



ФГОС ВО
(версия 3++)

**ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

ЧЕЛЯБИНСК 2019

**МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ»**

Кафедра народного хорового пения

**Фонд оценочных средств
по дисциплине
«Музыкальная педагогика и психология»**

**программа бакалавриата
«Оркестровые духовые и ударные инструменты»
по направлению подготовки
53.03.02 Музыкальное инструментальное искусство
квалификация: Артист ансамбля. Артист оркестра.
Преподаватель. Руководитель творческого коллектива
(Оркестровые духовые и ударные инструменты)**

Челябинск2019

Фонд оценочных средств по дисциплине «Музыкальная педагогика и психология» составлен в соответствии с требованиями ФГОСВО по направлению подготовки 53.03.02 Музыкально-инструментальное искусство.

Автор-составитель: М. Ю. Краснопольская, доцент кафедры народного хорового пения, кандидат педагогических наук, доцент

Фонд оценочных средств по дисциплине «Музыкальная педагогика и психология» как составная часть ОПОП на заседании совета консерваторского факультета рекомендована к рассмотрению экспертной комиссией, протокол № 10 от 23.04.2019.

Экспертиза проведена 17.05.2019, акт № 2019 / МИИ (ОДИ)

Фонд оценочных средств по дисциплине «Музыкальная педагогика и психология» как составная часть ОПОП утверждена на заседании Ученого совета института протокол № 8 от 27.05.2019.

Срок действия фонда оценочных средств по дисциплине «Музыкальная педагогика и психология» продлен на заседании Ученого совета института:

Учебный год	№ протокола, дата утверждения
2020/21	протокол № 8 от 18.05.2020
2021/22	
2022/23	
2023/24	
2024/25	

1. СОСТАВНЫЕ ЧАСТИ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Фонд оценочных средств (далее – ФОС) представлен:

- ФОС в составе рабочей программы дисциплины;
- базой тестовых заданий, позволяющих оценить сформированность компетенций по дисциплине.
- материалами, необходимыми для оценки умений и владений (практико-ориентированные задания, используемые в период проведения промежуточной аттестации).

2. ФОС В СОСТАВЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ

ФОС в соответствии с Положением «О порядке разработки и утверждении основных профессиональных образовательных программ – программ бакалавриата, специалитета и магистратуры» (утв. Ученым советом, протокол № 7 от 22.04.2019, приказ 83-п от 24.04.2019) входит в состав рабочей программы дисциплины (раздел № 6) и включает следующие пункты и подпункты:

6. Фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине.

6.1. Перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы. Таблица 6, 7.

6.2. Описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания.

6.2.1. *Показатели и критерии оценивания компетенций на различных этапах их формирования* Таблицы 8, 9

6.2.2. *Описание шкал оценивания.*

6.2.2.1. Описание шкалы оценивания ответа на экзамене (пятибалльная система). Таблица 10.

6.2.2.2. Описание шкалы оценивания при использовании балльно-рейтинговой системы.

6.2.2.3. Описание шкалы оценивания различных видов учебной работы. Таблица 11.

6.3. Типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений и владений, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы.

6.3.1. *Материалы для подготовки к экзамену.* Таблица 12, 13.

6.3.2. *Темы и методические указания по подготовке рефератов, эссе и творческих заданий по дисциплине.*

6.3.3. *Методические указания по выполнению курсовой работы.*

6.3.4. *Типовые задания для проведения текущего контроля формирования компетенций.*

6.3.4.1. Планы семинарских занятий.

6.3.4.2. Задания для практических занятий.

6.3.4.3. Темы и задания для мелкогрупповых/индивидуальных занятий.

6.3.4.4. Типовые темы и задания контрольных работ (контрольного урока).

6.3.4.5. Тестовые задания (примеры из разных вариантов).

6.4. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений и владений, характеризующих этапы формирования компетенций.

3. БАЗА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ, ПОЗВОЛЯЮЩИХ ОЦЕНИТЬ СФОРМИРОВАННОСТЬ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

УК-1

В труде, какого немецкого ученого естествоиспытателя берет свое начало музыкальная психология как наука:

- 1) «Принципы и пути развития психологии» (С. Л. Рубинштейн);
- 2) **«Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки» (Г. Гельмгольц);**
- 3) «Введение в музыкальную психологию» (Г. Ревеш);
- 4) «Музыкальная психология и музыкальная эстетика» (А. Веллек).

Итогом конференции музыкантов-педагогов, организованной МУЗО Наркомпроса 2 октября 1919 года стало...

- 1) **«Основное положение о Государственном Музыкальном Университете»;**
- 2) «Положение о школах специального музыкального образования»;
- 3) «Положение о высших учебных заведениях»;
- 4) «Положение о Ленинградской и Московской консерваториях».

УК-3, ОПК-3

Мышление, которое осуществляется без логического анализа условий задачи и без осознания пути нахождения решения, называют...

- 1) рациональным;
- 2) **интуитивным;**
- 3) творческим
- 4) репродуктивным.

Воображение, которое не стимулирует человека к активным действиям, называют...

- 1) **непроизвольным;**
- 2) фантастическим;
- 3) творческим;
- 4) пассивным.

ПК-4, ПК-9

Методология педагогики музыкального образования – область науки, включающая в себя...

- 1) **знания о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской музыкально-педагогической деятельности;**
- 2) знания о содержании музыкального образования;
- 3) знания об особенностях организации взаимодействия учителя и учащихся.

К специальным методам музыкального образования относятся....

- 1) **метод эмоциональной драматургии;**
- 2) **размышления о музыке;**
- 3) работа с книгой;
- 4) **создания художественного контекста;**

**МАТЕРИАЛЫ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОЦЕНКИ УМЕНИЙ И ВЛАДЕНИЙ
(ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ПЕРИОД
ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ)**

№ п/п	Темы примерных практико-ориентированных заданий	Код компетенций
1	Раздел 1. <i>Общие вопросы музыкальной психологии</i>	УК-1; УК-3; ОПК-3; ПК-4 ; ПК-9
	Раздел 2. <i>Общие вопросы музыкальной педагогики.</i>	УК-1; УК-3; ОПК-3; ПК-4 ; ПК-9

Материалы для выполнения практико-ориентированных заданий

Задание: работа с текстами. Общие вопросы музыкальной психологии

...«Нет никакого сомнения, что даже величайшие музыкальные гении работали иногда не согреты вдохновением. Это такой гость, который не всегда является на первый зов. Между тем работать нужно всегда, и настоящий честный артист не может сидеть, сложа руки, под предлогом, что он не расположен. Если ждать расположения и не пытаться идти навстречу к нему, то легко впасть в лень и апатию. Нужно терпеть и верить, и вдохновение неминуемо явится тому, кто сумел победить свое нерасположение.... Я думал, что вы не заподозрите меня в самохвальстве, если я скажу, что со мной очень редко случаются не нерасположения, о которых я говорил выше. Я это приписываю тому, что одарен терпением и приучил себя никогда не поддаваться неохоте. Я научился побеждать себя». «Иногда вдохновение ускользает, не дается. Но я считаю долгом для артиста никогда не поддаваться, ибо лень очень сильна в людях. Нет ничего хуже для артиста, как поддаваться ей. Ждать нельзя. Вдохновение это такая гостья, которая не любит посещать ленивых. Она является к тем, которые призывают ее» (Чайковский, П. И. Переписка с Н. Ф. фон Мекк: в 3 т. М. – 1934. –Т.1. С 235-236, 372).

...«Я решительно и сурово изгнал из моего рабочего обихода тлетворное русское «авось» и полагался только на сознательное творческое усиление – говорил он. – Я вообще не верю в одну спасительную силу таланта, без упорной работы. Выдохнется без нее самый большой талант, как заглохнет в пустыне родник, не пробивая себе дороги через пески. Не помню, кто сказал: «гений – это прилежание». Явная гипербола, конечно. Куда как прилежен был Сальери, ведь вот даже музыку он разъял как труп, а «Реквием» все таки написал не он, а Моцарт. Но в этой гиперболе есть большая правда. Я уверен, что Моцарт, казавшийся Сальери «гулякой праздным», в действительности был чрезвычайно прилежен в музыке и над своим гениальным даром много работал» (Шалляпин, Ф. И. Литературное наследство : в 2 т. – М. – 1957 – С. 285). .

Задание: подумайте над высказываниями и выскажите свое мнение.

Мнение...	Я согласен, так как...	Я не согласен, так как...	Что общего в этих мнениях?	Чем различаются эти мнения?
-----------	------------------------	---------------------------	----------------------------	-----------------------------

--	--	--	--	--

Музыкант играл на скрипке,
Я в глаза ему глядел,
Я не то чтоб любопытствовал –
Я по небу летел,
 Я не то чтобы от скуки –
 Я надеялся понять –
 Как умеют эти руки
 Эти звуки извлекать.
Из какой-то деревяшки,
Из каких-то грубых жил,
Из какой-то там фантазии,
Которой он служил.
 Да еще ведь надо в душу
 К нам проникнуть и поджечь,
 А чего же с ней церемониться –
 Чего ее беречь.

Счастлив дом, где пенье скрипки
Наставляет нас на путь
И вселяет в нас надежды,
Остальное – как-нибудь.
 Счастлив инструмент, прижатый
 К угловатому плечу,
 По чьему благословенью
 Я по небу лечу.

Счастлив тот, чей путь недолог,
Пальцы злы, смычок остер.
Музыкант, соорудивший
Из души моей костер.

 А душа – уж это точно –
 Ежели обожжена,
 Справедливей, милосерднее
 И праведней она.

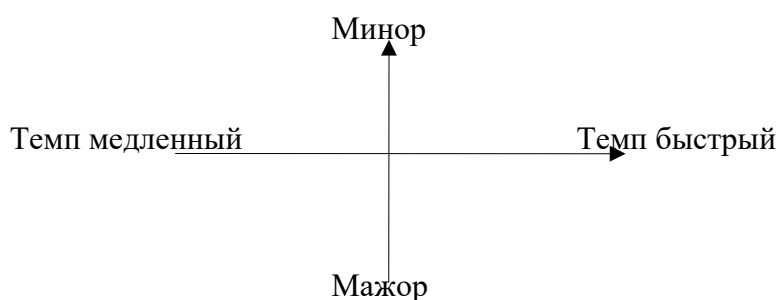
Задание: дайте ответы на вопросы. Что представляет собой личность музыканта? Каковы ее отличительные черты? Какие качества нужно в себе культивировать чтобы стать хорошим музыкантом и на что надо обращать внимание педагогу, воспитывающему начинающего музыканта?

Задание: охарактеризуйте основные социально-психологические факторы, оказывающие влияние на развитие музыкального восприятия.

Факторы	Краткая характеристика
Музыкальные способности	
Пол	
Возраст	
Образовательная среда	
Социальная среда	

Географическое положение	
--------------------------	--

Задание: в соответствии с представленной матрицей кодирования эмоциональных состояний представить варианты заполнения таблицы.



Параметры темпа и лада	Литературные определения	Названия произведений
Медленная, мажорная	Лирическая, мягкая, созерцательная, элигическая..... (продолжите)	1. К. Сен-Санс «Лебедь»; 2. 3. 4.
Медленная, минорная	Сумрачная, трагическая, мрачная, тоскливая гнетущая, подавленная, унылая, скорбная..... (продолжите)	1. Э. Григ «Смерть Озе»; 2. 3. 4.
Быстрая, минорная	Драматичная, взволнованная, тревожная, сердито-гневная... (продолжите)	1. Ф. Шопен «Этюд №12»; 2. 3. 4.
Быстрая, мажорная	Праздничная, торжественная, ликующая, бодрая.... (продолжите)	1. Д. Д. Шостакович «Праздничная увертюра» 2. 3. 4.

Задание: выскажите вашу позицию по отношению к приводимому далее высказыванию педагога-музыканта В. П. Рева и отметьте, является ли данная педагогическая установка универсальным подходом к организации слушательской деятельности или существуют такие индивидуальные качества детей, когда применение подобного подхода к ним нецелесообразно:

«Услышанное самостоятельно или с помощью учителя распознанное чувство может оставить неизгладимый след в эмоционально-образной сфере школьника. Привнесенное же императивным путем способно погасить интерес к музыке, чего нельзя допустить в работе с детьми».

(Рева В. П., Интонационные погружения на уроке музыки // Музыка в школе. – 2005. – №3. – С 29.)

Задание: укажите, какой педагогический вывод вы бы сделали из следующего высказывания Д. Б. Кабалевского:

«...если в науке и технике каждое новое открытие, включая в себя предыдущее, как правило, все же «отменяет» их и таким путем становится новой ступенькой в лестнице прогресса, то в искусстве иначе. Пушкин «не отменил» Шекспира, Пикассо «не отменил» Рембрандта, Шостакович «не отменил» Мусоргского».

(К 100-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского. Чем нам дорого искусство // Искусство в школе. – 2004 – №4. – С. 44)

Задание: раскройте свое понимание приводимых ниже высказываний.

«Интонационная форма... – это энциклопедия мирочувствования» (В. В. Медушевский).

«Талант есть страсть плюс интеллект, что холодный ум, горячее сердце и живое воображение – этими координатами определяется положение художника в искусстве» (Г. Г. Нейгауз).

«Только музыкант – это всего лишь полумузыкант» (Б. Вальтер).

«Предназначение себя к карьере артиста, – это прежде всего раскрытие своего сердца для самого широкого восприятия жизни» (К. С. Станиславский).

«В чьей душе жизнь не оставила ни следа, тот не овладеет языком искусства» (Ф. Бузони).

«Если я не буду работать, то зачахну» (С. Рахманинов).

«Если ты хочешь быть значительным музыкантом, то ты должен постараться стать значительным человеком» (Ф. Лист).

«Этическая ценность музыки зависит не от техники музыканта, а исключительно от его моральной направленности» (И. Гофман).

Проанализировать примеры воплощения авторского подхода к уроку как музыкально-педагогическому произведению и ответить на вопросы по одному из предлагаемых конспектов уроков

Урок Натальи Земсковой (Великий Новгород, Россия)

Урок Н. Земсковой – еще один пример возможного раскрытия темы «Музыка моего народа» на музыкальных занятиях в учебных заведениях общеобразовательного типа. В данном случае основой урока, проведенного с учащимися общеобразовательной школы № 324 г. Москвы стала русская народная музыка.

Музыкально-педагогическая идея урока может быть сформулирована следующим образом: познакомить учащихся со своеобразием и многогранностью новгородской народной музыкальной культуры.

Оригинальна и самобытна уже сама форма проведения урока, выбранная учителем. Она возрождает форму «посиделок», о которой дети узнают в самом начале урока. При этом в отличие от привычного для современного городского ребенка представления о «посиделках» как о совместной беседе они предстают для него в форме «народного музыкального действия», где каждый участник класса выступает то как исполнитель-певец, то как слушатель, то как участник народного обряда или игры.

Общим, объединяющим все виды музыкальной деятельности детей на уроке, становится их направленность на воссоздание учителем совместно с учащимися народных музыкальных традиций, которые уходят своими корнями в глубокое прошлое, но в то же время и сегодня продолжают жить и радовать людей, бережно относящихся к народным обычаям своего народа. Близкими и понятными они становятся и детям, когда они включаются под руководством учителя в предлагаемые народные действия. Им приоткрывается смысл того или иного входящего в

него элемента. Так, например, разве не интересно современному ребенку узнать, как вошел в жизнь хорошо известный им обычай переговариваться в лесу посредством ауканья? И разве могли они представить, что аукать можно по-разному?

Но не только содержание, но и характер общения учителя с детьми на уроке – игровой, непринужденный – отличается от привычного для них общения с учителями на других учебных предметах.

Более того, обращение к народной музыке обуславливает и особую манеру общения учителя и учащихся на уроке – более открытую, яркую, приближающуюся к народной манере пения – даже по сравнению с другими уроками музыки, когда в центре внимания детей оказывается музыка академической направленности и тем более, – религиозно-духовная музыка.

На уроке, предполагающем знакомство учащихся с народными традициями и обычаями, учитель выступает в роли «глашатая», призывающего всех детей включиться в народное действие, энергетически заряжая их то на одну, то на другую форму музыкальной деятельности: коллективную, групповую, индивидуальную. При этом он объясняет сущность тех или иных народных традиций, обычаев и лишь затем предлагает учащимся самим попробовать представить себя в такой ситуации.

Так, на уроке учитель, показав тот или иной образец частушки, затем предоставляет ребятам полную свободу в выборе тех или иных средств выражения, что дает им возможность ощутить и передать колорит игры, народного действия. Чтобы почувствовать и оценить музыкально-педагогическую значимость такого рода приемов, достаточно посмотреть, с каким желанием и заинтересованностью включаются дети в народное игровое действие. И это не случайно. Какой ребенок не откликнется на приглашение учителя не просто спеть частушку, а разыграть ее? Тем более, если это будет частушка с таким неожиданным и привлекательным для них названием, как частушка «под драку»?

Выделим основные фрагменты этого урока:

- *настройка учащихся на общение с народной музыкой Новгородского края. Уже с самых первых минут урока такой настрой создают: народный костюм учителя, в котором он проводит урок; народные костюмы, которые на время урока получили также несколько детей; своеобразная манера учителя рассказывать, общаться с детьми; краткий рассказ учителя о Новгородском крае и существовавшем в нем в старину обычае проводить посиделки.*

Учебный материал в данном фрагменте выстраивается по линии подведения детей к раскрытию сути этого термина в народном понимании. Учащиеся узнают, что представляли собой посиделки в прошлом, что на них делали. Поэтому раскрытие этого нового для них термина становится смысловым центром данного фрагмента урока. При этом учитель возводит арку между прошлым и настоящим: народный обычай проведения посиделок в прошлом и проведение настоящего урока музыки в форме посиделок — сегодня. Тем самым устанавливается связь с последующим ходом урока, который будет проходить в новой для детей форме;

- *включение учащихся в атмосферу, приближенную к той, в которой проходили посиделки в прошлом и в наши дни.*

С этой целью учитель вводит в урок распевание, но не в академической манере пения, в которой, как правило, оно проводится на уроках музыки и к которой привыкли учащиеся, а в народной манере. То есть в той певческой манере, в которой общались участники посиделок в старину и в которой они общаются сегодня в Новгородском крае там, где этот обычай сохранился;

- *погружение в музыкальный мир народной музыки, представленный различными жанрами новгородских наигрышей и песен.*

Свой рассказ учитель начинает с былины о Садко, хорошо знакомой детям. Этот методический прием – расположение учебного материала от знакомого к незнакомому – всегда облегчает освоение детьми новых для них музыкальных знаний. При этом яркое, зажигательное исполнение учителем инструментального наигрыша на гусях помогает им по-новому представить образ Садко, который, как известно, славился игрой на этом инструменте. Образ гусяря как бы оживает в их представлении и уже неразрывно связан с хорошо представляемым учащимися звучанием народной инструментальной музыки;

- *углубленное рассмотрение одного из жанров народной музыки: жанра «частушки».*

В содержание урока учитель включает ознакомление учащихся с *тремя разновидностями жанра частушки*, бытующими в Новгородском крае: «под пляску», «с ауканьем», «под драку». И, соответственно, в общей структуре урока они представлены тремя фрагментами.

При знакомстве детей с жанровыми разновидностями частушки каждая из них получает раскрытие не только на уровне освоения детьми нового для них круга знаний, но и приобретения ими тех или иных практических умений. При этом можно отметить следующую логику выстраивания учебного материала:

- а) демонстрация-показ учителем музыкального образца, относящегося к изучаемой жанровой разновидности;
- б) объяснение игровых или других моментов, требующих пояснений учителя;
- в) разыгрывание учителем совместно с детьми данной разновидности частушки в соответствии с народными традициями, которое становится кульминационной точкой данного фрагмента урока.

При характеристике общей драматургической линии развития урока следует отметить, что во всех обозначенных выше фрагментах есть своя интонационно-смысловая вершина (выраженная как музыкальными, так и немusическими средствами), к которой подводятся учащиеся и которая в обобщенной форме выражает содержательно-смысловое предназначение этого фрагмента в общей драматургии урока.

Сочетание этих интонационно-смысловых центров и представляет собой остов всей композиционной структуры урока, которая направлена на постепенное и все более глубокое погружение учащегося в народную музыкальную культуру от общего – посидело – к общей характеристике новгородской музыкальной культуры, и далее – к изучению одного из конкретных жанров народной музыки и его разновидностей.

Характеризуя данный урок, необходимо отметить, что в нем представлены все виды музыкальной деятельности. При этом характер их соотношения в том или ином фрагменте определяется, с одной стороны, его содержательной направленностью, с другой стороны – особенностями того музыкального материала, который в нем рассматривается.

Так, если в процессе погружения в народную музыкальную культуру главенствующее значение приобретает музыкально опосредованная деятельность в совокупности с музыкально-слушательской, музыкально-теоретической, музыкально-исторической и музыкально ориентированной полихудожественной деятельностью, то при изучении разновидностей жанра частушки используется весь комплекс видов деятельности. При этом на первый план выходит разыгрывание частушек в соответствии с принятыми в народе традициями.

Однако как бы ни были разнообразны виды музыкальной деятельности учащихся и предлагаемые им задания, они органично вписываются в ту форму проведения занятий, которая избрана учителем в качестве основной, — в форму народных посиделок. Эта форма предоставляет учителю возможность компоновать урок как последовательно развертывающуюся цепь относительно самостоятельных фрагментов, в каждом из которых русская народная музыкальная культура предстает одновременно и в ее прошлом, и в настоящем. По реакции детей видно, с какой радостью они включаются в выполнение самых разных заданий, насколько заинтересованно они воспринимают все, что происходит на уроке. Такие яркие неординарные уроки, как известно, память хранит долго, поэтому сложившийся в представлении учащихся образ «русских посиделок», можно надеяться, будет жить и в будущем.

Вместе с тем нельзя не отметить перегруженность урока обилием разнообразного музыкального материала и информацией, а также формальный характер введения в урок пения по нотам.

Жанр урока можно охарактеризовать как педагогически организованное музыкальное «народное действо», в котором в традиционной для Руси форме посиделок воссоздаются музыкальные народные традиции Новгородского края. Как известно, «народная музыка создавалась не для слушания, она жила в действии: игре, обряде, в шествии, в труде. Именно потому музыкальное начало в фольклоре не было отделено от танца, движения, жестов, возгласов, мимики. Этой особенностью народной культуры и объясняется поразительное жанровое многообразие песенного и инструментального фольклора». И именно эта особенность народной культуры стала определяющей в содержании и организации урока Н. Земсковой. Его отличают насыщенность разнообразным музыкальным материалом, самые разнооб-

разные виды музыкальной деятельности как учителя, так и учащихся, причем центральное место в нем отводится разыгрыванию такого фольклорного жанра, как частушка.

Форма урока – двухчастная развивающая с «прологом», в котором осуществляется настройка учащихся на знакомство с музыкальными традициями русского народа. В первой части дается общее представление о новгородской музыкальной культуре, ее истоках. Во второй части происходит активное вовлечение учащихся в различные формы народного музыкального действия, которые характерны для жанра частушки.

В эмоциональной драматургии урока может быть отмечена единая линия разворачивания сюжетного действия, начиная от эпических образов до ярких характерных эмоционально-открытых и экспрессивных лирико-драматических образов.

Все содержание урока раскрывается в русле одной тематической линии, направленной на последовательное, все более широкое постижение учащимися музыкальных традиций русского народа.

Урок Айн Петровска (Рига, Латвия)

Иной подход к знакомству учащихся с музыкой разных народов представлен в уроке А. Петровска, тему которого учитель обозначил как «Музыка и море Латвии».

В отличие от У. Жамьян и Н. Земсковой, А. Петровска проводит свой урок с учащимися, предлагая им музыку незнакомого народа (в данном случае латышскую музыку). Большинство из них ранее либо не были знакомы с латышской музыкой, либо имели о ней представление по единичным образцам. На примере этого занятия видно, как типичное для уроков музыки в начальной школе ознакомление учащихся с музыкой других народов приобретает ярко выраженную индивидуально-личностную, творческую по содержанию и характеру трактовку учителя-музыканта.

Учитель начинает урок с своеобразного «зерна»-интонации последующей пьесы латышского композитора Ю. Карлсона «Прелюдия». Лейтмотив этой музыкальной пьесы, как затем становится ясным, постепенно вырастает в «зерно-интонацию» всего музыкального занятия.

Лейтмотив урока музыки, который можно трактовать и как прелюдию урока, – разве это не замечательная творческая находка начинающего учителя?

Эта интонация совсем несложная, и дети мгновенно подхватывают ее вслед за учителем, который интонирует ее чисто, выразительно и вместе тем непринужденно, раскованно.

В методическом отношении интересно то, что при повторениях А. Петровска исполняет интонацию в разном характере: вначале очень нежно, но затем все более настойчиво и в кульминации даже, можно сказать, шутливо-настойчиво. Затем следует *diminuendo*, которое в конце концов приводит к исходному настроению.

Дети очень легко, как бы играя (и в самом деле – играя!), идут за учителем, замечательно отвечая ему музыкальным «эхом». И это им, как видно, очень нравится. Нужно отметить и то, что А. Петровска интонирует так выразительно, что дети, невольно подражая ей, сразу же берут верный «тон» и в звуковысотном, и в вокальном отношении, исполняя попевку округленным, полетным звуком.

Кажется, что учитель вот-вот превратит попевку в настоящее распевание, переходя из одной тональности в другую. Но исполнение попевки неожиданно обрывается, и начинается подготовка детей к слушанию музыки. При этом учитель-музыкант не делает развернутого словесного вступления к «Прелюдии» Ю. Карлсона, а лишь называет детям имя композитора и сразу же переходит к фортепианному исполнению произведения.

С первых тактов музыки становится ясно, что обращение к этой интонации в начале урока (настройка) было не случайным, ибо именно она стала связующим звеном между первым и вторым «эпизодами» урока (вокальная настройка и слушание музыки), что и обеспечило их неразрывность. Эти эпизоды можно называть по-разному: «элементами урока», «видами деятельности» и т.д. Ясно одно: «швов», как выражаются специалисты в области киномонтажа, видно не было, так как дети всякий раз просто занимались музыкой.

Учитель-музыкант выразительно исполняет эту пьесу, демонстрируя хорошее пианистическое *туше* (что, к сожалению, редко встретишь у учителя музыки) и способность на коротком отрывке органично перейти от *pianissimo* к достаточно мощному *forte*, затем вновь к *pianissimo*,

что вызывает неподдельный интерес и даже восторг у детей от прекрасно прозвучавшей музыки.

Здесь, несомненно, решается успешно *одна из важнейших задач музыкального образования – воспитание эстетического вкуса на подлинно художественном материале.*

Однако обратим внимание на следующий момент. Когда А. Петровска спрашивает детей, что они услышали в этой пьесе, они говорят о чем угодно, но только не о том самом «зерне»-интонации, с которой они познакомились в самом начале урока. Они ее не узнали, не услышали. В чем причина?

Очевидно, учитель не принял во внимание тот факт, что первое исполнение этой интонации осуществлялось в разном характере, с разным настроением. При этом внимание учащихся сосредоточивалось исключительно на том или ином характере исполняемой интонации, а не на запоминании ее как таковой. К тому же она исполнялась со словами, что и становилось для детей главным в ее характеристике. Все это и привело к тому, что дети оказались неподготовленными к ее узнаванию в инструментальной пьесе.

Продолжая разговор о море, А. Петровска обращается к художественным фотографиям, посвященным этой теме. Но это не простые иллюстрации к музыкальному звучанию, а по-настоящему художественные произведения, выражающие различные настроения-состояния моря. В ходе беседы учитель и дети приходят к заключению, что разные настроения моря, выраженные и в музыкальном произведении, и в художественных фотографиях, во многом сходны. В этом эпизоде урока видится важный и успешный шаг *в установлении в сознании детей единой художественной картины мира.*

Далее тема урока, посвященная музыке и морю, раскрывается в процессе разучивания латышской народной песни «Белый парус». Вначале А. Петровска знакомит детей с русским текстом песни, затем исполняет ее, аккомпанируя себе на латышском народном инструменте *кукол*, который, как замечают дети в ответ на вопрос учителя, напоминает русские гусли.

Учитель-музыкант ставит задачу разучить с детьми первый куплет песни на латышском языке. И это очень интересный фрагмент урока: мы наблюдаем не простое разучивание песни на иностранном языке, а процесс вживания в «чужую» *речевую интонацию*, что, как оказывается в дальнейшем, становится решающим фактором в достижении выразительной *певческой интонации*. При этом учитель пользуется простым приемом подражания. Благодаря необычайной мягкости интонационного речевого высказывания этот процесс становится очень привлекательным для детей. Более того, он перерастает в настоящий *репетиционный процесс*, в котором учащиеся все более тонко откликаются на замечания и, главное, на показы учителя. Буквально через несколько минут они «схватывают» все тонкости произнесения латышского текста и исполняют его близко к музыкальному. После этого разучивание мелодии уже не представляет особого труда.

В данном фрагменте обращает на себя внимание то, что, казалось бы, репродуктивный процесс, связанный с подражанием, превращается в увлекательную, творческую по характеру репетицию. Причем А. Петровска, как оказывается, не только хорошо знает, но и успешно реализует в практике занятий с детьми непреложный закон хорового исполнительства: «Мало разучить мелодию, произведение в целом – его надо *"впеть"*».

В практике процесс «впевания» при простом повторении часто превращается в натаскивание и потому быстро надоедает детям. Чтобы это не случилось, учитель-музыкант всякий раз придумывает что-то новое в исполнении. Процесс разучивания осуществляется без сопровождения, а заключительное исполнение – в сопровождении куокла. И главное – это «новое» не является каким-то обособленным самим по себе приемом, а, скорее, поводом для связи процесса разучивания песни с темой урока. А. Петровска предлагает детям исполнить музыкально-пластические движения, имитирующие волны моря, что, разумеется, им очень нравится.

Кульминацией этого фрагмента урока становится задумка учителя, связанная с камешками янтаря: А. Петровска предлагает постепенно усиливать имитацию движения волн, загадочным тоном обещая детям, что если это задание у них получится, волны вынесут на берег что-то интересное. И действительно, в руках у учителя вдруг оказываются камешки янтаря, которые она и раздает детям в момент нарастающего «шума волн», который изображают дети. Здесь учитель-музыкант разыгрывает небольшую драматургическую сценку, оживляя ее не только иллю-

стративно-изобразительным пластическим интонированием детей, но и собственным артистизмом, воплощенным в характере и динамике речевых высказываний.

Эта маленькая сценка, вызвавшая яркий отклик у детей, еще раз показывает, какое значение имеет инсценировка на уроке музыки, органично вытекающая из его темы и, в свою очередь, ее углубляющая.

Этой творческой находкой А. Петровска окончательно покоряет сердца детей. Ни один из учащихся не остался без янтарного камушка, который, можно не сомневаться, будет бережно сохранен как память об этом уроке, о замечательном учителе-музыканте и латышской музыке, с которой дети познакомились.

В этом фрагменте урока предоставляется возможность наглядно наблюдать, кроме всего прочего, *процесс развития творческого воображения детей*.

Далее А. Петровска предлагает учащимся послушать в записи воспроизведение шума моря и после этого просит их в качестве домашнего задания нарисовать картину моря.

Учитель-музыкант завершает урок тем самым «зерном»-интонацией, с которого он и начинался, лишь изменив слова «Добрый день» на «До свидания», что помогает определенным образом создать арку между началом и завершением всего музыкального занятия.

В целом конструирование (планирование) урока можно оценить как тщательно продуманное под углом зрения темы, которая органично включает в себя самые различные виды музыкальной деятельности детей, каждый из которых способствует углублению темы занятия. При этом в уроке, как было отмечено выше, имеют место по-настоящему творческие находки, в первую очередь, наличие «зерна»-интонации урока, а также организация творческого по характеру репетиционного процесса разучивания и исполнения песни.

На уроке запланированы и реализованы в той или иной форме разнообразные задачи, чрезвычайно актуальные для процесса музыкального образования: формирование художественной картины мира, развитие образного воображения, творческое воплощение учащимися исполнительских задач.

Наконец, контакт, установленный между учителем музыки другой страны и детьми, откровенно открытое взаимопонимание, расположенность между ними, интерес и эмоциональное отношение, проявленное детьми из России к музыкальной культуре другого народа, желание исполнять в форме хорового пения музыку этого народа на латышском языке и многое другое свидетельствует об интересе учащихся к культуре другой страны и уважении к ней.

Следует особо отметить, что процесс усвоения учащимися музыкальных знаний, умений и навыков происходит настолько естественно, что дети его, кажется, не замечают. Вместе с тем А. Петровска постоянно осуществляет педагогическое руководство этим процессом, «подсказывая» школьникам ту интонацию, которая в наибольшей мере отвечает характеру разучиваемой песни, те выразительные движения, которые помогают раскрыть ее содержание.

В целом жанр урока можно охарактеризовать как музыкально-педагогическую «эпическую песнь» в духе старинных латышских народных сказаний. Ее действие разворачивается спокойно, обстоятельно, неторопливо. Оно повествует о единстве человека и природы, о вечно изменяющемся образе моря, которое в представлении латышского народа является неотъемлемой частью его жизни и находит отражение как в народной музыке, так и в произведениях латышских композиторов.

Форма урока – рондо, где рефреном выступает лейтмотив уже названной выше инструментальной пьесы латышского композитора. С этой интонации начинается урок, он звучит при знакомстве учащихся с новым для них инструментальным произведением, этой интонацией и заканчивается урок. Первый эпизод связан с актуализацией жизненных и художественных представлений детей о море, о разнообразии его состояний. Второй эпизод — разучивание латышской народной песни о море.

В эмоциональной драматургии урока выделяется кульминация, подготавливаемая последовательным нарастанием тонуса урока, венцом которого становится инсценировка разученной песни и эмоциональный «всплеск», которым дети встречают «подарки моря».

Тематическая линия урока включает в себя раскрытие образа «моря» в музыке, в произведениях других видах искусства и в жизни.

Если сравнить уроки, посвященные *знакомству учащихся с музыкой разных народов*, то можно отметить, что в выборе темы урока и в разработке определенного методического реше-

ния всегда проявляется индивидуальность учителя музыки. Она находит свое выражение в присутствии ему особом видении музыкальной культуры своего народа и других народов мира, с позиции которого он и подходит к раскрытию избранной им темы. При этом даже на нескольких приведенных выше примерах видно, что разных художественных и педагогически продуманных методических решений такого рода уроков может быть много. Но для того, чтобы они могли выполнить свое музыкально-педагогическое предназначение и остались бы в памяти детей, необходимо глубокое проникновение самого учителя в музыкальную культуру своего народа, желание «ввести» учащихся в мир ее образов, интонационный строй, помочь им познать и почувствовать ее неповторимую красоту. Не менее важным является и открытость его души к музыке других народов, ибо понимание сущности и особенностей музыкальной культуры другого народа дает возможность по-новому увидеть и родную для него традиционную народную культуру.

Проблема включения музыки своего народа и инонациональной музыки в школьный урок – одна из сложнейших проблем, стоящих перед учителями музыки в разных странах. Со всей остротой она стоит и перед российскими учителями. Каких-либо «готовых рецептов» здесь нет и не может быть. Но знакомство с возможными подходами к построению таких уроков может стать ориентиром для начинающего учителя в нахождении своего методического решения, отвечающего:

- его музыкальному и педагогическому опыту;
- особенностям музыкальной культуры, с которой учащиеся будут знакомиться на уроках;
- характеру взаимодействия изучаемой музыкальной культуры с музыкальной культурой того региона, где живут и учатся дети.

В качестве еще одного примера кардинально отличающихся подходов к разработке близких в тематическом отношении уроков приведем несколько различных трактовок тем монографического плана, когда музыкальное занятие посвящается изучению творчества того или иного композитора.

Методическое решение такого рода тем предполагает прежде всего выход на мысленное (а в редких случаях и на реальное) общение с тем композитором или исполнителем/исполнителями, чей творческий портрет предстоит воссоздать учителю совместно со своими учениками и звучащей на этом уроке музыкой.

Урок Валентины Упрямовой (Москва, Россия)

Урок В. Упрямовой, посвященный С.В.Рахманинову, может служить примером монографического урока, цель которого — помочь составить учащимся представление прежде всего о творческом наследии композитора: характерном для него круге музыкальных образов; некоторых наиболее ярко выраженных особенностях его творчества; традициях, идущих от русской музыки.

Музыкальный материал урока представлен несколькими произведениями композитора, раскрывающими разные грани его творчества. В своей совокупности они дают представление о богатстве и разнообразии образно-эмоциональной сферы в творчестве С.В.Рахманинова, о его обращении к вокальным, в том числе хоровым, и инструментальным жанрам, о воплощении в его музыке исконно мелодических основ, присущих русской музыке.

Выбор музыкального материала в таких уроках обобщающего плана – одна из главных методических задач, стоящих перед учителем. С одной стороны, они должны быть ярким воплощением той или иной грани творчества композитора, с другой стороны – рождать у детей ассоциации с уже пройденными ранее произведениями и тем самым актуализировать на уроке ранее приобретенный ими музыкальный опыт общения с музыкой композитора. Соотнесение этих произведений с уже знакомыми детям произведениями дает возможность учащимся включить их в более широкий музыкальный контекст, увидеть их в одном ряду с другими произведениями композитора.

В методическом отношении урок В. Упрямовой принципиально отличается от так называемых *уроков-концертов*, на которых детям по завершении изучения монографической темы также предлагается прослушать ряд произведений композитора, но установление связей между ними как специальная задача не ставится. В данном случае именно раскрытие таких связей становится одной из центральных задач учителя, что обуславливает широкое применение на

уроке метода проведения аналогий между ранее изученными произведениями и новыми с целью выявления типичных для его творчества особенностей.

Таким образом, в представлении ребенка музыка С. В. Рахманинова выступает как некая совокупность произведений, где каждое отдельное произведение вызывает ассоциации с другими близкими или контрастными по отношению к нему сочинениями. Причем даже небольшое количество произведений способно создать в представлении учащихся «музыкальную панораму» творчества композитора, если эти произведения отражают различные его грани и раскрывают характерный для автора круг музыкальных образов, жанров, к которым он обращался, особенности его музыкального языка и т. п.

При этом у каждого учащегося будет свое представление о творчестве композитора, поскольку он увидит его сквозь призму одного или нескольких музыкальных произведений, которые произвели на него наибольшее впечатление. Для одних детей главным в нем станут прежде всего лирические образы, другим окажутся ближе драматические образы. Но и для тех, и для других чащахся мир рахманиновской музыки после такого урока будет связан с образами родной природы и жизнью страны, с такими типично русскими чертами, как широта, песенность, распевность.

В методическом отношении интересно уже самое начало этого урока – его завязка, когда обращение к учащимся построено таким образом, чтобы создать «эффект присутствия композитора на уроке». Для этого учитель в своем рассказе о Рахманиновском зале Московской государственной консерватории стремится создать у них «музыкальный образ» этого зала, в котором много раз бывал композитор и в котором сейчас будет звучать его музыка.

Если обратиться к драматургии урока, то она предстает как последовательное развертывание основной линии развития, направленной на обогащение опыта общения учащихся с музыкой С.В.Рахманинова, создание учителем совместно с детьми возможно более полного представления о творчестве композитора. И каждое новое произведение, звучащее на этом уроке, становится новым «витком» в приближении учащихся к пониманию музыкального наследия композитора, воспевшего в своих произведениях свою Родину.

Звучание музыки С.В.Рахманинова в исполнении учителя и детей становится той связующей нитью, которая объединяет воедино все грани урока таким образом, что на нем царит Музыка С. В. Рахманинова.

Она звучит тогда, когда учитель на профессиональном уровне исполняет фрагмент из «Вокализа» С.В.Рахманинова, поет романс «Сирень» под свой собственный аккомпанемент, играет фортепианную пьесу «Мелодия», а также фрагменты из тех произведений композитора, которые они вспоминают, отвечая на его вопросы. Она звучит и тогда, когда учащиеся осваивают трудные в исполнительском отношении фрагменты в хоре «Славься», который исполняют затем не в каком-либо упрощенном варианте, а так, как он дан в оригинале: в трехголосном хоровом изложении.

Следует отметить, что даже в распевании видно, как учитель работает над качеством певческого звучания учащихся: В. Упрямова не просто распевает детей, а целенаправленно готовит их к тому певческому звуку, который будет в наибольшей степени соответствовать хоровой звучности, необходимой для последующего исполнения хора С. В. Рахманинова. Исполнение этого хора становится кульминационной точкой драматургического развития урока.

Урок В. Упрямовой интересен и в плане сочетания различных форм показа учителем музыкальных произведений, а также направленности всех видов музыкальной деятельности детей на «вхождение» учащихся в мир созданных композитором музыкальных образов, в каждом из которых воплощена любовь композитора к своей Родине.

Нельзя не сказать и о том, что успех таким образом сконструированного монографического урока в значительной мере предопределяется исполнительскими способностями и творческими возможностями учителя. Так, на уроке В.Упрямовой проникновенно были исполнены учителем «Вокализ» С.В.Рахманинова и романс «Сирень»; величественно, с большой внутренней силой и динамизмом прозвучали в его исполнении фрагменты из до-диез минорной Прелюдии и Второго фортепианного концерта С.В. Рахманинова. Все это свидетельствует о профессионализме совсем еще молодого учителя музыки, уровень подготовки которого подтверждает компетентность музыкантов-педагогов широкого профиля, подготовленных в вузах России.

К недостаткам урока следует отнести прежде всего то, что учитель, к сожалению, не достиг необходимого контакта с детьми в процессе организации слушания музыки, не смог вызвать их на диалог. И если в певческой деятельности детям удалось проявить свое прочувствованное понимание разучиваемого сочинения С.В.Рахманинова, то в своих суждениях о прослушанных произведениях они ограничивались односложными ответами без проявления своего личностного отношения.

Жанр урока может быть обозначен как творческий портрет композитора. Важно обратить внимание на то, что кроме произведений, включенных в содержание занятия самим учителем, на уроке звучат и произведения, которые вспоминают дети, проводя аналогии между новым для них произведением С.В. Рахманинова и ранее знакомыми им. Подхватывая мысль детей, учитель наигрывает фрагменты из названных ими произведений. Тем самым совместными усилиями учителя и учащихся непосредственно в процессе урока создается музыкальная панорама образов, представленных в творчестве композитора.

Форма урока – двухчастная с прологом и кодой. В прологе имеет место настройка учащихся на общение с музыкой С.В.Рахманинова. Если в первой части дается лишь экспозиция вокальной и инструментальной музыки композитора на примере «Вокализа» и «Мелодии» без каких-либо комментариев, то во второй части осуществляется анализ широкого круга образов, характерных для его творчества, на примерах фортепианной прелюдии до-диез минор, фрагмента из Второго концерта для фортепиано с оркестром и романса «Сирень». Происходит диалог учителя с учащимися, в ходе которого актуализируется предшествующий опыт восприятия детьми рахманиновских образов. В качестве коды выступает подготовка к исполнению и исполнение хора «Славься».

Эмоциональная драматургия урока заключается в последовательном введении все новых ярких запоминающихся образов вокальной, инструментальной и вокально-инструментальной музыки С.В.Рахманинова, воплощенных в талантливом исполнении учителя, а также учащихся. Кульминационной точкой развития становится исполнение учителем и учащимися хора «Славься», звучащего как гимн творчеству великого русского композитора.

Единство и целостность урока обеспечивается сквозной тематической линией — раскрытием разных сторон творческого наследия С.В.Рахманинова.

Урок Анастасии Самойловой (Москва, Россия)

Урок А. Самойловой – еще один пример монографического урока, в данном случае посвященного знакомству детей с профессией композитора. Эта тема органично вписывается в более широкую тему: композитор – исполнитель – слушатель, которая в том или ином виде изучается на уроках музыки и в начальной, и в основной школе. Однако если учащиеся, как правило, в какой-то мере представляют сущность слушательской и исполнительской деятельности, то о сущности композиторской деятельности, как это видно из урока, они ранее вряд ли задумывались.

Чтобы познакомить детей с этой деятельностью, учитель выбирает несколько путей. Прежде всего он сам выступает на уроке в роли композитора, знакомя младших школьников с несколькими своими инструментальными сочинениями и песней, написанной специально для них. Учащиеся всегда искренне, заинтересованно относятся к слушанию и исполнению произведений, написанных учителем. И урок А. Самойловой тому пример. Но это только одна из его тематических линий.

Музыка, созданная учителем, является уже результатом творчества и не раскрывает самого процесса ее создания. А для постижения сущности профессии композитора необходимо раскрытие именно процесса сочинения музыки как процесса творческого. И это – вторая тематическая линия, которую проводит А. Самойлова на уроке. Учитель применяет в этих целях несколько методических приемов. Вхождение детей в процесс творчества осуществляется на уроке постепенно и целенаправленно.

Прежде всего учащимся предлагается самим попытаться ответить на вопрос «Как композитор сочиняет музыку?». Ответы на этот вопрос показательны с точки зрения того, как совместными усилиями дети все более приближаются к характеристике этого процесса начиная с односторонних ответов типа: «Он, наверное, фантазирует», «Он, наверное, подбирает ноты, и у него получается мелодия» и т.п., – переходя затем к более полным ответам, отражающим две

границ композиторского творчества. Они формулируют их в сугубо детских выражениях, не отражающих глубинную сущность создания музыки, как, например: «Когда композитор сочиняет мелодию, он совмещает музыкальные правила и фантазию».

Обобщая представления учащихся о творческом процессе создания музыкального произведения, учитель подводит их к мысли о том, что композитору «нужно все свои чувства, все свои мысли воплотить в музыкальные звуки». В качестве пояснения сказанного он исполняет одно из своих собственных сочинений. Детям предлагается внимательно вслушаться в музыку и подумать, какое название услышанному произведению можно было бы дать? Таким образом, задолго до того, когда учащиеся получают первое собственно творческое задание на *досочинение* (продолжение-развитие) предложенной им исходной интонации, учитель старается подготовить их к выполнению такого рода заданий, пробудить творческую фантазию учеников.

Подобные задания доступны детям, даже не имеющим опыта сочинения музыки. Их педагогическое предназначение видится в том, чтобы настроить учащихся на вслушивание в музыку, соотнесение ее с теми образами, которые возникают у них при ее звучании и, на этой основе, высказать свое предположение о подходящем для нее названии. Тем самым они помогают ребенку ощутить себя *сопричастным к процессу создания нового музыкального произведения*, у которого пока еще нет названия, и, возможно, название, предложенное им, будет оценено учителем как наиболее соответствующее тому, что он хотел воплотить в своей музыке.

Для учителя такие ответы детей – один из способов «вхождения» в музыкальный мир ребенка, в котором находит отражение весь его музыкальный опыт, отношение к музыке, своеобразие общения с ней. При этом крайне важно внимательно выслушать мнение всех учеников, которые хотят высказаться.

Именно такое уважительное, доверительное отношение учителя к ответам детей можно увидеть в уроке А. Самойловой. В этой связи нельзя не отметить типичную для уроков музыки педагогическую ситуацию: внимательно и заинтересованно выслушивая ответы учащихся, учитель замечает, что несколько детей подряд, как бы по инерции, следуя друг за другом, предлагают практически одинаковые названия, чуть-чуть видоизменяя их лишь отдельными уточнениями. Вот, к примеру, несколько таких названий: «Золотая осень», «Осень», «Унылая и печальная осень». И здесь учитель проявляет свое незаурядное педагогическое мастерство, как бы невзначай говоря детям о том, что у всех – «осенняя тема». Дети сразу же меняют тактику выбора названия, высказывая следующие предложения: «Вальс», «Медленный вальс», «Печаль» и т. п.

Подобное педагогическое руководство является одной из форм мягкого, корректного направления мысли детей в нужную сторону, и, как свидетельствуют их ответы, они сразу же чутко реагируют на него, хотя ненадолго. Но если подобного рода «подсказки» будут одним из приемов, которые регулярно применяются учителем, то реакция детей приобретет более устойчивый характер. Так, например, даже на этом уроке при выполнении аналогичного задания – прослушивании второй инструментальной миниатюры, написанной учителем, – повторение близких ответов уже было сведено к минимуму. Каждый ребенок хотел высказать свое мнение, не оглядываясь на других.

Кульминацией в развитии данной тематической линии становится импровизация учителя на созданные детьми с его помощью мелодико-ритмические модели. Взяв их за основу, А. Самойлова оформляет их в целостные музыкальные композиции, которые рождаются прямо на глазах у детей.

В то же время учитель проявил при этом формальный подход к поиску и характеристике исходного музыкального материала, на основе которого предполагалась импровизация. Ограничившись прослушиванием нескольких предложенных учащимися вариантов развития заданной им начальной интонации, учитель не обращает внимания детей на выразительность предлагаемых ими мелодических оборотов и тем более не объясняет разницу между набором звуков и мелодией как носителем музыкального смысла.

Следует обратить внимание на то, как продумал учитель процесс разучивания с детьми своей оригинальной и достаточно трудной в интонационном отношении песни. Во-первых, это подготовка учащихся к исполнению некоторых типичных для нее оборотов в процессе распевания, а также первых опытов сочинения мелодии совместно с учителем. Во-вторых, так называ-

емое исполнение песни «по ролям». В данном случае это диалог детей, исполняющих партию «воздушного шарика», и учителя, следящего за ним и комментирующего его «полет».

Как видим, обращение к приему *разыгрывания* песни учитель использует уже в процессе знакомства с ней. Такая организация процесса разучивания будит творческое воображение детей, приносит им радость, тем более что в конце урока к ним действительно прилетает красный шарик. В этом небольшом штрихе сосредоточено столько тепла и любви к детям, что вызывает у них неподдельный восторг. И конечно, это ощущение радости они сохраняют в своей памяти, и этот урок еще долго будет жить в их сердцах.

Безусловно, такое методическое решение урока доступно не всем учителям, для этого нужны творческие способности, опыт сочинения музыки. Однако попробовать найти себя и в этом виде музыкально-педагогической деятельности может каждый начинающий учитель, тем более что в вузовском практикуме по содержанию и организации с учащимися музыкально-композиционной деятельности такой опыт сегодня имеют возможность приобрести все студенты – будущие учителя музыки.

Жанр урока видится как музыкально-педагогическая «поэма» – творческое, лирическое высказывание учителя-композитора о том душевном состоянии, которое испытывает человек во время творчества.

Форма урока – трехчастная с прологом-введением в тему. Крайние части – поиск с детьми исходного музыкального материала и создание учителем на этой основе музыкальной композиции-импровизации.

Для эмоциональной драматургии характерно постоянство лирического тона высказывания. Оно сохраняется даже несмотря на различные настроения в музыкальных произведениях, которые звучат на уроке. Весь урок окрашен единым эмоциональным колоритом. При этом в общем драматургическом развитии могут быть выделены *три смысловые вершины*: знакомство детей с произведениями своего учителя (в первой части урока); создание учителем музыкальной композиции на основе сочиненного детьми мелодического оборота (во второй части); исполнение песни детьми вместе с учителем (в третьей части).

Главная тематическая линия урока – демонстрация учителем сущности деятельности композитора, «побочная» линия представлена попытками вовлечения детей в процесс сочинения музыки.

Урок Марины Пикуновой (Минск, Беларусь)

Еще один подход к раскрытию монографической темы можно увидеть в уроке М. Пикуновой, тема которого: Карл Орф. «Кармина Бурана».

На примере этого урока видно, как типичная для уроков музыки в основной школе монографическая тема приобретает ярко выраженную индивидуально-личностную трактовку учителя, осуществляемую сквозь призму раскрытия им величия *творческой личности композитора*.

К. Орф предстает на данном уроке не только как создатель сценической кантаты «Кармина Бурана», но и как человек, вся творческая деятельность которого направлена на то, чтобы пробудить в людях стремление раскрыть свои творческие силы, помочь им приобрести опыт творческой деятельности, осознать себя причастными к творчеству.

В методическом отношении интересно сравнить начало этого урока с началом урока В. Упрямовой. Учитель также стремится создать у детей «эффект присутствия композитора на уроке», но использует иной методический прием. Свой урок она начинает словами: «Начнем урок. *С нами сегодня Карл Орф – знаменитый композитор XX века...*».

Найдя другую форму введения в тему, учитель тем самым как бы призывает учеников к *диалогу с композитором*. И диалог этот состоялся. В каждом фрагменте урока явно или подспудно проводится эта мысль: Орф с нами! С нами тогда, когда звучит его музыка, и даже тогда, когда она не звучит (!). Все, что происходит на уроке, это либо результат его композиторского творчества, как Первая часть сценической кантаты «Кармина Бурана», либо постижение предлагаемых им путей вхождения детей в творческий процесс создания музыки, либо результат воздействия творческой личности композитора на учителя музыки, вдохновленного К. Орфом на создание своих собственных музыкальных произведений. И этот лейтмотив соединяет воедино все фрагменты урока. Таким образом, предметом и движущей силой всего

урока становится Творчество: творчество композитора, творчество учителя, творчество детей.

Представленное на уроке в самых разнообразных проявлениях, оно является тем «ядром», из которого прорастает вся его интонационно-смысловая драматургия. В его драматургическом построении отчетливо прослеживаются несколько тесно связанных между собой тематических линий:

- знакомство учащихся со сценической кантатой К. Орфа «Кармина Бурана» как вершинным произведением в творчестве композитора;
- освоение учащимися одного из разработанных К. Орфом способов создания музыки для вовлечения учащихся в процесс «элементарного музицирования» (термин К. Орфа);
- показ учителем собственных музыкальных композиций как пример пробуждения своих творческих сил под влиянием творческой личности К. Орфа.

Для знакомства учащихся со сценической кантатой К. Орфа учитель выбирает всего лишь один номер, но тот, в котором с особой силой заявляет о себе основная идея этого произведения, созданного композитором накануне Второй мировой войны.

Такой выбор позволяет учителю, с одной стороны, раскрыть ту масштабность, грандиозность проблем, которые К. Орф поднимает в этом номере, с другой стороны – как можно более полно и глубоко «погрузить» учащихся в эту магически завораживающую своим эмоциональным накалом музыку. В значительной мере это становится возможным благодаря привлечению всех видов музыкальной деятельности. Так, учащиеся не только слушают и размышляют об услышанной ими музыке, они присоединяются к ее исполнению, становясь то певцами, то «балетной труппой», то операторами и режиссерами, создающими «клип на эту музыку». И такое присоединение вполне органично: ведь свое произведение К. Орф написал для танцующего и поющего хора с сопровождением оркестра и с яркими сменяющимися картинками.

Учебный процесс строится таким образом, чтобы дать ученику возможность почувствовать себя исполнителем, способным вместе с другими учащимися спеть партию хора, передать художественный образ произведения средствами музыкально-пластической деятельности, создать в своем воображении видеоряд к звучащей музыке. При этом учащиеся осваивают новые для них теоретические и исторические знания, получают представление о том, почему мир художественных образов, нашедших воплощение в старинном манускрипте, оказался созвучным состоянию души композитора XX века.

Для вовлечения учащихся в процесс элементарного музицирования учитель использует один из рекомендуемых К. Орфом способов: вспомнить пословицу, придумать фразу, придумать ритм, потом мелодию. Эти способы широко применяются в современной педагогической практике.

В методическом отношении показателен выбор учителем одной из трех предложенных учащимися пословиц – «Делу время, потехе час». Присущие ей лаконизм, четкая ритмическая организация, контрастное сопоставление двух понятий, из которых одно может стать главным, а другое – соподчиненным ему, а также ярко выраженный воспитательный потенциал, который содержится в словах, – все это делает данную пословицу более привлекательной по сравнению с другими в качестве исходного материала для сочинения учащимися мелодии на предложенный им текст. При просмотре данного фрагмента можно увидеть, как чисто технические задачи решаются учителем вкупе с задачами художественными.

Собственное музыкально-композиционное творчество учителя представлено на уроке двумя контрастными произведениями.

Первое из них стало как бы музыкальным откликом учителя на то потрясение, которое он испытал в процессе слушания первого номера из сценической кантаты «Кармина Бурана». Эта музыка оказалась настолько близкой его творческому дарованию, что побудила учителя к созданию собственного фортепианного сочинения на основе двух орфовских тем из изучаемого на уроке номера. Исполнение этого сочинения дает учащимся возможность по-новому увидеть учителя, услышать созвучность его мыслей и чувств К. Орфу. Возникает ощущение единения учителя и композитора, близость их миропонимания, мировосприятия.

Вместе с тем в созданном учителем произведении глобальные мировоззренческие проблемы, поставленные в произведении К. Орфа, получают иную трактовку. Масштабность, мо-

нументальность, трагизм музыки К. Орфа, смятенность чувств человека, стоящего накануне мировой катастрофы, передаваемые им в этой части кантаты, уступают место философскому размышлению учителя об этих проблемах, снимают то предчувствие неизбежности грядущей катастрофы, которым наполнена музыка К. Орфа. Не случайно одна из учениц услышала в музыке К. Орфа «конец света».

В сочинении учителя заклинание, неистовость мольбы о помощи, страх перед опасностью отходят на второй план. Главным становится ответ на поставленные К. Орфом вопросы. И этот ответ гласит: все зависит от Фортуны! Может быть, будет так, как это предрекает Фортуна в первом номере сценической кантаты К. Орфа, а может быть, – совсем по-другому. Никто не знает, какой стороной Фортуна повернется к человечеству в каждый последующий момент. И свое произведение учитель заканчивает знаком вопроса, который как бы повисает в воздухе и растворяется в тишине...

Вечная проблема борьбы Добра и Зла стояла и в XIII веке, когда была создана древняя рукопись, на страницах которой можно было увидеть изображение колеса Фортуны и прочитать стихотворение:

О, Фортуна! Лик твой лунный вечный изменяется:
Прибывает, убывает, но не сохраняется.
То ты злая, то благая, прихотливой волею,
И вельможных, и ничтожных ты меняешь долею.

{перевод С. Ошерова}

Проблема борьбы Добра и Зла стояла перед человечеством и накануне Второй мировой войны, когда, как уже отмечалось, было написано сочинение К. Орфа. Эта проблема стоит и в наши дни перед каждым из нас. И высказывания учащихся о том, что они слышали в музыке К. Орфа, а также в сочинении учителя, свидетельствуют, что и перед ними стоит эта проблема, что и они с помощью учителя способны понять ее глубинный философский смысл.

Второе произведение учителя, с одной стороны, выступает резким контрастом по отношению к его первому произведению, так как в жанровом отношении это песня, с другой стороны – продолжает линию философского осмысления жизни, но уже в лирическом плане. Учитель обращается к своему внутреннему миру, пытается его понять. И это лирическое высказывание близко тем чувствам и переживаниям, которые так волнуют учащихся старшего подросткового возраста.

Жанр урока можно охарактеризовать как музыкально-педагогическую «оду». В центре его возвышается монументальная, полная пафоса сценическая кантата К. Орфа «Кармина Бурана» и масштабность, величие творческой Личности композитора.

Форма урока – трехчастная, в соответствии с тремя тематическими линиями урока: 1. Знакомство учащихся со сценической кантатой К. Орфа. 2. Вовлечение учащихся в процесс элементарного музицирования. 3. Собственное музыкально-композиционное творчество учителя.

В эмоциональной драматургии урока все три обозначенные тематические линии дополняют друг друга. При этом могут быть выделены две кульминационные точки развития. Первая из них – вершина наивысшего напряжения всего драматургического развития — сценическое воплощение музыки К. Орфа, когда к звучанию музыкального произведения в оркестровом и хоровом исполнении подключаются учитель и ученики, создавая полный драматизма и экспрессии музыкально-пластический образ. В педагогическом отношении это – пик творческого постижения учащимися своей сопричастности к общемировым проблемам: проблемам жизни и смерти, борьбы Добра и Зла, поиска себя, своего «я» в огромном бушующем мире.

Вторая кульминация обращена к внутреннему миру ребенка и приходится на последние минуты урока, когда учитель предлагает детям прислушаться к самим себе и призывает их «найти себя в творчестве». Следует, однако, отметить, что эта кульминация заметно уступает первой. И это вполне объяснимо, так как произведение учителя не может быть поставлено в один ряд с кантатой К. Орфа.

Итак, три урока на монографические темы. Сравнивая их, можно представить данные уроки как различные в жанровом отношении методические решения. В выборе и в разработке определенного методического решения всегда проявляется особенность творческого дарования учителя.

ля, предлагающего свой собственный авторский подход к рассмотрению темы, ибо творчество композитора всегда обращено к нему той гранью, которая оказывается ближе всего его творческой натуре.

И действительно, кто решился бы создать свое произведение, взяв за основу темы из сценической кантаты К. Орфа «Кармина Бурана», чтобы показать, какой колоссальной силой воздействия на слушателей обладает эта музыка, как это было сделано М. Пикуновой? Или для того, чтобы познакомить учащихся с профессией композитора, не только показать детям несколько разноплановых своих собственных сочинений, но и тут же на уроке создать инструментальную миниатюру, в которой они смогли бы услышать интонации, предложенные ими самими, как это сделала А.Самойлова? И конечно, кто мог бы так широко представить творчество композитора, великолепно исполняя его вокальные и инструментальные произведения, а также подготовить учащихся к исполнению столь сложного произведения, как хор «Славься» С. В. Рахманинова, как не учитель, владеющий исполнительским мастерством в такой степени, как В. Упрямова?

Таким образом, художественных и педагогически целесообразных методических решений монографических уроков может быть много. Но музыкально-педагогическим произведением учителя они становятся тогда, когда все грани целостности урока сфокусированы на раскрытии темы урока и созвучны индивидуально-личностному пониманию учителем как музыки, так и своих учеников.

Задание: сравните возможные методические подходы к ознакомлению учащихся с музыкой разных народов на примерах уроков проведенных Н. Земсковой, А. Петровска.

Охарактеризуйте содержание и организацию настройки учащихся на певческий процесс, а также распевание и проанализируйте с этих позиций один из уроков.

Изложите наиболее предпочтительный для вас вариант проведения занятия с учащимися, направленного на освоение музыкально ориентированной полихудожественной деятельности.

Проанализируйте один из уроков и ответьте, к какому жанру, форме вы бы отнесли данный урок, какова его драматургия и основные тематические линии.

ЛИСТ ИЗМЕНЕНИЙ В ФОС ПО ДИСЦИПЛИНЕ

В ФОС по дисциплине внесены следующие изменения:

Учебный год	Реквизиты протокола Ученого совета	Номер раздела, подраздела	Содержание изменений и дополнений
2020/21	протокол № 8 от 18.05.2020		
2021/22	Протокол № <u>ДД.ММ.ГГГГ</u>		
2022/23	Протокол № <u>ДД.ММ.ГГГГ</u>		
2023/24	Протокол № <u>ДД.ММ.ГГГГ</u>		
2024/25	Протокол № <u>ДД.ММ.ГГГГ</u>		