**«Психологические особенности младшего школьного возраста** **на уроках музыки в общеобразовательной школе»**

Работу выполнила:

учитель музыки МБОУ Часцовской СОШ

Епонешникова Алена Игоревна

п. Часцы

2018 год

Замечено, что эмоциональное настроение ребенка, связанное с художественным образом исполняемого произведения, отражается на окраске тембра его голоса. Веселое или ласковое настроение песни вызывает более светлое звучание голоса, т.е. ближе к фальцетному, и напротив, грустная или суровая песня невольно будет способствовать появлению грудного оттенка в звучании голоса.

Значит, чтобы настроить голос ребенка на более легкое звучание, близкое к фальцетному типу, следует обращаться к мажорным попевкам или песням светлым, радостным и ласковым по настроению. Противоположные по характеру и содержанию песни будут неизбежно способствовать настрою голоса на иное звучание, ближе к грудному типу.

Само собой разумеется, что как в естествознании нельзя ограничиться прирожденным каждому человеку чувством природы, так и в музыке нельзя базироваться только на врожденных реакциях. Но здесь, к сожалению, пока приходится сознаться в полном бессилии музыкальной педагогики. Нельзя определить с полной научной добросовестностью, что именно в человеке является врожденным в отношении к той рациональной музыкальной системе, в которой пребывает сейчас музыка, хотя и пытается из нее выйти. Имею в виду темперированный строй из 12 полутонов и связанный с ним комплекс тональных отношений. В конце концов, людей с так называемым абсолютным слухом и людей со слухом, свободно постигающим соотно­шения мелодические и гармонические, немного.

Обучение же интервалам и гаммам, то есть основным схемам таких соотношений, имеет вид скорее приспособления слуха или обработки его в направлении данных соотношений, чем простого и вполне естественного усвоения того, что, казалось бы, уже врожденно.

Конечно, в этом не совсем легком усвоении, быть может, играют значительную роль отсталые способы внедрения в мозг основ музыкальной грамоты. Недаром отдел так называемой элементарной теории, по существу своему вырабатывающей музыкальные инстинкты, страдает до сих пор отсутствием практически точных и до конца осмысленных методов. Даже для ученика, готовящегося в профессионалы, этот отдел представляет значительные трудности, благодаря некоторой непоследовательности тезисов и спутанности пережитков рудиментарной теории с педагогически ценными приемами, советами и рецептами. Надо заметить, что и во всей - то «теории» музыки дедуктивные предпосылки с их балластом находятся весьма часто в непримиримом противоречии с реальным опытом и действительным состоянием искусства. Но это a parte. Главное же затруднение — в невозможности научно установить, с чего собственно должен начинать музыкальный педагог, имея дело с детьми общеобразовательной школы. Данная невозможность не только касается предполагаемых врожденных рефлексов, но и некоторой суммы приобретенных ребенком в семье или в окружающей среде навыков. Никакой статистики в этом отношении не ве­лось, и потому нельзя определить некоторой равнодействующей музыкальных способностей или процентной нормы среднедаровитых детей, поступающих в школы. Обычная картина такова: педагог, имея перед собой класс, который он должен научить петь, а иногда и играть, начинает со спешной пробы слуха у всех, причем иногда отделяет овец от козлищ, предлагая не имеющим слуха уходить или подпевать, прислушиваясь. Лишь изредка педагог пытается взрастить слух у отсталых и строить работу не на счастливцах, а на «дефективных» слушателях, применяя обычные методы профессионального обучения. На это уходит время и время, а между тем чтобы спеть что - либо маломальски сносно к очередному празднику — требуются уроки и уроки. Фактически все занятия ограничиваются по­стоянной подготовкой к выступлениям. Последние являются самоцелью, а не естественным следствием методической планомерной работы. Конечно, это большое зло. Но нельзя ждать, пока научные исследования установят некий средний комплекс врожденных музыкальных реакций, пока статистика определит «среднюю равнодействующую» развития слуха у детей, вступающих в школьный возраст. И безусловно, в данном случае нельзя идти по линии наименьшего сопротивления и полагаться во всем на школьные рецепты «первоначальной музыкальной грамоты» (обычно та же «элементарная теория») и на исклю­чительно целебное средство —пребывание в школьном хоре, так как последнее далеко не часто представляется ученикам столь привлекательным, как казалось бы, если считать совместное пение естественной потребностью, а не дисциплиной, требующей известной доли сознания и подготовки.

Не вводить музыку в общеобразовательную школу немыслимо, но столь же немыслимо отделываться простым механическим заучиванием интервалов, натягиванием детей на приблизительное воспроизведение песен или, что хуже всего, искалечиванием слуха игрой на плохом, ненастроенном инструменте. Надо категорически решить: или следует начинать с планомерного и «не вредного для слуха» воспитания музыкальных инстинктов и идти в этом направлении по линии наибольшего сопротивления, не сдаваясь на компромиссы (как будто бы дело шло о сложных химических опытах, где никто не может пере­менить без опасного риска ни одного элемента), или — если нет методического выхода и если организация музыкального преподавания стоит дороже каких-либо привилегированных предметов — лучше отказаться от столь дорогой затеи.

В чем же ее дороговизна? Только ли в хорошо настроенном рояле или в квалифицированном педагоге? Конечно, нет. Дело здесь осложняется особым положением музыки в школе (ею обычно не дорожат как предметом) и особенными свойствами ее как предмета, повторяю, наблюдения, а не заучивания. Наблюдение предполагает преобладание индуктивного метода и требует экскурсий и опытов. Откинув пока вопрос об экскур­сиях (концерты, театры, музеи, музыка в народном быту), остановимся на организации музыкального наблюдения и опытов, и, чтобы определить их своеобразный характер, поставим вопрос о музыкальной лаборатории или музыкальном классе, без наличия которого немыслимо вести наблюдения над музыкальными явлениями и приохочивать детей к музыке.

Можно даже примириться с одной лабораторией на несколько школ и с соответствующей группировкой занятий, но не с полным ее отсутствием. Оборудование лаборатории в общем может идти по принципам дальтонского плана, с тем только ограничением, что в музыке, как искусстве «производящем шум», надо считаться с необходимой изоляцией помещения и, кроме того, с такими условиями распределения работы как единоличной, так и групповой, чтобы не сталкивались интересы поющих, играющих, аранжирующих, переписывающих ноты, сочиняющих или просто читающих музыку или о музыке. Впрочем, это детали. Необходимо только в самой лаборатории собрать самые насущные материалы, которые позволяли бы ученикам ориентироваться в важнейших отделах музыки. Нужен справочный словарь, несколько теоретических и историкобиографических книжных пособий, нужны стенные наглядные таблицы по теории и истории музыки, чтобы избавлять от труда заучивания и зазубривания важнейших терминов и дат, нужны снимки с орудий музыкального производства и памятников музыкально-материальной культуры, а если будут рефераты или доклады, то важно завести обычай составлять для каждой такой работы библиографию и тем самым постепенно организовывать картотеку или маленький библиографический кабинет. Наконец, необходима хотя бы самая скромная, но планомерно составленная нотная библиотечка. Что касается инструментов, то, конечно, в данном случае набор не ограничен непременно роялем: лаборатория в крайних случаях может работать и с народными инструментами!

Как же организовать наблюдения и опыты? Но прежде скажу, что при таком лабораторном подходе не может быть речи о музыкальных «предметах», то есть о сухом обучении теории, истории, игре, пению и т. д. как отдельным дисциплинам вне общей связи. Музыка сама и есть единый предмет, а вернее, объект наблюдения, а если дело разовьется, то разрастется и объект исследования. Поэтому всякое воспроизведение музыки и вообще продукции ее суть по существу опыты, характер и размеры которых могут видоизменяться сообразно времени, месту, условиям, способностям, склонностям, потребностям, средствам и т. д. Самый дешевый, практичный и естественный вид продукции музыки — хор. Но если бы случилось так, что организовать его почему-либо трудно, что ученики с крайней неохотой пойдут на этот опыт воспроизведения музыки и овладения ее материалом, то нет надобности упорно насиловать их волю и лучше попытаться сперва наладить маленький инструментальный ансамбль или оркестр великорусских инструментов. Беды нет и в том, если не все участники сразу втягиваются в практическую работу над музыкальным материалом, а предпочитают сначала пассивное восприятие. Важно только, чтобы наряду с этим всегда имело место практическое усвоение музыки или актуальное преодоление ее материала, хотя бы сначала и в небольшом масштабе.

Что же касается преимущественно пассивного восприятия («слушания») музыки, то внимание руководителя должно быть направлено на рациональный подбор демонстрируемого материала— это раз, затем на преодоление гипнотического (магического) воздействия музыки на погружающихся безвольно в возбужденные ею состояния слушателей. Необходимо во что бы то ни стало стремиться вызывать тот или иной вид участия в исполняемом сочинении, то есть переводить статическое поглощение музыки в сознательное усвоение (отнюдь не в смысле профессионально-технического анализа).

Из этого краткого описания возможного характера опытов уже видны очертания тех целей, которые должны быть положены в основу музыкальных занятий. Путь их от пассивного слушания к осознанному восприятию музыки и участию в работе над музыкальным материалом. Это путь от самоуслаждения к самодеятельности. Таким образом, к организованному наблюдению музыкальных явлений придется идти посредством «слушания музыки» и осознания воспринятого слушания не в узком смысле «прослушивания» исполняемого в классе, а планомерного восприятия самой музыки и сведений о музыке — всего, что можно почерпнуть в театрах, концертах, лекциях, экскурсиях и даже среди уличных впечатлений. В сфере же опыта придется идти через возбуждение самодеятельности мало-помалу, по мере того как будут накапливаться наблюдения и будет расти интерес к продукции музыки и связанным с нею изучением приемов творчества или исполнения.

Я подчеркиваю слово творчество, потому что считаю, что «композиторство» не должно ограничиваться специализацией и замкнутым кругом людей, особенно одаренных. Это злейшая ошибка старой музыкальной педагогики. Надо смотреть трезво на дело. Разве певец, ведущий подголосок в народном хоре и вызвавший одобрение слушателей ловким «вывертом» голоса или изобретенным им тут же новым вариантом подголоска, — не «инстинктивный» композитор? Вполне естественно предположить, что у большинства людей имеются в потенции задатки композиторского дара. И так как этот вид преодоления звучащего материала является с педагогической точки зрения наиболее трудным и требующим maximum подъема жизненной энергии, находчивости, самодеятельности, художественно-организаторского дара и критического сознания, то вызывание творческих навыков и творческая продукция музыки должна, как опыт, непременно сопровождать музыкально-лабораторную работу или увенчивать ее, как наиболее значительное достижение. Повторяю, как и в отношении остальных отраслей музыки, что сочинение ее в школе не должно быть «предметом» — «теорией композиции». Ученик может вовсе не знать правил соединения трезвучий и разрешения септаккордов. Руководитель же может вызывать и поддерживать охоту к сочинению, направляя и регулируя приемы и вкус, но лишь в очень редких случаях обобщая их в правило. Такое обобщение не должно иметь привкуса навязывания личного вкуса преподавателя или деспотического требования, что так, мол, единственно только и можно вести или соединять голоса. Вернее будет указать на относительный характер любого правила, приема или рецепта и на его историческое происхождение, но при этом добавить, что такой-то прием при всей своей относительности имеет значение «экономического» порядка, то есть что позволяет выразить мысль с наибольшей ясностью и выразительностью при минимальной затрате времени средств выражения.

Попытаемся теперь наметить «поступенный» ход занятий в музыкально - школьной лаборатории. Группы или «ансамбли», работающие в ней, отнюдь не соответствуют классам, ибо в данном случае часто играет роль не возраст, а степень музыкальной подготовки (сумма врожденных реакций и навыков) и заинтересованность, энтузиазм и большее или меньшее проявление самодеятельности. Добавлю еще, что работа лаборатории отнюдь не должна быть оторвана от окружающей музыкальной жизни. Каждый будущий слушатель и любитель-музыкант должен возможно раньше развивать в себе критическое отношение к музыкальным явлениям и обладать даром оценки: это вовсе не есть абсолютная принадлежность профессионалов и спецов. Поэтому лаборатория расширяет круг своих наблюдений за пределы школы и возможно детально организует обсуждение и оценку происходящих вокруг музыкально-общественных дел и проявлений музыкального творчества и исполнительства. Эта связь с жизнью, порой не существующая и в профессионально - музыкальных школах, должна быть обязательно налажена в музыкальных лабораториях общеобразовательных школ, потому что они воспитывают тех, кто — выйдя в жизнь — составит кадры актуально воздействующих на музыкальную действительность слушателей, а не праздную пассивную публику: вот где раскрывается цель всего общего музыкального воспитания и образования.

Занятия должны начинаться только с того момента, когда руководитель сумеет отдать себе ясный отчет, в какой мере каждый из его слушателей обладает музыкальным инстинктом и какого рода приобретенные музыкальные навыки преобладают в его психической организации. Это, конечно, далеко отстоит от обычной пробы слуха путем воспроизведения учеником первых попавшихся интервалов, взятых педагогом на рояле.

Определение типа и характера музыкального инстинкта и степени продвинутости музыкального восприятия требует времени и внимания. Но зато полученный результат крайне облегчает дальнейшую работу: перед инструктором встаёт не **слу**чайный «набор» учеников, отношения к музыке которых он не знает, да часто и не считает нужным знать. Перед ним окажутся различные группы детей, в большей или меньшей мере обладающих слуховыми навыками, в сильной или совсем малой степени склонных к музыке, знакомых с ней и незнакомых, реагирующих нервно или вовсе не взволнованных музыкой, способных только чувствовать или же инстинктивно влекомых к анализу. Познакомившись с такого рода разнообразным «материалом» подробно и во всех классах, руководитель сумеет объединить наиболее близких друг к другу по слуховым качествам учеников совместной работой и по типичной для каждой группы склонности или характерной черте.

Как произвести такой отбор — дело тактики и наблюдения инструктора. Не следует только ограничиваться быстрыми заключениями по немногим данным. У одного музыкальность скажется в способности запоминать спетые или сыгранные фразы, у другого в чутком разговоре по поводу испытанного впечатления музыкального порядка. Ребенок с абсолютным слухом, поразивший преподавателя, может оказаться туповатым при восприятии сложных музыкальных отношений или лишенным задатков хорошего вкуса. Наоборот, ученик, не обнаруживший слуха при мимолетной пробе, может со временем выказать глубокий и серьезный интерес к музыке и осознать ее, между тем как другой, по - видимому более одаренный, ограничится игрой на память «по слуху» и не пойдет дальше воспроизведения «банальщины». Поэтому раскрывать музыкальные инстинкты надлежит с осторожностью и с применением максимума различных способов «улавливания музыкальности» и выяснения степени интереса к музыке.

На этой первой стадии руководителю самому придется много играть и много беседовать, нащупывая различные пути приближения к музыке и освещая ее тем или иным лучом. Его личный педагогический талант и чуткость играют тут главную роль, потому что, повторяю, еще нет в полной мере научно достоверных выводов о пределах и объеме прирожденных музыкальных реакций. Имеется ли у современного городского ребенка прирожденное тяготение к мышлению гармоническому, то есть к различию созвучий, а не только методических расстояний; есть ли у ряда поколений «память» на темперированный строй (о чем как будто бы свидетельствует абсолютный слух) или слух приспособляется к этому строю? Когда? Как? На все эти вопросы точных ответов еще нет.

И потому стадия определения навыков и инстинктов — трудный для инструктора период, особенно если сам он психологически не чуткий человек и не разносторонний музыкант, а полагает свое дело только в механически стереотипном обучении пению и игре.

Следующей стадией будет выработка слуховых навыков, то есть постепенное внедрение в сознание учеников - слушателей основных соотношений звучащих элементов, организующих музыкальное движение. Это внедрение не должно быть насильственным. Путем соответствующего подбора демонстрируемых сочинений или музыкальных бесед — методом наведения — можно незаметно для слушателей ввести их в среду действия факторов, на которые желательно обратить внимание. И только убедившись, что наблюдение правильно пошло по намеченному направлению, можно зафиксировать результаты его соответствующим обобщением. Таким образом, следует проработать важнейшие виды соотношений: ритмических, ладовых, тональных, динамических, темповых, тембровых, сперва направляя восприятие по выбранной линии, а потом помогая наблюдать замеченное или схваченное слухом свойство. Добиваться этого надлежит разными путями в зависимости от способностей тех, с кем приходится иметь дело. Здесь педагога подстерегают обычно две наиболее зловредные опасности: излишний музыкальный пуризм и соблазнительная привычка подтасовывать под музыку литературные, живописные и прочие аналогии, чтобы облегчить ее усвоение (а на самом деле облегчить работу самому себе).

Пуризм иногда препятствует педагогу заметить ценные проявления глубоко заложенного музыкального инстинкта в том, что обычно называют «скверным вкусом». Часто мы видим, что попытка резко навязать ученику или группе учащихся музыку хотя и серьезную, но им чуждую и непонятную ведет к отвращению и к досаде, связанным со скукой. Руководитель должен быть очень осторожен в смысле выбора материала для наблюдения: среда, из которой вышли слушатели, играет важную роль в образовании тех или иных слуховых навыков. И может случиться, что то, что для руководителя представляется высокохудожественным, просто не будет волновать. Это далеко не значит, что надо пользоваться для неподготовленной группы дешевенькими «общедоступными» сентиментальными пьесками. Можно выбирать очень сложные сочинения (нередко бывает, что технически сложное легко воспринимается психикой и наоборот), но следует примечать, какая музыка влечет слушателей и почему. В том - то и задача воспитания слуховых навыков, чтобы, не перенося слух сразу в абсолютно чужую среду и уступая кое в чем приобретенным привычкам, умело направить работу к разумной цели.

Особенно осторожно надлежит обращаться с так называемой народной песнью, несмотря на ее общепризнанную и неоспоримую художественную ценность. Во - первых, для интеллигента-горожанина, пришедшего к ней сложным путем, песня составляет иную (уже не бытовую) прелесть; во - вторых, для мещан, рабочих и для крестьян, перешедших в стадию урбанизма, она теряет привлекательность, ибо для них она — пережиток быта, от которого они ушли или стремятся уйти. Понятно поэтому, что может подобраться такой социальный состав слушателей, где народная песня не встретит ожидаемого приветливого отношения. И это не только в отношении народной песни. Можно считать почти за правило, что вкус, начавший совершенствоваться или изменивший прежнее привычное направление, очень часто начинает относиться с неприязнью к впечатлениям, неотделимым от быта, потому что они связаны с чисто житейскими обыденными представлениями. В них еще не выделился и не выкристаллизовался элемент художественности.

Вторая из названных выше опасностей — это подтасовка под музыку внемузыкальных ассоциаций, особенно под видом «программных» истолкований. Некоторые педагоги идут в этом направлении так далеко, что просто не считают возможным подносить музыку без этикеток («шум моря» или «шум леса», «птички», «ручейки», «снег идет», «капли дождя», «сон в бурю», «детская ссора» и т. д. без конца). Музыка — живое, самобытно выразительное искусство — представляется им горьким лекарством, которое никак нельзя проглотить, если нет подсахаренной оболочки.

Что касается опыта исполнительского, то не так уже трудно более или менее точно наметить его характер и пределы. В центре всего дела должна стоять организация хора как социально - ценного организма. Хор, по своему существу, есть уже лаборатория. Но не всегда можно начинать работу с хора, даже считая его обязательной повинностью. Надо, чтобы вступление в хор было разумно подготовленным. В идеале в хоре должны участвовать все. Но с другой стороны, хор, в котором налицо лишь небольшой процент «сознательных» сотрудников, а остальные в него «загнаны» или участвуют как прислушивающиеся, — уже не хор, если его понимать как стройный, дисциплинированный коллектив, в таком случае это слишком «свободная мастерская» при maximum потери времени. Старый способ механического отбора в хор учащихся, обладающих маломальским слухом, и «полуотставки» «тупых на ухо» абсолютно неприменим. Преподаватель сначала должен произвести точный учет инстинктивно проявляемым способностям. Далее, чтобы хор стал действительно центральной школьной организацией, руководитель должен внедрить в сознание слушателей, в него вступающих, великое значение хорового начала в эволюции музыки и общую историко - социальную роль хоровых организаций. Иначе все будет лишь жалкой попыткой или только «предметом», занимающим определенное место в школьном расписании («хоровое пение»), каких и без него достаточно. В этом смысле я уже говорил выше и позволю себе вновь сказать, что где невозможно организовать хор как безусловно осознавшее свои силы школьное музыкальное объединение, там лучше предпочесть до поры до времени инструментальные ансамбли (нисколько при этом не распространяя музыкально-профессиональных предубеждений на народные инструменты, если только есть возможность действительно музыкально-разумного использования их). Но, конечно, они не заменят в лабораторной работе лучшего по своей естественности инструмента, каким является хор.

Идеальным «вспомогательным учреждением» при всякой школьной музыкальной лаборатории мог бы стать струнный ансамбль, о чем пока и мечтать нельзя, потому что даже в профессиональных школах — он и то в данном случае и должны были бы приходить на помощь — это дело никак не налаживается. Единственной надеждой все - таки остаются хоры, на организацию которых и должна быть повсюду обращена основная доля забот. Только не следует ставить хор в условия «отдельного предмета». Хор — центр школы и центр лаборатории музыкальной. Он тесно связан со всей опытно-музыкальной образовательной работой и окружающей ее художественной атмосферой. Помню, каким общественно-художественным праздником было в нашей гимназии каждое (увы, редкое) совместное выступление гимназического хора и оркестра! А ведь тогда (на переломе к XX веку) и мечтать нельзя было о подлинно коллективных организациях и общественных выступлениях в широком масштабе.

Список используемой литературы:

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Под общей ред. М.И. Ройтерштейна -М.: Музыка, 2006.

2. Апраксина О.А., Алиев Ю.Б., Белобородова В.К. и др. Методические рекомендации к урокам музыки. М., 1971.

3. Рачина Б.С. Петь в хоре может каждый // Воспитание музыкой: Из опыта работы / Сост. Т.Е. Вендрова, И.В. Пигарева. М., 1981.

4. Струве Г.А. Школьный хор. Книга для учителя. М., 1981.

5. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.

6. Хрестоматия по методике музыкального воспитания / Сост. О.А. Апраксина. М., 1987.

7. Шереметьев В.А. Пение и воспитание детей в хоре. Челябинск. 2005.