УДК 372.87

Елена Владимировна БИРЮЛЁВА, старший преподаватель кафедры ОО «Искусство» и «Технология» Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск; e-mail: elenabir@gmail.com

Зинаида Васильевна НОВИКОВА, учитель музыки средней общеобразовательной школы № 155, г. Новосибирск

Коммуникативная направленность музыкальной интонации на уроках музыки

В статье рассматривается роль музыки в воспитании коммуникативных навыков младших школьников. Представлена практика использования упражнений, основанных на интонационных эталонах, на уроках музыки с целью выявления коммуникативного опыта школьников, специально разработанные задания.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, интонация, типы интонаций, развитие интонационного слуха.

Elena V. BIRULEVA, senior lecturer, Art and Technology Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk; e-mail: elenabir@gmail.com

Zinaida V. NOVIKOVA, teacher of music, secondary school No. 155, Novosibirsk

Communicative Orientation of Musical Intonation at Music Lessons

The article discusses the role of music in the education of primary school students' communication skills. We represent the technology of using exercises based on intonation standards and special tasks at music lessons in order to identify the communicative experience of students.

Keywords: communication skills, intonation, types of intonations, the development of intonation hearing.

Младший школьный возраст характеризуется рядом особенностей, связанных с различными сферами проявления психосоциального развития, в том числе сферой коммуникации. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важнейших задач развития ребенка данного возрастного периода. Новая социальная ситуация и новые правила поведения приводят к тому, что в первый год обучения повышается уровень комфортности детей, что является закономерным следствием вхождения в новую группу.

Взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем через организацию учебного процесса. Он способствует формированию статусов и межличностных отношений в классе. Ко второму и третьему классу личность учителя становится менее значимой, а связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными.

Именно в младшем школьном возрасте появляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубоких межличностных отношений детей, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого. В этом возрасте наиболее распространенной является групповая дружба.

Дружба выполняет множество функций, главными из которых являются развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных. Организующую роль играют социальные эмоции (эмпатия).

Таким образом, в младшем школьном возрасте открываются новые возможности для стимулирования психического развития ребенка через регуляцию его отношений с окружающими людьми, с учителями и ро-

дителями, к воздействиям которых в этом возрасте ребенок еще достаточно открыт.

Каковы возможности музыки в воспитании коммуникативных навыков младших школьников?

В науке проведены фундаментальные исследования о влиянии музыки на человека, о ее воспитательно-эстетических, познавательных, компенсаторных, коммуникативных и других функциях. Обращается внимание на общее музыкальное образование как на средство, положительно изменяющее межличностные отношения у учащихся, как на одно из могущественных средств социализации человека. Музыкальное воспитание, в частности, осмысленное слушание музыки является эффективным средством воспитания эмпатии, эмоциональной отзывчивости и сопереживания, способствующих социальному, духовно-нравственному развитию младшего школьника.

Обращение к музыке как средству воспитания подрастающего человека основывается на понимании сущности этого вида искусства, названного Б. В. Асафьевым «искусством интонируемого смысла» [1]. Интонационный подход (Б. В. Асафьев, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, Д. К. Кирнарская, Э. Е. Алексеев, Л. В. Горюнова, Е. Д. Критская, М. С. Красильникова и др.) позволяет выделить интонации как доминирующий аспект в процессе музыкального развития ребенка, в ходе которого происходит активное постижение характера и свойств музыки.

Учитывая интонационную природу музыки, в процессе музыкальных занятий можно тренировать и коммуникативные навыки. Сензитивность детей раннего возраста к интонационным характеристикам музыкальных «высказываний», являющихся информационными компонентами коммуникативной системы более древнего происхождения, чем речь, определена многочисленными междисциплинарными исследованиями. Специфические аспекты коммуникативной природы музыкальной интонации, изучавшиеся многими учеными, психологами, музыковедами (Б. В. Асафьевым, М. Ш. Бонфельдом, А. Л. Готсдинером, Л. А. Мазелем, В. В. Медушевским, Е. В. Назайкинским, Е. М. Орловой, О. М. Панковой, Е. А. Ручьевской, В. Н. Холоповой, Б. Л. Яворским и др.), позволяют рассматривать музыку как раннюю, начальную форму коммуникации, понимание которой присуще человеку с самого рождения.

Данный процесс осуществляется на основе активного освоения базисных музыкально-интонационных комплексов, через которые ребенок правильно «расшифровывает» получаемую звуковую информацию, переданную с помощью специфических выразительных средств. Такие интонационные комплексы рассматриваются в современной исследовательской литературе в качестве сенсорно-образных эталонов, представляющих собой некие смысловые опоры [2].

Основой для разработки музыкально-интонационных образцов послужили коммуникативные стереотипы музыкального восприятия, описанные Кирнарской Д. К. [4]. Музыкально-интонационные стереотипы определены устойчивыми характеристиками по общему направлению мелодического рисунка, ритмическим, динамическим и тембральным соотношениям звуков, имеющими определенный коммуникативный смысл, эмоциональное содержание и внемузыкальные ассоциации (жест, поза и др.). Определенная коммуникативная направленность той или иной интонации тесно связана с ее эмоциональным содержанием и предполагает соответствующий набор выразительных средств.

В практике дополнительного образования проверена способность определения детьми того или иного интонационного стереотипа, его идентификации в соответствии с существующими классификациями по коммуникативному принципу [3]. В предпрофессиональном обучении музыке интонационные модели используются в ходе тестирования уровня развития интонационного слуха [5].

Итак, музыкальное развитие в младшем школьном возрасте создает благоприятные условия для реализации специфических возрастных возможностей детей воспринимать музыку на коммуникативном интонационно-образном уровне. В связи с воспитанием эмоциональной отзывчивости, эмпатии в межличностном общении, музыкально-интонационное развитие позволяет ребенку воспринимать музыку как живое, выразительное, «говорящее» искусство, обогащает детей новым художественным и психологическим опытом. В процессе слухового восприятия и последующего осмысления и изучения учащимися таких характеристик музыкальных интонаций, как их коммуникативная направленность, эмоциональная окраска, осуществляется не только музыкальное, но и эмоциональное, и социальное развитие младших школьников.

Представим практику использования упражнений, основанных на интонационных эталонах, на уроках музыки с целью выявления коммуникативного опыта младших школьников.

В рамках программы по развитию интонационного слуха нами были разработаны и апробированы дополнительные задания. Они были созданы на основе научно-методических исследований в области музыкальной психологии и педагогики, касающихся принципов и подходов к изучению интонаций с помощью «расшифровки» их основных характеристик [4, 5]. Данные характеристики определяются типами интонаций по классификации, предложенной Д. К. Кирнарской [4]. Известно, что интонационный слух (способность определения эмоциональной информации интонаций) первично выделяет в музыке самые общие параметры, доступные непрофессионалам-любителям, а также детям, не имеющим специального образования. Это коммуникативная составляющая интонаций, сопряженная с определенной эмоциональной окраской. Согласно исследованиям в области музыкальной психологии, в зависимости от той или иной коммуникативной на-

правленности различаются интонации призыва, угрозы (характерны для обращения сильного к слабому), просьбы, жалобы (характерны для обращения слабого к сильному), а также интонации, которые предполагают отношения равенства, (например, игра) [4, 78–83].

В проведенном нами ранее опытно-экспериментальном исследовании возможностей изучения интонационного слуха [10] была проверена способность учащихся музыкальной школы различного возраста и уровня специальной подготовки ранжировать музыкальные интонации в соответствие с их коммуникативной направленностью. В настоящем исследовании нами была поставлена задача **изучения коммуникативной составляющей интонационного слуха младших школьников в рамках занятий музыкой в общеобразовательной школе с целью определения и обогащения их опыта освоения коммуникативных позиций (ролей) в соответствии с возрастными особенностями**.

В разработанных нами заданиях использовались образцы интонаций приведенных выше типов, отобранные в результате экспертного прослушивания многочисленных примеров музыкальных и речевых фрагментов. Музыкальные фрагменты длительностью не более 1,5 минуты были выбраны с учетом наличия в них ярко выраженных средств, характеризующих тот или иной интонационный тип. При этом большая часть фрагментов не была еще знакома учащимся по учебной программе. Использовались следующие музыкальные фрагменты:

«Божественная поэма» А. Скрябина, 1 часть (фрагмент);

«Пер Гюнт», «Утро» (фрагмент) Э. Грига;

Русский народный наигрыш на колесной лире (фрагмент);

«Регтайм» (фрагмент) С. Джоплина;

Японская народная песня «Сакура» (фрагмент);

Колыбельная «Спи, дитя мое, усни» (фрагмент) А. Аренского;

Гимн Великобритании (фрагмент) Г. Кэри;

Струнный квартет А. Бородина (часть № 1, 2);

Оркестровая сюита № 2, 7, часть «Шутка» (фрагмент) И. С. Баха.

Речевые фрагменты по смыслу интонационно совпадали со словесным содержанием; были отобраны из сказок и мультфильмов, что обеспечивало возрастную доступность их восприятия младшими школьниками.

Были представлены следующие речевые фрагменты:

Русская народная сказка «Гуси-лебеди» (аудиофрагмент «Яблонька, яблонька, спрячь меня!»);

«Буратино» Дж. Радари (аудиофрагмент «Что же мне еще такого придумать?»);

Мультфильм «Крокодил Гена и его друзья» (Чебурашка: «Значит, со мной никто не будет дружить?..»);

Мультфильм «Крокодил Гена и его друзья» (Шапокляк: «Ах, Гена, ах, кр-рокоди- ил!...»);

Мульфильм «Ну, погоди» (Волк: «Ах, та-ак!!!»);

«Скверный мальчишка» Г. Х. Андерсена (аудиофрагмент «Жил-был поэт…»);

Мультфильм «Малыш и Карлсон (Фрекенбокк: «Вам придется бросить эту вашу гадкую привычку!»);

Мультфильм «Приключения Кота Леопольда» (Кот Леопольд: «Давайте жить дружно!»);

«Буратино» Дж. Радари (Буратино: «Бедный я, несчастный…»).

В таких заданиях учащимся 2, 3, 4 классов в рамках отдельных занятий по музыке, приуроченных к теме «Интонация», предъявлялись для прослушивания различные по интонационной окраске речевые фрагменты из сказок и мультфильмов, а также музыкальные фрагменты различного типа интонаций. При выполнении этих заданий учащиеся должны были ранжировать интонации по типам. Описание этих типов давалось в словесной инструкции:

«Вы заметили, что люди по-разному разговаривают? Одни свысока приказывают или угрожают, или заботятся о более слабых. Другие — просят, жалуются, боятся. А кто-то шутит, играя, или спокойно ведет беседу, рассказывает…» (фрагмент инструкции).

Учащимся была представлена специально разработанная таблица с перечнем типов интонаций (*повеление, угроза, забота, жалоба, прошение, игра, повествование, разговор добрых друзей*). В целом перечисленные типы укладываются в три коммуникативные позиции: общение слабого с сильным (*жалоба, прошение*), общение сильного со слабым (*повеление, угроза, родительская забота*), общение на равных (*игра, разговор добрых друзей, рассказ-повествование*). При выполнении задания по ранжированию фрагментов объективным считался выбор интонации, в целом соответствующей той или иной коммуникативной позиции (не учитывая нюансы, связанные с разнообразием типов внутри каждой позиции). Например, внутри позиции *«слабый — сильный»* учащиеся могли разнообразить ответы — *жалоба* либо *прошение*, либо оба подтипа одновременно. Более дифференцированный выбор подтипа свидетельствовал о частных особенностях проявления интонационного слуха.

Необходимо было расположить образцы интонаций в таблице в соответствии с названием типа интонации (например, *жалоба* и т. д.).

Затем предлагались для прослушивания музыкальные фрагменты, которые также необходимо было расположить в той же таблице.

По результатам прослушивания предъявленных речевых и музыкальных фрагментов выявились следующие особенности характеристик интонационных типов учащимися:

1. Доминирующий тип интонации определялся большинством ответов, которые соответствовали объективной характеристике той или иной интонации, присвоенной при экспертном отборе образцов в про-

цессе подготовки к данному опытно-экспериментальному исследованию.

2. В характеристиках речевых интонаций учащиеся ориентировались быстрее, давали однозначные ответы в предлагаемых таблицах. Задание ранжировать интонации в речевых фрагментах оценивалось учащимися как более легкое, нежели в музыкальных фрагментах. Это вполне объясняется недостаточностью общения с художественно-качественным музыкальным материалом, ведь даже количество уроков музыки в учебном плане в начальной школе крайне ограничено (всего 1 час в неделю), а в повседневной жизни преобладает фоновое функционирование однообразных музыкальных образцов. Кроме того, несмотря на доступность и интонационную яркость отобранных музыкальных примеров, при определении речевых интонаций существенно влияет вербальный контекст. Так, например, во фрагменте из мультфильма «Гуси-лебеди» жалобные интонации обращения к яблоне («Яблонька, яблонька, спрячь меня!») многие школьники отнесли к повелительной интонации.

3. Адекватная оценка коммуникативных интонационных типов, характеризующих предлагаемые в задании речевые фрагменты, наблюдалась в 90 % случаев, музыкальные фрагменты — в 65 %. Музыкальные интонации учащиеся определяли как неоднозначные (отмечали их как соответствующие нескольким типам).

4. Учащиеся в большинстве случаев ранжировали интонации по их общей классификации в соответствии с ролями *сильный*, *слабый*, *равный*, при этом не дифференцируя отдельные нюансы интонаций внутри каждого типа (например, *сильный* — призывная интонация, угрожающая интонация, забота и т. д.).

5. Наиболее узнаваемой и верно оцененной (в 100 % ответов — в речевых и в 90 % в музыкальных образцах) оказалась позиция «*сильный — слабому*», а именно — интонация *угрозы*, *повеления* (то есть та интонационная разновидность данной позиции, которая эмоционально окрашена отрицательно).

6. В 90 % ответов относительно речевых и музыкальных фрагментов объективно определена интонация «жалобы», также «минорно» окрашенная, характеризующая позицию «*слабый — сильному*».

7. Затруднение вызывало правильное определение интонаций коммуникативного типа «*равный — равному*» в их разновидностях («повествование», «разговор друзей» заменялись «жалобой» или «заботой»). Дети почти не улавливают игривые, в частности, кокетливые интонации (в речи), вероятно, в силу их «двусмысленности», определяя лишь позитивную окраску (эти интонации отнесены ими в большинстве случаев к «заботе» или «разговору добрых друзей»). Музыкальные интонации «игры», представленные образцами различных стилевых эпох, также определяются неоднозначно (вероятно, популярная жанровая специфика, в частности, регтайм в исполнении джазового оркестра с активным использованием специфических приемов игры и соответствующей оркестровкой более способствует различению данной интонации как игровой). Очевидно, интонации данного типа недостаточно накоплены и разнообразны в опыте общения младших школьников в отличие от легко и безоговорочно узнаваемых вышеуказанных интонаций угрозы, которые, безусловно, определяются на уровне рефлекторной защиты от опасности.

8. В целом, наблюдается положительная динамика в смысле адекватности оценивания детьми предлагаемых интонаций речевых и музыкальных фрагментов и ранжирования их по коммуникативному принципу от второго класса к четвертому.

Нам представляется, что подобные задания в качестве методического инструментария можно эффективно использовать в практике музыкально-интонационного развития в рамках музыкального обучения, что, в свою очередь, будет способствовать овладению интонационными навыками невербального общения. Для нас же результаты проведенных занятий по данному направлению важны как показатели активного интереса к интонационным характеристикам звуковой коммуникации у детей младшего школьного возраста и являются одновременно результатами их развития на музыкальных занятиях в области интонационного слуха. Полученные в проведенном нами исследовании результаты свидетельствуют о наличии специфического коммуникативного опыта у младших школьников. Такой опыт не противоречит общим закономерностям возрастного развития, связанным с недостаточным освоением разнообразных коммуникативных ролей, большей ориентации в ролевых позициях «общение сильного со слабым», нежели «общение на равных» (в этом возрасте еще сильна значимость авторитета сильного взрослого).

При этом исследования в данном направлении открывают интересные перспективы в понимании специфики коммуникации младших школьников в современной социальной среде, а также в понимании возможностей музыкальных занятий в воспитании навыков конструктивного общения детей, развития эмпатии и позитивного отношения друг другу. И музыка в данном контексте является благодатным собеседником, мудрым учителем и добрым «другом» в процессе личностного и социального развития ребенка.

Список литературы

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1963. 365 с.

2. Бирюлёва Е. В. Слуховые координаты невербальной коммуникации. Вопросы интерпретации интонаций в теории и практике музыкального обучения // Сибирский учитель. 2014. № 2.

3. Бирюлёва Е. В., Приходько О. В. Слышу, чувствую, общаюсь. К вопросу об использовании музыкальной психо-

логии в художественно-педагогической практике // Сибирский учитель. 2005. № 4. С. 45—48.

4. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. / Д. К. Кирнарская. М.: Таланты XXI век, 2004.

5. Кирнарская Д. К. Опыт тестирования музыкальной одаренности на вступительных экзаменах // Вопросы психологии. 1992. № 1—2.

6. Критская Е. Д. Интонационный анализ — творчество учителя и ученика // Искусство в школе. 1993. № 1. С. 18—22.

7. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.

8. Лисина М. И., Корпицкая С. В. Взаимоотношение ребенка с окружающими людьми. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. С. 112—117.

9. Назайкинский Е. В. Речевой опыт и музыкальное восприятие: эстетические очерки. М., 1967. С. 245—283.

10. Сергеева Г. П. Музыка. 1—4 классы / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, Т. С. Шмагина. 3-е изд. М.: Просвещение, 2012. 64 с.

САМЫЙ КРАСИВЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ИСТОРИИ

Мы предлагаем вашему вниманию выдержки из книги Дж. Джонсона «Десять самых красивых экспериментов в истории науки».

Флогистон и кислород

Однажды осенним днем 1772 года парижане могли видеть странное, напоминавшее плоскую подводу сооружение в виде деревянной платформы на шести колесах. Среди людей, которые воспользовались этой установкой — «ускорителем элементарных частиц» XVIII века, был Антуан Лоран Лавуазье. Его тогда занимало, что происходит при сжигании алмаза.

Считалось, что предметы горят потому, что в них много флогистона.

Тем не менее это не решало всех проблем: окалина, остававшаяся после прокаливания, весила больше, чем исходный металл. Как могло получиться, что после выхода флогистона из вещества оно становилось тяжелее?

Лавуазье, как и ученые того времени, был уверен в том, что флогистон — одна из основных составляющих вещества. Но к началу экспериментов с алмазами он стал задумываться, может ли нечто весить меньше нуля.

Лавуазье повторил некоторые эксперименты своих коллег. Он подтвердил, что сжигание фосфора с целью получения фосфорной кислоты или сжигание серы с целью получения серной кислоты приводит к получению веществ, вес которых превышает вес использованных веществ, то есть как и при прокаливании металлов. Используя увеличительное стекло для нагрева олова, заключенного в герметичный стеклянный сосуд, ученый обнаружил, что и до опыта, и после вся установка весила одинаково. Медленно открывая сосуд, он слышал, как с шумом воздух врывался внутрь, после чего вес вновь увеличивался. Может быть, предметы горят не потому, что испускают флогистон, а потому, что поглощают какую-то часть воздуха?

В 1774 году Лавуазье и несколько его коллег подтвердили, что окалину ртути действительно можно восстановить «без дополнительных веществ» с потерей примерно одной двенадцатой веса. К этому времени Лавуазье уже называл газ, выделявшийся при восстановлении mercurius calci-natus, «живым» воздухом. Он считал, что этот газ представляет собой воздух в его первозданной форме. Однако тут Лавуазье столкнулся с одной трудностью. Когда он пытался восстановить окалину ртути с использованием древесного угля, выделялся тот же газ, что и при восстановлении глёта. Почему при восстановлении окалины ртути без древесного угля выделялся «живой» воздух, а при использовании древесного угля возникал удушающий «затхлый» воздух?

Лавуазье взял с полки сосуд. Нижняя часть его была круглой, а высокое горлышко Лавуазье нагрел и изогнул так, что оно сначала выгибалось книзу, а затем снова вверх. Лавуазье налил четыре унции чистой ртути в круглую нижнюю камеру сосуда. Сосуд был установлен на печи так, чтобы его горлышко оказалось в открытый емкости, также заполненной ртутью, а затем поднималось в стеклянный колокол. Эта часть установки использовалась для определения количества воздуха, который будет потреблен во время эксперимента. Отметив бумажной полоской уровень, он разжег печь и довел ртуть в камере почти до кипения.

Можно считать, что в первый день не произошло ничего особенного. Но на второй день на поверхности ртути стали образовываться красные точки — окалина. В течение нескольких последующих дней красная корочка увеличивалась в размерах, пока не достигла максимальных. На двенадцатый день Лавуазье остановил эксперимент и сделал некоторые измерения. Лавуазье рассчитал, что количество воздуха уменьшилось примерно на одну шестую его первоначального объема. Кроме того, поменялась природа газа.

Это был поворотный момент. Сгорая, ртуть поглощала «живой» воздух из атмосферы, оставляя азот. Восстановление ртути вновь приводило к выделению «живого» воздуха. Так Лавуазье удалось разделить два основных компонента атмосферного воздуха.

Источник: http://coollib.net/b/232386/read