

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ МУЗЫКИ И ПОЭЗИИ	
1.1. Эмоциональное переживание музыки: сущность, особенности.....	7
1.2. Особенности эмоционального содержания музыки и поэзии.....	15
1.3. Возможности активизации эмоционального восприятия музыки с помощью поэзии.....	19
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЭЗИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	
2.1. Анализ учебно-методической литературы.....	23
2.2. Практический опыт педагогов-музыкантов.....	29
2.3. Ход и результат собственной практической деятельности.....	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	48
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	50
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Эмоции и чувства – одна из важнейших сторон искусства в целом и музыки в частности. В жизни мы слушаем музыкальные произведения, когда нам грустно – для того, чтобы поднять настроение, или когда весело, чтобы испытать высокое эстетическое наслаждение, пишем стихи, картины – для того, чтобы выразить свои чувства на бумаге или холсте, танцуем – чтобы выразить свои эмоции в пластике.

Но на уроке музыки добиться эмоционального отклика на музыкальное произведение бывает чрезвычайно сложно; в работе с подростковым возрастом это иногда становится почти невозможно, происходит мутация голоса и петь становится проблематично, ребенок в этом возрасте пытается обособить свои проблемы от общества, держит переживания «в себе», противоречит взрослому поколению. Поэтому на уроках музыки подростки чаще не воспринимают учителя, находятся в коллективе, в котором привыкли шутить, веселиться, и атмосфера в котором в целом не располагает к восприятию сложных музыкальных произведений (нередко остающихся непонятными для учащихся).

К сказанному добавляются следующие проблемы: в современных семьях почти не слушают классическую музыку; из радиоприемников, телефонов и телевизоров сплошь слышится легкая популярная или бытовая музыка, в большинстве случаев отличающаяся чрезвычайно низким художественным уровнем. В такой ситуации молодежь становится неспособной к восприятию серьезной академической музыки: она просто кажется ей чуждой. Одним из немногих мест, где многие учащиеся еще могут встретиться с высокохудожественными произведениями, остается урок музыки в школе.

Учитывая все вышеперечисленное, педагог-музыкант должен создать на уроке нужную атмосферу, учитывать индивидуальность каждого ученика,

создавая личное пространство для эмоционального восприятия музыки. В этом учителю могут помочь смежные виды искусства.

В нашей работе мы остановимся на взаимодействии музыки и вида искусства, во многом родственного и близкого ей и в то же время отличающегося от нее – поэзии.

Хотя серьезная, содержательная поэзия в современной жизни занимает примерно такое же место, что и академическая музыка, ее положение несколько иное в том отношении, что она, будучи искусством словесным, оказывается ближе и понятней человеку. Все, что мы хотим выразить, в значительной степени выражается через слова. Поэтому поэзия может быть хорошим помощником в освоении музыкального материала.

Но поэзии на уроках музыки уделяется, как правило, очень скромное, можно сказать, минимальное внимание. В лучшем случае стихотворение является иллюстрацией к музыкальному произведению, теряя свою полноценность, самодостаточность. Не раскрытым остается главное: глубокое внутреннее содержание произведения и его эмоциональная наполненность.

Идею взаимодействия искусств в обучении и воспитании нельзя назвать новой. Еще в XX веке этой проблемой активно занимались такие педагоги, как А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский. В 1960-е – 70-е годы вопросы синтеза искусств получили широкое распространение среди учителей искусства. Сейчас же педагоги не используют синтез искусств вообще или используют не в полной мере, не по назначению.

Таким образом, мы констатируем **противоречие** между несомненной целесообразностью использования поэзии на уроках музыки как средством достижения эмоциональной отзывчивости и недостаточным использованием данного взаимодействия в современной школе.

Из указанного противоречия вытекает следующая **проблема**: какие способы взаимодействия поэзии и музыки будут эффективными на уроках

музыки в средних классах общеобразовательной школы и какие методические подходы целесообразно применять?

В связи с этим нами выбрана следующая **тема** дипломной работы: «Поэзия в содержании уроков музыки в средних классах общеобразовательной школы».

Объект исследования: педагогический процесс по изучению использования поэзии на уроках музыки в средних классах общеобразовательной школы.

Предмет исследования: возможности использования поэзии на уроках музыки и способы взаимодействия данных видов искусств.

Цель: выявление способов применения поэзии на уроках музыки в общеобразовательных школах.

Задачи:

1. Охарактеризовать сущность и особенности эмоционального переживания музыки;
2. Сравнить особенности эмоционального содержания музыки и поэзии;
3. Выявить возможности активизации эмоционального восприятия музыки с помощью поэзии;
4. Проанализировать учебно-методическую литературу, включающую характеристику способов применения поэзии на уроках музыки;
5. Изучить педагогический опыт педагогов-музыкантов по использованию поэзии на уроках музыки;
6. Представить ход и результаты собственной практической деятельности.

Методы исследования: анализ научной и методической литературы; систематизация сведений; выборочное наблюдение; изучение педагогического опыта, связанного с проблемами исследования; беседа; анкетирование; формулировка выводов.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы педагогами-музыкантами в общеобразовательных школах – на уроках не только музыки, но и литературы, МХК.

Теоретическая значимость: материалы дипломной работы могут найти применение в научных разработках по изучению параллелей между музыкой и поэзией на уроках музыки, литературы, МХК в общеобразовательной школе.

Новизна: в нашей работе мы попытались осуществить комплексное изучение проблемы включения поэзии в содержание уроков музыки в школе, а также методов взаимодействия этих искусств.

ГЛАВА 1. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ МУЗЫКИ И ПОЭЗИИ

1.1. Эмоциональное переживание музыки: сущность, особенности

Одно из существующих сегодня определений эмоций таково: «Эмо́ции (франц. *emotion*, от лат. *emoveo* — потрясаю, волную) – субъективные реакции животных и человека на воздействие внутренние и внешние раздражителей, проявляющихся в виде удовольствия или неудовольствия, радости, страха и т. д. Эмоции представляют собой активные состояния специализированных мозговых структур, побуждающие животных и человека «минимизировать» (ослабить, предотвратить) или «максимизировать» (усилить, повторить) эти состояния...» [44].

Несколько иные свойства эмоций отмечены в методическом пособии Т.В. Красновой. Здесь говорится, что под эмоциями понимают протяжённые во времени процессы внутренней регуляции деятельности человека или животного, отражающие смысл (значение для процесса его жизнедеятельности), который имеют существующие или возможные в его жизни ситуации. У человека эмоции порождают переживания удовольствия, неудовольствия, страха, робости и тому подобного, играющие роль ориентирующих субъективных сигналов.

Далее отмечается, что все происходящее в жизни вызывает у нас какое-то отношение. Мы испытываем удовольствие или неудовольствие в зависимости от нашего отношения к каким-либо предметам. К факту или ситуации возникает более сложное отношение, нежели к предметам. Такими чувственными переживаниями являются горе, радость, грусть, страх, гнев, стыд, симпатия, пренебрежение. Все эти переживания передают собой эмоции, или чувства.

Эмоции очень тесно связаны с потребностями человека. Если нет потребности, в каком-либо объекте или ситуации, то эмоционального отклика будет добиться чрезвычайно сложно. Эмоции также связаны с человеческим

состоянием – тем, что в одном случае вызывает радость или заставляет грустить, в другом же будет безразличным.

Эмоции являются одним из главных механизмов регуляции физиологического состояния организма. Они могут помочь в тех ситуациях, когда не хватает умственных способностей или усилий разума. Многие придерживаются мнения, что эмоции можно разделить на положительные и отрицательные; однако бывают и нейтральные эмоции – например, удивление.

В эмоциях содержится все самое важное, из чего создан человек. Благодаря им происходит осознание человеком своих потребностей [15, с. 392-414].

Российский ученый С.Х. Раппопорт предложил разделить содержание в искусстве на три части: предметное, эмоциональное и идейное. Эти три части тесно взаимосвязаны, влияют друг на друга. Эмоциональная сторона является среди них чрезвычайно важной – она неотделима от подлинного произведения искусства [22, С. 137-142].

Вопрос о разделении эмоций на художественные и обыденные (жизненные, повседневные) был глубоко и убедительно раскрыт крупнейшим российским психологом начала XX века Л.С. Выготским. Его взгляды затем были подхвачены и развиты С.Х. Раппопортом, В.Н. Холоповой и другими исследователями проблемы эмоций в искусстве.

Приведем чрезвычайно важный фрагмент из труда Л. Выготского о подразделении эмоций на жизненные и художественные.

По его мнению, искусство «пробуждает в нас чрезвычайно сильные чувства, но чувства эти вместе с тем ни в чем не выражаются. Это загадочное отличие художественного чувства от обычного, мне кажется, следует понимать таким образом, что это есть то же самое чувство, но разрешаемое чрезвычайно усиленной деятельностью фантазии. <...> Именно задержка наружного проявления является отличительным симптомом при сохранении ее необычайной силы. Мы могли бы показать, что искусство есть

центральная эмоция или эмоция, разрешающаяся преимущественно в коре головного мозга. Эмоции искусства суть умные эмоции. Вместо того, чтобы проявиться в сжимании кулаков и в дрожи, они разрешаются преимущественно в образах фантазии» [12, с. 64].

Итак, согласно Л. Выготскому, художественные эмоции, не выражающиеся в конкретных поступках и действиях человека, переживаются духовно-творчески, интеллектуально. Однако ученым добавляется к этому еще один важный момент: при восприятии искусства эмоция художественная действует не сразу, в отличие от жизненных. Л. Выготский пишет, что «эстетическая реакция есть не просто разряд впустую, холостой выстрел, она есть реакция в ответ на произведение искусства и новый сильнейший раздражитель для дальнейших поступков. Искусство требует ответа, побуждает к известным действиям и поступкам» [12, с. 346]. Выготский рассматривал также особое явление, названное им «превращением чувств». Имеется в виду, что искусство даже тогда, когда сталкивает нас с трагическими событиями, заставляя зрителя, читателя, слушателя негодовать, переживать, волноваться за судьбу персонажей, вызывает душевный подъем и доставляет особое, высокое эстетическое наслаждение. Психолог использовал для этого древнегреческий термин «катарсис» («очищение»): именно здесь «умные» эмоции получают свое главное выражение – они словно позволяют постигающему и переживающему их человеку стать выше, мудрее, осмыслить и частично присвоить опыт множества людей, воплощенный в произведении искусства.

С.Х. Раппопорт, развивая взгляды Л. Выготского, говорит о различии жизненных и художественных эмоций следующее.

Следует четко отличать эмоциональное состояние автора в процессе творчества от художественных эмоций, воплощаемых им в произведении. Творческий процесс, ставящий перед художником множество сложнейших задач, требует полного спокойствия, хладнокровного обдумывания, расчета воздействия того или иного художественного приема на зрителя, читателя,

слушателя. В этом смысле можно сказать, что правда жизненная и правда художественная существенно отличаются друг от друга. По словам П.И. Чайковского, артист живет двойной жизнью – общечеловеческой и артистической, причем эти обе жизни иногда текут не вместе.

Художественные эмоции, в отличие от обыденных эмоций, рождающихся мгновенно, под влиянием конкретных жизненных событий и обстоятельств, есть результат долгого обдумывания жизни, а также восприятия и осмысления произведений искусства.

Простые обыденные эмоции имеют ярко выраженный положительный либо отрицательный характер (нейтральными они бывают редко), художественные же – всегда положительны.

Если жизненная эмоция может возникать изолированно, существовать как что-то единичное и сиюминутное, то художественная – только в особом контексте; она теряет смысл, будучи из системы художественно-логических связей.

Общее определение художественной эмоции, даваемое С. Раппопортом, звучит так: эта эмоция есть результат обобщающей творческой работы психики художника и сотворческой работы психики слушателей, читателей, зрителей. Художественная эмоция составляет неременную сторону содержания произведений искусства, поскольку она отражает отношения людей к миру и к самим себе, воплощает опыт этих отношений и воздействует на нас, вызывая определенные отношения к воспроизводимым в произведениях явлениям и «заражая» определенными переживаниями, настроениями, чувствами [22, с. 145-160].

Музыкальные эмоции могут порождать эмоции вполне жизненные. Получается, что художественные и повседневные эмоции весьма сходны своими жизненными образами и гносеологической составляющей, и те и другие закрепляют в себе опыт отношений сложившейся в данное время. Но различия между ними существенное (мы при этом не принимаем в расчет, что некоторые «художественные» эмоции не поднимаются выше обыденных –

самых примитивных). Обращаясь только к высокому искусству, мы можем по-настоящему оценить художественные эмоции и увидеть главное отличие от обыденных. Первые всегда являются носителями социально-значимого содержания, и в таком случае фактор физиологический является только помощником, помогающим усилить влияние. Во вторых же всегда на первом месте стоит сиюминутное, внезапное.

Говоря о восприятии музыки, уместно вспомнить слова В.В. Медушевского, который в одной из своих статей пишет следующее: «Музыка обладает такой способностью, как вбирать в себя эмоциональную наполненность ситуаций и объектов. Однако среди других искусств музыку выделяет особая сила непосредственного эмоционального воздействия, ее способность не просто описать ситуацию чувства, но как бы “изнутри” воспроизвести его» [17, С. 149].

В.В. Медушевский также указывает, что эмоции могут мешать восприятию или наоборот, помогать. Примеры, иллюстрирующие данное высказывание, могут быть разными: в обычной жизненной ситуации можно представить себе, что если человек грустный, ему нужно слушать соответствующую музыку, и наоборот. Помешать же может и неприятие какого-либо композитора.

Социально-культурные особенности тоже имеют значение. Эмоции, которые композитор вложил в произведение, могут быть лучше поняты, если слушателю знаком стиль или, например, сам композитор, его музыка.

Бесспорно, композитор пользуется средствами музыкальной выразительности, с помощью которых он и передает чувства и эмоции, способные повлиять на слушателя. Но это удастся не всегда, так как музыкальное переживание является индивидуальным, это зависит не только от психофизических особенностей человека, но и от его личности.

На сегодняшний день по проблеме музыкальных эмоций существует специальное обширное и глубокое исследование – это книга В.Н. Холоповой [35].

В этой книге (являющейся учебным пособием для вузов искусств) автор осуществляет целостный подход к эмоции как к сложному и разностороннему феномену. Здесь объединяются исторический и теоретический аспекты, излагаются взгляды как западных, так и российских ученых, дано четкое различие жизненных и художественных эмоций. Одно из положений книги В.Н. Холоповой, принципиально важных для нашей работы, заключается в обосновании более раннего возникновения в сознании человека эмоциональной стороны, чем дискурсивно-логической. По мнению ученых-антропологов, приводимому В. Холоповой, эмоции старше слов, то есть правое полушарие (отвечающее за эмоции) старше левого (логического). На сегодняшнем этапе человеческой культуры ценность музыки состоит не только в том, чтобы создавать эмоциональный резонанс, адекватному состоянию человека, но в реабилитации свойств, которые были утрачены для дальнейшей эволюции человечества [35, с. 62].

Остановимся теперь на музыкальных эмоциях как таковых.

«Музыка – искусство, закрепляющее и развивающие возможности невербального звукового общения, связанного с человеческой речью. Музыка на основе обобщения и обработки интонаций человеческой речи вырабатывает свой язык» [6, с. 118]. Главным смыслом музыки является не отображение человеческого мира, а передача его чувств и эмоций. Музыка – не просто звуки, она движение этих звуков, поток, развитие и передача всех эмоций и чувств. Аристотель писал, что именно под воздействием музыки мы испытываем истинное удовольствие, любим или ненавидим ее.

Музыкальную эмоцию автор определяет следующим образом: это «процесс, результат, образ и опыт переживания музыки человеком» [35, с. 62]. Исследователем имеется в виду, что музыка живет не на бумаге, а прежде всего в слуховом опыте человека.

Другое важное положение книги В.Н. Холоповой – в делении ученых, обращавшихся к проблемам эмоций в музыке, на два лагеря: когнитивистов и «эмоционалистов». Первые не верят в то, что музыка вызывает реальные

чувства – радость, печаль, гнев и т.п., и утверждают, что она содержит их в себе. Таким образом, когнитивисты (как сторонники когнитивной, то есть познавательной функции музыки) словно разъединяют эмоции и слушателей, воздвигают между ними непреодолимую преграду. «Эмоционалисты» же, напротив, считают, что музыка в состоянии вызывать реальные эмоции у слушателей, воздействовать на них. При этом сама В.Н. Холопова придерживается того мнения, что музыка способна как вызывать эмоции, так и отражать их, не ограничиваясь только лишь таким делением: «музыка и выражает человеческие эмоции, и воздействует на них, и претворяет их в специфические эмоции художественного порядка, и образует эмоции, общие с другими видами искусства, и содержит эмоции, вне музыки не существующие» [35, с. 63].

Музыкальные эмоции, как следует из книги В. Холоповой, можно подразделять разными способами: объективные и субъективные, жизненные и художественные, эмоции специального и неспециального музыкального содержания, положительные и отрицательные, эмоции состояния и эмоциональные процессы, кратковременные и длительные, миметические и энергетические, стенические (сильные, активные) и астенические (менее активные, более слабые).

Эмоции специального и неспециального содержания имеют точки соприкосновения с эмоциями обыденными и художественными: специальные – это те, которые связаны с музыкой и только с ней, а неспециальные могут иметь отношение как к музыке, так и к другим сферам. Эмоции положительные и отрицательные также опираются на художественные и обыденные: так, в обыденных количественно преобладают отрицательные, а в художественных – соответственно положительные. В музыке чрезвычайно важны и кратковременные, и длительные эмоции: опыт многих музыкантов говорит о том, что эмоция как состояние может возникнуть только при достаточной длительности музыки во времени, но возможно испытать сильную художественную эмоцию и при слушании небольшой пьесы.

В стенических и астенических эмоциях содержится весь спектр состояний: можно сказать, что остальные типы – подтипы астенических и стенических. Что касается эмоций миметических и энергетических, то первые из них – это те, которые в музыке показывают человеческие переживания, а энергетические эмоции – это такие, которые обладают так называемым «силовым» качеством и которые невозможно описать одним определенным словом.

В некоторых случаях можно говорить о музыке, которая абсолютно лишена эмоциональной окраски, и здесь можно провести параллель с жизненными эмоциями: в состоянии, когда человек спокоен, это и есть его эмоциональная наполненность. Подводя итог приведенным рассуждениям, В. Холопова формулирует: «Эмоция – сущность, неотъемлемая от феномена музыки» [35, с. 87].

Виды искусства можно классифицировать по тому материалу, который они используют. Таким образом, материалом музыки является звук, а материалом поэзии – слово, материалом скульптуры могут быть различные твердые материалы – гранит, мрамор, металл, дерево (аналогичный подход может быть применен и к прочим видам искусства).

Так как поэзия оперирует словами, ее содержание (предметное и идейное, по С. Раппопорту) и внутреннюю эмоциональную наполненность в некотором смысле понять проще, чем содержание музыки, поскольку музыка (точнее, инструментальная непрограммная) – искусство невербальное. Но содержание поэзии как искусства не ограничивается смыслом слов и словосочетаний: оно, помимо прочего, заключается в особой красоте звучания, одухотворенности, эстетичности текста. Это связано с выразительными средствами стихотворной организации речи: ритмом, рифмой (ассонансом), аллитерацией, строфикой и рядом других признаков художественно-поэтической формы.

1.2. Особенности эмоционального содержания музыки и поэзии

Начиная писать о поэзии, обратимся к статье В.Д. Фёдорова «Уроки Поэзии. Эмоция». «Эмоция – это почва, из которой прорастает древо поэзии, её мысли и образы. Возможно также, что вначале придёт мысль, но она, чтобы стать поэтичной, должна вызвать эмоции, выкупаться в них, сродниться с ними, конкретизироваться и трансформироваться в чувстве. Если же пришедшую мысль просто зарифмовать, получится то, что мы называем риторикой» [46].

Для получения более полного представления о сущности поэзии мы обратились к статье Г.Г. Пospelова «Поэзия и проза», помещенной в «Литературной энциклопедии». Здесь сказано: «Слово “поэзия” происходит от греч. poieo = творить создавать, строить созидать; “poiesis” = создание, творение, произведение» [45]. Первоначальный смысл этого слова подчеркивал творческое, созидательное начало в обработке словесного материала. Иными словами, изначально термин трактовался более широко, нежели просто поэтические тексты. Однако древние греки под словом «поэзия» понимали именно ритмически организованную речь, произведение в котором все элементы соразмерны. После греки выдвинули и обозначение стихотворения “stixos” = первоначально ряд, затем строчка, стих, противопоставляя этому термину речь ритмически не организованную [45].

Наследники греческой культуры – римляне – позднее стали называть речь, лишенную ритмической организации, прозой. С латинского языка слово «prosus» переводиться как вольный, движущийся прямо, свободный. Противоположность же к прозе римляне называли стихами – versus – речь, в которой постоянно повторялись интонационные ряды. Однако интонационной свободой обладали не только художественные тексты, но и всякого рода ораторские произведения. В сознании древних римлян уже тогда возникало разделение, риторики от поэзии и публицистики. Так и появилось трактовка прозы как всякого рода ритмически не организованной литературы.

Узкое понятие слова поэзия у древних греков сформировалось не случайно, а исторически организовано. Изначально все виды искусств были синкретически связаны, и поэтическое произведение отделялось постепенно, в процессе трудовых отправлений, исполняясь потом в обрядовой деятельности, в песенно-плясовой деятельности. Обрядовое или трудовое действие было эмоционально насыщено, приподнято и по своей сути – ритмично. Именно поэтому тексты песен были ритмически организованы. Окончательно выделившись, поэзии сохранила в себе признаки былой связи.

Когда возник древнегреческий героический эпос, распространилось устное бытование поэзии; с помощью этого в поэзии закрепились хорошо запоминающиеся формулы – рефрены, единоначалие, концовки и т.д., которые и поддерживали ритмическое построение текста. Когда же поэты стали фиксировать свои произведения, они сохранили ритмическую организацию, записывая интонационными рядами, которые называли стихами.

После второй половины средних веков роль прозы значительно растет. К XIX веку художественная проза берет на себя главенствующую роль. Но и в это время в лирических жанрах на первом месте остается поэзия. Она всегда занимает главенствующую роль, если идейное содержание того или иного стиля эмоционально насыщено. Так, у представителей романтизма тяготение к поэзии было чрезвычайно высокое, а у представителей художественного реализма, напротив, обнаруживалась тяга к прозе (но это не обозначает, что реалисты не прибегали к противоположному – именно таким образом и сформировалась реалистическая поэзия). Таким же образом, когда эмоциональность содержания повышается и прозаик явно выходит за границы прозы, формируется так называемая ритмическая проза, или стихотворение в прозе.

Важный вывод, который делает Г. Пospelов, таков: *границы между поэзией и прозой не абсолютны и имеют плавные переходы*. Кроме того, данный автор настаивает, что главное отличие поэзии – ее *эмоциональная*

насыщенность содержания, в отличие от прозы. Это оправдывается средствами поэтической выразительности, где на первое место выходит ритм. Вследствие особой организации поэтического текста автор как бы сжимает рисунок, выбирает из всей картинки только самое яркое, что дальше дополняется фантазией читателя [45].

Так же, как в музыке, в поэзии происходит разделение на «легкую», «развлекательную» и высокохудожественную. Эмоциональный отклик, конечно, выражается в обоих случаях, но остановимся мы все-таки на втором варианте. Французский философ-спиритуалист и поэт Жан Мари Гюйо, утверждая о написании стихотворения, писал: «я слишком страдаю или слишком счастлив, чтобы выразить то, что я чувствую, обыкновенным языком». Это высказывание касается эмоций поэта как творца.

Известный российский филолог В.Е. Хализев в своем труде «Теория литературы» пишет о типах авторской эмоциональности, имея в виду не любого художника, а создателя именно литературных (поэтических и прозаических) произведений. По его мнению, хотя эмоции автора (поэта) индивидуальна, в ней присутствует ряд закономерностей. Исходя из этого, В. Хализев разделяет авторские эмоции на следующие типы: трагизм, ирония, героика, сентиментальность и ряд смежных типов. Так, в героических эмоциях поэтизируются поступки людей, их бесстрашие, способность идти на риск. Трагическое – возможность принимать и анализировать жизненные противоречия. Это конфликты в человеческой жизни, которые нельзя разрешить. Ирония содержит в себе комичность и смех, а сентиментальность включает романтику и идеалистичность [34, с. 269-273].

Классификация В. Хализева может быть трактована как сочетающая в себе признаки жизненных и художественных эмоций (из которых вторые, безусловно, преобладают), эмоций, воплощаемых в произведении и эмоций, переживаемых автором в момент создания этого произведения.

Коснемся теперь некоторых других сторон соотношения и взаимодействия музыки и поэзии.

Общность музыки и поэзии во многом состоит в том, что оба они – временные. Кроме того, их очень сближает интонационная сторона, звуковысотность. Здесь уместно вспомнить также искусство и эстетические взгляды древних народов, где музыка и поэзия была синкретическим целым. Единство истоков музыки и поэзии предполагает возможность их синтеза, сближения, сравнения на тех исторических этапах, когда оба этих искусства обособились друг от друга и обрели самостоятельность.

Интонационная сторона – качество, присущее и прозаической, и поэтической речи. Фонетическая сторона речи есть совокупность всех гласных и согласных букв, с помощью которых мы понимаем общий смысл. Интонационная же сторона раскрывается с помощью восклицания, повествования и т.д.: меняет смысл высказывания или же придает еще большую эмоциональную окраску тому, что мы слышим.

Интонация несет в себе большую культурно-информативную нагрузку, которая является способом эмоционального воздействия на слушателя и читателя. Интонация автора находит отклик в сердцах и умах как читателя, так и слушателя. Именно интонация рождает стихотворение и музыкальное произведение. В музыке интонация несет почти весь художественный смысл произведения. Что касается поэзии, рассматриваемой с этой же точки зрения, то М. Цветаева писала про нее: «Есть нечто в стихах, что важнее их смысла: – их звучание» [36, с. 333]. В поэзии интонация несет в себе смысл произведения, эмоциональную наполненность, окраску литературного языка и национальную принадлежность. Интонация является мелодией и ритмом поэтического текста. Даже при переводе стихов с одного языка на другой национальная принадлежность передается именно с помощью эмоциональности, мышления автора и интонационного содержания.

Интонирование чаще сравнивают все-таки с музыкой. Но в музыке интонирование является способом выражения эмоций и сознания. Интонация

есть бытие музыкальной, эмоционально насыщенной идеи. Но интонация может быть не только звучащая, у нее есть невербальное воплощение – такое, как мимика, жест. Если рассматривать интонацию как общеэстетическую категорию, то сразу видна ее большая роль во многих видах искусства [6, С. 450-451].

В русской поэзии начала XX века предпринимались интереснейшие попытки записи интонационной стороны стихотворной речи – в данной связи можно вспомнить, например, известное стихотворение И. Сельвинского «Цыганский вальс на гитаре» (см. Приложение).

Содержание поэзии надо учиться чувствовать, и процесс этот – долгий и трудный. Но научиться чувствовать поэзию – в некотором смысле проще, чем чувствовать музыку. Словами родного языка мы оперируем с раннего детства, а речь начинаем слышать еще в утробе матери. Если регулярно читать и слушать стихи, размышлять над ними, погружаться в духовный мир поэтического произведения, мы рано или поздно научимся лучше понимать и тоньше чувствовать поэзию.

1.3. Возможности активизации эмоционального восприятия музыки с помощью поэзии

Чтобы воспринимать музыку (и любое другое искусство), нужна особая атмосфера, которая предполагает тишину, сосредоточенность – только так можно «погрузиться» в художественный мир произведения искусства. Удобнее воспринимать искусство в одиночестве. Но на уроке в школе добиться соответствующей атмосферы бывает непросто. Исходя из этого, видится целесообразным рассмотреть именно то, что является одним из основных аспектов в работе на уроках, связанных с искусством.

Для создания особой эмоциональной атмосферы, в которой учащиеся смогут лучше воспринять музыкальное произведение, существует несколько способов. Например, здесь целесообразно подобрать стихотворение, которое

будет созвучно эмоциональной составляющей музыкального произведения, и прочесть его перед прослушиванием. Следует учесть и интерпретацию стихотворения педагогом: его голос, интонация и жестикуляция также должны быть родственны, близки музыкальному произведению.

С другой стороны, для создания необходимой атмосферы допустимо подобрать стихи, отличающиеся по своему содержанию от содержания музыки: главное здесь состоит в том, чтобы настроить на восприятие чего-то серьезного, возвышенного, значительного. Важно, чтобы при этом не возникло эстетического «диссонанса»: подбирая произведения искусства, нужно тонко прочувствовать их взаимосвязь и прорепетировать чтение.

Главное, на что мы хотели бы опираться – метод, который в педагогике называется методом создания художественного контекста (этот метод, как известно, был предложен педагогом Л.В. Горюновой). Его смыслом является взаимодействие искусств.

Мы предлагаем выбрать музыкальное произведение и стихотворение и воссоединить их внутреннюю составляющую, опираясь на собственное «прочувствование» и переживание: в этом случае слияние двух видов искусств произойдет в нашем сознании, и ни один из них не будет затемнять или поглощать другого. Смысл заключается в следующем: на данный момент имеются смежные виды искусств (например, опера), где сливаются воедино художественное слово, музыка и актерское мастерство. И воспринимается это по большей мере как кинофильм (который тоже состоит из нескольких видов искусств, но где главным является сюжет); мы не расчлняем его по принципу «вот тут была поэзия, тут музыка, здесь танец, картина и так далее» – во главе угла данного метода находится такое единство, в котором никто не выделяется и все составляющие равноправны.

В книге «Музыкальная психология и психология музыкального образования» под редакцией Г.М. Цыпина признается важным давать детям на уроке музыки свободу творчества, вхождения в мир искусства самостоятельно, ненасильственно. Безусловно, это не означает, что нужно

пускать все на самотек – скорее это означает, что нужно создать свободу, которую можно контролировать и направлять в правильное русло.

Исходя из этого, на уроке музыки мы предлагаем учащимся прослушать музыкальное произведение (если потребуется, несколько раз), после чего раздать ученикам подготовленные заранее стихотворения (каждому по несколько) и предложить во время последующих прослушиваний этого произведения выбрать стихотворение, эмоционально созвучное с музыкальным произведением.

Однако здесь необходимо оговорить так же некоторые проблемы, трудности, связанные с осуществлением на уроке восприятия музыки и поэзии в их близости и единстве. Имеется в виду прежде всего опасность слишком прямолинейного истолкования содержания как музыкального, так и поэтического произведений, искажения такового. Мы придерживаемся мнения, что при этом, во-первых, нельзя допустить смыслового и эмоционального «разночтения» стихов и музыки, а во-вторых, не следует навязывать смысл, присущий поэтическому произведению, музыкальному сочинению. Иными словами, учитель должен проявлять здесь художественную чуткость, и его подход к практической реализации взаимодействия этих двух искусств не может не быть внимательным и осторожным.

Выводы по I главе

Эмоциональная сторона непременно присутствует в содержании произведения искусства, является его важнейшей составной частью. Это, безусловно, относится к таким видам искусства, как музыка и поэзия. Речь в данном случае идет о так называемых художественных эмоциях, существенно отличающихся от эмоций жизненных (обыденных).

Важно отличать эмоциональное состояние автора в процессе творчества от художественных эмоций как таковых. Творческий процесс

требует от автора спокойствия, хладнокровия, расчета воздействия произведения на зрителя, читателя и слушателя: композитор, поэт, художник при работе над произведением «программирует» его воздействие, но сам при этом не испытывает тех эмоций, которые намерен вложить в свое творение.

Поэзия как форма осуществления художественной речи отличается от прозы прежде всего своей ритмической организацией. Однако другим важным отличием является и ее более глубокая эмоциональная наполненность. Отсюда становится понятным особое значение художественных эмоций именно для поэзии.

Музыка и поэзия во многом различны; одно из проявлений данной разницы в том, что материалом поэзии является слово, а материалом музыки звук. Важным проявлением их сходства является эмоциональная наполненность, позволяющая найти точки соприкосновения при восприятии обоих искусств.

Но музыкальный язык сложнее, так как большее количество людей не подготовлено к восприятию высокохудожественных музыкальных произведений: в большей степени им мешает невербальность музыки. С поэзией же во многом наоборот: человек с раннего возраста слышит родной язык, постепенно начиная пользоваться им и, конечно же, выражать свои эмоции (тоже словесно).

Мы считаем, что с помощью поэзии активизировать эмоциональное восприятие музыки: это возможно на основе их близости друг другу, а также большой роли эмоционального начала в содержании обоих данных видов искусств.

Однако активизация восприятия музыки с помощью поэзии выдвигает несколько проблем, содержит ряд трудностей: так, при практической реализации взаимодействия этих двух искусств и влияния одного на другого нужно быть предельно внимательным, чтобы, во-первых, не допустить смыслового и эмоционального «разночтения», во-вторых, не навязать смысл, присущий поэтическому произведению, музыкальному сочинению.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЭЗИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

2.1. Анализ учебно-методической литературы

Актуальным и перспективным для нашей работы представляется «полихудожественный» подход в образовании, обоснованный лабораторией комплексного взаимодействия искусств под руководством Б.П. Юсова в начале 90-х годов XX века.

Б.П. Юсов разработал принципиально новую методику для развития у детей творческих способностей. Под термином «полихудожественное образование» автор подразумевал не что иное, как взаимодействие искусств, где ребенку дана возможность развиваться в разных видах творческой деятельности. Б. Юсов утверждал, что дети изначально восприимчивы ко всем видам творческой деятельности, что в душе ребенка все виды искусств синкретически связаны.

Интегративный подход к преподаванию художественных дисциплин, по мнению автора, опирается на внутреннюю связь цвета, формы, движения, звука, слова, жеста, применяется учениками во время творческой деятельности и позволяет использовать взаимодействие искусств – музыки, литературы, изобразительного искусства.

Полихудожественное воспитание как педагогический процесс, по мнению ученого, включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов:

- полифоническое воображение;
- «живое» искусство;
- полифоническая иерархия как организация видов проявлений учащихся.

Полифоническую иерархию Б.П. Юсов представлял в виде пяти восходящих слоев:

1. слой обобщенных картин (технизированная культура);

2. слой звуко-двигательный (танец, движение, театр, жест, мимика, инструментальный звук, пение);
3. знаковый слой (слово, язык, письменность, нарисованный знак);
4. визуально-символический слой: форма (рисунок), цвет (живопись), пространство (архитектоника);
5. резонансный слой: аромат (структура, композиция), звук-ритм (вибрация, интонация), свет – радуга – цвет [40, с. 494-497].

Б.П. Юсов представляет не мгновенное смешение искусств, а возможность каждого из них рассказать об одном и том же явлении, используя индивидуальные средства выразительности, чтобы развить у детей умение сопоставлять и сравнивать художественные образы, основываясь на вербальных и невербальных формах.

Определяя основные цели своей методики, автор пишет: «Вектор будущего – воображение, фантазия, мечта. Мы сегодня даем детям в большинстве искусство прошлого, немного – современного и совсем не приучаем к размышлению о том, что будет, что нового могут сказать дети... культурное будущее человечества куется учителем школы. Культура создается здесь, в школе» [40, с. 28].

Использование данного метода на практике в общеобразовательных учреждениях позволяет углублять и расширять содержание занятий по предметам искусства.

В учебнике по музыке для 5-х классов общеобразовательных учреждений Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской предполагается использование межпредметных связей, где музыка взаимодействует с разными видами искусств: две учебных четверти авторами посвящены связям литературы и музыки.

Первая тема называется «Что роднит музыку с литературой». На трех страницах разворачивается «роман литературы с музыкой», где главным их общим качеством является интонация; много говорится также о синтетических видах искусств, которых бы не было, если бы музыка с

поэзией не соединилась (упор делается на вокальные произведения). После этого дается ряд заданий, первое из которых таково: выразительно прочесть стихотворение, положенное в основу музыкального сочинения – музыка Г. Струве, стихи Н. Соловьёвой «Моя Россия». Учитель также просит найти стихотворения, сказки, рассказы, в которых пишется о музыкантах и о музыке в целом.

На уроке «Здесь мало услышать, здесь вслушаться надо» продолжается тема вокальной музыки, а именно романса. В данном случае главенствует стихотворение, но композитор, написавший музыку, усиливает эмоциональный фон поэтического текста с помощью средств музыкальной выразительности, вследствие чего слушатель более чутко воспринимает слова, написанные поэтом. Исходя из этого, учитель предлагает ученикам задания: 1. Прочитать стихотворение М.Ю. Лермонтова «Из Гёте», ответить на вопрос: «Можно ли назвать его лирическим героем? Почему? Какой смысл заложен поэтом в этих строках?» 2. Найди особую интонацию голоса, темп, динамику, которые выразили бы душевное состояние... Движениями рук передай пластический образ стихотворения. 3. «... Как ты думаешь, почему точка появляется только в конце?» 4. «Если бы ты был композитором, то музыкой какого характера озвучил бы это стихотворение?» [25, с. 16]. После прослушивания романсов на данное стихотворение начинается диалог с учащимися: их спрашивают, каковы отличия в прочтении этого стихотворения композиторами и каким образом музыка помогает раскрыть поэтический образ.

В теме «Мелодией одной звучит печаль и радость...» сквозной мыслью также является сравнение стихотворений с мелодией.

В следующей теме «Песнь моя летит с мольбою...» рассказывается о том, что во многих инструментальных произведениях – таких, как серенады, песни без слов, баркаролы, ноктюрны – звучат чувства, мысли и настроения. Авторы учебника предлагают прочесть стихотворение И.И. Козлова «Венецианская ночь» и просят подобрать определение, которое передаст

эмоциональное настроение поэтического текста, после чего предлагают сравнить данное произведение с прочитанным ранее «Из Гёте» М.Ю. Лермонтова. Все это настраивает на последующее разучивание романса на данные стихи.

В теме «Звучащие картины» также используется поэзия, но уже несколько в другом ключе. Ученикам предлагается найти из учебника по литературе тексты, близкие по настроению музыке или картинам.

На уроке «Гармонии задумчивый поэт» предлагают прочитать два стихотворения – «Горсть земли» А.Б. Граши и «Вальс» Л.А. Озерова, которые являются иллюстрацией темы. По окончании урока дается творческое задание, где к данным стихам просят подобрать музыкальное произведение Р. Шумана – с целью озвучить текст.

Следующие две четверти посвящены живописи и музыке, но и тут нашлось место для поэзии. Тема «Небесное и земное в звуках и красках» начинается со стихотворения И. Козлова – с целью настроить учеников на встречу с прекрасным. С такой же целью в теме «Колокольность в музыке и изобразительном искусстве» приведено два стихотворения, которые выступают здесь в качестве эпиграфов: это «Слёзы людские, о слезы людские...» Ф.И. Тютчева (к 3-й части сюиты С. Рахманинова) и «И мощный звон промчался над землею...» А.С. Хомякова (к 4-й разделе увертюры Н.А. Римского-Корсакова «Светлый праздник»). На теме «О подвигах, о доблести, о славе...» показано триединство поэзии, музыки и графики, связанных между собой названием и одной смысловой нагрузкой, но абсолютно разных по средствам. Это три «Реквиема – композитора Д.Д. Кабалевского, художника С. Красаускаса и поэта Р. Рождественского. В этом случае происходит анализ и сравнение. Последующий же ряд вопросов еще больше усиливает интерес школьников.

В учебнике для учащихся 6-го класса первая тема начинается с монолога об интонации, которая, как уточняют авторы учебника, есть главное общее зерно музыки и поэтической речи. Практически все темы начинаются

со стихотворения, и поэтический текст здесь является как бы прологом. Так как темы уроков очень разнообразны, ученикам представлены различные авторы, которые подчеркивают важность каждой темы. Это И.С. Тургенев, А.Н. Плещеев, А.С. Пушкин, С. Тюрин, А.А. Блок, В.Н. Семернин, О.Э. Мандельштам, И.И. Козлов, Н.А. Львов, Б. Дубровин, П. Вяземский, Л. Болеславский, В. Красов, Б.Ш. Окуджава, М.И. Цветаева, А.Б. Граши, Л.А. Озеров, А.А. Фет, Ф.И. Тютчев, К.Д. Бальмонт, В.А. Жуковский, И.-В. Гёте, У. Шекспир, Ю.С. Энтин, а также поэзия вагантов и фольклор. Поэзия этих, без преувеличения, замечательных авторов служит, как мы можем сейчас сказать, для эмоционального «разогрева» – подобно тому, как малоизвестные исполнители играют на концертах перед выходом на сцену главных героев, которых и ждет весь зал.

В теме урока «Мир чарующих звуков» содержится следующая интересная форма работы: учитель просит учащихся прочесть стихотворение В. Семернина «Романса голос узнаю», а затем спрашивает, какие чувства возникли в поэте от прослушивания романса. Примечательно, что романс этот дети не слышали – они могут только представить его звучание, понять его характер, прочитав стихотворение.

В теме «Два музыкальных посвящения» ребятам предлагается прочесть отрывок из «Евгения Онегин» А.С. Пушкина и его же знаменитое стихотворение «Я помню чудное мгновенье»: учитель при этом просит вслушаться в звучание стихов посвящения, после чего подобрать название каждому из катренов. Затем переходят к музыке: здесь учащимся задается вопрос про музыкальную форму, которая могла бы раскрыть образ стихотворения, и лишь после этого дети слушают романс.

На уроке «Образы скорби и печали» после длинного монолога и прослушивания «Stabat mater» Дж. Перголези естественно и логично дается стихотворение А.Н. Майкова «Смерть есть тайна...» – для более чуткого восприятия и глубокого вхождения в мир музыки, которая сама подталкивает к размышлению, а стихотворение усиливает эмоциональный эффект.

Тема «Авторская песня сегодня» является ярким примером соединения двух видов искусств: «это настоящая поэзия и музыка, способная скудными средствами вызвать глубокие чувства» [27, с. 83]. Еще одно название авторской песни – поэзия под гитару – на наш взгляд, отвечает на все вопросы. На продолжении темы дается стихотворение Б. Окуджавы, после прочтения которого предлагаются вопросы – с целью определить смысл поэтического текста, после чего следует разучивание песни на данные стихи.

На теме урока «Инструментальный концерт» рассказывается о том, что цикл инструментальных произведений Антонио Вивальди «Времена года» является программным сочинением, в основе которого лежат поэтические тексты самого композитора. Ученикам предлагается прочесть два перевода сонета, который стал программой к первому из концертов цикла – «Весна». После прослушивания концерта предлагается ряд вопросов, один из которых предполагает размышление, вслушивание в характер музыки и вдумывание в смысл стихотворения: какой из переводов полнее раскрывает музыкальный образ.

В учебнике для учащихся 7-го класса первая часть полностью посвящена изучению оперного и балетного искусства; здесь присутствует всего одно стихотворение – в теме «Опера “Иван Сусанин”». Четверостишие из одноименной думы К.Ф. Рылеева раскрывает главную идею оперы.

Первая часть учебника заканчивается темой «Музыканты – извечные маги», после рассказа-сравнения современной и классической музыки, читателю представлено стихотворение Б. Дубровина «На серебряной тонкой бумаге», что в целом подводит итог, поэтический же текст ставит красивое многоточие.

На протяжении всей второй части учебника работа с поэзией фактически не присутствует; лишь в конце перед учеником разворачивается вдохновляющий текст, который усиливается стихотворением М.Л. Матусовского «Любой счастливой мысли появление».

Итак, в рассмотренной программе имеется множество интересных педагогических находок, предлагается несколько вариантов взаимодействия музыки и поэзии. Однако, на наш взгляд, полноценного и равноправного диалога между музыкой и поэзией в учебнике данных авторов все же не удалось осуществить.

Обратимся теперь к программе по музыки для 5-7 классов, авторами которой являются В.О. Усачёва, Л.В. Школяр, В.А. Школяр. Здесь также используется взаимодействие музыки с другими видами искусства. По аналогии с предыдущей программой в разделе для 5-го класса имеется глава под названием «Привлечение к раскрытию темы произведений изобразительного искусства и литературы». Здесь оговорено, что дети должны уметь после данного года обучения – в частности: «понимать роль и значение литературы в создании музыкальных произведений, уметь сравнить различные произведения искусства, находить в них общее и специфическое».

В учебниках для 6-х – 7-х классов, к сожалению, отсутствует тема, которая нас интересует, то есть знакомства с взаимодействием искусств данная программа не предусматривает. Однако есть интересная формулировка к требованию уровня развития шестиклассников по окончании года обучения. Так, на первом месте стоит умение и способность «понять, что искусство способно передать атмосферу исторических событий, эмоции и чувства людей и тем самым преобразовывать жизнь в духовный мир...» [33, с. 70]. Но в целом учебник В.О. Усачёвой, Л.В. Школяр и В.А. Школяр представляется менее актуальным в контексте темы нашей работы.

2.2. Практический опыт педагогов-музыкантов

Знакомясь с практическим опытом работы учителей музыки г. Перми в интересующем нас аспекте, мы побывали в Средней общеобразовательной школе № 7 с углубленным изучением английского языка, где уроки музыки ведет преподаватель Е.В. Еремеева. Она работает с учебниками и рабочими

тетрадами Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской, добавляя к этому личный опыт и элементы методики Д.Б. Кабалевского. Елена Васильевна считает, что работа с поэзией на уроках музыки чрезвычайно важна. Чтение вслух развивает дикцию, анализ стихотворений способствует более глубокому пониманию текста, а впоследствии – и самого музыкального произведения, то есть помогает при подготовке к вокально-хоровой работе. Включение поэтических текстов может также усилить эмоциональный отклик на информацию и музыкальное произведение.

На одном из уроков в 6-м классе дети открывают рабочую тетрадь на теме «В минуту жизни трудную». Учитель предлагает прочесть стихотворение «Молитва» Б. Окуджавы, после чего задает вопросы с целью выяснить, в чем сходство поэзии и музыки. Среди них есть такие: «Что значит читать с интонацией? Для чего нужны стихи? Каким образом передаются чувства, которые заключены в стихотворении?». Дальше Елена Васильевна спрашивает у детей, кто такие барды, и дети успешно справляются с заданием, приводя примеры и говоря, что соединяется в авторской песне.

Ученики читают стихотворение все вместе, вполголоса, по одному катрену, после внимательно разбирая каждую строчку, в некоторых случаях даже отдельное слово. Опираясь на свой личный опыт, учителем ведет с учениками диалог, в котором раскрывается смысл стихотворения. Таким образом, в течение двадцати минут класс анализирует поэтический текст. Следует отметить, что все ученики очень активно участвуют в этой деятельности.

После этого в работу включается метод «сочинения сочиненного»: опираясь на свои знания средств музыкальной выразительности, дети представляют, какой может быть музыка на эти стихи. И когда ученики все это выполняют, начинает звучать музыка в исполнении преподавателя; ребята внимательно слушают, а со второго катрена начинают подпевать (хотя и не все).

Мы присутствовали также на уроке музыки в 5 классе. Ученикам на дом было задано (в необязательном порядке) подготовить стихотворение, музыкальное сочинение и картину на тему «Зима», где целью было найти «созвучные» произведения искусства. Подготовилось 3 человека. В начале урока ребята повторяют, в чем связь искусств (через выполнение творческого задания). После этого преподаватель дает задание написать стихотворение или нарисовать рисунок, чтобы дома подобрать к имеющемуся художественному материалу музыку.

У доски ученик читает выбранное дома стихотворение «Первый снег» автора, имя которого скрыто под псевдонимом Белый Филин. Ребенок ни разу не читал этот текст дома, то есть выбрал просто по названию. Музыкальное произведение не подходит к стихотворению по характеру. Затем к доске вышла девочка, показала картину и прочла авторское четверостишие, включила музыкальное произведение П.И. Чайковского из цикла «Времена года» (пьеса «Январь»). Все получилось просто, неэмоционально, то есть задание было выполнено для «галочки».

Далее к доске по очереди выходили ученики, сочинившие стихи на данную тему непосредственно на уроке. Некоторые из них обладают поразительно развитым образным мышлением: дети старались, другие хорошо слушали. Однако опять же стихи получились формальными, не «раскрашенными» эмоционально.

Подводя краткий итог, отметим, что посещение уроков Е.В. Еремеевой было для нас достаточно интересным – как в плане положительного, так (отчасти) и отрицательного опыта.

Нами были также проанализированы несколько материалов, найденных на сайте nsportal.ru (Социальная сеть работников образования) – конспектов уроков музыки для 5-7 классов, с различным количеством включения в тему урока поэзии и поэтических текстов как таковых.

Один из конспектов – урока для 6-й класс на тему «Два музыкальных посвящения», автор-методист – учитель музыки Школы № 104 г. Челябинска

Лариса Владимировна Жёлтикова. Составитель определяет цель урока: «Раскрыть единство формы и содержания произведений, несущих лирический образ». Далее формулируются следующие задачи, среди которых: «Воспитывать различную эмоциональную отзывчивость на произведения схожего характера, эстетический вкус, эмоциональное восприятие музыки».

Урок начинается со стихотворения А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье». Далее звучат вопросы от преподавателя: кто автор текста, кому посвящено и некоторые другие. После этого учитель приходит к интересному противоречию, спрашивая, какой образ у стихотворения, так как характер стихотворения меняется. В этом случае преподаватель просит озаглавить каждое из четверостиший, и ученики приходят к выводу, что смена образа происходит три раза (лирико-романтический, лирико-драматический, лирико-романтический). Отталкиваясь от этого, учитель спрашивает, «Меняется ли что-то в мелодии, в аккомпанементе при смене образа стихотворения, положенного на музыку?» И лишь после ответа на вопрос детям предлагается послушать романс М.И. Глинки на данные стихи, следя за нотной записью. Прослушав сочинение, учитель спрашивает у детей, смог ли композитор через музыку передать чувства поэта и каким образом он это сделал.

Еще один конспект, проанализированный нами – для 7-й класса, на тему урока: «Чарующие звуки вальса», автор-составитель – учитель музыки общеобразовательной школы № 5 г. Балтийска Калининградской области Валентина Цезаревна Ряполова. В течение урока ученики слушают рассказ о вальсе, по окончании же учитель зачитывает стихотворение Л. Озерова «Вальс», что является итогом прослушанного и поэтическим «связующим звеном» между лекцией и вокально-хоровой работой. Однако, по нашему мнению, стихотворение не выполняет даже этих функции, так как сам поэтический текст этому не соответствует.

Учителем музыки Верхнебыковской ООШ Светланой Николаевной Карташовой был разработан конспект урока для 7-й класса, тема урока: «Музыкальные образы». Среди задач, поставленных на уроке, следующие:

воспитывать эстетический вкус, развивать воображение и фантазию, вторая из которых, на наш взгляд, эффективно решается с помощью взаимодействия искусств.

Урок начинается со стихотворения Николая Брауна «Песня без слов», которое хорошо соответствует теме урока, а именно – раскрывает детям понятие музыкального образа. После прослушивания стихотворения детям в устном рассказе преподносится та же мысль, которая звучит в поэтическом тексте, что является постепенным вхождением в тему (по принципу от общего к частному). На протяжении следующей части урока происходит дальнейшее раскрытие и углубление темы – на основе романтических образов музыки Иоганна Штрауса.

В заключительной части урока ученикам предлагается послушать стихотворение С.А. Есенина «Вальс». Однако перед прочтением учитель задает вопрос: «Образ какого человека вырисовывается в данном произведении?». Выбранное педагогом стихотворение замечательно вписывается в структуру урока и звучит как часть единого целого, по причине чего у учеников не возникает эстетического диссонанса, а напротив, усиливается внимание и повышается эмоциональный отклик на тему урока в целом. В данном случае можно говорить о том, что перед нами – именно тот вариант урока, где поэтический текст не просто на своем месте, а где его трудно заменить чем-либо иным.

* * *

Нами была разработана анкета, предназначенная для педагогов-музыкантов и включающая ряд вопросов по теме исследования.

Учителя музыки, прошедшие анкетирование, единогласно отметили, что используют стихотворения на своих уроках. При этом выделялись разные функции, которые могут выполнять поэтические тексты на уроках музыки. Среди выбранных отметим следующие: стихотворение помогает раскрыть эмоциональную наполненность музыкального произведения; с помощью

поэтических текстов активизируется ассоциативное мышление; поэзия помогает погрузиться в особую атмосферу, способствующую восприятию искусства; стихотворение может иллюстрировать музыкальное произведение, его внутреннюю организацию и структуру. Но педагоги не ограничиваются предложенными им вариантами и предлагают свои, например: стихотворение помогает самовыразиться с помощью мнения автора.

Отвечая на вопрос «Какова, на Ваш взгляд, степень важности эмоций и чувств (вызванных влиянием искусства) на уроке музыки?», все педагоги отмечают первичность, главенство эмоционально-чувственной оценки учениками произведения искусства: данный момент педагоги отмечали как «самое важное». Двое педагогов не ограничились только этой оценкой и высказали следующее: «Все только через чувства! Чувства первичны».

В разделе, содержащем вопросы открытого типа, педагогам предлагалось ответить на следующее: «Каким образом Вы вызываете эмоциональный отклик учащихся на музыкальное произведение (если считаете это необходимым)?». Чаще встречается такой ответ, как «привлечение личного опыта, отношения ученика» – так считает более половины анкетированных педагогов. Повторяется также мнение о необходимости исполнения музыкальных произведений учениками. Имеются и другие варианты ответов. Но только один респондент дал ответ, имеющий прямое отношение к теме исследования: «Использование других видов искусств».

При анализе результатов анкетирования мы заметили некоторое противоречие, так как вопросы условно были разделены на подгруппы «эмоции и чувства на уроке музыки» и «использование поэзии на уроках музыки». Педагоги в один голос утверждают, что поэзия важна и обладает многофункциональностью, если использовать её на уроках музыки, но при этом только одним учителем было отмечено, что при включении синтеза искусств можно добиться эмоционального отклика. Исходя из этого, мы можем утверждать, что большее количество педагогов-музыкантов не

используют поэзию на уроках музыки как средство вызова эмоционального отклика у учащихся либо минимально используют ее в этой роли.

2.3 Ход и результаты собственной опытной работы

Цель опытной работы: осуществить синтез поэзии и музыки на уроках и выявить педагогические условия, способствующие усилению эмоциональной отзывчивости на музыку и углублению понимания ее чувственно-образного и идейного содержания.

База опытной работы: школа № 7 г. Перми (с углубленным изучением английского языка).

Опытная работа проходила с учащимися 5-го класса. Сроки опытной работы: с 6 февраля по 4 мая 2017 года.

Гипотеза: эмоциональная отзывчивость на музыку будет более активной, а понимание ее содержания станет более глубоким, если:

- включать в содержание уроков музыки поэзию;
- осуществлять различные виды синтеза поэзии и музыки на уроке;
- способствовать раскрытию содержания музыки с помощью поэзии.

Мы полагаем, что более активное и разнообразное использование поэзии на уроках музыки будет способствовать повышению эмоциональной отзывчивости учащихся, а также более глубокому пониманию содержания как поэтических, так и музыкальных произведений, выступающих в органичном синтезе друг с другом.

На **констатирующем этапе** было проведено два урока, на которых слушание музыки происходило без использования поэзии. Дети часто отвлекались и не могли настроиться на слушание; отчасти это объясняется тем, что воспринимать искусство в группе гораздо сложнее, нежели в одиночестве.

Важным для нас было также сделать так, чтобы дети отошли от шаблонности, и привести их к пониманию того, что искусство субъективно, индивидуально. Мы постарались дать учащимся свободу выбора, чтобы каждый ученик смог проявить себя и найти произведение искусства, близкое себе.

Это определило содержание и ход **формирующего этапа** опытной работы: нами было разработано 4 урока, в содержание которых были включены 4 разнохарактерные музыкальные пьесы.

Урок 1.

За основу на первом уроке была взята фортепианная пьеса А.П. Бородина «В монастыре». Чтобы подготовить восприятие учеников, мы поговорили о творчестве композитора, вспомнили «Богатырскую» симфонию.

Урок я начала урок с вопроса «Что такое симфония?». Ученики дали достаточно хорошие ответы. Перед прослушиванием музыкального произведения перед учащимися была поставлена задача – узнать произведение и вспомнить имя композитора. «Сейчас я включу вам запись первой части симфонии, которая имеет особое название. Возможно, вы уже слышали её и знаете имя композитора – попробуйте вспомнить. Но главное – попробуйте рассказать о характере прослушанной музыки». Учащиеся узнали прозвучавшую музыку и её композитора. (Бородин «Богатырская симфония») Мы совместно поразмышляли о характере музыки, поговорили о симфонии и композиторе.

Затем я рассказала о фортепианном творчестве Бородина, постаралась настроить детей на прослушивание, напомнила о том, что значит слушать музыку. Исполняю пьесу «В монастыре». Затем каждому ученику были розданы листы бумаги с пятью стихотворениями и дано задание выбрать из предложенных стихотворений одно, созвучное данному музыкальному произведению (подборка выполнена таким образом, что каждое из стихотворений каким-либо образом и в разной степени подходит по

содержанию и по эмоциональной наполненности музыкальному произведению – это так называемый выбор без выбора). Был задан следующий вопрос: «Почему ни одно из предложенных стихотворений может не подходить?» Так я постаралась выйти на проблему субъективности восприятия искусства – для того, чтобы дети не ограничивались только предложенными вариантами и поразмышляли. Под второе прослушивание пьесы дети читали стихотворения, пытаясь выбрать наиболее подходящее из них.

Мы проанализировали каждый выбранный вариант. Дети обосновали свой выбор. Так мы попытались раскрыть чувственно-эмоциональную сторону содержания пьесы Бородина.

Каждый ученик выбрал по одному варианту из подборки, внимательно слушая пьесу второй раз и обосновав свой выбор (указав на сходство в содержании стихов и музыкальной пьесы). Благодаря такому анализу мы приблизились к пониманию того, что восприятие искусства включает как субъективные, так и объективные моменты. Так, в том фрагменте пьесы, где звучит одноголосная мелодия, мы все вместе слышали состояние одиночества. Урок прошел в хорошей рабочей атмосфере.

Урок 2.

В начале урока мы прослушали пьесу А.П. Бородина «В монастыре» в оркестровой версии. Учащиеся узнали произведение, ответили, что изменилось в соответствии с фортепианным вариантом. Далее состоялась небольшая дискуссия по вопросам формы и звукоизобразительности. Таким образом мы плавно перешли к теме колокольности.

Перед прослушиванием пьесы «Колокола» для того, чтобы настроить учащихся на другой характер музыкального произведения, я прочитала стихотворение Марии Мирошиной «И в теле моем эти волны ликующе-нежно звенели». В этот раз, как и на предыдущем уроке, пьеса помогла ребятам настроиться, а стихотворение поддержало это настроение. Учащиеся

реагировали весьма активно: пританцовывая и подпевая. Затем мы сравнивали обе прослушанные пьесы.

В конце урока было дано творческое задание: прослушать дома еще раз пьесу Сергея Слонимского «Колокола» и написать белый стих (предварительно мы разобрали, что это такое), стараясь передать смену характера пьесы.

Урок 3.

Урок начался с проверки домашнего задания – стихотворения по пьесе С. Слонимского «Колокола». Мы еще раз прослушали музыкальное произведение – для того, чтобы учащиеся настроились на чтение стихов и смогли лучше объяснить, как слова и поэтические образы стихотворений передают звучание, характер и эмоциональную составляющую пьесы.

К доске вышла девочка и прочла стихотворение:

Звон колокольный на службу зовет.

«Собирайся молиться христианский народ!»

Звонари неустанно поводят рукой: «Я устал» - «Заходи, не стой.»

А колокольчики поменьше шаловливо звенят;

Созывают молиться детей, говорят:

«Заходите, молитесь и причащайтесь,

Просфоры берите и очищайтесь!»

После молитвы светло на душе,

Звонче звенят колокола в вышине.

Колокол главный пуще звенит:

Счастье, весна и радость везде!

В пасху, нет мочи звона терпеть.

Громко и ярко – ведь праздник теперь!

В радость и в горе колокол... наш

Не устает и звонит

Радуйтесь, люди, молиться идем,

За себя, за вас, за Всех!

Первое, что хотелось отметить - не получилось выполнить мое задание с написанием белого стиха: мое предположение о том, что рифмы могут быть помехой для выражения эмоций, оказалось ошибочным, и для детей оказалось легче написать стихотворение с рифмой.

Ученица вполне четко объяснила, к какой из частей музыкального произведения соответствует каждый из отрывков стихотворения. Таким образом мы еще раз прослушали музыкальное произведение и попытались добраться до сути музыкального произведения, чтобы глубже его понять и усвоить его.

Далее мы перешли к творчеству Моцарта. Перед прослушиванием Фантазии ре минор даю задание учащимся. «На экране будет предлагаться по несколько варианту слов, отображающих характер музыки, эти слова будут меняться по принципу изменения характера части музыкального произведения. Каждый раз вам нужно будет выбрать одно слово, которое, по вашему мнению, более всего подходит к прозвучавшему отрывку. По окончании у вас должно получиться 12 слов. Будьте внимательны, вас ждут сюрпризы».

Учащиеся внимательно слушали музыку и записывали слова. После окончания я дала им задание на дом – написать стихотворение, прослушав еще раз данное музыкальное произведение и опираясь на выбранные слова.

Урок 4.

Мы начали с проверки домашнего задания – написать стихотворения к Фантазии Ре минор. Но на этот раз никто не решился прочитать свое стихотворение у доски. Впрочем, варианты получились довольно хорошие, а главное – очень эмоциональные и близкие музыке, например:

Ностальгия по тем давним временам.

А сейчас одиноко мне одному

Не знаю, что делать, наступила безысходность.

Всхлипы, всхлипы, мне грустно.

Тревога наступила, а что если так будет всегда?

Гнев, ведь все меня бросили в самый неподходящий момент.

Нервно, из-за того, что я во всем не уверен.

Молю, услышите мою мольбу!

Услышали, беззаботно теперь на душе.

Игривость пробудилось во мне.

Суетливо стало мне, легко.

Утверждение моих чувств произошло.

Это стихотворение, на мой взгляд, было одним из лучших, так как в нем видно, что мы не зря готовились и записывали «эмоциональную основу» из слов, описывающих определенную эмоцию (иначе перед учеником стояла бы, наверно, непосильная задача). Хотя и были некоторые неточности в соблюдении смены характера музыки, в целом все получилось хорошо.

Далее мы перешли к новой теме.

Мы прослушали пьесу Р. Шумана «Порыв», после чего было дано задание: «Сейчас я прочту вам стихотворение, и вы мне скажете, похоже ли оно на музыкальное произведение». Я специально читала монотонно.

Когда нет сил скрывать, какое –

Не маленькое там внутри.

И может быть, оно большое.

Не описать, ты посмотри.

Не разглядеть, не показать,

Лишь ухватиться за мгновение,

Как бабочку нельзя поймать,

Руками не испортив ей

Всю красоту. Вот так же обрываем чувство:

Порыв, волнение, накал.

Ты ухватился, засмотрелся.

Момент пропал.

Учащиеся стали настороженно отвечать на заданный ранее вопрос. И получилось именно то, что я задумывала: большая часть сосредоточилась на моем прочтении, меньшая – на словах, которые в принципе подходят к содержанию музыки. Я задала детям следующие вопросы:

«С помощью чего мы до этого сравнивали музыку и поэзию? Что может роднить музыку и поэзию, кроме их созвучности, эмоциональной близости? Как я сейчас читала?» Ученики отвечали уверенно.

Я прочла стихи еще раз, интонируя (выразительно). Дети, осмыслив предложенный материал, пришли к четкому пониманию, что изменилась интонация и что она – важная часть музыкальной выразительности, с помощью которой мы и передаем эмоции в музыке и соответственно в поэзии. Дети проявили интерес и внимание при прослушивании.

В целом урок получился как пьеса Шумана – неровный, со сменами веселья и сосредоточенности. Однако урок, посвященный эмоциям, был насыщен эмоциями, что имело важное значение.

Заключительный (контрольный) этап. Цель урока заключалась в обобщении пройденного материала, выявлении остаточных знаний и главного – фиксации изменения эмоционального отклика на музыкальные произведения. Для этого выбран тест-викторина, где ответы (композитор и название музыкального произведения) должны соответствовать выражению своих чувств через слова, предложения в форме эссе. Перед началом работы я создала атмосферу нейтрального характера и сказала следующее: «Сейчас я буду вам включать записи произведений, которые мы уже не раз с вами слушали. Ваша задача: написать фамилию композитора, название пьесы и самое главное – описать ваше отношение к музыкальному произведению указать, что вы чувствуете, когда его слушаете. Но не забывайте, что ваша задача – прежде всего описать свои эмоции, возникающие при прослушивании. И не забывайте, что характер музыки каждый раз меняется, а вам нужно написать, как вы чувствуете произведение в целом, а не какую-то

его часть, хотя вы можете отметить какую-то из частей. Поэтому я буду давать вам время после прослушивания каждой из композиций. Прошу все это делать в тишине, чтобы не мешать не себе, не одноклассникам».

Ряд представленных произведений:

1. Бородин. «В монастыре»
2. Слонимский. «Колокола»
3. Моцарт. Фантазия ре минор
4. Шуман. «Порыв»

По окончании просим детей отметить одно из произведений, то есть ответить на вопрос, какое из прослушанных произведений вам понравилось больше и почему.

После сложной работы ученикам была предложена музыкально-поэтическая игра, созданная на основе метода сочинения сочиненного. Правила были следующие: учитель читает стихотворение, а учащиеся тем временем представляют, какой может быть музыка в соответствии с характером поэтического текста, то есть воспринимают музыку и стихотворения как отдельные, самостоятельные виды искусства, но созвучные по каким-то признакам, главное в эмоциональном плане. Музыка дети «сочиняют» с опорой на средства музыкальной выразительности: регистр, лад, фактуру, ритм, темп, штрихи, динамику.

Ниже мы поместили таблицу, где в первой колонке – имя ученика, во второй – баллы и правильные ответы (если ученик написал автора и название музыкального произведения, ему ставится 1 балл; таким образом, максимальное количество баллов – 4; в третьей колонке мы приводим свободные ответы на вопросы, в которых должен отобразиться эмоциональный отклик учащихся на музыкальные произведения).

Фамилия ученика	Правильные ответы (из 4)	Эмоциональный отклик
Бобкин Антон	-	Антон описывал произведения по аналогии с Фантазией ре минор на уроке, то есть с помощью слов, достаточно небрежно. Но все же отметил середину в пьесе «Порыв» как понравившееся.
Некрасова Варя	2	Стоит отметить, что ученица писала разными цветами чернил, описывая характер каждого произведения, опираясь на свое понимание, которое заметно отличалось от понимания остальных. Как понравившуюся девочка отметила пьесу Моцарта.
Волосников Миша	-	Мальчик решил описать каждое произведение тезисно, по аналогии с тем, как это делалось на уроке – подбирая слова к Фантазии ре минор, при этом отметив понравившейся пьесе Бородин, «потому, что она олицетворяет меня».
Гришенкова Оксана	2	Девочка старалась описать каждую смену характера в музыкальном произведении, при этом используя интересные сравнения – например, «угрожающе как раскаты грома», «светло, напоминает колыбель». Больше всего девочке понравилась пьеса «В монастыре», так как там меняется характер и все это ее «пробирает».
Добродеева Оля	-	Ученица демонстрирует нам варианты того что могло произойти с героем в каждом из музыкальных произведений. Например: «как будто кто-то был в заблуждении и он нашел выход, но этот выход был неверный и он стал грустным». Девочке понравилась пьеса «Порыв»: «ведь я люблю веселье и эта пьеса показалась мне веселой».
Мехнецова Камилла	2	Учащаяся достаточно кратко описала каждое произведение, используя слова, олицетворяющие ту или иную эмоцию в добавлении используя музыкальные

		термины. Как понравившуюся девочка отметила Фантазию ре минор, «так как эта мелодия для моей души».
Климов Слава	-	Слава описал произведения отдельными словами, тезисно: каждое слово олицетворяет смену характера и его окраску. Ученику больше понравилось произведение Шумана, потому что оно показалось ему «веселым, задорным, беззаботным, жизнерадостным и оптимистичным».
Матвеев Кирилл	-	Кирилл описал свои чувства с помощью одного предложения к каждому из произведений. Ученику понравилась произведение Слонимского «потому, что оно веселое и жизнерадостное».
Нафикова Алия	2	Девочка описала каждую смену характера очень четко и достоверно, особенно к Фантазии ре минор, которую и отметила как понравившуюся. Но имеется и такое описание: «Я чувствую оживленность, жизнь, которая расцветает. И скатывается вниз становится грустно, печально и досадно».
Озден Ульяна	2	Ульяна очень остро прописала все свои чувства. Даже можно сказать художественно. После такого описания ты как будто чувствуешь тоже что и она. Фантазию Ре минор девочка отметила как понравившуюся, так как в ней частая смена чувств.
Смирнова Маша	4	Достаточно полно раскрыла эмоции каждого музыкального произведения. А к пьесе «В монастыре» написала, что чувствует сама. Однако по окончании отметила Фантазию ре минор, обосновав это своим меланхоличным настроением в данный момент.
Соловьева Даша	2	Ученица описала каждое произведение с помощью различных слов как мы делали с

		Фантазией Ре минор. Она отметила также фантазию как понравившуюся, «потому что она подходит под мой характер».
Сидорова Соня	1	Девочка описала каждое произведение с позиций «я чувствую...», «будто я...», «оно мне напоминает...», то есть опираясь на свой жизненный опыт.
Хабиева Аля	4	В характеристике эмоций вызванных от прослушивания произведения использовала много различных эпитетов. Отметила понравившимся «Порыв» – «Так как оно самое легкое, беззаботное, уверенное, особенно в середине».
Чижишева Аня	4	Анна описала очень развернуто свои переживания, а также прочертила сюжетную линию к каждому музыкальному произведению. К первому музыкальному произведению ученица добавила: «если бы я послушала это произведение еще раз, я бы почувствовала что-то другое...». Девочка не выбрала конкретное понравившееся произведение, но выделила конкретный момент, «когда чувствуется напряг, когда вот-вот предстоит выбор».
Чугаева Кира	3	Кира действительно очень грамотно описала свои чувства – можно сказать, как взрослая. В частности: «Я воспринимаю это произведение вопреки названию...». А к пьесе «Колокола» выбрано очень интересное определение: «чувство хаоса, беспорядка». Как и большинство других, ученица выбрала понравившимся произведение Моцарта, «так как оно очень точно выражает мои чувства в некоторых случаях».
Чупина Лиза	-	Ученица очень ярко и развернуто описывает свои чувства, используя полные предложения, наполненные образами. Каждый ответ к произведению – как миниатюрный рассказ. Больше всего Лизе

		понравилась пьеса «Колокола»: «Все эмоции так и валят».
Швецова Маша	4	В двух первых вариантах ученица попыталась предположить, что хотел показать нам композитор. Очень ярко охарактеризовала Фантазию ре минор с позиции «Я чувствую...» Не удивительно, что это произведение она и отметила как понравившиеся – «потому, что оно очень чувствительное».
Ярославцев Эдик	1	К первой пьесе ученик написал: «Мне нравится это произведение, так как характер переменчив и мой характер переменчив». И это же произведение отметил, еще раз написав, «так как в этом произведении играют низкие ноты». Все остальные пьесы мальчик описал отдельными словами, характеризующими разное настроение.

Выводы

В результате изучения учебно-методической литературы и педагогического опыта нами были сделаны следующие выводы.

По проблеме взаимодействия музыки и поэзии выявлено много интересных находок. В учебнике Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской для 5-го класса в полной мере раскрыта тема взаимодействия искусств, где поэзия выполняет разные функции. В программе В.О. Усачёвой, Л.В. Школяр, В.А. Школяра на протяжении всего пятого класса на первое место также выходит взаимодействие искусств. Но в остальных классах двух проанализированных программ поэзия на уроках музыки почти полностью исчезает.

Многофункциональность поэзии подтверждается и в проведении анкетирования среди педагогов-музыкантов. Учителя в своей практике используют поэзию, но не в полной мере, а именно: практически не

включают ее в свою деятельность как средство достижения эмоциональной отзывчивости.

Опытная работа показала нам, что на эмоциональную отзывчивость влияет и настроение класса в целом. Однако на это можно влиять, используя поэтические тексты, в некоторых случаях неразрывно связанных с актерской игрой учителя.

Как наиболее удачные хотелось бы отметить 1-й и 4-й уроки. Первый – потому, что метод с подборкой стихотворения созвучного музыкальному произведению в таком контексте оказался интересным учащимся, они активно работали, хорошо отвечали, внимательно слушали музыку. Четвертый был от начала и до конца «пронизан» эмоциями, и с помощью стихотворения здесь была создана проблемная ситуация, благодаря которой ученики очень четко усвоили важность интонации в музыке и поэзии, и главное – какую роль она играет.

После анализа проведенных уроков мы можем сделать следующие выводы.

Эмоциональную отзывчивость учеников на произведения искусства измерить весьма сложно, и сроки проведения опытной работы были достаточно сжатыми для того, чтобы добиться значительного результата. И все же положительного влияния поэзии нельзя не заметить. Все без исключения учащиеся смогли описать свои чувства, и каждый сделал это индивидуально – иными словами, они действительно что-то чувствовали при прослушивании произведений. Каждый определил для себя понравившееся произведение. Кроме того, дети смогли сопоставить эмоциональное содержание образцов разных видов искусства – музыки и поэзии, приблизились к пониманию того, как эмоциональное содержание связано с интонационностью.

Заключение

Эмоции и чувства – важная часть человеческой жизни: они пронизывают все существование человека, формируют наши потребности. Однако следует различать эмоции жизненные и художественные (порожденные искусством), хотя вторые, безусловно, связаны с первыми и иногда опираются на них.

В музыке роль эмоций чрезвычайно велика: данный вид искусства с помощью своих выразительных средств способен «напрямую» сообщить нам содержащиеся в ней эмоции, не используя при этом словесного ряда.

Поэзия – тоже ярко эмоциональна, родственна в этом плане музыке; из-за сжатости своих форм и своеобразия языка превосходит прозу в чувственно-эмоциональном плане. Тем самым поэзия оказывается особенно близкой музыке. Кроме того, их роднят и средства выразительности, такие, как ритм, а также интонационная природа. Исходя из этого, поэзия может стать хорошим помощником в «прочувствовании» музыкального произведения.

Главный метод, который мы предлагаем использовать – это метод художественного контекста, в основе которого лежит взаимодействие искусств. Для того, чтобы осуществилась активизация эмоционального восприятия музыки с помощью поэзии, следует начинать с эмоциональной атмосферы класса, которая должна быть, во-первых, спокойной и рабочей, а во-вторых, быть созвучной музыкальным произведениям. Нужно также внимательно относиться к поэтическим образцам, предлагаемым ученикам на уроке. Нам представляется удобной и целесообразной следующая форма взаимодействия искусств: ученикам требуется подобрать к музыкальному произведению одно из предоставленного ряда стихотворений, созвучное по общему и эмоциональному содержанию (воссоединить их внутреннюю составляющую, опираясь на свое восприятие и переживание).

Проанализировав учебно-методическую литературу, мы выявили

следующее: вопрос о взаимодействии музыки и поэзии часто ставился педагогами-методистами и учителями-практиками; их в той или иной форме реализовывалось на уроках музыки. Б.П. Юсов использовал взаимодействие искусств для развития у детей творческих способностей, считая, что для нового поколения важны такие качества, как фантазия, воображение.

Очень ярко и разнообразно раскрыты способы такого взаимодействия в учебнике для 5-го класса общеобразовательных учреждений Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской: на протяжении двух четвертей предлагаются разные варианты использования поэзии на уроках музыки. Но в двух последующих классах поэзию уходит из содержания уроков. В программе по музыке для 5-7 классов, авторами которой являются В.О. Усачёва, Л.В. Школяр, В.А. Школяр, повторяется такая же ситуация.

Анализируя деятельность учебных учреждений, мы заметили интерес к использованию поэзии на уроках музыки, но количество часов, отведенное на эту работу, небольшое, и чаще стихи используются недостаточно продуманно, в неподходящие моменты; мы попытались найти более интересные и продуктивные варианты взаимодействия.

Наша опытная работа привела к положительным результатам. Учащиеся внимательно слушали стихи, анализировали и выбирали из них созвучные музыкальным произведениям, выполняли домашнее задание по написанию стихотворений. Каждый урок был живым и эмоциональным. В целом ученики были крайне заинтересованы в использовании поэзии на уроке. Через месяц после окончания опытной работы преподаватель музыки этого класса рассказала, что один ученик очень проникся произведением С. Слонимского «Колокола», запомнив его и приведя на уроке в качестве примера.

Сказанное позволяет считать поставленные в нашей работе задачи решенными, её цель – достигнутой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулин Э.Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. – М.: Академия, 2003. – 224 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Ангелов К. Константинов И., Коралов А., Ладыгина А., Раппопорт С. Книга по эстетике для музыкантов. – М.: «Музыка», 1983. – 272 с.
4. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Э.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
5. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
6. Боров Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров. – Смоленск: «Русич», 1997. – 576 с.
7. Бонфельд М.Ш. Музыка начинается там, где заканчивается слово: Книга для учителя / М.Ш. Бонфельд, П.С. Волкова, Л.П. Казанцева, В.И.
8. Васина-Гроссман В.А. Музыка и поэтическое слово / В.А. Васина-Гроссман. – Ч. 1. – М.: «Музыка», 1972. – 151 с.
9. Васина-Гроссман В.А. Музыка и поэтическое слово / В.А. Васина-Гроссман. – Ч. 2. – М.: «Музыка», 1978. – 368 с.
10. Волкова П.С. Отражение эмоционального мира человека в искусстве / М.Ш. Бонфельд, П.С. Волкова, Л.П. Казанцева, В.И. Шаховский. – Астрахань – М.: НТЦ «Консерватория», 1995. – 458 С. 42-51.
11. Волкова П.С. Эмоции в словесном языке и музыке / М.Ш. Бонфельд, П.С. Волкова, Л.П. Казанцева, В.И. Шаховский. – Астрахань – М.: НТЦ «Консерватория», 1995. – С. 52-60.
12. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: «Педагогика», 1987. – 345 с.

13. Каган М.С. Морфология искусства / М.С. Каган. – Л.: «Искусство», 1972. – 434 с.
14. Краснова Т.В. Методические основы преподавания уроков музыки как искусства / Т.В. Краснова. – Братск, 2000. – 348с.
15. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: «Питер», 2001. — 592 с.
16. Мащенко П.М. Использование музыки на уроках литературы / П.М. Мащенко. – М.: 1978. - 76 с.
17. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / Восприятие музыки. Сборник статей. – М.: «Музыка», 1980. – С. 141-154.
18. Панов, М.В. Энциклопедический словарь юного филолога / М.П. Панов. – М.: «Педагогика», 1984. – 352 с.
19. Петрушанская Р.И. Музыка и поэзия. Подписная научно-популярная серия / Р.И. Петрушанская. – М.: «Знание», 1984. – 55 с.
20. Платек Я. Под сенью дружных муз / Я. Платек. – М.: Советский композитор, 1998. – 232с.
21. Португалов К.П. Серьезная музыка в школе: Пособие для учителей / К. П. Португалов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
22. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции / С.Х. Раппопорт. – М.: «Музыка», 1968. – 160 с.
23. Раппопорт С.Х. Содержание и форма художественного произведения // Ангелов К., Константинов И., Коралов А., Ладыгина А., Раппопорт С. Книга по эстетике для музыкантов. – М.: «Музыка», 1983. – 272 с.
24. Ручьевская Е.А. Музыка и слово / Е.А. Ручьевская. – Л.: «Музгиз», 1960. – 55 с.

25. Сергеева Г.П. Музыка: 5 класс: учебник для общеобразоват. учреждений / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.
26. Сергеева Г.П. Музыка: Творческая тетрадь: 5 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская. – М.: Просвещение, 2012. – 80с.
27. Сергеева Г.П. Музыка: 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская. – М.: Просвещение, 2012. – 168с.
28. Сергеева Г.П. Музыка: Творческая тетрадь: 6 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская. – М.: Просвещение, 2012. – 64с.
29. Сергеева Г.П. Музыка: 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 160 с.
30. Сергеева Г.П. Музыка: Творческая тетрадь: 7 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская - М.: Просвещение, 2012. – 80с.
31. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи: Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т.Э. Тютюнникова.– М.: Либроком, 2014. – 264 с.
32. Сохор А.Н. Музыка как вид искусства / А.Н. Сохор. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. – 133 с.
33. Усачева В.О. Музыка: 5-7 классы: программа / В.О. Усачева, Л.В. Школяр, В.А. Школяр [Текст] . – М.: Вентана-Граф, 2013. – 96 с.
34. Хализев В.Е. Теория литературы: Учебник / В.Е. Хализев. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 432 с.
35. Холопова В.Н. Музыкальные эмоции: Учебное пособие для музыкальных вузов и вузов искусств / В.Н. Холопова. – М.: 2010. – 348 с.

36. Цветаева М.И. Поэт и время / М.И. Цветаева. — Собрание сочинений в семи томах. Том 5. Автобиографическая проза. Статьи. Эссе. Переводы. — М.: Эллис Лак, 1994. — С. 329-345.

37. Цыпин Г.М. Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика: учебник для студ. муз. факультетов учреждений высш. проф. образования / Г.М. Цыпин. — 2-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 386 с.

38. Шаховский В.И. Эмоции с точки зрения лингвистики / М.Ш. Бонфельд, П.С. Волкова, Л.П. Казанцева, В.И. Шаховский. — Астрахань — М.: НТЦ «Консерватория», 1995. — С. 30-33.

39. Шаховский В.И. Отражение эмоционального мира в языке / М.Ш. Бонфельд, П.С. Волкова, Л.П. Казанцева, В.И. Шаховский. — Астрахань — М.: НТЦ «Консерватория», 1995. — С. 34-41.

40. Юсов Б. П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б. П. Юсов // Педагогика искусства: В творческом порске: материалы Всерос. совещания-семинара, 3–6 дек. 1996 г., Самара. — М.: Самара: ИЦЭВ РАО, Самар. ИПРО, 1996.

41. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство» / Б.П. Юсов // Виды искусств и их взаимодействие. Пособие для учителя. — М.: ИХО РАО, 2001.

Электронные ресурсы

42. Основные методы развития музыкального восприятия на уроках слушания музыки в ДМШ и ДШИ [Электронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/604453/> – дата обращения: 26.02.2017.

43. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс] <http://nsportal.ru/shkola/muzyka> – дата обращения: 25.11.2016.

44. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]

http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_biology/6654/%D0%AD%D0%9C%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%98 – дата обращения: 11.04.2017.

45. Поэзия и проза <https://stud-baza.ru/poeziya-i-proza-referat-yazyikoznanie-filologiya> – дата обращения: 20.05.2017.

46. Уроки поэзии. Эмоции [Электронный ресурс]
<http://www.stihi.ru/2012/03/02/6866> – дата обращения: 10.12.2016.

Приложение 1

И. Сельвинский

ЦЫГАНСКИЙ ВАЛЬС НА ГИТАРЕ

Нночь-чи? Сон-ы. Прох? ладыда
Здесь в аллеяях загалохше? -го сады,
И доносится толико стон'ы? гиттаоры:
Таратинна-таратинна-tan...

"Милылый мо-и - не? сердься:
Не тебе мое горико? е сердыце -
В нём Яга навариыла с перы? цем ядыды
Чёрыну? ю пену любви".

"Милылыя - я сычасталив.
Задыхаясь задушен? ной страстью,
Все твои повторю за тобою? я муу? уки,
Толико? бы с сердыцем? бы в лад".

Ах, нночь-чи? Сонаны. Прох? ладыда
Здесь в аллеяях загалохше? го сады.
И доносится толико стон? (эс) гит-тарарары
Таратин? на
Таратина
Tan...

(1922)

Приложение 2

О.Э. Мандельштам

Образ Твой, мучительный и зыбкий,

Я не мог в тумане осязать.

"Господи!" – сказал я по ошибке,

Сам того не думая сказать.

Божье имя, как большая птица,

Вылетело из моей груди.

Впереди густой туман клубится,

И пустая клетка позади...

А.А. Ахматова

Молюсь оконному лучу -

Он бледен, тонок, прям.

Сегодня я с утра молчу,

А сердце - пополам.

На рукомойнике моем

Позеленела медь.

Но так играет луч на нем,

Что весело глядеть.

Такой невинный и простой

В вечерней тишине,

Но в этой храмине пустой

Он словно праздник золотой

И утешенье мне.

А. Ахматова

Дай мне горькие годы недуга,

Задыханья, бессонницу, жар,

Отыми и ребенка, и друга,
И таинственный песенный дар -
Так молюсь за Твоей литургией
После стольких томительных дней,
Чтобы туча над темной Россией
Стала облаком в славе лучей.

А. Ахматова

У кладбища направо пылил пустырь,
А за ним голубела река.
Ты сказал мне: "Ну что ж, иди в монастырь
Или замуж за дурака..."
Принцы только такое всегда говорят,
Но я эту запомнила речь, —
Пусть струится она сто веков подряд
Горностаевой мантией с плеч.

Анна Ахматова

И как будто по ошибке
Я сказала: "Ты..."
Озарила тень улыбки
Милые черты.
От подобных оговорок
Всякий вспыхнет взор...
Я люблю тебя, как сорок
Ласковых сестёр.

Андрей Блок

Церковный сумрак. Мирная прохлада,
Немой алтарь.
Дрожащий свет негаснувшей лампы

Теперь, как встарь.
Здесь шума нет, и сердце бьется глуше
И не болит.
Здесь много горя выплакали души
У древних плит.
Здесь люди Богу муку поручали,
Здесь вечный след
Безвестных слез, несказанной печали
Забытых лет.
Старинный храм, — защита от бессилья,
Приют для битв,
Где ангел Божий смертным дарит крылья
Для их молитв.

А. Соловьева

По земле шагает спорный,
Рванный сердцем человек.
Он живой, но он неровный,
Состоящий из калек.

Человек идёт по делу,
Человека привели
В человеческое тело:
Руки, ноги, костыли.

Он качается от ветра,
Плачет, если повезёт.
Его возраст в километрах,
По которым он ползёт.

Так пройдёт две трети века,
И останутся в пыли
От живого человека
Неживые костыли.

Приложение 3

Кира ученица 5 класса. Стихотворение созвучное пьесе Слонимского
«Колокола»

Звон колокольный на службу зовет.
«Собирайся молиться христианский народ!»
Звонари неустанно поводят рукой: «Я устал» - «Заходи, не стой.»
А колокольчики поменьше шаловливо звенят;
Созывают молится детей, говорят:
«Заходите, молитесь и причащайтесь,
Просфоры берите и очищайтесь!»
После молитвы светло на душе,
Звонче звенят колокола в вышине.
Колокол главный пуще звенит:
Счастье, весна и радость везде!
В пасху, нет мочи звона терпеть.
Громко и ярко – ведь праздник теперь!
В радость и в горе колокол... наш
Не устает и звонит
Радуйтесь, люди, молится идем,
За себя, за вас, за Всех! (сохранена авторская пунктуация)

Анна ученица 5 класса. Стихотворение созвучное пьесе Слонимского
«Колокола»

Гремят, гремят колокола!
Диннн, Доннн, Диннн.
Звучат, звучат колокола!

Дин. Дон. Дин. Дон.
Звенят, звенят колокола!
Динь, динь. Дини, дони. Динь, динь. Дини, дони.
Но для чего они звонят?
Зачем играют звонко?
Оповещают всех ребят,
Что наступило утро.
Пора вставать,
Пора вставать!
Звенят колокола.
Гремят, гремят колокола!
Динн. Донн. Динн. Донн. Динннн, доннн...

Арина ученица 5 класса. Стихотворение созвучное Фантазии ре минор Моцарта.

Ностальгия по тем давним временам.
А сейчас одиноко мне одному
Не знаю, что делать, наступила безысходность.
Всхлипы, всхлипы, мне грустно.
Тревога наступила, а что если так будет всегда?
Гнев, ведь все меня бросили в самый неподходящий момент.
Нервно, из-за того, что я во всем не уверен.
Молю, услышите мою мольбу!
Услышали, беззаботно теперь на душе.
Игривость пробудилось во мне.
Суетливо стало мне, легко.
Утверждение моих чувств произошло.

Лиза ученица 5 класса. Стихотворение созвучное Фантазии ре минор Моцарта.

Всё началось так
Тихо одиноко.
И будто бы мольбу и
Всхлипы я слышу тут
Недалеко.
И вдруг я слышу
Музыку как будто на балу.
И я иду, и я бегу...
Танцую я так не спеша, спокойно.
Но вдруг все зазвенело, и весело мне стало на душе.
Но тут музыка стала тише, и опять мне одиноко на душе.
И я кружусь, танцую в этом вальсе! На балу!

Кира ученица 5 класса. Стихотворение созвучное фантазии ре минор
Моцарта.

Опять. Опять... Опять! Опять!
Напольные часы стоят. Стучат.
Опять стучат в вечерние часы.
Нигде ни звука. Всё вокруг
Вдруг погрузилось в тишину.
И только там «Тик-так» опять
Тиктакают часы.
Опять! Опять... Ну почему
Никто не подойдет?
И не направит прежний ход,
Никто не заведет?!
Обидно... Тяжкая мольба
В «Тик-Так» часов слышна.
Но нет. Никто и никогда сюда
Не подойдет.

И не направит прежний ход.
Никто не заведет.
Но что? Вдруг там окно,
И заскрипела дверь.
О, шаловливый ветерок.
Не верь ему! Не верь!
В квартиру входит человек.
Как оказался тут?
«Часы!» - Воскликнул человек.
«Родные! Ах, часы! О, ты отстал
Мой старый друг!
От времени отстал!»
Спокойно зажили часы,
И правильно идут.
Тик-Так! Тик-Так» - и там и тут
Тик-Так! – и там и тут.
В том доме множество часов,
Но всех счастливей те,
Что ждали человека год.
Вот те счастливей всех.

Приложение 4

Выборочные работы учащихся с констатирующего этапа

Маша Смирнова

1. Во время прослушивания этой музыки я чувствую беспокойство, а сама музыка была сначала грустная, в середине грозная, а между ними нежная.
2. Эта музыка очень переменчива, но практически постоянно звонкая, иногда беспокойная, она иногда задорная и веселая
3. Ре-минор Моцарт

Эта музыка изменчивая и в смятениях, часто грустная и безнадёжная. Меня охватывает грусть, когда я слушаю её начало, а конец наоборот задорный и веселый

4. А эта музыка полна разных эмоций, она яркая весёлая радостная. Звонкая задорная.

5. Мне больше всего нравится произведение Ре-минор, по тому, что у меня сегодня такое настроение, что мне хочется слушать грустную музыку.

Ульяна Озден

1. я чувствую некую дрожь, прочувствую эти удары. Нежные моменты проникают прямо в сердце.

2. Чувствую радость, игривость, очень энергичное произведение. Есть нежные и ласковые моменты.

3. В произведении я чувствую нежность, радость, безысходность. Я люблю произведения со сменой эмоций.

4. Очень радостное и открытое произведение. В местах очень буйное и несколько гневное.

5. Больше всего мне понравилось произведение Фантазия ре минор Моцарт, по тому что в нем смена чувств.

Лиза Чупина

1. Для меня это произведение одинокое, но в тоже время приятное. Я чувствую уверенность. Кажется, что происходит какое-то странное событие. Будто я сижу, мне так одиноко, но потом я вижу сияние и становиться веселей.

2. Все начинается уныло, но потом всё более веселей и беззаботней.

Весна наступает и мне так весело на душе. И вдруг птицы не поют и так жутко стало.

3. Я тону. Мне не страшно, не печально, но весело. И я вдруг вижу новый мир: веселый и задорный. Вокруг столько неизведанного и прекрасного. И я хочу остаться в этом мире. Где нет забот!
4. Я стала такой маленькой и бегу по клавишам фортепиано. О, ручейки бегут перед окном и звонко шумят.
5. Больше всего мне нравится Фантазия ре минор. Все эмоции так и валят. Мне очень нравится слушать это произведение.

Приложение 5

Анкета для педагогов

1. Включаете ли Вы в содержание уроков музыки произведения литературы, а именно стихотворения?
- ☐ Да
- ☐ Нет
2. Какова, на Ваш взгляд, степень важности эмоций, вызываемых произведениями искусства на уроке музыки?
- ☐ Самое важное
- ☐ Есть нечто важнее эмоционального отклика (если да, то что именно?)
- ☐ Эмоции и чувства – не самое важное, но имеют некоторое значение
- ☐ Не должны присутствовать на уроке
- ☐ _____
3. Какие функции могут выполнять стихи на уроке музыки? Отметьте, пожалуйста, возможные варианты.
- ☐ Помогают раскрыть эмоциональную наполненность музыкального произведения
- ☐ С их помощью активизируется ассоциативное мышление

- ☐ Помогают погрузиться в особую атмосферу, способствующую восприятию искусства
- ☐ Иллюстрируют музыкальное произведение, его внутреннюю организацию и структуру
- ☐ _____

4. Каким образом Вы вызываете эмоциональный отклик учащихся на музыкальное произведение (если считаете это необходимым)?
