

## Инновационные аспекты воспитания музыкальной культуры у детей

*Т.П. Танько*

Среди искусств, участвующих в формировании духовного мира человека, в становлении его сознания и мировоззрения, немаловажная роль принадлежит музыке. Воспитательная роль музыки, направленность и характер её социального воздействия являются важнейшими критериями, определяющими общественную значимость музыкального искусства и его место в системе духовно-культурных ценностей. Это связано со свойственными музыке возможностями сильного воздействия на эмоциональную сферу личности.

М.С. Каган, проведя глубокий анализ закономерностей целостного развития художественной культуры, обоснованно утверждает: «Музыка будет играть всё большую роль как в художественной культуре, так и за её пределами, ибо дальнейшее возрастание роли в человеческой жизни науки, абстрактного мышления, познания законов бытия будет порождать всё более острую потребность в уравновешивании этого направления человеческого развития активизацией его эмоциональной сферы, его духовных чувств, его способности не только мыслить, но и переживать...» (1, 66).

В сфере теоретической мысли о воспитательной природе музыки и закономерностях её функционирования в культуре на основе философской теории личности проводится систематизация разноуровневых форм приобщения личности к музыке, намечаются пути формирования целостной системы музыкально-эстетических потребностей. Решение данной проблемы требует совершенствования управленческого механизма, регулирующего процесс функционирования музыки в обществе и обеспечивающего повышение её воспитательной роли.

В настоящее время очевидным является то, что воспитательная способность музыки реализуется не в полную меру, хотя ее изучение осуществлялось на протяжении всей истории человечества. Так, в Древнем Китае, в одной из самых известных философских школ – конфуцианской, музыка рассматривалась как единство пяти добродетелей. Строгая символическая и семантическая детерминированность бесполутонового лада должна была оказывать воздействие на жизнь лиц, воспринимающих музыку. Музыка считалась одним из лучших средств перевоспитания людей и изменения обычаев.

Музыкальное воспитание получило широкое развитие в Древней Греции. О музыке и её роли в общественной жизни в эпоху античности размышляли Пифагор, Демокрит, Платон, Аристотель, Филодем, Аристоксен. Они при разработке теории музыкального воспитания еще не рассматривали человека как безоговорочную ценность мироздания. Он представлен в их трактатах как один из первоэлементов космоса, органически с ним связанный и ему подчиняющийся. По мнению философов, между звуками художественного образа и душевным состоянием человека существует связь. Музыка как вид искусства способна влиять на чувства, характер, поведение человека, в связи с чем ей всегда придавалось большое воспитательное значение, особенно как средству нравственно-эстетического воздействия.

Аристотель пришел к выводу о том, что «...музыка должна иметь полезное применение не ради одной цели, а ради нескольких: 1) ради воспитания; 2) ради очищения; 3) ради интеллектуального развлечения, т.е. ради успокоения, отдохновения от напряженной деятельности» (2, 347)

В эпоху средневековья отношение к личности уже не соответствует античному образцу, где она считалась одним из элементов в гармонии космоса. На неё накладывается отпечаток абсолютности личности Творца. Распространяется идеалистическое представление о человеке как существе, отмеченном низшими природными благодетелями в форме телесно-чувственной субстанции и высшим божественным абсолютом – одушевленным разумом, духовностью.

Августин Блаженный, Иоанн Златоуст, Фома Аквинский в своих трактатах возлагают на музыку воспитательную миссию, придают ей большое значение как средству приобщения людей к религии, развитию их духовности.

Революционные изменения, произошедшие в эпоху Возрождения во всех сферах идеологии и мировоззрения, захватили и музыку. Один из выдающихся теоретиков музыки того времени Джозефоро Царлино, высказываясь о всестороннем образовании, признавал необходимость изучения языков, математики, грамматики и истории музыки. Им отмечалось, что музыку нужно изучать не только как необходимую науку, но и как свободную и достойную, так как посредством неё мы можем достичь хорошего и достойного поведения, ведущего по пути добрых нравов, заставляющего идти к другим наукам, более полезным и необходимым, а также проводить время достойно.

В эстетике Просвещения отстаивается право личности на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. Здесь утверждается концепция человека как существа, достойного полноценного существования. Эти идеи отразились в творчестве И.-С. Баха, Г.-Ф. Генделя, В.-А. Моцарта.

Поиски гармонии человеческих способностей присущи эстетическим учениям Канта, Шиллера, Гете, Шеллинга, Гегеля. Так, Гегель относит музыку к группе искусств, которые выражают внутренние переживания человека. «Её содержание составляет духовная субъективность в её непосредственном, внутреннем единстве, человеческая душа, чувство как таковое» (3, 19).

Выдающийся вклад в развитие теории о роли музыки в воспитании личности внесли русские мыслители XVIII века. Теоретики русского Просвещения Н. Новиков, А. Радищев и отчасти Н. Карамзин рассматривали вопрос о нравственных качествах человека как главную общественную проблему. Они выделяли в музыке оперный жанр как наиболее подходящий для выполнения воспитательной, и даже политической, миссии.

Существенный вклад в сокровищницу отечественной и мировой культуры внесли украинские философы, педагоги, представители культуры. Одной из наиболее значимых в творчестве Г. Сковороды, И. Котляревского, Г. Шевченко, И. Франко, Л. Украинки, Н. Лысенко является проблема музыкального искусства в формировании личности.

Период 60-х годов был одной из самых ярких страниц истории русской и украинской педагогической мысли. Проблемы воспитания и образования находили своё отражение в трудах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, В.П. Остроорского. Они ста-

вили человека, преобразующего мир, в центр своей эстетической теории. Соответствующим образом складывались их взгляды и на роль музыки в воспитании личности. Они внесли значительный вклад в преодоление утопических черт теории воспитательного влияния музыки.

Конец XIX века и XX век – сложный период в становлении и развитии систем музыкально-эстетического воспитания. Было признано, что воспитание через музыку должно стать массовым. Но выбор путей его осуществления и подготовки кадров был неоднозначным: с одной стороны, существовало эспрессивистское, с другой – феноменологическое направления в музыкальном воспитании. Подготовка кадров осуществлялась в студиях-мастерских, возникших в Лионе (О. и Ю. Зоппино), в Париже (Л. Феррари) и др. Основной лозунг, провозглашавшийся в них, – отказ от музыкального наследия. Под музыкой понимался звучащий вокруг реальный мир.

В 70-е годы в результате изменения взглядов на музыку появляется экспериментальная педагогика. Одним из её основоположников является Рауль Кагель. Его политические взгляды близки Г. Маркузе, который утверждал, что только культура способна делать революцию. Партитуры, написанные с применением передовой техники, выражают взрывчатые противоречия капитализма. Разрушение музыкального языка означает приобщение к революции.

В соответствии с такими взглядами отрабатываются и методы музыкального воспитания. Авангардистские авторы стремятся освободить ребенка от «насилия» традиционного пения в тональности и видят в нем интерпретатора шумовых и тембровых композиций. Экспериментальное музыкальное воспитание, с одной стороны, реализует идею воссоздания отчужденного мира, а с другой – отчужденной личности в мире.

Важно подчеркнуть, что вместе с отказом от музыкальной культуры в системе подготовки кадров разрушалось и само понятие музыки, стирались гуманистические цели музыкального воспитания.

В этот период появился ряд плодотворных музыкально-педагогических систем, направленных на общее музыкальное развитие ребенка: венгерская система музыкального воспитания, исходящая из идей З. Кодая, Б. Бартока, «живое обучение» музыке семьи французских музыкантов Мартено, получившая всемирную известность методика К. Орфа, система Э. Виллеса (Швейцария). Научная обоснованность названных систем предполагала и прогрессивные формы подготовки кадров. Примером может служить институт имени К. Орфа в Зальцбурге.

Проблема музыкального воспитания детей и подготовки кадров к осуществлению эстетического воспитания детей средствами музыки остаётся актуальной и в настоящее время. Так, И. Пожгай, П. Шивиц (Югославия) считают, что при подготовке специалистов необходимо научить их вызывать эмоциональную активность детей, создавать радостную атмосферу при слушании музыки, использовать игру как средство приобщения детей к музыкальному искусству. Они отмечают, что решающее значение играет личность воспитателя, способная понять душевное состояние ребенка при воздействии музыки.

К. Гофман и П. Михель (Германия) называют важным профессиональным качеством будущих воспитателей способность использовать музыку для формирования индивидуальности и как средство активизации эстетического восприятия на занятиях по изобразительной деятельности и литературе.

Педагог из США К. Эрнст считает необходимым овладение будущих педагогов исследовательскими педагогическими методами для достижения наивысшей результативности в музыкальном воспитании.

Значительный вклад в решение проблемы музыкального воспитания детей за рубежом внесла венгерский педагог К. Форраи. В своей работе «Музыкальное воспитание в Венгрии» она указывает на ряд существенных положений в подготовке специалистов для дошкольных учреждений в области музыкального воспитания. Ею разработаны подходы к индивидуальной работе с детьми вне музыкальных занятий, организация музыкального воспитания во время детских игр, методы и приёмы обучения детей пению, исследовательская музыкально-педагогическая работа воспитателя.

Исторический опыт показывает, что содержание музыкального воспитания и пути его осуществления менялись вместе с изменением взглядов на человека и его роль в обществе. Но вместе с тем утвердилось положение, что педагога, приобщающего детей к миру музыкального искусства, можно считать субъектом художественной культуры. Он является посредником между музыкальной культурой общества и ребенком, осуществляя его художественное образование, художественное развитие, формируя духовную культуру.

Вопросы музыкально-эстетического воспитания детей являлись актуальными с первых дней организации советских дошкольных учреждений. Уже в 1918 году в Наркомпросе при Отделе реформы трудовой школы создаётся секция эстетического воспитания с подсекциями музыки, ритмики и др. С определением цели образования – всестороннее развитие личности человека – начат был поиск путей её достижения. Немаловажную роль в этом процессе призвана была сыграть музыка. В нарождающейся сети дошкольных учреждений музыка стала неотъемлемой частью эстетического воспитания детей. В то время В.Н. Шацкая писала: «...Пение и вообще музыка отнюдь не должны принимать форм урока. Это должны быть моменты детской радости, моменты хороших переживаний, моменты чутких и интимных настроений и прекрасного общения детей со взрослым человеком» (7, 24).

В связи с недостаточной обеспеченностью музыкальными специалистами детских дошкольных учреждений музыкально-эстетическое воспитание в них полностью должно было осуществляться руководителем (воспитателем) и лишь по мере возможности «специальным лицом». В обязанности воспитателя прежде всего входило разучивание песен и организация музыкально-игровой деятельности детей. Таким образом он сразу же был призван принимать активное участие в эстетическом воспитании детей средствами музыки. Его функции в этой области после введения должности музыкального руководителя были уточнены в методическом письме «Музыкальное воспитание в детском саду» (6), составленном в 1953 году Н.А. Метловым, С.И. Чешевой, где указывалось на различия условий деятельности воспитателя и музыкального руководителя. Воспитатель, по мнению Н.А. Метлова, должен использовать воспитательное воздействие музыки на прогулке, во время хозяйственно-бытового труда, то есть подчеркивается необходимость управления музыкально-эстетическим развитием детей вне музыкальных занятий.

С развитием системы эстетического воспитания в дошкольных учреждениях, усложнением задач художественного развития встала необходимость осуществле-

ния музыкально-эстетического воспитания в повседневной жизни как целостного педагогического процесса.

Сложились следующие основные направления в изучении музыкальных возможностей детей и способов их формирования:

- формирование песенно-творческих навыков детей;
- активизация творческих проявлений детей в музыкально-ритмических движениях;
- формирование навыков восприятия музыки у дошкольников;
- содержание обучения и методы приобщения дошкольников к игре на детских музыкальных инструментах;
- изучение средств музыкального воспитания.

Практическая эффективность искусства в воспитании личности зависит в значительной степени от подготовки дошкольного педагога к применению его в воспитательных целях.

Для профессионального роста дошкольных работников, занимающихся эстетическим воспитанием детей, существенную роль в 60–70-е годы сыграл Научно-методический совет по дошкольному воспитанию (председатель – академик А.В. Запорожец, директор НИИ дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР). Комиссию по эстетическому воспитанию возглавила Н.А. Ветлугина, доктор педагогических наук.

На заседаниях комиссии по эстетическому воспитанию обсуждались вопросы совершенствования подготовки специалистов дошкольного воспитания, в том числе и по предметам музыкального цикла. Впервые за историю существования факультетов дошкольного воспитания был представлен, рассмотрен и утверждён учебный план подготовки специалистов дошкольного воспитания с дополнительной специальностью музыкального руководителя.

На заседаниях комиссии рассматривались программы дошкольных учреждений, педучилищ и вузов по названной специальности, обсуждалось состояние музыкального воспитания в дошкольных учреждениях, поднимались актуальные вопросы совершенствования профессиональной подготовки будущих воспитателей, рассматривались проблема музыкально-эстетической деятельности воспитателя и пути её формирования в процессе обучения, указывалось на необходимость осуществления профессиональной направленности, комплексного подхода к музыкальному образованию учащихся, воспитывающего и развивающего характера обучения.

Под профессиональной направленностью понималась система педагогических воздействий, обеспечивающая развитие интереса к будущей музыкально-педагогической работе, освоение навыков исполнительства, адаптированных в условиях воспитательно-образовательного процесса дошкольного учреждения, освоение и выразительное исполнение детского музыкального репертуара, развитие качеств личности будущего педагога, способного воздействовать музыкой и увлекать своих воспитанников музыкальной деятельностью (8, 9–10). При этом подчеркивалось, что основными условиями совершенствования музыкально-педагогической работы в детских дошкольных учреждениях являются воспитание в процессе обучения личностных качеств будущих воспитателей и, в первую очередь, эстетической и художественной культуры и обеспечение высокого уровня специальной музыкальной подготовки.

Отмечалось также, что совершенствование подготовки будущих воспитателей к музыкально-эстетическому воспитанию детей во многом зависит от организации музыкальных специализаций, где углубленно изучаются музыкальные дисциплины, что значительно повышает профессиональный уровень будущих воспитателей. В процессе работы комиссии по эстетическому воспитанию были определены параметры готовности к данному виду профессиональной деятельности, а именно:

- идейная убежденность;
- знание основ психолого-педагогических наук;
- умение применять теорию на практике;
- знание теории и методики музыкального воспитания детей дошкольного возраста;
- умения педагогической работы в дошкольном учреждении;
- знания и умения в области специальных музыкальных дисциплин: знание основ теории и истории музыки, умение художественного исполнения музыкального произведения детям, умение давать характеристики эмоционально-образного содержания исполняемых произведений согласно возможностям развития мышления и речи детей, знания и умения в области музыкально-ритмических движений;
- знания и умения в области научно-методической работы по специальности;
- творческие умения во всех областях деятельности музыканта-педагога дошкольного профиля (9, 13–14).

Данное теоретическое положение отражает основную тенденцию профессиографического подхода, где профессиональная готовность понимается как совокупность знаний, навыков, умений и качеств личности будущего специалиста. С помощью профессиографического метода осуществляется моделирование профессиональной деятельности специалиста и определяются личностные параметры по выполнению определённого вида профессиональных обязанностей, преодолевается разрыв между законами профессиональной деятельности и их применением в условиях учебного заведения, восстанавливается единство профессионального обучения и профессиональной деятельности.

Это позволяет определить объективные основы изменений в музыкально-педагогической подготовке воспитателей, которые лежат в зоне взаимодействия образования, культуры общества и личности, и привести их в соответствие с современной теорией обучения в среднем специальном педагогическом заведении и перспективами развития музыкальной культуры.

- 
1. Каган М. Музыка в мире искусств // Советская музыка. – 1987. – № 3. – С. 66.
  2. Аристотель. Политика. – Птб., 1911, кн. УШ. – С. 347.
  3. Гегель Г. Эстетика: В 3-х т. – М., 1971. – Т.3. – С. 19.
  4. Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду. – Берлин, 1921. – С. 7.
  5. Доломанова Н. Н. Музыка в дошкольных учреждениях. – М., 1923. – С. 71.
  6. Метлов Н. А., Чешева С. И. Музыкальное воспитание в детском саду: Методическое письмо. – М., 1953.
  7. Шацкая В.Н. Музыка в детском саду. – М., 1919. – С. 24.
  8. Музыкальная подготовка воспитателей детских садов: Учеб. пособие / Под ред. Н.А.Ветлугиной, А.И. Вайчене. – Вильнюс, 1981. – С. 9–10.