

# ДОШКОЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ЭСТОНИИ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ ПОЗНАНИЯ КУЛЬТУРЫ

**Кристи Киилу, Майя Мулдма**

Таллиннский Университет, Таллинн, Эстония

Э-почта: maiam@tlu.ee

## Абстракт

*В современной Эстонии воспитанию и формированию ценностных установок подчинена вся система образования. Музыка как социально--культурное явление представляет собой одно из важных звеньев учебно-воспитательного процесса. Авторы данной статьи являются одновременно членами комиссии по составлению новой Государственной Учебной программы 2008 года по дошкольному образованию в области музыки. Исходя из общих целей и задач новой учебной программы, в процессе составления предметной программы по музыке было проведено исследование, результаты которого и будут отражены в данной статье. Ключевой личностью в реализации учебно-воспитательных задач всегда был, есть и остаётся учитель. Поэтому, было чрезвычайно важно выяснить ценностные установки и позиции учителей музыки, способствующие эффективности применения музыкального воспитания как репрезентанта мотивации и познания культуры. Исследование, которое было проведено в 183 эстонских и русскоязычных дошкольных учреждениях в 2008 году, охватило все регионы Эстонии. По результатам исследования можно прийти к выводам, что определённые учителями приоритеты музыкальной деятельности предполагают наличие достаточного музыкального материала для инкультурации ребёнка и познания им культурного наследия; большая часть респондентов составляет группу т.н. «носителей традиций» и даёт основание для утверждения, что музыкальное воспитание представляет собой репрезентант освоения культуры; соотношение ценностных приоритетов по применению разных видов фольклора, показывает, что для учителей музыки каждый вид народного творчества является основой и источником изучения культуры.*

**Ключевые слова:** музыкальное воспитание, культура, дошкольник, учитель музыки.

## Введение

В социально-экономическом развитии Эстонии на сегодняшний день происходят кардинальные и глубокие изменения, оказывающие влияние и на формирование ценностных приоритетов воспитания в системе дошкольного и школьного образования. Эстония является одним из немногих государств, в которых даётся возможность получения музыкального образования с самых первых дней посещения детского сада и до полного окончания средней школы. Музыкальное воспитание учреждено на государственном уровне Государственной программой обучения в дошкольных учреждениях и обучение музыке осуществляется системно, не менее 2-х раз в неделю и предполагает проведение занятий учителями музыки со специальной профессионально-музыкальной подготовкой.

Многие учёные-исследователи и педагоги музыки утверждают, что музыка принадлежит к основным ценностям человечества, она выполняла, и будет выполнять экзистенциальное значение в сохранении и развитии любого общества (Parncutt, 2006; Elliott, 2005; Hallam, 2006; Тарасова, 1988; 2003, Цыпин, 1994 и др.). Огромный потенциал для познания культуры детьми дошкольного возраста содержится в музыкальных произведениях, предназначенных как для слушания музыки, так и для её исполнения,

посвящённых значительным событиям прошлого и современности, которые заключают в себе социальный опыт и дают представления о духовных, нравственных и культурных ценностях народов (Мулдма, 2007, с. 32).

## Теоретические основы исследования

Цели музыкального воспитания в Эстонии, как части единого общего воспитания ребёнка отражены в новой Учебной Программе образования (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, Vabariigi Valitsuse 29. mai 2008. a määrus nr 87 § 22). [Государственная программа образования дошкольных учреждений Указ Государственной Думы от 29 мая 2008 г. за № 87 § 22]. Музыкальное воспитание в дошкольных учреждениях Эстонии направлено на формирование у детей мировоззрения и самосознания. Таким образом, содержание музыкальных занятий являются одновременно основой закладывания и развития у ребёнка основ музыкальной культуры. В детском саду, независимо от способностей и возможностей все дети могут приобщиться к искусству музыки, от которого расходятся пути по всем направлениям. В учебной программе Эстонии 2008 года в области музыкального обучения предполагается укрепление взаимодействия различных видов искусств, в процессе чего, ребёнок, воспринимая или исполняя музыкальное произведение, находит опору в более доступных для него видах искусства (изобразительное искусство, литературное произведение и др.). Такой подход является весьма эффективным, и в силу своей наглядности визуальные образы, живое слово – и проза, и стихотворения помогают ребёнку в создании и осознании музыкального образа (Muldma, Kiilu [Мулдма, Киилу], 2009, с. 103).

В планировании и организации учебной и воспитательной деятельности в рамках новой программы Эстонии определены следующие приоритеты, в которых первое место занимает эмоциональная и активная музыкальная деятельность – музицирование, далее следуют формирование и развитие музыкально-творческих способностей, а также социально-культурной активности и ценностных ориентаций. В спектре внимания находится онтогенез ребёнка, учёт его индивидуальных предпосылок развития, обучение опирается на констатации достигнутых успехов с применением поощрений и положительных эмоций. Осуществляется взаимодействие всех видов музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, игра на инструментах, музыкально-ритмические движение, игры и танцы). В подборе музыкального репертуара – песен, произведений для слушания музыки, музыки для сопровождения танцев, игр, хороводов, а также для исполнения на музыкальных инструментах, исходят из интересов детей и посильности репертуара, т.е. учитываются возрастные особенности общего и музыкального развития ребёнка. Музыка выступает в роли самостоятельной и вспомогательной деятельности, интегрируясь с другими областями учебно-воспитательного процесса дошкольника, например, речь и музыка, изобразительное искусство и музыка, математика и музыка, музыка как неотъемлемая часть обыденной жизни и праздничных событий.

В новой учебной программе дошкольного образования в Эстонии подчёркивается, что музыка помогает ребёнку прокладывать путь к освоению культурного пространства, что отражено и в предполагаемых результатах обучения. Предполагается, что выпускник детского сада умеет выразительно исполнять соответствующие его возрасту народные и детские песни, как в группе, так и самостоятельно; умеет терпеливо дослушать до конца песню или музыкальную пьесу и словесно её охарактеризовать; различает на слух инструментальную и вокальную музыку и умеет играть на детских музыкальных инструментах в ансамбле; умеет двигаться в соответствии с характером музыки, исполнять элементы народных танцев и может выразить себя творчески посредством музыкально-ритмических движений. (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, Vabariigi Valitsuse 29. mai 2008. a määrus nr 87 § 22 [Государственная программа обучения дошкольных учреждений Указ Государственной Думы от 29 мая 2008 г. № 87 § 22].

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что предметная программа по музыке отражает общие, динамически развивающиеся в современном мире направления в образовании, представляя музыкальное воспитание как способ вхождения ребёнка в мир культуры. По мнению авторов данной статьи, вся духовная культура, в которой живёт ребёнок, пронизана значимостью общественных ценностей, сближающих людей. Донести эти ценности до каждого ребёнка, сделать их доступными для сопереживания и есть главное назначение дошкольного музыкального воспитания.

Музыкальное обучение в дошкольном возрасте осуществляется посредством взаимосвязанных и равноценных видов музыкальной деятельности: слушание музыки, песенная деятельность, музыкально-ритмическая деятельность, а также игра на музыкальных инструментах. Далее будет кратко рассмотрено назначение каждого из перечисленных видов деятельности для познания ребёнком культуры.

- Слушание музыки или т.н. восприятие музыки – наиболее всеобъемлющая музыкальная деятельность. По словам Л. Выготского, в основе любого восприятия, в том числе и музыкального, лежит память как ассоциированная совокупность ощущений, чем и объясняется, откуда же появляется связность в восприятии (Выготский, 2000, с. 756). Восприятию музыки отводится ведущая роль в музыкальном воспитании и постижении богатств мировой музыкальной культуры. Она важна и как самостоятельная деятельность слушания и постижения музыки, так и как составная часть любого вида музицирования (движение под музыку, пение в сопровождении музыки и т.д.). Выдающиеся психологи и педагоги музыки (Е. Назайкинский, 1972; В. Медушевский, 1980; К. Тарасова и Т. Рубан, 2001; J. Sloboda, 1985 и др.) обращают внимание на необыкновенную способность восприятия музыки маленькими детьми, на удивительные качественные особенности их музыкального мышления. В отличие от логического, анализирующего и обобщающего взрослого, детское мышление образное, а значит, наглядное (зрительное, слуховое, пространственное). Сам процесс восприятия музыки целостно эмоционально насыщен и необыкновенно продуктивен, ведущее место в нём занимают воображение и фантазия. Музыкальное восприятие направлено на постижение и осмысливание тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен (Назайкинский, 1980, с. 91). Г. Мюнстенберг, расширяет значимость деятельности восприятия музыки, считая, что дошкольный период жизни должен служить для упражнения воспринимающих способностей не в меньшей степени, чем для развития остальных и каждый шаг в воспитании, требует самого точного приспособления к условиям восприятия, которые непрерывно изменяются под влиянием внутреннего роста, усваиваемых навыков и опыта. Автор добавляет, что выполняя задачу формирования компетентной и толерантной личности учащегося, становится необходимым включение в учебный процесс как можно более разноплановой музыки. (Мюнстенберг, 1997, с. 129).

- Песенная деятельность – это не только эмоции, настроение, но и богатейший источник информации об истории и традициях, о культуре прошлой и современной жизни народов и национальностей. К задачам музыкального воспитания относится необходимость привлечения детей к песенному музыкальному творчеству – как проявлению культур своего и других народов, что способствует созданию общего песенного материала в роли единого культурного пространства. Социальность песенного творчества усиливается наличием в ней текста. Именно благодаря текстовой основе песня становится подлинно социокультурным явлением в жизни общества и словно в зеркале отражает происходящее в нём развитие (Бьёркволл, 2001, с. 267). Песня создаёт неограниченные возможности музыкального национально-культурного обмена. Даёт дополнительный и очень значительный опыт развития родного языка, а также возможность знакомства с языками других народов (Kiilu [Киилу], 2005, с.30). Глубокие исторические песенные традиции Эстонии, песенные праздники конкретно способствуют созданию единого музыкального пространства между детьми эстонских и русскоязычных детских садов.

- Задача музыкально-ритмической двигательной деятельности – воспитывать у детей

умение слушать и воспринимать, реагировать и оценивать музыку, развивая любовь к музыке и потребность в ней. Движения вытекают из содержания, характера и формы музыкального произведения. В музыкальных играх, танцах, хороводах дети сами включаются в действие и целостно воспринимают эмоциональное содержание музыки. Все формы музыкально-двигательной деятельности направлены на формирование и развитие детьми музыкального восприятия, на усовершенствование их двигательных навыков и умений, на их способность творчески воплощать музыкально-двигательный образ. Плодотворное музыкальное воспитание невозможно без развитых невербальных средств выражения. Воздействие музыки возрастает, если она органически сливается с движением тела, жестами, пластикой. Для ребёнка, слушающего музыку, источником телодвижений выступает само музыкальное произведение, его характер. Образно выражаясь, можно сказать, что движение тела есть и движение мысли (Мулдма, 2007, с. 80).

- Игра на музыкальных инструментах является одним из составляющих компонентов всего комплекса музыкального воспитания. Формирование навыков игры на любом музыкальном инструменте предполагает более широкий спектр воздействия инструмента на развитие ребёнка, чем простое приобретение технических навыков игры на нём. Ученик дополнительно получает знания об историческом происхождении и географической принадлежности инструмента, познаёт разные способы извлечения звука и игры на нём. Игра на музыкальных инструментах способствует повышению интереса ребёнка ко всей музыкальной деятельности и даёт толчок творческому и активному музицированию, которые, в свою очередь, способствуют развитию таких общих навыков и умений, как концентрация и распределение внимания, скорость и точность реакции, чувство ансамбля. Вместе с тем, ребёнок приобретает ещё и социальные навыки: умение общаться, умение слушать друг друга, готовность к сотрудничеству, умение ценить труд других и т.д. В работе с музыкальными инструментами одинаково важными являются и целенаправленный системный подход, и посильность заданий, и радость от самовыражения (Мулдма, 2007, с. 91).

**Ключевая роль учителя музыки.** В педагогической работе всё трансформируется через личность учителя. Какими же качествами должен обладать учитель музыки в детском саду? Профессия учителя музыки соединяет в себе понятие музыканта и понятие учителя. Учитель музыки ведёт учебно-воспитательную работу, формирует взгляды, убеждения, потребности, вкусы, идеалы детей. Он должен быть не просто образованным человеком, знающим свой предмет. Но и личностью в высоком значении этого слова. Для успеха в педагогической работе учителя в равной мере важны и взаимосвязаны как личностные, так и профессиональные качества. К последним качествам обычно причисляются приобретаемые в процессе профессиональной подготовки, связанные с получением специальных знаний, умений, способов мышления, методов деятельности. Среди этих качеств: любовь к детям и к своему профессиональному труду, владение предметом и методикой его преподавания, психологическая подготовка и педагогическое мастерство, общая эрудиция и широкий культурный кругозор, научная увлечённость и способность убеждения, организаторские умения и педагогический такт, владение ораторским искусством и многие другие качества (Мюнстенберг, 1997, с. 82).

К числу профессионально значимых качеств и свойств учителя музыки, принадлежит, и умение общаться на высоком творческом уровне с группой детей, и с каждым ребёнком индивидуально. Проблема общения здесь является одной из ключевых в музыкально-педагогическом процессе, поскольку речь идёт о взаимоотношении учителя и ребёнка и каждого из них – с музыкой. Учитель, используя неординарную способность влияния музыки, представляет собой широкие возможности для воздействия, и на личностную ориентацию ребёнка; и на выработки его ценностных и нравственных ориентаций; на формирование вкусов и суждений, определяющих его поведение. Благодаря умелому подходу учителя, ребёнок может узнать, что в музыкальном мире ценятся как традиции, так и инновации, как идентитет, так и глобализация. Творческий подход учителя явится залогом формирования

их взаимосвязи посредством обучения музыке. Задача учителя – помочь ученику остаться самим собой и в то же время быть частью мировой культуры, что и является основным вопросом идентификации и глобализации (Мулдма, 2007, с. 18).

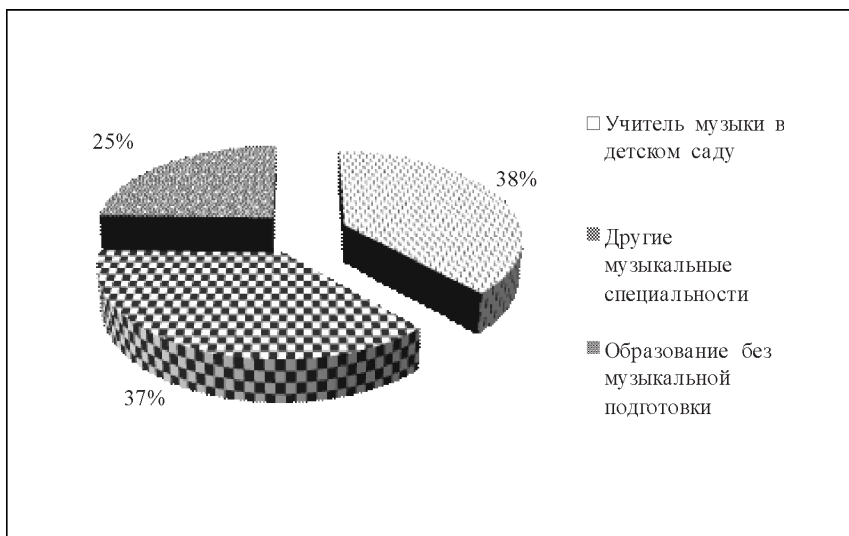
### **Методология исследования**

Методологической основой исследования стала концепция комплексного подхода к дошкольному музыкальному воспитанию как репрезентанту познания культуры. Объектом исследования является музыкальное воспитание как одна из основ мотивации в изучении культуры в дошкольных учреждениях Эстонии. Данные о наличии дошкольных учреждений были получены от советников образования всех 14 регионов Эстонии. Для принятия участия в исследовании было предложено 274 анкеты, из них обратно вернулись 186 анкет, из которых 183 точно соответствовали требованиям заполнения. Таким образом, в исследовании принимали участие дошкольные учреждения разного типа: детские сады, детские ясли и детские сады-школы. Отличались дошкольные учреждения и по языку обучения: участвовали 151 эстонских, 19 двуязычных (эстонские и русские группы детей в помещении одного детского сада), а также 13 русскоязычных дошкольных учреждений. Исследование было проведено осенью 2008 года. Для исследования возможностей использования музыкального воспитания в целях познания культуры, применялся метод анонимного анкетирования. Анкетный опрос был направлен на выяснение ценностных установок и степени готовности учителя музыки к видению и готовности использования музыкального воспитания как репрезентанта мотивации и познания культуры. Часть анкетных данных подлежала обработке с использованием кластерного анализа типа к-средний. При статистической обработке данных определялись средние значения, выявленные путём применения *t*-теста. Например, результаты анализа типа ценностей, характеризующих поведение учителя музыки как субъекта, показали значимые различия среди категорий ценностей – статистическая разница  $p < 0,05$ , за исключением лишь одной категории (ответственность –  $p = 0,351$ ), что позволяет судить о высоком уровне достоверности. При обработке полученных данных был применён пакет статистической обработки SPSS. Иллюстрирующие рисунки оформлены в программе MS Excel.

### **Результаты исследования**

По результатам анализа анкетных данных в первую очередь выяснилось, что на сегодняшний день, возраст исследуемых учителей музыки, к сожалению очень высок. Возраста 40-49 лет достигла почти половина респондентов (41%), к ним приближается ещё одна треть респондентов (34%), которые превысили границу 50-летнего возраста. Почти одна четверть (19%) учителей попадает в возрастной сектор от 30-39 лет и лишь 6% респондентов можно отнести к молодому поколению учителей – 20-29 лет. Из вышеуказанного следует, что в скором будущем по причине ухода на пенсию по возрасту довольно большой части состава учителей музыки, появится острая необходимость в обновлении кадров. По предварительным данным в Эстонии перспектива обновления учителей музыки в необходимом объёме отсутствует, поскольку обучение и выпуск учителей музыки в детских садах, осуществляемый в Таллинском Педагогическом Семинаре, прекращён уже в 2004 году. Из Отделения Музыки при Таллинском Университете, который на сегодняшний день является единственным учреждением, которое занимается подготовкой учителей музыки для детского сада, лишь немногие выпускники поступают на работу по специальности.

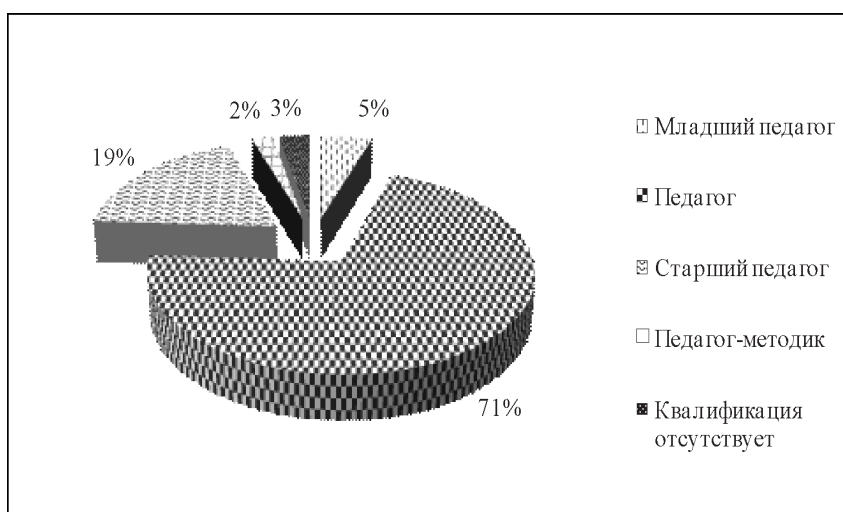




**Рисунок 1. Соответствие образования учителей занимаемой им должности.**

Исследование показало, что большая половина исследуемых, занимающих должность учителя музыки детского сада, имеют высшее образование (62%). За ними следует одна треть (34%) учителей со средне-специальным образованием и лишь совсем малая часть (4%) работают со средним образованием. Однако, несмотря на довольно высокий общий показатель образовательного уровня, немногим больше одной трети (38%) исследуемых соответствуют по диплому занимаемой должности – учитель музыки в детском саду. Примерно такое же количество респондентов (37%) получили музыкальное образование, но по разным другим музыкальным специальностям. Не так уж и мало – одна четверть (25%) работающих в детских садах учителями музыки получила специализацию, никаким образом не связанную с музыкальным образованием.

Относительно скромный результат исследования учителей в области профессиональной подготовки, по всей видимости, восполняет достойный поощрения многолетний педагогический опыт (54%) имеют педагогический стаж более 20-ти лет, почти одна четверть респондентов (22%) работает от 11-до 20 лет учителем музыки. Это свидетельствует о приобретении большого музыкально-педагогического опыта, а также о высокой мотивации и посвящённости своей работе.

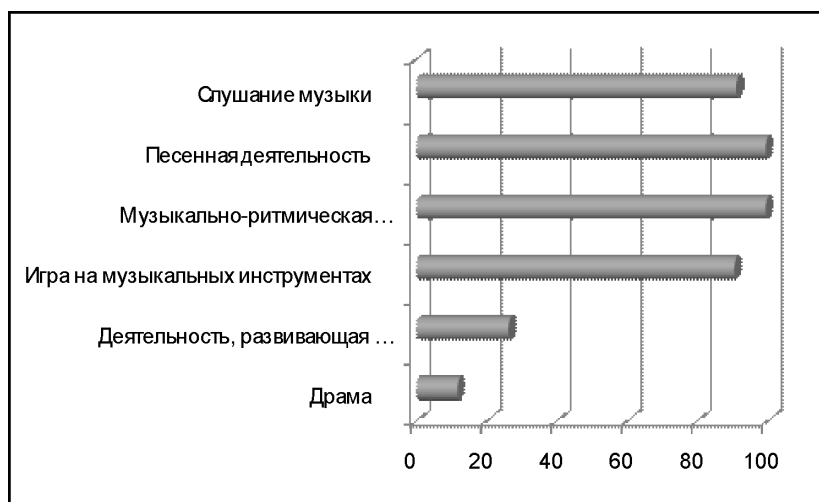


**Рисунок 2. Распределение респондентов по уровню квалификации.**

Почти 2/3 исследуемых учителей (71%) присуждена квалификационная категория «Педагог», около 1/5 части работает с квалификацией «Старшего педагога». И три группы респондентов относятся к самым малочисленным – это учителя с самой высшей категорией «Педагог-методист» (2%), учителя без какой-либо категории (3%) и «Младший педагог» (5%). Наличие учителей, работающих без наличия квалификации, свидетельствует конкретно о том, что в частных детских дошкольных учреждениях: 1) категорий не присуждают, 2) отсутствие категории никак не влияет на уровень заработной платы. По поводу чего возникает вопрос, как поддержать и каким образом стимулировать заинтересованность в повышении профессионального уровня учителей музыки?

В то время, когда «Младший педагог» по истечении трёх лет работы автоматически получает квалификацию «Педагог» и вместе с этим ощутимую прибавку в заработной плате, то достижение квалификации «Старший педагог» становится намного сложнее. Это требует проявления дополнительно к высококачественной педагогической профессиональной деятельности ещё и опыт активной организации и проведения крупных мероприятий, а также лекторский опыт на курсах усовершенствования учителей. По результатам анализа полученных данных можно предположить, что получение категорий «Старший педагог» и особенно «Педагог-методист» наряду с напряжённой каждодневной трудовой деятельностью проблематично и связано с огромными дополнительными физическими, эмоциональными, временными затратами.

Дальнейшие результаты анализа данных в области исследования содержания и использования разных видов и элементов музыкальной деятельности позволяют надеяться на возможность применения музыкального воспитания как репрезентанта познания культуры.



**Рисунок 3. Приоритеты музыкальной деятельности (%).**

Самыми мощными источниками познания культуры в данном исследовании (рис. 3) явилась песенная и музыкально-ритмическая деятельность (около 100%). По мнению респондентов именно песенная деятельность лежит в основе музицирования и формирования наиважнейших механизмов познания музыкальной культуры, носителем которых являются как сам музыкальный материал, так и текстовое содержание песенного репертуара. Следующими, близкими по значимости (около 90%), можно выделить два довольно значимых для познания культуры, вида музыкальной деятельности – слушание музыки и игра на музыкальных инструментах. Каждое музыкальное произведение (инструментальная пьеса, песня), предлагаемые детям для слушания, выступает в роли носителя музыкальной культуры определённого народа или народности. К сожалению,

значительно слабее представлены: деятельность, развивающая креативность и применение элементов драмы (соответственно 22% и 10%).

Подспорьем в изучении музыкальной культуры учителями были выделены инструменты, применяемые ими для сопровождения музыкальной деятельности детей. Почти все (95%) используют фортепиано, в пределах одной трети – каннель и блокк-флейту (соответственно 33% и 31%), гитару (10%) и современные модели инструментов (синтезатор, электророяль и др.). Немалое внимание уделяется учителями также народным инструментам (скрипка, дудочка, каннель (гусли), свирель, гамошка и др.), которые являясь наглядными представителями музыкальной культуры, одновременно способствуют познанию этой культуры.

В основе исследования ценностных ориентаций учителей музыки использована разработанная Р. Инглегартом методика определения типа ценностей, который в наибольшей мере определяет поведение человека как субъекта. По кластерам располагаются традиционные ценности (национальная гордость, семья, почитание родителей), модернистские ценности (целеустремлённость, деньги, тяжёлый труд, технология, наука) и постмодернистские ценности (досуг, свобода мысли и действий, толерантность и т.д.) (Инглегарт, 1990).

**Таблица 1. Распределение ценностных приоритетов учителей музыки.**

Категории ценностей	Кластер	Кол-во Респондентов	Средние значения	Стандартное отклонение	t-критерий	Степень свободы	Уровень достоверности
Целенаправленность	1	57	2,63	0,49	-2,678	92,200	0,009
	2	123	2,83	0,40			
Ответственность	1	59	2,86	0,39	-0,938	92,348	0,351
	2	123	2,92	0,30			
Досуг	1	59	2,10	0,69	-4,282	178,000	0,000
	2	121	2,52	0,58			
Толерантность	1	59	2,66	0,51	-2,294	92,684	0,024
	2	121	2,83	0,39			
Свобода мысли и действий	1	59	2,56	0,57	-4,379	73,855	0,000
	2	123	2,90	0,30			
Постмодернистские ценности	1	49	1,59	0,64	-4,481	153,000	0,000
	2	106	2,08	0,63			
Семья	1	59	2,86	0,35	-2,350	69,807	0,022
	2	121	2,98	0,16			
Почитание родителей	1	59	2,83	0,38	-2,226	83,371	0,029
	2	123	2,95	0,25			
Национальная гордость	1	59	2,27	0,61	-5,900	86,472	0,000
	2	121	2,79	0,43			
Деньги	1	59	1,64	0,55	-6,144	109,555	0,000
	2	123	2,17	0,52			
Тяжёлый труд	1	59	1,41	0,50	-5,835	177,000	0,000
	2	120	1,94	0,61			
Технология	1	58	1,64	0,55	-7,174	176,000	0,000
	2	120	2,27	0,55			



Наука	1	57	1,72	0,56	-7,440	175,000	0,000
	2	120	2,38	0,55			

Средние значения ценностных ориентаций учителей были выявлены путём применения Т-теста. В результате анализа данных выяснилось, что все различия между категориями ценностных ориентаций являются довольно значимыми – статистическая разница  $p < 0,05$ , исключение составляет одна категория ценностей – *ответственность* –  $p = 0,351$ . Высокие показатели ценностных ориентаций респондентов дают надежды на то, что учителя смогут донести и передать эти ценностные установки своим воспитанникам.

В результате кластерного анализа были определены две схожие по своим ценностным установкам группы, на основе чего можно создать типаж учителей музыки детского сада.

Первый кластер – одна треть (1/3) опрашиваемых учителей – это «усердный учитель» (59 респондентов). На первый план ими выдвигается *целенаправленность* и *ответственность*. Довольно скромно представлены дефицитные ценности: *деньги, тяжёлый труд, технология, наука*. Представители первого кластера прохладно относятся к традиционным и постмодернистским ценностям. Они упорно и настойчиво двигаются к выполнению задуманного, зачастую не давая себе отчёта в правильности выбора цели деятельности в его конечном результате.

Второй кластер – две трети (2/3) респондентов (123 учителя) – это «учитель-носитель традиций». Представители этой группы оценивают все предложенные ценности очень высоко, особенно такие, как *ответственность, свобода мысли и действий, семья, почитание родителей, национальная гордость*. Единственный тип ценности, которому уступают представителям первого кластера – это *тяжёлый труд*. Исходя из вышеуказанного «носитель традиций» умело сочетает в себе многие ценности, благодаря которым, он полностью посвящает себя музыкальной воспитательной деятельности и всячески способствует познанию ребёнком культуры.

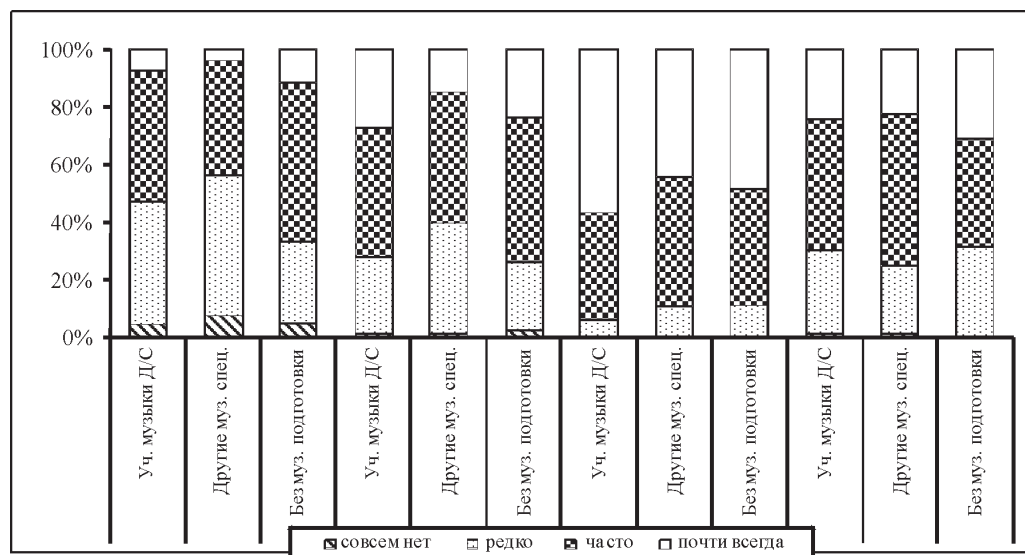
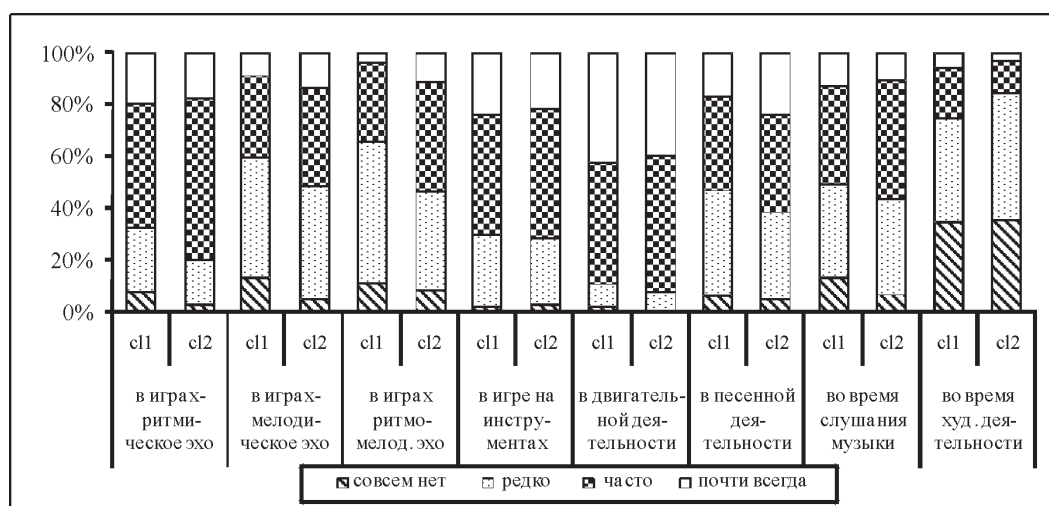


Рисунок 4. Ценностные приоритеты применения народного творчества как источника познания культуры (%).

Далее на основе исследованию применения учителями фольклора как одного из источников познания культуры (рисунок 4), можно сделать следующие выводы – в музыкальном воспитании все четыре вида народного творчества являются одной из основ познания культуры. По результатам сопоставительного анализа данных прослеживается частота применения одного или другого вида народного творчества и одновременно проясняется зависимость частоты применения фольклора от специализации и профессионального уровня учителя музыки. При подведении итогов исследования авторами будут суммированы близких по значимости оценки (*совсем нет /редко и часто/ почти всегда*). Первый вывод можно сделать по поводу того, что наиболее популярной деятельностью в изучении музыкального народного творчества являются *хороводы* (независимо от профессиональной специализации 95% и 90%). Двигательная деятельность оценена несколько ниже, но близка по значимости разделу *танцев* (75% и 70%). Близок с предыдущими оценками и такой вид народного творчества, как считалки, потешки, заклички, колядки и т.д. (70% и 60%). Парадоксальные разночтения наблюдаются по поводу оценивания частоты использования *народной песни*. Как ни странно, но наибольшее внимание этому, одному из основных видов изучения народного творчества (66%) уделяют учителя без какой-либо музыкальной подготовки, за ними следуют учителя музыки детского сада (53%). Музыканты-инструменталисты (пианисты, скрипачи, дирижёры и т.д.) можно признать самым слабым звеном учителей, применяющих народную песню на своих музыкальных занятиях (42%).



**Рисунок 5. Применение импровизации в разных видах музыкальной деятельности (%).**

Кластерный анализ (рисунок 5) показывает, что представители 1-го и 2-го кластера в оценках применения импровизации довольно близки. Разночтение наблюдается лишь по поводу всех типов *игры эхо*. Для развития креативности выше всего выделяются такие виды музыкальной деятельности, как *двигательная* деятельность или т.н. пластическое интонирование (95%) и импровизации *на музыкальных инструментах*, в том числе народных (почти 70%). Это предполагает возможность непосредственного соприкосновения ребёнка с артефактом культуры. *в* Следующими близкими по оценкам представлены два основных вида деятельности музыкального воспитания – это песенная деятельность и слушание музыки (чуть более 50%). К сожалению, одним из самых слабых разделов, в которых применяется импровизация – это *время художественной деятельности* (около 20%).

## Обобщающие выводы

По результатам разных аспектов исследования можно сделать следующие выводы.

- Все исследуемые учителя, несмотря на неоднородность образовательного и квалификационного уровня, имеют большой опыт педагогической работы. Выбранные учителями приоритеты музыкальной деятельности – песенная и музыкально-ритмическая деятельность, слушание музыки и игра на музыкальных инструментах предполагают наличие достаточного музыкального материала для инкультурации ребёнка и изучения им культурного наследия.

- Исследование ценностных установок учителей музыки, определённых в результате кластерного анализа и полученное соотношение распределения учителей на две неравные группы, большую из которых (2/3 респондентов) составляет т.н. «носители традиций», опять же является основанием для утверждения, что для этой большей части учителей музыкальное воспитание представляет собой репрезентант познания культуры.

- Соотношение ценностных приоритетов по применению разных видов фольклора, показывает, что каждый из четырёх видов народного творчества представляет для учителей ценный источник изучения культуры.

- Как ни парадоксально, но одним из самых сильных звеньев в применении народной песни среди учителей музыки можно признать учителей без какой-либо музыкальной подготовки, а наиболее слабым звеном – учителей т.н. музыкантов-инструменталистов. Объяснение этому можно лишь предположить в узкой специализации музыкального образования. Например, музыкант-инструменталист, получая специальность учителя или интерпрета по музыке (скрипач, пианист и т.д.), воспитывался строго на классическом инструментальном репертуаре, в результате чего изучение песенного народного творчества могло остаться на втором плане.

- По частоте применения импровизации как одного из сложных, однако, эффективных компонентов познания культуры по результатам исследования наблюдаются также различия. Учителя музыки, представители группы «носитель культуры» используют импровизацию во всех видах музыкальной деятельности намного чаще, чем представители т.н. группы „усердный учитель“.

- Учитель музыки детского сада придаёт важное значение развитию креативности, благодаря которой в процессе любой музыкальной деятельности повышается интерес ребёнка к познанию культуры.

- Учителей музыки более всего беспокоит нехватка учебно-методического материала, способствующего выполнению требований Государственной Учебной Программы (методические пособия, песенники, диски с произведениями для слушания музыки и т.д.) На данный момент учителя используют дополнительный материал, полученный на курсах повышения квалификации.

## Литература

Elliott, D. J. (2005). *The praxial Philosophy in Historical Perspective*. Praxial Music education. Reflections and Dialogues. New York Oxford, 19-52.

Hallam, S. (2006). Musicality. In G. McPherson (ed), *The Child as musician*. (pp. 93-110). New York: Oxford University Press.

*Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*, Vabariigi Valitsuse 29. mai 2008. a määrus nr 87 § 22. [Государственная программа обучения дошкольных учреждений Указ Государственной Думы от 29 мая 2008 г. за № 87 § 22].

Kiilu, K. (2005). Laululise tegevuse diferentseerimine. [Дифференцирование песенной деятельности]. Koost. M. Vikat, H. Treier, I. Raudsepp, *Muusika ja kunsti õpetamisest* [Об обучении музыке и искусству] (с 26-32). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

- Muldma, M.; Kiilu, Kristi. (2009). *Valdkond "Muusikaõpetus". Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad.* [Области учебной и воспитательной деятельности. Музыкальное обучение], koost. ja toimet. E. Kulderknup. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tartu: Studium, 91-107.
- Muldma, M. (2008). *Muusikaline kasvatus. Õppimine ja õpetamine koolieelses eas.* [Музыкальное воспитание. Учёба и обучение в дошкольном возрасте], toim. E. Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 256-271.
- Sloboda, J. (1985). *The musical Mind. The Cognitive psychology of Music.* Clarendon Press.
- Бьёркволл, Ю.-Р. (2001). *С музой в душе.* Санкт-Петербург: БЛИЦ.
- Выготский, Л. (2000). *Психология. Лекции по психологии.* Москва: Апрель-Пресс. Эксмо-Пресс, 756–827.
- Ингельгарт, Р. (1990). *Культурный сдвиг в зрелом индустриальном обществе.* Москва.
- Медушевский, В. (1980). О содержании понятия «адекватное восприятие». *Восприятие музыки.* ред. В. Максимов. Москва.
- Мулдма, М. (2007). *Дидактика музыкального воспитания. Теория, методика, практика.* Таллинн: Коолибри.
- Мюнстенберг, Г. (1997). *Психология и учитель.* Москва: Совершенство.
- Назайкинский, Е. (1972). *О психологии музыкального восприятия.* Москва.
- Назайкинский, Е. (1980). *Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки.* Москва.
- Тарасова, К. (1988). *Онтогенез музыкальных способностей.* Москва: Педагогика.
- Тарасова, К. (2003). Зарождение музыкального мышления в онтогенезе. *Психология музыкальной деятельности // Теория и практика.* Москва: Academia, 217–225.
- Тарасова, К., Рубан, Т. (2001). *Дети слушают музыку.* Москва: Мозаика-Синтез.
- Цыпин, Г. (1994). *Психология музыкальной деятельности. Проблемы, суждения, мнения.* Москва.

## Summary

### PRESCHOOL MUSIC EDUCATION IN ESTONIA AS A REPRESENTATIVE OF CULTURAL LEARNING

**Kristi Kiilu, Maia Muldma**

Tallinn University, Estonia

*Changes in the socio-economic development of Estonia influence the formation of value priorities in teaching of children in the system of preschool education. Music as a socio-cultural phenomenon represents one of the important parts of teaching and educational process. The authors of this article are concurrently the members of the commission on working out of the new State program 2008 on preschool education in the field of music. Based on common goals and tasks of a new curriculum, in the process of making up the subject program in music there has been carried out the research, the results of which will be reflected in this article. The key person in realisation of teaching and educational tasks has always been, is and will be the teacher. Therefore, it was extremely important to find out the value aims and positions of music teachers, who contribute to the effectiveness of application of musical education as a representative of motivation and knowledge of culture. The research that has been carried out in 183 Estonian and Russian-speaking infant schools in 2008 has embraced all the regions of Estonia. According to the results of the research, the conclusions can be reached that the priorities of musical activities defined by the teachers presume availability of sufficient musical material for enculturation of a child and getting to know by him or her of the cultural heritage; most of the respondents make up a group of so-called "bearers of the traditions" and give basis for assertion that their musical education represents familiarization with culture; the correlation of value priorities in application of different kinds of folklore shows that each of the four kinds of folk creation is the source of the culture study for music teachers.*

**Key words:** Music education, Culture, Preschool children, Music teacher.

*Advised by Leida Talts, Tallinn University, Estonia*

**Kristi Kiilu**

MA, Doctoral student at Tallinn University, Estonia.  
Narva Street 25, 10120 Tallinn, Estonia.  
Phone: +372-56475179.  
E-mail: kristi.kiilu@mail.ee

**Maia Muldma**

PhD, Associate Professor at Tallinn University, Estonia.  
Narva Street 25, 10120 Tallinn, Estonia.  
Phone: +372-5117106.  
E-mail: maiam@tlu.ee