

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"

И.Н. Острикова, Н.Г. Алейникова, М.В. Близниченко

АРТИСТИЗМ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ
ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

СТАВРОПОЛЬ

СТАВРОПОЛЬСКОЕ
издательство
2019

УДК 378.22:78:004

ББК 74.268.53

О 76

Авторы:

И.Н. Острикова, старший преподаватель кафедры Теории и методики музыкального образования

Н.Г. Алейникова, доцент кафедры Хорового дирижирования

М.В. Близниченко, старший преподаватель кафедры Теории и методики музыкального образования

Рецензенты:

А.Ф. Григорьев, доктор культурологии, кандидат педагогических наук, член Союза композиторов Российской Федерации, заслуженный деятель искусств ЧР, профессор кафедры Теории и методики музыкального образования

Острикова, И.Н., Алейникова, Н.Г., Близниченко, М.В.

О 76 **Артистизм как один из компонентов художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки** : учебно-методическое пособие [Текст] / И.Н. Острикова, Н.Г. Алейникова, М.В. Близниченко. – Ставрополь : Ставролит, 2019. – 56 с.

УДК 378.22:78:004

ББК 74.268.53

Пособие разработано в соответствии с учебными планами и программами дисциплины "Теория и технологии музыкального образования", для специальности 44.03.01 "Музыка".

Адресовано учителям музыки в СОШ, преподавателям и студентам высших и средних учреждений профессионального педагогического музыкального образования.

© Острикова И.Н., Алейникова Н.Г.,

Близниченко М.В., 2019

© Издательство "Ставролит", 2019

в авторской редакции

Дизайн обложки **М.А. Мирошниченко**

Техническое редактирование и верстка **П.В. Арсентьева**

Сдано в набор 10.06.2019. Подписано в печать 20.06.2019. Формат 60 x 84^{1/16}. Бумага офсетная.

Гарнитура Calibri. Уч.-изд. л.3,47. Печ. л. 5,32. Тираж 100 экз. Заказ № 487.

Издательство «Ставролит», тел.: 8(928) 339-43-12,

e-mail: info@stavrolit.ru, сайт: stavrolit.ru

Содержание

ВВЕДЕНИЕ-----	4
Глава I. Теоретические основы художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки	
1.1. Художественно-коммуникативная деятельность учителя музыки-----	7
1.2. Научно-педагогические основы артистизма педагога-музыканта-----	18
Глава II. Практические занятия на развитие артистизма учителей музыки	
2.1. Практические занятия на развитие психофизического компонента артистизма у учителей музыки-----	33
2.2. Задания на развитие творческого самочувствия-----	37
2.3. Задания на преодоление нетворческого состояния-----	38
2.4. Задания на развитие художественно-логического компонента артистизма у будущих педагогов-музыкантов-----	38
2.5. Упражнения на развитие дыхания и голоса-----	39
2.6. Упражнения для выработки умения распределять дыхание-----	40
2.7. Упражнения для работы над дикцией-----	41
2.8. Упражнения на развитие внимания и воображения-----	44
2.9. Упражнения на регуляцию психических состояний снятие напряжения, мышечных зажимов-----	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ-----	53
ЛИТЕРАТУРА-----	54

Введение

Методическое пособие "Артистизм как один из компонентов художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки" написано с целью оказания методической помощи студентам и преподавателям общеобразовательных учреждений при планировании форм и содержания уроков музыки в начальной школе.

Профессионализм учителя музыки самым непосредственным образом связан с артистизмом. Не случайно артистизм считается одним из приоритетных качеств личности учителя музыки и определяет меру его компетентности. Преподавание музыки является прежде всего искусством, связанным с процессом передачи педагогом-музыкантом своего отношения к музыке, энергии этого отношения учащимся, а также с созданием особой атмосферы, в которой может проходить музыкальное обучение и воспитание [9].

Действия учителя музыки на уроке музыки направлено в конечном счете на реализацию важнейшей задачи музыкального обучения и воспитания – научить детей любить и понимать музыку, формировать музыкальную культуру как часть общей духовной культуры. Для решения этих задач педагогу-музыканту необходимо обладать различными специальными способностями и качествами, где особое место занимает артистизм.

Профессия педагога чрезвычайно сложна с точки зрения актерского мастерства. Его значение в педагогической деятельности требует особого внимания и целенаправленной работы специалистов. К сожалению, этот процесс часто идет стихийно. Студенты большое количество времени уделяется дисциплинам, развивающим профессиональные данные будущих специалистов, овладевают вокальным и фортепианным искусством, но умению управлять собой на публике, времени уделяется недостаточно.

Современный учитель музыки должен быть учителем-новатором, действующему не формально, а творчески. Для него необходимо постоянное совершенствование мастерства, во многом близкого мастер-

ству актера. Артистизм учителя – насущная потребность, доступная тому, кто действительно желает развивать в себе это качество". Поэтому слова О.А.Апраксиной "учитель-урокодатель" должен полностью уступить место учителю-новатору актуальны сегодня [5].

Для воспитания артистизм у студента – будущего педагога-музыканта необходим, прежде всего индивидуальный подхода, учета исходных способностей, волевых качеств и т. д. По мнению Л.А. Баренбойма: "Артистизм воспитать нельзя, но можно создать условия для творческой работы над его развитием". Поэтому студенту необходимо формировать положительное отношение к развитию артистизма, приобретению необходимых знаний, развитию практических умений и навыков через технику действий, так как артистизм учителя проявляется именно в действиях, которые должны быть наполнены особой выразительностью, соответствовать драматургии урока музыки [7].

В данном учебном пособии рассмотрены теоретические основы, функции (информационно-коммуникативная, регулятивная, аффективно-коммуникативная) и структура (мотивационный, содержательно-смысловой и коммуникативно-исполнительский элементы) художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки. В нём раскрывается специфическая сущность художественно-коммуникативной деятельности, которая определяется ее направленностью на создание в школьном музыкально-педагогическом процессе таких коммуникативных связей и отношений, которые в наибольшей мере отвечают природе музыкального искусства, художественно-творческим способам общения с ним.

В пособии излагается содержание компонентов артистизма: психофизического, эмоционально-эстетического и художественно-логического, раскрываются научно-педагогические основы артистизма учителя музыки, его сущность, структура, методы развития артистических способностей. В первой главе методического пособия раскрывается теоретические аспекты: специфическая сущность художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки, рассмотрены её функции, раскрываются научно-педагогические основы артистизма учителя музыки, его сущность и структура. Во второй главе упражнения, позволяющие студентам передать свои музыкальные впечатления через выразительные движения, действия и дающие возможность для самовыражения и творчества.

Помимо теоретического материала, в данной главе представлен и практический материал по развитию способности создавать атмосферу и управлять ею. Учитывая специфику художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки на уроке, в пособии представлены упражнения, в которых возбудителем творческой фантазии студентов выступает музыка: это пластические импровизации под музыку и музыкально-сценические этюды. Данные упражнения позволяют учащимся передать свои музыкальные впечатления через выразительные движения, действия и дают прекрасную возможность для самовыражения и творчества. Надо отметить, что подобные упражнения будущий учитель музыки может использовать в своей профессиональной работе с детьми, в свою очередь развивая их артистические способности.

Методическое пособие может быть использовано преподавателями в курсе лекций по следующим дисциплинам: "Теория и технологии музыкального образования", "Теория и методика музыкального воспитания". Теоретический материал методического пособия может быть использован студентами при написании курсовых и дипломных работ по специальности "Музыкальное образование".

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

1.1. ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В современных условиях коммуникативные знания и умения все больше признаются обязательным и необходимым компонентом гуманитарного образования и поэтому включаются в систему критериев профессиональной компетентности учителя музыки. Соответственно становится необходимым обоснование концептуальных основ художественно-коммуникативной деятельности студента в педагогическом вузе, его цели, задач и структурно-содержательных компонентов.

Коммуникативное образование, согласно принятым в настоящее время представлениям, выступает как "совокупность межкультурных, языковых, межличностно коммуникативных и дискурсивных знаний и умений, в основе которых лежит концепция развития языковой личности, способной к продуктивному общению", как "процесс формирования коммуникативных знаний, умений, развитие коммуникативных качеств личности и накопление профессионально коммуникативного опыта". Само коммуникативное образование рассматривается в первую очередь, как практическое образование, представляющее собой конгломерат коммуникативных практик или действий, утверждающих и поддерживающих определенный тип знания и понимания. В процессе такого взаимопроникновения образования и коммуникации образование становится коммуникативным (коммуникативные отно-

шения конституируют саму ткань образования), а коммуникация – образовательной, так как приобретаемый в процессе обучения образовательный опыт трансформирует те или иные формы коммуникации [22].

В педагогике музыкального образования среди функций музыкального искусства В.Н. Холопова выделяет коммуникативную. Автор подчёркивает, что воздействие музыкального искусства "носит двусторонний лично-социальный характер, причем социальное дается в индивидуальных ощущениях личности. Особенностью музыки как самого непосредственно-эмоционального из искусств является то, что благодаря силе индивидуальных ощущений объективно-социальное содержание произведения приобретает для воспринимающего повышенную личную убедительность". При этом художник, по образному выражению Д.Д. Шостаковича, "может показать миллионам людей то, что делается в душе одного человека, и одному человеку открыть то, чем наполнена душа всего человечества".

Музыкально-педагогический процесс в настоящее время направлен на гуманизацию отношений учителя и ученика, их духовное и творческое общение, в результате которого происходит воздействие на эмоциональный, образный внутренний мир ребёнка.

В создании таких отношений особыми возможностями располагают школьные уроки музыки, организация и проведение которых основывается не только на педагогических, но и на художественных закономерностях. Здесь, наряду с учителем и учащимися, особым субъектом общения выступает музыка.

В сфере образования центральной осью музыкально-коммуникативного процесса становится потребление: восприятие, осмысление, интерпретация и оценка музыкально-культурных ценностей, а его специфика заключается в первую очередь в умении понимать музыкальный язык и переживать то, что с его помощью транслируется. В этом смысле показательна позиция Д. К. Кирнарской, которая определяет музыкальную коммуникацию как "процесс порождения, трансляции и понимания содержательной музыкальной речи" [2].

В образовательной транскрипции музыкальную коммуникацию обычно рассматривают как способ художественного общения, взаимодействия с музыкой, позволяющий человеку познать окружающий мир и себя в этом мире. Специфика музыкальной коммуникации состоит в

её способности пробуждать отклик, своего рода "душевно-духовные движения", являющиеся результатом взаимодействия исполнителя, слушателя и самопроизведения, разворачиваемого во времени.

Таким образом, образовательная музыкальная коммуникация есть процесс художественного взаимодействия слушателя с музыкальным произведением с целью обогащения личностного мира индивида за счет присвоения образно-смыслового содержания, заключенного в музыке.

Подготовка учителя музыки к художественно-коммуникативной деятельности составляет одну из важнейших музыкально-педагогических задач. Смысл и специфика художественно-педагогического общения на уроках музыки заключается в понимании смысла музыкального произведения, в установлении с ним духовно-личностного контакта, диалога. Организация такого общения прежде всего зависит от учителя, его личностных и профессиональных качеств, а также, необходимых и целесообразных для урока музыки коммуникативных связей.

Выпускники музыкально-педагогических факультетов в своем большинстве недостаточно ясно представляют себе значение художественно-коммуникативной деятельности, ее функций, обладают слабо развитыми для ее осуществления способностями. Это негативно сказывается на качестве проведения музыкальных занятий в школе, создает сложности для профессионально-творческого роста педагога-музыканта. Поэтому неудивительно, что различные аспекты этой деятельности являются предметом специального внимания педагогов-музыкантов. Это указывает на актуальность проблемы художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки.

Проблемы художественно-коммуникативной деятельности учителя музыки изучались О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Н.В. Венедиктовой, Д.Б. Кабалева, В.Т. Мышкиной, Г.М. Цыпиним и др. Этот аспект деятельности был включен: в профессиограмму учителя музыки (Н.Н. Гришанович, Э.А. Скрипкина); в Государственный образовательный стандарт высшего образования; в структуру профессиональной деятельности учителя (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева).

Поэтому, получение знаний о таких исходных теоретических положениях, как сущность, функции, структура художественно-коммуникативной деятельности, а также приобретение практических навыков и

умений, необходимых для ее осуществления, – одна из важнейших задач каждого будущего учителя музыки.

Коммуникативная готовность учителя музыки к педагогической деятельности рассматривается как сложное динамическое образование, предполагающее соответствующий уровень развития когнитивных, деятельностных, эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных качеств личности в результате коммуникативного взаимодействия в образовательном процессе, направленного на передачу информации педагогического содержания посредством знаковых систем, реализующегося в сфере педагогических отношений.

"Коммуникация", "коммуникативная деятельность" – понятия, смысл которых отличается определенной широтой. В обобщенной философской трактовке их значение раскрывается как "соединение", "взаимосвязь", "общение" [33, 269]. М.С.Каган указывает на то, что данные понятия употребляются в "узком" и "широком" смысле: в первом случае под ними понимается процесс "обмена информацией", а во втором, утверждается их смысловая близость понятию "общение". Различия действительно существуют при определении сути понятий "общение" и "коммуникация". В то же время в отдельных областях духовно-практической деятельности человека эти различия в значении понятий "общение" и "коммуникация" нивелируются и утрачивают свой принципиальный характер [19, 141-156].

В данном случае такой областью является педагогика, точнее живой педагогический процесс, который по природе своей является коммуникативным. Специфика в том и состоит, что она предполагает не "субъект-объектные" отношения, а "субъект-субъектное" взаимодействие, общение партнеров – учителя и учащихся. С этих позиций и раскрывается сущность коммуникативной деятельности педагога-музыканта, которая понимается нами как деятельность по установлению соответствующих специфике предмета коммуникативных связей и отношений между всеми его "участниками".

Музыка, являясь особым средством общения учащихся и учителя на уроках музыки, приобретает качественно новое, художественно-эстетическое содержание, вследствие чего деятельность учителя музыки по ее организации в реальном учебно-воспитательном процессе становится по характеру художественно-коммуникативной. Значение

и специфическая сущность художественно-коммуникативной деятельности определяется ее направленностью на создание в школьном музыкально-педагогическом процессе таких коммуникативных связей и отношений, которые в наибольшей мере отвечают природе музыкального искусства, художественно-творческим способам общения с ним.

Художественно-коммуникативная деятельность – это деятельность по установлению соответствующих специфике предмета коммуникативных связей и отношений между всеми его "участниками", одним из которых выступает сама музыка, являющаяся в свою очередь особым средством общения между людьми [19].

Являясь неотъемлемой составной частью целостного профессионального творчества педагога-музыканта, художественно-коммуникативная деятельность, в то же время выступает сама как система с определенными функциями.

Современные исследователи Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Г.М. Андреева и др. изучали многообразие функций общения между людьми. Они определили их к следующим задачам: 1) сообщение информации; 2) познание личности другого человека в процессе общения; 3) установление творческих взаимоотношений в общении.

Информационно-коммуникативная функция охватывает процессы приема и передачи информации школьниками и учителем на уроке. На музыкальных занятиях этот "обмен информацией" осуществляется в специфической художественно-коммуникативной форме, на основе особых межличностных отношений.

Регулятивная функция обеспечивает управление эмоционально-эстетическими и другими процессами в ходе художественного общения с музыкой, а также корректировку действий при осуществлении совместной деятельности учителя и учащихся.

Аффективно-коммуникативная функция оказывает особое воздействие на аффективные стороны личности школьников и самого учителя в процессе музыкально-педагогического общения.

Эти функции в музыкально-педагогической практике делятся условно. Лишь в своей совокупности они обеспечивают достижение высоких творческих результатов [22].

В музыкально-педагогическом общении выделяют следующие элементы: мотивационный, содержательно-смысловой и собственно художественно-исполнительский.

Мотивационный элемент приводится в действие весь механизм музыкально-педагогической деятельности, а ее осуществление приобретает со стороны учителя музыки заинтересованный, личностно-творческий характер. Содержание данного элемента охватывает прежде всего эмоционально-ценностную и потребностную сферы личности учителя музыки, проявляющиеся в процессе художественно-коммуникативной деятельности и способствующие достижению ее высокого качества. Наиболее важными и значимыми качествами личности учителя музыки здесь выступают художественно-педагогическая направленность и профессионально ориентированная позиция. Первая предполагает наличие у учителя музыки осознанной и устойчивой потребности к освоению содержания и к самому процессу художественно-коммуникативной деятельности. Действенная сторона позиции педагога-музыканта проявляется здесь прежде всего через его личностно-ценностное отношение к данной деятельности. В более конкретном выражении это означает, что учитель музыки глубоко осознает значение художественно-коммуникативной деятельности, воспринимает ее как основу для реализации и совершенствования своих индивидуально-личностных творческих сил и способностей [3].

В структуре художественно-коммуникативной деятельности мотивационный элемент отражает также понимание учителем ее специфической сущности – художественно-эстетической природы. Выражением этого является нацеленность педагога-музыканта на организацию в музыкально-педагогическом процессе особого "коммуникативного поля", в котором все связи и отношения устанавливаются в соответствии с закономерностями художественного воздействия музыкального искусства.

В содержании мотивационного элемента огромное место занимают эмоционально-эстетические и творчески-волевые проявления педагога-музыканта: открытое и эмоциональное выражение перед школьниками своих мыслей и чувств, духовно-личностный контакт с музыкой и учащимися, настойчивость и целеустремленность при решении художественно-коммуникативных задач и т. д. [8].

В мотивационном элементе художественно-коммуникативного аспекта профессиональной деятельности особая роль принадлежит творческим установкам учителя музыки, его умению быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях музыкально-педагогической

коммуникации, быстро находить к создавшейся ситуации коммуникативные средства, которые будут соответствовать реальным условиям музыкально-педагогического общения на уроке и индивидуальности самого учителя музыки.

В составе мотивационного элемента художественно-коммуникативной деятельности выделяют две взаимосвязанные между собой стороны – содержательную и динамическую. Первая из них фиксирует систему мотивов, детерминирующих художественно-коммуникативную деятельность педагога-музыканта, а вторая – отражает функционально-энергетическую значимость этих мотивов. Для эффективного осуществления музыкально-педагогического общения важны обе эти стороны мотивации.

Мотивационный элемент пронизывает все основные психические уровни личности педагога-музыканта: характер, эмоции, способности, психические процессы и практические операции и поэтому является сложным образованием в структуре художественно-коммуникативной деятельности.

Содержательно-смысловой элемент музыкально-педагогического общения включает в себя художественно-коммуникативные задачи. А они являются отражением специфических задач урока музыки, переведенных в плоскость музыкально-педагогической коммуникации. Процесс постановки и решения художественно-коммуникативных задач протекает в условиях конкретной музыкально-педагогической практики и носит исключительно творческий характер [17].

Уроки музыки отличаются своей художественно-эстетической направленностью, особенностями взаимодействия учителя и учащихся с музыкой. Задачей художественно-коммуникативного плана является создание в школьных музыкальных занятиях ситуации эстетической коммуникации.

По своей сущности, данная ситуация представляет процесс художественно-эстетического общения и идентификации учителя и учащихся с художественным миром музыкального произведения, основанный на законах и требованиях художественно-эстетического познания музыкального искусства. Это сложный по структуре и творческий по содержанию процесс.

В организации ситуации эстетической коммуникации на уроке музыки существует несколько стадий [22].

Первая стадия – ориентировочно-подготовительная. На этой стадии изучаются реальные условия предстоящего художественного общения школьников с музыкой. Учитель музыки выявляет степень внутренней готовности школьников к художественному общению с музыкой, определяет общее эмоциональное состояние отдельных учащихся и всего класса в целом, уточняет, какие художественно-коммуникативные приемы окажутся наиболее целесообразными для создания в классе ситуации эстетической коммуникации.

На этой стадии немаловажное значение здесь приобретает художественно-коммуникативная задача – привлечение к себе внимания других "субъектов" художественно-педагогического процесса, то есть учащихся. По значению этот момент вполне сопоставим с ситуацией выхода актера на сцену. Перед учителем музыки, как и перед актером, стоит одна задача – как можно точнее, глубже почувствовать и "отразить в себе" состояние аудитории школьников, ее эмоционально-душевные флюиды, стать для нее тем "лучеиспускающим" фактором, который вызывает к жизни импульсы эмоционально-творческого подъема, возбуждает искренний интерес к предстоящей встрече с прекрасным [25].

С момента вхождения учителя музыки "в роль" чуткого и доброжелательного партнера по сотворчеству, готового вместе с учащимися заново испытать радость от общения с художественным миром музыки, поделиться вызванными в ходе этого общения собственными чувствами и мыслями начинается становление ситуации эстетической коммуникации. Учитель, фокусируя внимание школьников на себе, на своей готовности к общению с музыкальным произведением, придает возникающим в классе коммуникативным связям и отношениям эстетическую окраску, переводит последние с уровня "учебно-деловых" контактов на уровень глубоких межличностных отношений.

Художественно-конструктивная стадия эстетической коммуникации берёт свое начало с момента непосредственного художественного общения школьников с музыкой. Здесь ведущей задачей является "заражение" учащихся эстетическими эмоциями, подведение их к постижению личностного смысла музыкального произведения. Для решения этой задачи необходимо более активное введение педагогом своих личностных аспектов во взаимодействие с музыкой и с учащимися. Здесь наиболее важным становится выражение учителем

своего личностно-ценностного отношения к содержанию музыкального произведения. Необходимо отметить, что данное отношение – это результат работы учителя с музыкальным произведением, личностно-творческого восприятия и осмысления его интонационно-образного смысла в процессе многократного слушания и исполнения [2].

У педагога-музыканта должно быть личностно-ценностное отношение к музыкальному произведению, которое возникает по мере "вживания в него", обнаружения в эмоционально-образной драматургии данного произведения, духовно значимых для себя и для слушателей сторон. Перед этим учитель должен осмыслить целый ряд вопросов, например: что я чувствую, слушая это произведение, волнует ли оно меня, какое настроение вызывает, могу ли я проследить в нем развитие образа, тронет ли данное произведение чувства школьников, какие ассоциации (общие, специфически музыкальные) у них вызовет, что при общении с данной музыкой может показаться непонятным и почему и т. д. [6].

Управляя процессом художественного общения детей с музыкой, учитель как и актер, "перевоплощается" то в "героя" самой музыки, то в ее автора, то воссоздает обобщенную палитру чувств и мыслей школьников, которая рождается у них под воздействием музыки. Таким образом, он "заражает" учащихся эстетическими эмоциями на основе их контакта с живой музыкой, с ее интонацией. Пребывание в каждой из этих "ролей" сопровождается определенными по характеру художественно-коммуникативными действиями учителя музыки, его эмоционально-художественными, эстетическими и другими индивидуально-личностными психологическими состояниями. На данной стадии развития ситуации эстетической коммуникации учитель музыки не только активизирует эмоции и чувства школьников, переводит их в эстетический план, но и стимулирует художественно-мыслительные действия учащихся, придает им логическую завершенность. Музыкально-педагогическое общение здесь направлено главным образом на углубление духовно-личностных связей школьников с музыкой, на выявление ими не только художественно-эстетической, но и личностной ее значимости. А это, как подчеркивает П.В. Анисимов, как раз и требует особых средств и приемов художественно-коммуникативного воздействия на сферу эмоций и художественного мышления учащихся [10].

В художественном общении учащихся с музыкальным искусством всегда присутствуют два уровня общения: непосредственное – общение учащихся с музыкой, и опосредованное – общение "через музыку" друг с другом, с учителем. Таким образом, учитель музыки с помощью музыкально-коммуникативной деятельности актуализирует и обобщает жизненный и музыкальный опыт школьников, необходимый для постижения художественного мира данного музыкального произведения, находит наиболее целесообразную форму преподнесения учащимся собственно музыкальной и другой художественно-дидактической информации на уроке, творчески осмысливает и реализовывает в художественно-коммуникативном плане его драматургию.

Особое место в решении этих задач принадлежит музыкально-исполнительской деятельности учителя и учащихся, которая протекает в пении, игре на музыкальном инструменте, движении под музыку, творческой деятельности. В данном случае музыкально-исполнительская деятельность сама выступает в роли специфической формы художественно-педагогической коммуникации.

Необходимо отметить, что важную функцию в создании ситуации эстетической коммуникации выполняют такие личностно-коммуникативные средства, как эмоционально-эстетическая отзывчивость и восприимчивость, мимика, пантомимика, речь педагога.

Особая роль отводится речи, как важного и неотъемлемого "инструмента" педагога-музыканта. Именно с помощью речи учитель-музыкант может усилить эмоционально-эстетические и другие процессы, проявляющиеся у него и у школьников в ходе непосредственного художественного общения с музыкальным произведением. Наполненная интонационной выразительностью, и художественно-эстетической привлекательностью речь учителя музыки оказывается мощным фактором воздействия на личность ребенка, на "глубинные" стороны его психики. Слово о музыке является как бы продолжением самой музыки и поэтому окрашивается в те тона и краски, которые присущи ее эмоционально-образному строю. Речь педагога в ситуации эстетической коммуникации призвана предвосхищать и подчеркивать особенности содержания музыки, вести школьников по пути активно-творческого, духовно-личностного с ней взаимодействия [13].

Необходимо обратить внимание на то, что слово учителя, сопровождающее процесс художественного общения с музыкой, не должно

сковывать творческую инициативу школьников. Нельзя навязывать своё мнение. У учеников должно быть желание самим распознать интонационно-художественный смысл музыкального произведения. Эмоциональные и образные слова учителя музыки на уроке должны касаться тех сторон музыкального произведения, в которых прежде всего отражаются человеческие чувства, мысли и отношения. Слово учителя о музыке должно помочь учащимся лично осознать смысл, настроение, эмоционально составляющую музыкального произведения [23, 47].

Следующую стадию в организации ситуации эстетической коммуникации условно можно назвать художественно-аналитической. Её главная функция – установление обратной связи в музыкально-педагогическом общении, что связано с решением целого ряда художественно-коммуникативных задач: определением эмоционального состояния отдельных учащихся и класса в целом; выявлением особенностей их художественно-мыслительной деятельности; установлением степени их готовности к взаимодействию с музыкой, друг с другом и т. д. Все эти задачи преследуют одну цель – собрать всестороннюю информацию о заинтересованности ребенка на уроке музыки, его творческой самореализации. Учителю необходимо удостовериться, насколько верными оказались собственные предпринятые действия для полноценного протекания процесса художественного общения с музыкой. Это необходимо сделать для осознания учителем музыки важности этих задач и готовностью своевременно вносить необходимые коррективы в художественно-педагогический процесс, организовывать собственную художественно-коммуникативную деятельность [22].

Выделенные стадии создания ситуации эстетической коммуникации носят условный характер, так как их границы весьма подвижны и изменчивы, из-за чего зачастую они тесно взаимосвязаны, объединяются, а их реализация является творческой задачей каждого учителя-музыканта.

Такой же переменчивостью и многообразием отличается использование стадий художественно-коммуникативных задач. Их выделение необходимо для того, чтобы ярче выделить наиболее важные логические стороны музыкально-педагогического общения, его специфику.

Различные ситуации могут циклично повторяться на уроке, варьироваться количество их повторений. Содержательная сторона урока определяется в соответствии с "объемом" музыкального репертуара и особенностями содержания каждого изучаемого музыкального произведения.

Таким образом, успешное решение обозначенных выше художественно-коммуникативных задач обеспечивается специальными художественно-коммуникативными умениями и способностями, которые в своей совокупности и составляют содержание художественно-исполнительского элемента художественно-коммуникативной деятельности. Продуктивность художественно-коммуникативной деятельности обуславливается прежде всего таким качеством личности, как артистизм. Именно оно аккумулирует в своем содержании наиболее значимые стороны художественно-коммуникативной культуры педагога-музыканта.

1.2. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРТИСТИЗМА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Размышляя о проблеме мастерства учителя музыки, необходимо в первую очередь уделить внимание вопросу об артистизме педагога-музыканта. Артистизм – это могучее средство воздействия на духовно-нравственную, мировоззренческую, эмоциональную, познавательную сферу личности учащегося. Педагогический артистизм влияет на успешность решения учебно-воспитательных задач в работе с учащимися, как на уроке, так и во внеклассной работе. "Высокое и тонкое мастерство учителя, его артистизм превратят урок в праздник педагогического искусства", – писал в свое время выдающийся ученый, педагог и композитор Д.Б. Кабалевский.

В музыкально-педагогической литературе довольно часто подчеркивается значение артистизма в профессиональной деятельности учителя музыки, однако сущность самого понятия "артистизм" при этом остается до конца не раскрытой.

Педагогический артистизм, по определению И. В. Адоевцевой, – "интегративное качество субъекта педагогической деятельности, обусловленное наличием эстетико-креативных качеств, таких как: вдохно-

вание, художественно-педагогическое воображение, эмоциональная убедительность, перевоплощение, речемыслительная деятельность, высокая исполнительская подготовка и, безусловно, высокая духовно-нравственная позиция". Благодаря педагогическому артистизму, как комплексу педагогических умений, "в круг которых обязательно входят актерские, режиссерские, профессиональные, интеллектуальные навыки", учитель получает возможность "воздействовать на эмоциональную сферу личности школьников в процессе восприятия ими красоты окружающего мира, красоты человеческих взаимоотношений" [10].

Артистизм – это такая способность, которая интегрирует в своем содержании эмоционально-экспрессивные, художественно-интеллектуальные и художественно-операционные стороны художественно-коммуникативной деятельности и придает ей ярко выраженный эмоционально-эстетический характер. Артистизм учителя музыки – это его способность вызывать у школьников аффективно-эстетические переживания заданного качества, приводящие к более глубокому восприятию и усвоению музыкального материала [26].

Артистизм предполагает эмоциональное перевоплощение, то есть подчинение своего психологического состояния художественному образу, эмоциональному тону сочинения, эмоциональной драматургии урока в целом. К педагогическим умениям, отражающим артистичность перевоплощения на уроке относят: умение создавать эффект новизны; эмоциональное перевоплощение в соответствии со звучащей музыкой; умение быстро и плавно осуществлять переходы из одного психологического состояния в другое; правдивость переживаний; умение использовать внешние и внутренние выразительные возможности для передачи художественного образа произведения, его жизненного содержания; умение моделировать эмоциональную драматургию урока и т.д.

Артистизм учителя музыки в определенном отношении близок артистизму актера. Это происходит, когда он выступает в роли исполнителя. В других случаях его артистизм играет более опосредованную роль, возбуждая в детях психоэстетическую атмосферу, направленную на слушание музыки в грамзаписи, собственное исполнение музыки и пр.

"Артистизм действий" Майковская Л.С. рассматривает как особое качество личности педагога-музыканта, как обобщенную специфичес-

кую способность, позволяющую успешно осуществлять художественно-коммуникативную деятельность на уроке музыки.

Принимая данное определение, хотелось бы подчеркнуть, что проблема формирования артистизма неразрывно связана с формированием основ личности как таковой и является необходимым условием ее успешной самореализации.

В педагогике, как и в художественном творчестве, важное и непосредственно воздействующее значение имеет личность творца, выступающая и как выразительный материал творчества. Педагогический процесс к художественно-творческой деятельности приближает "факт значимости личности педагога в самом творческом педагогическом процессе, его субъективных устремлений и личностных проявлений в непосредственной деятельности. Этот момент делает педагогический процесс ближе по сущности к явлениям художественного творчества. Непосредственный творческий процесс реализуется через человеческую личность, где ее психофизиологическая природа выступает как определенная система выразительных средств [20].

Необходимость проявления учителем музыки артистизма обуславливается прежде всего художественно-эстетической, творческой природой его профессиональной деятельности. Артистическое начало выступает неотъемлемым атрибутом, важнейшей качественной характеристикой музыкально-исполнительской деятельности педагога. Данная способность пронизывает все аспекты художественно-педагогического творчества учителя музыки, отражает в нем диалектическое сочетание "объективного" и "субъективного", "общего" и "особенного", "рационально-логического" и "художественного".

Артистизм представляет совокупность целого комплекса взаимосвязанных структурных компонентов: психофизического, эмоционально-эстетического, художественно-логического.

Основу психофизического компонента составляют, следующие элементы:

- психические процессы: внимание, наблюдательность, воображение, аффективная память;
- физические данные: владение своим организмом, дыханием, силой и тембром голоса, дикцией, мимикой, пантомимикой.

Все эти содержательные элементы психофизического компонента обеспечивают коммуникативные действия педагога-музыканта.

Артистизм аккумулирует в своем содержании наиболее значимые стороны общепедагогической культуры и предполагает высокую мобильность психических процессов. Артистическое начало выступает важнейшей качественной характеристикой музыкально-исполнительской деятельности, пронизывая все аспекты художественно-педагогического творчества.

Педагог в своем психофизическом единстве является для самого себя инструментом, который нужно привести в надлежащее состояние, сделать его податливым творческому импульсу, т.е. готовым в любой момент осуществить необходимое действие. Для этого необходимо усовершенствовать как внутреннюю (психическую), так и внешнюю (физическую) его сторону. Необходимо, чтобы педагог владел своим вниманием, своим телом (мускулатурой).

Умение управлять психофизическими процессами является для педагога-музыканта насущной профессиональной потребностью, поэтому основная задача – "наладить свой психофизиологический аппарат так, чтобы он непрерывно наблюдал, воспринимал, перерабатывал, отбирал, вновь обогащался впечатлениями".

Восприятие педагога и актера характеризуются таким общим качеством, как музыкальность, обуславливающее тонкость и нюансировку восприятия, помогает установлению совместимости с аудиторией, ощущению внутренней гармонии в процессе общения. Педагогическое и сценическое восприятие имеют много общего. Если внимательно проанализировать личность, обладающую педагогическим или сценическим талантом, ее действия, нетрудно заметить, что восприимчивость у нее не менее активна, чем отдача. Зачастую в поле зрения исследователей находится отдача, а восприимчивость остается без внимания.

Психофизический компонент составляют психические процессы: воображение, внимание, аффективная память, волевые проявления и т.д.; физические данные: голос, дикция, мимика, пантомимика.

Воображение следует рассматривать в качестве важного атрибута художественно-педагогического творчества педагога-музыканта, которому отводятся особые функции. Воображение помогает представить модель предстоящего художественного взаимодействия с музыкальными произведениями; стимулирует творческое самочувствие учителя и приводит его в наиболее целесообразную эмоциональную форму;

помогает в реальных обстоятельствах педагогической деятельности осуществлять интуитивный поиск необходимых средств воздействия на аудиторию [28].

Для развития восприятия произведений искусства, в том числе и музыки, необходимо соответствующее развитие нервно-психической организации человека, опыт и развитое воображение, которое учит человека подниматься над обыденной действительностью и приобщаться к духовному опыту человечества. При создании произведения искусства творец стремится перевоплотиться в своих героев. Это особенно явно ощущается в творчестве актера. Уметь перевоплощаться должен не только композитор, но и исполнитель, слушатель.

Продуктивность функционирования воображения в музыкально-педагогической деятельности зависит во многом от степени развития у будущего учителя музыки эмпатии, то есть способности к сопереживанию, адекватному пониманию движений души ребенка. Эту способность можно классифицировать как эмоциональную идентификацию, как особый социально-психологический феномен, который на всех этапах педагогического общения обеспечивает высокую творческую мобильность и продуктивность.

Эмпатия означает отождествление личности человека с личностью другого, когда мысленно пытаются поставить себя в положение другого. "Когда применяется метод эмпатии, то объекту приписываются чувства, эмоции самого человека: человек идентифицирует цели, функции, возможности... Человек как бы сливается с объектом, объекту приписывается поведение, которое возможно в самом фантастическом варианте". Это один из эвристических методов решения творческих задач, в основе которого лежит процесс эмпатии, то есть "отождествление себя с объектом и предметом творческой деятельности, осмысление функций исследуемого предмета на основе "вживания в образ", изобретения, которому приписываются личные чувства и эмоции, способности видеть, слышать, рассуждать и т.д."

Подобный подход применим к различным видам творческой деятельности, в том числе и к процессам художественного творчества, где слияние с объектом исследования требует работы фантазии, воображения, приводящее в свою очередь к снятию барьеров "здорового смысла" и поиск оригинальных идей.

Не менее важное значение имеет также способность будущего педагога к рефлексии, то есть к "самонаблюдению" за своими действиями. Нужно отметить, что низкий уровень эмпатии и рефлексии является весьма серьезной причиной негативных явлений в педагогическом творчестве учителя музыки, к которым можно отнести так называемые "штампы", а также отсутствие или слабое проявление в них личностного начала.

В исследовании психофизического компонента артистизма будущего учителя музыки важное место занимает педагогическое внимание. Профессиональная деятельность предполагает наличие у педагога-музыканта такого внимания, которое подобно вниманию артиста и характеризуется не только волевым, интеллектуальным, но, прежде всего, эмоциональным началом, которое помогает ему уловить многообразие педагогического процесса, психологические "токи" общения. Подобная эвристическая направленность внимания, обусловленная спецификой музыкально-педагогической деятельности, предъявляет определенные требования к личности педагога-музыканта, особенно к эмоционально-эстетической сфере [15, 9].

Внимание учителя музыки характеризуется рядом признаков и свойств: многообъектностью, динамикой, оперативностью и выступает в качестве компонента "творческого вдохновения", служит основой организации увлекательного по содержанию и форме педагогического процесса. К.С. Станиславский особое внимание придавал объему внимания актера, выделяя в нем "малый", "средний" и "большой" круги. Этот "объем внимания" имеет принципиальное значение для профессиональной направленности внимания, необходимой педагогу. Распределение внимания – важное качество, необходимое в жизни при любой работе. Направленность внимания на цель является первым условием успеха.

"Внимание – своеобразные щупальца, данные человеку для общения с окружающим его миром. Чем цепче внимание человека, тем больше он замечает в жизни, тем глубже проникает в суть явлений. Внимательному человеку интересней живется. Он больше других получает, а, стало быть, больше отдает. Он интересен, он содержателен, его внутренний мир манит окружающих людей". Внимание легко утомляется, поэтому для выработки его нужна длительная тренировка, так

как оно втягивает в работу весь творческий аппарат педагога и вместе с ним продолжает свою творческую деятельность.

Аффективная память – еще один аспект, на котором базируется педагогический процесс. Посредством аффективной памяти учитель сохраняет в своем опыте пережитые чувственно-эмоциональные состояния. На ее основе у педагога рождаются представления об особенностях предстоящей деятельности, осуществляется поиск необходимого для нее творческого самочувствия. Аффективная память позволяет выработать будущему учителю музыки своеобразный эмоциональный "тезаурус", то есть набор определенных впечатлений, позволяет ему подолгу сохранять и в нужный момент "оживлять" эмоционально-чувственные реакции, возникающие в процессе деятельности на уроке.

Б.М. Теплов считает: что "все представления воображения строятся из материала, полученного в прошлых восприятиях и сохраненного в памяти". Она должна быть вторым талантом актера и педагога. Память является резервуаром воображения. Это не выдумка, а увиденные, отраженные и переработанные впечатления действительности.

Одним из важнейших психофизических компонентов артистизма педагога-музыканта являются волевые проявления. Искусство коммуникативного воздействия во многом определяется тем, насколько настойчиво, целеустремленно педагог добивается решения поставленных задач. Воля, как процесс целенаправленного регулирования своего поведения, как готовность преодолевать возникающие в деятельности затруднения, оказывает существенное влияние на качество профессиональной деятельности учителя музыки [31, 5].

Особыми составными элементами психофизического компонента артистизма будущего учителя музыки выступают мимика, пантомимика, речь. Мимика определяется, как искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Как и в актерской профессии, мимика в профессиональной деятельности любого учителя выполняет особую функцию – служит индикатором эмоциональных проявлений, служит тонким регулятивным "инструментом" общения. Для педагога-музыканта этот инструмент особенно необходим, поскольку многие задачи предполагают невербальные способы решения: нередко на уроке взгляд учителя, движения его лица действуют сильнее, чем слово [24, 42].

Воздействие мимики значительно возрастает, если она органично сливается с пантомимикой, то есть с движениями тела педагога, его жестами и пластикой [26, 44].

Указанные выше проявления артистизма рождаются на основе общения хора и дирижера. Регулятором поведения хорового певца выступает само вокально-хоровое произведение. Чтобы яснее представить характер своей мимики, пантомимики, певец должен как можно глубже проникнуть в художественный мир музыкального произведения и отразить его в себе.

Речевая деятельность учителя на уроках музыки подчиняется художественно-эстетическим законам музыки, обуславливается ею. Это выражается в технике речи, ее экспрессивных сторонах, в построении речевого общения. Речь обладает особым средством воздействия, которое способно "разжечь" или "погасить" силу эмоционального воздействия, способствовать или препятствовать общению. Таким образом, применение этого инструмента педагогической коммуникации требует от педагога специальной работы по ее совершенствованию [5].

Сценическое произношение, сопряженное с пением – искусство чрезвычайно сложное и требует большой подготовки и техники, достигающей до виртуозности. Произношение поэтического текста с различной эмоциональной окраской развивает тембральные возможности человеческого голоса, мобилизует работу дыхания, мимики, артикуляционно-речевых органов, то есть весь психофизиологический аппарат [16].

Эмоционально-эстетический компонент связан с экспрессивными сторонами личности музыканта, его сенсорным опытом. Наиболее важное значение здесь имеет способность к управлению своим эмоциональным состоянием, творческим самочувствием. В силу этого педагогу-музыканту необходимо пропускать все явления педагогического процесса через свой "эмоциональный фильтр", быть эмоционально воспринимающим человеком и перестраивать собственные эмоционально-эстетические состояния, владеть чувством темпоритма.

Эмоциональный компонент артистизма, прежде всего, связан с сенсорным опытом педагога-музыканта, с экспрессивными сторонами его личности. Особое значение здесь приобретает способность учителя-музыканта пропускать все явления педагогического процесса через

свой эмоциональный фильтр, быть не только мыслящим, но и эмоционально восприимчивым человеком [10].

На уроках музыки приходится неоднократно входить в контакт с музыкальными произведениями различного характера и в силу этого каждый раз перестраивать собственное эмоциональное состояние. В связи с этим преподаватель должен заново создавать и "партию" физических действий, "подстраивать" свой голос, менять мимику, жест. Эмоциональная деятельность подобного рода может создать для учителя музыки значительные трудности, если он в достаточной степени не владеет искусством саморегуляции – своеобразным механизмом управления своей психофизической природой. Саморегуляция позволяет учителю достигать адекватного состояния для осуществления творческих задач. В процессе эмоциональной саморегуляции наблюдается три фазы:

1) собственно эмоциональное "заражение" художественным материалом и идентификация с музыкально-поэтическим образом при подготовке к исполнению;

2) реализация своей эмоционально-эстетической установки в процессе вокально-хорового исполнения;

3) анализ и корректировка произведенных действий.

Эмоциональный компонент артистизма предполагает развитие способности к острому и активному реагированию будущего учителя музыки на реальную обстановку в классе, на изменения эмоциональной атмосферы. Эта способность должна также органично сочетаться с яркими экспрессивными проявлениями педагога, основой которых являются голосовые, мимические, визуальные и моторные процессы. Таким образом, мы можем в связи с этим говорить о том, что только взаимодействие внутреннего – эмоционального, и внешнего – экспрессивно-выразительного действия способствует формированию у будущего учителя музыки способности к созданию оптимальной драматургии урока и созданию условия для творческой самореализации всех участников педагогического процесса [10].

Активное эмоциональное состояние учителя влияет на сознание и деятельность учащихся, поэтому ему необходимо владеть своими эмоциями и знать, способен ли он к творческому восприятию действительности и соответствующему воздействию на коллектив класса в непрерывно меняющейся атмосфере урока-спектакля, сохраняя при

этом адекватность самому себе, что можно отнести к принципам перевоплощения. Практика показывает, что слабое проявление эмоционального начала негативно сказывается на общем качественном уровне решения коммуникативных задач [7].

Артистизм формируется на фоне активной мыслительной деятельности учителя музыки, поэтому внимание к этому аспекту вполне оправданно. Данный компонент предполагает способность логически выстраивать систему действий, подвергать ее анализу и корректировке. Он включает в себя так же и такое профессиональное личностное качество как "режиссирование" своего творческого самочувствия и психофизических состояний в ходе педагогического общения.

Поиск форм выражения охватывает эмоциональную и интеллектуальную сферы личности музыканта. Это выражается в выборе средств педагогического общения, в способности моделирования ситуаций, в логике преподнесения музыкального и дидактического материала. Все эти действия включают следующие стороны педагогического мышления педагога-музыканта: анализ, синтез, обобщение, сравнение и т.п.

Мышление музыканта концентрируется главным образом на следующих аспектах деятельности:

1. Продумывание образного строя произведения – возможных ассоциаций, настроений, скрытых за ними мыслей.

2. Открытие логики развития мысли в произведении. Анализ особенностей мелодии, гармонии, ритма, фактуры, динамики, агогики, формообразования.

3. Нахождение более совершенных путей, способов и средств воплощения на инструменте или на нотной бумаге мыслей и чувств.

Для музыканта очень важно развитое художественно-образное или "театральное" мышление. Театральное мышление – это особое качество личности, которое позволяет воспринимать другие искусства с точки зрения режиссера или актера, наблюдать в них особенности театральных жанров.

Искусство, художественная деятельность – это область, где живет игра на протяжении всей человеческой жизни. Именно искусство позволяет взрослым говорить на одном языке с детьми, возвышая их внутренний мир к фантастическим вершинам.

Если речь идет об артистизме личности учителя, об умении владеть собой в полной степени, то в игре есть элемент мастерства, педа-

гогической целеустремленности и психологической "эластичности" педагога.

А.С. Макаренко прямо говорил о том, что педагог должен быть веселым и бодрым и указывал на необходимость театрализации тона, движений, мимики, которая требуется для проявления всей палитры учительских чувств. Он призывал учиться этому и требовал этого от своих коллег. Для создания радостного, бодрого настроения педагог должен обязательно уметь немного играть. Конечно, говоря об актерской игре учителя, нужно подчеркнуть, что по своей специфике она коренным образом отличается от игры актера в спектакле: учитель не перевоплощается в новую личность, а остается самим собой. Его основная сила – свойственные ему личностные качества, его духовное богатство.

Актерское искусство предполагает действие в условно предлагаемых действиях спектакля на глазах зрителей, которое должно быть целенаправленным, продуктивным и органичным. Действия учителя на уроке совпадают с действиями актера. "Если артист действительно личность, если он человечески богат и неординарен, он будет интересен зрителю, потому что человеческое богатство уже само по себе артистично".

Многие исследователи отмечают, что одним из самых существенных условий творчества, как актера, так и педагога, для раскрытия их возможностей и способностей является публичность. Публичность творчества является источником переживаний учителем своего успеха, или неуспеха, самооценки своих возможностей и даже профессиональной пригодности. Учитель на уроке, как и актер на сцене, постоянно мыслит, говорит, двигается, переживает, непрерывно реагирует на всевозможные раздражители, и все эти процессы, так или иначе, составляют действенные проявления.

Публичность является одним из самых сильных факторов, препятствующих развитию творческой свободы учителя, так как на него возлагается роль лидера, способного воздействовать на умы и сердца ребят. Поэтому необходимо знать, как в этих условиях будущий учитель будет реализовывать то или иное режиссерское действие урока, проявлять свои действия и эмоции.

Главный методологический принцип в использовании приемов актерского мастерства в педагогических заведениях – это освоение

закономерностей человеческого поведения в специфических сценических условиях школьного урока, при которых обычная атмосфера учебного класса постепенно преобразуется в особую атмосферу сценической площадки и зрительного зала.

Одним из важных артистических способностей относят и творческое эстрадное самочувствие. Данная проблема весьма актуальна для учителя музыки. Под влиянием волнения он думает о том, "как бы не забыть", "как бы не ошибиться". В таких условиях об исполнительском творчестве не может быть и речи. Для преодоления подобного дискомфорта, нетворческого состояния К.С. Станиславский рекомендовал полную – без малейшего отвлечения – сосредоточенность внимания на самом произведении искусства, непрерывную и неустанную концентрацию внимания на развитии художественного образа. "Предельная сосредоточенность подобного рода, – пишет Л.А.Баренбойм, – "выманивает" увлеченность, творческое самочувствие и поможет сохранить самообладание".

Готовности учителя к активному реагированию на реальную коммуникативную обстановку в классе, на все происходящее в эмоциональной сфере школьников изменения является ещё одним из эмоционально-эстетических компонентов артистизма. Эта готовность должна сочетаться с яркими экспрессивными проявлениями педагога-музыканта, основой которых являются голосовые, мимические, визуальные и моторные физиолого-психологические процессы. Только связь внутреннего и внешнего приведет педагога-музыканта к нахождению художественно-коммуникативной драматургии урока, создаст условия для творческой самореализации не только ему самому, но и школьникам.

В подготовке учителя музыки огромная роль отводится развитию способности для осуществления музыкально-исполнительского творчества, в основе которого лежит принцип: подсознательное – через сознательное. Необходима подготовка "душевного аппарата" к исполнительскому творчеству, то есть воспитание эмоциональной отзывчивости на музыкальное произведение и страстной потребности воплощать и передавать другим исполнительские замыслы. Педагогическое воздействие усилит эмоциональный отклик ученика на музыку, обогатит палитру его чувств.

У человека нет непосредственной власти над чувством, его нельзя вызвать произвольно, если не развивать в себе такие артистические способности, как творческое воображение, творческое внимание и творческое эстрадное самочувствие. Помимо этого, считает ученый, необходимо воспитывать умение освобождаться от излишних мышечных зажимов, которые мешают воплощению художественного образа.

Творческое воображение необходимо учителю музыки, так как он представляет в одном лице музыканта, сценариста, режиссера и актера. Воображение учителя музыки следует рассматривать не только как способность гибко и инициативно сочетать и комбинировать, в соответствии с поэтической идеей, художественный образ. Воображение "участвует" в оценке разнообразных педагогических ситуаций, способствует поиску оптимального решения поставленных задач, помогает предвидеть всевозможные результаты воздействия на учащихся. Учитель музыки должен не только уметь мыслить художественными образами, но и реализовывать свои "видения" в различных видах художественно-коммуникативной деятельности.

Творческое внимание понимается как способность направлять и длительно концентрировать на чем-либо психическую деятельность. К.С. Станиславский считал, что "творчество есть прежде всего полная сосредоточенность нашей духовной и физической природы", что "талант – это именно и есть удлинённый период внимания" [11,45]. Ученый пришёл к выводу, что в основе воспитания внимания лежат два психологических положения: во-первых, невозможно собрать внимание "вообще", беспредметно, без поставленного объекта наблюдения; во-вторых, пассивное наблюдение неспособно вызвать сосредоточенность – для этого требуется выполнение каких-либо осмысленных действий или мысленное решение каких-либо задач, связанных с объектом.

Внимание учителя музыки некоторым образом отличается от внимания, присущего профессиональному музыканту-исполнителю. Учитель музыки не может полностью концентрировать свое внимание на исполнении музыкального произведения, как это делает музыкант-исполнитель во время концертного выступления. Внимание учителя музыки всегда многообъектно.

Для учителя музыки, актера, музыканта-исполнителя актуален вопрос о парализующем действии мышечного напряжения на творческую

деятельность. Телесные зажимы не только сказываются на физическом аппарате педагога, но и сковывают его душевное переживание и творческое воображение. К.С. Станиславский писал: "Пока существует физическое напряжение, не может быть и речи о правильном, тонком чувствовании и о нормальной душевной жизни роли" [7,59].

Для того чтобы избавиться от мышечных напряжений необходимо заниматься специальными упражнениями. Учителю музыки в подобных случаях большую помощь окажет выполнение конкретных художественно-педагогических задач-действий, которые непосредственно связаны с тем или иным перевоплощением в течение всего урока.

Артистизм включает в себя и способность общаться со слушателем. А общение всегда предполагает обратную связь. Учитель музыки не только воздействует на аудиторию, но испытывает на себе ее влияние. Для него, как и для профессионального музыканта-исполнителя, важна в работе следующая педагогическая установка: исполняю – это значит воплощаю, общаюсь, передаю, убеждаю.

Таким образом, развитие артистических способностей, которые предопределяют возможность исполнительского творчества, представляют большой интерес для учителей музыки и окажут им неоценимую помощь в работе над собой.

Художественно-логический компонент в структуре артистизма связан со способностью учителя музыки логически выстраивать систему коммуникативных действий, подвергать ее анализу и корректировке.

Выделение художественно-логического компонента в структуре артистизма можно считать вполне оправданным, так как он основывается и реализуется при активной художественно-мыслительной деятельности педагога-музыканта. Этот компонент связан со способностью учителя логически выстраивать систему художественно-коммуникативных действий на уроке, подвергать её анализу и корректировке. Художественно-логический компонент включает в себя также и готовность педагога-музыканта к "режиссированию" творческого самочувствия в ходе художественно-педагогического общения, своих психофизических состояний.

– Художественно-логический компонент выражается в определении общей композиции и "инструментовки" художественно-педагогического общения, в мысленном проигрывании отдельных художественно-коммуникативных ситуаций, в обдумывании логики преподнесения

музыкального и другого художественно-дидактического материала и т. д. Во всех этих действиях неизменно участвуют такие стороны художественно-педагогического мышления учителя-музыканта, как анализ, синтез, обобщение и др. Поиск "внутренних" и "внешних" форм выражения своего отношения к музыке и к детям охватывает не только эмоциональную, но и художественно-интеллектуальную сферу личности педагога-музыканта. Особенностью протекания каждой из них является диалектическое единство "логического" и "художественного" [22]. Охарактеризованные выше компоненты артистизма личности педагога-музыканта: психофизический, эмоциональный и логико-конструктивный составляют основу его профессионально-педагогической деятельности, способствуют успешному протеканию профессионального творчества будущего учителя музыки и содействуют выполнению специфических требований современного урока музыки. Артистизм – это не только способность к перевоплощению, а целостная система личностных качеств, способствующая свободному самовыражению личности.

Глава 2

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ НА РАЗВИТИЕ АРТИСТИЗМА УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

2.1. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ НА РАЗВИТИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА АРТИСТИЗМА УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Задания на развитие внимания, воображения и аффективной памяти

Задание 1. Подготовьте и проведите беседу о музыкальном произведении. Во время беседы проследите за своей речью (интонацией, стилистикой) и одновременно за тем, как ваша речь воспринимается детьми, всем классом, отдельными учащимися (в условиях практикума функции школьной аудитории выполняют студенты учебной группы). Попробуйте сосредоточить свое внимание сначала на одном из учеников, затем переведите его на более широкий круг слушателей, контролируя при этом самого себя, свое состояние. Постарайтесь, не прерывая беседы, определить особенности ее воздействия на учащихся. По завершении беседы охарактеризуйте поведение, состояние каждого ученика.

Задание 2. Исполняя в школьном классе музыкальное произведение, постарайтесь (не снижая художественного качества исполнения) определить: какой при этом образуется эмоционально-эстетический фон, есть ли в классе школьники, которые слушают вас без должного внимания, удастся ли вам устранить это. Завершив исполнение, попробуйте с большей точностью определить эмоциональное состояние класса в целом, а также учащихся, более или менее готовых к дальнейшему общению с музыкой, с вами.

Задание 3. Выбрав музыкальное произведение для изучения в конкретном классе, попробуйте с помощью воображения описать, как оно может быть воспринято учащимися, какие эмоциональные и другие реакции вызовет, что могут сказать дети о характере музыки сразу после ее звучания, какие художественно-коммуникативные приемы вы будете использовать для пробуждения у них интереса к произведениям, для личностного выявления ими смысла музыки.

Задание 4. Охарактеризуйте в проведенном вами "уроке музыки" (или фрагменте) те психологические явления, которые затрудняли решение художественно-коммуникативных и других задач, установите возможные причины их возникновения. Дайте оценку возникшим у вас при этом чувствам и эмоциям, тем художественно-коммуникативным действиям, посредством которых вы стремились преодолеть данные затруднения.

Задания на развитие мимической и пантомимической выразительности

Задание 1. Попробуйте с помощью мимики, жестов и пантомимы выразить то чувство, с которым вы:

- а) пришли на занятие;
- б) относитесь к поведению класса или отдельного ученика на уроке;
- в) будете исполнять данное музыкальное произведение;
- г) хотите обратиться к детям;
- д) хотите выразить свое одобрение учащимся.

Задание 2. На основе вслушивания, "вживания" в художественный мир конкретного музыкального произведения попробуйте смоделировать драматургию своего невербального общения с учащимися при прослушивании данного сочинения в классе.

Задание 3. Смоделируйте ситуацию, в которой вы дирижируете разучиваемой в школьном классе песней. При помощи своей мимики (без пения) дайте необходимые, на ваш взгляд, "указания" учащимся в плане раскрытия эмоционально-образного содержания произведения. Попробуйте применить здесь специальные приемы мимической выразительности, которые позволят школьникам осознать ваши намерения, отношение к музыке и к ее исполнению. Выполните это задание на разном музыкальном материале.

Задание 4. Смоделируйте ситуацию, в которой вы управляете процессом восприятия музыки в классе. Определите оптимальное для этой

ситуации собственное поведение (позу, описательные и психологические жесты, движение корпуса и т.д.). Выполните это задание, изменяя его условия (использование другого музыкального материала, новый контингент учащихся, другие условия проведения занятия и т. д.).

Задания на развитие выразительности речи

Задание 1. Составьте небольшое вступительное слово о каком-либо музыкальном произведении для беседы со школьниками. Обоснуйте выбор его по содержанию, логике изложения последнего. Укажите, какие факторы учитывались вами при этом (эмоционально-образный строй музыки, особенности учащихся данного класса, уровень ваших вербальных возможностей и т. д.).

Задание 2. На основе предыдущего задания конкретизируйте и продемонстрируйте ритмоинтонационные особенности вашего вступительного слова. Укажите, какие эмоции, чувства, представления (зрительные, слуховые) вы хотели бы вызвать у учащихся. Какие средства для усиления выразительности своего повествования вы намерены при этом использовать (интонирование, использование изобразительных средств языка, художественных описаний, цитат, собственных впечатлений, оценочных высказываний и т. д.)?

Задание 3. Смоделируйте структуру своего поведения на уроке музыки при диалоге с учащимися о характере прослушанного музыкального произведения. Выделите и продемонстрируйте те средства речевой выразительности, с помощью которых вы будете:

- а) активизировать эмоциональную и художественно-мыслительную деятельность школьников;
- б) акцентировать внимание учащихся;
- в) стимулировать их творческое воображение, ассоциативно-художественное мышление.

Подтвердите свое внимательное, доброжелательное, заинтересованное отношение к классу, к отдельным учащимся.

Задание 4. Смоделируйте ситуацию, при которой вы осуществляете на уроке вербальный "переход" от изучения одного музыкального произведения к другому (желательно контрастного эмоционально-образного содержания). Отберите и продемонстрируйте средства речевой выразительности для этого "перехода". Повторите это задание с различными исходными условиями (новый музыкальный материал, нео-

жиданные "помехи" в общении с детьми, другие условия проведения занятий и т. д.).

Задание 5. Проанализируйте содержание художественно-педагогического общения на уроке музыки и оцените степень проявления в речи учителя:

- а) коммуникативной направленности, "насыщенности";
- б) логической четкости, перспективности (есть ли движение к "сверхзадаче");
- в) эстетической привлекательности (особая музыкальность, наличие метафор, эмоционально-эстетических модуляций и др.).

Предложите свой способ устранения при этом недостатков.

Задания на развитие умений организовать занятия с включением различных типов и видов музыкально-пластических движений

Задание 1. Выберите песню и инструментальное произведение. Создайте на их основе музыкально-пластические композиции с включением всех разновидностей "звучащих жестов" и оформите их в виде партитур.

Задание 2. Подберите несколько песенных и инструментальных образцов различной степени сложности к музыкально-пластическим заданиям, сориентированным на использование иллюстративно-образительных музыкально-пластических движений. Продемонстрируйте различные способы их выполнения.

Задание 3. Сочините танцевальные движения, характерные для польки, полонеза, вальса, менуэта и т. д. Разучите их с учениками (однокурсниками).

Задание 4. Разучите с детьми (студентами) характерные жесты, отражающие специфику игры на различных музыкальных инструментах. Постарайтесь с помощью этих жестов передать характер звучащей музыки, меняя движения в зависимости от вступления каждого нового инструмента.

Задание 5. Разучите с детьми несколько попевок, используя вспомогательно-дидактические движения, принятые в педагогике музыкального образования для показа звуковысотных соотношений (например, изменение высотного положения руки с сохранением ее основной позиции; перемещение руки по высоте с одновременным показом соответствующих ручных знаков релятивной системы сольмизации).

Задание б. Подберите несколько различных в стилевом и жанровом отношении музыкальных примеров вокальной и инструментальной музыки для использования в качестве материала в упражнениях: а) на "свободный танец", б) на "свободное дирижирование".

2.2. ЗАДАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОЧУВСТВИЯ

Задание 1. Отберите для занятий со школьниками музыкальное произведение и определите:

- а) его ведущее эмоциональное настроение;
- б) динамику эмоционально-чувственных состояний и образов, которые вызваны музыкой;
- в) какую внутреннюю "энергетику" стимулирует в вас эмоционально-художественная драматургия произведения.

Задание 2. Вспомните и мысленно воспроизведите какой-либо фрагмент проведенного вами урока музыки. На основе этого проанализируйте сопутствующее этому фрагменту урока свое внутреннее состояние в следующем направлении:

- а) насколько сильны были ваши эмоциональные реакции в общении с музыкой и детьми;
- б) проявились ли факторы, отвлекавшие вас от этого процесса;
- в) как вы мобилизовали себя, настраивая на нужную эмоционально-эстетическую атмосферу.

Задание 3. В процессе подготовки к уроку проведите мобилизационный тренинг по достижению необходимого творческого предрасположения к занятиям по схеме:

- а) просматриваю конспект урока и фиксирую наиболее "манящие" в его содержании моменты;
- б) мысленно воспроизвожу лица учеников данного класса, их возможные реакции на тот или иной музыкальный и художественно-дидактический материал, на мои художественно-коммуникативные действия;
- в) проверяю, проявилось ли желание войти в класс и начать занятия;
- г) какие чувства овладели мною при просмотре конспекта урока.

Задание выполняется многократно с постепенным усложнением перечисленных действий и процессов.

2.3. ЗАДАНИЯ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕТВОРЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

Задание 1. Действуя в ситуации урока музыки, периодически стимулируйте свое внутреннее состояние путем самовнушения, например: "мои действия были совершенно верными", "я нашел очень удачное сравнение при анализе музыки", "я очень доволен ответом ученика" и т. д.

Задание 2. Перед проведением своего первого урока в конкретном классе вы испытываете волнение и неприятные чувства (нервный озноб, рассеянность, подавленность). Постарайтесь их преодолеть посредством физических и психологических действий по схеме:

- а) расслабляю мышцы лица и тела (поза максимальной релаксации);
- б) вызываю ощущение удовлетворенности и внутреннего спокойствия;
- в) представляю лица школьников в процессе слушания музыки;
- г) мысленно произношу первые слова, подкрепляя их своей мимикой и жестом;
- д) "вижу" первые признаки эмоциональной заинтересованности и внимания со стороны учащихся.

2.4. ЗАДАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА АРТИСТИЗМА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Задание 1. На основе конспекта урока определите наиболее важные задачи художественно-педагогического общения и конкретизируйте необходимые для их реализации художественно-коммуникативные средства, действуя при этом в соответствии со следующей логикой:

- а) отбираю наиболее подходящие для той или иной ситуации мимические и пантомимические выразительные приемы;
- б) моделирую относительно той или иной ситуации средства вербального общения;

в) продумываю общую логику своего поведения в классе и определяю возможности реализации сильных сторон своей профессиональной подготовки в плане артистизма.

Задание 2. Установите логические связи между различными этапами урока и определите наиболее целесообразное для каждого из них внутреннее состояние. Отберите и продемонстрируйте те художественно-коммуникативные приемы, которые будут соответствовать вашему состоянию в ходе урока.

Задания на развитие умения анализировать художественно-коммуникативную деятельность

Задание 1. На основе проведенного урока музыки укажите:

- а) удалось ли вам достичь контакта в общении с детьми;
- б) какие художественно-коммуникативные средства этому способствовали;
- в) какой момент в общении вы считаете наиболее удавшимся, почему;
- д) все ли ваши художественно-коммуникативные действия оказались целесообразными с точки зрения поставленных на уроке задач.

Задание 2. Попробуйте в подробной форме описать один из моментов вашего общения с детьми на уроке и дать этому процессу оценку с позиции того, насколько эффективными были использованные вами вербальные и невербальные средства художественно-педагогической коммуникации.

Задание 3. Проанализируйте свою художественно-коммуникативную деятельность на прошедшем уроке с позиции того, как она влияла на стимулирование эмоционально-эстетической сферы личности учащихся, на развитие их художественно-мыслительных способностей, на создание в классе атмосферы творческого сотрудничества.

2.5. УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ДЫХАНИЯ И ГОЛОСА

Позиция 1. Встать, ноги на ширине плеч. Руки согнуты в локтях на уровне груди. На счет "раз" сделать короткое активное движение руками по направлению одна к другой с энергичным вдохом (через нос), на счет "два" – выдох (через рот) при обратном движении рук. Делать на каждый счет полуприседания.

Позиция 2. Стоя, "уронить" корпус вперед как можно ниже, колени прямые. Руками делаются такие же движения, как и в предыдущем упражнении. Только руки теперь не согнуты и амплитуда движений гораздо шире. Дышать по тому же принципу.

Позиция 3. Встать прямо. Представить, что в поднятых на уровне груди руках находится канат. На счет "раз" с усилием натягивать воображаемый канат, несколько наклоняясь назад. При этом делать короткий вдох (носом). На счет "два" – выдох, принять исходное положение.

После того, как студенты освоят данные упражнения, им предлагается выполнить их, подключив голос. Например, во время выполнения первого упражнения произносятся в среднем регистре две первые строфы из стихотворения Ф. Тютчева "Люблю грозу в начале мая". На каждый счет – по одному слову "раз" – "люблю", "два" – "грозу" и т. д.).

Следующая строфа ("Как бы резвяся и играя") произносится в высоком регистре во второй позиции, то есть "уронив" корпус вниз. Заключительная строфа ("Грохочет В небе голубом") произносится в нижнем регистре, одновременно с движениями из последнего упражнения.

2.6. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ВЫРАБОТКИ УМЕНИЯ РАСПРЕДЕЛЯТЬ ДЫХАНИЕ

1. Встать. Руки положить на ребра. Сделать короткий активный вдох (почувствовать, как расширились ребра) и произнести на плавном выдохе первую фразу стихотворения. Затем, при доборе воздуха, произнести вторую фразу и т. д. Постепенно задание усложняется: сделав вдох, произнести как можно больше фраз, экономно распределяя дыхание до конца предложения.

2. После произнесения детской считалки "Как на горке на пригорке стоят тридцать три Егорки" сделать глубокий вдох и на постепенном медленном выдохе считать: "раз Егорка, два Егорка, три Егорка ..." и т.д. до полного использования воздуха.

3. Исходное положение – стоя. Выдохнуть ("п-ффф"), втягивая при этом живот. Делая вдох, представить, что нюхаете цветок. Почувствовать, как работают диафрагма, межреберные мышцы, грудная клетка.

Затем задержать дыхание и сделать плавный медленный выдох на звуке "а-а-а-а".

4. Ноги на ширине плеч, руки опущены. Подняться на носки вместе с поднятием рук, делая при этом вдох. Бросить тело свободно вниз (имитируя движения дровосека), с восклицанием произнести "у-у-ух!". Упражнение повторить несколько раз.

5. Медленно сделать вдох и задержать на несколько секунд дыхание. На выдохе произносить звуки: "ССССС ..." – свист ветра, "ЖЖЖЖЖ ..." – жужжание жука, "ШШШШШ ..." – шипение змеи, rrrrrr ... " – рокот мотора, используя при этом разную динамику: пиано, форте, крещендо, диминуеюо.

6. Сделать медленный глубокий вдох. Задержать дыхание на 2-3 секунды. На выдохе произносить сонорные звуки "м", "н", "л" с гласными: "ммми-мммэ-ммма-мммо-ммму-мммы". Со звуком "н" -повысить тональность на полтона. И еще выше на полтона – со звуком "л".

7. Представьте, что вы укачиваете ребенка. На выдохе произносить звук "М", постоянно повышая и понижая интонацию, до окончания воздуха.

8. Представьте, что вы находитесь в лесу. На выдохе, как бы посылая звук через густую чащу леса, позвать: "Свет-ла-на, а-у-у-у!". Придумать любые фразы для этого упражнения.

9. Вдохнуть через нос, рот закрыт; почувствовать холодок в носовых полостях. Выдохнуть медленно через рот. Еще раз вдохнуть через нос, рот слегка приоткрыт. Следить, чтобы ощущение холода в носовых полостях не пропало, выдохнуть.

10. Положив руки на бедра (большие пальцы рук в районе почек, остальные смотрят вперед), нагнуться вперед приблизительно на двадцать градусов. Медленно вдохнуть, чувствуя растягивание в талии и вокруг спины. Повторить упражнение несколько раз.

2.7. УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ НАДДИКЦИЕЙ

1. Артикуляционная гимнастика:

1. Поглаживать (постукивать) лоб кончиками пальцев обеих рук от середины лба по височным впадинам и к ушам.

2. Сделать вдох. На выдохе произносить звуки "м" и "н", поколачивая а) пальцами по ноздрям;

б) ладонью по грудной клетке.

3. Сделать вдох. На выдохе произносить звук "в", поколачивая кончиками пальцев по верхней губе.

4. Сделать вдох. На выдохе произносить звук "з", поколачивая кончиками пальцев по нижней губе.

5. Делать движения языком вправо – влево, сильно ударяя кончиком языка в щеки, рот при этом закрыт. Повторить 6-8 раз.

6. Делать движения языком вправо – влево, ударяя в щеки, затем вверх – вниз между губами и зубами, рот закрыт. Повторить 6-8 раз.

7. Делать круговые движения языком между губами и зубами, попеременно вправо – влево, рот закрыт. Повторить 6-8 раз.

8. Делать резкие движения языком, как бы выбрасывая его наружу "жалом", "лопаткой", "желобком". Повторить 6-8 раз.

9. Языком коснуться кончика носа, затем – подбородка. Повторить 6-8 раз.

10. Вытянуть губы вперед трубочкой (буква "у"), затем растянуть губы в улыбке (буква "и"). Повторить 4-6 раз.

11. Вытянуть губы вперед в трубочку и в таком положении делать круговые движения в разные стороны. Повторить 4-6 раз.

12. Натянуть верхнюю губу на нижнюю и наоборот. Повторить 4-6 раз.

2. Упражнения с гласными звуками:

1. Сделать вдох. Тянуть гласные звуки "и-э-а-о-у-ы", поднимаясь с каждым новым звуком на тон вверх, потом вниз и при необходимости добывая воздух.

2. Артикулировать беззвучно йотированные звуки "е", "я", "ю", активно работая губами.

3. Произнести нараспев звуки "и-э-а", усиливая голос на каждом последующем, потом сделать вдох и продолжить еще громче "о-у-ы".

4. В разных тональностях исполнить сочетания звуков "у-а", "а-и", "а-у", "я-у" и др., поднимаясь вверх и опускаясь вниз по звукоряду на секунду, терцию, кварту.

3. Упражнения с согласными звуками:

Для того чтобы речь была четкой, особенно важно тренировать умение произносить согласные звуки. В приведенном ниже упражнении

согласные будут обрабатываться посредством поочередного соединения с гласными "и-э-о-у-ы"; "и-е-я-е-ю-и".

Например, отрабатывается звук "б":

бибби-бэббэ-бабба-боббо-буббу-быббы

биббиб-беббев-бяббья-бевбев-бюббюб-биббиб,

а потом в сочетании с его парным звуком: пиббип-пэббэп-паббап-поббоп и т. д. пипипиб-пэпэпэб-попопоб и т. д.

Затем выполняются упражнения, но с другими сочетаниями согласных: "в-ф", "г-к", "д-т", "з-с" и

т. д., например:

во-во-во-во-воф, ву-ву-ву-ву-вуф, вы-вы-вы-вы-выф и т. д.; гик-гик-гик-гик, гек-гек-гек-гек, гяк-гяк-гяк-гяк и т. д.

Эти упражнения выполняются сначала стоя или сидя на стуле, затем они повторяются с дополнительными объектами на внимание – мячами, скакалками и др. Постепенно увеличивается физическая нагрузка (движения, связанные с укреплением брюшных мышц, бег и т. д.).

4. Произношение скороговорок.

1. Бык тупогуб, тупогубенький бычок: у быка белая губа была тупая.

2. От топота копыт пыль по полю летит.

3. Фараонов фаворит на сапфир сменял нефрит.

4. Командир говорил про подполковника, про подполковницу, про подпоручика, про подпоручицу, про подпрапорщика, а про подпрапорщицу промолчал.

5. Разнервничавшегося конституционалиста нашли акклиматизировавшимся в Константинополе.

6. Два дровосека, два дровокола, два дроворуба говорили про Ларю, про Варьку, про Ларину жену.

7. Стоит поп на коне, колпак на попе, копна под попом, пол под колпаком.

8. Водовоз вез воду из-под водопровода. Звенит земля от золотого зноя.

9. Коси, коса, пока роса, роса долой – коси босой.

10. Около кола колокола.

11. На горе Арарат растет красный, крупный виноград.

12. Осип охрип, Архип осип.

13. Маланья-болтунья молоко болтала, выбалтывала, но не выболтала.

14. Ткет ткач ткани на платки Тане.
15. В Луку Клим луком кинул.
16. Чешуя у щучки, щетинка у чушки.
17. Тридцать три корабля лавировали, лавировали, лавировали, лавировали, да не вылавировали.
18. Сенька, Санька с Сонькой несутся на санках.
19. Ест Федот с водкой редьку, ест водка с редькой Федьку.
20. Купи кипу пик.
21. Всех скороговорок не перескороговоришь, не перевыскороговоришь, а перескороговоренные не перевыскороговариваются.
22. У тети Тины тесто, а у дяди Димы чудесные дети.
23. Цапля чахла, цапля сохла, цапля сдохла наконец.
24. Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.
25. Побежали поросята по росе, потерялись поросята, да не все.
26. Кукушка кукушонку сшила капюшон. Как в капюшоне он смешон!
27. Тараторит у грота оратор, проторил оратор тропу к ратникам.
28. Бомбардир бомбардировал Бранденбург.
29. Рододендроны из дендрария.
30. Рапортовал, да не дорапортовал, дорапортовал, да зарапортовался.
31. Ловко лавируя в ларингологии, лекарь-ларинголог легко излечивал ларингиты.
32. Талер тарелка стоит.

Студенты произносят каждую скороговорку по очереди, сначала в медленном темпе, потом постепенно его ускоряя. Скороговорка, адресуемая партнеру, произносится с различным отношением: "требовательно", "заискивающе", "зло", "участливо" и т. д. Таким образом, помимо выработки четкой дикции осуществляется работа и над выразительностью интонации.

2.8. УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ

Упражнение 1. "Машинка". Студенты усаживаются в полукруг и делят между собой буквы алфавита от "А" до "Я". Каждый из участни-

ков получает по две-три буквы. Суть упражнения заключается в следующем: педагог называет какую-нибудь фразу и задает определенный темпоритм. Студенты должны в заданном темпе "отстучать" хлопком свою букву (буква вслух не произносится). Например, преподаватель произносит текст: "Служенье муз не терпит суеты, прекрасное должно быть величаво ...". Начинаем "печатать". Первый хлопок – отвечает буква "С", второй хлопок – "Л" и т. д.

Выполнять задание надо так, чтобы в хлопке была определенная сила, а между хлопками равные интервалы. Включаться в определенный темп – необходимое условие данного задания.

Упражнение 2. Преподаватель исполняет на инструменте или голосом известную мелодию. Студенты делят между собой ноты (до, ре, ми и т. д.) и, получив от преподавателя заданный темп, молча выстукивают мелодию в нужном ритмическом рисунке (например, исполнить "Итальянскую польку" С.Рахманинова). Другой вариант – исполнить данную мелодию голосом, распределив между собой ноты по тому же принципу.

Упражнение 3. Студенты делятся на две группы. Первой группе предлагается произвольно двигаться под музыку, придумав себе какой-либо сюжет, линию поведения, имеющую внутреннюю логику, оправданность. В рамках этого сюжета они передвигаются по аудитории. Второй группе нужно следить за их действиями и после окончания задания определить, чем занимался тот или иной участник первой группы.

Упражнение 4. Студенты двигаются под музыку по аудитории, делая при этом самые бессмысленные, абсурдные, импровизационные движения. Затем преподаватель дает команду "Замри!". Все замирают в тех позах, в которых были застигнуты. Одному из участников группы предлагается определить, какое дело может заставить человека оказаться в таком положении. Оправдать позу должен и сам ее автор. Преподаватель фиксирует совпадение ответов.

Упражнение 5. Преподаватель дает задание студентам образовать круг и представить, что это большие часы с циферблатом. Потом назначает, кому из участников и какая цифра достанется с циферблата. Если участников меньше двенадцати, то это усложняет задание и одновременно делает его более интересным, поскольку циферблат оказывается неполным. После распределения цифр между участниками

группы преподаватель называет время с точностью до пяти минут так, чтобы часовая и минутные стрелки живых часов становились обязательно на нужных цифрах. Участники, исполняющие роль цифр, должны отреагировать на заказанное время двумя хлопками. Первый хлопок обозначает местоположение часовой стрелки, а второй хлопок – местонахождение минутной. Таким образом, первым хлопает в ладоши тот участник, цифра которого совпадает с количеством полных часов в заказанном времени, а вторым – участник, цифра которого соответствует количеству минут. Например, заказано время "без десяти пять". Следовательно, первый хлопок делает участник с цифрой "четыре", а второй – участник с цифрой "десять". Тот из участников, кто совершит ошибку, выбывает из игры. В игру вступает новый студент, или цифры перераспределяются между оставшимися участниками.

Упражнение 6. Студенты образуют круг. Преподаватель дает задание вести счет натурального ряда чисел от единицы, при этом хлопая в ладоши. Исключение составляют цифры с числом 3 и те, которые делятся на 3. Вместо них участники должны произносить любое игровое слово, например "дрын", и не хлопать в ладоши. Тот, кто совершит ошибку, выбывает из игры.

Упражнение 7. Преподаватель произносит следующий текст: "Колпак мой треугольный. Треугольный мой колпак. А если не треугольный, то это не мой колпак". Затем преподаватель предлагает заменить слова следующими движениями: слово "колпак" – двукратным похлопыванием по голове, слово "мой" – жестом показать на себя; слово "треугольный" показать в два приема: вместо слога "тре-" выбросить три пальца вперед, вместо оставшейся части слова "-угольный" – выставить локоть.

Упражнение 8. Один из участников произносит любое слово. Второй участник должен повторить его и назвать свое слово. Каждый следующий называет все слова, произнесенные до него в том порядке, в каком они прозвучали, а затем добавляет к ним свое слово. Тот, кто ошибется, выбывает из игры.

Упражнение 9. Все участники группы садятся в круг. Один из них, держа в руках чистый лист бумаги, пытается вообразить себе нарисованную на нем картину. Он начинает детально ее описывать, а все пытаются "увидеть" то, о чем он говорит. Затем листок передается каждому следующему участнику, который должен продолжить со-

здание воображаемой картины, дополняя уже "написанное" новыми деталями.

Упражнение 10. Представить себя в образе любого музыкального инструмента. Произнести монолог от его имени (например, что он думает о себе, о своем хозяине и т. д.).

Упражнение 11. Прослушать музыкальное произведение. Рассказать об образах, возникших в процессе слушания музыки.

Упражнение 12. Воспроизвести в уме русские народные песни, "услышав" их в оркестровом звучании, в исполнении хора, вокалиста, инструменталиста и т. д.

Упражнение 13. Студенты образуют круг. Преподаватель называет воображаемый предмет, который участники должны перебрасывать друг другу, воспроизводя при этом звук "А". Например, предлагается бросить партнеру "пушинку", "баскетбольный мяч", "холодную скользкую рыбу", "живую крысу" и т. д. Во время выполнения упражнения студенты должны не только быстро реагировать на новый, названный преподавателем предмет, но и успеть представить его себе и в момент броска точно "достать" своим голосом одного из участников. Сила голоса и характер звучания зависят от ассоциаций, связанных с представлением воображаемого предмета.

Упражнение 14. Студентам дается задание: вообразить себя артистами цирка и пройти друг за другом по воображаемой арене, как на параде "Алле". При этом громко, звучно, с посылом в зал произнести свое имя. Упражнение выполняется под "Марш" И. Дунаевского из кинофильма "Цирк".

Это упражнение, как и предыдущее, направлено не только на развитие внимания и воображения, но и на развитие голоса и его полетности, на координацию и пластику движений.

Упражнение 15. Правой рукой дирижировать на 2/4, а левой – одновременно на 3/4. На шестом движении хлопнуть в ладоши и продолжить дирижировать.

Упражнение 16. Правой рукой дирижировать на 3/4, левой – одновременно на 4/4. На двенадцатом движении, когда руки встречаются, хлопнуть в ладоши. Потом продолжить упражнение.

Упражнение 17. Правой рукой дирижировать на 3/4, левой одновременно – на 4/4 (затем наоборот).

При этом шагать восьмьюми сначала вперед, а после хлопка – назад.

Упражнение 18. Учащиеся встают в круг и запоминают свое место. Под музыку все разбегаются, а с ее окончанием должны вернуться на свои места.

Упражнение 19. Учащиеся становятся в шеренгу. Преподаватель дает следующее задание. Каждый участник делает восемь шагов вперед. При этом, сделав четыре шага, кивком головы следует поприветствовать преподавателя на четвертый шаг и, хлопнув в ладоши на восьмой шаг, возвратиться в шеренгу. Второй участник начинает свой "ход" с четвертого шага первого участника и проделывает то же самое.

Упражнения на развитие способности воспринимать и создавать необходимую атмосферу

Упражнение 1. Научиться чувствовать атмосферу в повседневной жизни, находясь в различных ситуациях и местах (например, в театре, больнице, лесу, школе, музее и т. д.). Стараться понять, ощутить и запомнить имеющуюся там атмосферу.

Упражнение 2. Участвуют две группы. Одна группа выбирает ту или иную атмосферу и погружается в нее. Другая группа, не зная, какая атмосфера выбрана, должна определить эту атмосферу. Потом группы меняются задачами.

Упражнение 3. Все студенты погружаются в одну определенную атмосферу. Затем начинают говорить по очереди одно какое-нибудь слово или короткую фразу, стараясь произнести их в полной гармонии с атмосферой.

Упражнение 4. То же задание выполняется с привлечением звуков: студенты выбирают звуки, стуки, скрипы, звоны, шорохи и проч., подходящие к данной атмосфере и находящиеся с ней в гармонии.

Упражнение 5. Студенты слушают музыкальный отрывок, стараясь погрузиться в атмосферу данного отрывка. В упражнении используются несколько контрастных музыкальных отрывков.

Упражнение 6. Продумать замысел урока музыки, его драматургию, представить общую атмосферу урока и попытаться погрузиться в нее. Находясь в данной воображаемой атмосфере, определить тот арсенал артистических средств, с помощью которых будет воплощаться замысел урока. Далее, исходя из характера атмосферы, репетировать вступительное слово к музыкальному произведению. При этом следить за тем, чтобы речь, мимика, жесты и движения находились в

полной гармонии с созданной атмосферой. Затем попытаться органично перейти к исполнению музыкального произведения. При последующем переходе от музыки к речи (это может быть вопрос, обращенный к детям, или анализ музыкального произведения) добиваться ее соответствия с характером атмосферы.

2.9. УПРАЖНЕНИЯ НА РЕГУЛЯЦИЮ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СНЯТИЕ НАПРЯЖЕНИЯ, МЫШЕЧНЫХ ЗАЖИМОВ

Упражнение 1. "Поза" релаксации (напоминает положение уставшего кучера на дрожках)

Сесть на стул, наклонить туловище немного вперед, слегка согнуть спину, опустить голову на грудь, бедра расправить под прямым углом друг к другу. Предплечья свободно лежат на бедрах, кисти рук свисают. Мышцы максимально расслаблены. Подаются команды: "Мышцы лба расслаблены; брови расслаблены; мышцы щек расслаблены; челюсти расслаблены; нижняя челюсть свободно опущена вниз; губы расслаблены, на лице лежит печать глубокого спокойного сна. Покой, полный покой: мышцы шеи расслаблены; плечи расслаблены; мышцы рук расслаблены и т. д. до ощущения полного физического покоя. Далее может следовать такой текст: "Вообразите картину отдыха: вы отдыхаете на берегу моря в теплый солнечный день ... Вы совершенно спокойны. Вы ощущаете теплоту и тяжесть в правой руке, теперь – в левой (и постепенно во всем теле)". Когда студенты достигнут состояния полного физического покоя, подаются команды, выводящие из состояния релаксации: "Раз, два – вы хорошо отдохнули; три, четыре – тяжесть в теле прошла; пять, шесть – бодрость во всем теле; семь, восемь – настроение бодрое; девять, десять – открыть глаза и улыбнуться". Энергично дается команда: "Подтянитесь, сядьте прямо! Сведите пальцы рук перед собой! Выверните кисти ладонями наружу. С полным вдохом поднимите руки со сплетенными пальцами над головой. С резким выдохом опустите руки".

Данное упражнение рекомендуется студентам выполнять самостоятельно и как можно чаще, поскольку наработка навыка расслабления, закрепление его условно-рефлекторных механизмов позволяют в

дальнейшем значительно сократить продолжительность периода релаксации.

Упражнение 2. "Луч"

Примите удобную позу на стуле. Постарайтесь расслабиться. Представьте, что внутри вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый луч, который медленно и последовательно движется сверху и медленно, постепенно освещает лицо, шею, плечи, руки теплым, ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляются складка на лбу, опадают брови, "охлаждаются" глаза, ослабляются зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождаются шея и грудь. Внутренний луч как бы формирует новую внешность спокойного, освобожденного человека, удовлетворенного собой, своей жизнью, профессией.

Выполняется упражнение несколько раз – сверху вниз.

Упражнение 3. "Руки"

Сядьте на стул, немного вытянув ноги и свесив руки вниз. Постарайтесь представить себе, что энергия усталости "вытекает" из кистей рук на землю: вот она струится от головы к плечам, перетекает по плечам, достигает локтей, устремляется к кистям и через кончики пальцев просачивается вниз, в землю. Вы отчетливо физически ощущаете теплую тяжесть, скользящую по вашим рукам. Посидите так одну – две минуты, а затем слегка потрясите кистями рук, окончательно избавляясь от усталости. Легко, пружинисто встаньте и пройдите по классу.

Упражнение 4. "Фокусировка"

Удобно расположитесь в кресле или на стуле. Отдавая самому себе команды, сосредоточьте свое внимание на том или ином участке тела и почувствуйте его теплоту. Например, по команде "Тело!" сосредоточьтесь на своем теле, по команде "Рука!" – на правой руке, "Кисть!" – на кисти правой руки, "Палец!" – на указательном пальце правой руки и, наконец, по команде "Кончик пальца!" – на кончике указательного пальца правой руки. Команды-подавайте самому себе с интервалами 10-12 секунд (найдите при этом благоприятный для вас ритм).

Упражнение 5. "Дыхание"

Удобно расположившись в кресле или на стуле, расслабьтесь и закройте глаза. По собственной команде постарайтесь отключить свое

внимание от внешней ситуации и сосредоточьтесь на своем дыхании. При этом не старайтесь специально управлять своим дыханием: не нужно нарушать его естественный ритм. Упражнение выполняется в течение 5-10 минут.

Упражнение 6. "Сила"

Сидя на стуле, поочередно напрягайте мышцы лица, головы, шеи, плеч, предплечий, кистей рук, туловища и т. д. При этом считайте в определенном темпе, например до двадцати. Когда почувствуете сильное напряжение во всем теле, начните поочередно расслаблять мышцы тела в обратном порядке от кончиков пальцев ног до головы, пока не достигнете полного расслабления. Счет ведите в том же темпе.

Упражнение 7. "Задача"

Упражнение выполняется стоя. Напрягите мышцы всего тела и в таком положении попробуйте умножить число 25 на 13. С полным вдохом потяните руки вверх и с резким выдохом опустите их вниз, полностью расслабившись.

Упражнение 8. "Потягивание"

Стоя на полу, вес тела на левой ноге, поднять вытянутую правую руку, увеличить растягивание торса, согнув правое колено. Продолжая растяжение, медленно передвинуть руку вперед и назад (10-15 сек.), расслабиться. Повторить то же самое для другой половины тела. Цель – разогрев межреберных мышц, используемых для певческого дыхания.

Упражнение 9. "Сонная голова"

Уронить голову вперед на грудь, склонить сначала к одному плечу, поднять, опять опустить вперед, потом к другому плечу (приблизительно на 45 градусов). Повторить упражнение несколько раз. Цель – разогрев задних мышц шеи, отвечающих за прямую позицию головы.

Упражнение 10. "Обезьянка"

Опустить голову вперед. В этом положении начать вращательные движения плечами вперед, постепенно сгибаясь в спине. Колени не сгибать. Дать рукам свободно повиснуть, затем слегка согнуть колени и сделать несколько пружинящих движений (поза обезьянки). Выпрямиться медленно. Цель – освобождение спины и шеи от напряжения при пении.

Упражнение 11. "Скольжение"

Ощущая во рту зевок, мысленно представить себе высокую ноту и, начав приблизительно на этой высоте, "скользить" голосом вниз до

предела. Можно использовать гласную "а" или согласную "м". Нижнюю челюсть не закрывать.

Упражнение 12. "Растяжка"

Правой рукой над головой достать до левого уха. Дать голове согнуться под тяжестью руки вправо, почувствовав растягивание левой стороны. Остаться в этой позиции на 15-20 секунд, затем дать голове выпрямиться. Повторить то же упражнение с другой стороны. Цель – релаксация мышц шеи и верхней части спины.

Упражнение 13. "Центр тяжести"

Упражнение выполняется стоя. Покачаться на носках, перенося вес тела с носков на пятки, чтобы найти центр тяжести тела.

Упражнение 14. "Плечики"

Стоя свободно, прислонившись спиной к стене, поднять плечи как можно выше. Следить за свободой рук. Отодвинуть плечи назад к стене, почувствовать, как грудная клетка распрямляется и плечи "открываются". Вернуться в исходную позицию.

Упражнение 15. "Невесомость"

Встать со стула, чувствуя начало движения от вершины головы. Начать это движение, слегка сгибаясь вперед, ощущая невесомость верхушки головы и ее диагональное движение вперед и вверх. По мере перемещения центра тяжести к ногам почувствуйте, как все тело невесомо следует за движением головы, а не толчком выталкивается со стула. Движение вперед становится вертикальным по мере достижения позиции "стоя". Ощущение невесомости тела и совершенного баланса в пространстве и на земле достигается при правильном выполнении.

Упражнение 16. "Невесомость-2"

Попробовать воспроизвести то же чувство невесомости и баланса при обратном движении – садясь на стул. Постепенно согнуть колени, при этом избегая нажима вперед и вниз. Позвольте зрительной линии переместиться ниже к ногам по мере сгибания в бедрах для посадки.

Упражнение 17. "Горбун"

Стоя на месте, согнуть плечи вперед – сгорбиться. Начните петь одну ноту из вашей примарной зоны звучания и, не останавливаясь, медленно переведите плечи в правильную позицию. Следите за разницей в улучшении качества звука.

Данные упражнения снимают усталость, мышечное напряжение и помогают установить психическое равновесие.

Заключение

Артистизм является одним из важнейших качеств учителя музыки. Он пронизывает все стороны художественно-коммуникативной деятельности учителя-музыканта и, что особенно примечательно, в каждой из этих сторон проявляется в особой содержательно-выразительной форме и динамике, выступает своеобразным критерием целостного музыкально-педагогического творчества.

В результате исследования, мы пришли к выводу, что артистизм – это не только способность к перевоплощению, а целостная система личностных качеств, способствующая свободному самовыражению личности. Тем самым, личность как бы создает себя заново. Этот процесс включает в себя не только замысел, но и воплощение этого замысла. Успешность его зависит от глубины подготовительной работы и от высокой степени сформированности личности.

Живое исполнение музыки на уроке, переживание и сопереживание ей всегда сопровождается эмоционально-чувственными, художественно-мыслительными, волевыми и другими духовными воплощениями, которые отражают сущность артистизма, специфику его проявления в профессионально-творческой практике конкретного учителя музыки.

Психофизический, эмоциональный и логико-конструктивный компоненты артистизма личности учителя музыки составляют основу его профессионально-педагогической деятельности, способствуют успешному протеканию профессионального и содействуют выполнению специфических требований современного урока музыки. Артистизм – это не только способность к перевоплощению, а целостная система личностных качеств, способствующая свободному самовыражению личности.

Задания, упражнения, предлагаемые в пособии, помогут развить артистизм учителя музыки, тем самым пополнят художественно-артистический арсенал педагога-музыканта. Таким образом, артистизм подвластен развитию. Его основы закладываются еще на стадии профессионального становления, но совершенствуются и достигают настоящего высокого уровня лишь в условиях живой музыкально-педагогической практики – через общение с музыкой и учеником.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Опыт психологической трактовки системы К.С. Станиславского. – М., 1942.
2. Анিকেева Н.П., Винникова Г.В., Смирнов С.А. Режиссура педагогического взаимодействия: учеб. пособие. – Новосибирск, 1991.
3. Апраксина О.А. О современных требованиях к подготовке учителя-музыканта для общеобразовательной школы // Музыкально-педагогическая подготовка учителя: сб. трудов. – М., 1973.
4. Апраксина О.А. От составителя // Музыкальное воспитание в школе: сб. статей. – Вып. 17. – М., 1986.
5. Арутюнова Д.Г. Совершенствование вокально-речевого мастерства будущих учителей музыки // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете: межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1985.
6. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. – М., 1984.
7. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство.– Л., 1974.
8. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. – Ярославль, 1982.
9. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2002.
10. Булатова О.С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.
11. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: книга для учителя. – М., 1991
12. Выготский Л. С. К вопросу о психологии творчества актера // Якобсон П. М. Психология сценических чувств актера.– М., 1936.
13. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов. – М., 1988.
14. Гуревич Я. Творчество актера: О природе художественных переживаний актера на сцене. – М., 1927.
15. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания // Психологическая наука. Т.1. – М., 1959.
16. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания учителя: учеб. пособие для студентов пед. институтов. – М., 1989.
17. Ершов И.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. – М., 1997.
18. Иванов Ю.М. Как управлять собой и влиять на других людей. – М., 1991.
19. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М., 1988.
20. Краевский В.В. Преподавание как творческая деятельность учителя //Дидактика средней школы / под ред. М.Н.Скаткина. – М., 1982.
21. Кристи Г.В. Основы актерского мастерства. – Вып. 1: Техника актера. – М., 1970.
22. Майковская Л.С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Музыка, 2006.
23. Медушевский В.В. К теории коммуникативной функции // Сов. Музыка. – 1975. – №1.
24. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976.
25. Мейтув П.Л. Психологические основы деятельности актера и режиссера // Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие для студентов муз. факультетов педвузов. – М., 2002.
26. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.Я. Зязюн, И.Ф. Кривоноси др. / под ред. И.Я. Зязюн. – М., 1989.
27. Пеленкова Л.Л. Эмоциональная отзывчивость как специфическая способность в профессии учителя музыки // Обучение и воспитание учителя музыки на муз.-пед. фак-те пединститутов. – Куйбышев, 1980.

28. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие / под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2003.
29. Рождественская Н.В. Проблемы сценического перевоплощения. – Л., 1977.
30. Савостьянов А.М. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М., 1999.
31. Селиванов В.И. Понятие воли в психологии: материалы 2-й Межвузовской науч. Ко коференции по проблеме психологии воли. – Рязань, 1967.
32. Станиславский К.С. Работа актера над собой // Станиславский К.С. Собр. соч. в 9-ти т. – Т. 2. – М., 1989.
33. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. – М., 1975.