

Современные исследователи проблем общего музыкального образования и воспитания все чаще констатируют его состояние как противоречивое. В качестве одного из наиболее очевидных называется противоречие между декларируемой направленностью музыкального образования на воспитание духовной культуры личности с одной стороны и практикуемым теоретическим подходом к ее преподаванию – с другой. [6; 15; 17; 18; 19]. Как показывает анализ музыкально-педагогической практики, значительная часть учебного времени отводится на усвоение учащимися внемusicalного содержания (пускай и социально значимого). Так сложилось, что современный урок музыки невозможно представить без музыковедческого анализа музыкального произведения, тщательно подготовленного рассказа учителя о том или ином шедевре музыкального искусства, его суждений и замечаний, артистического пересказа содержания или истории создания музыки. Вовлечение же учащихся в собственную художественно-музыкальную деятельность, создание условий для проявления ими самостоятельной активности в раскрытии музыкального образа, в поиске художественной логики произведения зачастую оказывается для учителей задачами недостижимыми, либо вовсе не нужными. Результатом сложившегося подхода к преподаванию музыки в школе становится определенный объем теоретических знаний учащихся о музыке и музыкантах (так называемых “околомузыкальных знаний”), которые в конечном счете не определяют духовный рост личности, а могут рассматриваться лишь в качестве его предпосылки.

Гарантией же духовного развития личности в процессе общения с музыкальным искусством является обретение ею знаний иного – духовного - уровня. В отличие от теоретического и практического знания суть духовного определяется тем, что оно постигается чувствами, переживаниями и носит аксиологический характер. Духовное знание может стать результатом духовной деятельности, направленной на объекты познания, обладающие духовной ценностью. Основу его воспроизводства составляют личностное общение и социальные отношения людей, а характерными особенностями являются: функционирование в форме образного описания, целеполагания и построения идеалов; трансляция посредством убеждения, апеллирующая к нравственным и эстетическим чувствам, либо к социально-психологическим стереотипам [8]. Духовным знанием является внерациональное знание, т.е. глубинное понимание и самопонимание человека, которое В.А. Янков определяет как “обычно не достигающее до сознательного проявления, но выражающееся во всём образе его действий, как их основа, как подлинно бытийственная сила” и скоррелированное с экзистенциальной способностью человека [21, с.3]. Духовные знания не могут быть навязаны извне - обязательно должно быть встречное движение души. Знание одного и того же рода может для одного человека приобрести качество “духовного”, а для другого - “интеллектуального”, формального. Все зависит от того, рассматривается ли объект познания в совокупности с отношением к нему субъекта. “Духовным знание становится, - пишет В.Шадриков, - когда оно становится личностно значимым. Только знание, имеющее личностный смысл, адресованный к социальному окружению, становится духовным знанием” [20, с.187]. В.Гинецинский отмечает, что духовные знания носят “объективно-принудительный характер (я не могу поступить иначе), но тот, кто овладел им, получает и субъективно-очистительный, раскрепощающий эффект, испытывает полноту самовыражения, переживает подлинную свободу” [4, с.23].

Искусство, отражающее переживания человека и постигаемое чувствами реципиента, является одним из источников приобретения личностью духовного знания. Поскольку эмоциональное переживание уже по своей природе является направленным действием, оно актуализирует (обнаруживает) духовность человека, указывает на факт существования духовной культуры личности [2, с. 356]. Ценность же эмоционально-эстетического переживания, вызванного музыкой, определяется фактом бескорыстного переживания художественной самоценности музыкального произведения с полным сосредоточением и погруженностью в художественный образ с одной стороны, и психологическими механизмами сопереживания, сочувствия, возникающими при этом, – с другой. Эти особенности процесса эстетического переживания позволяют говорить о ценностном значении бытия человека, которое Н.А. Бердяев выразил так: “Человек не для того здесь, чтобы наблюдать и отражать самого себя; он здесь для того, чтобы предоставлять себя, поступаться собой, чтобы, познавая и любя, отдавать себя” [1, с. 100].

Духовную природу музыкального знания подчеркивал Д.Б. Кабалевский: “... запомнить в музыке можно только то, что понято и эмоционально прочувствовано. В равной мере это относится и к самой музыке, и к слову, сказанному о музыке, к исполнению музыки и к ее слушанию” [9, с. 44]. Что касается музыкальной грамотности, то она, по словам Д.Б. Кабалевского, является показателем развитости музыкальной культуры растущей личности и проявляется вовсе не в количестве и глубине знаний о музыке и музыкантах, а, прежде всего, в способности воспринимать музыку как живое; в овладении учащимися особым “чувством музыки”, которое позволяет воспринимать ее эмоционально [9, с. 42]. Оценивая результативность процесса познания учащимися искусства как явления окружающей действительности, учитель должен обращать внимание не на количественный и качественный прирост в освоении ими музыкальной терминологии и уровень освоения музыкальных навыков, а на факт осознания-переживания ими характера, глубины и силы воздействия музыки на собственный внутренний мир. Впрочем, не исключено, что рациональное знание может сопутствовать процессу постижения духовного знания; однако оно должно осознаваться как второстепенное по степени важности для музыкального и духовного развития личности и уж никак не может рассматриваться в качестве итогового результата процесса музыкального обучения и воспитания. Как, кстати, оно не может считаться объектом оценивания, адекватным специфике познания искусства.

Подытоживая все вышесказанное, подчеркнем, что духовное развитие учащихся в процессе учебно-музыкальной деятельности возможно только при условии актуализации чувственного проживания музыки. Здесь важно подчеркнуть, что в рамках урока музыки такой, и только такой характер взаимодействия учащихся с музыкальным искусством должен “поддерживаться” учителем максимально длительный период времени (а в идеале – весь урок). Д.Б. Кабалевский подчеркивал, что в основе любой из форм приобщения школьников к музыке всегда должно лежать эмоциональное, активное ее восприятие. Процесс вокального или инструментального исполнения музыкального произведения, музицирование на музыкальных инструментах, слушание музыки, ее интерпретация станут источником развития духовной сферы личности, если музыка будет услышана как содержательное искусство, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы [9, с. 42]. А методы и приемы, которые отвлекают детей от целостного восприятия интонационно-образной природы музыкального искусства и обеспечивают лишь приобретение отвлеченно-теоретического опыта его познания, должны использоваться учителем только в том случае, если без определенных знаний невозможно адекватное понимание музыки учащимися.

На наш взгляд, вопрос о более профессиональном отборе методов и приемов преподавания музыки в школе должен ставиться в настоящее время очень остро. На сегодняшний день (и ситуация, к большому сожалению, изменится не скоро) в арсенале учителя музыки имеется всего один час в неделю и внеурочные занятия по выбору учащихся для осуществления глобальной задачи целостного развития личности средствами музыкального искусства. В таких условиях только продуманная стратегия и тактика организации процесса общения школьников с музыкой как с искусством может предоставить им шанс открыть в себе мощнейший канал собственного духовного развития.

Напомним, что урок искусства в его истинном понимании предполагает опору на собственные музыкальные характеристики, определяющие ее воздействие на духовный мир человека. Это: интонационная природа музыкального искусства; его способность изображать и выражать действительность; эмоциональность и образность музыкального содержания; процессуальность, определяемая подвижностью и неустойчивостью музыкального образа, что объясняет “текучесть” музыкально-эстетических переживаний личности; духовная природа музыкального искусства, предполагающая сосредоточение его содержания на высших ценностях; способность оказывать глубокое и сильное психологическое и физиологическое воздействие на человека.

Знание и понимание учителем истинной природы музыкального искусства находит свое отражение на практике, если музыкальное восприятие учащихся направляется не на структурно-аналитические действия, а на вслушивание в себя; если педагог не спешит иллюстрировать музыку конкретным образом, низводя ее до уровня обыденного восприятия повседневной реальности, а приводит школьников к философскому обобщению жизненных явлений, затронутых композитором; если ученики вовлекаются на уроке в *формы художественного творчества (сочинение (интерпретация), исполнение (импровизация), восприятие)*, стимулирующие их духовное развитие, а не в виды учебной работы, направленные на присвоение знаний, умений и навыков. При этом важно понимать, что проникновение учащихся на уроке в суть музыки (и в самого себя) происходит лишь тогда, когда выражение ими музыкально-эстетических ощущений, впечатлений, оценок осуществляется прежде всего посредством организации собственной художественной деятельности. Смысл же последней заключается в создании художественных образов с помощью характерных для искусства приемов передачи содержания (звук, жест, линия, пластика, движение, танец). “Музыкально-художественная деятельность протекает в форме учебной деятельности тогда, когда школьники воспроизводят сам процесс рождения музыки, самостоятельно осуществляют творческий отбор выразительных средств, интонаций, которые, по их мнению, лучше и полнее раскрывают жизненное содержание произведения, творческий замысел автора (и исполнителя)” [18, с. 66]. Только при такой организации всего процесса музыкального образования и воспитания наши ученики получат тот субъективный опыт общения с музыкальным искусством, который поможет каждому из них самостоятельно открыть личностный смысл в содержании любого музыкального произведения, прочувствовать и “пропитаться” жизнеощущением другого человека, приобрести навыки художественного выражения возникшего духовного отношения к объективным явлениям. Именно этот опыт обеспечит обогащение духовной сферы личности, прирост ее духовной культуры, поскольку в субъективном отношении человека к миру (и собственной жизни) и проявляется его духовность как неповторимость его внутреннего мира в присвоении ценностей общества.

Хочется отметить, что эта мысль на протяжении уже более двадцати лет настойчиво проговаривается отечественными и зарубежными теоретиками и практиками музыкального образования и воспитания (Н.Н. Гришанович, Е.Д. Критская, В.А. Левин, В.В. Медушевский, А.Д. Перепелица, В.С. Собкин, Т.Э. Тютюнникова, Л.В. Школяр и другие). (От способа преподавания музыки как научной дисциплины, а не как искусства предостерегал Б. Асафьев, а вслед за ним и Д.Б. Кабалевский.) Неизменно указывается одно и то же направление изменений, в которых нуждается музыкально-воспитательный процесс современной общеобразовательной школы: при изучении музыки теоретическое отношение в преподавании предметов музыкального цикла должно быть заменено на практически-духовное. Эмоциональное познание должно стать на место рационального. А сделать это возможно только *с учетом природы музыкального искусства, при условии активизации музыкально-художественной деятельности самих учащихся на уроках.*

Для обоснования условий активизации духовного развития учащихся в процессе музыкальной деятельности необходимо опираться на закономерности и механизмы взаимодействия искусства и духовного мира личности. Остановимся на их анализе подробнее.

В осмыслении категории “духовность”, “духовная культура личности” мы, вслед за многими отечественными педагогами, опираемся на экзистенциалистский подход, отраженный в философии Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского. Духовная культура личности – это процесс и результат формирования субъективного отношения человека к миру и собственной жизни на основании некоторой шкалы общечеловеческих ценностей, которое выражается в специфической организации ее внутреннего мира: ее мыслей, желаний, побуждений, стремлений, потребностей, интересов, установок, переживаний, ценностных ориентаций. Общая проблема развития духовной культуры личности связана с формированием личностной позиции в деятельности, становлением индивидуальности и может быть сформулирована так: насколько личность может быть субъектом собственной жизнедеятельности, не теряя своей уникальной неповторимости.

Выше уже говорилось о том, что музыкальное искусство обеспечивает факт духовного общения, благодаря своей эмоционально-чувственной природе. Вместе с тем оно само несет возможность содержательного обогащения духовной сферы личности. В процессе общения с музыкой возникающая духовная энергия человека (в виде эстетических переживаний) концентрируется именно на “предметах духовного порядка” – Правде, Добре, Красоте, Справедливости, Любви. Таким образом, внутренним миром личности осваивается и присваивается опыт так называемых “экзистенциальных переживаний” (свободы, любви надежды, сомнения, заботы, веры, вины, раскаяния), которые являются носителями духовной культуры (В.С. Библер, В.И. Ксенофонтов, Э.В. Соколов). При этом в каждом отдельно взятом случае характер переживаний, вызванных процессом общения с музыкальным произведением, опосредуется уникальным и неповторимым жизненным опытом личности. А это значит, что на уроке музыки каждый ученик может (и должен) иметь возможность раскрыть для себя и для окружающих собственное индивидуально-личностное своеобразие, ту его часть, которая соответствует духовным основам его бытия, делает совершеннее, гармоничнее человека и мир в их единстве. Отсюда следует вывод о целесообразности организации учебно-музыкальной деятельности учащихся посредством *методов, стимулирующих самовыражение их творческой индивидуальности, самобытности, уникального внутреннего мира.* А предназначение учителя музыки заключается в *раскрытии ученикам тех способов выражения собственного “Я-музыкального”, которые синтонны самой сущности искусства, и которые одновременно будут и средством личностной самоидентификации, и средством максимально глубокого постижения музыки.*

По всей видимости, наиболее оптимальными способами освоения музыкального искусства с точки зрения духовного развития растущей личности выступают методы и приемы интонационного переживания-осмысления художественного образа. Озвучивание, прорисовывание, жестикулирование интонации, изображение ее в рисунке, с помощью пластики тела, художественного слова являются наиболее произвольными, спонтанными проявлениями сознания, а потому более точными средствами отображения и усиления эмоционального переживания. В обоснование данного тезиса приведем результаты исследований из области музыкальной психологии и нейрофизиологии.

Музыкальное мышление имеет свою эмоционально-образную специфику, оно не является понятийным, категориальным. Поэтому методы постижения содержания музыкального произведения, основанные на интеллектуально-когнитивных процессах, предполагающие абстрагирование, сопряженное с произвольным анализом музыки, создают эффект интеллектуального торможения процесса ее переживания [19, с. 48]. Физиологи доказали факт различия специфики деятельности полушарий головного мозга человека [16]. Так как эмоционально-образное восприятие является в большей мере функцией правого полушария, то и истинное, глубинное понимание тех специфических образов, которое оно (восприятие) провоцирует, может поддерживаться теми же психофизиологическими центрами. Отсюда следует, что для постижения музыки в большей мере “подходят” невербальные эмоционально-образные средства, являющиеся продуктами деятельности того же правого полушария. Вот почему в рамках теоретического подхода к преподаванию музыки изначально не может быть в полной мере реализована идея духовного развития личности.

Из всех ранее перечисленных возможных средств стимулирования интонационного переживания-осмысления учащимися музыкального образа, особое место, по нашему убеждению, должны занимать методы и приемы организации восприятия учащимися музыкального искусства посредством жестово-пластических способов самовыражения. Их значимость в системе методов музыкального воспитания объясняется механизмами музыкального восприятия.

**Двигательно-пластическое** выражение музыкально-эстетических переживаний рассматривается психофизиологами в качестве неотъемлемого компонента музыкального восприятия человека. Доказано, что в основе произвольной физиологической реакции на музыку лежит так называемый акустико-моторный рефлекс. Известный музыкальный психолог А.Л. Готсдинер пишет: “Восприятие ритма органически связано с движением, поэтому оно не только слуховое, оно всегда слуходвигательное” [5, с. 48]. Однако не только ритмическая организация музыки предопределяет двигательно-пластическую реакцию человека на ее звучание. Исследователи музыкального слуха доказали, что он имеет сенсорно-моторную природу (Б.М. Теплов). “Музыкальная интонация, - пишет В.В. Медушевский, - телесна уже по своей форме: она промышливается дыханием, связками, мимикой, жестами – целостным движением тела; ...самые высокие духовные абстракции музыки не теряют связи с телесностью: муки мысли оборачиваются муками тела” [11, с. 168]. Поэтому и восприятие музыкальной интонации происходит сначала на уровне моторно-двигательной реакции, которая и вызывает само чувство.

*Моторное звено музыкального восприятия, таким образом, работает на основании единства эмоции, ритма и их двигательного выражения и при этом выполняет функцию “преобразователя” простого слышания в переживание. Движение в этом случае является своего рода незвуковым эквивалентом музыкальной интонации и одновременно способствует переводу слуховых впечатлений в эмоциональное переживание. При этом, как показали*

специальные исследования, “музыкальное восприятие приобретает иное качество, если человек, слушая музыку, одновременно выявляет свои переживания в пантомимических движениях” [18, с. 85]. Интересно, что неспособность многих людей воспринимать музыку объясняется исследователями слабой работой именно этого, двигательного звена восприятия.

Стимулирование ритмо-пластико-двигательной активности учащихся на уроках музыки не только позволяет решать проблему развития их музыкального восприятия, но и подспудно может формировать интерес у школьников к процессу музыкального творчества. Психологи (В.М. Бехтерев, И.Б. Темкин) доказан факт изменения деятельности нервной системы человека, занимающегося ритмическими движениями (ритмикой); исследователи указывают на создание у него бодрого, радостного настроения. Ритмические задания помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес человека к деятельности вообще, а занятия музыкально-ритмической деятельностью развивают у детей память, внутреннюю собранность [12, с. 245]. Кроме того, телесно-двигательная активность в процессе музыкальной деятельности имеет свойство просто доставлять удовольствие, разряжать существующие напряжения и вызывать восторг. Эти данные, кстати, успешно используются в практике психокоррекционной работы с детьми.

Поскольку восприятие личности обусловлено ее уникальностью, неповторимостью, субъективностью, двигательно-пластическое восприятие учащимися музыки может выступать для них и средством обнаружения и выражения собственной индивидуальности. Таким образом, потребность в пластическом интонировании, движении под музыку, имея физиологическую природу, может быть связана со стремлением человека к личностному самовыражению, самоутверждению, самоактуализации, самопознанию, а значит, являться источником духовного развития личности. “Внутреннее содержание музыки получает в теле выражение благодаря возможности одухотворить каждое отдельное движение под влиянием иллюзии. В этом кроется ... высокохудожественное обаяние личности, особенное для каждой отдельной индивидуальности, по-своему воплощающей пластический танец” [12, с. 247].

Раньше всех других музыкальных педагогов естественную необходимость движения для музыкального обучения понял Э. Жак-Далькроз. Он утверждал, что любая музыкальная идея должна быть воплощена телесно, и только так она может стать “собственностью” человека. Восприятие процессуальности человеческих чувств, заложенных в музыкальном произведении, представляет для детей определенную трудность хотя бы потому, что для этого требуется организация собственных волевых усилий. Поэтому, по замыслу Э.Ж. Далькроза, следует организовывать такие педагогические условия, которые будут облегчать “процессуальное чувствование” музыки. В его системе музыкально-ритмического воспитания, ставшей очень популярной во всем мире, господствующее положение занимали методы, основанные на сочетании музыки с пластикой тела и жестами – *методы музыкально-пластической импровизации*. Каждое малейшее изменение в музыке (интонационное, ритмическое, ладовое, фактурное) должно было найти адекватное изменение в пластике; при этом движение человека в пространстве должно было соответствовать временному движению музыки. Органическое соединение музыки и движения в его методике использовалось в качестве основы организации как общего, так и профессионального музыкального образования. Система Жак-Далькроза в XX-XXI веке дала жизнь многочисленным вариантам ритмопластического воспитания и образования. Ее элементы анонимно присутствуют во всех современных попытках построить даже самый

скромный метод ритмопластики для детей и взрослых. Многие консерватории мира имеют специальные курсы импровизационной ритмической гимнастики по его методу, считая ее необходимой для формирования полноценного музыканта. Идея сочетания музыки и движения как средства раскрепощения, свободы тела и духа, развития пластической фантазии, развития импровизационности, воплощенная Далькрозом, стала основой методики музыкально-ритмического воспитания К. Орфа.

Идея пластико-двигательного восприятия музыки разрабатывалась и в отечественной педагогике. Использование метода движения под музыку получило широкое признание в педагогической концепции Б.Л. Яворского; данный метод рассматривался педагогом в качестве средства развития музыкального восприятия, а также как условие стимулирования творческой активности учащихся. Он считал восприятие музыки наиболее активной формой музыкальной деятельности и, учитывая его целостностный характер, привлекал в качестве средств осмысления музыкального образа различные ассоциации, в том числе и двигательные. Двигательные реакции, носившие на первом этапе спонтанный характер, в дальнейшем развивались в сторону уточнения выразительности в передаче компонентов музыкальной речи, в усилении творческой самостоятельности, что осуществлялось за счет овладения элементами музыкальных движений. Основой для двигательных импровизаций были жанровые истоки музыкальных произведений: танец, марш, колыбельная песня, лирическая песня. Часто для творческих заданий была характерна определенная сюжетность: “Танец зверей”, “Танец дикарей” и др.

В концепции музыкального воспитания и образования Д.Б. Кабалевского на идее взаимосвязи музыки и движения основаны такие методы как: метод взаимосвязи различных видов искусств, метод свободного дирижирования, метод имитации, метод движения под музыку и другие.

На идее ритмо-двигательно-пластического восприятия музыки, ее выразительных средств построены авторские методики музыкального воспитания Т.Э. Тютюнниковой, Т. Боровик, Т.А. Рокитянской, разработанные в последние десятилетия и получившие одобрение отечественных и зарубежных учителей-практиков.

Как видно, *мировая музыкальная педагогика накопила достаточно большой опыт использования ритмо-двигательной активности в качестве средства эстетического и духовного развития растущей личности* на занятиях музыкой. Однако, как показали результаты опроса учителей музыки – слушателей курсов повышения квалификации (опрошено более 200 учителей музыки общеобразовательных школ РБ), несмотря на теоретическую обоснованность и практическую результативность использования двигательных методов постижения музыки, на практике они используются мало. (Только 20% педагогов время от времени организуют учебно-музыкальную деятельность учащихся с помощью приемов пластико-двигательного восприятия, еще меньше (около 10%) - практикуют систематическое их использование.) При этом, по признанию самих учителей, ритмо-двигательно-пластические упражнения являются излюбленным видом деятельности учащихся на уроках музыки (особенно в начальной школе), что подчеркивает их уникальность как педагогического средства, которое и стимулирует интерес учащихся к занятиям, и одновременно с этим, направлено на решение сверхзадачи всего музыкального образования и воспитания в школе – формирование духовной культуры *растущей личности*. На основании всего сказанного можно констатировать, что учителя испытывают необходимость в получении конкретных методических рекомендаций по использованию на уроках музыки приемов и методов стимулирования двигатель-

но-пластической активности учащихся как средства активизации их музыкально-эстетического восприятия и духовного развития в целом.

Термин “пластическое интонирование” был введен в обиход Т. Вендровой в значении пластического эквивалента музыкального образа. В отличие от движения под музыку, танца, где жест и музыка могут как дополнять, так и конфликтовать друг с другом для достижения особого выразительного эффекта, пластически интонировать под музыку означает *выражать через моторику процесс восприятия музыки во всех ее нюансах* [3]. На уроках учителя музыки часто используют такие элементы пластического интонирования, как передача в жестах пульсации музыки, сильных долей, ритмического рисунка, фразировки; свободное дирижирование. Направленные на формирование определенных музыкальных способностей, данные приемы вместе с тем способствуют удовлетворению естественной потребности тела в двигательной реакции на музыку, телесному раскрепощению учащихся. Однако, как правило, при использовании подобных приемов у учащихся не происходит выявления музыкальной ткани в целостности. Пластическое интонирование было задумано как метод активизации восприятия смысла музыки, как способ осознанного его проживания в простых и естественных движениях рук, головы и корпуса. Одной из наиболее разработанных современных методик, основанных на пластическом восприятии учащимися музыки, является методика Вероники Коэн<sup>1</sup>.

Не задаваясь целью подробно описывать здесь содержание опыта В. Коэн, нам бы хотелось сформулировать наиболее общие методические рекомендации по использованию метода пластического интонирования на уроках музыки в общеобразовательной школе. При их формулировке мы опирались на собственный опыт применения данного метода на уроках музыки в 1-6-х классах общеобразовательной школы, а также на опыт учителей музыки из различных регионов нашей страны, который был представлен ими на курсах повышения квалификации.

1. Пластическое самовыражение учащихся всегда должно быть связано с анализом интонаций музыкального произведения, поэтому учителю следует акцентировать внимание учащихся на использовании обдуманых, целесообразных жестов и движений, в которых будет отражено интонационное развитие музыки. При этом стоит учитывать, что при пластическом интонировании на передний план могут выходить различные характеристики музыкального звука или средства музыкальной выразительности: темп, звуковысотность, тембр, динамика, ритм. Например, жесты учащихся при интонировании инструментального вступления в песне М.Глинки “Жаворонок” в большей мере будут отражать звуковысотность и опевания, которыми изобилует мелодия, чем тембр и метро-ритмичность музыки. А вот при поиске пластического выражения образов увертюры “Кармен” Ж. Бизе, именно пунктирный ритм и яркость тембров музыкального произведения в первую очередь определяют подбор пластических интонаций.
2. Пластическое интонирование музыки должно отражать логику ее развития и построения. Поэтому, обучая учащихся выстраивать драматургию движений, целесообразно придерживаться определенных правил. Например: общая стратегия развития музыки (завязка – кульминация – развязка) должна отражаться в жестах, в изменении их характера и интенсивности. Или: разнообразие красок музыкальной ткани (развернутость – скупость мелодической линии, ее волнообразность или скачкообраз-

---

<sup>1</sup> С подробным описанием методики В. Коэн можно ознакомиться на страницах журнала “Искусство в школе” (1997 - №№ 1, 2, 4)



ность; громкость – приглушенность звучания; активность – сдержанность динамического рисунка и т.д.), следует подчеркивать специально подобранными, характерными жестами и движениями (например, широкими и размашистыми движениями в одном случае, и мелкими, едва заметными – в другом; плавным покачиванием тела или “прыгающими” движениями плеча). Важно также в процессе пластической композиции подчеркивать окончания музыкальных фраз и предложений “закрытыми” жестами (в случае тонического завершения), либо “открытыми” (если музыка требует дальнейшего гармонического разрешения). Наконец, повторы музыкальных предложений, фраз, тем влекут за собой повторы движений, жестов.

3. Развитие навыков пластического интонирования происходит постепенно, на протяжении всего периода обучения музыке, по принципу: от простого – к сложному. В процессе работы целесообразно ориентироваться на следующие этапы: этап формирования представлений о способах пластического самовыражения под музыку; этап накопления опыта “пластического” интонирования (освоения “словаря жестов” “духовно-телесного алфавита”); этап формирования навыков пластического изображения изменений в музыкальном развитии; этап самостоятельного создания пластических этюдов – импровизаций. В таблице 1 представлены варианты заданий, разработанные нами в соответствии с этапами формирования и развития у учащихся навыков пластического интонирования. Там же предложены реальные учебные ситуации, делающие возможным органичное включение этих заданий в урок музыки, а также зафиксированы ожидаемые показатели развития умений и навыков пластического интонирования. Динамика духовного развития учащихся может отслеживаться учителем по следующим показателям: проявление интереса к предложенному виду деятельности; активность в поиске пластически-жестового образа, адекватного музыкальному развитию и созвучного личностному восприятию музыки; проявление самостоятельности, индивидуальности в поиске пластической интонации, построении композиции; стремление самостоятельно пластически озвучить воспринимаемое музыкальное произведение без предварительной просьбы учителя, потребность в “двигательном” восприятии музыки.
4. Результативность развития умений и навыков пластического интонирования у учащихся определяется степенью соответствия предлагаемых ими пластических интонаций характеру музыкального развития. При этом учитель (желательно совместно с учащимися) констатирует успехи школьников в этом направлении оценками типа: “подходит – не очень подходит – не подходит”. Собственно отметкой, на наш взгляд, может оцениваться степень активности, заинтересованности учащихся в работе над пластическим образом, а также успешная пластическая композиция.
5. Использование метода пластического интонирования на уроках музыки возможно в опоре на следующие принципы музыкального образования и воспитания учащихся:
  - принцип поддержки творческой инициативы учащегося, предполагающий право на индивидуальное своеобразие в выборе приемов жестово-пластического самовыражения, что стимулирует музыкальную активность личности на доступном ему уровне;
  - принцип связи с жизнью, реализующийся в специфическом качестве музыки как средства выражения духовной глубины объективной реальности;

- принцип принятия эмоциональных реакций Другого, требующий создания психолого-педагогических условий для свободного проявления учащимися эмоционального состояния;
- принцип персонификации, обуславливающий индивидуальную ориентированность процесса воспитания, учет задатков и возможностей каждого ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Этапы формирования и развития умений и навыков пластического интонирования у учащихся на уроках музыки и средства их реализации

Этап	Варианты учебных заданий	Возможные учебные ситуации применения заданий	Предполагаемый образовательный результат
Формирование представлений о приемах пластического самовыражения под музыку	Покажи жестом (телом) динамическое развитие музыки (от <i>crescendo</i> до <i>diminuendo</i> ).	При распевании на одной ноте; во время работы над динамической партитурой разучиваемой песни; при анализе динамических изменений музыкального произведения во время или после слушания	Получение представления о возможности соотнесения характера музыки с определенным, "подходящим" ей движением, жестом; осознание феномена "звучащего" жеста; проявление интереса к данному виду деятельности; продвижение в развитии ассоциативно-образного мышления
	Подбери жест, соответствующий штрихам: <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>marcato</i> , <i>glissando</i>	При исполнении (разучивании) песни, слушании музыкального произведения с характерными штрихами	
	Изобрази жестом мелодическую линию	При разучивании мелодической линии песни или попевки, слушании музыки с развернутой мелодической линией	
	Изобрази развитие музыки сменой местоположения своего тела	При слушании музыки с контрастными частями (например, 4-й части симфонии № 40 Моцарта)	
	Повтори (воспроизведи) за учителем пластическую интонацию под музыку. Воссоздай по предварительному показу сюжетную пластическую композицию	При восприятии музыки. Целесообразно использование пластических композиций из опыта Т. Боровик	
Освоение учащимися "телесно-двигательного алфавита"	Подбери интонацию (вокальную, инструментальную, ритмическую) к предложенному учителем жесту, движению	На начальном этапе любого урока, либо вместо разминки. В качестве движения предлагается сочетание контрастных жестов, несущих определенный характер звучания, его развитие	Приобретение опыта самостоятельного нахождения характерного жеста, навыков озвучивания собственных жестов и движений тела; освоение набора движений, помогающих интонировать музыку; обнаружение и раскрытие собственной индивидуальности в процессе пластического самовыражения
	Объясни, какая музыка может соответствовать показанному учителем движению, жесту	Перед слушанием любого произведения в качестве эмоциональной настройки (движение или жест должны быть "созвучны" музыке)	
	Подбери жест, движение к мелодии (музыкальному фрагменту). Подбери всевозможные варианты жестов, движений, отражающих характер музыки	В качестве задания к слушанию характерных произведений (например, увертюры "Кармен" Ж. Бизе)	
	Угадай мелодию по ее пластической интонации	В качестве игрового приема на уроках обобщения знаний по теме четверти, по творчеству отдельных композиторов (например, И. Баха, В. Моцарта)	

	Подбери движение, жест, создай пластический образ природного явления; сравни пластическую интонацию с музыкальной	В качестве задания к слушанию музыки, посвященной образам природы (восходу солнца, морю, лунному свету, подснежнику, метели, весенним водам, дождю и т.п.). Перед слушанием музыкального произведения в качестве эмоциональной настройки	
	Вырази пластически чувство и сравни полученную пластическую интонацию со звучанием музыки; откорректируй пластический образ	При изучении музыкальных произведений, отражающих ключевое чувство, например, скорби ("Лакримоза" В. Моцарта), взволнованности ("Вальс Наташи Ростовской" С. Прокофьева), тревоги ("Лесной царь" Шуберта), торжественности ("Славься!" М. Глинки), радости (Финал 9-й симфонии Бетховена) и т.д.	
	Создай пластическую интонацию конкретному персонажу	При изучении произведений, воплощающих конкретные образы, например, балета "Чипполино" К. Хачатуряна, увертюры "Кориолан" Бетховена, песни "Сиротка" М. Мусоргского и др.	
	Поддержи собственное исполнение песни характерными жестами, движениями	При разучивании и исполнении песен, например, "Крылатых качелей" Е. Крылатова, "Ужасно интересно" В. Шаинского, "Вечерний звон" и других	
Формирование навыков пластического интонирования процесса развития в музыке	Отрази в жестах и движениях динамические изменения в музыке	Как средство активизации восприятия музыки с развитой динамической партитурой. Например, "Утро" Э. Грига, "Болеро" М. Равеля, Симфонии № 40 Моцарта (4-я часть)	Умение выражать пластически процесс развития музыкального образа;
	Отрази в жестах смену темпа в музыке	Как средство демонстрации выразительных возможностей темпа при изучении таких произведений, как: "Прелюдия соль минор" И. Баха, "Вальса Наташи Ростовской" С. Прокофьева, "Венгерской рапсодии" Ф. Листа.	пополнение "словаря жестов и движений";
	Отрази в жестах смену характера, образов в музыке	Как способ активизации восприятия формы музыкального произведения при изучении таких произведений, как: "Веселая. Грустная" Д. Кабалевского, "Вальс и полночь" из балета С.Прокофьева "Золушка", "Рондо в турецком стиле" Моцарта, "Вальса № 7" Ф. Шопена.	появление свободы и уверенности в выборе жестов и движений тела, а также раскрепощенности в отражении собственных эстетических переживаний;
	Создай пластический образ, созвучный предложенному музыкальному фрагменту при помощи пластики тела (без движения руками)	Может быть использовано в качестве разминки. При слушании или исполнении произведения, например, экспозиции увертюры к опере "Кармен" Ж. Бизе, припева песни Е. Крылатова "Крылатые качели" и др.	осознание собственной индивидуальности при работе над пластической интерпретацией музыкального образа
С	Пластически проинто-	При анализе сонатной формы (инто-	Непроизволь-

	нируй отдельные фрагменты музыкального произведения	нирование каждой темы 1 части симфонии № 40 Моцарта отдельным учеником); ансамблевое пластическое интонирование (например, фуги И. Баха)	ность пластического самовыражения; пластическое интонирование
	Придумай пластический этюд в каком-либо образе, соответствующем характеру музыки	Как прием, побуждающий к художественной интерпретации музыкального произведения. Пример: под музыку 3-й части симфонии № 40 Моцарта возможно пластическое интонирование в образе механической куклы; под музыку “Танца Феи Драже” может быть предложен жестово-пластический танец бабочек и т.п.	осознается как средство обнаружения и выражения собственной индивидуальности

Итак, в стратегии реализации процесса духовного развития учащихся на уроках музыки можно обозначить магистральное направление: поиск методов субъективного переживания ими музыкального искусства, личностного осмысления интонационно-временной природы музыки, при которых происходит целостное рационально-эмоциональное восприятие ее содержания. Ценность и значимость таких методов определяется прежде всего тем, что они позволяют избежать неестественных для специфики искусства подходов к его преподаванию: теоретического, декларативно-просветительского, иллюстративно-описательного. Основанные на стимулировании образного мышления, интуиции, механизмов эмоционального сопереживания, методы интонационного постижения музыки активизируют и музыкально-эстетическое, и интеллектуальное, а значит, и общее развитие личности.

Нейрофизиологи, опираясь на результаты исследований головного мозга человека, уже не первое десятилетие обращаются к педагогической общественности с рекомендациями создания и использования грамотных программ и методик обучения, учитывающих необходимость равноценного стимулирования всех видов мышления. При этом подчеркивается, что именно правое (пространственно-образное) полушарие головного мозга обладает *большой способностью к активизации всей коры головного мозга в целом*. Известны слова французского ученого И. Соньера: “Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг”. По мнению Т. П. Хризман, Н.Н. Трауготт, развитие образного мышления должно рассматриваться в качестве ведущей задачи образования, поскольку его роль для ребенка более существенна, особенно на ранних стадиях онтогенеза [16]. Результаты исследований убедительно доказывают, что дефицит образного мышления отрицательно сказывается на творчестве даже в сфере точных наук, а также на развитии одной из универсальных способностей личности<sup>2</sup> - способности быстро реагировать на стремительно изменяющиеся реалии нашего времени. Стимулирование образного мышления, таким образом, мало рассматривать в качестве одного из возможных средств развития личности; более точно эту педагогическую задачу можно охарактеризовать как необходимое условие осуществления полноценной жизни человека.

<sup>2</sup> Универсальный (от лат. universalis - общий, всеобщий) - пригодный для многих целей, выполняющий разнообразные функции). В отличие от специальных способностей, универсальные потенциально могут быть развиты у каждого человека, поскольку связаны с присущим каждой личности стремлением удовлетворить потребность в самоосуществлении. С помощью универсальных способностей человек может самостоятельно осуществлять выбор и строить себя и собственную жизнедеятельность, формировать личные идеалы, жизненные принципы, мировоззрение. В динамическом обществе важными для личности выступают: способность работать в неопределенной ситуации; к личностному самоизменению и саморазвитию; к рефлексии; к мышлению; к диалогу и др. Универсальные способности обеспечивают формирование любых специальных способностей.

Несмотря на активную популяризацию результатов проведенных исследований в массовой и научно-педагогической печати [6; 15; 16; 17; 18; 19], практика современного отечественного образования неизменно продолжает руководствоваться теми устоявшимися стереотипами, которые сложились в его системе за много лет и делает упор в основном на развитие двух видов мышления – логико-математического и вербального. Тенденции, в соответствии с которыми осуществляются изменения в содержании отечественного образования, как будто специально ориентированы на подавление и закрепощение тех фундаментальных нейрофизиологических основ растущей личности, из которых берет свои истоки вся духовно-психическая жизнь человека. Приращение роли предметов музыкально-эстетического цикла в намеченной к обновлению 11-летней системе общего среднего образования, отбрасывание их на задворки учебных планов можно расценивать как посягательство на духовное здоровье нации. Опыт эмоционально-ценностного отношения личности к мировому культурному наследию, который закладывает основу культуры ее отношения к миру, определяя тем самым характер всей человеческой жизнедеятельности, характер *человеческого* поступка, признается лишним и не актуальным приоритетным задачам развития современного индустриального общества. Вызывает недоумение тот факт, что при утверждении приоритетов в национальной образовательной политике, закрываются глаза на научно обоснованные факты, учет которых гарантирует полноценное развитие растущей личности, а значит и всего следующего поколения граждан нашего государства. Нежелание видеть правомерность, нужность и важность образного типа познания окружающей действительности выливается в формирование одностороннего типа интеллекта, которое превращается в одностороннее развитие всей нашей культуры, в потерю людьми и самим обществом творческого потенциала, культуры труда, культуры семьи, культуры человеческих отношений.

Между тем реализация декларируемой учебной разгрузки учащихся уже давно могла быть осуществлена за счет увеличения в учебных планах общеобразовательных школ доли предметов художественно-эстетического цикла: “Музыка”, “Изобразительное искусство”, “Народные промыслы”, “МХК”, “Театральное мастерство”, “Танец и хореография”. Эта мера способствовала бы одновременно и решению актуальной проблемы внедрения в процесс обучения здоровьесберегающих технологий, которые, кстати, должны быть нацелены на восстановление как физического, так и духовного здоровья учащихся!

#### Список использованных источников

1. Бердяев, Н.А. Самопознание: (Опыт филос. автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 445 с.
2. Бердяев, Н.А. Судьба человека в современном мире. К пониманию нашей эпохи // Философия свободного духа. - М.: Республика, 1994. - С. 318-364.
3. Вендрова, Т. “Пластическое интонирование” музыки в методике Вероники Коэн / Т.Вендрова // Искусство в школе. – 1997 - № 1 – С. 61-64; № 2 – С. 64-67; № 4 – С. 61 – 64.
4. Гинецинский, В. Размышления о духовной сути учительского труда // Учительская газета. – 1994. - №2. – С. 23.
5. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / Междунар. акад. пед. наук, Моск. гуманит. актер. лицей. - М. : Малое изд. предприятие "NB Магистр", 1993. - 190 с.
6. Гришанович, Н.Н. Концепция художественно-эстетического образования учащихся общеобразовательных школ Беларуси / Н.Н. Гришанович. – Мн., 1991. – 31 с.
7. Жак-Далькроз, Э. Ритм : Перевод / Э. Жак-Далькроз. - М. : Классика-XXI, 2002. - 244, [3] с.

8. Знаков, В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. - № 3. – с. 104-114.
9. Кабалевский, Д.Б. Педагогические размышления: избр. статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1986. – С. 41-48.
10. Лосев, А.Ф. Основной вопрос философии музыки / А.Ф. Лосев // Советская музыка. – 1990. – № 11. – С. 64-79.
11. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. - М.: Музыка, 1993.
12. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; под ред Э.Б. Абдуллина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.
13. Морозова С.Н. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б.Л. Яворского и его учеников / С.Н. Морозова // Из истории музыкального воспитания: хрестоматия; сост. О.А. Апраксина.- М.: Просвещение, 1990. – С. 113-120.
14. Национальный образовательный портал [Электронный ресурс] / Министерство образования РФ. – Москва, 2008. – Режим доступа: <http://www.school.edu.ru>. – Дата доступа: 02.04.2008.
15. Перепелица, А.Д. Музыкальная культура и кризис эмоций // Вопросы психологии. – 1990. - № 3. – С. 121 – 128.
16. Семенова, Н. П. Функциональные особенности деятельности полушарий головного мозга и проблемы развития личности [Электронный ресурс]. – Режим па: <http://www.journal.sakhgu.ru>. – Режим доступа 05.04.2008.
17. Собкин, В. С., Левин, В. А. Художественное образование и эстетическое воспитание // Вопросы психологии. – 1989. –с. 24 – 31.
18. Теория и методика музыкального образования детей : Науч.-метод. пособие для учителя музыки и студентов сред. и высш. учеб. заведений / Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др. - 2-е изд. - М. : Флинта : Наука, 1999. - 329, [1] с.
19. Тютюнникова, Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... : Творч. музицирование, импровизация и законы бытия / Т.Э.Тютюнникова. - М. : Едиториал УРСС, 2003. - 261 с.
20. Шадриков, В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во “Институт практ. Психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997.
21. Янков, В.А., Эскиз экзистенциальной истории / В.А. Янков // Вопросы философии. - 1998 - №6 - с.3