощи двух деревянных палочек. В оркестре исполняет ритмическую и шумовую роль.

Баян — русская хроматическая гармоника — пневматический язычковый инструмент с кнопочной клавиатурой, названный по имени легендарного др.-рус. певца-сказителя Бояна («Слово о полку Игореве»). Используется как сольный, аккомпанирующий и ансамблево-оркестровый инструмент.

Бубен — ударный инструмент с неопределенной высотой звука. Состоит из узкого деревянного обруча, с одной стороны обтянутого кожей, маленьких тарелочек, бубенцов или колокольчиков, закрепленных в прорезях обруча. Используется для ритмического сопровождения танцев, в оркестре — как ударный инструмент. На бубне играют, сотрясая его в воздухе, ударяя по мембране ладонью, кулаком, косточками пальцев.

Бурре — старинный французский народный танец. По преданию, зародился в провинции Овернь в среде дровосеков, которые исполняли его с тяжелыми прыжками, шуточно, как бы уминая вязанку валежника (франц. *bourrée* — связка хвороста). Со 2-й пол. XVI в. пользуется известностью в Париже, а в XVII в. становится популярным придворным танцем. Темп подвижный, четкий, мелодия начинается с затакта.

Валторна — медный духовой инструмент, ведущий происхождение от старинного охотничьего рога. Представляет собой длинную узкоканальную трубку, свернутую спиралеобразно и завершающуюся широким раструбом. Первоначально служила для подачи различных сигналов, а позднее — для фанфарной переключки во время охоты. Тембр мягкий, певучий, богатый красками, великолепно сливается с тембрами струнных и деревянных. Является своеобразным сольным инструментом, а также постоянным участником симфонических оркестров и различных ансамблей.

Вальс — парный бальный танец, музыкальный размер $\frac{3}{4}$. Возник на основе народных танцев Австрии, Германии, Чехии. Характерное кружение танца создается аккомпанементом, построенным на чередовании баса на 1-й доле и аккордами на 2-й и 3-й долях. Темп различный: от самого медленного до очень скорого. Вальс обладает огромными возможностями воплощения различных образов и состояний. В 30—40-х гг. XIX в. и позже получил повсеместное распространение как танцевальный и концертный жанр (вплоть до введения в некоторые симфонии в качестве одной из частей).

Вариации (лат. *variatio* — изменение, различие) — музыкальная форма, в которой тема при повторном изложении варьируется, изменяется. Каждое видоизменение (вариация) преподносит тему в ином освещении, показывает новые стороны, что позволяет раскрыть ее внутренние возможности. Вариации зародились задолго до появления первых образцов профессиональной музыки (например, народные исполнители обычно повторяют свои напевы несколько по-новому). Встречаются в виде отдельных произведений и как часть сюит, сонатных циклов.

Виолончель — струнный смычковый инструмент скрипичного семейства, обладающий ярким звуком с богатой вибрацией и выразительным тембром. По размерам значительно превосходит скрипку и альт, но уступает контрабасу. Появилась в XVI в., ее предками были, по-видимому, народные смычковые инструменты. На рубеже XVIII в. прочно утверждается в оркестре и получает широкое распространение как сольный инструмент.

Вокализ — пьеса для пения без слов; обычно является упражнением для развития вокальной техники. Вокализы самостоятельного художественного значения встречаются редко.

Вольтинка — народный духовой инструмент. Состоит из кожного мешка или пузыря, в который нагнетают воздух. К мешку прикрепляется несколько трубок, одна из них имеет игровые отверстия (подобно свирели), и на ней можно исполнять несложную мелодию, остальные трубки издадут определенный непрерывно

тянущийся звук (отсюда выражение «тянуть волынку»). Тембр у инструмента пронзительный, резкий. С древнейших времен волынки встречаются у многих народов. В настоящее время сохранились главным образом в Шотландии.

Гавот — старинный французский народный танец. Зародился в XVI в. в виде хороводного танца, отличался умеренным темпом, светлым, энергичным характером с оттенком величавой торжественности. В XVII в. становится популярным придворным танцем и приобретает несвойственные народным гавотам черты жеманности, затем проникает в оперу и балет, в инструментальные циклы.

Гармонь — клавишно-пневматический инструмент, предшественник аккордеона и баяна. Получила широкое распространение в России, где создано множество ее разновидностей (тульская, саратовская и др.).

Гитара — струнный щипковый инструмент, известный еще в эпоху средневековья. Родина — Испания. Корпус плоский, по форме напоминает цифру 8, снабжен длинным грифом, над которым натянуты струны. Количество их вначале колебалось; к XVIII в. общепризнанной стала шестиструнная гитара с настройкой в основном по квартам (в России в это же время утвердилась семиструнная гитара). Звук гитары, не обладая большой силой, великолепно сочетается с певческими голосами, а также со струнными и духовыми инструментами, что обусловило ее особую роль как аккомпанирующего инструмента и участника различных ансамблей.

Глиссандо — скольльзящий переход от звука к звуку; исполнительский прием.

Гобой — деревянный духовой инструмент, ведущий происхождение от древней пастушеской свирели. Тембр мягкий, несколько гнусавый. Используется в оркестре.

Гопак — украинский народный танец. Исполняется в быстром темпе с постепенным ускорением. Хореография включает прыжки и другие виртуозные танцевальные движения.

Гусли — старинный русский щипковый инструмент, имеет резонансный корпус четырехугольной неправильной формы с натянутыми струнами. Звук извлекают щипком. Существуют также клавишные (педальные) гусли, в которых ненужные струны заглушаются специальным механизмом. На этих гусях звук извлекают при помощи медиатора.

Диссонанс (франц. *dissonance*, от лат. *dissonantia* — нестройность, нестройное звучание) — созвучие, вызывающее ощущение несогласованного звучания. С точки зрения восприятия диссонанс выступает более напряженным, неустойчивым созвучием, чем консонанс.

Домра — старинный (XVI в.) русский щипковый инструмент с корпусом круглой формы и длинным грифом. Трехструнная домра настраивается по квартам. Звук извлекают медиатором. В прошлом инструмент использовали скоморохи, создавшие целое семейство: домришка, домра басистая. Существует и четырехструнная домра с квинтовым строем.

Имитация — полное или частичное повторение в другом голосе только что прозвучавшего мелодического оборота, темы, мелодии.

Импровизация — 1. Сочинение музыки без предварительной подготовки (экспромт). Была широко распространена в концертной практике XVIII в. Занимает важное место в народном музыкальном творчестве: народные певцы, инструменталисты развивают напевы во время исполнения, часто встречается в современной джазовой музыке. 2. Музыкальное произведение в свободной форме.

Инструментовка — изложение музыкального произведения для определенного инструментального или вокально-инструментального состава. Процесс инструментовки завершается созданием партитуры, т. е. распределением звучности пьесы между отдельными инструментами.

Интервал (от лат. *intervallum* — промежуток, расстояние) — соотношение двух музыкальных звуков по высоте. Последовательно звучащие звуки образуют мелодический интервал, одновременно звучащие — гармонический.

Интерпретация (от лат. *interpretatio* — истолкование) — художественное раскрытие музыкального произведения в процессе исполнения, зависящее от эстетических принципов школы или направления, к которым принадлежит артист, от его индивидуальных особенностей и идейно-художественного замысла.

Интонация — в общем значении — характер произношения. 1. Обладающая самостоятельной выразительностью наименьшая частица музыкального произведения в ее реальном звучании, «произнесении» исполнителем. 2. Мелодический оборот, то же, что мотив. 3. Качество исполнения музыкальных звуков в отношении их высоты, особенно при пении или игре на струнных инструментах; «чистая» или «нечистая» интонация означает верное или неверное (фальшивое) исполнение высоты музыкальных звуков.

Камерная музыка (от ср.-век. лат. *camera* — комната) — первоначально, в XVI в., вся светская музыка в отличие от музыки церковной, впоследствии, со 2-й пол. XVIII в., в связи с зарождением и развитием симфонии и симфонической музыки, термин *камерная музыка* часто стали относить лишь к произведениям, рассчитанным на небольшое количество исполнителей и ограничен-

ный круг слушателей. Это мадригал, романс, дуэт, трио, квартет, квинтет, вокальный и вокально-инструментальный цикл, соната и т. д.

Канон — многоголосное произведение, в котором все голоса исполняют одну и ту же мелодию, вступая поочередно, с опозданием.

Кантата — в нач. XVII в. — произведение для пения с инструментальным сопровождением в отличие от чисто инструментального жанра — сонаты, позднее — произведение для певцов-солистов, хора и оркестра, состоящее из нескольких законченных частей и предназначенное для концертного исполнения. По форме подобна оратории, но отличается от нее меньшим размером, преобладанием лирики и относительной драматической ограниченностью сюжета.

Кантилена — 1. Напевная мелодия (вокальная или инструментальная). 2. Напевность музыки и ее исполнения, способность певца к напевному исполнению мелодии, важный элемент вокального мастерства.

Каприччо — инструментальная пьеса свободной формы в блестящем виртуозном стиле.

Кастаньеты — испанский ударный инструмент с неопределенной высотой звука, распространен также в Италии и странах Латинской Америки. Состоит из двух или трех деревянных пластинок в форме раковины, с одной стороны соединенных шнурком. Так называемые оркестровые кастаньеты прикрепляются к специальной рукоятке с двух ее сторон. Балетные кастаньеты надеваются на руку, используются артистами во время исполнения испанских танцев.

Квартет — 1. Ансамбль из четырех исполнителей — певцов или музыкантов. По составу может быть однородным (мужской, женский, струнный смычковый, деревянный духовой, медный духовой и т. д.) и смешанным (сопрано, альт, тенор, бас; две скрипки, альт, виолончель; фортепиано, скрипка, альт, виолончель и т. д.). 2. Музыкальное произведение для четырех исполнителей с самостоятельной партией у каждого.

Квинтет — 1. Ансамбль из пяти исполнителей — певцов или инструменталистов. По составу может быть однородным (струнный смычковый, деревянный духовой и т. д.) и смешанным. Наиболее распространены квинтеты — струнный смычковый (квартет с удвоенным альтом или виолончелью), фортепианный (смычковый квартет и фортепиано). 2. Музыкальное произведение для пяти исполнителей.

Клавесин — старинный клавишный щипковый инструмент с несколькими клавиатурами (мануалами) и регистрами. Звук силь-

ный, но недостаточно певучий, извлекается при помощи щипков медиатором (гусиные перья, кожаные плектры) или металлическими шипами, прикрепленными к клавишным рычагам. В различных странах клавесин называли по-разному: в Англии — верджинел, в Италии — чембало, в Германии — кильфлюгер, во Франции — вицитериум. В XVIII в. был вытеснен фортепиано. В настоящее время входит в состав ансамблей старинной музыки.

Кларнет — деревянный духовой инструмент, подобно гобою ведущий происхождение от пастушеской свирели. Далекими предками считают некоторые деревянные духовые, существовавшие в Древнем Египте 4 тысячелетия назад. Обладает многообразной тембровой палитрой: нижние звуки несколько мрачноваты, однако по мере перехода к высоким звучание становится более теплым, а в самом верхнем регистре — ясным, чистым, пронзительным. С сер. XVIII в. прочно закрепляется в оркестре как один из ведущих духовых инструментов.

Колокола — ударный инструмент симфонического оркестра. Набор металлических трубок — колоколов разного размера, свободно подвешенных на перекладине и относительно точно настроенных. Звук извлекается колотушкой. В оркестре имитируют колокольный звон.

Колокольчики — оркестровый ударный инструмент. Представляет собой ряд металлических пластинок, свободно закрепленных на брусках в два ряда. Звук извлекают при помощи специальных молоточков. По типу колокольчиков устроен детский музыкальный инструмент — металлофон.

Колыбельная — 1. Народная песня, служащая для убаюкивания ребенка. Отличается спокойным, монотонным характером, повторами попевок и ритмических фигур, замедленным движением, однообразием припевных слов. Относится к древнейшим жанрам фольклора, сохраняет традиционные напевы, бытующие в разных вариантах. 2. Вокальная или инструментальная лирическая миниатюра, а также эпизод в крупном сочинении (опере, балете, симфонии), где композитор интерпретирует жанр народной колыбельной песни в индивидуальной манере. Известны колыбельные песни сказочного и драматического характера.

Колядка — старинная народная (реже авторская) обрядовая песня с пожеланиями богатства и здоровья. Пелась под Рождество, Крещение, Новый год; в древности была связана с весенними культами плодородия. Характерны элементы игрового действия (пляски и шествия ряженных, хороводные игры, диалоги). Напевы основаны обычно на неоднократно повторяющихся мелодических попевках. Жанр колядки нашел применение в про-

фессиональной музыке (Н.А. Римский-Корсаков, И.Ф. Стравинский и другие).

Консонанс (франц. *consonance*, от лат. *consonantia* — созвучие, согласное звучание) — звучание, воспринимаемое как благозвучное; слитное сочетание одновременно слышимых звуков.

Контрабас — самый большой по размеру и самый низкий по звучанию инструмент из семейства струнных смычковых. Появился в кон. XVI в. Предками были старинные басовые виолы, от которых он заимствовал многие особенности своей конструкции. Техника несколько ограничена громоздкостью инструмента и неудобным положением смычка (на весу). Получил широчайшее распространение в симфоническом оркестре, в камерных и эстрадных ансамблях.

Концерт (от лат. *concertare* — состязаться и от итал. *concerto* — гармония, согласие) — показательно, что оба эти значения в равной степени отражают сущность жанра: с одной стороны, в концерте «соревнуются» солист и оркестр, с другой — их взаимодействие и взаимопроникновение в конечном счете образуют гармоничное целое. 1. Virtuозное произведение для солирующего инструмента (реже для 2—3-х) с сопровождением оркестра. Инструментальный концерт зародился в Италии в кон. XVII в. 2. Публичное исполнение музыкальных произведений.

Краковяк — польский народный танец. Возник в Краковском воеводстве. Упоминается уже в XIV в. Имеет острый, четкий ритм, быстрый темп.

Ксилофон — ударный инструмент, издающий звуки определенной высоты. Представляет собой расположенные на мягкой подстилке специально подобранные деревянные бруски различной величины (а следовательно, и различной настройки), по которым ударяют двумя деревянными молоточками особой формы. Звук отличается пронзительностью и выделяется своим звонким щелканьем даже на фоне полного оркестрового звучания. Используется в симфоническом оркестре лишь последние 50 лет.

Кульминация — момент наибольшего эмоционального напряжения в музыкальном произведении или какой-либо его части. Важный элемент музыкальной драматургии.

Лад — объединение звуков различной высоты, тяготеющих один к другому и в конечном счете к одному отдельному звуку (тонике) либо построенному на этом звуке интервалу или аккорду (обычно тоническому трезвучию). В тоническом трезвучии тоника лада является основным тоном, а терцовый и квинтовый тоны образуются из звуков, входящих в состав лада. Звуки лада называются ступенями лада и нумеруются римскими цифрами от тоники (I ступень) вверх. Лады отличаются строением звукорядов,

т. е. качеством интервалов между ступенями, а также характером связей (тяготений) между ступенями. Каждый лад имеет определенное название: мажор, минор и др. По своей сущности лад — коренная эстетическая категория музыки, обозначающая ее сокровенную специфическую «сердцевину» (в отличие от других элементов — ритма, динамики, высотной линии и прочих, встречающихся и вне музыки).

Лейтмотив — характерная тема или музыкальный оборот, которые обрисовывают какой-либо персонаж оперы, балета, программной пьесы, его отдельные черты или определенную драматическую ситуацию и звучат при появлении персонажа на сцене, при упоминании о нем или при повторении драматической ситуации в разных частях произведения.

Литавры — ударный инструмент, настраиваемый на определенный тон. Представляет собой систему двух или нескольких медных котлов, открытая сторона которых затянута кожей. Инструмент азиатского происхождения, в Европе известен с XV в. Применяются литавры трех размеров: большая, средняя и малая. Настройка может быть изменена по указанию композитора во время исполнения произведения (в паузах); повышение или понижение строя достигается при помощи винтов, усиливающих или ослабляющих натяжение кожи. Звук литавры похож на звук большого барабана, но слабее и имеет определенную высоту. Играют двумя палочками с мягкими головками, которые позволяют получить более или менее продолжительные звуки или характерное тремоло (быстрым чередованием ударов обеих палочек), создавать яркие динамические нарастания и спады. Один музыкант может играть на трех или даже четырех литаврах.

Ложки — русский народный ударный инструмент. Набор включает 3—5 ложек разного размера (одна большая), изготовленных из специально высушенной древесины (клен, ясень и др.). Исполнитель, зажав ложки в правой руке выпуклыми сторонами друг к другу, чередует прямые и скользящие удары о ладонь левой руки и о колено. В современных ансамблях и оркестрах народных инструментов используются модернизированные ложки (введены в кон. XIX — нач. XX в.) с удлиненной рукояткой и бубенцами и иной техникой игры.

Мадригал (итал. *madrigale*, от ср.-век. лат. *matricale* — песня на родном языке) — светская песня эпохи Возрождения, исполнявшаяся на итальянском языке. Первоначально одnogолосная, в XVI в. многоголосная (ансамблевая, хоровая) песня, обычно любовного содержания и изысканного характера.

Мазурка — польский народный танец с четким ритмическим рисунком, резкими акцентами на любых долях такта. Темп раз-

личный — от умеренного до стремительного, со многими промежуточными градациями. Ритмическая живость и гибкость мазурки позволяют воплотить самые различные образы и состояния. В нач. XIX в. получила широкое распространение как бальный танец и как жанр художественных произведений.

Маракасы — парный ударный инструмент латиноамериканского происхождения, первоначально представлял собой пустой кокосовый орех, в который засыпали камешки и косточки маслин. Современные маракасы изготавливаются из металла, дерева, пластмассы, внутрь засыпают дробь. Звук извлекают потряхиванием.

Марш — пьеса четкого ритма, предназначенная для сопровождения коллективного шествия. Призван объединять движение (шаг) идущих, а также создавать у них определенное настроение, отсюда разные типы маршей, отличающиеся темпом и характером музыки: парадный, походный, встречный, похоронный и т. д. Художественные образы и форма разновидностей марша часто используются в инструментальной музыке, предназначенной для концертного исполнения, а также в песнях.

Мелодия — напев, важнейшая основа музыкального произведения, выразительное средство музыки. Способна воплотить самые различные образы и состояния. Осмысленно-выразительное и законченное по построению одноголосное последование звуков, объединенных определенными отношениями высоты, длительности и силы (на основе лада и метра). Может существовать также в соединении с другими голосами или с сопровождением.

Менуэт (франц. *menuet*, от *menu* — маленький, мелкий) — старинный танец французского происхождения. Исполнялся маленькими шагами, в умеренном темпе, плавно, церемонно, с поклонами и приседаниями. Имеет трехдольный размер. В кон. XVII — нач. XVIII в. становится популярным танцем во всех странах Европы. В России XVII в. его танцевали на ассамблеях Петра I. Позднее форму этого танца использовали в оперных и балетных произведениях, он входил во многие инструментальные циклы. На протяжении XVIII в. его характер значительно изменяется: постепенно ускоряется темп, в движениях появляются жеманность, манерность. Во 2-й пол. XVII в. (Й. Гайдн, В.А. Моцарт, ранний Л. Бетховен) менуэт — третья часть симфоний и квартетов, на рубеже XIX в. его место в сонатном цикле занимает скерцо.

Месса (позднелат. *missa*, от лат. *mitto* — посылаю; отпускаю, итал. *messa*) — центральный обряд суточного богослужебного цикла католической церкви, в котором важная роль отводится музыке. В него входят праздничные песнопения для хора, иногда с участием солистов и инструментальным сопровождением (*Missa оргium*), а также песнопения, присутствующие постоянно (*Missa*

ordinarium). Таких существует пять: Kyrie eleison («Господи, помилуй»), Gloria («Слава»), Credo («Верую»), Sanctus и Benedictus («Свят» и «Благословен»), Agnus Dei («Агнец Божий»). (До XV в. была принята и шестая часть «Ite, missa est» — «Идите, служба окончена», отсюда и название.) Как единое по замыслу циклическое произведение месса сформировалась в XIV в., к XV в. этот жанр достигает блестящего расцвета. Композиторы обращаются к мелодиям светских и даже народных песен, названия их нередко становятся «заголовками» месс. Именно в XV в. месса стала жанром, в котором наиболее полно выявились специфические особенности музыки как искусства поэтически возвышенного, строгого и вместе с тем эмоционально яркого. В XVII в. широкое распространение получила месса в сопровождении органа. С кон. XVIII в. приобретает концертный характер, сближаясь с ораторией, а в некоторых случаях и перенимая черты оперного стиля. Истинным шедевром является месса си минор И.С. Баха, позднее выдающиеся образцы месс создали Й. Гайдн, В.А. Моцарт и другие.

Металлофон — см. *Колокольчики*.

Музыка (греч. *musike*, от *musa*; музы — девять дочерей Мнемозины и Юпитера, богини искусств и наук) — искусство интонации, художественное отражение действительности в звучании.

Музыкальная форма — 1. Целостная, организованная система выразительных средств музыки (мелодия, ритм, гармония и т. д.), при помощи которых в музыкальном произведении воплощается его идейно-образное содержание. 2. Построение, структура музыкального произведения, соотношение его частей. Элементами музыкальной формы являются мотив, фраза, предложение, период. Различные способы развития и сопоставления элементов приводят к созданию разнообразных музыкальных форм. Основные музыкальные формы: двухчастная, трехчастная, сонатная форма, вариации, куплетная форма и т. д.

Ноктюрн (франц. *nocturne* — ночной) — распространившееся с нач. XIX в. название пьес (как правило, инструментальных, реже вокальных) лирического, преимущественно мечтательного характера. В основе обычно лежит широко развитая певучая мелодия, благодаря чему ноктюрн представляет собой своеобразную инструментальную песню. Чаще всего пишут для фортепиано, но встречаются пьесы и для других инструментов, а также для ансамблей.

Опера — вид театрального искусства, в котором сценическое действие слито с музыкой — вокальной и оркестровой и исполнители-актеры не говорят, а поют. Истоками ее послужили народные музыкально-драматические представления и пышные увеселительные зрелища, балетные спектакли при дворах знатных феодалов. Возникла в Италии на рубеже XVII в., вскоре быстро

распространилась в другие страны. Стиль ранней оперы основан на господстве речитатива (нечто среднее между обычной речью и певучей мелодией), отличался статичностью действия, отсутствием арий, ансамблей. Позже в оперу проникают мелодии, связанные с итальянской народной песенностью. Содержательной, насыщенной стала партия оркестра. Постепенно возникли различные оперные школы и направления.

Оратория (итал. *oratorio*, от позднелат. *oratorium* — молельня, лат. *oro* — говорю, молю) — в XVII—XVIII вв. многочастная композиция для хора, солистов и оркестра, созданная на основе библейского сюжета. Зарождение этого жанра связано с драматизированными культовыми песнопениями. Еще в кон. XVI в. в молитвенных залах итальянских монастырей («ораториях») в свободное от богослужения время проводились беседы, сопровождавшиеся пением. Позже появляется тип оратории как героико-драматического музыкального произведения, где центральное место принадлежит народным хоровым сценам. Возникла почти одновременно с кантатой и оперой, по своей структуре близка к ним, но отличается от кантаты большими размерами и развернутым сюжетом, а от оперы — преобладанием повествовательности над драматическим действием, а также отсутствием сценического действия и художественного оформления (за редким исключением).

Орган — клавишный духовой инструмент, получивший широчайшее распространение в Европе со времен раннего средневековья. Название произошло от латинского слова *organum*, так в древние времена называли музыкальные инструменты вообще. Предшественницей органа считается «флейта Пана» — набор тростниковых дудочек различной величины. Для того чтобы звук можно было извлечь из всех трубочек, их снабдили воздушными мехами. Так возникли примитивные образцы органов, прочно вошедшие в музыкальный быт древних народов. Во II столетии до н.э. в Александрии был изобретен гидравлос (воздух нагнетался при помощи водяного пресса), который был постепенно вытеснен усовершенствованным воздушным органом. Первые инструменты появились в IV в. в Византии, откуда проникли в Западную Европу. Изначально светский инструмент, орган стал с X—XI вв. постоянным атрибутом религиозного культа. С этого времени начинается усовершенствование конструкции: появляется клавиатура, медные трубы заменяют на оловянные, в XV в. изобретают педаль — басовую клавиатуру для ног, позволяющую исполнителю извлекать звуки самого низкого регистра. Ручная клавиатура также изменялась: к XVI в. в ней было уже 5 террасообразно расположенных рядов (так называемых мануалов),

и музыкант мог попеременно играть на каждом из них любой рукой. Были установлены специальные регистровые переключатели, благодаря им орган способен имитировать отдельные инструменты, оркестровые группы, иногда его звучание напоминает хор. Тембровые особенности связаны с конструкцией инструмента и количеством трубок: каждая клавиша соединена с несколькими десятками, иногда сотнями труб, которые издают звуки одинаковой высоты, но разной окраски. Количество труб доходит порой до нескольких десятков тысяч.

Оркестр (от греч. *orchestra* — площадка перед сценой в др.-греч. театре, где размещался хор) — 1. Место перед сценой в музыкальном театре, где помещается оркестр (оркестровая яма). 2. Коллектив музыкантов-инструменталистов, объединенных для совместного исполнения музыки.

Павана (от лат. *pavo* — павлин) — один из старейших балльных танцев испанского или итальянского происхождения. Типичные черты — медленный темп, двухдольный размер, торжественно-величавый характер, иногда с оттенком патетики.

Пассакалья — 1. Старинный танец испанского происхождения, исполняемый в медленном темпе. Размер трехдольный. 2. Полифоническая форма, разработанная в виде вариаций с постоянно повторяющейся в басу мелодией. Характер величественный, сосредоточенный. Пассакалей, во многом напоминавшей торжественное шествие, было принято завершать празднество. Существовал обычай повторять басовую партию танца в честь отъезжающих гостей; при каждом очередном исполнении верхние голоса для разнообразия варьировались. Так возникли пьесы нетанцевального характера, представляющие собой полифонические вариации на тему, неизменно повторяющуюся в басу.

Пастораль (от лат. *pastoralis* — пастушеский) — 1. Опера, пантомима или балет, показывающие идиллические сцены сельской жизни. 2. Вокальная или инструментальная пьеса, рисующая картины природы или сцены сельской жизни. 3. Пастушья песня.

Певческая установка — состояние, необходимое для начала пения, подготовленность к пению. В нее входят внешние моменты — установка корпуса, головы, рта, мышечная свобода и внутренняя психолого-физиологическая готовность, включающая представление о качестве звука, настроенность на внутреннее состояние, соответствующее содержанию музыкального образа.

Песня — наиболее распространенная форма вокальной музыки, в которой органично сочетаются поэтический и музыкальный образы. Существуют народные и профессиональные песни разных жанров.

Песенность — понятие для обозначения совокупности характерных признаков песни.

Полифония (от греч. *poly* — много, *phone* — звук, букв. — многоголосие) — одно из важнейших выразительных средств музыки, основывающееся на одновременном звучании нескольких самостоятельных мелодических голосов.

Полонез (от франц. *danse polonaise* — польский танец) — танец польского происхождения, возникший в эпоху средневековья. Носит характер торжественного, блестящего шествия. Размер трехдольный, ритмический рисунок острый, подчеркнутый. Танцующие движутся плавно, величаво, слегка приседая на третьей четверти каждого такта. Был распространен в XIX в. как бальный танец и получил широкое отражение в музыкальной литературе.

Полька (по одной версии, название от чеш. *pulka*, букв. — полшага, по другой — от чеш. *polka*, связано с восстанием в Польше в 1830—1831 гг.) — чешский народный танец, подвижный, сопровождаемый маленькими прыжками двухдольного размера. Стал популярным бальным танцем.

Прелюдия, прелюд (от лат. *praehudere* — играть предварительно, делать вступление) — инструментальная пьеса свободной формы, появившаяся в XV в. и нередко служившая вступлением к следующей за ней пьесе. В XVI в. уже существовала в виде самостоятельной пьесы, часто использовалась в органной музыке, широко известна как вступление к фуге. С XIX в. прелюдиями называются также небольшие самостоятельные пьесы, главным образом фортепианные.

Псалмы (греч. *psalmos* — хвалебная песнь) — религиозные песнопения и молитвы (Ветхий Завет). В древнехристианском пении исполнялись попеременно двумя хорами. Медлительно суровая манера пения определяла основное музыкальное содержание церковного богослужения. В средние века подверглись поэтической и музыкальной переработке. В XVI в. получили распространение в профессиональной внекультовой музыке и часто распевались в быту.

Равсодия — вокальное или инструментальное произведение свободной формы, состоящее из разнохарактерных, контрастных эпизодов.

Реквием (от лат. *requies* — покой, успокоение, по начальным словам текста «Requiem aeternam dona eis, Domini» — «Вечный покой даруй им, Господи») — многочастное траурное произведение для хора, обычно с участием солистов и органа (с XVII в. такие композиции включают и оркестровое сопровождение). Возник в католической музыке средневековья как заупокойная

месса. В XVIII в. постепенно начинает утрачивать обрядовый характер и переходит на концертную эстраду. С кон. XIX в. название «реквием» закрепляется и за вокально-симфоническими произведениями, в основу которых положен не традиционный латинский текст, а какое-либо поэтическое сочинение скорбного или трагического характера.

Рефрен — 1. Основной раздел рондо, повторяющийся несколько раз. 2. Второй раздел куплетной формы — припев.

Речитатив — вокальная мелодия, приближающаяся к интонациям разговорной речи, не имеющая законченной композиционной формы.

Рог — духовой инструмент, изготавливаемый из рогов животных. Первоначально применялся охотниками, пастухами, воинами как ритуальный инструмент.

Романс — 1. Одноголосное вокальное произведение с инструментальным сопровождением. 2. Название инструментальной пьесы напевного, мелодического характера.

Рондо (франц. *ronde* — хоровод) — музыкальная форма, состоящая из многократного (не менее трех раз) повторения основного раздела — рефрена, с которым чередуются другие разнообразные разделы — эпизоды. Рондо начинается и заканчивается рефреном, образуя как бы замкнутый круг. Происхождение формы рондо связано с древними хороводными песнями, в которых солист исполнял разные по музыкальному материалу куплеты (эпизоды), а хор постоянно повторял припев (рефрен).

Свирель — народный духовой инструмент типа продольной флейты. Изготавливался из дерева (в наше время из пластмассы или металла) и камыша. Встречается одноствольная, двухствольная и многоствольная свирель. Входит в оркестр народных инструментов.

Серенада (франц. *sérénade*, от итал. *serenata*, от *sera* — вечер) — 1. Лирическая песня — обращение к возлюбленной, исполнялась вечером или ночью под ее окнами. Была распространена в Италии и Испании. 2. Жанр инструментальной музыки для небольшого оркестра. 3. В XIX в. вокальная или инструментальная пьеса, связанная с образами любви.

Симфония (греч. *symphonia* — созвучие, от *syn* — вместе и *phone* — звук) — ансамблево-инструментальное сочинение, первоначально (на рубеже XVI—XVII вв.) — термин для обозначения инструментальных эпизодов в вокально-хоровой или сценической музыке — опере, оратории, кантате, мессе. В XVIII в. испытывает сильное влияние развивающейся клавирной сонаты, превращаясь постепенно в сонату для оркестра. В XVIII в. утвердился четырехчастный симфонический цикл, встречается также

большее или меньшее количество частей. Иногда участвуют певцы-солисты и хор. Классический тип симфонии создали Й. Гайдн, В.А. Моцарт и Л. Бетховен.

Скерцо (итал. *scherzo* — шутка) — музыкальная пьеса в живом, стремительном темпе, с характерными острыми ритмическими и гармоническими оборотами.

Скрипка — струнный смычковый инструмент, самый высокий по звучанию, а также наиболее богатый по выразительным и техническим возможностям в скрипичном семействе. Появилась в нач. XVI в. Тембр певучий, богатый звуковыми и динамическими оттенками, звук сочный, интенсивный, полетный. Основной способ звукоизвлечения — ведение смычком по струне, применяется также игра щипком — пиццикато. Основной инструмент в составе струнных ансамблей, камерного и симфонического оркестров.

Соната — одна из форм инструментальной музыки (в современном понимании — произведение для одного или двух инструментов, написанное в форме сонатного цикла). Термин *соната* возник в кон. XVI в. для обозначения любого инструментального сочинения, преимущественно ансамблевого, в отличие от вокального — кантаты.

Сонатина — небольшая соната, отличающаяся простым содержанием, меньшими размерами, большей доступностью для исполнения.

Сонатная форма — форма музыкального произведения, основанная на развитии двух (и более) контрастных тем. Ей свойственна непрерывность и интенсивность развития, обострение тематических контрастов с последующим сближением и обобщением тем. Основные разделы: экспозиция (показ основных тем), разработка (варьирование тем), реприза (повторение экспозиции в измененном виде). Сонатная форма, как правило, является первой частью сонатной циклической формы — симфонии, сонаты, квартета.

Сонатный цикл — форма музыкального произведения, состоящая из трех или четырех частей, первая часть обычно изложена в сонатной форме. Трехчастный сонатный цикл характерен для концерта и состоит из сонатного аллегро, медленной средней части и финала; четырехчастный характерен для сонаты, симфонии, трио, квартета и др., состоит из сонатного аллегро, медленной второй части, менуэта (или скерцо), финала — сонатная форма.

Стиль — исторически сложившаяся совокупность средств и приемов художественной образности, отражающая эстетические воззрения различных групп общества и какой-либо эпохи или творческого направления. Понятием *стиль* определяют значительные этапы развития искусства, его течения и школы (классицизм,

романтизм, барокко, рококо и др.), а также индивидуальная творческая манера композитора или исполнителя.

«Страсти», *пассионы* — вокально-драматические произведения (типа оратории) на сюжет преданий о страданиях и смерти Христа (лат. *passio* — страдание). В названиях обычно фигурируют имена евангелистов Матфея, Марка, Луки, Иоанна («Страсти по Матфею» И. С. Баха). Чтение «Страстей Господних» было установлено в католической церкви с VIII в. (впоследствии нередко перемежалось пением прихожан). С XVI в. «Страсти» становятся самостоятельной формой культовой музыки. В их исполнении обычно участвуют хор, солисты, оркестр, орган. Возникнув в стенах католического храма, «Страсти» постепенно утратили культовый характер и приобрели черты реальной жизненной драмы.

Сюита — циклическая музыкальная форма, состоящая из нескольких контрастных частей. В XVI—XVIII вв. сложилась форма так называемой старинной сюиты, в которой закрепились последовательность четырех танцев: аллеманда (умеренный темп), оживленная куранта, медленная сарабанда и быстрая жига. Нередко в старинную сюиту включались менуэт, гавот, бурре, а также нетанцевальные пьесы — прелюдия, ария и т. д. В XIX—XX вв. получили развитие сюиты нового типа с ярко выраженной контрастностью: в них преобладали нетанцевальные пьесы разных форм и настроений.

Тамбурин — ударный инструмент, род небольшого барабана. Форма удлинённая, цилиндрическая; высота значительно превышает диаметр. Родина — Прованс (Южная Франция). Игрой на этом инструменте (обычно в сочетании с флейтой) издавна сопровождался один из старинных народных танцев, также получивший название «тамбурин».

Тамтам — ударный инструмент, разновидность гонга. Имеет вид выпуклого диска большого размера, подвешенного к стойке или раме. Мощный, звенящий, нарастающий после удара колотушки звук не имеет точно определенной высоты. Применяется в симфоническом оркестре.

Танец — вид искусства, в котором художественные образы создаются средствами пластических движений и выразительных поз танцовщика, исполняемых в определенном ритме. В танце передается эмоционально-образное содержание музыкальных произведений. Танец — одно из ярких проявлений народного творчества, отражающее традиции, хореографический язык, пластическую выразительность. Существуют сценические, культовые и бытовые танцы.

Танцевальность — понятие для обозначения совокупности характерных признаков танца.

Тарангелла — итальянский народный танец, исполняемый в быстром, стремительном темпе, непрерывном движении. В классической музыке приобрела характер виртуозного произведения.

Тарелки — ударный инструмент, состоящий из двух металлических дисков особой формы. Звук резкий, звенящий, без определенной высоты; извлекают, ударяя одну тарелку о другую, а также палочкой от малого барабана, колотушкой от литавр, щеточками и т. д.

Тембр — окраска звука, позволяет различать звуки одной высоты в исполнении различных голосов или инструментов.

Темп — скорость движения в музыке, определяемая числом метрических долей в единице времени.

Терцет — ансамбль из трех исполнителей, как правило, вокальный.

Тесситура — часть диапазона какого-либо музыкального инструмента или певческого голоса, использованная в произведении; высотное положение звуков музыкального произведения по отношению к диапазону певческого голоса или музыкального инструмента. Различают среднюю, наиболее удобную для исполнения, высокую и низкую тесситуру. Соответствие тесситуры возможностям певческого голоса или музыкального инструмента — необходимое условие полноценного художественного исполнения.

Токката — виртуозная инструментальная пьеса для фортепиано или органа, написанная в четком, быстром темпе, имеет звуки одинаковой краткой длительности. В XVI—XVIII вв. это пьеса в свободной импровизационной форме, близкая к прелюдии или фантазии. Основной признак поздней токкаты (Р. Шуман, С.С. Прокофьев) — равномерное ритмическое движение с преобладанием ударной аккордовой техники.

Тоника — 1. Главный (основной) устойчивый звук мажорно-минорной системы лада, к которому тяготеют все остальные звуки в пределах октавы, вызывая ощущение законченности мелодии. 2. Основной аккорд в мажоре или миноре, построенный на I ступени лада.

Транспонирование — перенесение музыкального произведения из одной тональности в другую без всякого изменения.

Трепак (от старорус. «тропать» — топать) — старинный русский танец двухдольного размера. Темп живой, характер веселый, задорный.

Треугольник — ударный инструмент, имеющий вид выгнутого из стального прута незамкнутого треугольника. Звук нежный и звонкий, извлекают при помощи ударов металлического стержня. Используется в симфоническом оркестре.

Трещотка — русский народный ударный инструмент, состоящий из деревянных пластинок, нанизанных на ремешок или веревку. Звук извлекают потряхиванием. Используется в оркестре народных инструментов. Трио — ансамбль, состоящий из трех исполнителей.

Тромбон — медный духовой инструмент, известный с XV в. Чаще бывает с кулисой — выдвигной частью трубки для увеличения длины ствола, что соответственно изменяет и высоту звука. Из многочисленных средневековых разновидностей в оркестровой практике повсеместно используется теноровый тромбон, значительно усовершенствованный в XIX в. В симфонический оркестр инструмент ввел Л. Бетховен (1808). Группа тромбонов постоянно включается в симфонические партитуры, кроме того, тромбон широко распространен в джазовых оркестрах и ансамблях.

Труба — медный духовой инструмент, простейшие образцы были известны задолго до н. э. Первоначально представлял собой обычную трубу, конусообразно расширенную на одном конце. Когда инструмент начали изготавливать из меди, серебра и сплавов, он достиг длины в несколько метров. Такая конструкция была неудобной, и со временем труба приобрела свернутую форму, приблизившись по внешнему виду к современной. В средние века игрой на трубе сопровождалась рыцарские турниры, культовые обряды, военные церемонии. (Интересно, что трубачи, в отличие от других музыкантов, имели особые привилегии.) Звук трубы яркого, блестящего тембра. Используется во всех видах оркестров, кроме оркестра народных инструментов.

Туба — медный духовой инструмент, самый низкий по звучанию. Используется в симфоническом и духовом оркестрах, редко — соло.

Фагот (итал. *fagotto*, букв. — вязанка, связка) — низкий по звучанию деревянный духовой инструмент, изобретенный в 1-й пол. XVI в. Тембр отличается густой наполненностью и вместе с тем мягкостью, певучестью. Композиторы разных национальных школ широко использовали выразительные возможности инструмента: А. Вивальди принадлежат 38 концертов для фагота; часто встречается партия фагота в ансамблевых сочинениях И.С. Баха, Г.Ф. Генделя. Постоянно совершенствуемый фагот — один из ведущих инструментов в симфоническом оркестре и камерных ансамблях.

Фантазия — одна из форм инструментальной музыки XVI—XVII вв. Органные, лютневые, клавирные фантазии сочинялись в свободной форме и носили ярко выраженный импровизационный характер. В 1-й пол. XVIII в. фантазиями назывались главным образом широко развитые вступления к фугам. Позже начинают

появляться фантазии, близкие сонатной форме (В.А. Моцарт, Л. Бетховен, Ф. Шопен). В XIX в. были популярны виртуозные фантазии вариационного характера на темы народных песен, опер, романсов (Ф. Лист).

Фанфара — 1. Духовой медный инструмент типа трубы (сигнальный рожок, горн). 2. Сигнал для трубы обычно торжественного характера, состоящий из звуков мажорного трезвучия.

Флейта (лат. *flatus* — дуновение, порыв) — деревянный духовой инструмент, один из самых древних. Предки — различные тростниковые дудки, свирели. Инструменты флейтового типа были известны древним египтянам, грекам, римлянам. Первый образец этого инструмента — продольная флейта известна в Европе уже в XI—XIII вв. Музыкант держал ее наклонно перед собой, как держат современные гобой и кларнет. Слабый и однообразный звук стал причиной ее исчезновения из музыкальной практики. Ныне к продольной флейте нередко обращаются при исполнении старинной музыки. Вытеснившая ее поперечная флейта сначала была инструментом бродячих музыкантов. Первые образцы изготавливались из дерева, поэтому и современные флейты — металлические и стеклянные — по традиции относят к группе деревянных духовых. Выдающиеся образцы флейтовой музыки встречаются у А. Вивальди (20 концертов для флейты) и И.С. Баха. Непременный участник симфонического оркестра, камерных ансамблей.

Фортепиано, *fortepiano* (от итал. *forte* — громко, *piano* — тихо) — собирательное название семейства клавишных струнных инструментов, в которых звук извлекается при помощи ударяющих о струны молоточков. Имеет чрезвычайно широкое распространение благодаря своим универсальным музыкальным качествам. Существуют две разновидности фортепиано — рояль и пианино.

Фраза — небольшая, относительно законченная часть музыкальной темы.

Фразировка — выразительное исполнение музыкальных фраз.

Фуга (лат., итал. *fuga* — бег, бегство) — многоголосное полифоническое произведение, основанное на поочередном изложении и развитии темы в разных голосах. Большую роль в зарождении фуги сыграла техника канона, но лишь с развитием искусства сольной игры на клавишных инструментах появляются формы, постепенно приведшие к фуге. Обычно это самостоятельное произведение, но часто фугу предваряют прелюдия, фантазия, токката.

Хорал — хоровое песнопение, в католической церкви одноголосное, в протестантской — многоголосное. Образно-музыкаль-

ному строю хоралов присущи строгий возвышенный характер, плавное голосоведение, размеренный, статичный ритм.

Хоральная прелюдия — вступление к хоралу, обычно исполняемое органистом в католических и протестантских церквях.

Хоровод — древнейший вид народного танцевально-песенного искусства. Групповой танец, сопровождающийся пением, игровым действием. Формы движения разнообразны: круг, полукруг, шеренга, цепочка, спираль.

Цитра — струнный щипковый инструмент, имеющий вид небольшого фигурного ящика с натянутыми струнами и ладами. Для исполнения мелодии струны натянуты над грифом, для исполнения аккомпанемента — над декой. Распространена во многих странах.

Чакона — инструментальная пьеса, произошла от старинного испанского танца трехдольного размера. С XVII в. — пьеса в форме полифонических вариаций на неизменно повторяющуюся небольшую тему в басу.

Чардаш (от венг. *csarda* — трактир, корчма) — венгерский народный танец. Состоит из двух контрастных частей: медленно-го вступления и быстрой, стремительной основной части. Характерна импровизационность, подчеркнутость ритма.

Челеста (от итал. *celestе* — небесный) — ударно-клавишный инструмент, источник звука — металлические пластинки. Нежный и прозрачный звук напоминает звон колокольчиков, его извлекают ударами деревянных молоточков, обтянутых войлоком, которые соединены с клавиатурой фортепианного типа. Используется в симфоническом оркестре.

Чембало — название клавирина, распространенное в Германии.

Шарманка — механический музыкальный инструмент, похожий на орган, но без клавишного механизма. Состоит из ящика, в котором находятся звуковые трубки, мех, подающий к ним воздух, а также валики, приводимые в движение специальной рукояткой. Название от начальной отроки популярной в XIX в. немецкой песенки «Scharmante Katharine» («Прелестная Катарина»), исполнявшейся на первых шарманках, попавших в Россию.

Штрих — способ звукоизвлечения (легато, стаккато и др.). Выбор штрихов определяется стилистическими особенностями исполняемой музыки, ее образным содержанием.

Экосез, экосезз — старинный шотландский народный танец, исполняемый в сопровождении волынки. В XIX в. был популярен как бальный танец. Размер двухдольный, темп быстрый.

Экспозиция — первый раздел сонатной формы или фуги, в котором изложены основные темы (в фуге — изложение темы во всех голосах).

Экспромт — 1. Музыкальное произведение, созданное без предварительной подготовки, в результате импровизации. 2. Музыкальное произведение импровизационного характера.

Элегия — пьеса задумчивого, печального характера.

Этюд — 1. Упражнение для развития исполнительской техники. 2. Высокохудожественная виртуозная концертная пьеса.

Юмореска — небольшая пьеса шуточного, юмористического характера.

ЛИТЕРАТУРА

- А п р а к с и н а О. А. Методика музыкального воспитания в школе. — М., 1983.
- А р и с м е н д и А. Л. Дошкольное музыкальное воспитание. — М., 1989.
- А с а ф ь е в Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971.
- А с а ф ь е в Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — М., 1973.
- Б а б а д ж а н Т. С. Музыкальное воспитание детей раннего возраста. — М., 1967.
- В а с и н а - Г р о с с м а н В. А. М.И. Глинка. — М., 1979.
- Великие музыканты Западной Европы. И.С. Бах, И. Гайдн, В.А. Моцарт, Л. Бетховен. — М., 1982.
- В е т л у г и н а Н. А. Детский оркестр. — М., 1976.
- В е т л у г и н а Н. А., Д з е р ж и н с к а я И. Л., К о м и с с а р о в а Л. Н. Музыкальные занятия в детском саду. — М., 1984.
- В е т л у г и н а Н. А., К е н е м а н А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М., 1983.
- В е т л у г и н а Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. — М., 1981.
- В е т л у г и н а Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — М., 1968.
- В е т л у г и н а Н. А. Музыкальный букварь. — М., 1989.
- В о и н о в а А. Д. Развитие чистоты интонации в пении дошкольников. — М., 1960.
- Восприятие музыки / Ред.-сост. В.Н. Максимов. — М., 1980.
- В ы г о т с к и й Л. С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. — М., 1967.
- В ы г о т с к и й Л. С. Психология искусства. — М., 1968.
- Г а л ь п е р и н П. Я., З а п о р о ж е ц А. В., К а р п о в а С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1978.
- Г р и г о р о в и ч В. Б. Слово о музыке: Русские композиторы XIX в. — М., 1977.
- Д з е р ж и н с к а я И. Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников. — М., 1985.
- Д о л ж а н с к и й А. Н. Музыка Чайковского. — М., 1981.
- Дошкольная педагогика / Под ред. Ф. А. Сохина, В. И. Ядэшко. — М., 1978.
- Е ф и м е н к о в Б. П. Традиционное и современное народное музыкальное искусство. — М., 1976.
- К а б а л е в с к и й Д. Б. Воспитание ума и сердца. — М., 1984.
- К а б а л е в с к и й Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? — М., 1982.

- Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления. — М., 1986.
- Кабалевский Д. Б. Прекрасное побуждает доброе. — М., 1976.
- Кабалевский Д. Б. Про «трех китов» и про многое другое. — М., 1976.
- Караманенко Т. Н., Караманенко Ю. Г. Кукольный театр — дошкольникам. — М., 1982.
- Кленов А. С. Там, где музыка живет. — М., 1985.
- Комиссарова Л. Н., Костина Э. П. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. — М., 1986.
- Кононова Н. Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников. — М., 1982.
- Кононова Н. Г. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах. — М., 1990.
- Мартынов И. И. О музыке и ее творцах. — М., 1980.
- Метлов Н. А. Музыка — детям. — М., 1985.
- Методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. для учащихся пед. уч-щ / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1989.
- Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, В. Г. Воробьева. — М., 1979.
- Моль А. Социодинамика культуры. — М., 1973.
- Музыкальное воспитание в современном мире. — М., 1973.
- Музыка для утренней гимнастики в детском саду / Сост. Н. А. Метлов. — М., 1973.
- Музыка и движение: Упражнения, игры и пляски для детей 3—5 лет / Авт.-сост. С. И. Бекина и др. — М., 1981.
- Музыка и движение: Упражнения, игры и пляски для детей 5—6 лет / Авт.-сост. С. И. Бекина и др. — М., 1983.
- Музыка и движение: Упражнения, игры и пляски для детей 6—7 лет / Авт.-сост. С. И. Бекина и др. — М., 1984.
- Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. — М., 1972.
- Неменский Б. М. Мудрость красоты. — М., 1981.
- Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. — Киев, 1981.
- Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. — М., 1991.
- Попова Т. В. Музыкальные жанры и формы. — М., 1980.
- Программа по музыке. 1—3 классы / Под ред. Д. Б. Кабалевского. — М., 1982.
- Развлечения в детском саду / Сост. Л. С. Фурмина, А. Е. Шибидкая, Л. В. Пантслеева. — М., 1975.
- Радынова О. П. Слушаем музыку. — М., 1990.
- Радынова О. П. Баюшки-баю. — М., 1995.
- Радынова О. П. Музыкальное развитие детей. — М., 1997.

- Р а ж н и к о в В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. — М., 1989.
- Р а з у м н ы й В. А. Прекрасное во всем. — М., 1988.
- Р у д н е в а С. Д., Ф и ш Э. М. Ритмика. Музыкальное движение. — М., 1972.
- Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1980.
- Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л. А. Баренбойма. — Л., 1980.
- С у х о м л и н с к и й В. А. О воспитании. — М., 1985.
- Т е л ь ч а р о в а Р. А. Музыка и культура. — М., 1986.
- Т е п л о в Б. М. Психология индивидуальных различий // Избр. труды: В 2 т. — М., 1985. — Т. 1.
- Т е п л о в Б. М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. — М., 1985. — Т. 1.
- Утренняя гимнастика под музыку / Сост. Е. П. Иова, О. Д. Головчинер. — М., 1977.
- Учите детей петь: Песни и упражнения для развития голоса у детей 3—5 лет / Сост. Т. М. Орлова, С. И. Бекина. — М., 1986.
- Учите детей петь: Песни и упражнения для развития голоса у детей 5—6 лет / Сост. Т. М. Орлова, С. И. Бекина. — М., 1987.
- Учите детей петь: Песни и упражнения для развития голоса у детей 6—7 лет / Сост. Т. М. Орлова, С. И. Бекина. — М., 1988.
- Ф л е р и н а Е. А. Эстетическое воспитание дошкольников. — М., 1961.
- Художественное творчество в детском саду / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1974.
- Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1972.
- Ш о л о м о в и ч С. М., Р у д е н к о И. Н., З и н и ч Р. Т. Методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. для уч-ся пед. уч-щ. — Киев, 1985.
- Ш а ц к а я В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. — М., 1975.
- Э л ь к о н и н Д. Б. Психология игры. — М., 1978.
- Эстетическое воспитание в детском саду / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М., 1985.
- Эстетическое воспитание в семье / Под ред. В. А. Разумного. — М., 1973.

Словари и справочники

А с а ф ь е в Б. В. Путеводитель по концертам: Словарь наиболее необходимых терминов и понятий. — М., 1978.

Булучевский Ю. С., Фомин В. С. Старинная музыка: Словарь-справочник. — Л., 1974.

Вайнкоп Ю. Я., Гусин И. Л. Краткий биографический словарь композиторов. — Л., 1967.

Васина-Гроссман В. А. Книга о музыке и великих музыкантах. — М., 1986.

Должанский А. Н. Краткий музыкальный словарь. — М.; Л., 1966.

Для слушателей симфонических концертов: Крат. путеводитель. — Л., 1967.

Кочнева И. С., Яковлева А. С. Вокальный словарь. — Л., 1988.

Краткий биографический словарь зарубежных композиторов / Сост. М. Ю. Миркин. — М., 1969.

Михеева Л. В. Музыкальный словарь в рассказах. — М., 1986.

Музыкальная энциклопедия: В 6 т./Гл. ред. Ю. В. Келдыш. — М., 1973—1982.

Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. — М., 1991.

Энциклопедический словарь юного музыканта. — М., 1985.

Творческие портреты композиторов: Попул. справ. — М., 1990.

Юцевич Ю. Е. Словарь музыкальных терминов. — Киев, 1988.

Диссертационные работы

Акишев С. В. Активизация творческих проявлений в танце старших дошкольников. — М., 1988.

Вайчене А. И. Роль поэтапного программирования занятий и учета его результатов в повышении эффективности музыкального воспитания детей 6—7 лет. — М., 1977.

Викат М. Ю. Индивидуально-дифференцированный подход к певческой деятельности детей 6—7 лет в процессе коллективных занятий в детском саду. — М., 1978.

Волчанская Т. В. Формирование самостоятельности в пении детей 5-го и 6-го годов жизни. — М., 1972.

Держинская И. Л. Формирование восприятия музыки у дошкольников. — М., 1962.

Дубровская Е. А. Взаимосвязь теории и практики в музыкально-эстетической подготовке студентов-заочников педвузов. — М., 1988.

Зимина А. Н. Музыкально-ритмическое воспитание детей 5—6 лет в детском саду. — М., 1964.

Зинич-Слепова Р. Т. Развитие музыкального слуха и певческого голоса у нечисто интонирующих дошкольников. — М., 1968.

- И щ у к В. В. Взаимосвязь музыкальных дисциплин при обучении студентов игре на детских музыкальных инструментах (на факультетах дошкольного воспитания). — М., 1988.
- К а т и н е н е А. И. Педагогические условия формирования певческой деятельности детей 5—7 лет. — М., 1974.
- К е н е м а н А. В. Музыкальная игра как одно из средств музыкального воспитания в советском детском саду. — М., 1955.
- К о м и с с а р о в а Л. Н. Наглядные средства и методы музыкального воспитания детей 6—7 лет. — М., 1980.
- К о р о й Е. Ф. Вариативность типов занятий музыкой как условие активизации музыкального развития детей старшего дошкольного возраста. — М., 1988.
- К о с т и н а Э. П. Музыкально-дидактические игры как средство сенсорного воспитания детей 4—7 лет. — М., 1983.
- Л и н к я в и ч у с К. А. Содержание обучения и методы приобщения дошкольников (4—7 лет) к игре на детских музыкальных инструментах. — М., 1983.
- М е д в е д е в а М. А. Система упражнений для формирования певческих навыков у детей 5—7 лет. — М., 1986.
- М е т л о в Н. А. Обучение пению детей старших групп детского сада. — М., 1940.
- П а л а в а н д и ш в и л и М. Л. Формирование чувства ритма у детей 5—7 лет на занятиях по ритмике в детском саду. — М., 1972.
- Р а д ы н о в а О. П. Профессиональная направленность фортепианного обучения студентов факультетов дошкольного воспитания пединститутов. — М., 1985.
- Т е л ь ч а р о в а Р. А. Музыкальный вкус как объект эстетического анализа. — М., 1979.
- Х о д ь к о в а А. И. Формирование песенного творческого процесса у детей 6—7 лет. — М., 1974.
- Ч и ч е р и н а Н. А. Формирование предпосылок музыкального вкуса у детей 5—6 лет. — М., 1987.
- Ш е л е п е н к о А. И. Формирование первоначальных знаний о музыке у детей 6—7 лет. — М., 1981.
- Ш о л о м о в и ч С. М. Формирование восприятия музыки у детей 6—7-летнего возраста. — М., 1971.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От авторов	3
Глава I. Значение музыки в воспитании детей (<i>О.П. Радьшова</i>)	4
§ 1. Музыка как вид искусства и задачи музыкального воспитания детей	4
§ 2. Характеристика музыкальных способностей	11
§ 3. Развитие способностей в музыкальной деятельности ...	21
§ 4. Контроль за развитием музыкальных способностей	25
§ 5. Формирование основ музыкальной культуры детей (<i>А.И. Катипене</i>)	30
Глава II. Методы и приемы музыкального воспитания детей (<i>О.П. Радьшова</i>)	39
§ 1. Педагогические методы	39
§ 2. Характеристика методов и приемов музыкального воспитания	42
§ 3. Музыкально-дидактические игры и пособия	49
Глава III. Музыкальная деятельность детей	54
§ 1. Виды музыкальной деятельности (<i>О.П. Радьшова</i>)	54
§ 2. Особенности музыкальной деятельности детей (<i>О.П. Радьшова, А.И. Катипене</i>)	58
Глава IV. Развитие у детей музыкального восприятия (<i>О.П. Радьшова</i>)	71
§ 1. Характеристика музыкального репертуара	71
§ 2. Методы и приемы развития у детей музыкального восприятия	79
Глава V. Детское музыкальное исполнительство	93
§ 1. Пение (<i>А.И. Катипене</i>)	93
§ 2. Ритмика (музыкально-ритмические движения) (<i>М.Л. Палавандишвили</i>)	101
§ 3. Игра на детских музыкальных инструментах (<i>О.П. Радьшова</i>)	118
Глава VI. Детское музыкальное творчество	119
§ 1. Песенное творчество (<i>А.И. Катипене, О.П. Радьшова</i>)	129
	235

§ 2. Музыкально-игровое и танцевальное творчество (<i>М.Л. Палавандишвили</i>)	133
§ 3. Творчество детей в игре на музыкальных инструментах (<i>О.П. Радынова</i>)	136
Глава VII. Музыкально-образовательная деятельность (<i>А.И. Катишени, О.П. Радынова</i>)	139
§ 1. Значение музыкально-образовательной деятельности в музыкальном воспитании детей	139
§ 2. Методы и приемы формирования знаний о музыке	141
Глава VIII. Формы организации музыкальной деятельности детей (<i>О.П. Радынова</i>)	146
§ 1. Общая характеристика	146
Глава IX. Запятая (<i>О.П. Радынова</i>)	154
§ 1. Виды музыкальных занятий	154
§ 2. Занятия индивидуальные и по подгруппам	155
§ 3. Фронтальные занятия	158
Глава X. Музыка в повседневной жизни детского сада (<i>М.Л. Палавандишвили</i>)	168
§ 1. Роль и место музыки в быту детского сада	168
§ 2. Музыка и физкультура	172
§ 3. Музыка и развлечения	174
§ 4. Музыка и праздник в детском саду	178
Глава XI. Деятельность педагогического коллектива по музыкальному воспитанию детей (<i>О.П. Радынова</i>)	182
§ 1. Функции заведующего детским садом и старшего воспитателя	182
§ 2. Функции музыкального руководителя и воспитателя	187
Словарь музыкальных терминов	208
Литература	230

Учебное издание

**Радьшова Ольга Петровна,
Катишине Альбина Иоановна,
Палавандишвили Мариэ Левановна**

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ
Учебное пособие**

**Редактор Э. В. Мазина
Серийное оформление: В. И. Феноменов
Технический редактор Р. Ю. Волкова
Компьютерная верстка: Г. Ю. Никитина
Корректоры И. Н. Голубева, О. Н. Тетриш**

Подписано в печать 27.01.98. Формат 84x108/32.
Гарнитура Таймс. Бумага офсетная № 1. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 12,6. Тираж 5000 экз. Заказ № 59.

Лицензия ЛР № 071190 от 11 июля 1995 года. Издательский центр «Академия». 129336 Москва, ул. Норильская, 36. Тел. 474-94-54, 475-28-10.

Отпечатано с готовых диапозитивов на ИПП «Уральский рабочий». 620219 Екатеринбург, ул. Тургенева, 13.