**ПЛАН**

Введение

Глава 1. Музыкальное искусство в современном социокультурном образовательном процессе

Глава 2. Становление урока музыки как урока искусства

Заключение

Список литературы

**ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время интерес к музыке чрезвычайно высок. По данным социологических исследований, она находится на одном из первых мест в сфере предпочтений молодежи. Однако проблема состоит в том, о какой музыке при этом идет речь. Очевидно, что с каждым годом популярность низкопробной, так называемой попсовой, музыки все более возрастает, а музыка классическая и народная с их огромным духовным потенциалом остается маловостребованной.

В связи с этим первая задача учителя музыки — приобщать своих воспитанников к шедеврам отечественной и мировой музыкальной культуры, прививать потребность в общении с ней, расширять музыкальный кругозор, воспитывать способность наслаждаться красотой музыки, эмоционально, эстетически откликаться на выраженные в ней эмоции, чувства, мысли начиная с первого класса, с первых уроков.

Вторая задача — изучение учителем современных жанров, стилей, направлений поп-музыки в ее лучших образцах и демонстрация этой музыки на уроках наряду с народным и классическим музыкальным наследием.

Как и всякое другое искусство, музыка оперирует художественными образами, что роднит ее с другими видами искусства и создает базу для осуществления связей с ними. В XXI веке, когда мышление человека активно технологизируется, развитие образной сферы приобретает все большее значение. Социальное значение музыкального искусства, которое Л.Н. Толстой называл «стенографией чувств», огромно. Сегодня образное мышление и образное восприятие мира необходимы людям всех специальностей и профессий. Музыкальное искусство позволяет человеку обогатить свой жизненный опыт, пережить те эмоции и чувства, которые он, быть может, ранее не ощущал в жизни, развивать все более глубокое и тонкое отношение к себе, к другим людям и к миру в целом.

Каждый человек, в том числе ребенок, чувствует, выражает, осознает музыку по-своему. Общение с ней — процесс творческий. Каждый стремится услышать в ней то, что важно лично для него, что отвечает его внутреннему состоянию и стоящим перед ним вопросам. Один воспринимает и слышит в ней красоту гармонии, музыкальных форм, у другого рождается круг образных ассоциаций, третий ищет и находит в общении с музыкой способ самовыражения и самопознания. Вот почему так важно знание музыкантом-педагогом музыкальных предпочтений, интересов, потребностей учащихся, их отношения к музыке. Только при этом условии процесс музыкального образования может стать эффективным.

Нельзя не учитывать и те реальные изменения, которые происходят в обществе, в частности, рост популярности тех или иных жанров (например, мюзикла), которыми увлекается подрастающее поколение. Учителю музыки следует быть, по возможности, в курсе всех тех новшеств, которые имеют место в музыкальной жизни, и пытаться отразить их в той или иной форме в содержании музыкальных занятий. При этом важно поддерживать интерес детей не только к классической музыке, но и к образцам так называемой легкой музыки самых различных жанров, если эта музыка талантлива и представляет собой художественную ценность.

Существуют различные теоретические представления о роли музыкального искусства в развитии детей.

**ГЛАВА 1. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОМ**

**СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Образовательная область «Искусство» с первых лет становления общеобразовательной школы занимала достойное место в ряду других образовательных областей. «Предметы эстетические: лепка, рисование, пение и музыка отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни. Пение и ритмика должны быть связаны с изощрением слуха. Ритмике и хоровому началу здесь должно быть уделено самое важное место как предметам, развивающим коллективные навыки, способность к общим объединенным переживаниям и действиям. Основные виды музыкальной деятельности: пение, слушание музыки, движение (ритмика)»

В то время остро дискутировался вопрос о количестве времени, отводимом на занятия музыкой в школе: «Музыка должна пронизать всю школу, и поэтому необходимо дать ей не менее трех часов в неделю», — таково было мнение одного из патриархов русского и советского пианизма А. Б. Гольденвейзера. Основоположники массового музыкального образования считали, что это не максимальное, а минимальное количество часов, необходимое для полноценного музыкального развития детей.

Эти идеи так или иначе, в большей или меньшей степени, но воплощались в реальных программах и планах. Так, в 1920 г. Отдел Единой трудовой школы постановил разработать для обеих ступеней школы два плана: один — с минимальным количеством учебных часов (по 1 часу в неделю во всех классах обеих ступеней школы), а другой — с максимальным количеством недельных учебных часов. План-максимум для первой ступени предусматривал 3 часа в неделю (музыка — 2 часа, ритмика — 1 час), для второй ступени: в 5 классе — 3 часа, в 6—8 классах — 2 часа в неделю.

Музыкальное искусство как предмет общего музыкального образования в те годы разрабатывался на высоком теоретическом уровне. Композитор, автор концепции общего музыкального образования А.А. Шеншин, вводя и объясняя этот термин, указывал, что его первая часть — именно слово «общее» — имеет двоякий смысл: «Во-первых, она (первая часть. — Л.Ш.) включает музыкальное образование в систему общего образования, куда оно, действительно, и должно входить как неотъемлемая составная часть; этим сказано, что всякий человек, получающий общее образование в школе или вне ее, не может и не должен миновать его музыкальной стороны, если хочет быть полно и гармонически развитым. Во-вторых, эта часть термина отличает общее музыкальное образование от специального технического, почти единственно практиковавшегося до самого последнего времени, которое ставит своей задачей выработку музыкантов-практиков — композиторов, инструменталистов, певцов и т.д., и как таковое выходит за пределы общего образования»

Серьезно обсуждался и вопрос о названии учебного предмета — «Музыка» или «Пение»? А.Б. Гольденвейзер отстаивал первое название, поскольку оно включает и вокальную, и инструментальную части музыкального искусства. Дальнейшие этапы становления общего музыкального образования также отражали эту проблему и, в зависимости от конкретного исторического времени, решали ее по-своему.

Итак, уже в то время наметились основные тенденции серьезного отношения к общему музыкальному образованию. Считалось, что:

1. По значимости и роли искусства в воспитании человека музыка как учебный предмет в школе должна занимать равное место с другими предметами, представляющими ту или иную область знания.

2. В школе должна преподаваться не технологическая сторона искусства, а творческая — «умение творить и умение воспринимать творчество» (Н.Я. Брюсова).

3. Название школьного предмета не формальный вопрос: за сменой названия всегда стояли изменения в содержании образования, которые меняли цель, задачи и пути их достижения.

Общая педагогика школы, как мы знаем, выработала общедидактические принципы: доступность, наглядность, научность, связь с жизнью, систематичность и последовательность усвоения знаний и др. Однако каждый учебный предмет имеет свои особенности, специфику, свои принципы и методы преподавания. Действительно, если ребенок не выучит таблицу умножения, он не сможет перейти к решению более сложных математических задач; не зная букв и слогов, не научится читать. В искусстве же подобные аналогии далеко не всегда правомерны: не зная нот, можно прекрасно петь в хоре и подбирать мелодии на музыкальном инструменте, не зная теории музыки, слушать симфонию или концерт, а самое главное, — адекватно воспринимать их и уметь разбираться в образном строе произведений.

Таким образом, музыка как учебный предмет, представляющий образовательную область «Искусство», ввиду этой своей особой природы обязан иметь и свою собственную дидактику — художественную дидактику, т. е. принципы и методы, раскрывающие его специфику, должны коренным образом отличаться от принципов общей дидактики. Художественная дидактика, или терминологически равнозначные ей «художественная педагогика», «педагогика искусства», по сравнению с общей педагогикой достаточно молодая ветвь науки, отстаивающая право искусства иметь адекватные способы раскрытия своего содержания и форм бытования, т. е. преподавания искусства как искусства. Притом, что в настоящее время процесс разработки художественной дидактики протекает наиболее интенсивно, сама эта идея, как видно из вышесказанного, родилась еще на заре становления отечественного массового музыкального образования.

Более того, сегодня, когда интеграционные процессы в школе уже приводят к тому, что преподавание многих школьных предметов не обходится без искусства (т. е. обучение опирается не только на принципы общей дидактики, но и на принципы педагогики искусства), наблюдается тенденция осуществлять образование в единстве принципов и методов преподавания основ науки и искусства. Эта инновационная тенденция позволит обеспечить формирование у детей целостной картины мира в гармонии абстрактно-логического и образного мышления.

В современной школьной практике, как и в музыкальной педагогике, реально существуют два исторически сложившихся подхода к преподаванию музыки. Один из них — преподавание музыки как школьного предмета, — преобладая с 30-х годов, а потому более систематизированный, многократно воплощающийся и по сей день в школьных программах, рассматривает музыку наряду с другими предметами, подчиняющимися общедидактическим принципам. Другой — преподавание музыки как живого образного искусства, — начавший формироваться еще в 20-е годы (Б.В. Асафьев, А.А. Шеншин, Н.Я. Брюсова, В.Г. Каратыгин, Б.Л. Яворский и др.), но реально воплотившийся только через много лет в педагогической концепции Д.Б. Кабалевского, не отрицая важности общедидактических принципов, требует разработки принципов, вытекающих, в первую очередь, из самой природы искусства. На вопрос — какой из этих подходов лучше, можно ответить так: каждая категория учителей выбирает для своей работы тот подход, который ей ближе, в котором они видят больше возможностей для достижения цели преподавания.

Разрабатывая программу по музыке или учебник, автор не может не отразить своих взглядов на преподавание музыки, а учитель выбирает ту программу, тот подход, идеи которых он разделяет. Как у каждого театра есть свой зритель, так и у каждой программы есть свой учитель, воплощающий ее на практике. Сегодня дискутируется вопрос: устарела или нет программа, разработанная под руководством Д.Б. Кабалевского? В каждый исторический период в рамках традиционного вызревает новаторство. В 70-е годы эта программа была новаторской. Сегодня она стала Традиционной с большой буквы. Ее новаторские идеи не потеряли значения и сегодня, хотя в недрах этого подхода уже вызревают новые идеи. И это закономерно.

**ГЛАВА 2. СТАНОВЛЕНИЕ УРОКА МУЗЫКИ КАК УРОКА**

**ИСКУССТВА**

Современный взгляд на урок музыки все больше отстаивает то положение, что урок музыки прежде всего должен быть уроком искусства. Сторонников преподавания музыки в школе как искусства становится все больше. Однако именно в понимании того, что нужно сделать, чтобы урок музыки стал действительно уроком искусства, существуют разночтения, выражающиеся иногда в полярно противоположных точках зрения.

Каждый период нашей истории вносил в образ урока музыки свои оттенки и нюансы. В их последовательности, в закономерности возникновения различных, подчас противоположных концепций, взглядов и подходов к музыкально-педагогическому процессу, отражается объективная логика исторического развития страны. Это можно проследить и на уровне концептуальных основ преподавания искусства в школе, и на уровне цели преподавания музыки, и на уровне конкретных задач, и на уровне методического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Поскольку задачей общего образования считалось, главным образом, развитие человека, постольку, говоря о музыкальной его стороне, под музыкальным развитием учащихся понималось не техническая умелость, а близость самому искусству, навык воспринимать его и полно усваивать настолько, чтобы искусство вошло большой и важной частью в жизнь человека, заняло бы значительное место в его духовном обиходе.

А вот мысль Н.Я. Брюсовой нужно привести потому, что она художественно, на возвышенной интонации раскрывает образ урока музыки: «...Музыке есть место в школе, и ей не надо приспособляться к чуждой ей строгой серьезности, надо быть только самой собой, настоящей искренней музыкой. Такой именно и ждет ее непосредственное детское чувство. Оно хочет всегда простого и открытого подхода к себе. И музыку дети примут и полюбят только тогда, если она подойдет к ним просто, не в виде чего-то изобретенного взрослыми с воспитательными целями, для дисциплины или для развития их детского ума и чувства, а в виде действительно нужной вещи, чего-то настоящего, что есть во всем мире вокруг, чего нельзя не слышать. Музыка самая настоящая, самая искренняя, это — открытая, насквозь просвеченная жизнь, такая именно, какою ее ощущает молодое, не замерзшее чувство, то именно, что оно считает настоящей, реальной жизнью... Дети должны узнать самое музыку и открыто говорящее человеческому чувству искусство, а не урок музыки, не обучение пению или игре, а самые песни, самую игру, живую музыку, живой ее голос...»

Конечно, музыкальное воспитание в эпоху ужасающей разрухи и гражданской войны существовало, в основном, как теория, о практическом развертывании работы говорить не приходилось. Но в теоретическом подходе того времени привлекает желание опереться на специфику искусства, на его функции и роль в обществе и в жизни каждого человека.

Привыкнув свободно говорить, двигаться, слышать, видеть, действовать, ребенок в своей жизни будет без смущения, легко пользоваться этими умениями для выполнения своей творческой воли, будет знать дорогу, чтобы дать исход этой воле... Через искусство должна воспитаться творческая воля детей, их воля к действию; даже слушая, смотря или исполняя художественные произведения, сделанные другими, дети должны как бы вновь их создавать, внутренне переживать ту сильную волю и то сильное чувство, которое создало это произведение...»

Здесь необходимо специально подчеркнуть принципиальную установку на воспитание живого восприятия музыки, которая выражена в свойственных для того времени возвышенно-романтических тонах в «Плане работы в школьном и внешкольном подотделах музыкального отдела Народного комиссариата по просвещению»: «Методы работы в школьном преподавании музыки детям и во внешкольном, взрослым, должны очень различаться, но сущность... одна и та же — общее музыкальное образование. Эта задача новая, необычная, для выполнения ее надо не только найти новые педагогические методы, но даже многое переменить в самом представлении о музыке как предмете изучения. Специалисты, отдавшие самые сильные рабочие годы своей жизни работе над техникой своего искусства, может быть, могут преодолеть трудности схоластической мудрости, которые до сих пор закрывают от обыкновенных людей, не специалистов, простое, непосредственное ощущение музыки. Но там, где музыка дается всем как предмет Общего Образования, о такой технической работе не может быть и речи; надо дать музыку как-то иначе, дать живую с самого начала...

Все проявления музыки должны стать понятны именно через это непосредственное, первоначальное ощущение музыки, все знания о музыке должны быть основаны на таком, живом ее ощущении.

В таком виде учить музыке до сих пор не умели. И само такое представление о музыке основано исключительно на живом ее ощущении помимо старых схоластических догматов, есть нечто новое, только начинающее еще жить.

Именно в воспитании живого ощущения музыки видятся истоки становления подхода к преподаванию музыки как живого образного искусства. Заслуживают внимания три принципа, на которых основывались в те годы материалы по общему музыкальному образованию в школе: наглядность, самодеятельность и жизненность. Подчеркнем, наглядность понималась не как иллюстративность, а как непосредственное восприятие «...доступного одному из наших внешних чувств объекта, обладающего некоторыми специфическими свойствами, на нас соответственно воздействующими. Следовательно, если нет показывания, если нет восприятия этого объекта, если нет наглядности, то нет и эстетического переживания, нет и искусства, ибо разговоры об искусстве далеко не эквивалентны ему самому и бессильны воздействовать на эстетическое чувство учащегося...». Понятно, что под «показыванием» подразумевалось живое звучание музыки, а не демонстрация нотных таблиц, показ портретов композиторов и прочей наглядности, количество которой особенно увеличилось в эпоху «межпредметных связей» и «интегрированных уроков».

Принцип самодеятельности даже в формулировке тех лет может быть и сейчас использован для обоснования необходимости заниматься на уроках музыки в школе импровизацией и сочинительством: «...поскольку искусство есть выявление внутреннего мира человека, какое бы содержание эстетики ни вкладывали в это понятие, постольку каждый, кто хочет приблизиться к искусству, должен протянуть в обе стороны нити, связывающие его внутренний мир с внешним его выявлением, т. е. не только от созерцания уже данных произведений искусства переходить к их внутреннему претворению в эстетическом переживании, но и обратно от переживания переходить к его внешнему выявлению. Это так же необходимо, как при изучении какого-либо языка, когда хочешь войти в него, нужно не только понимать его, но и уметь на нем говорить, чтобы он в обоих смыслах стал своим». И по сей день этот обратный путь «от переживания к его внешнему выявлению» остается почти неразработанным: в методике импровизации и сочинительства на уроках музыки в массовой школе мы делаем только первые шаги. Показательно, что оба принципа основаны, соответственно, на понимании эстетической природы искусства и существования его как особого вида деятельности.

В трактовке принципа жизненности впечатляет категорическое утверждение масштаба, в котором должно осуществляться понимание задач музыкального образования: «Не требует никаких пояснений принцип жизненности в обучении искусству, так как очередная задача культурного человечества — поднятие уровня эстетической культуры путем взаимного проникновения одного другим: жизни и искусства». Несколько забегая вперед, скажем: читая такое, рельефно ощущаешь «связь времен», о которой пишет Д.Б. Кабалевский во вступительной статье к своей программе: «...Музыка и жизнь — это генеральная тема, своего рода «сверхзадача» школьных занятий музыкой, которую ни в коем случае нельзя выделять в самостоятельный, более или менее изолированный раздел. Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса»

Особого внимания заслуживает критика существовавшего положения дел в широкой педагогической практике. В ней находит подтверждение тот факт, что коренной вопрос музыкальной педагогики — на что должна быть ориентирована практическая методика, чтобы обеспечить реализацию созданного образа урока музыки — уже тогда стоял, что называется, во весь рост. Так, после утверждения, что термин «образование» следует толковать расширительно, включая в него воспитание и даже выдвигая его на первое место, критики констатировали, что «признание важности именно такого подхода к делу эстетического воспитания со стороны передовой западной и русской педагогики почти не отразилось на педагогической практике. Методы музыкальной работы не изменились в подавляющем большинстве случаев нисколько, хотя задачи как будто поставлены совершенно иные. По-прежнему на первом, если не единственном, плане — техническая выучка и полное отсутствие искусства, как такового, по-прежнему техника отождествляется с искусством».

В обществе утвердилась соответствующая эпохе культа воспитательная доктрина, просуществовавшая без изменений фактически до «перестроечных годов», когда наконец общество получило возможность вскрыть сущность того, что предельно четко было сформулировано, например, в программе «Музыка и пение» 1938 г.: «...Музыкальная работа в начальной школе является одним из средств коммунистического воспитания детей. Занятия по музыке и пению должны постепенно давать предусматриваемые программой знания и навыки и способствовать направлению интересов и деятельности детей в соответствии с общими задачами коммунистического воспитания»

Это определение нового понимания роли музыки характерно тем, что в нем отражено, как то возвышенное, человеческое, та особенная специфическая сторона духовного существа, «которой одна музыка может глубоко коснуться», было вытеснено из музыкальной педагогики общими «задачами коммунистического воспитания», как постепенно идеалы культуры и духовности уступали место идеологизированным идеалам, а музыка все более превращалась в одно из средств воспитания. Соответственно и облагораживающее влияние музыки на человека принижалось, подменялось частными задачами «узковоспитательного» характера.

В эпоху культа критике, искоренению, прямому уничтожению подвергалось все, что не согласовывалось с представлением властей об обществе счастливого будущего. Понятно, что свободно чувствующий человек, каким еще недавно мечтали воспитать ребенка деятели музыкального образования, никак не соответствовал роли «винтика», в которого стремилась превратить человека тоталитарная система. Поэтому закономерно, что идеологи массового музыкального образования разделили участь многих, кто «не понимал» задач новой воспитательной доктрины в области музыкального образования.

Для нас представляют особый интерес те позиции, с которых велась критика идей музыкального воспитания недавнего прошлого. Но прежде приведем сам текст (из указанных выше материалов), подвергшийся уничтожающей критике: «Первая задача — это заставить учащегося вслушаться в самого себя, в то, как произведение звучит в нем, а не только вне его, и осознать это непосредственное слушание, связать динамику внешнего звукового движения с динамикой движений психических». Речь идет о воспитании полноценного восприятия музыки, когда человек душой «следит» за движением музыки в себе, откликаясь эмоциями на динамику развертывания музыкальных смыслов. Здесь конкретизация «механизма» настоящего восприятия музыки.

Что касается «целостного осознания музыкального искусства», то никакой «набор» знаний, умений и навыков, как бы велико ни было их количество, к этому не приведет, потому что отсутствует основа, которая «сплавляет» эти знания и умения в единое целое, — живое восприятие музыки.

До сих пор в определенной части музыкально-педагогической науки и практики не изжит «технологизм», который «законодательно» утвердился в 30—40-е годы. Характерно, что в то время само понятие «цель» стало исчезать из программ, заменяясь «основной задачей» уроков музыки и пения, что логично вытекало из подчинения музыки решению задач коммунистического воспитания.

В этой же логике упрощения содержания музыкального образования в середине 30-х годов оформилось разделение урока музыки на «виды деятельности», среди которых хоровое пение стало основным видом работы на уроке: «Музыкальная работа в начальной школе заключается в хоровом пении, в изучении нотной грамоты, в слушании музыки и в движениях под музыку и пении. Хоровое пение является основой всей музыкальной работы»

Показательно в связи с этим и то, что из самого названия школьного предмета «Музыка и пение» ушла его первая часть, и уроки музыки стали именоваться уроками пения. В результате всего этого образ урока музыки окончательно потерял живую человеческую интонацию, атмосферу гуманизма. Школьные программы по музыке, отражая новое, «прикладное» содержание уроков пения, все более напоминали кодекс, свод правил и предписаний, чиновничьи инструкции.

Значение пения в школе заключается в том, что оно средствами музыкального искусства в соответствии с задачами коммунистического воспитания способствует формированию мировоззрения и воспитанию морального облика советского школьника. Хоровое пение приобщает детей к музыке и повышает их вокально-хоровую культуру. Тем самым оно повышает общую и музыкальную культуру учащихся, воспитывает интерес, любовь к музыке и художественный вкус. Таким образом, школа должна явиться рассадником музыкальной и, в частности, вокально-хоровой культуры в нашей стране.

Задачи обучения пению в школе:

а) воспитать и укрепить детский голос;

б) воспитать в детях бережное отношение к голосу;

в) привить необходимые певческие навыки;

г) дать навыки пения в коллективе;

д) научить пению в 1, 2, 3 голоса с сопровождением и без сопровождения;

е) научить пению по нотам...

Кроме осуществления этих задач необходимо дать учащимся элементарные знания и навыки по музыкальной грамоте и познакомить их с рядом музыкальных произведений, более сложных, чем те, которые они поют сами...».

Однако следует отметить, что даже в самые тяжелые для страны годы репрессий, военные и послевоенные годы теоретическая мысль составителей программ обучения музыке в массовой школе не стояла на месте. Она развивалась по следующим основным направлениям.

Первое — конкретизация содержания музыкального образования. Это направление выражалось в том, что в программах (по мере приближения к нашему времени) стали все более четко формулироваться качества и черты личности, которые, по мнению теоретиков музыкального воспитания, наиболее поддаются формированию «средствами музыки». А также в том, что стали конкретизироваться знания, умения и навыки, которые должны были отражать степень овладения музыкальным искусством. В этом отношении показательна Программа начальной школы (1943 г.), в которой говорится:

«Преподавание музыки в школе ставит перед собой следующие задачи: поднять культурный уровень и расширить музыкальный кругозор детей, воспитать их музыкальный вкус, научить их понимать музыкальную речь, привить детям интерес и любовь к музыке. Для достижения поставленных задач следует развить музыкальный слух, ритм и голос детей, научить их петь в хоре, ансамбле, петь «а капелла», научить элементарно разбираться в строении музыкальных произведений, их содержании и художественной ценности, научить детей петь по нотам»

Второе направление — систематизация содержания музыкального образования. Оно стало прямым следствием постепенного развития содержания музыкального образования вширь и вглубь, когда появилась необходимость привести в определенную систему нарастающее многообразие знаний, умений и навыков. Тем самым еще более «узаконивалось» понимание урока музыки не как урока искусства, а как урока пения и нотной грамоты.

Музыкальное воспитание требует внимания и участия не только учителей пения, но и всего педагогического коллектива и в первую очередь всех классных руководителей. Интерес всех учителей к музыкальной культуре учащихся — залог успеха в решении задач этого раздела эстетического воспитания».

Безусловно, что разумная классификация и систематизация в организации познания искусства как единого процесса никогда еще никому не мешала. Важно другое: на какой содержательной основе это осуществляется? Ответ дается в самой программе. Отныне, по замыслу ее авторов, все в музыкальном образовании должно быть упорядочено: все знания, умения и навыки должны быть ранжированы и «разложены» по годам обучения. Что и было сделано «с учетом специфики работы в этих классах» (видимо, имеются в виду психолого-возрастные особенности учащихся). Здесь же были сформулированы задачи учителя и определен «золотой фонд» произведений...

Если все это считать «значительным изменением содержания» музыкального образования, то получается, что упорядоченность процесса познания музыкального искусства здесь выступает как самоцель. И достигается она на основе общедидактических принципов системности, последовательности и доступности.

Критика существующих программ по музыке была связана еще и с непродуманностью их структуры, что, по мнению критикующих, отражалось на содержании образования, и с репертуаром, который не соответствовал задачам воспитания. Например, О.А. Апраксина писала, что «принятая структура программы наталкивала учителя на построение урока по «разделам», хотя в «Объяснительной записке» и говорилось о необходимости его целостности».

Здесь необходимо пояснить, что О.А. Апраксина в этих словах выразила одно из главных противоречий, присущих программам по музыке, созданным в рамках этого подхода, — противоречие между призывом к целостности урока музыки и разделением его на «основные виды деятельности» (слушание музыки, хоровое пение, музыкальная грамота и др.) со своими собственными задачами, требованиями к учащимся и репертуаром. Это и было' следствием того, что не было еще понимания природы восприятия музыки, лежащей в основе всех форм приобщения детей к музыке. Поэтому восприятие музыки в те годы (а нередко и сейчас) считалось отдельным видом деятельности — слушанием музыки.

Рассмотрение музыки как средства воспитания чего-либо, разделение музыкально-художественной деятельности на отдельные виды (при требовании целостности учебно-воспитательного процесса), подбор репертуара и выстраивание методики «пошагового» освоения музыки сообразно принципам общей дидактики (доступность, наглядность, последовательность, систематичность и пр.) это наиболее яркие черты утвердившегося в те годы образа урока музыки как школьного предмета. Они-то и определили тот факт, что и разработка новых программ по музыке для общеобразовательной школы, и вся критика уже сделанного в те годы замыкались на требовании совершенствования уже существующего. По-прежнему перед разработчиками программ не стояла коренная задача: создать программу по музыке как виду искусства, дать образ урока музыки как искусства.

По свидетельству О.А. Апраксиной, в «Объяснительной записке» к программе по музыке 1976 г. довольно подробно говорится о содержании и значении каждого вида деятельности на уроке, причем, ведущее место, как и во всех предыдущих программах, отводится хоровому пению. Оно рассматривается одновременно и как средство эмоционально-эстетического воспитания учащихся, и как средство их всестороннего музыкального развития и образования. Новым положением, обоснованным специальными исследованиями, является положение о комплексной природе процесса пения, об участии в нем не только голосового аппарата, но всего организма ребенка, в частности его звукообразующего, артикуляционного и дыхательного, нервно-мышечного аппаратов».

О.А. Апраксина отмечает, что в этой программе авторы значительно углубляют и дополняют содержание работы, предусмотренной в предыдущих программах: в программу средних классов впервые вводятся такие темы, как «Музыка в кино», «Легкая музыка», показывается их роль и место в жизни, а также темы «Музыкальная жизнь», «Средства исполнительской выразительности», «Индивидуальный исполнительский стиль». Как новое для этого возраста отмечается обучение подростков обращению с технической аппаратурой (проигрывателем, магнитофоном, диапроектором и др.) и пользование музыкально-справочной литературой. Характеризуя программу, О.А. Апраксина указывает и на то, что в старших классах проводится дальнейшее углубление и усложнение всей работы, например, стиль в музыке связывается с определенной исторической эпохой (классический стиль, романтизм, импрессионизм, социалистический реализм), вводится тема — «Связь музыки с литературой и другими видами искусства (изобразительное искусство, театр, кино)».

Это, и есть самое показательное для существующих программ по музыке в те времена. Центральной являлась проблема целостности урока музыки, но не превращение урока музыки в урок искусства. И когда О.А. Апраксина пишет, что «продолжая линию развития предыдущих программ, авторы указывают на то, что урок музыки имеет свои специфические особенности, что это урок искусства, от которого школьники должны получать эстетическое удовольствие» — то это абсолютно верно для главенствующего представления об уроке музыки в школе. Урок музыки как урок искусства понимался на уровне специфики. Но специфика — это не сама сущность, а только форма ее проявления. Потому и проблема урока музыки как урока искусства, можно сказать, считалась решенной, и по-прежнему в теории и практике музыкального воспитания эта «специфика» находила свое претворение в рамках урока музыки как школьного предмета.

В педагогическом творчестве Д.Б. Кабалевского, выдающегося композитора, ученого, общественного деятеля тех лет, и произошел этот решающий прорыв, когда появилась и начала утверждать себя его концепция музыкального воспитания. Она была не простым возвращением к идеалам 20-х годов, а поистине революционным прорывом в методологии и методике преподавания искусства вообще и музыки в частности. Впервые цель уроков Музыки стала философски масштабной и соответствующей высокому предназначению самого искусства: «Уроки музыки, ни в коей мере не отрицая важности хорового пения, развивающего национальные хоровые традиции, равно как и важности изучения музыкальной грамоты, ставят перед собой гораздо более широкую задачу ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как неотъемлемую часть всей их духовной культуры»

В основу концепции Д.Б. Кабалевский положил научные идеи своего учителя — выдающегося музыковеда, композитора и педагога академика Б.В. Асафьева: «Если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо... сказать: музыка — искусство, т. е. некое явление в мире, созданное человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают» — именно эти слова Б.В.Асафьева позволяют нам сейчас говорить, что с появлением и утверждением этой концепции должны были постепенно отойти в прошлое подходы к музыке как к воспитательному предмету, как к сопутствующему средству и пр., и уступить место подходу к музыке как искусству. Следовательно, и образ урока музыки должен был обрести новую сущность — стать образом урока искусства.

Показательно, что впервые вместо сухой объяснительной записки учителя музыки получили концепцию «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы», предваряемые афоризмом педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского: «Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека». В этой работе Д.Б. Кабалевский очень точно вскрыл противоречие, ставшее причиной нежизнеспособности новых программ по музыке для общеобразовательной школы. Он указывал, что все попытки создать новые программы не достигают цели, так как опираются «на традиционные, во многом устаревшие принципы и не выходят из круга привычных, но уже не отвечающих современным требованиям педагогических представлений. Пожалуй, самое парадоксальное то, что в попытках этих присутствует стремление опереться на общую педагогику, психологию, физиологию, эстетику, социологию (что само по себе, конечно, естественно и положительно), но менее всего в этих попытках ощутимо стремление опереться на закономерности самой музыки».

Фактически Д.Б. Кабалевский говорил о необходимости создания собственных для преподавания искусства принципов, которые, вытекая из природы искусства, должны коренным образом отличаться от общедидактических принципов, ибо «для изучения музыки эти принципы, разумеется, нужны, но, если они не проникнуты живым дыханием самой музыки, они остаются абстрактной схемой, вырождающейся в конце концов в догматические «правила педагогики», способные лишь формально «упорядочить» процесс обучения, но лишить его радости, эмоциональной наполненности...».

Такой выход на новые горизонты преподавания искусства в школе позволил успешно решать многие насущные в то время проблемы музыкального образования вообще и проблемы урока музыки, в частности. Прежде всего, благодаря тематическому построению программы, была преодолена раздробленность урока музыки на отдельные виды деятельности. По этому поводу Д.Б. Кабалевский писал, что в системе массового музыкального обучения на первый план выходит не относительная самостоятельность различных граней музыки (как в профессиональном музыкальном образовании), а их внутренняя связь, то их единство, в котором они предстают перед нами в самом музыкальном искусстве».

Другая проблема, одна из центральных, — проблема восприятия музыки. В концепции Д.Б. Кабалевского она никак не связывается с каким-либо отдельным видом деятельности: «Восприятие музыки нельзя сводить к одному из «видов деятельности учащихся», как это обычно делается по отношению к слушанию музыки. Активное восприятие музыки — основа музыкального воспитания в целом, всех его звеньев». Понятно, почему в этой программе отсутствует деление на привычные традиционные виды музыкальной деятельности.

С появлением новой концепции и программы в практике музыкального воспитания произошел подъем. Учителя, увлекшись новыми принципами преподавания музыки, выдвинутыми Д.Б. Кабалевским, активно думали и работали над совершенствованием уроков музыки в школе. Методическое обеспечение уроков музыки, четкая система переподготовки кадров, конференции и открытые уроки по телевидению, выпуск журнала «Музыка в школе», теоретическая полемика в научной печати — это было той художественно-педагогической средой, в которой учитель музыки почувствовал свою значимость.

Однако этот подъем оказался кратковременным, и уже к концу 80-х годов начался спад. Произошло разрушение системы переподготовки кадров, чему способствовало закрытие методических кабинетов музыки, из школы ушло поколение старейших и опытных учителей, резко ограничился выпуск нотных и фонохрестоматий для уроков и т. д. Новое поколение учителей в постоянно изменяющейся ситуации потеряло ориентиры: призыв к свободному выбору программ, к созданию своих собственных разработок лишил Учителей музыки того «стержня», который в предшествующие годы подъема удерживал их в истинном предназначении как учителей-музыкантов.

Не случайно Д.Б. Кабалевский, после долгих лет эксперимента и широкого внедрения в практику новой программы, начинает чувствовать неудовлетворенность от практической ее реализации и незадолго до смерти задумывает статью «Теоретические основы урока музыки как урока искусства», в которой писал: «Урок музыки — урок искусства» — это определение можно сейчас встретить едва ли не в любой работе, связанной с проблемами музыкальной педагогики. Оно стало широко распространенной, почти тривиальной формулой прежде, чем мы его осознали и объяснили. Это крайне необходимо не ради каких-то формальных требований педагогической науки. К этому зовет живая педагогическая практика, необходимость поднять на новый теоретически более осознанный и практически более результативный уровень всю жизнь общеобразовательной школы и всю систему подготовки музыкально-педагогических кадров».

Автор замечательной научно-педагогической концепции музыкального воспитания с горьким юмором подвел итог многолетней экспериментальной и практической работы по внедрению новой программы, выразив его в форме парадокса: «Музыкальную педагогику пришлось во многом принципиально изменить. Теперь принципиально измененная музыкальная педагогика подгоняется под традиционную общую педагогику...» (из архивов Д.Б. Кабалевского). На сегодняшний день это самая точная характеристика того, что происходит сейчас в массовой музыкальной педагогике: исторически сложившиеся отношение к искусству как средству воспитания, подход к преподаванию музыки как школьного предмета вытесняют из теории и практики музыкального образования «вынянченную», но так и не набравшую настоящей практической силы идею преподавания музыки как живого образного искусства.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Искусство, художественное постижение действительности во все периоды истории являлось неотъемлемой стороной человеческой культуры, человеческого способа существования в мире.

Уникальность и значимость образовательной области «Искусство» связаны с тем, что в односторонне интеллектуализированной и вербализованной современной школе предметы, входящие в эту область, развивают эмоционально-нравственную и сенсорную культуру личности, пробуждают способность видеть, ценить и создавать красоту в жизни и искусстве; непосредственно направлены на развитие воображения и творческих способностей в качестве цели, а не побочного результата.

Только в искусстве дети, начиная уже с дошкольного возраста, бывают способны к полноценному творчеству. Занятия искусством, художественным творчеством снимают перегрузки школьников, полезны для здоровья, улучшают общую успеваемость.

Современное состояние преподавания искусств в общеобразовательной школе характеризуется обновлением содержания образования.

Учебный предмет «Музыка» в учреждениях общеобразовательного типа (школы, гимназии, лицеи) является единственной дисциплиной музыкального образования, которую осваивают все дети.

В настоящее время этот предмет входит в образовательную область «Искусство» вместе с предметами «Изобразительное искусство» (с I по VII классы) и «Мировая художественная культура» (в старших классах).

Область «Искусство» ориентирует преподавателя и учащихся на установление общего и особенного в разных видах искусства, на их связи с жизнью, на развитие ассоциативного мышления, столь важного для художественного осмысления мира, на умения пользоваться методами сравнения, сопоставления, обобщения.

Включение предмета «Музыка» в образовательную область «Искусство» в определенной мере лишает его самостоятельности и Нередко, как показывает практика, он подменяется другими предметами.

Урок музыки предполагает восприятие и исполнение музыки, а также музыкальное творчество (в доступных пределах).

Это осуществляется главным образом в процессе таких видов музыкальной деятельности, как слушание музыки и хоровое пение. Кроме того, в структуру урока вводятся движения под музыку, импровизация (певческая и двигательная) и игра на элементарных музыкальных инструментах. Все это используется как эффективное средство, помогающее школьникам лучше почувствовать и понять музыку.

Стремление к достижению основной цели — воспитанию эстетических чувств — придает всей структуре урока внутреннее единство. В то же время включение различных видов музыкальной деятельности способствует общей заинтересованности всего коллектива и каждого ученика в отдельности. От общения с музыкой на уроке учащиеся должны получать удовольствие. Только тогда в полной мере может быть осуществлена ее воспитательная функция.

Насыщая программу музыкального воспитания национальным и региональным материалом, ее пользователи приближают концептуальную основу, «государственный стандарт» музыкального воспитания, к особенностям и задачам музыкальной работы, проводимой областью, городом, школой или даже школьным классом.

В соответствии с выдвинутой концепцией музыкального образования школьников основная задача занятий музыкой в школе состоит в пробуждении у воспитанников интереса к художественной музыке, в том, чтобы учить их чувствовать, понимать, любить и оценивать музыкальное искусство, наслаждаться им; эмоционально положительно воспринимать музыку, испытывая потребность в систематическом общении с ней.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Музыка в школе: Материалы по общему музыкальному образованию в школе / Под общ. ред. Муз. секции Отдела Единой Трудовой Школы. — М., 1921.
2. Музыка и пение. — М., 1938.
3. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. — М., 1983.
4. Алиев Ю.Б. Эмоционально-ценностная деятельность школьников как дидактическая основа их приобщения к искусству // Современные проблемы образования: Сборник. — Тула, 1997.
5. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой: Из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: Учебное пособие. — М., 1985.
6. Осеннева М.С. Л.А. Безбородова. Методика музыкального воспитания младших школьников. АКАДЕМА., М., 2001.
7. Музыкальное образование в школе. Под ред. Л.В. Школяр. АКАДЕМА, М., 2001.
8. Безбородова Л.А. , Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. АКАДЕМА, М., 2002.
9. Абдуллин Э.Б, Николаева Е.В. Теория музыкального образования. АКАДЕМА. М., 2004.
10. Дмитриева Л.Г. , Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. Просвещение, М., 1989.
11. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. - М., 1980.
12. Школяр Л.В. Изучение музыкальной культуры младших школьников // Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие. - М., 1998. - С. 292.
13. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 23.
14. Медушевский В.В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства // Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). — 2001.-№6. -С. 12-20.