

УДК 372.878

Л. Е. Матюшина

## ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрываются проблемы организации музыкально-образовательной деятельности детей 6–10 лет. Уделяется внимание результатам современных исследований, социологическим опросам. Предлагаются подходы решения этого вопроса.

**Ключевые слова:** музыкальная деятельность, дети младшего школьного возраста, проблемы организации.

Современная система музыкального образования детей претерпевает многочисленные и значительные изменения. Новое время, новые требования общества к формирующейся личности привели к изменению педагогической парадигмы и актуализировали проблему поиска новых, эффективных путей, методов и средств развития личности ребенка. Среди основных направлений теории и практики образования преобладают тенденции к его гуманизации, повсеместно используются современные технологии, индивидуальные подходы обучения. Новая гуманистическая парадигма образования вызывает и определяет необходимость поиска новых подходов в решении проблем обучения, особенно детей младшего школьного возраста. Сегодня уже можно говорить о таких перспективах и тенденциях современной музыкальной педагогики, как:

- включение музыки в общую систему гармонического воспитания личности;
- введение всеобщего музыкального образования;
- формирование музыкально-теоретической базы;
- опора на слуховое воспитание (или развитие слухо-ритмо-двигательных задатков);
- развитие творческих навыков учащихся;
- изменение возрастных рамок обучения, раннее музыкальное обучение с 3–5 лет;
- создание музыкальной среды для воспитания ребенка;
- интенсификация педагогического процесса средствами современных технологий, новых методик и подходов;
- бережное отношение к традициям преподавания музыки предыдущими поколениями музыкантов.

Воплощение названных тенденций на практике непосредственно связано с разработкой соответствующих технологий обучения, с поиском новых методов. При этом под технологией обучения мы понимаем целую совокупность различ-

ных подходов (диалектического, системного, целостного, личностного, культурологического, деятельностного и др.), обусловленную соответствующими целями и содержанием обучения и воспитания, призванную осуществить необходимые изменения (вплоть до возникновения новых) форм поведения и деятельности обучающихся.

При решении приоритетной задачи приобщения младших школьников к искусству формирование у них способности целостного восприятия произведений искусства во многом определяется организацией учебного занятия. В любой форме организации учебного процесса взаимодействуют три участника: ученик, учитель и образовательная среда, включающая совокупность всех условий, человеческих отношений, специально создаваемых учителем для реализации целей обучения и воспитания ребенка. А формированием образовательной среды является многогранный процесс по созданию и обеспечению физического, психологического и интеллектуального комфорта для каждого ученика. Удивительно, но в педагогической теории первое определение «форма организации обучения» было сформулировано только в конце прошлого века. На данный момент существует несколько концепций и подходов к раскрытию этой категории дидактики. Ю. К. Бабанский определял форму организации обучения как внешнее выражение какого-либо содержания, указывал на то, что «формы организации обучения входят в операционно-деятельностный компонент процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме» [4; 54].

Наиболее обоснованной является концепция, сформулированная В. К. Дьяченко. Свою концепцию он построил на основе понятия «общение»: «Организационная форма обучения – это структура общения, применяемая в учебном процессе, т. е. структура общения между обучающими и обучаемыми в процессе их работы» [2, 73]. Также он выделяет четыре структуры речевого взаимодействия: опосредованное общение (невербальное); общение в диалоге (парой); общение в группе и общение в динамических парах. И в связи с этим автор концепции выделяет четыре формы организации обучения: общеклассную или фронтальную, индивидуальную, самостоятельную работу и диалогические сочетания в динамике. Но, несмотря на свою четкость, это определение не лишено недостатков, так как, по нашему мнению, в нем не учитываются характеристики пространства и времени в организации формы обучения, и содержание несколько упрощено из-за своей одномерности, применения только «общения» как критерия.

Иной подход к определению формы организации обучения в педагогике, опирающийся на понятия «звено процесса обучения», «форма» и «организация», представлен И. М. Чередовым. Им сформулировано такое определение: «Форма организации обучения есть ограниченная жесткими рамками времени конструкция отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения, включающая управление учителем учебной деятельностью класса, групп или отдельных учащихся над определенным содержанием учебного материала, зафиксированного в соответствующих источниках знаний, с использованием сочетания методов, приемов, средств обучения и форм учебной работы» [5, 30].

Интересный подход был предложен А. М. Новиковым [3, 20]. Ядром, объединяющим все многообразие форм обучения, стало понятие «учение», т. е. виды учебной деятельности вне зависимости от возраста, уровня или вида образовательных программ и т. д. Эта характеристика наиболее важна для педагогики в целом и для нашего исследования в частности, так как здесь учебный процесс переиначивается и «ученик как бы впереди учителя», преобладает самостоятельная работа учащегося, самоорганизация его образовательной деятельности, роль учителя – ориентирование, консультация и коррекция. А. М. Новиков определяет форму обучения как «механизм упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени» [3, 18].

Описанные нами подходы можно сгруппировать в два направления. Сторонники первого опираются на философские категории «форма», «форма движения материи» (В. С. Безрукова, М. И. Махмутов, И. М. Чередов). Представители другой «группы» опираются в своих исследованиях на понятия «сущность обучения», «сущность учения». Они отражены в концепциях И. К. Журавлева, А. В. Усовой, В. К. Дьяченко, А. М. Новикова, Ю. К. Бабанского. При этом внутри своих концепций авторы трактуют сущность обучения различно.

Существование таких разных, многогранных и глубоких подходов к описанию содержания и сущности, критериев и характеристик понятия «форма организации обучения» обусловлено тем, что в современном научном мире разнообразные толкования и структуры дают больший простор для исследователей и ученых. Педагоги имеют возможность и право выбирать наиболее близкую, наиболее интересную концепцию, которая покажется им максимально актуальной для решения педагогических задач и формирования других критериев. В этой связи определим нашу позицию применительно к понятию «форма организации обучения».

Определяя форму организации обучения, мы, как и другие исследователи, несомненно, обратимся к философскому определению «формы». Ещё Ф. Гегель описывал внутреннюю и внешнюю форму – «форма в одно и то же время и содержится в самом содержании, и представляет собой нечто внешнее ему». Из этого следует, что внешняя форма, содержит все, т. е. представляя собой собственно объект со всеми своими особенностями и характеристиками, собственно и внутренней формой тоже. Из этого следует, что форма организации обучения категория самостоятельная, дидактическая, имеющая главный признак – внутренняя организация, какого-либо содержания. Учитывая это и подводя итоги вышеописанным подходам, мы можем определить форму организации обучения как вид учебной деятельности, упорядоченный четкой и устойчивой структурой педагогического процесса, осуществляемый в определенном режиме и порядке, результатом которого становится не только усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие нравственных качеств, психических процессов, но и профессиональное совершенствование педагога. Мы думаем, что в данном определении достаточно отражены как внутренние, так и внешние признаки.

Форма организации занятия или урока музыки во многом отличается от организации других предметов. Преподавание предметов эстетического цикла, не-

сомненно, имеет свою специфику, заключающуюся в том, что занятия на уроках художественной деятельности очень близки, по своей сути, к игровой деятельности, которая была ведущей психической деятельностью до поступления ребенка в школу. Музыкальная деятельность, в рамках имеющихся программ, представляет собой вид художественной деятельности, связанный с интеллектуальной и действенно-практической деятельностью. В этом случае ребенок является больше субъектом воспитания со своим личным мнением, индивидуальным подходом, а не только объектом воспитания. И, конечно, на музыкальных занятиях превалирует не авторитарный стиль управления, а совместная деятельность ребенка, взрослого, как сотворчество. Но проблема организации занятия лишь внешнее проявление урока музыки, сложнее разобраться в проблеме организации именно музыкальной деятельности детей на уроке музыки.

Музыкальную деятельность детей определяют как различные способы, средства познания детьми музыкального искусства (а через него и окружающей жизни, и самого себя), с помощью которого осуществляется и общее развитие [1, 112].

В музыкальном воспитании обычно принято выделять следующие виды музыкальной деятельности: восприятие, исполнительство, творчество, музыкально-образовательную часть. Все они имеют свои классификации и разновидности. Так, восприятие может существовать как самостоятельный вид деятельности, предшествуя или сопутствуя остальным видам. Исполнительство и творчество, самые непростые элементы музыкальной деятельности, осуществляются в игре на музыкальных инструментах, пении, музыкально-ритмических движениях. Музыкально-образовательная деятельность включает в себя не только сведения общего характера о музыке, но и о музыкальных жанрах, о композиторах, о музыкальных инструментах и т. д. и, безусловно, специальные знания о способах исполнительства. Каждый вид музыкальной деятельности имеет свои специфические особенности, предполагает овладение детьми теми способами деятельности, без которых она не осуществима, что, несомненно, оказывает специфическое влияние на музыкальное развитие детей. В обычном понимании все компоненты взаимосвязаны друг с другом, взаимодействуют между собой. Но это не совсем точное определение системы, ведь система должна содержать в себе нечто «системообразующее», т. е. ядро. И такой основой, составляющей всех видов музыкальной деятельности, мы хотели бы представить музыкально-образовательную деятельность. Например, вокально-хоровая работа может существовать без игры на музыкальных инструментах, но абсолютно невозможна без элементов музыкально-образовательной деятельности – чувства ритма, ладового чувства, нотной грамоты, знаний общего характера. Или, например, слушание музыки, можно проводить без игры на музыкальных инструментах и творческой импровизации, но невозможно представить без знаний музыкально-образовательной деятельности.

Современные исследования последних лет показывают, что формальное наличие на уроках музыки перечисленных «видов деятельности», фиксируемая постоянная занятость учеников – это отнюдь не означает, что школьники осуществляют полноценную музыкальную деятельность [6, 13]. И в 2007 г. нами было осуществлено комплексное социологическое исследование по выявлению отношения музыкальных руководителей и учителей музыки к различным видам музыкальной

деятельности. В опросе принимали участие 50 учителей музыки. В анонимных анкетах им было предложено ответить на такие вопросы, как: опыт педагогической работы, возраст учащихся, основные методики работы, основные направления работы, виды музыкальной деятельности в процентном соотношении за время обучения, на уроке, проблемы в практической деятельности, проблемы на практике с элементами занятий, посвященных музыкально-образовательной деятельности. Результаты социологического исследования показали следующее. Большинство опрошиваемых (56%) имело стаж работы более 15 лет, 14% – 10–15 лет, 17% – 5–10 лет и 13% – до 5 лет работы – молодые специалисты. Возраст учащихся – 3–14 лет. Методики, применяемые на уроках и занятиях, были достаточно разнообразными – от программ советского воспитания до современных авторских методик. В процентном соотношении учителя и музыкальные руководители большую часть времени уделяют пению, в том числе и хоровому – 36,3% всего урока, музыкально-ритмическая деятельность – 22,4%, восприятие музыки – 10,9%, исполнительская деятельность – 11%, творческая деятельность – 17,3%, а вот музыкально-образовательную деятельность отдельно не выделил почти никто – 2,1%, а большинство выделили в разделе проблем в практической деятельности. Также нами были заданы вопросы, касающиеся организации музыкальной деятельности, и результаты оказались поразительными. 85% учителей (среди них 65% молодых специалистов) не структурировали свои уроки заранее, а организовывали их «по собственному желанию», соответственно «сегодняшней потребности» и т. д. Оставшиеся 15% в анкетных данных признались, что пытаются логически выстроить свои уроки, структурировать их, соблюсти процентное соотношение всех видов музыкальной деятельности, но это не всегда осуществимо из-за отсутствия теоретических материалов. Именно эти противоречия дали нам возможность говорить о действительно существующих проблемах организации музыкальной деятельности на начальном этапе обучения музыки в общеобразовательных школах. Эти позиции ещё более усиливают значимость и необходимость создания доступных методик, критериев и параметров музыкальной деятельности как актуальной проблемы музыкального и общего образования.

---

1. *Гогоберидзе А. Г.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

2. *Дьяченко В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989.

3. *Новиков А. М.* Формирование учебной деятельности // Школьные технологии. 2007. № 4.

4. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983.

5. *Чередов И. М.* Формы учебной работы в средней школе. М., 1998.

6. *Чернова Л. Ю.* Отечественная концепция проблемного обучения на этапе становления: анализ научного опыта М. И. Махмутова // Образование в современной школе. 2006. № 10.

*Статья поступила в редакцию 12.07.2010 г.*