

## Личностно ориентированное обучение младших школьников на уроках музыки

Н.Г. Тагильцева

*Автор опирается на ведущие идеи теории и методики музыкального образования школьников и рассматривает возможности введения в урок музыки примеров личностно ориентированных творческих заданий и вопросов, позволяющих младшему школьнику определить содержание и смысл музыкальных произведений.*

### КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

личностно ориентированные творческие задания и вопросы, музыкальное образование, уроки музыки в начальной школе.

**Р**еализация требований к результатам освоения образовательной программы начального образования (ОП НОО), сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), побуждает исследователей, методистов, учителей к поиску способов воплощения личностно ориентированного обучения на материале каждого школьного предмета. В этом плане не являются исключением и уроки изобразительного искусства и музыки в начальной школе.

Решению данной проблемы на уроках музыки посвящено небольшое количество работ, в отличие от публикаций, связанных с уроками изобразительного искусства. Такая ситуация, очевидно, обусловлена спецификой музыкального обучения в общеобразовательной школе. В системе дополнительного музыкального образования (в детских музыкальных школах, детских школах искусств, в кружках, студиях) обучение музыке проходит в ходе индивидуальных занятий, так как почти невозможно научить ребёнка играть на том или ином инструменте, используя коллективные формы музицирования. При этом учебный процесс реализуется с опорой на индивидуальные способности ребёнка, его физические данные, художественные интересы, имеющийся опыт эмоционально-ценностного переживания музыки. Педагоги, ведущие индивидуальные музыкальные занятия, предоставляют ребёнку возможность поиска адекватного авторскому замыслу худо-

жественного образа, нахождения художественных и технических средств его воплощения.

Изучение работ авторов, раскрывающих принципы, идеи и практическую реализацию личностно ориентированного обучения, показывает, что именно опора на жизненный опыт учащихся, на их интересы и склонности, использование дифференцированного учебного материала, стимулирование детей на самостоятельный поиск наиболее приемлемых решений и составляют его основу. Поэтому личностно ориентированное обучение музыке естественно и органично осуществляется и осуществляется в системе дополнительного и профессионального образования, где значительна доля индивидуальных занятий. Не случайно при определении путей введения личностно ориентированного подхода или личностно ориентированных принципов, методов и т.п. авторы различных публикаций обращаются либо к профессиональному музыкальному образованию, либо к предпрофессиональному, осуществляемому в системе дополнительного музыкального образования.

Представление учителей музыки о том, что личностное развитие ребёнка в музыкальном образовании можно наиболее эффективно реализовать преимущественно в предпрофессиональной и профессиональной подготовке, вытекает и из их личного опыта обучения сначала в детской музыкальной школе, а затем в среднем профессиональном специальном му-

зыкальном учебном заведении и в вузе. Однако учителя испытывают затруднения при переносе опыта, полученного в ходе собственного обучения, в общее музыкальное образование.

Учителя хорошо осознают тот факт, что общее музыкальное образование в основном происходит в коллективных формах: хоровое пение, ансамблевое исполнительство, коллективное пластическое интонирование. На уроках музыки заслушиваются коллективные ответы учащихся или коллективные творческие проекты. Поэтому начинающие свою педагогическую деятельность учителя музыки, как, впрочем, и учителя начальных классов, ведущие соответствующие уроки, считают, что коллективная направленность урока музыки затрудняет внедрение в процесс массового музыкального обучения детей ориентацию на личность каждого из них.

Между тем о значении музыкального образования для формирования личности ребёнка говорилось во многих программах по музыке прошлых лет. Так, сошлёмся на концепции авторов, которые закладывали основы отечественного музыкального образования школьников ещё в 20-х годах XX в. Н.Я. Брюсова, А.А. Шеншин, создавая свои первые методические работы по общему музыкальному воспитанию учащихся, отмечали, что музыкальное произведение будет воспринято, осознано, понято и воспроизведено ребёнком в том случае, если оно будет иметь воздействие на его личность. Эпиграфом к одной из самых известных отечественных программ музыкального образования середины XX в., разработанной Д.Б. Кабалевским, являются слова В.А. Сухомлинского о том, что музыкальное воспитание – это воспитание не музыканта, а человека.

Идеи о воздействии музыки на становление личности ребёнка, на развитие его нравственных качеств и духовности имеются в каждой действующей сейчас программе по музыкаль-

ному образованию учащихся для российских школ. Изучение содержания работ как прошлого, так и современности позволяет сделать вывод о том, что в каких бы формах – индивидуальных, групповых или коллективных – ни реализовалось музыкальное образование детей в школе, отсутствие ориентации такого образования на личность каждого ребёнка приведёт в итоге к отрицательным или нулевым результатам в его воспитании и обучении.

Вернёмся к положениям теории и методики музыкального образования детей и напомним тезис об уникальности урока музыки, имеющего своим предметом, согласно концепции музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского, само музыкальное искусство во всём разнообразии его направлений, видов, жанров и стилей, а также в многомерности его содержания. Однако постижение многомерности смыслов произведений ребёнком, как указывал Л.С. Выготский, будет успешным в том случае, если оно опирается на его субъективный опыт [2]. Поэтому в общем музыкальном образовании должно быть реализовано единство принципов связи музыки с жизнью ребёнка и выявления им проблематизации содержания музыкального искусства.

На практике данное единство может быть реализовано в процессе организации восприятия музыки, которое не ограничивается только её прослушиванием, но включает поиск ребёнком смыслов музыкального произведения. При этом связь с жизнью может быть осуществлена путём стимулирования ребёнка на сопоставление определённой, уже прожитой жизненной ситуации со звуковой материей музыкального произведения.

Часто используемые учителями задания на определение характера музыкального произведения, в ходе которых дети делят музыку на грустную или веселую, будут неуместны, так как эти задания не отражают эмоциональное состояние самого ребёнка и лишь в наиболее общем плане ха-

рактически характеризуют содержание музыкального произведения. А вот вопрос, каким был ребёнок, прослушивая данное произведение, как менялись его чувства и состояния, даёт учителю возможность получить адекватный отзыв об отношении к музыке и переживаниях её содержания. Вопросы, стимулирующие процесс размышления и направляющие на поиск содержания музыкального произведения с опорой на его выразительные интонации и на жизненный опыт учащегося, могут быть такими:

– Что могло случиться в жизни человека, чтобы он сочинил такую музыку?

– Зачем композитор сочинил это произведение?

– Что даёт тебе возможность говорить о твоём предположении?

– Какое событие в твоей жизни было созвучно этому музыкальному произведению?

– Нужна ли будет когда-нибудь эта музыка тебе или нет?

– Нужна ли будет такая музыка кому-то другому?

Поиск ответов на эти вопросы может породить как отдельные высказывания ребёнка, так и пересказ целых историй из его жизни. В этих рассказах учитель может выделить нравственную, эстетическую, этическую составляющие, хотя, конечно, иногда смысл музыкального произведения трактуется детьми не с опорой на его реальное философское содержание, которое им пока ещё невозможно постигнуть, а с опорой на свой небольшой личный жизненный опыт. Но многомерность содержания произведения искусства как раз и заключается в том, что оно, воздействуя на человека и вызывая в нём эмоциональный отклик, воспринимается и понимается по-разному, в зависимости от возраста, воспитания, социальных, национальных и иных различий. Поэтому педагоги-музыканты говорят о диалектике объективного и субъективного при восприятии детьми классической музыки.

Для выявления каждым учеником своего понимания содержания музыкального произведения на уроках музыки уже с 1-го класса возможна организация художественного общения (М.С. Каган), реализуемого в диалоговой форме. Субъектами такого диалога могут быть два реальных человека: ученик – ученик, ученик – учитель. В нём могут быть задействованы реальный и воображаемый субъекты: ученик – композитор, ученик – исполнитель, ученик – герой музыкального произведения.

У младших школьников подобные диалоги могут включать вопросы к нереальному субъекту и ответы от него, которые может давать учитель или кто-то из учеников. Учителя музыки не часто используют вышеназванные диалоги после восприятия или исполнения музыкальных произведений. Вопросы и ответы детей, особенно первоклассников, представляются им наивными и не имеющими отношения к освоенным музыкальным произведениям. Между тем в содержании вопросов и ответов, сформулированных детьми, учитель должен уметь выявить рациональное начало. Например, первоклассник, прослушав пьесу Л. Бетховена «Сурок», задаёт герою музыкального произведения вопрос о возможности включения в круг его друзей, помимо сурка, птички, зайца, морской свинки и т.д. Такой вопрос следует только приветствовать, поскольку ребёнок услышал и понял главное в этой незамысловатой музыкальной произведении – мысль об одиночестве героя.

Учеников основной школы можно включать в диалоги, построенные на письмах композиторов разных эпох друг другу. Роль композиторов исполняют сами учащиеся. Они рассуждают о творчестве, о знаменитых музыкальных произведениях, о произведениях литературы и живописи, созданных в эпоху жизни композитора, от лица которого написано письмо.

В процессе музыкального образования можно вводить в урок личностно

ориентированные творческие задания. У детей 9–10-летнего возраста это могут быть «сочинения сочинённого» [4]. Учащиеся могут «пересочинить» произведение какого-либо композитора или сочинить своё на тему уже имеющегося музыкального произведения. Например, учитель, сообщая детям о том, что произведение под названием «Осенняя песня» есть у композитора П.И. Чайковского в цикле «Времена года», предлагает создать музыкальное произведение с тем же названием и с использованием выбранных каждым ребёнком средств музыкальной выразительности, но в слове. Для выполнения творческого задания каждый ученик записывает в тетради определение характера мелодии своего произведения (*плавная, без скачков, распевная, волнообразная* и т.д.). Запись нескольких слов – двух или трёх – должна только приветствоваться. Затем каждый учащийся выбирает основной эмоциональный тон (настроение) музыкального произведения и записывает его определения. Если детям будет трудно выполнить это задание, учитель может ознакомить их со списком художественных настроений из словаря В.Г. Ражникова [3]. Таким же образом ребёнок выбирает темп произведения, его динамику или динамическое развитие, определяет жанровую принадлежность своего сочинения, штрихи (способ исполнения) и тембр определённого музыкального инструмента или инструментов и делает соответствующие записи.

После этого детям предлагается послушать произведение П.И. Чайковского и сравнить свои версии выбора средств художественной выразительности с версией композитора. Наиболее интересные варианты зачитываются самими учащимися и оцениваются одноклассниками на степень адекватности композиторскому замыслу. Произведения, не соответствующие авторскому замыслу, также оцениваются учащимися и могут быть или отвергнуты, или, наобо-

рот, приняты как более интересный, чем у композитора, вариант. Такое «сочинение сочинённого», помимо развития творческих качеств, формирует у младших школьников гордость за создание творческого продукта, адекватного тому, который создал композитор, умение определять для самого себя собственные личностные позиции и предпочтения, умение сравнивать своё творчество с творчеством другого человека.

В общем музыкальном образовании нередко возникает проблема: у ребёнка может быть недостаточно развито стремление к музыкальной деятельности, но имеется интерес к занятиям другими видами искусства. В этом случае учителю музыки следует изучить предпочтения своих учеников и, опираясь на эти сведения, сформировать у детей представления о различных видах художественной и музыкальной деятельности. Так, не умеющий и не желающий интерпретировать содержание музыкального произведения в слове школьник, занимающийся танцами, может отразить музыкальное содержание в жесте, движении корпуса, рук и головы. Это позволит ему затем в слове определить эмоциональное содержание музыкального произведения, его жанровую принадлежность, а также дать характеристику героя прослушанной музыки, описать его действия и даже поступки. Учащийся, не имеющий навыков протяжного пения, но проявляющий склонность к рисованию, может воспроизводить кантилену (петь протяжно) так, как рисует длинную широкую линию на листе бумаги [6]. Ребёнок, имеющий стремление к изобразительной деятельности, но не испытывающий интереса к восприятию музыкальных произведений, может рисовать их развитие в процессе звучания музыки с помощью различных по форме цветных линий. Посредством рисунка могут быть отражены окончание и начало музыкальных фраз, цезуры (перерывы в звучании можно изображать прерывистыми линиями), дина-

мические нюансы (уменьшение или увеличение масштаба рисунка), изменение лада (смена тёмного цвета на светлый и наоборот). Перенос способов действия с одного вида художественной деятельности на другой, во-первых, закрепляет навыки выполнения предпочитаемой деятельности, во-вторых, позволяет формировать желание и навыки выполнения художественной или музыкальной деятельности, которая ранее из-за отсутствия к ней интереса не была развита.

В заключение отметим, что общее музыкальное образование не должно быть предназначено для всех детей вообще или некому «усреднённому» по своим возможностям и способностям ребёнку в связи с фронтальными формами работы. Оно так же, как и дополнительное музыкальное образование, должно предоставляться каждому учащемуся общеобразовательной школы с учётом его личностных склонностей, интересов и возможностей. Собственное понимание ребёнком музыки, её трактовка, отношение к ней, воспроизведение своего музыкального замысла в слове, а также в исполнении, в двигательных аналогах музыки, сформированные

посредством заданий для реализации личностно ориентированного обучения, являются залогом развитости музыкальной культуры, которая является частью духовной культуры личности младшего школьника. ●

#### Литература

1. *Бондаревская, Е.В.* Личностно ориентированное образование : опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д., 2006. – 248 с.
2. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1997. – 93 с.
3. *Ражников, В.Г.* Словарь художественных настроений : Краткий арт-эмоциональный словарь / В.Г. Ражников. – М., 2007. – 40 с.
4. *Усачева, В.О.* Учебник по музыке : 1-й класс / В.О. Усачева, Л.В. Школяр. – М. : Вентана-Граф, 2011. – 128 с.
5. *Якиманская, И.С.* Технология личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
6. *Тагильцева, Н.Г.* Организация музыкальных занятий у дошкольников в стартовых школах / Н.Г. Тагильцева // Образование и наука. – 2013. – № 6 [Электронный ресурс]. – <http://edscience.ru/ru/article/n-g-tagilceva>

*Наталья Григорьевна Тагильцева – доктор пед. наук, зав. кафедрой музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.*