# Российская Федерация

# Челябинская область Нагайбакский район

Муниципальное казённое образовательное учреждение

дополнительного образования

# «Детская школа искусств с. Фершампенуаз»

# Южный филиал

 «Музыка в познании ребёнком себя».

СОСТАВИТЕЛЬ:

преподаватель по классу

фортепиано

Стёпкина О. В.

Южный филиал

2021 год

 Музыкальность в широком значении есть одухотворённость, способность

«созвучать» наиболее тонким струнам жизни, способность воспринимать и усиливать «обертоны» красоты во всех её проявлениях: в искусстве, в жизни, в поступке и мысли человека.

 Развитие музыкальности связывается со способностью восприимчивости к содержанию музыки, но сегодня следует добавить: к наиболее «тонким», высоким уровням «содержания». Лишь тогда музицирование действительно становится интонационно выраженной духовностью».

 Начальному музыкальному образованию сегодня недостаёт насыщенности глубиной, смыслом. Музыкальность ушла из «атмосферы» учения музыке: вместо «творческости», лёгкости и талантливости - громоздкость и дух тяжести.

 Ребёнок приходит в школу. Для него, 6-7 -летнего, ещё не утратившего природной одухотворённости, слова «музыкальная школа» звучат буквально: как учение чему-то звонкому и благородному. Воображение рисует образы необычных занятий с необычными людьми - Музыкантами!

Но у входа в «Мир Прекрасного» толпятся вездесущие отметки да бесконечная череда «академических» и «технических». Немногим удаётся самостоятельно подняться над уровнем: «учу - сдаю - получаю» к бескорыстному и радостному исполнению: «люблю музыку», «люблю учиться», «люблю играть для других».

Цельность - наиболее существенная черта детства. В развитии детской одарённости психологи отмечают наличие особого комплекса проблем, связанного с поиском смысла музыкальной, деятельности, искусства, бытия ....

и чем талантливее ребёнок, тем раньше и тем в большей степени он нуждается в приобретении достойных, высоких целей для приложения своих сил ...

Многие великие исполнители подчёркивали необходимость воспитания в будущем музыканте не просто устойчивой мотивированности деятельности, но устремления к высшей её содержательности, к сознанию служения музыке. Вспомним К. Станиславского, строившего свою систему воспитания актёрского мастерства вокруг стержня - «сверх - сверхзадачи» - «единения в красоте» ...

Условия музыкальной школы позволяют обеспечить каждому ребёнку

«индивидуальный вход» в музыкальную деятельность через свободу, через творческую, осмысленную деятельность, если с самого начала предлагать начинающему музыканту не «систему оценивания» в музыке, но систему её ценностей и смыслов ...

 Музыка - искусство временное и, пожалуй, чувственно-абстрактное.

Она не даёт возможности показать конкретные действия человека, его манеру произносить слова, мыслить в вербальных формах и т. п. Хотя и здесь можно найти множество исключений. Изобразительность в музыке может отчасти поведать о манере произношения, каких-либо действиях людей, содержании их разговора, манере общения. Это, прежде всего, касается тех музыкальных жанров, которые неотделимы от жанров литературы и поэзии.

 Многолетние наблюдения за ребёнком показывают, что при восприятии музыки для него, прежде всего, значимо её настроение. Никто из них никогда не проявляет неадекватных реакций на звучащую музыку. Дети довольно успешно улавливают различные изобразительные моменты музыки, однако эти моменты часто так и остаются для них конкретным изображением объекта или какого-либо действия. Как правило, они не связываются с душевными переживаниями героя, чертами его характера, эмоциональным строем его душевных переживаний. Звучащая музыка пробуждает в ребёнке определённые чувства - веселье, радость, лёгкость, грусть. Но эти чувства кажутся ребёнку своими, ведь зримого другого в момент звучания музыки нет.

Использование определённых педагогических приёмов может стимулировать детей на некое прозрение, в результате которого они способны будут видеть другое в музыкальном произведении.

Чтобы ребёнок смог увидеть это процессуально развивающееся живое переживание другого героя, выраженное в музыке, возможно, использовать следующие педагогические приёмы:

* выходы в другие «временные» искусства, в которых переживание героя имеют яркую кульминационную линию;
* демонстрация произведений смежных видов искусств, когда эти произведения иллюстрируют процесс становления и развития чувств лирического героя в музыке;
* анализ жизненных ситуаций, переживаемых ребёнком в прошлом.

Музыка - искусство интонационное. Это качество пронизывает все сферы общения с ней исполнителя.

В генетической памяти ребёнка хранятся представления о большинстве фундаментальных эмоциях человека (нежности, печали, равнодушия, радости, удивления и других), составляющих физиологическую основу одноимённых художественных эмоций, получающих эстетическую окраску в музыке и, как правило, легко узнаваемых школьниками, если на это обратить их внимание.

На психологическом уровне восприятия музыки требует соответствующих установок, настройки на интонационную волну, театрализованного погружения в образный мир музыкального произведения.

 Этому невозможно научить обычными средствами, используя однолинейные педагогические подходы и алгоритмы действий, так же как невозможно научить чувству любви, сопереживания другому человеку, нравственному соучастию. Подобные состояния возникают как бы спонтанно, неожиданно, не прогнозируемо, непреднамеренно.

 Вводя детей в мир музыки, важно выделить те ключевые точки её интонационной палитры, которые смогут плодоносить в образном сознании ребёнка творческими открытиями, эвристическими находками, выводить его на путь саморазвития своего восприятия, подпитывать художественные искания. «Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, является настоящим воспитанием»[12].

Погружение в образный мир музыки предполагает этапы введения, непосредственного погружения, выхода из него, установления связи с ситуативным жизненным контекстом. Оно основано на творческом воображении человека и требует его активности. Без этого невозможно переосмысление образного языка музыки, средств художественной выразительности, интонационных комплексов, переведение их в эстетическую, образно-смысловую плоскость. С участием творческого воображения музыкальный образ обретает коммуникативную завершённость, становиться узнаваемым и понятным исполнителю, создавая предпосылки для переживания художественного переживания художественного содержания, переинтонирования его на язык пластики, мимики, жестов, выразительных музыкальных движений, мысленного диалога с воображаемым героем, других средств перевоплощения.

Погрузиться в музыку - значит быть целиком захваченным её содержанием, предаться чувству, перевоплотиться в художественный образ, воссоздать эстетическую программу, заложенную в музыкальном произведении, переосмыслить его в соответствии с собственным ассоциативным опытом. Подобных аффектов можно достичь только путём систематических упражнений, аналогичных работе актёра над ролью. Именно здесь, в процессе творческого переосмысления и возможно возникновение того состояния, которое определялось Л. С. Выготским как преобразование житейского переживания особой, искусственно возникшей эмоцией, то есть катарсиса восприятия искусства, благодаря чему возникает эффект саморегуляции эстетического поведения человека как самостроительства духовного мира. Это проявляется не сразу, не целостно, не носит радикального характера, а осуществляется «малыми дозами», постепенно накапливаясь в жизненном опыте человека. Подобные, по терминологии Л. С. Выготского, «завязывания узелков на память», совершенные в процессе переживания искусства, способны перестраивать внутреннее поведение человека, превращаться в норму его жизни[6].

На базе этих механизмов восприятия получает актуализацию воспитывающая функция искусства, формируется культура музыкального восприятия исполнителя. Она определяется не количеством информации и знаний о музыке, а качественным уровнем переживания её содержания. «Если в акте взаимодействия с произведением искусства не возникает саморегуляции личности, то буквально все осуществляемые в его рамках стороны и процессы при обретают неполноценный характер, - подчёркивает Н. Б. Берхин. - Утратив функцию саморегуляции личности, искусство перестаёт быть творческим процессом»[3].

Описывая их с позиций нейросемиотического осмысления закономерностей восприятия музыки, В. В. Медушевский отмечает: «Прожив некоторое время во внутреннем мире великой музыки, исполнитель нередко выходит во внешний мир духовно преображённым; мелочи жизни отодвигаются на дальний план, меркнут в сиянии открывшегося смысла жизни, который, впрочем, трудно сформулировать в словах» [9].

На технологическом уровне, погружение в содержание музыки включает фазы вживания, присутствия, отожествления, соучастия, перевоплощения, переживания, сопереживания. Каждая из них характеризует ту или иную степень сотворческой деятельности, крайне необходимую для полноценного восприятия музыки. Выбор форм погружения зависит от типа музыкального произведения, его жанра. Общим для восприятия остаётся то, что оно требует сосредоточенности на музыке, переживания её. Без этого художественный мир любого музыкального произведения оказывается непроницаемым для исполнителя. В переживании как эмоционально - образном познании жизни, сопрягаются воедино чувства, мысли и идеалы, вызывая, по словам А. Толстого, «дивную музыку образов красоты».

Уровни погружения в художественный мир музыки зависит от возраста исполнителя. Так, для младших школьников свойственны игровые формы вживания в образный мир музыки, отожествление себя с действующими героями и персонажами художественного мира музыкального произведения; для подростков присуще соучастие в действиях, самоанализ возникающих при этом чувств; для школьников старшего возраста - переживание художественного образа, сопереживание самому себе, собственному «Я». Точных градаций здесь быть не может. Их трудно обозначить даже на теоретическом уровне, в чём, впрочем, нет необходимости. Важно помочь школьнику установить духовно-личностный контакт с музыкой, вызвать эмоциональный отклик, сформировать интерес к искусству, потребность в художественном переживании.

Одним из эффективных подходов к развитию музыкального восприятия становится установление ассоциативных аналогий. Они позволяют полнее использовать интонационный опыт детей, что чрезвычайно важно для формирования образного мышления, выявления взаимосвязи музыки с жизнью, с человеком, его переживаниями, мыслями, мироощущением в целом. Как уже отмечалось, интонация в музыке тесно связана с жизнепроявлениями человека, речью, движениями, мимикой, пластикой, дыханием, мышцами. Это представляет возможность осознания ассоциативных связей между музыкальным содержанием и жизненным опытом слушателей. Особенно важным является развитие способности интуитивного предощущения развития музыкальной интонации, выраженной в ней эмоциональной жизни человека, а по сути - усвоения азбуки чувств, переданных в музыке, осмысления ассоциативных связей художественных эмоций с их жизненными интонационными прообразами. Без этого невозможно двигаться вперёд в развитии музыкальной культуры ребёнка. Особенностью эстетического восприятия искусства является то, что оно, обладая мощным обобщающим эмоциональным знаком, как бы растворяет в себе любую конкретику содержания. Именно в этом кроется секрет эстетического долголетия и неисчерпаемости художественных образов. Каждый раз, по мере обогащения художественного опыта, мы находим в музыке новые грани содержания, не замеченные ранее. Весьма важно в этой связи сформировать исходную точку восприятия. И чем раньше это произойдёт, тем лучше.

Интонационное погружение в музыку обогащают музыкальное восприятие, привносят в него элементы театрализации, придают должное эмоциональное насыщение и содержательность. Художественное восприятие строится на синтезе работы мысли и чувства, а эстетические переживания не возникают спонтанно, как физиологические реакции. Они - результат кропотливой духовной деятельности, симбиоз художественной фантазии и мысли, определяющие культуру музыкального восприятия ученика. Всё это составляет поле творческой деятельности ученика, на котором может развёртываться поиск художественных смыслов музыки, разгадка её скрытых глубинных значений, не подающихся одномерным интерпретациям. Муки творчества свойственны не только для создания художественных произведений, но и для распредмечивания их содержания в процессе восприятия. Без этого полноценный творческий контакт с искусством невозможен.

Услышанное самостоятельно или с помощью преподавателя распознанное чувство может оставить неизгладимый след в эмоциональной образной сфере ученика. Привнесённое же императивным путём способно погасить интерес к музыке, чего нельзя допускать в работе с детьми.

Творческая деятельность позволяет развивать структурные компоненты музыкальности. Действие детей во время занятий музыкой, пластикой,

театрализацией, изобразительным творчеством убеждает в том, что им вполне доступно выразить в любой форме (звуками, жестами, красками, словом) настроение, чувство. Это подтверждает мысль о том, что «музыкальность» живёт во всех искусствах. Под творческой деятельностью не следует понимать творчество в общепринятом значении этого слова - как создание чего-то принципиально нового и ценного. В данном случае творчество понимается как создание детьми какого-то именно для них явления, выраженного в словах, звуках, пластике. Творчество - это желание и возможность найти себя в новом качестве, индивидуальном для каждого ребёнка. По словам Б. Асафьева, «музыкальное творчество детей - самый действенный способ развития» [1].

Детское творчество кажется многим наивным и примитивным. Но непосредственность детского восприятия даёт возможность открыть внутреннюю сущность вещи или явления. Способность увидеть и услышать мир как бы впервые, заново, говорят, «глазами ребёнка» пропадает с годами, для многих взрослых. А тем, у кого это качество сохраняется на долгие годы, оно помогает создавать яркие произведения. Антуан де Сент-Экзюпери дал прекрасный совет воспитателям и педагогам: «Не снабжайте детей готовыми формулами. Формулы - пустота. Обогатите их образами, картинами, на которых видны связующие нити. Не отягощайте мёртвым грузом фактов, обучите их приёмам и способам, которые помогут им постигать. Не учите, что польза - главное. Главное - возрастание в человеке человеческого».

Внедрение форм творческой работы на уроках музыки не должно стать самоцелью. Преследуя цели творческого развития, обучение должно быть, построено на системе определённых проблемных ситуаций. Они возникают, если есть противоречие между знанием того «что хочу» и незнанием «как это сделать». Ребята в этом случае становятся активными участниками разрешения противоречия. Детям окружающий мир кажется особым, праздничным, необыкновенным. Каждый прожитый день может быть отражён как неповторимый. Только дети порой водят совершенно неожиданное, сравнивают несравнимое, удивляются и радуются своим маленьким открытиям. Эти качества надо всячески развивать.

 «Ребёнок - объект воспитания» - достаточно распространённая позиция в педагогике. Нельзя забывать о том, что ребёнок творит себя сам. А мы, преподаватели, лишь призваны, умело направить его.

Придя в музыкальную школу, ребёнок впервые начинает самостоятельно учиться, творчески мыслить. Пусть он ошибается и думает не как все, но это его решение. Его собственный путь. Главное - поддержать это желание и интерес к самостоятельному поиску. Существует несколько правил, которых должен придерживаться преподаватель:

* не сковывать, а освобождать;
* не сдерживать, а поддерживать;
* не сгибать, а разгибать.

Процесс развития ребёнка, становление его как творческой личности - это таинство, в которое преподаватель должен вмешиваться очень осторожно. Мы заблуждаемся, когда пытаемся дать ученикам готовые пути решения возникающих в учебной деятельности проблем, считая при этом, что так мы ускорим процесс развития ребёнка. Ещё Эммануил Кант говорил: «Не мыслям надо учить, а учить мыслить».

**Используемая литература:**

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1963.
2. Баренбойм Л. Путь к музицированию. – М., «Советский композитор», 1973
3. Берхин Н.Б. Психолого-педагогическая специфика художественного образования школьников // Педагогика. – 1995. – №2. – С. 42-45.
4. Воробьёва Г., Якушенко Т. Развиваем творческие способности / Дошкольное воспитание. -1990. - N 1. - Q. 12 - 14.
5. Воспитание музыкой / Под ред. Т.Е. Вендрова, И.В. Пигорева. - М: Просвещение, 1991. - 205 с.
6. Выготский Л.С. Психология. – М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2002. 1008 с.
7. Выготский Л.С. Психология искусства /Под ред.Г. Ярошевского. – М., 1987.
8. Коган Г. У врат мастерства. – М., 1969.
9. Михайлова Н.М. Развитие музыкальных способностей детей. - М.: Академия развития, 1997. 196 с.
10. Медушевский В. О закономерностях и средствах музыкального воздействия музыки. – М., 1976
11. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. – М., 1988.
12. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1961
13. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский; [Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. - 4-е изд. - М. : Политиздат, 1982. - 270 с. : портр.; 20 см.; ISBN В пер. (В пер.) : 55 к.
14. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей.// Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961.
15. Школяр Л. Ребёнок в музыке и музыка в ребёнке / Дошкольное воспитание. - 1992. - N 9, 10.
16. Юдина Е.И. Азбука музыкально-творческого развития, - М.: Просвещение, 1998. - 316 с.