

В.О. Усачёва
Л.В. Школяр
В.А. Школяр



Музыкальное искусство

1 класс

Методическое пособие

*Допущено
Министерством
образования
Российской
Федерации*



Москва
Издательский центр
«Вентана-Граф»
2005

ББК 74.266
У74

Усачёва В.О., Школяр Л.В., Школяр В.А.

У74 Музыкальное искусство. 1 класс: Методическое пособие. — М.: Вентана-Граф, 2005. — 176 с.

ISBN 5-88717-685-7

Книга для учителя раскрывает особенности проблематизации содержания музыкального образования в 1 классе общеобразовательных учреждений. Примерные поурочные разработки с методическими рекомендациями помогут педагогам организовать учебный процесс и проводить нестандартные и увлекательные занятия.

ББК 74.266

ISBN 5-8717-685-7

© Коллектив авторов, 2002

© Издательский центр «Вентана-Граф», 2002

Авторский подход к методике музыкального образования

Методологическое осмысление целостного процесса познания музыкального искусства позволяет выделить следующие содержательно-обобщающие положения:

1. Музыка отражает жизнь на *философском уровне*. Отсюда музыка есть отражение диалектики жизни, а ее содержание – это человеческий опыт нравственно-эстетического оценивания мира, выраженный в художественных образах специфическим для данного вида искусства языком.

2. Познание музыки осуществляется как *самостоятельная деятельность учащихся* по выявлению того, как реальное, приобретающее в нашем восприятии и отношении к нему черты привычности, повседневности, обыденности и пр., становится художественным (фактически речь идет о воспитании **поэтического сознания**).

3. Деятельность учителя – это не работа по «трансляции» знаний, умений и навыков в их общепринятом, традиционном понимании, а его *методическое творчество* в организации *исследовательской* деятельности школьников. Это заставляет коренным образом пересмотреть традиционное определение методики («совокупность способов целесообразного проведения какой-либо работы; отдел педагогики, излагающий правила, методы преподавания») и понимать ее как *науку*, как раздел *педагогики искусства*.

Авторы данного учебно-методического комплекта принципиально исходят из положения, которое по-новому раскрывает сущность методики преподавания музыки (ее роль и место): отношение методики и методологии есть отношение формы к содержанию и, следовательно, **методика есть форма методологии**. Знание – это *процесс*, поэтому *методика как наука* по сути есть **процес-**

суальная форма конкретизации философского содержания музыки.

В свете приведенных положений о роли учителя и ученика в целостном учебно-воспитательном процессе познания музыки и о содержании самого объекта познания развернутое определение методики может быть сформулировано следующим образом: *Методика как форма конкретизации методологии есть творчество учителя в организации эмоционально-интеллектуальной деятельности учащихся с целью присвоения духовного опыта человечества, запечатленного в музыкальном искусстве, и раскрытия механизма превращения явлений и фактов объективного мира в музыкальные образы в единстве содержания, формы и средств выражения.*

Основополагающая методическая идея программы в том, что любая деятельность школьников на уроках музыки должна осуществляться как *художественная по содержанию и учебная по форме*. К чему это ведет?

Прежде всего к тому, что воспроизведение детьми на уроках генетической природы искусства в собственной деятельности открывает возможность преодолеть «разрывы» в учебно-воспитательном процессе, которые в рамках традиционного (эмпирического) подхода к преподаванию искусства становятся причиной неэффективного обучения. Например:

а) Отчуждение между ребенком и музыкой, между ребенком и композитором. Оно снимается погружением в истоки музыкального искусства и в «технологии» создания произведения, что дети и воспроизводят в собственной музыкально-художественной деятельности «через себя». Здесь уместно процитировать «Методическую листовку» 1919 года: «Через искусство должна воспитаться творческая воля детей, их воля к действию; даже слушая, смотря или исполняя художественные произведения, сделанные другими, дети должны как бы вновь их создавать...».

б) Творчество детей уже не может оставаться беспочвенным (беспредметным), выражаться в чем-то отвлеченном, произвольном, не адекватном жизненному содержанию музыки, так как содержательные знания, которые дети приобретают на основе погружения в истоки искусства и понимания *смысла собственной деятельности*, делают само творчество осмысленным и предметно-конкретным.

в) Отрыв содержания искусства от формы. Он ликвидируется за счет того, что рассмотрение детьми каждого элемента, явления музыки, анализ каждого произведения протекает как движение мышления от содержания к форме.

г) Преодолевается самостоятельность «видов деятельности», которая до сих пор имеет место в традиционном музыкальном образовании. Триединство «композитор — исполнитель — слушатель», возникающее как сотворчество представителей разных областей музыкальной деятельности, обеспечивает целостность всей деятельности.

д) Отношение «учитель — ученик» фактически перестает быть отдельной проблемой музыкальной педагогики. Весь процесс погружения в музыкальное искусство выглядит как совместная деятельность учителя и детей по приближению к истине и выражению ее музыкально-художественными средствами, где «коллеги» отличаются друг от друга только уровнем знаний и опыта.

Коренное отличие программы «Музыкальное искусство» от других существующих программ заключается в том, что ее методологическая основа (концептуальный подход, принципы и методы) выводит на педагогическую технологию **развивающего музыкального образования**.

Это в первую очередь означает, что вся познавательно-творческая деятельность школьников протекает прежде

всего в сфере **теоретического (постигающего) мышления**, для которого характерно:

– такое преобразование материала, которое вскрывает в нем внутренние существенные связи и отношения, выявление и рассмотрение которых позволяет школьникам проследить происхождение самого знания, осуществить «самооткрытие истины» ребенком;

– в качестве знания выступает не «застывшее» знание (о конкретном музыкальном явлении, факте, событии и пр.), а сам *процесс* его выведения;

– выведение знания протекает как творческий процесс *мысленного экспериментирования* с материалом с целью проникновения в существенное всякого музыкального явления, события, факта;

– планирование школьниками собственных действий в процессе анализа проблем жизни и искусства;

– *рефлексия* – проживание школьниками самого процесса выведения знания.

Каждый, кто усмотрит в этих положениях прямое следование теории развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, будет прав. Мы сознательно разрабатывали программу в русле этого прогрессивного направления в современной педагогике. Помимо того, наша программа базируется на концепции выдающегося музыканта-педагога Д.Б. Кабалевского и иного уровня своего раскрытия, кроме философско-эстетического, не допускает.

Доказательством следования научно-теоретической концепции Д.Б. Кабалевского становится то, что в первом классе, несмотря на всю естественность и простоту вхождения в музыку через «трех китов» (эмпирический уровень), ставится задача *раскрыть школьникам сразу всю музыку в ее целостности* («ОБРАЗ МУЗЫКИ»): **на уровне ее атрибутов — содержание, формы, язык.**

Характеристика учебно-методического комплекта

Учебно-методический комплект включает в себя учебник, блокнот, нотную хрестоматию, методическое пособие для учителя. В каждом из них раскрывается *проблемное содержание программы*. Почему проблемное?

Потому что в комплекте «Музыкальное искусство» впервые воплощена **проблематизация содержания образования**, что позволяет осуществлять изучение музыки как движение от целого к его частям, от содержания к форме, в единстве анализа и синтеза. Представленный литературный, изобразительный, музыкальный материал выводит детей за рамки узкой предметности в *проблемное поле культуры*. Весь комплект выстраивался таким образом, чтобы прослеживался проблемно-логический стержень, организующий становление музыкального мышления детей как на уроках, так и при самостоятельной работе дома.

В комплекте взаимодействуют два методических блока — *учительский* (программа, методические рекомендации, учебник, нотная хрестоматия, аудиокассета) и *ученический* (учебник, блокнот и аудиокассета). Учебник и аудиокассета выступают погранично-связующими звеньями, поскольку непосредственно используются как учителем, так и учеником. Тесное взаимодействие этих методических блоков организовано таким образом, чтобы учебно-методический комплект «Музыкальное искусство» позволил оптимально и целостно реализовать идею преподавания музыки в школе **как искусства, сообразно его природе, природе ребенка и природе художественного творчества**.

Такая задача определила необходимость создания новых учебно-методических комплектов по предметам эстетического цикла. Остановимся на этом подробнее.

Учебник

Строго говоря, необходимость учебника на уроке музыки – утверждение достаточно спорное (по некоторым вполне понятным причинам). Тем не менее, педагогическая практика последних лет дает основание утверждать, что осознание музыкального искусства как *предмета изучения в школе* происходит именно благодаря созданию учебников по музыке (в полном соответствии с выполнением условия в сложившейся системе образования: каждому предмету свой учебник!). Сегодня уже можно говорить о таких складывающихся формах (моделях) учебника по музыке, как «сказка», «игра», «творческие задания». Данный учебно-методический комплект – не исключение. Но в нем, повторяем, осуществлен новаторский подход к самой идее учебника по музыке, что требует некоторых пояснений.

Как организовать процесс вхождения детей в музыку через учебник, чтобы он осуществлялся как **творческий процесс**? В каком виде учебник по музыкальному искусству может иметь право на существование?.. Ответ на эти вопросы следует искать в рассмотрении психолого-возрастных особенностей становления личности ребенка. Итак:

1. Возраст школьника. Что может прочитать ребенок шести-семи лет, недостаточно владея грамотой? И что он может «услышать» через так называемый «зрительный ряд» (интонационно и внутри себя!), если его музыкально-жизненный опыт минимален?

2. Особенности восприятия мира маленьким человеком – образность, ассоциативность, воображение, интуиция... Даже если учебнику удастся «разбудить» в восприятии ребенка все эти качества, то о каком их уровне можно говорить, поскольку понятийное мышление в этом возрасте пока не выражено ввиду отсутствия житейско-опытной базы (не случайно Л.С. Выготский говорил только

о «псевдопонятиях», которым еще предстоит «дорасти» до настоящих понятий!)? Вероятно, о низком, «отражательно-иллюстративном» уровне, на котором происходит поиск *аналогий* в музыкальных и жизненных явлениях.

3. Если основной музыкальный язык (средство фиксации музыки) — это ноты-символы, а основной способ коммуникации книги с человеком — это слово и картинка-рисунок (тоже символы!) и если музыкальная форма как таковая (от отдельных интонаций до устоявшихся форм) по сущности символична, то язык учебника тоже **должен быть символическим**. Но, с учетом сказанного о детском восприятии в этом возрасте, *какой должна быть символика учебника?* Видимо, простой, апеллирующей к «непосредственным» ассоциациям.

Из всего этого можно сделать весьма неутешительный вывод: поскольку физиология (в принципе!) не поддается изменению, то «обезоруживающая простота» этого возрастного периода непреодолима. К сожалению, такое отношение к шести-семилетнему ребенку в практике музыкального образования (и образования вообще!) утвердилось достаточно прочно.

Это является следствием того, что в педагогике бытует стереотип мышления: каждому возрастному периоду свойствен определенный уровень эмоционально-интеллектуального развития, и при этом содержание образования на каждом возрастном этапе рассматривается с точки зрения его подчиненности целям дальнейшего развития, как «подготовка» к следующей возрастной ступени!

Например: ребенок — начало процесса развития, взрослый — его результат. Поскольку процесс развития идет от начала к концу, к своему результату, то совершенно естественно, во-первых, что начало выступает в виде чего-то несовершенного, подчас «ущербного», где отсутствуют многие содержательные моменты результата. Именно такое отношение к первоклассникам прежде всего

и нужно отметить в подавляющем большинстве учебников по музыке: их содержание очень упрощено, обыгрывается одна и та же дидактическая направленность — выучивание нот, овладение терминологией, элементарное ритмическое воспитание, несложные задания «творческого» характера (узнать, написать, продолжить, выразить в рисунке, движении и др.). Во-вторых, процесс развития с самого начала запрограммирован на достижение некой «модели» взрослого человека. При таком подходе к развитию ребенка ни один возрастной период не становится *самоценным*, его *психические новообразования* попросту не принимаются в расчет! Вот такую критическую оценку дал подобному подходу ведущий специалист по дошкольному воспитанию В.Т. Кудрявцев: «В итоге современный исследователь закономерно связывает источники детского воображения исключительно с построением «воображаемой ситуации» при принятии игровой роли взрослых (а саму игру — с моделированием социальных отношений взрослых), восприятие и образное мышление — с освоением системы эталонов познавательной деятельности взрослых людей, разумные эмоции — с обобщением переживаний по шкале ценностей взрослого сообщества, произвольность — с управлением своим поведением через «интериоризированный» (от лат. *intēriōs* — внутренний) образ взрослого человека».

Но все устраивается так именно с точки зрения формальной логики! Наш подход к музыкальному развитию маленьких школьников, к развитию личности вообще лежит в диаметрально противоположной логике — *в диалектической*. Она заставляет рассматривать развитие не как «пошаговое обучение», а *по сути*, и в ней «начало» понимается по-иному.

В диалектической логике процесс и результат нераздельны — они изначально «свернуты», заложены друг в друге (как единство содержания и формы). Исходя из этого,

мы говорим: *изначально в ребенке в потенции содержатся все атрибуты взрослого человека в полном объеме*. И задача всей педагогики — превратить эти потенции в реальность, рассматривая их не просто как возможные направления развития каждой отдельной личности (понятно, что у человека те или иные потенции неодинаковы — отсюда и появляются рахманиновы и моцарты), а именно как *универсальные генетические предпосылки становления личности в целом*. Поэтому логично начинать с «результата», а значит, прямо с той проблематики (какой бы сложной она ни была), к пониманию которой (по мере взросления) должна прийти развивающаяся личность.

Можно сказать и по-другому: для нас психолого-возрастные особенности первоклассников превращаются из факторов, тормозящих развитие, в наших и ребенка союзников! **Образность, интуиция, ассоциативность, воображение...** совокупность этих качеств детской психики есть не что иное как удивительный *детский генетически обусловленный творческий механизм* познания будущей жизни! Детская интуиция, будучи формой реализации заложенного в психике механизма опережающего отражения (к тому же не отягощенная эмпирическими формулами-стереотипами, создающими в сознании взрослого мозаичную картину мира), является уникальным способом восприятия *целостности*. Это доказано хотя бы тем, что, например, четырехлетние дети лучше всех «схватывают» общую интонацию музыки. Образность мышления — это же почти готовый механизм «переделки» обыденного в художественное. Ассоциативность, воображение — явления того же порядка. Если все это направить в нужное русло, организовать на должном для музыкального искусства содержательном уровне, то в идеале получим достаточно эффективную технологию музыкального развития ребенка **в нем самом!**

Как этого достичь? Путь (проверенный) видится один — ИГРА! Да, здесь мы традиционны. Потому что в шести-семилетнем возрасте никакой другой доминирующий вид деятельности (даже учебная деятельность, соответствующая новому статусу ребенка — *школьник*) не в силах отменить роль и значение игры для развития личности. Но с игровой деятельностью очень часто связывается что-то несерьезное, развлекательное — нет ли в этом противоречия?

Противоречие возникнет, если игровую деятельность рассматривать просто как *игру*, как упрощенную (адаптированную к детскому возрасту) форму воспроизведения будущих «взрослых» форм деятельности. Но оно становится мнимым, если игровую деятельность рассматривать как *атрибут человеческой деятельности*, как ее *родовую форму*, которая, будучи совершенно естественной в детском возрасте, с взрослением *не исчезает*, а лишь *преобразуется* в другие формы, *замещается* ими (по мысли А.Н. Леонтьева, это, с одной стороны, — спорт, а с другой, что для нашей логики исключительно важно, — *различные формы искусства*). Идеал организации игры видится в интерпретации ее В.В. Давыдовым и В.Т. Кудрявцевым для дошкольного возраста: «В игре ребенок одновременно экспериментирует со смысловыми образами взрослых, проникает в их скрытое, непроявленное содержание. Смыслы деятельности взрослых не являются для дошкольника чем-то готовым и очевидным, то есть тем, что предстоит лишь вычитать из «текста» игровой роли. Обращаясь к смысловым основам этой деятельности, ребенок стихийно пытается получить ответы на вопросы, которые касаются его собственного бытия. Поэтому игра дошкольника — не переосмысление уже осмысленного (взрослыми), а *способ определения им своего самобытного места в человеческом мире*. Благодаря этому происходит *творческое расширение смысловой позиции ребенка*, универ-

сализация зоны его ближайшего и более отдаленного развития».

Мы специально выделили в мысли ученых две фразы, ибо они буквально афористически раскрывают суть подхода к игровой деятельности, которому следует авторский коллектив. О второй выделенной фразе — *творческое расширение смысловой позиции ребенка* — скажем особо: необходимая для развития личности и подлинная в своей *человеческой сущности* смысловая позиция ребенка складывается тогда, когда ее становление связывается с вхождением детей в сферу серьезных эмоционально-интеллектуальных отношений!

Общедидактический принцип доступности в музыкальной педагогике (педагогике искусства вообще) играет весьма ограниченную роль! Откладывая введение маленьких школьников в философски масштабную и эстетически возвышенную проблематику музыки и жизни, мы не только не оплодотворяем период их жизни, когда в полную силу идет формирование мышления, но тормозим развитие и тем самым оглушаем и ребенка, и себя, превращаем педагогику искусства в инструмент подавления творческого развития личности.

Возвращаясь теперь к вопросу, в каком виде имеет право на существование учебник по музыке, мы можем ответить: каждый разворот учебника должен быть созвучен той *особой* области — музыке, которая разговаривает с человеком именно языком символов, и потому учебник в целом может и должен существовать как *синтез символики*, способной возбудить и зрительные, и слуховые, и пластические ощущения в совокупности. Символический язык учебника должен *не иллюстрировать мысль и образ, а побуждать к образному мышлению и чувствованию музыкой*. Это должен быть язык, могущий вызывать пусть самые общие, но обязательно *звукосмысловые ассоциации, образы, характеристики и эмоциональные состояния*.

Но главное при работе с учебником – игра! Игра мысли и чувства, в которой картинка может прочитываться как знак, рождающий слово; слово может прочитываться как звук или рассматриваться как картинка; ноты становятся выразителями слов, зримых образов. В результате этой игры должна рождаться *многомерная полифония интегративных по сути символов*, переходящих один в другой и дополняющих друг друга, которая «на выходе» призвана раскрыть содержание того или иного музыкального процесса, музыкального понятия, явления, факта.

Важным является воплощенный в комплекте подход к развитию творческих навыков учеников: в учебнике и блокноте реализуется система взаимосвязей нотной грамоты и творческих экспериментов самих детей. Тем самым найден «методический ключ» к органичному влечению *музыкальной импровизации и сочинения музыки* в школьные уроки искусства. С одной стороны, это позволяет говорить о начале ликвидации многолетнего пробела в методике массового музыкального образования. С другой стороны, в этом видятся первые шаги к тому, чтобы ребенок начал относиться к обучению музыкальной (нотной) грамоте не просто как к вынужденной необходимости, а с пониманием ее как *органической необходимости для творчества в музыке!*

Учебник своей символикой призван помочь ребенку выйти на обобщения высокого интеллектуально-эмоционального уровня, то есть *теоретического уровня*, когда для школьника в конкретизирующемся на той или иной музыке восприятии открывается возможность путем исследования (через слово, графику символа, пластику рисунка и пр.) осознать собственные чувства, сделать свои переживания-мысли осязаемыми, видимыми, «проговариваемыми». И при этом в свойственном для искусства возвышающем человека смысле!

Учитывая то, что постранично учебник (в силу *обобщающей* символики) не может быть «привязан» напрямую к каждому произведению программы, задача может показаться архисложной. Однако она решается достаточно просто, если лозунг **«учитель есть творческая личность»** не оставлять на уровне декларации! Это значит не расшифровывать все и вся, а только подсказать учителю *путь поиска гармонии* между всеми компонентами УМК и учебно-воспитательным процессом, введя его в символику учебника! Поиск же того, какую функцию в разрабатываемой на урок (и более крупный отрезок времени) методической «стратегии и тактике» может выполнить любой элемент комплекта — это уже самостоятельное творчество учителя.

Блокнот

Блокнот задуман и выполнен как вспомогательное учебнику пособие. На его страницах дети впервые фиксируют свои впечатления и знания (от более общих обозначений до конкретных мелодий и отрывков произведений). Свое название, в отличие от музыкальных прописей, рабочих тетрадей, дневников и пр., он получил в связи со стремлением авторов дать детям почувствовать необходимость не только приобретать утилитарно-прикладные умения записывать музыкальные знаки (что, как известно, требует тренировки), но и *отрефлексировать сам процесс рождения музыкальных знаков*: от самых общих пометок (для себя), до точной фиксации достаточно развернутых интонаций (тем, звукокомплексов, фактур и пр.) в современной нотографии, в том числе *и в собственных художественных образах!*

Именно поэтому слово «нота» прочитывается и расшифровывается очень широко, а слово «блок» отражает необходимость систематизации и художественной организации

самых различных знаков. Поэтому в блокноте есть страницы (разделы), посвященные «выращиванию» самих нотных знаков, страницы для свободного творчества (рисунки, словесные размышления на темы, связанные с музыкальными знаками-символами, впечатлениями общего порядка, собственными фантазиями и т.д.), игровые странички, в которых в знаково-образной форме зашифрован некий музыкальный смысл, нуждающийся в разгадке и развитии в новое качество и т.д.

Но, повторяем, не следует принимать это приложение к учебнику за учебные прописи, с которыми имеют дело школьники на первых порах обучения. Недаром первое упоминание о блокноте появляется на тех страницах учебника, где речь идет о записной книжке композитора П.И. Чайковского, который, как известно, часто обдумывал свои музыкальные идеи во время прогулок. Это должно, как нам кажется, убедительно свидетельствовать о необходимости записной книжки в ситуациях, когда требуется зафиксировать пришедшие в голову музыкальные соображения, зафиксировать главное, успеть «схватить», как бы на лету, явившуюся мысль, образ, ассоциацию... Вот почему подобие записной книжки музыканта получило название «блокнот», то есть собрание, совокупность знаков, которые могли бы являться обозначениями, напоминающими, наталкивающими на уже прозвучавшую музыку (на уроке или вне школы), ассоциирующимися с быть может первый раз явившейся ребенку внутренней музыкой – его собственной музыкальной мыслью. Возможно ли это в первом классе и какого рода могут быть знаки? Отвечая на первый вопрос, хочется привести слова Д.Б. Кабалевского, обращенные к детям в книге «Про трех китов и про многое другое»: «Я часто буду обращаться к вам с такими словами: «Прислушайтесь! Послушайте!» Буду спрашивать вас: «Слышите? Услышали?» А ведь музыка в это время звучать не будет. Как же вы должны

эти мои слова понимать? А так, что мы можем научиться слушать музыку мысленно, слышать ее внутри себя, слышать «внутренним слухом» даже тогда, когда она в действительности не звучит. (...) Я уверен, что у каждого из вас есть этот «внутренний слух», только, может быть, вы не обращали на него внимания и не старались развить его в себе. А теперь пойдем дальше...».

Понятно, что учебник и блокнот — только лишь инструменты раскрытия содержания, целей и задач программы. Основополагающее же место принадлежит методике. Помня, что она есть процессуальная форма реализации методологических основ программы, начнем ее изложение с самых общих положений.

Методическая разработка проблематизации содержания музыкального образования в 1 классе

Все, что будет изложено в дальнейшем — НЕ ДОГМЫ, которым учитель должен неукоснительно следовать. Учитель искусства, повторяем, есть творческая личность. Поскольку творчество не сводится к простой механистической комбинаторике способов, методов и приемов, то творчество учителя — это прежде всего *аналитическая деятельность* с целью определения оптимальной логики преподавания своего предмета. При этом может возникнуть необходимость в радикальном изменении или прямом отказе от всякого рода рекомендаций, регламентаций и т.д.

Поэтому все нижеследующее лучше всего рассматривать как попытку авторов рассмотреть учебно-воспитательный процесс на уроках музыкального искусства *с научных позиций*, а конкретно — *с позиций диалектической логики*. Она выражается в том, что любое фундаментальное положение программы есть противоречивая внутри себя **проблема**, что предполагает «единство многообразия» способов ее реализации, то есть если какое-либо методическое положение в конкретной ситуации «не срабатывает», то от него надо отказаться.

Вслед за своим учителем, выдающимся композитором-педагогом Д.Б. Кабалевским, мы, понимая важность первоначального этапа вхождения в музыкальное искусство, считаем необходимым начать с «трех китов», на которых фактически строится все *мышление* учителя музыки в общеобразовательной школе. Статус 1-го класса в программе особый: именно в 1-м классе закладываются фундаментальные сущностные характеристики всего последующего

процесса, содержательно проявляется проблематика, впервые раскрываются общие методы преподавания.

Бытие определяет сознание – этого еще никто не отменял! От того, какое *интеллектуально-эмоциональное бытие* начнет формироваться с первых дней общения маленьких школьников с искусством, зависит, как известно, очень многое. Потому так важно на этом этапе разъяснить детям прежде всего в целом, а затем и в деталях (по возможности) те «начала», которые получают развитие на последующих этапах обучения музыке, постепенно превращаясь в сознании учащихся в мировоззренческие убеждения относительно искусства и жизни.

Не менее важно это и для учителя музыки: нужно четко представлять все основополагающие моменты работы по данной программе, чтобы четко уяснить «методологическую стратегию и методическую тактику», понять логику *целостного* процесса, где начало и конец мыслятся только формально и представляют собой не «этапы», а *уровни постижения одного и того же!*

Для учителя это важно еще и потому, что данная программа нетрадиционна. Следовательно, раскрывая ее методологию и методику, мы фактически подразумеваем *новое мышление учителя музыки*, соответствующее научному уровню видения, осмысления, творческой реализации проблем жизни и искусства.

Музыка есть искусство! Музыка в школе – это есть искусство на уроке! Попробуем углубиться в лежащий за этими «формулами» методический смысл. Но сначала поговорим о специфике первых уроков искусства.

Каждый учитель в своей практике часто неосознанно чувствует обязательность введения в свой предмет и в образ мыслей и чувств, с ним связанных, и ищет адекватные формы воплощения. Например, одна из таких традиционных форм: «Мы с вами будем заниматься музыкой, а это такое искусство, которое...»; «В отличие от уроков

математики и русского языка, где вы будете учиться считать и читать, мы с вами будем учиться петь, слушать музыку, будем даже пытаться сочинять ее, потому что музыка — прекрасное искусство, и мы постоянно встречаемся с ним в жизни...» (из стенограмм первых уроков музыки). Естественно, на первом уроке идет обмен мнениями по вопросу, что есть музыка. И ответы детей показывают, что у них в этом возрасте уже есть определенное представление о том, что такое музыка и для чего она существует: «песни поют под музыку, маршируют, танцуют...», «чтобы весело было...», «чтобы было красиво, без музыки будет некрасиво и грустно...», «чтобы танцевать, а то будут одни разговоры...», «чтобы слушали музыку, а потом играли так же...», «музыка — это когда одни играют на инструментах, а другие слушают...».

Такие беседы учителя преследуют благие намерения: ввести детей в музыку, в искусство в целом как в *особую* область человеческого бытия. Учитель понимает, что в процессе занятий музыкой эти представления надо перевести в плоскость содержательных мировоззренческих обобщений. Но пока, как видим, высказывания детей, наивные и откровенные, лежат в плоскости житейских представлений о музыке и искусстве вообще.

Однако это не значит, что дети интуитивно не угадывают главного, более высокого! Просто здесь, оказывается, недостаточно «официальных» вступлений, разъяснений и пр., потому что для вхождения в *особую* область человеческого бытия нужна и *особая предрасположенность*. Потому наиболее желаемая атмосфера первых встреч с музыкой — это прежде всего атмосфера *необычности происходящего*, возвышающая ребенка над обыденным, а главное, предоставляющая неограниченный выход и сознательному, и подсознательному детскому творчеству!..

Особенность первых двух-трех недель обучения в том, что маленькие школьники работают в *падающем* режиме

(так называемый адаптационный период). Чтобы в этот период состоялись полноценные встречи с музыкой, необходимо учесть некоторые моменты.

Шести-семилетним детям, как и самому искусству, тесно в рамках урока – это определяет необходимость свободного выбора видов художественной деятельности и активно-двигательных форм освоения музыки. К тому же адаптационный период протекает у детей по-разному, не ограничиваясь строгими временными рамками. Поэтому *адаптационный период не поддается стандартизации, унификации.*

Но это не значит, что освоение музыкального искусства на начальном этапе может протекать в произвольном режиме и осуществляться как «пошаговое» овладение языком искусства и привитие элементарных навыков художественной деятельности. Свобода детского творчества и необходимость раскрепощения детей не исключают самого главного – необходимости закладки *основ мышления как творческого процесса, универсального по своей природе.* И здесь важно выделить общее основание, магистральную тему, которая введет детей в самую сущность искусства; заложить ту почву, на которой будет произрастать все знание о музыке. Мы убеждены, что таким основанием должна выступать *сверхзадача*, которую в свое время выдвинул Д.Б. Кабалевский: **музыка — жизнь.**

Первые три урока ставят ребенка в позицию ученика, четвертый же урок – в позицию творца (художника, музыканта, артиста). Естественно, что этот четвертый урок должен быть другим. Маленькие школьники должны ждать его как *событие, событие художественное* в жизни каждого и жизни всего класса. И этот четвертый урок будет давать не учитель (как это было на математике, обучении грамоте и др.), а **само искусство.** Искусство учит видеть, учит слышать, красиво двигаться, учит чувствовать и думать, общаться друг с другом. **Потому это должен**

быть уроком нравственности, красоты, возвышенной духовности.

Известно, что игровая деятельность наиболее естественна в этом возрасте. В то же время в программе «Музыкальное искусство» основой освоения музыки выступает *проблематизация* содержания образования. Игра и философский уровень — возможно ли их совместить?

Возможно, если игровая деятельность протекает как игра особого рода — *художественная игра*. Она, как «музыкальное бытие» ребенка, по сути многофункциональна: это и способ познания, и способ самовыражения, и подражания, и творчества. Иначе говоря, если учесть, что в этом возрасте ребенок может выразить себя преимущественно в сфере художественной деятельности, художественная игра — *основная форма проживания ребенком детства*. И школа, где основной считается учебная деятельность, этому не помеха. Наоборот, она дает точные указания: что искать! Можно искать просто игру (в том смысле, который критиковался выше — развлекательном и «чисто» дидактическом), а можно, в соответствии с теорией развивающего обучения, искать ИГРУ как естественную форму вхождения в искусство, *адекватную природе искусства и природе ребенка!*

Поэтому весь адаптационный период, длящийся примерно месяц, по сути имеет двойственный характер. *По содержанию* с первого урока осуществляется решение главной проблемы года — создание *образа музыки*, а *по форме* протекает как игра «**В поисках музыки**».

Таково общее положение, выражающее атмосферу первых уроков искусства в школе. Теперь приступим к рассмотрению общих оснований программы. Начнем с самого главного — с проблематизации, ибо в ней, как главной отличительной особенности данной программы, сконцентрированы научная основа (методология) нашего подхода к преподаванию музыки в школе и главные мето-

дические позиции реализации содержания программы. Думается, что оптимальным вариантом раскрытия всего этого станет метод *от противного*, то есть показывать, как предлагаемое нами понимается и бытует в широкой практике и как это должно пониматься и реализовываться с авторской точки зрения.

Для авторов принципиален научный (теоретический) уровень изложения, потому что на ином уровне осмысления проблематики преподавания музыкального искусства ни о каком *развивающем музыкальном образовании* не может быть речи!

Не будем себя обманывать: методологическая (следовательно, и методическая) подготовка современного учителя музыки пока что не достигла должного содержательного уровня, его мышление пока еще находится «в плену» традиционного подхода. В связи с этим предвидим, что некоторые моменты того, о чем мы будем говорить, могут показаться учителю сложными для теоретического понимания и практического воплощения. Но мы знаем, что учитель музыкального искусства в этом не виноват, так как, повторяем, сама система подготовки к профессии не соответствует философскому уровню преподавания. Поэтому мы постараемся быть максимально простыми и понятными в изложении.

Проблематизация

Сразу определимся с понятием «проблема». Конечно, если мы скажем, что проблемой является что-то важное и сложное (например, само обучение музыке в школе), то многие с нами согласятся: понятно, что проблема — это не частность. Но и среди проблем есть своя иерархия: глобальные, особенные, частные, отдельные — смотря с какими объектами они связаны и внутри каких проблем (более общего плана) рассматриваются. С этим все ясно.

Носит ли проблема объективный характер и чем она отличается от вопроса? Как показывает практика, учителя музыки относят к проблемам темы программы Д.Б. Кабалевского: часто можно услышать «проблема развития музыки», «проблемы музыкальной речи», «проблемы музыкальной драматургии» и пр. Насколько это правомерно?

В принципе, неправомерно. Во-первых, все, что существует объективно, то есть независимо от человека, проблемой считаться не может (например, ураган, наводнение, землетрясение в природе не существуют как проблемы, они — норма развития материального мира). Хотим мы того или не хотим, но музыка не существует вне развития, вне интонационной природы, вне воздействия на человека потому, что это ее *законы, формы существования*. Проблемами они станут тогда, когда мы попытаемся понять, *как эти законы, формы существования, функции, сама интонационная природа музыки сложились именно в таком виде и как их раскрыть детям*. Во-вторых, даже начав исследовать эти вопросы, мы можем говорить об их проблемности условно, ибо они имеют достаточно точные ответы. Проблема же не имеет точного ответа (в отличие от вопроса), потому что она прежде всего отражает суть исследуемого явления на философском уровне, а значит существует как выражение диалектики его внутренних противоречий, не имеющих одностороннего решения.

Но не будем придираться к словам: привыкли, так привыкли, дело, в конце концов, не в терминологии, а в существе. Именно непроблемная сторона тем программы заставила нас отказаться от них «в чистом» виде. Темы, конечно, остались как законы музыкального искусства (которые все «законопослушные» учителя музыки должны исполнять!), *принципиально сохранена их логика* (которую Дмитрий Борисович категорически запретил нарушать), но в качестве проблем выступает в нашей программе несколько иное. Вот об этом надо поговорить подробнее.

Проблематизация в данной программе — в полном смысле слова «продукт» перевода музыкального образования **на философско-эстетический уровень**, одновременно *и следствие, и необходимое средство* работы с первоклассниками.

Теория развивающего обучения, набирающая силу как наиболее перспективное направление современной педагогики, философский уровень отражения жизни в музыкальном искусстве, познание музыки в программе Д.Б. Кабалевского, осуществляющееся методом диалектической логики, педагогика дошкольного детства, основанная на введении ребенка в проблемное поле культуры — все это обусловило необходимость определения комплекса проблем музыкальной педагогики как своего рода *«теоретического каркаса»* всего учебно-воспитательного процесса. В этом качестве проблематика музыкального образования призвана обеспечить организацию познания музыки в соответствии с требованиями науки, она становится *условием обеспечения* деятельности школьников на уроках музыки как *художественной по содержанию и учебной по форме*.

Чтобы выполнить эту функцию, весь комплекс проблем, в том числе и самых сложных, обязательно должен быть *в полном объеме представлен с самого начала познания музыки*. Нужно окружить школьников «аурой проблематики», где каждая проблема, по мере взросления школьников, будет усваиваться (а то и формулироваться самими детьми) на новом уровне. Только так авторам видится развитие музыкальной культуры школьников — **обучение должно идти впереди развития**, а не «плестись в хвосте детского развития», как заметил Л.С. Выготский. Это обязывает к такому пониманию процесса обучения музыке, когда сложность опережает накопленный музыкальный и жизненный опыт детей, «вписываясь» в него каждый раз на новом уровне сложности.

Учитывая, что темы программы Д.Б. Кабалевского являются проблемами лишь частично (ввиду достаточно выраженного дидактического содержания), какие мы можем выделить ключевые проблемы музыкальной педагогики, которые и станут важнейшими направлениями работы учителя по достижению цели музыкального образования?

Их достаточно много. Но все они (условно!) поддаются известной классификации по двум основным признакам: проблемы, связанные с собственно *музыкой как искусством*, и проблемы с *обучением* музыке как искусству. Иными словами, одни проблемы проистекают из сферы философско-эстетической – ЧТО есть сущность музыки. Другие принадлежат музыкальной педагогике – КАК раскрыть школьникам сущность музыки. И все они теснейшим образом взаимосвязаны! Поэтому подчеркнем: они исследуются учителем и учениками *все вместе, сразу, целостно, как бы «одна в другой» и «одна через другую»!* И хотя каждая проблема на разных возрастных этапах обучения будет представлена в различном объеме (выдвигаться на первый план или, наоборот, уходить «в тень»), каждая из них *будет «сопровождать» процесс познания музыки на протяжении всех лет обучения*, становясь одним из *стержней*, вокруг которого будет концентрироваться мышление учителя и школьников.

Начнем с генеральной посылки, которая может по праву считаться «проблемой проблем» всей педагогики и с которой связывается гуманизация и гуманитаризация всего образования. Мы постоянно говорим о всестороннем развитии личности школьника, о воспитании его музыкальной культуры как части всей духовной культуры. А на деле?

Представим реальность в виде задачи. Дано:

– музыкальное искусство (объект познания) – специфическая форма художественного отражения мира человеком;

– школьник (субъект познания) – личность, которая «обязана» усвоить содержание музыкального искусства и понять «технология» его устройства;

– музыкальная педагогика (в лице учителя музыки) – система, призванная соответствующим образом организовать познавательную деятельность школьника.

Требуется ответить на вопрос: *как сделать так, чтобы в центре воспитательно-образовательного процесса стоял ребенок (человек)?*

Констатируем: до сих пор, несмотря на существенные достижения в области теории и практики преподавания искусства в школе (программы Д.Б. Кабалевского, Б.М. Неменского, исследования Б.П. Юсова, А.А. Мелик-Пашаева, Л.В. Горюновой и др.), положительного ответа на этот вопрос, а следовательно, и позитивных сдвигов в массовом художественном образовании НЕТ!

Более того, нужно сказать, что в приведенном выше виде задача *принципиально не имеет решения.*

Не слишком ли категорично такое утверждение? Нисколько. Ведь, если вдуматься, учительское педагогическое сознание – объект, субъект и средство их соединения – *изначально разделяет искусство и человека.* Музыкальное искусство становится *отчужденным от ребенка феноменом*, созданным человеком для каких-то своих нужд!

И сколько бы мы, даже на высоком содержательном уровне, ни раскрывали эти нужды (сформулированные в функциях искусства), сколько бы ни стремились представить музыку как искусство, у нас ничего не получится. Во-первых, музыка представляется ребенку «объектом», который надо «изучать» (против чего, напомним, возражал еще Б.В. Асафьев), а значит «запоминать», «узнавать», «тренировать» умения и навыки и пр. Другими словами, относиться к музыке и познавать ее так же, как это происходит на других школьных предметах. Во-вторых, для учителя

«объект» будет оставаться системой знаний, умений и навыков (ведь так положено в школе), а его роль сводиться к роли *посредника*, который с помощью способов, методов и приемов (пусть даже самых прогрессивных, учитывающих «специфику» музыки) призван раскрыть школьнику «объект» изучения. В-третьих, как бы учитель ни старался, чтобы способы, методы и приемы вытекали из природы искусства, они в первую очередь все равно будут направлены на «усвоение» школьником событий, явлений и фактов музыки, то есть в своей основе будут иметь дидактическую направленность. Получается так: хотим мы того или не хотим, но в условиях отчуждения музыки от ребенка мы *по объективным причинам* никогда не выйдем за пределы отношения к музыке как *школьному предмету*. Следовательно:

1. Какое место в преподавании музыкального искусства занимают знания, умения и навыки?

Если проблематику музыкальной педагогики представить в виде глобуса, то эта проблема явится его *осью*! Без этих «пресловутых ЗУНов» мы обойтись не сможем, и тоже «по объективным причинам»: человечество в своей практике так или иначе все превращает в знания, умения и навыки, ибо без них *невозможна ни одна сфера человеческой деятельности вообще!* И искусство здесь не исключение: чтобы понять, что оно из себя представляет, мы все равно должны будем что-то запоминать, узнавать, тренировать и т.д. То есть искусство, будучи *искусством* со всеми вытекающими из этого последствиями, в то же время *должно остаться школьным предметом!* Эти «полюса» проблемы все время взаимопроникают, «переливаются» друг в друга, и момент истины здесь не лежит где-то на «экваторе», а в каждом частном случае смещается к одному из полюсов. Вопрос: как определить «точку», в которой устанавливается диалектическое единство искусства и школьного предмета? Может

быть, в ее определении поможет исследование следующей проблемы...

2. Искусство — это сущность или «специфика» музыки?

Пока что (опять же по «объективной причине» — отсутствие в музыкальной педагогике *методологии должного уровня*) в педагогическом сознании преобладает стереотип: искусство — это всего лишь специфика данного школьного предмета, который, в соответствии со своим статусом, должен преподаваться на основе принципов общей дидактики. Как определить ту «точку», в которой принципы педагогики искусства и общедидактические принципы начинают помогать друг другу? Думается, нам не обойтись без исследования еще одной проблемы.

3. Какие существуют музыкальные знания, умения и навыки?

Вплоть до настоящего времени в «тезаурусе» ЗУНов (классифицированных в некоторых программах по годам обучения) наблюдается явное смещение в сторону их дидактического содержания. «Дидактический стереотип» в учительском сознании очень устойчив, именно он привел к тому, что даже темы программы Д.Б. Кабалева, двойственные по своей сути (*эстетико-дидактические*), тоже были превращены в привычные знания, умения и навыки, только на более высоком уровне. Но ведь природа искусства эстетическая, значит и ЗУНЫ должны быть связаны с *эстетическим переживанием, с художественным мышлением*. И, поскольку музыка есть искусство процессуальное (временное), ЗУНЫ не могут быть «однополюсно» сведены к констатации событий, фактов и явлений музыки, а должны представлять собой динамичные, процессуальные психические образования — этого требует уже формальная логика. От чего надо отказаться, а что, наоборот, усилить в ЗУНах? Без сомнения, в этом нам должно помочь исследование еще одной проблемы.

4. Деятельность школьников на уроках искусства протекает как художественная по содержанию и учебная по форме.

Эта интегративная по существу проблема важна тем, что в ней на научно-теоретическом уровне сформулировано единство эстетического и дидактического «полюсов» процесса преподавания искусства в школе. При ее рассмотрении в полном соответствии с законом единства содержания и формы (где *содержание определяет форму*) приоритет получает эстетическая природа искусства. На основе этого можно выделить ЗУНы. Однако от этого знания, умения и навыка еще не приобретают должной конкретности. Тогда поищем конкретизацию в исследовании еще одной проблемы, отражающей первоочередную задачу уроков музыки именно в общеобразовательной школе.

5. Что такое культура слушания?

Это очень важно: *что* слушать и *как*, при помощи каких алгоритмов проследить смысловое развитие музыки. Конечно, выделив эти алгоритмы, мы получим более конкретное представление о знаниях, умениях и навыках (они, по сути, одно и то же). Однако это только одна, конструктивная, сторона проблемы. Поскольку культура слушания, прививание которой можно считать воспитанием эстетического восприятия, предполагает проникновение в возвышенный (философский) смысл музыки и его *переживание*, то понятно, что требующиеся для этого ЗУНы должны быть *особого рода*, характеризующиеся прежде всего *единством* рационального и эмоционального начал. Кстати!

6. Как обеспечить «эмоциональное мышление» на уроках искусства?

Можно ли достижение единства эмоционального и рационального начал в восприятии музыки считать проблемой, если наука уже давно доказала, что «...само расчленение

мыслительных и эмоциональных процессов допустимо лишь в теоретической абстракции и не должно быть метафизически жестким» (М.С. Каган)? И если учесть, что в музыке осуществляется «художественное моделирование эмоций» (В.В. Медушевский), то разве эмоциональное переживание не «запрограммировано» изначально, разве оно реально не осуществляется?

Все это так, но имеется в виду, что анализ услышанного протекает как *констатация* выразительных средств. В этом случае происходит полный отрыв формы от содержания, «технология» музыкального образа оказывается никак не связанной ни с образно-смысловым содержанием музыки, ни с эмоциями, которые это образно-смысловое содержание должны вызвать у человека. То есть речь идет о том, как «соединить» эмоции от собственно музыки с эмоциями рационально-аналитической деятельности, с эмоциями «теоретических открытий» ребенка. При такой задаче единство эмоционального и рационального на уроках искусства становится проблемой. В конечном итоге ее исследование призвано помочь преодолеть «технологизм», который еще в начале прошлого века считался застарелой «болезнью» музыкальной педагогики! И опять напрашивается «кстати», знаменующее еще одну проблему, а именно:

7. Проблема содержательного анализа музыкальных произведений.

Некоторые теоретики считают, что любой анализ — уже содержательный (имеется в виду, вероятно, различие его по уровню сложности и «дотошности»). В какой-то мере можно с этим согласиться. Но мы имеем в виду другое: не то содержание, которое можно измерить количеством сведений, полученных при анализе, а само **движение мышления от содержания к форме** (в полном соответствии с упомянутым выше законом). То есть не реестр знаний о музыке (значительная часть которых, кстати,

может быть получена из справочников и самоучителей), а умение понять в процессе анализа закономерность того, как *именно такое* содержание произведения определило *именно такую* его форму выражения. Но об этом будет сказано в свое время, а пока вернемся к проблеме культуры слушания.

Мы остановились на том, что знания, умения и навыки культуры слушания — *особого рода*, поскольку направлены на проникновение в философский смысл музыки и переживание логики развертывания этого смысла. Следовательно, особенность их в том, что они должны включать в себя знания эстетического и философско-мировоззренческого характера о закономерностях жизни и, конечно, о тех нравственных ценностях, которые по сути и составляют содержание музыки. Поэтому будет логично искать дальнейшую конкретизацию ЗУНов в следующей проблеме.

8. Соотношение культуры слушания и духовной культуры школьника.

Мы не случайно пишем «культура слушания», а не «музыкальная культура» (как в формулировке общепринятой в настоящее время цели музыкального образования), поскольку умение «слушать музыку и размышлять о ней» (Д.Б. Кабалевский) — это, без преувеличения, и есть сама музыкальная культура, по крайней мере, ее «квинтэссенция», ее содержательное *ядро*. Почему мы выделяем это соотношение как проблему? Потому что слишком часто имеет место непонимание того, что есть духовная культура человека. А это важно, поэтому обратимся к науке.

Мы так привыкли все измерять количеством, причем в «застывшем» виде, что в представлении многих духовная культура есть «набор» знаний о человеческих ценностях — что есть добро и зло, прекрасное и безобразное, комическое и трагическое и пр., и все эти знания разложены в духовном мире личности по полкам некоего «стеллажа». Поэтому соотношение музыкальной и духовной культуры

сводится к тому, чтобы найти в своем духовном мире «полочку», где располагаются понятия, образы, подобные впечатлениям, рожденным от услышанного в музыке.

Такая картина типична для эмпирического мышления, которое все классифицирует, систематизирует по каким-либо общим признакам, а деятельность сознания (в том числе и музыкального) сводится к тому, чтобы «узнать» и «отнести» к тому или иному классу, роду, виду и т.д. Диалектическая логика (теория познания), исследующая мир в движении, **в развитии**, рассматривает что-либо не в статичном виде, а только *как процесс*. В этом плане духовную жизнь человека также нужно представить как непрерывное движение, столкновение, рождение, отмирание и прочих различных по «знаку» эталонов, понятий, образов и т.д. Музыка, имея своим содержанием *эмоциональную оценку мира с эстетических и нравственных позиций* и будучи искусством процессуальным, самой природой предназначена для того, чтобы вызывать в душе нравственно-эстетическое движение, придавая ему определенную направленность и смысл. Но что нужно знать и уметь, чтобы научиться «расшифровывать» музыкальные образы-смыслы, понимать их взаимодействие как логику развития художественной идеи нравственно-эстетического, философского содержания?

Теперь мы можем достаточно четко определить знания, умения и навыки, которые нужно формировать в первую очередь для того, чтобы максимально реализовать возвышающее и очищающее воздействие музыкального искусства на человека: они принадлежат сфере **музыкальной драматургии!** Это ЗУНы *высшего уровня!* Все же остальные (до последнего времени считавшиеся приоритетными): вокально-хоровые, из области элементарной теории музыки, игры на детских инструментах, связанные с воспитанием слуха, ритма и пр. — лишь *средства*, необходимые для обеспечения полноценной художественной деятель-

ности детей по законам искусства. Но что значит «художественной» и «по законам искусства»? С этим связана еще одна проблема.

9. Как естественное, обыденное, привычное становится в музыке художественным?

Необходимость исследования этой, прямо скажем, магистральной проблемы вытекает из мысли выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского: «...До тех пор, пока мы не научились отделять добавочные приемы искусства, при помощи которых поэт перерабатывает взятый им из жизни материал, остается методологически ложной всякая попытка познать что-либо через произведение искусства». Замечательно: *добавочные приемы искусства* — это и есть «механизм» художественности, без которого искусство просто не может родиться!

Конечно, маленьким школьникам не понять всех премудростей, связанных с процессом переосмысления жизненного материала в музыке. Но это не главное. Главное вот в чем: дети вынуждены обратиться к первопричине того, почему человек *не может обходиться без искусства*: потому что ему дано от природы ***поэтическое сознание!*** Ведь животное тоже слышит и издает звуки, видит окружающий мир, строит жилище, даже различает настроения, но оно не понимает *красоты*, не может создавать искусство. Только человек способен при помощи фантазии, воображения создать особые образы, которых в природе нет — образы искусства, и придать всему, что его окружает, *особый смысл*. Эстетическое оценивание — эта формулировка (как и многие другие научные термины и понятия) придет к детям потом, а сейчас, повторяем, важно заострить внимание первоклассников на *особенности восприятия мира* человеком. На том, что *каждый ребенок в душе — поэт*, а потому все, к чему он относится с душой, начинает жить *человеческим смыслом!* Поэтическое сознание — это и есть та причина, «живущая в чело-

веке» (потому что он — **духовное существо!**), благодаря которой человек *не может жить без одухотворения природы* (зададим детям вопрос: как появились в нашей жизни куклы-звери) и благодаря которой он «формирует материю также и по законам красоты» (К. Маркс).

Понимание механизмов превращения обыденного в художественное — процесс длительный и сложный (и достаточно *индивидуальный*). Тем не менее погрузить маленьких школьников в эту проблему как можно раньше мы считаем необходимым по двум причинам.

Во-первых, потому, что дети, играя, постоянно прибегают к *символизации*, к *замене одного другим*, пытаются тем самым (может быть, неосознанно) придать всему *новый смысл*, а главное — **не тождественный** прежнему! Если рассматривать детскую игру с позиций художественного творчества, где символизация является едва ли не основным механизмом художественности, то, вслед за П.П. Блонским, можно с определенностью утверждать, что игра — это *искусство ребенка*.

Во-вторых, проблема заставляет школьников задуматься над тем, что символ — это *обобщенное выражение смысла другими средствами*, а символизация — не просто подмена, замещение, не иллюстрация одного другим, а *переработка жизненного в художественное*. В научном подходе к смыслу игровой деятельности и углублении в механизмы художественности видится путь школьников к осознанному художественному творчеству. Но здесь возникает еще одна **важнейшая** проблема.

10. Проблема возвышающей символики в художественном творчестве.

Актуальность проблемы в том, что она *односторонне* указывает: никакой символики, которая не исходила бы из самых высоких духовных ценностей, в искусстве быть не может! Для искусства это аксиома, ибо, по мысли С.Х. Раппопорта, содержанием его является объективи-

рованный, систематизированный и *концентрированный* опыт философского, нравственно-эстетического отношения человечества к окружающему миру и к людям. Строго говоря, можем ли мы утверждать, что это проблема, если в ней заключена фактически *однозначная истина*? Не только можем, но и должны! По нескольким причинам.

Во-первых, катастрофическое падение духовного начала в обществе, тотальное торжество низкопробной культуры, потребительского отношения к миру и человеку. Бесперывная стрельба, неприкрытый секс, нецензурная брань, бесконечное копание в личной жизни «звезд» современной массовой культуры – все это благодаря СМИ (и во многом государственной политике невмешательства!) стало бытием ребенка!

Другая причина, из-за которой мы считаем возвышение символики проблемой, в том, что на практике учителя обычно удовлетворяются детскими ассоциациями внешнего, иллюстративного характера и тем самым не «доводят» содержание музыки до тех **идеалов**, которые принято называть *«общечеловеческими ценностями»*. Мы постоянно забываем, что в музыке *надо искать не сами жизненные образы, хоть и художественно переработанные, а оценку жизненных фактов и явлений с позиций нравственности и красоты*. И мы будем повторять это столько раз, сколько нужно для понимания следующего: *музыка не «работает» на обыденном уровне восприятия мира, она отражает его, только на уровне философском, и этим **возвышает** наши чувства и мысли!* Аллегии как жанр потому и появились в искусстве, что у человечества, в силу его духовной природы, возникла потребность выразить *самое существенное* в своем отношении к миру: поэтическое его одухотворение.

Следовательно, надо всячески добиваться того, чтобы дети учились выводить свою символику из самых высоких

человеческих идеалов! Школьники должны понять, что в музыке любая, даже самая незначительная деталь обязательно определяется возвышенным смыслом, становится его гранью, оттенком, нюансом.

В этой проблеме есть еще одна сторона: искусство выработало для обличения отрицательных сторон жизни много так называемых *порицающих средств* (наиболее ярким примером этого может служить «тема нашествия» из Ленинградской симфонии Д.Д. Шостаковича). Чаще всего мы привычно останавливаемся на них (особенно если все произведение посвящено «отрицательному образу»), забывая, что это всего лишь только *одна сторона диалектики жизни*. Важно восстановить отражение этой диалектики в музыке, в ее сути как борьбу противоположностей, и для этого в рассуждениях о музыке, всегда иметь в виду какую-либо противостоящую по смыслу сущность жизни (которая, собственно, и обусловила появление данного образа!). Это и станет первым шагом на пути организации детского мышления-переживания на уроках музыки *как процесса столкновения оценок*. И делать это надо всегда, используя любой повод: только постоянное поддержание в детях состояния *нравственного выбора* позволит хоть как-то противостоять влиянию того негатива, что накопился в общественном сознании и столь уродливо отразился в нашей сегодняшней культуре. **Другого пути у нас нет!**

ИТАК. Мы выделили проблемы (причем далеко не все), которые учитель должен постоянно держать в поле своего зрения. Те ЗУНы, которые в традиционном педагогическом мышлении считаются «альфой и омегой» обучения музыкальному искусству школьников, относятся к низкому уровню, а подлинные знания о музыке относятся к высшей теоретической сфере и имеют совсем другое содержание. А самое главное то, что мы напрямую вышли на содержание музыки как на *содержание духовного мира*

человека! Теперь есть смысл восстановить в памяти условие приведенной выше задачи и, в свете сказанного о проблематизации, обосновать утверждение о том, что в таком виде она *принципиально не имеет решения*.

Теперь вернемся к тезису об отчужденности музыки от человека. То, что музыка выступает отчужденным объектом, — не самое негативное. Более того, это нормально. Человек в своей практике не может работать с абстракциями, он обязательно все *опредмечивает*. Так и искусство (музыка): человек в нем опредметил свою духовную сущность, зафиксировал в нем свою эмоционально-оценочную деятельность и объективировал как «общественную технику чувства» (Л.С. Выготский), чтобы этим концентрированным опытом воспитывать самого себя. Самое негативное в другом, в том, что музыка выступает как *уже сложившаяся данность!* Именно то, что мы изучаем музыку как *результат* деятельности человека, *отдельно* от процесса, и отражено в приведенном условии задачи.

Какую логику движения мысли учителя и учеников предполагает условие задачи в таком виде? Обычную для действующего стереотипа мышления, которую мы определяем как дидактическую логику: *музыка — ключевые знания — человек*. Для нее более всего типично раскрытие причинно-следственных связей между человеком и музыкой (объектом и субъектом) в русле рассуждений: человек создал музыкальное искусство, вложил в него различные явления и факты жизни, организовал определенным образом, и надо эту организацию познать, чтобы понять и полюбить музыку, развить свою музыкальную культуру. Для этого, естественно, надо овладеть определенным комплексом ЗУНов. Со всем этим мы уже согласились, но... Все-таки, каким же образом в рамках такого условия задачи можно поставить ребенка в центр учебно-воспитательного процесса?

Повторяем: никаким. Поскольку все равно процесс будет начинаться *с музыки* как «готового продукта» человеческой деятельности. И даже если мы будем без конца говорить о том, что музыку создал человек, это ничего не изменит, так как человек останется «за кадром» как некий абстрактный «производитель» объекта изучения, а констатирующее знание (человек создал музыку) останется одним из «сведений» об изучаемом объекте. Нам никогда *реально* не связать человека и музыку, если мы не проследим (не проживем) тот путь, который прошло все человечество, создавая для нас данный «объект познания» — музыку. Следовательно, необходимо проникнуть в природу музыки! Только так можно понять, *почему* музыка сложилась **именно в таком виде**, именно с такими атрибутами, качествами и свойствами, с таким механизмом воздействия на человека!

А что если перестать «ходить вокруг да около» и *действительно* обратиться к «первопричине» самого процесса — к человеку, постараться понять: **в каких условиях, почему в таком виде, с какой целью, как** он создал музыкальное искусство? То есть заняться изучением *самых причин* всех «почему» и «как». А для этого нужно переписать условие задачи иначе. Дано:

— человек, реализующий в процессе создания искусства свою *сущность* (объект познания);

— человек, изучающий музыкальное искусство *как способ существования себя в мире, как свою опредмеченную духовную сущность* (субъект познания);

— человек, раскрывающий ребенку *обусловленность процесса* становления музыкального искусства во всем многообразии его закономерностей и причинно-следственных связей (учитель музыки).

Требуется ответить на вопрос... Собственно, мы уже ответили. Все очень просто: надо начинать процесс не с музыки, которую создал человек, а с самого человека!

Философия, эстетика, музыковедение утверждают: все, что ни происходит в музыкальном искусстве, так или иначе является следствием *человеческой сущности*, его **духовности!**

Таким образом, человек является тем основанием, которое, согласно материалистической теории познания, есть одновременно и предпосылка, и цель! Именно через человека обеспечивается *целостность* как музыки, так и самого процесса ее познания! Тогда и логика процесса становится уже не дидактической, а подлинно гуманистической: *человек — музыка — человек*. Благодаря этому музыка из абстрактного продукта человеческой деятельности становится **живой, появляется из самого ребенка «здесь и сейчас»!**

Для подтверждения этой мысли и потребовалось научное обоснование проблематизации. Эта мысль обязывает перейти к рассмотрению тех сущностных сил человека, благодаря которым музыка и сложилась *именно в таком виде*. Иначе говоря: настало время перейти к раскрытию содержания музыкального образования в первом классе.

Содержание

Замечательный пианист, педагог, ученый прошлого столетия С.Е. Фейнберг указывал, что, хотя содержанием музыки являются эмоции, музыке прежде всего свойственна логика, и если бы это было не так, то исполнитель и слушатель напоминали бы сумасшедших, которые радуются и плачут без всяких видимых причин. Эта мысль, кстати, великолепно раскрывающая на музыковедческом уровне единство эмоционального и рационального начал в музыке, и определила раскрытие содержания в данной программе: оно разворачивается перед школьниками *в строгой логике, заданной изначально!* Что значит «изначально»?

Прежде всего то, что это логика не формальная, а диалектическая, которая отличается от формальной тем, что

обязывает не искать какие-либо варианты слаженности в последовательном изложении материала (с чего начать и чем закончить – в практике создания программ по музыке с таким подходом приходится сталкиваться до сих пор), а сразу начинать с **образа целого!** Это категорическое требование теории познания должно выполняться неукоснительно, поскольку согласно ей целое должно постоянно витать в нашем воображении как предпосылка и цель. Во-вторых, содержание музыкального образования в 1-м классе целиком определяется логикой познания музыки, заложенной в тематике программы Д.Б. Кабалевского. Учитель помнит, что эта логика в нашей программе *принципиально сохранена*. Но хорошо ли он себе представляет, в чем она состоит?

И здесь именно требование начинать с образа целого обязывает раскрыть, хотя бы кратко, эту логику, как она разворачивается на протяжении *всех лет* обучения музыке в школе. Это нужно для того, чтобы конкретнее представить процесс обучения музыке в перспективе и, в свете этого, по-иному (научно) уяснить содержание музыкального образования в первом классе. Именно с той целью, чтобы учитель более рельефно увидел, как в программе, основанной на диалектической логике, соотносятся целое и частное, как «совмещаются» начало и конец, процесс и результат, как разворачивается в ней метод научного познания – метод восхождения от абстрактного к конкретному. А самое главное, благодаря чему и как диалектическая логика как наука на категориальном уровне создает предпосылки для воплощения той мысли-требования, которая явилась результатом всех предыдущих рассуждений – **музыка должна стать живой, зазвучать в самом ребенке «здесь и сейчас».**

Выше говорилось, что в 1-м классе ставится задача *раскрыть школьникам всю музыку сразу, в целом, на уровне ее атрибутов – содержание, формы, язык, то есть*

вызвать у маленьких школьников определенный образ музыки. Постараемся показать, *почему* это потребовалось Д.Б. Кабалевскому именно *в самом начале* систематического познания первоклассниками музыкального искусства, в чем смысл такого требования материалистической теории познания. Для этого определим статус каждого класса, как это следует из логики тематики программы выдающегося ученого, композитора и педагога.

2-Й КЛАСС. Его темы имеют особый «теоретический статус»: *три языково-жанровые сферы (песенность, танцевальность, маршевость), интонация, развитие и построение музыки* — это те **абстрактно-всеобщие** для музыки понятия, которые являются **формами существования музыки как целостного организма**. Насколько это соответствует истине, убеждает простой мысленный эксперимент: если мы «выкинем» из музыки, например, интонацию, то музыка как продукт человеческой цивилизации попросту перестанет существовать!

Действительно, музыка живет только как *интонация*; будучи искусством процессуально-временным, она развивается только *в развитии*, в процессе которого она и *формируется (строится)*; *песенность, танцевальность, маршевость* — ведущие языково-жанровые сферы, с которых «есть-пошла» музыка и которые стали «инструментом социального обнаружения музыки» (Б.В. Асафьев).

Темы-понятия выполняют роль *системообразующих связей процесса обучения музыке на всем его протяжении*, становятся стержнями, вокруг которых организуется восприятие и мышление школьников, — все факты и явления музыки так или иначе начинают «просвечиваться» сквозь призму этих всеобщих форм ее существования. Тем самым реализуется «хрустальная мечта» и учителя музыки, и теоретика музыкального образования, о которой мы еще неоднократно будем говорить как о самоцели: обеспечивается *целостность* образовательного процесса

на всех его стадиях! С другой стороны, введение этих абстрактно-всеобщих форм существования музыки (в качестве тем программы) в эмоционально-интеллектуальную деятельность детей становится поворотным пунктом: со 2-го класса музыкально-жизненный опыт детей начинает *реально* организовываться на принципиально ином уровне — *на уровне научно-теоретических понятий*.

3-Й КЛАСС. Уже просто прочитав названия его тем, каждый скажет, что они отражают способность музыки быть средством человеческого общения. Причем не простым средством, а *универсальным*, поскольку общение осуществляется не вербально (что весьма бывает затруднено из-за языкового барьера), а на языке *интонаций-эмоций*! Убедить школьников в том, что музыка родилась как средство передачи духовных ценностей, «всего самого лучшего, что передумало и пережило человечество» (В.В. Медушевский), не составляет труда.

Но для учителя важен еще и *теоретический* смысл тематики 3-го класса, а именно то, что с него начинается предназначение музыки в жизни человечества. Этот смысл выражается в понятии *функция искусства*, а конкретно — *коммуникативная функция*. И каждый год из последующих трех лет обучения будет посвящен раскрытию определенной функции искусства.

4-Й КЛАСС. Если мы, раскрывая школьникам взаимодействие музыки с литературой и живописью, остановимся на констатации факта, что виды искусства как бы взаимозаменяемы, взаимопроникаемы, и даже если выясним, что такое может происходить и происходит благодаря *общей интонационной основе* искусства, то это все же останется только констатацией следствия, выявлением механизма, при помощи которого осуществляется «общение» видов искусства. Глубинная же основа в том, что само искусство есть продукт реализации **сущностной силы** человека, а именно: выработавшейся в процессе социаль-

ного развития его способности к **эстетической оценке мира**, которая, по мысли М.С. Кагана, «доказала свою всеобщность». Формирующееся в процессе преобразовательной деятельности сознание человека привело к тому, что органы чувств, помимо только информативной функции, приобрели способность к **художественному отражению мира**, а *богатство* человеческой чувственности обусловило происхождение различных видов искусства. Таким образом, темы 4-го класса раскрывают школьникам *эмоционально-оценочную функцию* искусства.

5-Й КЛАСС. «Преобразующая роль музыки», «В чем сила музыки». Эти темы говорят сами за себя — в них сформулирована *преобразовательная функция* искусства, его способность воспитывать духовный мир человека. В русле мысли К. Маркса о том, что искусство есть духовно-практический способ «обработки людей людьми», Л.С. Выготский считал искусство «общественной техникой чувства», а А.Н. Сохор возводит воспитательную функцию искусства в ранг «сверхфункции».

6-Й КЛАСС. Взросление детей, накопление музыкального и жизненного опыта, постоянные размышления о музыке на научном — музыковедческом — уровне обуславливают возможность приступить к раскрытию перед школьниками самой сложной для понимания *познавательной функции*. «Музыкальный образ», «Музыкальная драматургия» — в этих темах исследуется проблема отражения в музыкальном искусстве законов объективного мира в самых сущностных взаимосвязях. Мир предстает во всей своей диалектической сложности, а сама музыка (форма сонатного аллегро, в частности) становится **художественной моделью диалектики мира**: «При этом наиболее общие законы развития природы, общества и мышления, формулируемые философией, оказываются переведенными из сферы абстракций в сферу живых человеческих судеб, обретают конкретно-чувственный

облик, плоть и кровь реальной многокрасочной жизни» (А.Б. Ладыгина, В.В. Гринин).

Таким образом, в тематике 3–6-х классов на высоком философско-эстетическом уровне (уровне функций искусства) конкретизируется «деятельность» музыкального искусства в обществе. Но это деятельность не какого-то абстрактного объекта, а истинно человеческого произведения, так как указанные функции совпадают с **основными видами человеческой деятельности!** А они всеобщие.

Поэтому, во-первых, мы вправе определить тематику этих классов как **конкретно-всеобщие** формы бытия музыки (благодаря чему и на этапе конкретизации музыка продолжает оставаться целостным организмом – это важно!). Во-вторых, с полным правом можем говорить о *человеческой природе музыки*, а следовательно, **обязаны** рассматривать любую «мелочь» в ней как отражение этой природы, как часть механизма *человеческого познания*.

7-Й КЛАСС. Его тематика как раз и реализует то диалектическое определение музыки, которое дал ей Д.Б. Кабалевский: искусство, «жизнью рожденное и к жизни обращенное». Школьники выходят в реальную жизнь в сопровождении своих великих «современников» – Баха, Моцарта, Бетховена, Шопена, Глинки, Грига, Рахманинова и др., которые духовным величием своего искусства помогают детям разобраться, что хорошо и что плохо в музыке и в жизни.

Как мы убедились, все темы программы, начиная со 2-го класса отражают научный подход к изучению искусства. Это дает основание говорить о том, что перед нами адаптированный для школьного возраста **курс музыкальной эстетики!**

Но у научности подхода есть и другая сторона, весьма существенная для понимания содержания образования в 1-м классе и того факта, почему мы принципиально сохранили тематику Д.Б. Кабалевского как содержательную

основу своей программы. Она заключается в том, что вся тематика выстроена таким образом (2-й класс — *абстрактно*-всеобщие формы существования музыки; 3–6-й классы — ее *конкретно*-всеобщие функции), чтобы процесс познания музыки осуществлялся **методом восхождения от абстрактного к конкретному**, то есть методом диалектической логики! Этот метод выдающийся философ прошлого века Э.В. Ильенков считал «универсальным методом мышления в науке вообще» и подчеркивал: «Здесь действует иная логика, исходным пунктом которой выступает конкретное, понимаемое как некоторое многообразно расчлененное внутри себя целое, данное созерцанию и представлению (воображению) и более или менее четко обрисованное в своих контурах предварительно разработанными понятиями, а не аморфное и неопределенное в своих границах «множество» единичных явлений, вещей, людей.... Не множество и не многообразие, а *единство* многообразия, то есть единое во всех своих частных и особенных проявлениях целое оказывается, с точки зрения Маркса, объектом деятельности мышления...».

Очень важно: «многообразно расчлененное внутри себя **целое**», а не сумма единично-конкретных явлений и фактов музыки — это «альфа и омега» научного познания любого явления нашего мира. Вот почему, имея в виду перевод мышления школьников на теоретический уровень, Д.Б. Кабалевский с самого начала организует их интеллектуальную деятельность в русле логики научного познания: он начинает, как уже неоднократно говорилось, *с атрибутов искусства!* *Содержание, форма, язык* — это три атрибута (неотъемлемых свойства), в единстве которых является нам и воспринимается нами любой вид искусства в целом и любое произведение искусства в частности. *Содержание, форма, язык* — это те самые «предварительно разработанные понятия», благодаря которым уже с пер-

вого класса и обеспечивается целостное представление о музыке — это и является сверхзадачей 1-го класса, которую мы сформулировали как **образ музыки**.

Самое главное: вначале нерасчлененный (непроанализированный), представленный лишь в основных контурах-атрибутах, этот образ в следующих классах будет детализироваться, обростать структурными элементами и взаимосвязями между ними, но все равно должен оставаться *целостным до самого конца!* Такова логика научного познания.

Итак, обрисовать школьникам содержание музыки, формы ее бытования, дать представление о ее языке — это и направления работы учителя, и *содержание образования* в 1-м классе начальной школы. Учителя, работающие по программе Д.Б. Кабалевского, обычно достаточно строго придерживаются тематики — это не порок. Беда в другом: не подозревая, что работают с *категориями эстетики* и не представляя себе весь «механизм» научного метода познания, учителя раскрывают школьникам атрибуты искусства именно как темы программы. В связи с этим мы и отказались от тем как таковых и говорили об их двойственности: это одновременно и темы с их выраженным дидактическим содержанием, и *проблемы*, которые нужно исследовать. А теперь это еще и атрибуты! Все это заставляет заострить внимание на некоторых важных моментах раскрытия первоклассником этих категорий, особенно в свете теории развивающего обучения, которая, как известно, ставит своей задачей сформировать у школьников уже в подростковом возрасте *навыки научно-теоретического мышления*. Детализацию негатива оставим методике, а сейчас — о более общих моментах принципиального порядка.

Еще раз подчеркнем неслучайность требования целостности: вся проблематика, образ целого (вся музыка сразу) и частности, начало и конец, процесс и результат — все

должно быть изначально *заложено друг в друге*, все движется вместе. При этом мышление детей организуется как движение *от общего к частному*, когда сначала выводится содержательное общее, которое и «кладется в основу всего последующего усвоения его многообразных частных проявлений» (В.В. Давыдов).

Раскрытие тем программы сразу возвращает нас к разделению целостности. Стоит только что-то специально выделить и заострить на нем внимание, как это «что-то» уже воспринимается отдельно от всего другого (таково свойство эмпирического мышления — все разделять). Это и происходит, когда все составляющие содержания 1-го класса становятся в сознании детей *самостоятельными* элементами музыки, которые получают связанными только ею самой! Но ведь в сознании детей ощущения музыки как целого еще нет (как и в сознании учителя). Значит приходится связывать фигуры композитора, исполнителя, слушателя, атрибуты музыки (они тоже становятся *отдельными знаниями*) какими-то общими моментами более внешнего порядка. При этом получается, что мы составляем целое из его частей.

Но как же все-таки быть, если ощущения музыки как целого еще нет?

Существует одна полезная аксиома: когда чего-то еще нет, надо его *создать*! Теория развивающего обучения трактует это очевидное положение более научно: *надо обратиться к истокам явления, проникнуть в его природу*... Действительно просто: **надо погрузить детей в истоки происхождения музыки!** Если школьники проследят и проживут сам процесс рождения музыки, то в дальнейшем любая «отдельность», будь это фигуры композитора, исполнителя, слушателя или атрибуты искусства, какие-то моменты творчества и пр. — все это будет восприниматься сознанием детей **уже внутри процесса рождения музыки**, потому что она для детей

рождается вся сразу, именно в требуемой целостности, и это крепко *уложится в подсознании* как изначальный отправной момент для выведения всех частных этого общего! Поэтому теория познания справедливо требует начинать анализ любого объекта (явления, события, факта) *с выяснения его происхождения*, чтобы затем проследить, как это целое (сложившаяся система) рождает из себя свои проявления вплоть до противоположных. Эта логика воплощается в методе восхождения от абстрактного к конкретному, которому Э.В. Ильенков дал исчерпывающую характеристику: «Это не субъективно-психологическая форма и прием, с помощью которых легче понять предмет, а та единственно возможная логическая форма, которая только и позволяет отразить (**воспроизвести**, репродуцировать) в движении понятий объективный процесс саморазвития исследуемого объекта, тот самый процесс саморазличения, в ходе которого **возникает, становится, оформляется и разнообразится** внутри себя любое органическое целое, любая исторически становящаяся система внутренне взаимодействующих явлений, любая конкретность». «Воспроизвести, возникает, становится, оформляется и разнообразится» — эти слова мы выделили специально, ибо в их последовательности — логика как всего процесса познания музыки в школе, так и организации мышления школьников на первом году обучения.

Поэтому в нашей программе вхождение в искусство начинается не с триады — композитор, исполнитель, слушатель. Все первые уроки (фактически, первая четверть) посвящены созданию в сознании детей фундаментального психического образования: рефлексии от проживания процесса рождения музыки. Для нас исключительно важно; чтобы дети при этом «пропустили через себя» и частично воплотили в деятельности, говоря словами Гегеля, тот путь, который прошло все человечество. В связи

с этим возникают нюансы в раскрытии содержания музыкального образования в 1-м классе.

С целью найти как можно больше обобщений, необходимо «укрупнить» тему «Композитор, исполнитель, слушатель» путем слияния всех этих образов в один образ **музыканта!** Мы не собираем образ музыканта из его граней, а сразу даем **обобщенный образ**, подчеркивая самое сущностное в этом роде человеческой деятельности – создание музыкального искусства. (Логика такого слияния в том, что исторически так и было: на заре зарождения музыки эти виды деятельности человека были синкретны.) И только затем постепенно выявляем специфику ликов этого триединства, заставляя детей побыть в позиции композитора, исполнителя, слушателя и помогая им постичь смысл каждой из этих особенных деятельностей. Но не просто констатируем специфику деятельности композитора, исполнителя и слушателя, а, создавая проблему, утверждаем: эти три вида деятельности в разной мере *всегда* присутствуют в каждом из нас!

Для детей это выглядит не так. *Композитор* – он сочиняет музыку (соглашаемся), исполняет ее сам (тоже соглашаемся), но... кого же он слушает... может, исполнителя? Возражаем. Как же так? Он же пишет музыку до того, как ее сыграет исполнитель (он для исполнителя, собственно, и пишет). Кого же, или **что** он слушает и **как**, прежде чем писать музыку? В конце концов выясняется: **жизнь!**

Исполнитель – понятно, что, готовясь исполнить произведение, он слушает композитора. Но что же он сочиняет, если всегда играет только готовую музыку (сочинение «для себя» – не в счет)? Оказывается, что, когда исполнитель работает над музыкой (чтобы как можно лучше ее исполнить), он старается услышать жизнь так же, как ее слышал композитор! Это и есть его сочинительство – вместе с композитором.

Слушатель — слушая исполнителя, он как бы контролирует, насколько верно тот услышал композитора и жизнь. А для этого слушатель должен сам уметь слушать жизнь! На этом слушании жизни, как видим, сходятся все, такие разные, на первый взгляд, виды деятельности.

Другой нюанс связан с выяснением содержания музыки и возникает опять благодаря тому, что проблематизация всего и вся для нашей программы принципиальна. Понятно, что этот атрибут раскрывается во время ответа на вопрос «О чем говорит музыка?». Традиционно ответ сводится к тому, что музыке свойственно выразительное и изобразительное начало, а единство этих начал более всего понимается как их сумма и укладывается в нехитрую схему, благодаря которой они просто разводятся по разным сторонам: «Вот, слышите? Музыка *изображает* голос кукушки (или конский топот, капли дождя, водную стихию и пр., выбор примеров, как правило, бывает невелик). А вот музыка сначала веселая, а потом грустная, она *выражает* настроение человека».

Пусть мы сгущаем краски, но взаимоотношение выразительного и изобразительного начал сводится к такой констатирующей формуле, при которой единство не прослеживается в полной мере. Оно может быть выявлено только тогда, когда каждая сторона содержания музыки получит продолжение в другой, а обе они вытекают из *одного основания!* Потому сомневаемся: «Может ли существовать в музыке «чистая» изобразительность?»

При ответе на этот вопрос исходим из того, что музыка есть **продукт человеческой деятельности**, и ее содержанием является зафиксированная и выраженная в художественном звучании **эмоциональная оценка** окружающего мира. Речь идет уже не просто о том, что в музыке отражена жизнь, а о том, что в музыке звучит **весь мир**, но *измеренный человеческой мерой*. Это существенное уточнение заставляет поставить выразительность на первое

место, потому что даже самая «изобразительная» музыка так или иначе, но все равно выражает *эмоциональное отношение человека к изображаемому*.

Уже в самом начале погружения в природу музыки для детей становится очевидным: что бы мы ни слышали в музыке, откровенную звукопись природы или чувство, переживание человека, мы все равно воспринимаем музыкальные образы как *человеческое настроение*. Глубинный смысл диалектики выразительного и изобразительного начал в музыкальном искусстве в том, что в единстве этих необходимых форм существования музыки (вне способностей выражать и изображать она просто не могла родиться как способ *человеческого отражения мира*) приходится выделить **выразительность** как *определяющее* начало, а изобразительность понимать как повод, материал для оценки человеком объективно существующих в природе явлений, событий, фактов.

Акцент на выразительность музыки заставляет любое *объективное звучание* окружающего мира (например, движение паровоза, конницы, порыв ветра, игру воды и пр.) рассматривать с такой позиции: звуки, окружающие нас, становятся музыкой только тогда, когда человек вкладывает в их *специфическую организацию* (по сути — музыкальную форму) **свою оценку** — **как и что он в них слышит**. Свое отношение к звучанию мира человек **перерабатывает в интонации оценки**.

Повод, материал для оценки... Чтобы наши размышления не превратились в абстрактные научные рассуждения, приведем пример, поясняющий сказанное. Предположим, учитель, проявив инициативу (в рамках нашей программы она не наказуема), взял для раскрытия единства выразительного и изобразительного в музыке пьесу «Весной» Э. Грига.

После обмена мнениями ясно, что эта музыка «изобразительная»: в природе становится все теплее, начинает

потихонечку таять снег; весна, появившись вначале «чуть слышно», затем набирает силу и к концу, разлившись половодьем (реприза как раз и «провоцирует» такую образность), окончательно утверждается в природе.

— А вам не показалось, что в середине появились какие-то зловещие интонации, которые к весне не очень-то подходят?

Высказывается общее соображение: там зима еще пытается показать свою силу, она не соглашается уступить свое место.

— Значит, весна побеждает и наступает умиротворение, так? Вот только странно: если весна — это тепло, которого все время становится больше и больше, то почему наступает это умиротворение? Ведь весна органически перетекает в лето, у которого еще больше тепла, и, если следовать этой логике, музыка должна была бы окончиться на самом громком звучании, разве не так?

Оказывается, не все так просто: если попытаться пойти по этому формально-образному пути, то всегда найдутся возражения, которые в состоянии разрушить логику нарисованной картины. Значит, надо искать другое основание для логики развертывания образности.

— А если пьеса не о самой весне (весна — только *символ* оживления природы), а о *чувствах*, которые охватывают человека, когда в его жизни происходят важные для него перемены?.. Например, он мечтал о чем-то прекрасном, ждал его, и вот оно, наконец, приходит?!

Действительно, почему весна появляется так? Может быть, потому, что в душе человека с приходом весны возникает очень теплое чувство, связанное с рождением новой жизни — это логично? А противоборствующие зловещие интонации — это не зима (она тоже только символ), а что-то такое, что мешает утверждению жизни? А переход злых интонаций в интонации идеала (в первой кульминации)? Это ведь не борьба выюги с лучами солнца:

напряжение чувств в этом переходе возникает, наверное, потому, что в нем выражен *момент преодоления*, когда душа человека утверждается в своих идеалах и когда энергия красоты буквально затопляет все существо человека — не так ли?

Что касается атрибутов *форма* и *язык*, то совершенно необходимо, чтобы они, по отношению к содержанию музыки, не были выделены в какие-то отдельные виды ЗУНов! Это *абсолютно принципиально*, поскольку отменить закон единства содержания и формы еще никому не удалось! Несмотря на усилия, подчас титанические, многих теоретиков и практиков музыкального образования по ранжированию и классификации знаний, умений и навыков, разделению их (на основе специфики и по принадлежности) на отдельные области, сферы и пр., *любое музыкальное явление, событие, факт продолжает являться нашему восприятию только в единстве содержания, формы и языка (средств выражения)*! Поэтому не будем умножать негатив в этом направлении (например: «Сегодня, дети, мы начнем знакомиться с музыкальными формами...» или «Настала пора разобраться в том, что из себя представляют средства музыкальной выразительности...»), а постараемся уяснить для себя несколько методических положений.

Первое касается природы музыкального знания и вытекает из самой природы музыки: ***проживание знаний предшествует их понятийному оформлению!*** Это значит, что на начальном этапе погружения в музыкальное искусство нужно не спешить с терминологическим оформлением всего, что происходит в музыке, стараться сделать словесный анализ *минимальным*. Время вербальных обобщений наступит тогда, когда детьми будет накоплен достаточный музыкальный опыт, обострится их слышание, появятся навыки мышления, творческой деятельности во всех трех ипостасях музыканта. Добавим

сюда естественное с взрослением школьников расширение их словарного запаса, понятийного и терминологического аппарата – вне всего этого теоретический анализ и активное употребление терминологии не имеет смысла. Поэтому пусть любые музыкальные термины в 1-м классе появляются без заострения на них внимания как на чем-то *отдельном, специфическом*, а как бы между прочим, естественно вплетаясь в речь учителя.

Второе положение состоит в том, что необходимо отказаться от *прямолинейного* толкования мысли Д.Б. Кабалева: «Опора на «трех китов» дает возможность уже с первого класса незаметно, без особых усилий входить в любую область музыкального искусства, включая сложнейшие области оперы, балета, симфонии, кантаты». Точное следование инструкции обычно приводит, во-первых, к тому, что дети увлекаются именно процессом прослеживания: *какой «кит» куда* (в какую форму) их привел, то есть узнаванием «кита» и запоминанием названия новой формы.

Во-вторых, «киты» часто воспринимаются детьми лишь как проводники в крупные формы, которые в сознании школьников в свою очередь получают статус высших по отношению к малым формам и отдельным произведениям в жанрах песни, танца и марша. И в том, и в другом случае в центре внимания оказывается всего лишь *один из путей* вхождения в крупные формы (кстати, совсем не обязательный – можно обойтись и без «китов»), а само знание приобретает формальный, констатирующий характер.

Поэтому мы не заостряем внимание на том, *куда ведут и какой кит*, а естественно «выращиваем» песню, танец, марш в другой музыке *как результат деятельности человека по созданию искусства*. При этом главное в работе с «китами» то, что мы, учитывая перспективу «перерастания» их (во 2-м классе) в три ведущие жанрово-языковые

сферы музыки и организуя движение мышления школьников в русле *от человека к музыке*, стараемся представить песню, танец и марш как *способы обобщенного выражения определенного рода эмоциональных состояний*. Крупные же формы уравниваются в правах с малыми формами выводом, к которому мы подводим детей в процессе рождения музыки: многообразие ее форм обусловлено необходимостью для человека выразить *многообразие и многообразность* своего взаимодействия с миром!

Что касается атрибута *язык*, то опыт композиторской деятельности детей в течение года дает возможность им самим прийти к мысли, что музыку человек потому наделил именно **таким** языком, **чтобы она была понятной**. Пусть школьники пока далеки от всех глубин и тонкостей процесса становления музыкального языка, но уже в конце года не составит особого труда убедить их в самом главном: средства музыкальной выразительности и вся их организация в музыке **вторичны**. В перспективе это убеждение должно перерасти в понимание закона единства содержания и формы.

Третье положение самое фундаментальное, напрямую вытекающее из теории развивающего обучения (нашей педагогической методологии): содержание образования — **это процесс исследования ключевой проблематики музыкального искусства**, который, в силу того что человек не может существовать без познавательной деятельности (как *homo sapiens*), длится бесконечно! Его суть не в «закладывании» в сознание детей справочников, состоящих из ответов на «ключевые» вопросы музыкального искусства (это *вторично!*), а в постоянном поддержании учителем у детей состояния *сомнения и поиска*. Как это можно сделать?

Без методики на этот вопрос не ответить. Это естественно, поскольку все взаимосвязано (эх, если бы можно было на бумаге излагать суть так же, как у Верди в квар-

тете из «Риголетто» — в виде полифонии мыслей сразу из четырех разделов).

Прежде всего надо предусмотреть развертывание конкретизации содержания музыки на предмет расстановки интеллектуальных «ловушек», «засад», создания «ложных следов» и пр. Пусть школьников везде подстерегают неожиданности в виде вопросов и вопросиков, проблем и проблемок — да мало ли чего может придумать учитель для поддержания интереса к исследовательскому процессу! Например, выяснив для себя диалектическую взаимосвязь выразительного и изобразительного начал в музыке, дети подошли к пониманию того, *что есть содержание музыки*. Но именно только подошли! Учитель, диалектически «отравляя» радость открытий (конечно, в гуманных целях), быстро это им доказывает, задав вопрос: «О чем вообще может сказать музыка?»

Обычно начинается перечисление детьми всего, что они видят и слышат за окном. Отрадно, что можно услышать и такие ответы: «о чувствах человека, о его мыслях». Но мы не можем дать «застыть» этому знанию, а потому уточняем, не без юмора: «А все ли, что хочет сказать нам композитор, он *может* сказать? Например, вы — композиторы, и вы захотели музыкой объявить о прибытии такого-то числа такого-то года поезда N на платформу N или пригласить человека на обед. Вы сможете это сделать?»

Отсмеявшись, дети достаточно быстро убеждаются в том, что музыке не свойственна *протокольная точность*, конкретность в том смысле, как мы ее чаще всего понимаем (именно *точность*). Конкретность содержания музыки в другом: в *конкретности человеческого чувства, переживания*. А с помощью чувств нельзя описать деталей явления, события, факта, что и послужило поводом для написания произведения. Чувства человека отражают *общую* оценку конкретно самим собой. Следовательно,

содержание музыки – это всегда общая оценка человеком чего-либо, и это единственная точность музыки. Оказывается, композитор выбирает в нашем чувстве **самое существенное, обобщенное** (что присуще всем людям), чтобы человек мог сразу «узнать» это чувство и пережить его так же, как это делал композитор, когда писал музыку.

Кстати, приведенные рассуждения проливают свет на сущность языка музыки: он **такой** потому, что все моменты его рождения определялись необходимостью выражения *чувственной сферы человека*, а организация выразительных средств в каждом конкретном произведении выбирается композитором в связи с тем, о какой эмоциональной оценке чего-либо он хочет сказать.

Вернемся к «трем китам»: мы еще не сказали самое существенное об их роли в нашей программе и вытекающей из этого роли 1-го класса в целом.

Как известно, они (по определению Д.Б. Кабалевского «три самых распространенных демократических жанра») с детства знакомы каждому взрослому и ребенку, привычны и легко узнаваемы, благодаря им путь вхождения в музыкальное искусство стал более легким. Понимая, что говорить с первоклассниками на языке научных понятий рано, Д.Б. Кабалевский вводит их в огромный мир музыки естественным путем, оставляя детям и *чувственно-образное мышление*, и свойственное этому возрасту «*синкретическое смешение образов*» (Л.С. Выготский), и детский эпос в виде *сказки* (легенда о «трех китах»). Песня, танец и марш, становясь константными образно-смысловыми единицами детского восприятия, позволяют «вспахать» музыкальный и жизненный опыт маленьких школьников и в дальнейшем помогают им ориентироваться в безбрежном море музыки.

Эта роль «китов» полностью сохранена. В остальном же у учителя может возникнуть неясность: ведь «киты»

появляются в первой четверти, а знакомство с атрибутами музыки начинается со второй четверти. Закономерно возникают вопросы: Как «киты» согласуются со всей стратегией **научного** познания музыки? С какими (из перечисленных) проблемами в рамках содержания работы в 1-м классе они связаны напрямую и к какому атрибуту их нужно отнести?

Ко всему сразу и ни к чему в отдельности! Повторяем: песня, танец и марш только **вводят** в музыку в целом и в содержание 1-го класса: и атрибуты музыки, и вообще все, что есть в ней, впервые является школьникам в *органическом единстве*, чтобы затем быть рассмотренными по отдельности! Потому «киты» и относятся *ко всему сразу*. Но их главная суть не в этом.

«Три кита» понадобились автору замечательной концепции преподавания музыки для того, чтобы в начале изучения школьниками музыкального искусства **сохранить эмпирический способ познания — от опыта!** Это необходимо, во-первых, потому, что вообще любая наука начинается с теоретической обработки данных человеческого опыта. Во-вторых, основоположник отечественной педагогической психологии Л.С. Выготский писал: «Значения одного и того же слова у ребенка и взрослого часто пересекаются на одном и том же конкретном предмете, и это является достаточным для взаимного понимания взрослых и детей. Однако психологический путь, которым приходит к точке пересечения мышление ребенка и взрослого, совершенно различен, и даже там, где значение детского слова частично совпадает со значением речи взрослых, оно вытекает психологически из совершенно отличных, своеобразных операций, оно является продуктом того синкретического смешения образов, которое стоит за детским словом». «Продукты» детского мышления ученый определял как «*псевдопонятия*», подчеркивал «величайшее функциональное значение»

псевдопонятий и указывал, что «это — мост, переброшенный между конкретным наглядно-образным и отвлеченным мышлением ребенка».

Рассматривая песню, танец и марш в свете мыслей выдающегося психолога, легко убедиться, что эти доступные детям жанры целиком соответствуют, с одной стороны, конкретно-наглядному уровню мышления, а с другой стороны, представляя *абстрактно-всеобщую форму* существования музыки, принадлежат уже уровню научно-теоретического мышления. Следовательно, «три кита» и есть те псевдопонятия, которые обеспечивают *плавный переход* к нужному нам уровню познания музыки — теоретическому, представителями которого и выступают атрибуты искусства. В том, что становление каждого из атрибутов так или иначе, но обязательно связано с «тремя китами», и заключается их главная сущность.

Теперь роль 1-го класса в процессе познания музыки методом диалектической логики раскрывается уже более содержательно: *создание целостного образа музыки в его основных контурах-атрибутах — это базовый эмпирический этап ее познания, соответствующий, согласно известной «формуле познания», этапу живого созерцания*. Характерно, что сами атрибуты искусства — содержание, форма, язык, так же как и «три кита», обладают *бифункциональностью*. Несколько слов об этом.

Атрибут обладает замечательным свойством: в качестве первого целостного впечатления от восприятия (именно целостного — ведь речь идет о всей музыке сразу!) он присутствует на всех уровнях и стадиях познания. Известно, что уже самое первое восприятие на уровне ощущения содержит в себе определенную долю абстракции. Вот эту самую долю в силу своей бифункциональности и берут на себя атрибуты — содержание, форма, язык. Их бифункциональность в том, что они, во-первых, есть чувственно воспринимаемая данность — потому для ребенка это исти-

на, а во-вторых, это первые абстракции научного характера, истинность которых для эмпирического познания также не подлежит сомнению. В дальнейшем эти понятия расширяются, углубляются, детализируются, классифицируются, но так или иначе присутствуют во всех рассуждениях школьников о музыке. Поэтому понятия, конкретизирующие атрибутивные свойства музыки, становятся (как ранее песня, танец и марш) идеальным средством для диалектического совмещения детских эмпирических псевдопонятий и взрослых теоретических обобщений, абстракций и понятий.

Подытоживая рассуждения о содержании образования в 1-м классе, еще раз скажем: оно представляет собой *процесс движения детских мыслей и чувств от человека к музыке*, где приучать детей находить оценку всему миру в человеческом чувстве — важнейшая задача. Пусть вся реальная жизнь предстанет перед детьми через чувства человека: любовь, ненависть, горе, радость, юмор и др. — **ведь это и есть содержание музыкального искусства.**

Важность такого детского восприятия музыки в том, что в результате становится возможным выход на «чистую науку» — на теорию В.В. Медушевского о художественном моделировании эмоций в музыке. Такая перспектива для нас принципиальна, так как именно в этом случае человек становится автором музыки, определяя ее содержание, формы бытования, всю организацию языковых средств.

Вывод можно сделать только один: надо приучать детей видеть в музыке *средство анализа своих чувств!* Пускай они почаще задумываются над вопросами: Что и как я чувствую? Почему так оцениваю? Как я вообще воспринимаю этот мир? Только таким путем можно прорваться в духовный мир ребенка и обеспечить с помощью искусства его развитие.

Методы

«Необходимым средством фиксации эмпирического знания является слово—термин. *Теоретическое знание* прежде всего *выражается в способах умственной деятельности*, а затем уже в различных символю-знаковых системах, в частности средствами искусственного и естественного языка (теоретическое понятие может уже существовать как *способ выведения единичного из всеобщего*, но еще не иметь терминологического оформления)» (В.В. Давыдов).

Почему мы начали разговор о методах с мысли выдающегося психолога-педагога? Потому что в ней фактически заключено все содержание методической работы учителя, все то, что должно постоянно витать в его воображении как *предпосылка и цель*. А «витать» должно то, о чем говорит Э.В. Ильенков: «Диалектика, диалектическое мышление — это не мистически-таинственное искусство, доступное лишь избранным. Это просто-напросто действительная логика специфически человеческого мышления, и воспитываться она должна уже с детства. Иначе будет поздно!»

В связи с этим, как уже говорилось, мы настаиваем на введении ребенка *с самого начала* в сферу серьезных эмоционально-интеллектуальных отношений. Но сколько бы мы ни доказывали необходимость этого теоретически, как бы учитель нам ни верил на слово, все равно его будет «грызть» червячок сомнения: *не слишком ли — ведь возраст-то?*

Ответим вопросом на вопрос: *а что, собственно, меняется для детей?*

Учитывая, что обучение должно идти впереди развития, и связанное с этим требование обеспечить теоретический уровень мышления, важно разобраться, на каком языке разговаривать с детьми семилетнего возраста о законо-

мерностях искусства. Ведь встает весьма не шуточная педагогическая проблема: можно ли, например, раскрывать детям понятия «единство противоположностей», закон перехода количественных изменений в качественные, столь необходимый для художественного мышления закон единства содержания и формы и т.д.?

Здесь возникает опасность: можно слишком упростить информацию (понятийный аппарат в этом возрасте невелик, мыслительные и логические навыки пока отсутствуют) либо дойти до таких сложностей, таких «философских высот», что понять рассуждения и умозаключения учителя музыки сможет только человек, владеющий навыками теоретического исследования и имеющий музыкальную подготовку.

Наука — это «система координат» для учителя, чтобы он видел перспективу своей деятельности и, исходя из этого, мог точно «*расставлять акценты*» на каждом уроке! Ничего другого, «специального», не требуется, скорее наоборот: все в известной мере упрощается, потому что фактически отсутствуют ЗУНы, которые надо усваивать (запоминать, тренировать и пр.). Помним: *проживание знаний предшествует их понятийному оформлению* — это для нас принципиально и *выполнимо!*

Ведь можно, избегая научных понятий, создать для маленьких музыкантов новое интеллектуально-эмоциональное бытие путем перевода детского анализа музыкальных явлений из внешнего, образно-констатирующего плана в глубинный, внутренний. И дети при этом не будут догадываться, что, фактически проживая происхождение музыкального искусства, в своей деятельности погружаются в проблемы философско-эстетического уровня. Можно (и нужно!) окружить детей *аурой* теоретического мышления, и в этом нам помогает само музыкальное искусство.

Чудо музыки, ее огромная воспитывающая сила в том, что она заключает в себе те же, на первый взгляд недоступ-

ные для детского понимания философские понятия и категории, законы *в живых, чувственно-воспринимаемых образах!* Поэтому не следует заниматься с младшими школьниками «чистой наукой» в надлежащей терминологии, изыскивать способы и методы, позволяющие донести существо организации музыки по диалектическим законам до детского сознания. Все эти сложности, как и прочие знания, *естественным путем усваиваются через чувство.*

Что необходимо сделать, чтобы *аура* была действительно научно-теоретической? Прежде всего постараться максимально сохранить *естественность* учебно-воспитательного процесса и при этом... перестать «бояться» детей! Это значит:

1. *Детям должна быть максимально предоставлена инициатива.* Пожалуй, нет ни одного методического пособия, в котором не говорилось бы о самостоятельности детей в приобретении знаний, нет ни одного учителя музыки, который был бы с этим не согласен, а *воз и ныне там!* Почему? А давно ли ушло то время, когда учитель планировал на каждый урок «обучающие, воспитывающие и развивающие» задачи? И ушло ли окончательно? Если мы и отказались от этого, то все равно стараемся иметь, хотя бы в голове, план урока, в котором в качестве цели по-прежнему выступает какое-либо *конкретное (частное) знание.* И мы боимся, что детская инициатива уведет нас от этой цели. Да, детское мышление порой непредсказуемо, так как часто не поддается нашей взрослой логике. Но отсюда не следует, что надо «во что бы то ни стало» превращать школьников в рабов результата.

2. *Надо сохранять и поддерживать спонтанность детского эмоционально-интеллектуального творчества.* Ведь нам важен процесс (помним: и мышление, и само знание — это *процесс*), который продолжается из урока в урок, с одной стороны, как осознание детьми как можно

большого числа существенных причинно-следственных связей и отношений между явлениями музыки, с другой стороны, как игра фантазии, воображения, как многообразная и многообразная работа с художественной символикой! Мы убедились: дети с удовольствием принимают роль «активного начала» в познании музыки, им нравится познавать окружающий мир, находить сравнения, метафоры, гиперболы. При этом они часто находят удивительно точные образные характеристики явлениям жизни и искусства.

3. *Особенная организация детского творчества и также особенное к нему отношение взрослых* — это очень важно. Основная форма вхождения в музыкальное искусство в 1-м классе — игра «В поисках музыки», поэтому предоставим детям возможность **поэкспериментировать со звучащей материей**, с музыкальной «стихией», в процессе чего школьники исследуют звучание природы, музыкальных инструментов, звучание самих себя. В какой логике это разворачивается?

Логика достаточно категорична. Сначала пытаемся создать у ребенка установку: «А есть ли у меня **что** сказать, **чем** поделиться с другим человеком, со всеми людьми?». Затем, когда родился замысел (содержание), начинаем представлять: «как это выглядит?», «как это звучит?». И только теперь дети ищут ответ на вопрос «**как** сказать, чтобы меня поняли?» и отбирают те выразительные средства, которые, по их мнению, наиболее подходят для воплощения замысла. Так подводим ребенка-музыканта к понимание *необходимости*, например, «изобразить» голосом гудок, другие звуки города; с помощью барабанных палочек «отыскать» ритмический рисунок чего-то движущегося, найти мелодии, передающие взволнованный характер происходящего или, наоборот, передающие покой и др.

В сущности здесь дети прикасаются к закону единства содержания и формы, начинают понимать процесс рожде-

ния музыки как процесс, протекающий от «*что* хочу сказать» к средствам «*как* это лучше сделать». И чувствуют, что «*как*» может быть очень разнообразным, но всегда выступающим как *вторичное*: музыка возникает не потому, что в жизни есть те или иные явления, а прежде всего потому, что их *слышит человек* и в звуках рассказывает о своем восприятии явлений и даже о том, какими он *хотел бы видеть их в идеале!* Это уже прямой выход на понятие идеала. Следуя этой логике, все моменты работы детей на уроке, связанные с подыгрыванием, подпеванием, поиском аккомпанемента к звучащей музыке и т.д., мы рассматриваем именно как *учебную работу*, но не деятельность.

Ставя человека в центр процесса рождения музыки, главное внимание, естественно, уделяем экспериментированию с человеческим голосом, где любая вокальная (и хоровая – в коллективном исполнении) интонация осознается как необходимость выражения какого-либо значимого смысла. Это исключительно важно для вокально-хоровой работы, которая большинством учителей по сей день считается самой главной в познании музыки. Беда традиционного подхода к вокально-хоровой работе в том, что процесс освоения художественного образа и реализации его в исполнении поставлен «с ног на голову». В чем это выражается?

Прежде всего в том, что, несмотря на провозглашаемое единство «художественного и технического» (такая терминология принята в практике), процесс *начинается с выучивания* слов и мелодии, *с достижения чистоты* пения, во время чего само интонирование как *средство* (!) *унифицируется*, подчас становится самоцелью и перестает отражать личностное отношение поющих. Иными словами, мы протестуем против того, что вокально-хоровая работа протекает по канонам «технологии профессионализма», без всякого понимания роли искусства в жизни

детей, певческого искусства, в частности! Все в этом случае подчиняется достижению упомянутого выше результата «во что бы то ни стало», благодаря чему сама музыка становится «учебным предметом», а пение из *состояния души* быстро превращается в набор ЗУНов.

В диалектике истина находится не посередине, а все время смещается в сторону одного из полюсов. Зная, что пение — это именно состояние души, что для детей это первейший, самый естественный, а потому и самый любимый способ выразить свое эстетическое отношение к миру, имеем ли мы право смещать истину к полюсу «профессионализма»?

Вот почему у нас вокально-хоровая работа начинается с доказательства детям, что их *голос* — **это самый душевный, самый замечательный, самый универсальный музыкальный инструмент!** Она протекает в таких формах:

- звукоподражание голосом интонациям речи (крик, убаюкивание, радость, горе, отвращение, печаль, вопрос и пр. — отражаем множество душевных состояний);

- подражание голосам птиц и животных (имитация);

- омузыкаливание пословиц, поговорок, загадок (эта работа хорошо представлена в программе по музыке для шестилетних детей «Искусство слышать». Она строится на принципах народной педагогики);

- поиск интонаций для характеристики образного смысла слов и выражений (красный тюльпан, грустный ежик, я устал, барракуда и пр.);

- озвучивание ситуаций в рамках творческих заданий типа «Веселое путешествие», «Жизнь большого города», «Музыка и краски леса».

Все опыты по озвучиванию мира проводятся только *внутри образной задачи*, когда надо одновременно передать и характер взаимоотношений героев внутри воображаемой ситуации, их настроения: кукушка хвастается,

зайчик жалуется, медведь повелевает, машины разговаривают, из окон доносится музыка и т.д.

Практика убеждает, что вокально-хоровое воспитание лучше начинать не с отвлеченных для детей однозначных умений и навыков в процессе разучивания всем классом песен и попевок (даже если умения и навыки формируются поэтапно), а с **вокальных творческих проб**.

В этом мы видим **тройное преимущество**. Во-первых, в том, что дети «схватывают» *процесс в целом*, где интонация именно *рождается*, а не запоминается и выучивается. Тем самым восстанавливается истинная сущность вокально-хорового процесса как процесса творческого, когда интонирование — не навык, не цель, а *средство*, постоянно меняющееся в зависимости от художественной задачи и индивидуального слышания.

Во-вторых, в том, что дети *все время поют*, и это становится для них таким же естественным делом, как говорение: все, что вижу — все могу пропеть! Следовательно, значительно повышается авторитет певческой деятельности, роль и значение хорового пения, и прежде всего как *особого художественного таинства, связанного с личными переживаниями*. Вокально-хоровая деятельность уже не воспринимается просто как черновая работа, профессиональный тренинг, при которых музыка как *чудо*, развитие детей как *цель* и *ценность* и воспитание собственно вокально-хоровых умений и навыков разведены настолько, что порой протекают как нигде не пересекающиеся процессы.

И в-третьих, у детей воспитывается *образно-заинтересованное отношение к слову* (что совершенно необходимо для духовного развития), заставляющее их отвыкать от бездумного «пробалтывания» слов, не вникая в их образный смысл. Это потом накладывает отпечаток и на отношение к текстам разучиваемых песен, и на чтение стихов. Мы практикуем пропевание стихов, подбирая небольшие

поэтические фрагменты, в которых заложена *яркая образность*. Важно, чтобы каждый ребенок, вслушиваясь в речевую интонацию, нашел свою собственную интерпретацию, где на первый план выступает не законченная музыкальная фраза, а *сам процесс возвращения музыкальной мысли*.

Наблюдения за детским вокально-хоровым творчеством позволили нам выявить важный психологический нюанс: подавляющее большинство детей **не могут понять**, почему они, по словам учителя, «поют неверно, неправильно, не как все, фальшиво». Ведь каждый ребенок старался, делал «как все» и как требовал учитель, а результат — одних хвалят, а других ругают. Такая «непонятная несправедливость» отбивает желание петь. Дополнительная индивидуальная работа (по заучиванию, закреплению и пр.) может усилить нежелание: ребенок понимает, что с ним занимаются отдельно именно потому, что он что-то делает плохо.

Дело в том, что и критерий оценки детского пения, и сама оценка «хорошо — плохо, правильно — неправильно» рождаются не из соответствия исполнения содержанию образов и не из собственной деятельности, а приходят к ребенку «со стороны» и при этом сводятся лишь к требованию «чисто интонировать». Потому они становятся абстрактными и непонятными детям. Что делать? Ради самих детей приходится «терпеть фальшь» и *незаметно для них* работать над чистотой интонации.

Так, в педагогической практике композитора В.О. Усачевой родился интересный прием — «*вышивание голосом*». Ребенок старается созданный им графический узор выполнить не только движением руки, но и *проследить голосом*, то есть «вышить». Именно так он начинает осознавать, что значит «выше», «ниже», и понимать, оценивать, *как* у него это получается, *как* он этого добился. Школьники сами ставят творческую задачу, сами ищут

средства ее решения и сами оценивают свое мастерство интонирования. Обычно после того, как все это прожито, дети гораздо легче (и правильней!) понимают смысл тех требований, которые к ним предъявляются в вокально-хоровой работе.

Логическим продолжением экспериментирования со своим голосом как инструментом становится задание смастерить музыкальные инструменты. Оказывается, есть много предметов, которые звучат или могут зазвучать с помощью человека! В основном дети «изобретают» ударные (гремяще-звонящие) и духовые (гудяще-свистящие) инструменты, но иногда и такие, у которых изменение высоты звучания достигается увеличением или уменьшением длины струны или объема резонирующей полости.

Попутно становится возможным начать вырабатывать у детей *человеческое отношение* к музыкальным инструментам. Для ребенка фортепиано, да и любой другой инструмент, должно выступать в качестве **живого собеседника**, который откликается — «как спросишь, такой ответ и получишь», «если стукнешь — откликнется резким грубым звуком». Бессмысленно можно стучать, например, по столу или по полу («от нечего делать») — *и то им больно!* Поэтому мы *очеловечиваем* фортепиано при помощи задания: вести *диалог с инструментом* так, чтобы он отзывался на «вопросы», задаваемые ему детьми в различных эмоциональных состояниях.

4. *Постоянно «провоцировать» школьников на выражение художественного отношения к миру.* Плоды детской художественной фантазии не только не должны быть помехой в познании искусства, а наоборот — именно творчество детей должно стать отправной точкой творчества учителя! К великому сожалению, часто приходится наблюдать, как учителя, из-за боязни «сломать» план урока, оставляют без внимания великолепные детские поэтические определения. Например, один первоклассник

на вопрос, как можно выразить в музыке грусть, ответил: «Тишиной». Это же целая философия, и, раскрывая с детьми ее художественный смысл, можно буквально «защитить диссертацию» по проблеме поэтического переосмысления жизненного материала в искусстве (серьезно поговорить о проблеме единства содержания и формы).

Но учитель только похвалил ребенка и продолжил дальше реализовывать составленный заранее план урока – великолепная возможность развернуть перед детьми механизм того, как повседневное становится в искусстве художественным, была упущена. Оказалось, учитель испугался, что он, во-первых, потом не сможет вернуться к основному вопросу урока, а во-вторых, для всего остального, что он должен еще «разобрать» с детьми, просто не останется времени. Потрясающий пример того, как сущность искусства была принесена в жертву формализму!

Из этого следует вывод, что современный учитель все более теряет способность к *импровизации*. Причина все та же: «привязывая» свою деятельность на уроке к четкому планированию, к достижению частного результата, он вынужден вращаться внутри такого же частного смысла, любой отход «в сторону» от которого действительно грозит учителю потерей логики развития урока. Но этого никогда не случится, если урок станет лишь звеном в рассмотрении более крупного смысла (как в нашей программе!).

5. *Любой урок должен быть посвящен исследованию сущности* какой-либо проблемы, связанной с происхождением искусства. Именно так: никаких частных – «Даешь проблемность!». Однако центральная проблема – только *доминанта*, дающая толчок детскому мышлению. Не будем обязательно замыкаться на чем-то одном, хоть и существенном, а будем свободно перемещаться мыслью в «проблемном поле музыки». Разве не будет продуктивным рассмотрение какого-то явления искусства с различных сторон при помощи бесконечных «почему»?

6. *Все «почему» должны служить воспитанию диалектичности ума!* Хотя мы говорим об эмпирическом вхождении в музыку, но при этом требуем теоретического уровня мышления — здесь нет противоречия, но есть диалектика познания. Она в том, что не следует разрушать свойственное младшим школьникам целостное интуитивное представление об окружающем, а терпеливо показывать **сложность целостности**, чтобы мышление детей не формировалось как *одномерное*. Именно односторонность взгляда на явления окружающего мира приводит к догматическому типу мышления, когда сущность «разводится по углам»: это — только так, а это — только иначе. Пусть *сущность* любого события, явления, факта жизни и искусства предстанет перед детьми в виде противоречивых моментов, находящихся во *временной* гармонии «*в одно и то же время и в одном и том же месте*». Для чего это нужно? Для самого главного. Для воспитания умения находить противоречия, поскольку отношение к противоречию есть показатель культуры ума, и даже просто его наличия! Ведь если мы, приступая к изучению объекта познания, не вскроем его внутренних противоречий, то мы, во-первых, никогда не доберемся до его сущности, а во-вторых, энергия познания не будет непосредственно исходить из самого объекта и окажется по отношению к нему «беспредметной»! В этом случае мы будем вынуждены добывать знания об объекте не из него самого, а как бы «со стороны» в виде всякого рода описаний, наблюдений, сведений. Но это *не есть знание!*

И опять сомнения: не слишком ли сложно? Спросите детей: одинаково ли воспринимается один и тот же предмет, явление, факт, событие в состоянии, когда вам весело и когда вам грустно? Наверняка услышите в ответ «нет».

— Можем ли мы после этого сказать: наше отношение меняется не только потому, что у нас разное настроение, а еще и потому, что во всем, что нас окружает, да и в нас

самых всегда содержится и хорошее и плохое, и доброе и злое, и прекрасное и безобразное... и эти противоположности всегда живут вместе?..

Учтем, что нужный нам ответ на вопрос может быть дан просто потому, чтобы «угодить и угадать», а поэтому, оставив в стороне науку в виде абстракций и околмузыкальных разговоров, продолжим терпеливо вскрывать детям в музыкальных и жизненных явлениях сложное в простом, различное в едином, хорошее в плохом, некрасивое в красивом. Нам важно, чтобы дети привыкли к поискам противоположностей во всем, что их окружает, оставаясь в рамках целостного представления о явлениях. Ведь детей в следующих классах ждет и диалектика музыкальной темы (интонационные противоречия внутри которой становятся стимулом для дальнейшего развития музыки), и познание сложности человеческих чувств (например, мажорная середина в траурном марше), и становление музыкальной формы через тождество и контраст (музыкальная драматургия), и форма сонатного аллегро, сложившаяся как художественная модель диалектики познания, и многие проблемы музыкальной культуры, которые могут быть познаны только через понимание их как единства противоположных тенденций. Придет время, и школьники сами сформулируют вам все законы диалектики, только подскажите им нужные термины!

Но начинать надо уже сейчас, в рамках проблематизации: выявлять парадоксы, противоречия, ставить диалектические по сути творческие задачи – чтобы они, а не учитель, заставляли детей думать. Иногда очень помогает уход в сторону от проблемы – нарочитое (не для детей, а только в намерениях учителя) «затушевывание» ее каким-либо *заданием творческого плана*, лежащим (на первый взгляд) далеко от нее, от существа основного вопроса. Допустим, мы требуем дать краткое определение какой-либо целостности, а это оказывается невозможным ввиду

сложности и внутреннего многообразия самой целостности. Чем больше учитель сможет придумать ходов выведения истины через парадоксы, тем будет лучше для воспитания диалектичности ума.

Если и далее продолжать так скрупулезно расшифровывать все моменты организации деятельности детей на уроках музыки как художественной по содержанию и учебной по форме, то есть опасность, что методический раздел разрастется до масштабов «войны и мира». Поэтому выразим уверенность: учитель (творческая личность!) сам сможет вывести из проблематики (как «экспозиции» всего раздела) еще множество частных моментов организации процесса познания музыки. А сейчас осталось восстановить их главную интонацию размышлений в виде суммарного *методического кредо*: **интеллектуально-эмоциональная деятельность школьников должна быть организована не на уровне узнавания и констатирования, а как исследовательская деятельность, как творческий поиск!** И теперь обрисуем *самые общие методы*, из которых учитель сможет выводить любую методическую «мелочь» как единичное из всеобщего.

Моделирование художественно-творческого процесса

Это и метод, и принцип, и содержание, и форма работы с детьми, потому что оно есть то *всеобъемлющее*, что раскрывает природу искусства и природу художественного творчества в целом. Строго говоря, **это всеобщий путь познания музыкального искусства**, при прохождении которого методология и методика становятся нераздельными: методологическое содержание этого пути («стратегия») заставляет нас обратиться к истокам возникновения музыки, благодаря чему *сам процесс* прослеживания становления музыки в целом и в отдельных гранях превращается в универсальную методику («тактику»), непо-

средственно вытекающую из закономерностей музыки. В большей мере отпадает надобность и в специальных методах, призванных придать учебно-воспитательному процессу развивающий характер. В идеале этот путь открывает перед школьниками возможность в собственной творческой деятельности осваивать мир эстетически, обеспечивает практическое погружение в *исторический процесс происхождения искусства как формы общественного сознания*. Иными словами, этот путь в перспективе призван привести школьников к пониманию того, о чем наука говорит прямо и точно: искусство есть реализация сущностной силы человека, выражение его способности к *эмоционально-оценочной деятельности*. А также этот путь познания искусства раскрывает детям механизм генетически сложившегося **«творческого Я человека»**, а сама художественная деятельность школьников протекает как процесс осознанного переживания ими **«своего онтологического единства с миром»** (А.А. Мелик-Пашаев).

Таково значение принципа моделирования художественно-творческого процесса для организации преподавания музыкального искусства с помощью идей развивающего образования. В нашей педагогической практике он конкретизируется как основной метод в различных методах более частного порядка, которые в совокупности образуют методику, направленную на проживание школьниками истоков искусства в собственных чувствах и мыслях, в собственном творчестве. Один из таких методов (сочинение сочиненного) впервые обозначился еще в методике Д.Б. Кабалевского и затем был теоретически обоснован и на практике реализован В.О. Усачевой.

Сочинение сочиненного

Суть метода в том, что школьники фактически ставятся в позицию человека, который ищет идею для сочинения. Идею может дать *слово*, которое затем «вырастет» в поэти-

ческую строфу, или песенный куплет, или будет вскрыта его *художественная сущность, человеческое содержание* которой повлечет желание облечь ее в звуковую форму. Например, рассматривая проблему рождения музыки («Родина музыки») и приходя к мысли о том, что человек и есть источник и главный «инструмент» ее рождения, детям не остается ничего другого, как искать музыку в себе. Учитель и призван создать такую поисковую предтворческую атмосферу, когда школьники начнут искать повод для музыкального высказывания. И этот повод должен быть обязательно серьезным и взрослым (см. раздел учебника «Родина музыки»).

Вся технология метода сводится к «первотолчку»: из конденсируемой учителем атмосферы, связанной с важной нравственно-эстетической проблемой (колыбель с ребенком, защита слабого существа), нужно извлечь *звучание!* Школьники оказываются в ситуации, когда «жизнь» этих первых звуков зависит именно от них: звуки, *как и ребенка*, надо **растить, защищать, уберегать (очищать** от примеси «дурных» звуков, навеянных современными вкусами массовой культуры!). И самым главным открытием для детей становится то, что эти слова-действия вдруг обретают *конкретный музыкальный смысл!* Можно, например, появившийся звук продолжить — сохранить (хотя бы повторить), выслушав дважды повторенный звук, почувствовать, какого рода продолжения он требует. Вариантов продолжения может быть огромное количество, все зависит от того состояния, которое присутствует в данный момент в душе ребенка, творящего музыку. Это состояние души ребенка и есть первая цель!

Учитель, конечно, должен всячески поддерживать это состояние, имя которому *творческое напряжение*, чтобы музыка *текла, двигалась, распространялась*, «совершала поступки» и т.д. Для этого он из всего многообразия возможных продолжений поощряет наиболее определен-

ные в смысловом отношении, с тем чтобы, обобщив несколько наиболее выразительных образцов, затем показать школьникам, что, например, одно продолжение — это символ концентрации воли и решительности, энергии созидания, другое — вызывает ощущение размышления, лирического переживания, третье — скорее всего может раскрепостить в человеке веселую энергию, юмор, а четвертое продолжение «наглядно» свидетельствует о нерешительности, неуверенности и т.д. Школьники оказываются в позиции «казнить нельзя помиловать» — единственными «распорядителями» жизни музыки, от воли которых зависит то, какую музыка станет! Вызвать у школьников аргументированный содержательный мотив своего выбора продолжения музыки — вторая цель метода.

Но ведь выбор детей может быть спонтанным, почему же тогда «сочинение *сочиненного*»? В данном случае носителем сочиненного выступает учитель: он точно знает, во что должен вылиться этот процесс. Можно заранее предположить, что модель волевого музыкального импульса приведет к какому-либо маршу, лирические интонации приведут к песне, веселая энергия получит свое выражение — воплощение в какой-либо танцевальной музыке, а нерешительность и неуверенность может, после некоторого преобразования своих интонаций, привести в любую из этих трех сфер. **Но** родившаяся интонация вообще может просто-напросто *не стать музыкой*. Разбудить творческую волю и «заставить» школьников совершить конкретный «музыкальный поступок» — это третья цель метода!

Подобная модель всего творческого процесса рождения музыки характерна для самого начала погружения в природу музыки, когда *из «ничего» волей человека появляется что-то!* И это *что-то* содержательно раскрывает человека! В дальнейшем импульсом к сочинению может выступить конкретный текст, конкретная ситуация и, нако-

нец, конкретное музыкальное произведение, под которое учитель «выстраивает» весь ход творческого процесса. Можно предположить, что благодаря этому методу, дети получают наслаждение двоякого рода: сначала от собственного сочинения, которое во многом совпадает с «мнением» композитора, а затем и от мастерства автора музыки, нашедшего такие точные и естественные средства для выражения человеческого настроения.

Метод содержательного анализа инструментальных сочинений

На первый взгляд этот метод по своим задачам кажется прямо противоположным предыдущему. В том смысле, что если метод «сочинение сочиненного» раскрывает «творческую лабораторию» *композитора*, то данный метод — «технология» деятельности школьника в качестве *слушателя*; если благодаря первому методу мы наблюдаем, как *создается* некий результат художественного творчества, то уже в самом названии второго раскрывается его предназначение — познание *готового* результата. Можно, следовательно, говорить о том, что метод «сочинение сочиненного», погружая детей в процесс рождения музыки, направлен на развитие алгоритмов художественного творчества в целом, а метод содержательного анализа инструментальной музыки обеспечивает хоть и необходимый, но более частный момент воспитания музыкальной культуры школьников — формирует умения и навыки только *культуры слушания* и связан более всего с односторонне аналитической (технологической) деятельностью школьников. Значит, этот метод действительно противоположен методу «сочинение сочиненного» — не так ли?

В корне не так! Б.В. Асафьев писал: «Восприятие вторично организует организованное композитором движение». Можно отнести к этой мысли просто как к констатации —

это очевидно. Тогда деятельность восприятия на самом деле выглядит как «вторичная» по отношению к творчеству созидания. Но! Можно и нужно расшифровать ее диалектический смысл как единство противоположностей: сочинение и восприятие сочиненного есть две стороны одной медали. Но тогда получается, что и деятельность композитора, и деятельность слушателя *должны в основе своей иметь одни и те же алгоритмы!* Возможно ли такое?

Возможно. Надо только в той и другой деятельности организовать процесс мышления детей *от содержания к форме*. Применительно к роли композитора это понятно: сам художественно-творческий процесс, начинаясь с *художественной идеи* (это и есть содержание), как бы сам собой движется к конкретной логически организованной форме ее выражения, к соответствующей смыслу организации всего комплекса средств. Школьники, сочиняя сочиненное, так или иначе, но обязательно попадают именно в это русло движения мышления — от художественной идеи к средствам ее выражения. Но как быть школьникам в позиции слушателя — ведь они еще не знают идеи?

А кто или что не позволяет слушателю это сделать? Кроме привычки следовать за звучанием музыки и расшифровывать ее смысл на уровне интуитивных образных ассоциаций (подчас бытового уровня) — никто и ничто! Но если попытаться понять одну абстрактную диалектическую истину, ту, которая говорит о единстве начала и конца, процесса и результата, — как у гениального Моцарта, когда у него *одномоментно, в «свернутом» виде звучала вся симфония в голове!* — то окажется, что такое, без преувеличения сказать, **уникальное свойство человеческого сознания** можно воспроизвести в восприятии музыки! Речь идет о том, чтобы, как того требует стратегия научного поиска, слушатель умел *выдвинуть гипотезу*, предвосхитить результат *развития музыки* в данном

конкретном произведении: **алгоритмы научного поиска** — это то общее, на котором существует единство научного и художественного мышления! В соответствии с принятым в нашей программе философским уровнем преподавания музыки, при котором деятельность учащихся должна осуществляться как художественная по содержанию и учебная по форме, реализация этой генетической человеческой способности становится необходимостью. Как это сделать?

Все не так сложно, как кажется. Во-первых, если брать философский уровень (а мы знаем: другого в музыке нет!), то оказывается, что философских «формул жизни» не так много: *от мрака к свету* и наоборот — *от жизни к смерти*, или *от мрака к мраку* (через метания, поиски, победы и поражения) и *от света к свету* (также через потери и приобретения). К такой классификации может быть сведено все многомиллиардное количество вариантов развития музыки (о чем, кстати говоря, свидетельствует и наш эмпирический опыт: вспомним — «бабушка надвое сказала...»). И одну из этих «формул» как наиболее подходящую мы можем выдвинуть в качестве рабочей гипотезы уже в самом начале движения музыки, опираясь на характерные особенности соотношения уже самых первых музыкальных смыслов! Иными словами: даже слушая незнакомую музыку, мы можем поставить ее содержание «вперед» нашего восприятия и далее чувствовать и думать, исходя из него.

Во-вторых, если отказаться от привычки все подчинять «застывшему» результату, а понимать его как некую *сумму вероятностей* (предполагая реализацию одной из перечисленных), то нормой восприятия станет *постоянная коррекция художественной идеи* в связи с конкретным развитием отношений музыкальных смыслов. Это придаст всему восприятию не послушно-пассивный (*post faktum*), а *творческий* характер.

Но что должно выступать в качестве *основы* логики, по которой протекают версии раскрытия художественной идеи, обеспечивается «прочитывание» музыкальной драматургии конкретного произведения — ведь сама идея всегда абстрактна². Это напрямую следует из всего сказанного о проблематизации: в качестве основы ассоциативно-образной деятельности школьников в содержательном анализе выступает *сложность духовного мира человека*. При этом сама музыкальная драматургия, будучи процессом отражения *сложности, диалектичности человеческого духовного мира*, организуется как раскрытие обусловленной замыслом автора конкретной логики взаимодействия *образов-оценок*.

Учить с детства размышлять о музыке в следующей логике: от содержания произведения к его форме. В искусстве по-другому нельзя! Но к сожалению, в педагогике искусства происходит все иначе, в результате замысел автора никогда не будет раскрыт в его подлинном масштабе и сущности, и музыка будет восприниматься только на уровне констатации эмоционально-образных смыслов, связанных друг с другом «по произволу композитора» («так он захотел»). В этом случае, как писал С.Е. Фейнберг, исполнитель и слушатель будут напоминать сумасшедших, которые радуются и плачут без всяких видимых причин.

«Ищем театр»

Не скроем, мы сами часто задумываемся: метод ли это вообще? Если бы мы в своей практике, допустим, специально строили уроки по канонам театральной драматургии и строго следовали экспозициям, кульминациям, конфликтам и пр., тогда следовало бы написать: «Метод театрализации». Но мы этого *специально* не делаем!

Или если бы мы сознательно (как одно из стратегических направлений работы) раскрывали детям тот факт, что музыкальная и театральная драматургия имеют общий

корень — *они обе есть форма организации содержания по нормам человеческого восприятия*, — но мы этого опять же *специально* не делаем!

Часто на уроках мы прибегаем к игровым моментам, например: работая с произведением, начинаем говорить от лица композитора; изучая народное творчество, воссоздаем на уроках соответствующую атмосферу (разыгрываем сцены за околицей, посиделки, фрагменты обрядов); превращаем класс в концертный зал или аристократический салон, где появляются «живые» композиторы (в их роли — учитель или сами дети). Может быть, все то, что мы делаем *специально*, даст право назвать поиски театра методом?

Нам кажется, что этого мало. Но какая, в конце концов, разница: метод это или не метод? Лучше раскроем существеннейший момент нашего методического кредо: **для нас важно, чтобы весь процесс постижения искусства осуществлялся как искусство, то есть был бы своего рода театром!**

Такую методологию организации всего учебно-воспитательного процесса по предмету искусства мы заимствуем у великого Уильяма Шекспира: «Весь мир — театр, и люди в нем — актеры!» Следуя ей, мы стараемся *«играть»* в учебный процесс, любую деталь его превращать в своего рода спектакль, чтобы театр стал *духом, атмосферой постижения искусства*. В связи с этим сознаемся: все, о чем было сказано, что мы этого специально не делаем, на самом деле делаем *специально*. Но при этом **не специально**, а *между прочим, как само собой разумеющееся!*

У нас все задумано и протекает с позиций театра. Казалось бы, что театрального может быть в учебнике? Разве только фотографии и картины, посвященные спектаклям, рисунки декораций к постановкам опер и балетов? Оказывается, сам учебник *в целом* может стать театром! Вся символика, все помещенные в нем репродукции, и ма-

ленький Петя Чайковский, и все аллегорические фигуры (которые не случайно принимают образы людей), и даже символические графические человечки... — все это мыслится как *действующие лица* пьесы, название которой «Музыка и Жизнь»! А если вообще представить, что урок происходит на сцене настоящего театра, то почти любой разворот учебника, если его увеличить, может стать великолепным задним планом декораций спектакля. Кроме того: когда появляется необходимость заострить внимание детей на каких-либо существенных моментах жизни и искусства, мы применяем особый способ, который также заимствован из театральной методологии: «Театр — это не отражающее зеркало, а увеличивающее стекло»! У нас в учебнике тоже есть такое «увеличительное стекло», и мы считаем его гарантией того, что ребенок психологически (даже на подсознательном уровне) будет «привязан» к предмету поиска, и самое существенное обязательно попадет в его сознание, как говорят психологи, в «зону особого различения».

Для чего же все-таки нам нужно столько театра в учебном процессе? Если по большому счету, то для того, чтобы каждая мелочь на уроках искусства *выводила детей из атмосферы обыденности, банальности*. Иначе любое искусство, даже такое эмоциональное, как музыка, может превратиться просто в учебный предмет.

Примерное планирование музыкального материала

Проблема истоков возникновения музыки прежде всего связана с обобщенным представлением об *«образе музыки»*. Складывание этого образа проходит как исследование звучания окружающего мира: природы, музыкальных инструментов, самого себя. Маленькие школьники, экспериментируя со «звучащей материей», в собственной музыкально-художественной деятельности ищут общечеловеческие истоки музыкального искусства, постепенно приходя к выводу, что жанры есть не что иное как исторически сложившиеся обобщения типических музыкально-языковых и образно-эмоциональных сфер («маршевый порядок», «человек танцующий», «песенное дыхание»), которые получают развитие в более крупных жанрах и формах. И все это дети открывают для себя как триединство деятельности музыканта.

Первая четверть

ЦИКЛ 1

(1-я – 3-я недели)

На уроках звучат: фрагмент Концерта для голоса с оркестром Р.М. Глиэра, Прелюдия до мажор из 1-го тома «Хорошо темперированного клавира» И.С. Баха (с детскими вокальными импровизациями), «Итальянская полька» С.В. Рахманинова, «Марш» С.С. Прокофьева. Дети слушают «Сурок» Бетховена, белорусскую народную песню «Перепелочка» и вариации А.Я. Эшпая на ее тему; скрипичную «Мелодию» П.И. Чайковского.

В цикле создаются ситуации, погружающие школьников в истоки возникновения песни, танца и марша: дети знакомятся с образцами колыбельных народных песен, с обрядовой песней «Жнеи мои, жнеи». Разучивают

русские народные песни «Заплетися, плетень, заплетися» и «Вдоль по морю», разбирают мелодии к скороговоркам «Три сороки», «Шесть мышат».

ЦИКЛ 2

(4-я — 7-я недели)

В продолжение идеи погружения в истоки музыки дети работают над становлением марша (музыка В.О. Усачевой, слова народные) «Мы Балканы грудью брали» и колыбельной «Баю-бай» (см. нотную хрестоматию). Звучат марши из опер «Аида» Дж. Верди и «Любовь к трем апельсинам» С.С. Прокофьева, «Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского. Разучивается хор мальчиков из оперы «Пиковая дама» П.И. Чайковского.

Другой пласт цикла составляют: «Вальс-шутка» Д.Д. Шостаковича, «Балет невылупившихся птенцов» М.П. Мусоргского, фрагменты из балета С.С. Прокофьева «Ромео и Джульетта» («Танец рыцарей», «Джульетта-девочка», финал 2-го действия). Звучит колыбельная про татарский полон; продолжается работа над пословицами и скороговорками.

Кульминацией цикла становятся: мелодия из оперы «Орфей и Эвридика» К.В. Глюка, фрагменты Концерта для голоса с оркестром Р.М. Глиэра.

ЦИКЛ 3

(8-я неделя и обобщающий урок четверти)

Кроме повторения наиболее важных и полюбившихся детям сочинений, например А. Попатенко «Скворушка прощается», дети разучивают песню П.И. Чайковского «Осень» (на слова А.Н. Плещеева) и слушают «Осеннюю песнь» из «Времен года». Звучат: Прелюдия соль минор С.В. Рахманинова, «Камаринская» и другие пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского.

Вторая четверть

Начинается исследование вопроса «что такое *музыкальное содержание*». Первым шагом на этом пути становится складывание представления о содержании музыки: в ней отражен весь мир, измеренный *человеческой* мерой. Эта мера выражается в различении добра и зла, жизни и смерти, любви и ненависти, прекрасного и безобразного, света и тьмы и пр. Все это соотносится с природными метаморфозами: день переходит в ночь и наоборот, природа совершает свой ежегодный цикл от увядания к возрождению и т.д. Это становится первой попыткой осознания неоднозначности, диалектической противоречивости жизненных явлений.

ЦИКЛ 1

(1-я и 2-я недели)

Цикл начинается со звучания «примет времени», характерных для старорусского быта: различные по характеру и назначению колокольные звоны, которые становятся основой музыкальных импровизаций. В том же функциональном значении появляются фортепианные пьесы П.И. Чайковского «Охота» и «У камелька» (из «Времен года»), «Баба Яга», «Шарманщик поет», «Нянина сказка», «В церкви» (из «Детского альбома»), сочинения М.П. Мусоргского «Гном», «Два еврея» и «Баба Яга».

В рамках этой проблемы разучиваются песни В.О. Усачевой из нотной хрестоматии, и сами дети начинают творческие поиски: какие приметы нашего времени и явления достойны воплощения в искусстве и как их можно выразить в музыке?

ЦИКЛ 2

(3-я и 4-я недели)

В цикл включены фрагменты из балетов С.С. Проко-

фьева: «Ромео и Джульетта» («Джульетта-девочка») и «Золушка» («Вальс» и «Полночь»). Звучат «Эхо» Орlando Лассо, «Утро» Э. Грига.

Дети разучивают песни: «Кукушка» А.С. Аренского, «Киска» В.С. Калининкова. Продолжаются вокальные и инструментальные импровизации школьников. Дети разучивают рождественские колядки, например «Авсень».

ЦИКЛ 3

(5-я – 7-я недели и обобщающий урок четверти)

Открывают цикл фрагменты из балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского (интродукция, пролог, «Вальс»).

Дети разучивают и исполняют песни: «Совенок» и «Мотылек» Р. Шумана; «Длинные ноги у дождя» и «Веселая песенка» З. Левиной. Слушают «Дуэт Папагено и Папагены» и разучивают «Откуда приятный и нежный тот звон...» из оперы Моцарта «Волшебная флейта».

Дети знакомятся с «Карнавалом животных» К. Сен-Санса («Аквариум», «Черепашка», «Кенгуру», «Слон», «Лебедь» и др.).

Заключает цикл «Полюшко-поле» Л.К. Книппера (фрагмент из Поэмы для симфонического оркестра).

Третья четверть

Идея этой четверти органически вытекает из проблематики предыдущей как форма из содержания. Именно в третьей четверти многообразность отражения всего мира в музыке получает конкретизацию в многообразии жанров и форм (синтетических, крупных и малых): песня, опера, танец, балет, марш, симфония, концерт и т.д.

ЦИКЛ 1

(1-я – 3-я недели)

В цикле звучат: 1-я часть Концерта для фортепиано

с оркестром Э. Грига, финал 4-й симфонии П.И. Чайковского. Классические оперные арии: «Ария Царицы ночи» из оперы Моцарта «Волшебная флейта»; «Casta diva» из оперы Беллини «Норма».

Первоклассники знакомятся с народными обычаями, характерными для этого времени года.

ЦИКЛ 2

(4-я – 6-я недели)

В цикл включены фрагменты из 7-й симфонии С.С. Прокофьева; фрагменты из 1-го действия балета «Щелкунчик» («Уход гостей», «Ночь», «Сражение»).

ЦИКЛ 3

(7-я – 10-я недели и обобщающий урок четверти)

Основу цикла составляют фрагменты из опер Н.А. Римского-Корсакова: «Снегурочка» (ария и ариетта Снегурочки, «Проводы масленицы», «Первая песня Леля»); «Три чуда» и «Полет шмеля» из оперы «Сказка о царе Салтане».

Здесь же, согласно тематике «природного календаря», звучат «Весной» Э. Грига и «Подснежник» П.И. Чайковского. Школьники разучивают и исполняют «Подснежник» Д.Б. Кабалевского, знакомятся с народными песнями «Жаворонки» и «Вейся, капуста», с игрой «Кострома».

Четвертая четверть

Основная идея четверти – музыка как «живое» явление, имеющее свой собственный язык. Раскрытие этой мысли происходит в процессе выведения основных музыкально-языковых закономерностей, конкретизирующихся в понятиях: мелодия, метроритм, лад, тембр, регистр, фактурные особенности (с точки зрения их выразительных возможностей). Осознание того, что звук – нота

находится в одном ряду с буквой и цифрой, становится основой введения маленьких школьников в музыку как знаковую систему особого рода.

ЦИКЛ 1

(1-я — 3-я недели)

Цикл открывается симфонической сказкой С.С. Прокофьева «Петя и волк». Происходит возвращение к фрагментам оперы Н.А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» («Три чуда», «Полет шмеля»); знакомство с арией Царевны Лебеди.

Дети слушают в оркестровом звучании пьесы М.П. Мусоргского «Балет невылупившихся птенцов» и «Два еврея».

ЦИКЛ 2

(4-я — 6-я недели)

Вновь звучат фрагменты из балета С.С. Прокофьева «Ромео и Джульетта» («Джульетта-девочка» и «Танец рыцарей»).

Дети знакомятся с образцами народных песен, разучивают русские народные песни и игры: «На зеленом лугу», «Заплетися, плетень, заплетися», «По городу царевна».

ЦИКЛ 3

(7-я и 8-я недели и заключительный урок года)

В цикле звучат: фрагменты из кантаты С.С. Прокофьева «Александр Невский» («Ледовое побоище» и «Мертвое поле»); «К музыке» Ф. Шуберта и «Музыка» Г. Струве — музыка, ставшая эпиграфом года.

В этом цикле, завершающем учебный год, снова после многочисленных вокальных импровизаций внутри фактуры Прелюдии до мажор И.С. Баха дети возвращаются к ней, но уже вместе с мелодией Ш. Гуно «Ave Maria».

Особо подчеркнем, что планирование называется примерным не случайно, так как количество представ-

ленных в нем произведений позволит учителю творчески подойти к выбору музыкального материала. Также само собой разумеется, что учитель, согласно своим предпочтениям, уровню музыкального развития детей и в рамках проблематики года, может использовать не только указанную в примерном планировании музыку, но и произведения из циклов и сборников для детей и юношества таких композиторов, как И.С. Бах, Р. Шуман, А. Майкапар, С.С. Прокофьев, А.И. Хачатурян, Г.В. Свиридов, Р.К. Щедрин, Д.Б. Кабалевский и др.

Примерные поурочные разработки с методическими рекомендациями

Строго говоря, поурочные разработки — не самый лучший способ помочь учителю работать творчески. Но мы вынуждены прибегнуть к нему, чтобы более детально «расшифровать» для учителя принципиально новый подход к музыкальному образованию детей. Очень хочется, чтобы за скрупулезным, на первый взгляд, раскрытием смысла символики учебника, за вариантами работы с музыкальным материалом учитель увидел *принципы* работы с различными произведениями внутри обобщенных проблем, освоение которых выстраивает (в определенном смысле) *логику* развития процесса познания искусства, воспитания музыкального мышления детей. Подчеркнем три момента.

Как уже говорилось, это только примерные поурочные разработки! Учитель вправе вносить изменения, дополнения или даже проводить уроки в другой логике (по другому содержательно-эмоциональному сценарию). Иными словами, **творчество учителя превыше всего!**

Второй момент состоит в том, что некоторые наши замечания учитель должен принять во внимание, но их необязательно использовать в работе с детьми. Это могут быть некоторые рассуждения методического характера, сведения о произведениях и пр. В тексте они отмечаются знаком *NB*.

И наконец, третий момент: мастерство учителя заключается в умелом использовании всего предложенного нами на протяжении всего года. Это значит, что необязательно «привязывать» конкретные произведения, развороты учебника и блокнота к одному конкретному уроку (как это будет в поурочных рекомендациях). Обращение

и возвращение к ним возможны (и даже необходимы!) в самых различных вариантах и временных рамках, чтобы сделать более рельефным то или иное музыкальное явление.

Первая четверть

Урок 1. Введение в проблему рождения музыки.

Начинаем без всяких «вступлений», «объяснений». Звучит музыка – фрагмент одного из одухотвореннейших произведений XX века – «Концерт для голоса с оркестром» Р.М. Глиэра (1-я часть). Обычно его звучание становится для детей *открытием*. До этого музыка для большинства из них существовала на бытовом уровне: в детском саду (праздники и подготовка к ним, музыкальные занятия), как «звуковой фон» дома (по большей части современная популярная). И вдруг такое серьезное и *возвышенное* музыкальное обращение к ним!

Именно поэтому можно сказать, что с этой музыкой дети вступают в новую область музыкального искусства, которое приобщает их к чему-то такому, чего у большинства в душе еще не было: такое воздействие должен оказать на них человеческий голос как *своеобразный музыкальный инструмент*, звучащий не менее ярко, чем целый оркестр, состоящий из нескольких десятков различных инструментов. Как много звуковых красок в человеческом голосе и оттенков чувства, как дышит искренностью и благородством глиэровская интонация, буквально заставляя слушателей откликнуться на ее красоту! Именно поэтому музыка полностью «замещает» учителя, говоря *сразу же о том, чего нельзя сказать словом*, и вводя в специфику музыкального общения на уровне возвышающих эмоций.

При первом знакомстве с этим произведением звучит только фрагмент, как «видение, мимолетный образ», рождающий желание вернуться к этой музыке еще раз,

вслушаться, вдуматься. Именно эту сторону отмечают дети, говоря о Концерте, что «...эта музыка — для размышлений». Так создаем ситуацию, в которой становится необходимым погружение в другую проблему — отсутствие такого звучания, как отсутствие красоты. Подчеркнем: ожидание, **поиск** музыки и красоты — это становится лейтмотивом каждого урока.

Берем учебник, открываем первый разворот (с. 4–5). Для авторов комплекта было важным, чтобы учебник тоже был *музыкой своего рода*, которую можно не только услышать, но и «увидеть»! Интересно, как дети отнесутся к этому развороту, ведь в нем заложена попытка отразить процесс познания музыки с позиций детской психологии. Здесь собраны, с одной стороны, вопросы-проблемы, которые может (и должен!) задавать себе маленький школьник-музыкант в свете возникающей у него образности, а с другой стороны — предложение учителю разобраться в том, почему у детей постоянно возникают неординарные образные выражения услышанного.

Неправильных ответов на вопросы здесь быть не может, потому что для детей **содержание** музыки пока не конкретизировано! Они реагируют на нее *целостно*, что и необходимо в самом начале занятий.

Поэтому музыка для них может **течь, стоять, шествовать, кружиться, светить, огибать, мерцать, объединять, приютить, разъединить, озадачить, быть странной, парить, повисать, вбираться, шуршать, рассыпаться, дышать, нависать, обрушиваться** и многое-многое другое, что только сможет в буквальном смысле слова прийти в голову детям!..

Листая учебник дальше, попадаем на разворот «образ музыки». Его идея в том, чтобы дремлющие в каждом человеке «хотеть... искать... угадать» и пр. приобрели видимое образное воплощение: так персонифицируется музыка в некий витающий образ (здесь возможна ассоциация

с женским голосом из глиэровской музыки), который существует объективно как идеальное второе Я человека, еще непознанное и неузнанное (но изначально прекрасное). Поэтому музыка как бы является детям в облике некой абстрактной красоты, наделенной женскими чертами, ведь образ женщины в мировом искусстве всегда выступал идеалом совершенства! А в портретах детей первоклассники могут узнать самих себя. Тем самым учебник отправляет нас в исследовательский поиск ответов на вопросы, которые на каждом уроке цикла будут спровоцированы звучанием музыки Р.М. Глиэра, С.В. Рахманинова, С.С. Прокофьева, П.И. Чайковского, народных песен.

— А часто ли в вашей жизни бывало, когда вы так же ждали музыку?

Обобщая ответы детей на этот вопрос, учитель намекает на те жизненные обстоятельства, когда без музыки (особенной, разной, но всегда красивой) человек просто не может обойтись.

А дальше оказывается, что даже незатейливая детская игра может получиться благодаря песенке. Разучиваем игру «Заплетися, плетень, заплетися».

Наигрались, навеселились! Здесь учителю потребуется мастерство, чтобы ненавязчиво переключить школьников на звучание Прелюдии до мажор Баха. Закончив играть, учитель (который, кстати говоря, может выступать от имени Баха) говорит о секрете этой музыки: в этой текучей аккомпанементной фактуре скрыта мелодия, которую когда-нибудь кому-нибудь удастся распознать. Музыка звучит снова, и дети пытаются отыскать эту мелодию голосом. Учитель направляет вокальные пробы-импровизации детей в нужное эмоциональное русло (но, естественно, не надо пытаться приблизить детские импровизации к мелодии Ш. Гуно «Ave Maria» — это делать рано, с ней школьники познакомятся в конце года).

Фактически во время этой работы дети экспериментируют с основными характеристиками музыкального звука – высота, сила (громкость), длительность, тембр – уже как *композиторы*, в конкретных обстоятельствах, когда эти качества музыкального звука становятся необходимостью для достижения художественных целей. Идет поиск *своего звучания*.

Итогом этого процесса должно явиться ощущение, что человеческий голос является одним из самых важных музыкальных инструментов именно потому, что он **живой**.

В конце урока каждый ребенок дарит «Баху» (учителю) свою импровизацию (мелодию, интонацию, исполненную за инструментом или голосом). Тот, в свою очередь, просит маленьких школьников подумать: *почему* вообще человек запел, заиграл на инструментах, затанцевал, взял в руки кисть (может быть, этим человек-творец отличается от животного)?

Думается, что необычность встречи с *такой* музыкой может подчеркнуть заключительный монолог учителя, например:

Какая мука – Человеком быть!

Стремиться ввысь... – и мерить жизнь шагами,

Мечтать, парить, как ветер, и солнцем греть,

И вдаль мерцать звездами... – но просто говорить,

Смотреть, дышать и взмахивать руками...

Какая мука – Человеком быть!

Но все-таки, когда же все случается? –

Ответа нет. Здесь тайна начинается.

Но точно знает мир: такое тут случается!

Неведомая птица приземляется

И выбирает – душу, руки, взгляд...

И это много лет, веков, тысячелетий происходит!

«Нас мало избранных...», и все ж она находит!

Давайте ждать и слушать!

Урок 2. Проблема рождения музыки. Образ музыканта.

Урок мы предлагаем начать с вопроса:

– Почему слова «музыка», «человек» и «мúка» связаны между собой и с ощущением ожидания начала какой-то тайны – рождения музыки?

Пусть ответ на этот вопрос обретет сущностные черты в песне Б. Окуджавы «Музыкант», романсе Ф. Шуберта «К музыке» или песне Г.А. Струве «Музыка». В них музыка – и персонаж, и явление особенного порядка, и средство раскрытия самой себя. Эти интегрированные роли музыки приводят детей к *чуду*, *удивлению* и, как следствие, к *восхищению*!

Слушая песню Б. Окуджавы и подпевая запомнившиеся строки, рассматривая страницу учебника, на которой видны *руки скрипача, мучительно стремящиеся выразить невыразимое, создать красоту и извлечь ее из «деревяшки» – скрипки* (поэтическая аллегория души человека, обожженной музыкой, пылающей в пламени творчества), дети в совместном размышлении с учителем начинают понимать, что такое знакомое и привычное выражение «музыкант играл на скрипке», если в него вдуматься и попытаться представить как творческий процесс, преобразуется!

Как умеют эти руки
Эти звуки извлекать
Из какой-то деревяшки,
Из каких-то грубых жил,
Из какой-то там фантазии,
Которой он служил.

Это и есть *музыка*! И хотя на развороте учебника нет конкретного человека, играющего на инструменте (обычно помещается фотография известного скрипача), мы стараемся «зримо услышать» и того, кто исполняет, и того, кто слушает. Но кто здесь пока «за кадром»?

Конечно, композитор! Но мы его не забыли. Просто мы считаем, что три ипостаси фигуры *музыканта* — он и композитор, и исполнитель, и слушатель в *одном лице* (в лице и конкретного учителя, и каждого ученика!) в самом начале пути познания музыкального искусства не могут быть разделимы! Нам важна не дидактическая сторона, а естественное (если угодно — бытовое) представление о музыканте, где композитор обычно зримо не представлен. Исследованием ролей музыканта будем заниматься позже, когда речь пойдет о профессионализме и о ремесле.

Напомним, на первых порах нам важно затронуть *поэтическое сознание* детей путем раскрытия им *эмоционального состояния*, именуемого *творчеством*, а также понимание такого собирательного образа музыканта, когда **рождение творческой идеи, ее реализация и ее восприятие — процесс неделимый!**

Обратившись с вопросом к детям, кем они себя ощущали, когда размышляли над песней и подпевали, учитель наверняка услышит неожиданные для себя ответы. Заранее трудно предположить, какие именно, но практика показывает: дети ощущали себя *не только слушателями*, причем не столько посторонними наблюдателями процесса рождения музыки, сколько его *соучастниками*. И получили от этого удовольствие. Так удастся соединить (не столько в сознании, сколько в проживании) такие, в обыденной жизни несоединимые, слова, как «музыка» и «му́ка»:

Музыкант, соорудивший из души моей костер.

А душа — ведь это точно, ежели обожжена,

Справедливей, милосерднее и праведней она.

Логичным продолжением этой эмоциональной темы урока может стать работа со сказкой С. Писахова «Морожены песни» (см. Приложение 3). Отправившись в прошлое, мы можем убедиться в том, что музыка всегда была сосредоточием всего самого лучшего (красивого), что есть

в человеке. В сказке эта идея (одна из основных *идей* и *функций* искусства) получает конкретное воплощение в аллегории: сквернословие, недоброжелательная интонация в отношении человека к человеку («кисло слово») оставляют после себя груды камней и комья грязного снега. Красивая же и добрая песня разливается по небу северным сиянием («сплохи играют»).

NB Б.В. Шергин подметил в народе такую поговорку: «Пустое слово сказать – все равно что камень бросить»! Может быть, такое совпадение с образом сказки не случайно?

Сказка С. Писахова появляется на уроке в свободном пересказе учителя (можно инсценировать деревенские посиделки), в процессе чего звучит русская народная песня «Вдоль по морю». Она разучивается и исполняется внутри рассказа учителя так, как могла бы появиться в соответственной жизненной ситуации. Следует помнить о том, что фольклорные произведения, включенные в нашу программу, должны выступать образцами синкретичной музыкальной деятельности детей, следуя самой традиции исполнения народной музыки. Поэтому не исключается возникновение танцевальных движений или имитации как бы «прохаживания под песню» (не пение «под шаг», а *свободное* соединение пения с «прогулкой» по деревенской улице).

Итогом урока может стать заострение внимания на фигуре музыканта: после образа, который складывается в песне Б. Окуджавы, в народной песне музыканта можно даже не заметить!

– Может быть, в народной песне нет музыканта?

Вот над этим детям предлагается подумать до следующего урока.

Урок 3. Образ музыканта в рамках проблемы рождения музыки.

А что если начать урок хитро? Не возвращаясь впрямую к мысли, на которой закончился предыдущий урок, приступаем к поиску той музыки, которую ждем и ищем всегда.

Размышляя, где ее искать, убеждаемся, что точный «адрес» музыки назвать невозможно: ведь выясняется, что музыка живет во всех странах и у всех народов. Куда же отправляться?

Поиск начинается с того, что дети (как это часто бывает в их фантазиях, рисунках) открывают разворот учебника «Родина музыки» (с. 10–11) и соотносят себя с условными человечками, которые превращаются в различные атрибуты музыки — ноты, ключи, инструменты и т.д. Отметим цельность композиции разворота — весь мир, вся жизнь *в целом* как на ладони, как *единство в многообразии*, и вместе с человечками шагаем по *жизни* — все и живет, и «звучит» одновременно (помним, что учебник должен «звучать»). Но как догадаться о том, что это изображение звучит, почему и как?

Рассматриваем детали. Стараемся представить себе, какая в изображенных символически жизненных обстоятельствах может звучать музыка. Сидим у костра — слушаем песню; рисуем на песке, а в душе что-то звучит; разговариваем с солнцем — получается танец; качаем ребенка или собираем хлеб — получается мелодия; работаем молотом — получается ритмический рисунок или сигнал; приняли все вместе какое-то решение — зазвучал марш... И все это вытекает из единого для *жизни и смерти* источника, имя которому *необходимость* (попутно отметим для себя: смерть — короткий ручеек, все остальное насыщает сферическую композицию и ассоциируется с рекой, древом жизни). Напрашивается вывод: **родиной музыки является сама жизнь во всем ее многообразии.**

Трактовок всего, что изображено на развороте, может быть множество. И это множество зависит от того, насколько многозначны и «звучащи» слова *речь, звук, жест, пение, шаг, жизнь, смерть*.

Фантазии и *музыкальные размышления — образы-импровизации* — должны обязательно привести детей к необходимости самим попробовать «звучать» так, как слышится в изображенных на рисунке ситуациях (моментах жизни). Учителю нужно только вовремя подкидывать идею, взятую из разворота, и заострять внимание детей на сходстве и различии импровизаций — это станет поводом для размышлений о видах и жанрах музыки, а значит и о *жизненных обстоятельствах рождения и способах выражения музыки*.

По сути дети перевоплощаются в своих прапрапредков: они воспроизводят *человеческую потребность* насытить музыкой и тем самым **преобразить** всю свою жизнь! Ведь даже самое обыденное, привычное и простое нуждается в музыке! Это легко проверить на собственном опыте: шагаем вместе, качаем ребенка, сидим у костра, убираем хлеб и т.п. — нужна ли музыка?

Нужна, потому что только с ее помощью можно «увидеть» душу человека, понять его мысли и чувства. Из этого можно сделать первый вывод, что **музыка не бывает без человека!**

В русле движения к этому выводу можно проследить и «рождение инструментов» — как природный материал преобразуется в руках человека, нуждающегося в музыке (вспомним деревяшку-скрипку). Используя камешки, деревянные палочки, полые емкости, натянутые нити-струны и пр., школьники извлекают из них разные звуки. Учитель предоставляет возможность поодиночке поимпровизировать на «инструментах», отмечая интуитивно найденные детьми ритмоформулы.

— Это «уже музыка» или «еще не музыка», «похоже

на музыку»? Подобные вопросы будут обострять поиск детьми организации звуков, пока, естественно, в интуитивном приближении к тому, что они под этим подразумевают. Важно в детских импровизациях и ответах выделить «следы» (и желательно — аргументированные) таких звучаний и размышлений, которые отражают *особенность* организации звуков *согласно воле и желанию школьников*.

— Так, значит, вы тоже музыканты?

Действительно, в классе оказывается большое количество музыкантов. Конечно, учитель в дальнейшем может углубиться в эту деятельность, создав целый оркестр «элементарных музыкальных инструментов» (первое бытие оркестра). Учитель может сочинить вместе с детьми партитуры, которые могут иметь программное содержание: «Охота», «Утро в лесу», «Ночь», «Ожидание», «Страх», «Радость» и др., в рамках которых школьники играют то соло, то вместе. Конечно, слушая звучание такого «оркестра», не следует терять чувства юмора. Что делать, если на пути к пониманию природы музыки и оценки ее классических вершин без этого не обойтись!

Урок заканчивается разучиванием песни Г.А. Струве «Музыка», где каждый куплет является подтверждением предыдущих поисков музыки:

— Птичьи трели — это...

— Музыка!

— И капли — это...

— Музыка!

Уроки 4, 5. Где взять песню и танец?

Продолжается поиск «Родины музыки». В самом деле — где взять песню и танец?

Учебник говорит об этом афористически: «Живет — как слышит, поет — как дышит». Это значит, что ответ на заданный вопрос мы ищем опять в человеке: самое главное — услышать в себе потребность в песне и воспро-

извести ее естественно, как свое дыхание. Разворот учебника «Где найти песню и как ее искать?» (с. 18–19) возвращает нас к сфере, где под увеличительным стеклом мы видим поющего человека. Поющий человек (не певец, не артист, а просто человек) – к нему в дальнейшем мы постоянно будем обращаться как к истокам песни именно в том смысле, в каком она является порождением самой жизни. Образ поющего человека скорее всего сложится у детей как образ *бабушки*. Образ *знаковый* – именно наши бабушки остаются носителями и хранителями песенной традиции, *традиции петь песни!* «Хочешь песню от души, тогда песнею дыши» – этот принцип рождения песни можно понимать и воплощать в методике почти буквально, потому что ни один звук не может возникнуть без дыхания.

Помня о синкретичности народного искусства, мы вместе с детьми нащупываем путь рождения *органичной пластики*. В данном случае возможно движение рукой, выражающее протяженность дыхания песенной фразы, что присуще народным исполнителям! В отличие от «дирижерского навыка» учителей, ориентированного только на дирижерскую схему и одновременность вступления, эти движения рождались как выражение душевного состояния и как обобщенное выражение процессуальности жизни музыкальной фразы.

Так и возникает песня – колыбельная «Баю-бай» (музыка В.О. Усачевой, слова народные). Дети поначалу поют ее без сопровождения, дирижируя именно таким образом и пытаясь зафиксировать это на страницах блокнота. На последующих уроках песня может быть исполнена под аудиозапись, где звучит только оркестровый аккомпанемент (синтезатор). Так, может быть, впервые дети сталкиваются с музыкальным складом, в котором отчетливо ощущают *различие* мелодии и аккомпанемента, и в то же время начинают догадываться о ведущем значении мелодии.

На с.12 учебника школьники обнаруживают своего сверстника: образ ребенка думающего, прислушивающегося, молчащего, углубленного в себя...

Этот образ является знаком — потому он внутри «ноты». В этом знаке важна не длительность, высота, сила звучания, тембр, а смысловое наполнение: *символический образ музыканта, человека-творца!* Смогут ли дети «прочитать» композицию этой страницы, расшифровать ее символику, соединив все компоненты в единое целое?

Все изображенное знакомо: образ музыки (он был на развороте «Образ музыки»), в двух сферических очертаниях угадываются земная сфера и нотный знак. А почему человеческое лицо? Почему совмещены земная сфера с нотным знаком? Почему образ музыки реет в высоте? Безусловно, слова «Я начал сочинять с тех пор, как узнал музыку...» могут помочь в прочтении смысла символики: можно догадаться, что это тот человек, «душу, руки, взгляд» которого и выбрала музыка. Но почему музыка выбрала именно его?

Послушаем, какая музыка звучала **в нем самом**: «Мелодия» П.И.Чайковского (фрагмент и обязательно без объявления автора).

Слова, которые будут находить дети — «красивая», «добрая», «открытая» и др., — наверное, и станут ключевыми для образа композитора, который призван делиться с людьми самым лучшим, что в нем звучит. Фактически дети будут пытаться называть ключевые характеристики, составляющие творческую личность.

Обязательно отметим, что выражение лица мальчика *очень серьезное, даже напряженное*, за этим угадываются душевные усилия... *наверное, так это и происходит, когда «узнают» музыку и сочиняют ее!* Ведь можно дать портрет радостного, уверенного в себе мальчика, который щедро раздает людям мелодии, улыбки и т.д. Но будет ли это **правдой творчества?**

Пусть на уроке этому будет отведено всего несколько минут, но такое направление мысли ребенка, а значит, и его души *важно* для всего дальнейшего общения с музыкальным искусством! После этого можно открыть имя изображенного мальчика – **Петя Чайковский!**

Учебник помогает понять, что возникновение музыки – это результат *особенного состояния души!* «Прогулка была временем сочинения», – пишет П.И. Чайковский. На с. 16 приводится рисунок одного из современников композитора «Аллея в Майданове», где Петр Ильич частенько прогуливался со своей записной книжкой (блокнотом). И рядом как символ уже завершившегося процесса – фрагмент партитуры (зафиксированной в нотах музыки) и реальный пейзаж из предместий Клина. П.И. Чайковский написал о человеческом предназначении композиторского *труда* так: «Я желал бы всеми силами души, чтобы музыка моя служила опорой и утешением...».

Так что же сначала? Видимо, вывод о том, что музыка **рождается из душевных усилий**, а не «витает» над головой композитора (как птичка или бабочка) во время прогулок, будет принят единогласно! Это и есть самое главное: музыка – *целиком и полностью человеческий продукт*.

Сделав вывод о том, что в музыке узнают прежде всего **мелодию** (с. 13 учебника), можно повторно послушать «Мелодию» П.И. Чайковского (но теперь целиком). Внимая музыке, представляем, как работал композитор, сочинивший такую музыку, которую знают и любят во всем мире.

NB Портрет шестилетнего П. Чайковского был сделан уже после смерти композитора. Для его творчества свойственны глубокий психологизм, лирико-драматическая интерпретация жизни, пристальное внимание к тонким душевным переживаниям, интеллигентность, философски

обобщенный мелос, при этом уходящий корнями в «музыкальный быт» (сферу городского музицирования).

Для нас портрет мальчика в ноте является «моделью» идеального представления об *ученике музыки*, а также вдумчивого *слушателя*, самостоятельно исследующего встающие перед ним музыкальные проблемы. Поэтому нота-портрет для нас — символ публичного одиночества, символ той сосредоточенности, углубленности, когда размышляющий о музыке человек удерживает в сознании весь окружающий его мир!

И после сосредоточения детей на возвышенной лирике, которая вызывает состояние внутреннего воодушевления, вдруг, как бы издалека, на пиано, возникает одnogолосный наигрыш «Камаринской» из «Детского альбома» П.И. Чайковского. Важно, чтобы для школьников стало очевидным, что это не просто «переключение» в иную эмоциональную сферу, а *сама жизнь*, в которой одновременно существуют совершенно разные настроения, состояния! Ведь мог же композитор во время сочинения симфонии услышать совсем другую жизнь, например за окном прошла веселая компания. Таким же естественным путем может появиться на уроке новый жанр — *танец*.

Конечно, дети легко узнают его, поскольку с музыкой такого рода они уже сталкивались. Ключевым в исследовании танца будет введение детей в истоки его рождения как всеобщего состояния музыки и жизни, природы и человека. Параллельно с этим отметим, дети узнают этот жанр благодаря *мелодии*, прикасаясь своим сознанием к ней как к *категории музыки*!

NB Обусловленность танца видится в органической потребности человека выражать себя в движении (жест как один из способов коммуникации, передачи эмоциональной информации), что нашло выражение в искусстве танца. При этом в танце рельефно выявляется диалектика общего, особенного, индивидуального: общее — ритуальные

истоки происхождения танца, где ритм, как и в марше, становится организующим началом; особенное — в этой роли выступает национальная принадлежность танца, а индивидуальное — характерность танца в личном плане. Но это главное для учителя. А для детей?

Для них важно самим «докопаться» до сути — через собственное желание танцевать понять, что такое танец и как он мог возникнуть. Легко было бы сказать, что танец — это движение под музыку. Но, как мы уже выяснили (на примере песни), вначале возникает особое душевное состояние и особая жизненная ситуация. Возможен диалог с детьми:

— Танец — это что?

— Движения.

— А если мы садимся на стул — это танец?

— Нет, просто хочется сидеть.

— А чего хотят, когда танцуют? А ну-ка потанцуй!

— А как это?

Здесь учитель отвечает строчкой из песни:

— «Кружком, бочком повернись, кого любишь — поклонись». Покажи, как ты рад, как ловок, ладен, но без слов, а только при помощи рук, ног, стати, объясни этим, чего ты хочешь, попроси, подзадорь, пригрози, наконец!

— Как-то смешно получается, чего-то не хватает.

— Чтобы ладно да складно было, надо, чтоб музыка вела! А если нет ни дудки, ни балалайки, как быть?.. Но человек и сам себе инструмент! В народе говорят: потанцуем «под язык» — ти-та ти-та ти-та ти-та ти-та ти, на-ри-на ри-на ри-на ри-на ри.

Ученик вправе ответить: «Танцевать не хочу!» И в самом деле — было бы желание! А на нет и суда нет (и танца нет). Так когда же появляется *желание танцевать*? Почему и зачем человек танцует? Когда человек затанцевал первый раз? Если это все-таки некое *особое состояние души*, перед учителем стоит нелегкая задача: придумать способ, как вызвать у детей это состояние! Мы делаем так: раз надо,

чтобы было ладно да складно, вводим ребенка в танец рифмованным говорком.

Взгляд искрится,	О-О-О-Х!
Сердце лучится,	И-И-И-Х!
Спина выпрямляется,	Вздых!
Руки вздымаются,	Лих!
Делаю шаг —	А теперь шаг
Вот так!	Тих и скор
Не удержаться	Засеменил наперекор.
от другого —	В глазах — ласковый укор,
Вот какого!	Шаг дробится, дробится,
Руки — хлоп!	Будто ногами говорится:
Одобрят!	Ах, ри-на ри-на ри-на ри!
Ноги — топ-топ,	Попробуй переговори,
Утверждают!	Говори, говори
Ах, какая-то сила	да разговаривай!
Заголосила:	Да ногами выкамаривай!

Работая таким образом, мы фактически проходим путь рождения танца. Вероятно, именно так это и происходило в народе: танец совершенно естественно рождается из простейших движений, которые в жизни мы делаем постоянно, наполняя их той или иной эмоцией! Допустим, всплеснули руками, или прихлопнули руками от удовольствия, или своенравно топнули ногой, или воскликнули что-то от восторга, сопроводив возглас каким-либо движением руки, ноги и пр. А как часто мы говорим детям: «На месте стоять не можешь, так и сучишь ногами...» Можно отметить достаточно много понятных детям проявлений наших эмоций в движении в обыденной жизни! Что же получается?

Каждое наше произвольное движение всегда наполнено смыслом, значит, это уже танец? Или еще не танец? Что нужно, чтобы стихийные движения стали танцем? Учитель поощряет детские пробы соединения самых

разных вариантов движений. И оказывается, что *склад и лад* будет тогда, когда у всех движений есть *единый пульс*, где точкой отсчета (некой средней «единицей измерения пульса») становится *шаг*, а фразировочной лигой – И-И-И-Х и О-О-О-Х. Понятно, что дробление шага осуществляется на мелкие слоги (ри-на ри-на). При желании можно углубиться в разработку танцевального навыка, придумывая разные вариации – *коленца*: «выкинуть коленце» в этом случае будет означать особую изобретательность в выдумывании танцевальных вариантов.

Теперь, когда «Камаринская» звучит целиком, можно отслеживать и фиксировать варианты изменения танцевальных движений, отраженных в музыке, записывая их на доске и в блокноте условными значками, которые будут органично возникать из звучания музыки (и под музыку): дробь – точки, шаг – вертикальные черточки, фраза «вдох-выдох» – лига. А особое состояние танцевального воодушевления и бодрости «взгляд искрится, сердце лучится» – это та веселая энергия, которая и делает танец *танцем!* На с. 27 учебника дети увидят сферу, где будет выделен (в «увеличительном стекле») *человек танцующий*.

Итогом всех экспериментов с рождением танца станут размышления о многообразии эмоций, которые могут наполнять танец. Потому-то танцы бывают такие разные: медленные, быстрые, печальные, строгие... Вероятно, любопытство детей вызовут фигуры с поднятыми руками из древней русской вышивки (с. 22 учебника), рядом с которыми можно увидеть и прочесть некоторые уточнения того, что есть танец: обряд, разговор, рассказ, соревнование. Учитель поможет детям узнать о том, что благодаря старинной вышивке, глиняным фигуркам и т.п. мы имеем возможность представить себе, что танец в истории человечества имел самый необычный смысл с точки зрения современного человека – общение с природой, богами, людьми.

Разглядывая картину Ф.А. Малявина «Вихрь» (с. 24–25), школьники знакомятся с многоцветием и буйным темпераментом того, что называется *стихия танца*. Когда дети работают с «Камаринской», они должны ощутить *танец в развитии*, когда и темп, и энергия, и изобретательность к концу все более нарастают, как раз и превращаясь в эту стихию (которую иной раз даже трудно остановить). Именно этот момент и выражен на картине в буйстве красок и динамике линий.

На этих уроках дети слушают пьесу А.Я. Эшпая «Перепелочка» – вариации для фортепиано, написанные на тему белорусской народной песни. Пытаясь анализировать форму вариаций (может быть, впервые), они отмечают в ней песенное начало, то есть узнают в мелодии песню. И при этом делают для себя открытие: каждое повторение мелодии звучит *в изменении!* Им надо помочь вспомнить, что с подобным явлением они уже встречались, но в танце (различные «коленца»). Пожалуй, такое обобщение – это первое прикосновение к форме вариаций как **принципу развития музыки**.

Такие произведения, как «Марш» С.С. Прокофьева (из «Детской музыки»), «Итальянская полька» С.В. Рахманинова, «Сурок» Бетховена, «Скворушка прощается» А. Попатенко, «Вальс-шутка» Д.Д. Шостаковича – уже стали «дежурным репертуаром» многих программ. Это естественно, так как это очень хорошая музыка! Она легко запоминается, в ней детям удобно действовать: вслушиваться в смену характера, воплощать в своем исполнении изменения в ней, создавать ритмические партитуры, исполнять ее в движении и пр. Думается, учитель не нуждается в подробном описании способов работы с такой музыкой, так как это уже сделано во многих методических рекомендациях.

Учителю, выстраивая уроки, следует найти место этим произведениям, подтверждая многообразие жанров песни

и танца. Эта музыка будет и подтверждать, и ставить вопросы, и опережать догадки — она станет полем исследовательской деятельности посредством размышлений, музицирования, различного рода импровизаций-экспериментов и др.

Урок 6. Родина музыки. Маршевый порядок.

Импровизируем, создавая какую-нибудь драматическую ситуацию, в которой нужно объединить людей для совместного движения к цели. Таких ситуаций особенно много в художественной литературе (например, сцена восстания в повести Ю. Олеши «Три толстяка»). Если берется конкретная историческая ситуация, то не обязательно вдаваться в подробности, перечислять имена, даты и пр., а нужно только обнажить причину, побуждающую детей мыслить и чувствовать. Например, можно предложить детям следующую ситуацию.

В жизни отдельных людей, народов бывают события, которые остаются в памяти на долгие годы, десятилетия и даже века. История полна такими событиями.

Представим себе: в старинном русском городе, в княжеском тереме сидит, тяжело задумавшись, человек. Услышав скрип двери, он оглядывается и видит вошедшего в горницу усталого воина в запыленной одежде.

— Княже, — говорит воин, — я прискакал к тебе с недоброй вестью: идет на наш град несметная сила, уничтожая все на своем пути. Совсем скоро полчища подойдут к стенам града...

Что делать князю? Обычно дети говорят, что нужно собрать войско, собрать народ. А как?

Предлагаются различные варианты, иногда и современные, вроде «объявить по радио» («Его еще не было» — отвечают другие дети). Чаще всего школьники решают: «Нужно послать гонцов на конях, пусть объедут каждый дом». Но другие возражают: «Это же слишком долго!».

Наконец появляется решение: «Ударить в колокол, все услышат и сбегутся».

Да, на Руси такое было: в минуту опасности били в набат, или «всполошный» колокол.

По сути деятельность детей уже началась: выясняются побудительные мотивы действий, их последовательность, выбираются инструменты, пригодные для воссоздания колокольного звона (на рояле, голосом — «Бом! Бом!», «Дон-дон!»). Характерно, что поиски начинаются с размеренности, то есть с *упорядоченности и точности* во времени и ритме, и достаточно быстро дети приходят к выводу: нужен *быстрый* колокольный звон. Часто поиски колокольного звучания заканчиваются настоящей звуковой партитурой.

Как дальше разворачивается ситуация?

Собрал князь народ на площади и обратился к нему со словами:

— Братья-воины! Суровое испытание обрушилось на нашу землю. Лучше быть убитым, чем плененным. Встанем же грудью за землю русскую!

А как собравшиеся поймут, пора идти или нет, в каком направлении двигаться? Вспоминаем о боевых сигналах трубы (Вперед, за мной!), вслушиваемся в интонацию призыва, пропеваем, на рояле находим музыкальный эквивалент (восходящая кварта). Но теперь следующая задача: как неорганизованную толпу вооруженных людей превратить в войско, ведь организовать четкое и целенаправленное движение большой массы людей очень сложно?

— Надо выбрать командиров, они будут командовать, куда идти.

— Но ведь командиры должны договориться между собой обо всем, а времени на это нет. Да и в таком шуме их могут просто не услышать, и командовать они будут вразнобой!

Столкновение мнений обычно заканчивается выводом о необходимости звучания барабанов и труб вместе.

То есть нужен *марш*, тогда воины смогут услышать ритм и слаженно выступить за музыкой в нужном направлении. Так как ощущение размеренной поступи уже есть в опыте детей, то они легко воссоздают маршевый ритм и трубные призывы на барабане, фортепиано, ксилофоне, баяне и шумовых инструментах. *Но...* создавшаяся звуковая картина — еще не музыка, а только то, что ее предвещает, это пока еще ритмический аккомпанемент, поступь вообще без характерных и индивидуальных черт идущих (вспомним разные виды маршей). Слыша только ритмическую пульсацию, можно ли определенно понять: кто, куда, с какой целью, с каким настроением идет?

Конечно, детям хочется, чтобы это были «свои», но момент узнавания наступит только тогда, когда пульсация «образует» характерными признаками: интонации, мелодические обороты, в которых содержатся «знаки» национальной принадлежности воинов (типичность интонационной сферы мелоса), характер и темп движения (признаки именно военного марша), характеристика эмоциональной энергии идущих (завоевательные или освободительные интонации) и еще целый ряд признаков, по которым мы можем судить о душевном состоянии идущих, «видеть» их лица, догадываться об их намерениях. Вот все это и надо пробовать воссоздать в сочиняемом детьми марше!

Проживая в данной ситуации *рождение марша*, легко убедиться, что этот жанр, вид музыки вызван к жизни **социальной необходимостью** — *организация общения большой массы людей*, причем общения не просто формального, а *эмоционального*. Марш — это **способ общения**, способ концентрации *эмоциональных состояний особого рода*, которые отличаются энергией, устремленностью.

Теперь, когда дети вышли на обобщение высокого уровня, выявили природу жанра, участвовали в выведении знания-обобщения, можно от этого общего идти к конкре-

тизации маршей. Теперь каждый марш, который учитель выберет для иллюстрации этого знания (победный, траурный, игрушечный, гротескно-юмористический и др.), представленный в совокупности характерных, специфических черт, будет так или иначе воплощать диалектику общего и частного, типического и индивидуального. И как следствие такого «охвата» жизни, марш из бытового жанра — «музыка для марширования» — вырастает до одного из всеобщих понятий музыкальной эстетики — *форма выражения типических эмоциональных состояний в музыке и в жизни*.

Звучит Прелюдия соль минор С.В. Рахманинова. Для школьников это первый пример значительного по масштабам произведения и такой контрастной внутри себя музыки.

Нетрудно услышать, как неумолимо надвигается какая-то могучая сила, как она утверждает себя в победном и мрачном звучании и как уступает место песенной мелодии. Нетрудно также услышать печальные интонации в песенной мелодии и то, что она все время дышит, тоже пытается как-то приподняться, но все время утихает, как бы «не договаривает» чего-то... И как злая энергия вновь нарастает с большей силой, а затем затухает, рассыпается и исчезает.

Поэтому проблемы «разное в одном» здесь не возникает: прелюдия сразу дает на это ответ, а школьники даже на уровне своего жизненного и музыкального опыта легко принимают такую диалектику. Проблема возникает другого рода: почему здесь маршевое и песенное начала сопоставляются *в таком виде?*

Это произведение мы считаем в своей программе экспериментальным, поскольку его можно анализировать с детьми на разных уровнях. Можно остановиться на сказанном, удовлетвориться короткими эмоциональными характеристиками услышанного со стороны детей и попросить их в недолгом молчаливом внутреннем сосредото-

точении вновь пережить эту музыку. Но можно, согласно методу содержательного анализа, представить музыку как борьбу противоположностей: двух сил, одной из которых станет что-то поработящее и злое, а другой («стонущая» трепетно-мелодичная средняя часть прелюдии) – Россия! Только тогда и станет понятно, какое содержание определило все детали формы!

Но, как показывает опыт, для второго уровня анализа требуется длительное время: дети слишком долго остаются на уровне бытовых ассоциаций, и вообще у них еще нет опыта восприятия таких произведений целиком. Поэтому, может быть, лучше не разрушать эмоциональное впечатление от этой замечательной музыки (которое бывает у детей достаточно сильным, особенно если играет сам С.В. Рахманинов), а *напряженно помолчать* после нее... Но, с другой стороны, начинать-то учить детей слышать и *размышлять* когда-то надо. Эту дилемму предстоит разрешить самому учителю. Когда остановиться, чтобы «не расплескать» эмоциональное впечатление от музыки, это покажут первые детские мнения.

Человек, концентрируя свою энергию для выполнения сложной, а то и опасной работы, также может ощущать в себе «марш»! Наконец, симметричное чередование архитектурных объектов (даже просто домов в городе) может стать в душе музыканта своеобразным «преломлением» маршевости! Теперь становится понятно, почему композиторы для выражения определенных художественных смыслов прибегают к маршу и маршевости – в музыке они стали знаком наличия в исследуемых музыкой объектах особого рода *эмоциональной энергии деятельности – энергии решимости, сплочения, борьбы:*

Все как один шагают в ногу,
Я не один, таких – много.

Учитель сам решит, в какой момент прибегнуть к учебни-

ку, в частности к тем страницам, где предстоит увидеть, какое выражение может получить марш в записи, и соотнести запись с примерами маршевых песен, имеющих под собой фантастическую («Любовь к трем апельсинам» С.С. Прокофьева), игровую («Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского), ритуальную (торжественно-ликующее шествие победителей в марше из оперы Дж. Верди «Аида») и реальную жизненную подоплеку. Так же как и в ситуациях, связанных с рождением танца, учитель может целенаправленно использовать стихи и живописные полотна. Такое соединение искусств позволит приблизиться к достижению сразу нескольких целей. Во-первых, можно убедиться, что песенный, танцевальный и маршевый строй характерен не только для музыки, но и для живописи (картина Ф.А. Малявина «Вихрь»), и для собственно стихотворной поэзии (это важно для гармоничного формирования поэтического сознания). Во-вторых, поднять тему подвига во имя Отечества, насытив ее необходимой патетикой. Можно прочесть текст песни «Варяг»; затем спеть 1–2 куплета. Далее может возникнуть импровизация, например:

Как будто я с ними. Пою этот марш,
И гордостью сердце пылает:
Наверх, вы, товарищи, все по местам!
Последний парад наступает.

Эти стихи написаны на мотив песни «Варяг». Хотелось бы, чтобы дети познакомились (сверх программы) с ней и полюбили ее как часть героической истории страны. Она будет созвучна еще одному примеру, в котором «маршевый порядок» выступает в обличи великого полководца — А.В. Суворова!

Славны были наши деды,
Помнит их и друг, и враг.
Песни пели и хотели,

Чтоб и мы их пели так —
Под победный твердый шаг...

«Александр Васильевичу Суворову, великому полководцу российскому — УРАААААААА! Запевай: «Мы Балканы грудью брали» (см. Хрестоматию).

Так и появляется песня на народный текст из сборника «Заигрывай» В.О. Усачевой.

Урок 7. Обобщение проблематики четверти.

Слушаем подряд три фрагмента из балета С.С. Прокофьева «Ромео и Джульетта» — «Танец рыцарей», «Джульетта-девочка», финал 2-го действия. Каждому из них посвящены определенные страницы в учебнике и блокноте. Так же как и «Прелюдия» С.В. Рахманинова, эти произведения выводят детей на уровень обобщения жанровой природы музыки, выражаясь в конкретных образах и программе, то есть в ситуациях, связанных с сюжетом балета. Речь о балете пойдет ниже, а здесь важно показать, как в зависимости от жанра создается тот или иной образ. Попутно можно подчеркнуть характерные черты жанров и некоторые закономерности, которые помогают воссоздать данные образы: пунктирные ритмы, маршевая поступь в танце, гаммообразные взлеты шалуни Джульетты с песенной серединкой и грустинкой или мрачный средневековый похоронный марш с песенно-речетативными возгласами в мелодии (горестный патетический монолог). Очень хочется вывести детей на резюме: надо же — без слов, а все понятно!

«Жнеи, мои жнеи» — русская народная песня, с которой мы отправляемся в «путешествие» в патриархальную деревню по разворотам учебника, посвященным фольклору. Предоставьте ученикам возможность прослушать аутентичную запись, чтобы они смогли перенять все интонации и песня продолжила свою жизнь в них самих. Возникает образ «человека поющего» и одновременно

дети знакомятся с элементами обряда, связанного со сбором урожая. Очень важно, чтобы вслед этой песне прозвучала «Осень» П.И. Чайковского на слова А. Плещеева. Почему важно? Потому что, работая с ней, дети «сочиняют сочиненное» и в процессе этого убеждаются, что само *слово*, сама человеческая речь рождает музыку. Как это происходит?

Посмотрим на унылый пейзаж за окном (или вообразим его) и попросим детей выразительно (значит, целиком погрузившись в поэтическое настроение) произнести слова «Скучная картина». Что стоит за этими словами? Конечно, каждый ребенок вкладывает в них свое чувство, свою интонацию, но... обязательно вкладывает в них то *закономерное общее*, что затем появляется и у П.И. Чайковского: мелодическое начало, спокойный темп, негромкая динамика, определенная ритмическая организация, близкая к распеву (все это потом совпадет с тем, что написал композитор).

А теперь попробуем сказать «Ску-учная картина...» как бы пропевая, «с мелодией» в голосе. Это что, еще разговор, или уже пение? Кто успел заметить, когда началась музыка? Оказывается, она появилась сама, незаметно, но не вдруг: для этого надо было вслушаться в слова и начать «**вживаться**» в настроение, которое растворено в них и заполняет всю душу — сразу и началась музыка! И опять фиксируем с детьми: музыка существует *только в человеке* благодаря его фантазии, способности *слышать, чувствовать, оценивать*...

И еще одно обобщение: только та интонация оказывается правдивой и трогает нас, которая возникает **естественно и органично**, которая «выливается» из звуков окружающего мира, из звуков человеческой речи, из живой интонации слова. Просим детей отметить для себя, что так называемые средства выразительности (ритмика, динамика, темп, лад, интонации и пр.) сложились **непосред-**

ственно, буквально просто *проявились* в настроении! Это важно отметить, ибо с ощущения непосредственности начинается длительный процесс выведения понятий о выразительных средствах: они не абстрактны, не привносятся в музыку откуда-то извне, а становятся *формой выражения содержания!*

Однако школьники должны обязательно услышать 2-й и 3-й куплеты.

2-й куплет:

Все тебе не рады!	Слышит он заранее
Твой унылый вид	Крик и плач ребят;
Горе да невзгоды	Видит, как от стужи
Бедному сулит.	Ночь они не спят;

Нет одежды теплой,
Нету в печке дров...
Ты на чей же, осень,
Поспешила зов?

3-й куплет:

Вот — и худ и бледен —	А теперь — наводит
Сгорбился больной...	Желтых листьев шум
Как он рад был солнцу,	На душу больную
Как был бодр весной!	Рой зловещих дум!

Рано, рано, осень,
В гости к нам пришла...
Многим ли дождаться
Света и тепла!

Без этих куплетов данное произведение превратится просто в «календарное», в музыку о времени года, истинный смысл его останется нераскрытым. Теперь же появляется возможность начать вводить маленьких школьников в диалектику жизни и искусства. Мы стараемся вывести детей на уровень *философских обобщений*, а потому гово-

рим со школьниками о проблеме «осенности». Осень — как состояние природы, осень — как состояние человека... Для одного человека осень — это расцвет жизни («Люблю я пышное природы увяданье, в багрец и золото одетые леса... И каждой осенью я расцветаю вновь...»), а для другого — это одиночество, болезнь, старость, закат жизни («Многим ли дожждаться света и тепла!..»). Осенность — это предзимняя колыбельная природе и угасание чувств человека, особое мироощущение **диалектики** жизни и природы, и осенность в таком смысле — *всеобщее и закономерное* в этом мире.

Конечно, это сразу усвоено детьми не будет, но ведь есть еще и подсознание! Не будем сбрасывать его со счетов, а поэтому и не будем бояться говорить с детьми о сложном — пусть задумываются (на своем уровне).

Урок 8. Продолжаем обобщать.

На уроке звучат четыре произведения. Разучивается и разыгрывается хор мальчиков из оперы «Пиковая дама» П.И. Чайковского (эту музыку и сам процесс дети любят), звучат «Балет невылупившихся птенцов» М.П. Мусоргского, Колыбельная про татарский полон (колыбельная-быль, где запечатлена через историю семьи история целого народа в конкретный исторический период) и мелодия из оперы «Орфей и Эвридика» К.В. Глюка (дети ее хорошо чувствуют). Как выстроить этот урок, учитывая то, что каждое из этих произведений может стать и его началом, и кульминацией, и предтечей следующей четверти? Обычно мы начинаем с произведения, которое (по нашим наблюдениям) наиболее отвечает настроению класса, а далее просто импровизируем, отталкиваясь от размышлений детей.

Фактически у нас нет готовых вариантов этого урока. Поэтому мы предлагаем учителю самому разработать драматургию урока, сделав кульминацией то произведение,

которое наиболее отвечает одному из аспектов: «Родина музыки», «Мелодия», «Рождение песни», «Что такое танец», «Маршевый порядок» и «Будем ждать и слушать».

Вторая четверть

Урок 1. Начинаем разговор о содержании музыки.

Урок начинается с работы над разворотом учебника (с. 36–37) с «немой» клавиатурой и зимним эскизом. Детям предлагается озвучить пейзаж. Возникают вопросы:

– Можно ли в музыке передать ощущение пространства (широко – узко, далеко – близко)?

– Что, по-вашему, из предложенных характеристик наиболее подходит к рисунку, который вы рассматриваете?

Далее первоклассникам предлагается соотнести выбранную характеристику пространства в пейзаже с пространством самой клавиатуры. Наиболее подходящий из предложенных детьми вариант учитель озвучивает на инструменте, а также предлагает сделать это самим детям.

– Что еще может звучать в этом пространстве?

Предполагается, что это могут быть падающие снежинки, скрип шагов, шум леса вдалеке и пр. При этом могут быть расширены образные рамки картины: прозвучит то, что не нарисовано в данном пространстве, но может возникнуть в фантазиях детей. С подачи учителя возникает как бы доносящийся издалека звук колокола. Можно воспользоваться аудиозаписью с различными вариантами колокольных звучаний.

– О чем рассказал колокол?

Небольшой монолог учителя погружает детей в атмосферу патриархальной Руси, где течение времени и жизненного пространства часто измерялось именно колокольным звоном. Звучат пьесы П.И. Чайковского из «Времен года»: «Охота», «У камелька» (можно добавить и «На тройке»).

Дети разучивают (по методу «сочинения сочиненного») песню из нотной хрестоматии «Кругом поле белое».

В кратких рефлексиях на услышанное дети характеризуют пространственный диапазон каждой пьесы и, пытаясь определить содержание музыки, сравнивают интенсивность музыкального движения, «плотность» изложения, общий колорит и основной эмоциональный строй.

Урок 2. Проблема: можно ли, слушая музыку, «видеть» ее?

Исследование этой проблемы протекает поначалу как попытка ответа на вопрос: что значит «видеть музыку»? На уроке сама проблема разворачивается в двух направлениях: с одной стороны, можно увидеть конкретный (предлагаемый или придуманный) образ, с другой стороны, рассматривая запечатленные в нотных знаках образы, можно их воспроизвести с помощью музыки (сымпровизировать) или соотнести с прозвучавшим («читая» при этом в самом нотном рисунке уже знакомые по предыдущему уроку характеристики — время, пространство и пр.). В самом общем плане это — зоны «особого напряжения», скачки или плавность, разряженность (прозрачность) движения и др., как подскажет фантазия детей и учителя.

На уроке будут звучать (можно и фрагментарно): «Баба Яга» П.И. Чайковского и М.П. Мусоргского, а также «Два еврея» и «Балет невылупившихся птенцов» М.П. Мусоргского. В процессе обсуждения услышанного дети подходят к таким понятиям, как *темп*, *динамика*, *тембр*, *регистр*, *диапазон*, *способ звукоизвлечения* (коротко, протяженно и т.д.). Важно помочь детям самим выработать знаковую систему — именно через самостоятельное творчество школьники приходят к знакам, утвердившись в музыкальной практике.

В связи с этим рассматривается разворот учебника (с. 38–39), на котором предлагается соотнести два нари-

сованных образа с одним нотным примером. Самое важное: «незаметно» (а со стороны учителя — целенаправленно!) подвести детей к основополагающей для всего последующего вхождения в искусство мысли: все, о чем сейчас начинается разговор, — это только формы и средства, необходимые для выражения содержания музыки. А содержанием является все то, что дети *чувствуют, о чем думают, что воображают*, когда слушают и видят, потому что за возникающими образами так или иначе угадываются (домысливаются, предполагаются) добро и зло, красота и безобразие и т.д. Дети повторяют «Кругом поле белое» и разучивают «Кукушку» А. Аренского.

Урок 3. Исследование проблемы «как «увидеть» музыку».

Работа с разворотом учебника «Каждый композитор — художник» (с. 40—41). Музыка, как «картина» («картинки»), изображена при помощи абстрактных знаков, определяющих время и пространство: картинка в учебнике помещена в условный график (вертикальная и горизонтальная линии координат). Благодаря рисунку-коллажу (нотная строка в сочетании с рисунком) мы получаем еще одно очевидное подтверждение тому, что музыка может быть видимой, что она определенным образом располагается (движется) во времени и пространстве и что это все относится к образному содержанию (персонаж) и к форме нотописи одновременно.

«Картины с выставки» — это по сути *обратный ход* от идеи возникновения «Картинок с выставки» М.П. Мусоргского. В рамках помещены самые характерные музыкальные фрагменты из произведений этого замечательного цикла.

Клавиатура внизу разворота предполагает, что дети умозрительно попытаются воспроизвести звучание одной

из видимых картин, схватывая основные формы движения «увиденной» в нотной графике музыки (темп, динамика, скачки и пр.).

Школьники повторяют «Кукушку» А. Аренского и разучивают «Длинные ноги у дождя» З. Левиной. Учитель должен обсудить с классом, какими средствами композитора «рисуют» образы, привести детей к необходимости выразительного воспроизведения этих образов голосом (чтобы дождь не превратился в «лужу», а кукушка не стала «квакать»).

Урок 4. Исследование проблемы «как «увидеть» музыку».

Звучат фрагменты «Эха» О. Лассо и «Утра» Э. Грига (названия произведений специально умалчиваются).

Дается задание: по слуху «расшифровать» образно-эмоциональное содержание пьес. В этом детям помогут два отчетливо слышимых изобразительных средства: повторы концов фраз (форте – пиано) в первом произведении и нарастание звучности и фактурное развитие во втором (как солнышко всходит и все заливает своими лучами). Учитель предлагает детям опробовать эти средства в своих импровизациях.

Школьники рассматривают два разворота учебника, посвященных методу «сочинения сочиненного» (с. 42–45). Их основная идея – нахождение для выражения окружающих звуков (например, звуки города) адекватных метроритмических формул во всевозможных сочетаниях и одновременном звучании. Таким образом музыкальное время конкретизируется понятием *ритм*, который, в свою очередь, выступает важнейшим выразительным и изобразительным средством. Затем можно провести игру-импровизацию на детских музыкальных инструментах.

Дети повторяют песню «Длинные ноги у дождя» и разучивают «Веселую песенку» З. Левиной.

Урок 5. Исследование проблемы «как «увидеть» музыку».

Звучат фрагменты из балета С.С. Прокофьева «Золушка» («Вальс» и «Полночь»), а также фрагмент из его же балета «Ромео и Джульетта» («Джульетта-девочка»). Дети слушают музыку и работают с двумя разворотами учебника (с. 50–51, 106–107), посвященными этим произведениям. Сочетание рисованных образов и нотной графики позволяет детям размышлять в русле основной проблемы. Учитель (на основе выводов учеников) говорит о *чуде* превращения обычного гаммообразного движения звуков в мелодию Джульетты.

Предложите ученикам найти на развороте учебника (с. 50–51) момент контрастного «звучания» рисунка и соотнести его со звучащим музыкальным фрагментом. Выполняя это задание, школьники используют метод пластического интонирования: воспроизводят рукой движение мелодии сообразно ее графическому изображению.

Разучивание народных новогодних поздравлений и продолжение работы над «Веселой песенкой» З. Левиной.

Необходимо, чтобы нашлось (на этом или последующих уроках четверти) место для прослушивания фрагментов из «Поэмы для симфонического оркестра» Л. Книппера («Полюшко-поле» и эпизод сражения). Здесь проблема соотношения выразительного и изобразительного начал в музыке получает концентрированное звучание. Кроме того, выходя за рамки жанра песни, приближаемся к необходимости масштабного звучания, когда этого требуют *сложные, большие* идеи, чувства, мысли.

Урок 6. Проблема: «существует ли в музыке чистая изобразительность?»

Звучит музыка интродукции, пролога и вальса из балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского. Принцип работы с посвященным этой музыке разворотом учеб-

ника (с. 48–49) такой же, как и на предыдущих занятиях.

Самое главное выяснить, что стоит за соотношениями контрастных образов, помещенных в одно музыкальное пространство – простой прием контраста или *столкновение двух жизненных начал*, за которым кроется конфликт добра и зла (через темы двух фей).

В продолжение идеи конфликтной драматургии музыки школьники на этом уроке слушают (в качестве противопоставляемого жизненного начала) музыку противоположного эмоционально-образного содержания: «Дуэт Папагено и Папагены» и разучивают хор «Откуда приятный и нежный тот звон» из оперы Моцарта «Волшебная флейта».

Урок 7. Конкретизация проблемы: «существует ли в музыке чистая изобразительность?»

В преддверие новогодних праздников исследование (конкретизация) этой проблемы протекает в атмосфере карнавала: на уроке звучит «Карнавал животных» К. Сен-Санса. При совместном с детьми анализе музыки на предмет того, как изобразительные средства в своей совокупности становятся *выражением характера животных* (подразумевается – людей), используются приемы театрализации: каждый образ – музыкально-драматический этюд.

Дети снова слушают «Дуэт Папагено и Папагены» и хор из оперы Моцарта «Волшебная флейта». Вспоминаются народные новогодние поздравления («Авсени» и «Таусени»).

Третья четверть

Урок 1. Введение в проблему «формы бытования музыки».

Начните урок с такого обращения к ученикам:

– Мы с вами «выращивали» песню, танец, марш (можно наиграть интонации известных детям произведений).

Обратили ли вы внимание, что в любой музыке, которую вы разучивали, слушали, исполняли, можно четко определить, где начало, а где конец? И всегда можно отличить фрагмент («кусочек») музыки от целого произведения.

Можно предложить, например, спеть «Кукушку» А. Аренского и подчеркнуть, что понять смысл песни можно только тогда, когда споешь ее целиком.

— Можем ли мы сказать, что, «выращивая» всю песню до конца из каких-нибудь интонаций, мы создаем *форму* песни? Или, когда мы «выращивали» марш, помните — мы ведь сочинили целую пьесу (например, «Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского) — мы выражали свои мысли в определенной музыкальной форме.

Слушаем 1-ю часть фортепианного концерта Э. Грига. После прослушивания пусть дети решат, к какой из известных им форм (и жанров) можно отнести эту музыку.

В ответах детей несомненно будут прежде всего сравнения большого с маленьким, попытки уловить различные жанровые черты в одном целом и т.д. Но дети так и не смогут определить эту музыку, ее форму одним словом. Определение новой формы — *фортепианный концерт* — станет для них открытием.

— А если я сыграю какую-либо коротенькую мелодию, или просто несколько нот, или даже *одну* ноту, — можем ли мы сказать, какую форму имеет сыгранная мною музыка? И *да*, и *нет*. Но ведь вы *слышали* музыку! Не важно, в какой конкретной известной вам форме, но ведь нельзя сказать, что вообще никакой формы не было, так ведь?

Важно начать полемику с детьми, заставить их задуматься над проблемой: все, что звучит — это уже *форма*. Если бы смысл, который мы хотим выразить, не воспринимался в каком-то виде, в данном случае — в *звуковой форме*, могли бы мы что-либо вообще сказать людям? Ответа на этот вопрос требовать не надо, дети дать его в содержательном виде не в состоянии. **Но!** Пусть дума-

ют, ищут, а может быть (что станет высшей удачей), они постараются ввести эту проблему в свои дальнейшие рассуждения о музыке.

Урок 2. Исследование проблемы «формы бытования музыки».

На этом уроке мы уже конкретно, на примере народного творчества смотрим, как рождается музыкальная форма, как жизнь определяет этот процесс. Дети наблюдают, как продолжительность звучания песни, например во время гадания, то есть *масштаб* формы (крупная или малая), зависит от очень простых и понятных обстоятельств — от количества участников гадания и количества предметов от каждого из них.

Работаем с разворотами учебника (с. 96—99), посвященными зимним праздникам: авсени кричат, гадают на Святую неделю. Здесь представлены тексты песен и рисованные образы, относящиеся к народным обычаям и приметам. Принимаем облик персонажей (ряженных) и пытаемся, разучивая песни, воспроизвести сам *обряд* — рядимся, пританцовываем, приговариваем, поем соло и в ансамбле. Оказывается, что простое в жизни (а значит, и в музыке!) может быть достаточно длинным, пространственным! И это происходит само по себе, складывается из *простого повтора*.

А почему так просто образуется масштабная музыкальная форма? Нужно «поймать» в ответах детей мысль о том, что *сами обстоятельства не требуют другого*, любое другое было бы неуместным — и в этом суть и красота народного обряда: повтор создает *магию действия*, ощущение постоянства и неизменности круговорота жизни.

Здесь (для контраста) вспоминаем Концерт Э. Грига и другие знакомые фрагменты из крупных произведений, где в рамках единого целого содержалось много разнохарактерных образов. Почему?

Рассуждения детей направляем таким образом, чтобы они пришли к выводу, что у композиторов был другой замысел: показать *сложность* жизни! А эта сложность закономерно потребовала противостояния разных музыкально-образных смыслов.

Затем слушаем арию «Casta diva» из оперы Беллини «Норма» и вместе с детьми приходим к выводу, что звучит не песня. Разучивая песни и говоря о куплетной форме, мы отмечали, что развертывание песен (известных детям) строится на повторе куплетов и припевов, а мелодии песен обычно очень лаконичные, очень законченные – такие, которые легко запоминаются и воспринимаются слушателями. Здесь же мелодия развертывается (развивается) как бы «бесконечно» и не имеет ясно выраженного деления на куплеты. Мелодия этой «песни» – это как бы непрерывающийся рассказ о чем-то одном и важном (о мысли, чувстве, явлении). Кроме того, песня создается для всех (*массовый жанр*), а эта музыка характеризует прежде всего самого поющего. И вообще: эту музыку не может петь каждый человек, а только тот, кто умеет петь красиво (*belle canto*).

Так происходит знакомство с *арией*, а благодаря этому знакомству мы попадаем в оперу, где пение из способа простого бытового музицирования превращается в *высокое искусство*.

Урок 3. Исследование проблемы «формы бытования музыки».

Итак, на предыдущем уроке мы, слушая арию «Casta diva», попали в оперу. А что значит «попасть в оперу»? Слушаем еще одну арию – «Арию царицы ночи» из оперы Моцарта «Волшебная флейта» (но название оперы пока умалчивается). Оказывается, чтобы объяснить, почему ария такая (уж совершенно непохожа на все, что до сих пор слушали дети!) – неистовая, властная, с обилием

разных украшений, — надо знать содержание оперы: что было в начале, как развиваются события, чем все закончится... Вспоминаем «Дуэт Папагено и Папагены» и хор из оперы Моцарта «Волшебная флейта», и оказывается, что дети уже давно побывали в опере.

Уже поверхностное знакомство с оперой позволяет сделать несколько умозаключений: в ней много разных персонажей, каждый из них поет «про свое» (имеет собственную музыкальную характеристику), все происходящее в опере связано одним событием, идеей, сюжетом и пр. Следовательно, опера — это крупная форма существования музыки, которую просто невозможно воспроизвести в условиях домашнего быта. Конечно, можно прослушать кассету и узнать музыку, запомнить ее, полюбить. **Но!** В опере артисты не просто поют, они *играют роли*, перевоплощаются в других людей (или аллегорические персонажи). Это означает, что мы попали не только в оперу, а и в театр — **музыкальный театр!** Но что это значит?

Возвращаемся к Золушке и открываем разворот учебника (с. 50—51), на котором слева — город, а справа — образ балерины.

Поинтересуйтесь у детей: есть ли связь между страницами разворота?...

А связываются картины *спиралевидным движением*: ведь для нас круговые вихри — это символика **кружения в вальсе!** Слушаем вальс из балета С.С. Прокофьева «Золушка» и вместе с героиней *проходим путь из города в театр* («графическая музыка» — возвращаемся к тому, что уже делали: повторяем рукой каждый виток в динамике того, что звучит). А теперь выводим детей на существенную проблему искусства — на его природу: мы ведь не просто связали вальсом эти картины, мы сделали что-то еще. А что?

В детских ответах необходимо уловить такую мысль: **мы в городе, благодаря музыке нашли театр, открыли**

его для себя! То, что можно сравнить (образно домысливая) с каким-то механистическим вечным движением — *круговертью городской жизни*, в условиях, *когда музыка ищет тебя (человека), а ты ищешь музыку*, происходит **чудо**. Оставаясь в городе, ты начинаешь все слышать и видеть по-другому, во всем тебе начинает являться поэзия (*вспомним поэтическое сознание*), ты как бы начинаешь **жить другой жизнью!**

Вот это и есть музыкальный театр! Он находится в городе в специальном здании-дворце, куда так мечтала попасть Золушка: «Очень вредно не ездить на бал, особенно если ты этого заслуживаешь!». Мы можем сказать так: очень вредно не ходить в театр, особенно если ты заслуживаешь музыки и ищешь ее!

Урок 4. Погружение в проблематику музыкального театра.

Урок лучше начать с разучивания русской народной песни «Во поле береза стояла», потому что, во-первых, есть такое выражение — *народный театр* (этим уже многое сказано). Во-вторых, это «ловушка», так как затем прозвучит фрагмент из 4-й симфонии П.И. Чайковского.

Прежде чем обратиться к симфонии Чайковского, мы предлагаем попробовать эту песню «на вкус», рассматривая ее и как цельный организм (в русле народной синкретики — из песни слова не выкинешь), и как бы случайно наиграв только сам напев или проговорив несколько текстовых строчек. Окажется, что если звучит только мелодия, без текста, то песня вызывает совсем иные ощущения; если только один текст — он вообще напоминает какую-то лирическую стихотворную импровизацию. И только когда песня исполняется цельно, «как в народе» — с упоминанием повода к ее исполнению, с сопутствующими обряду действиями (с обыгрыванием ситуации, в художественном движении), то мы оказываемся в *музыкаль-*

ном театре! Именно так: обряд и может быть понят, с современных позиций, как театр. Здесь учитель может рассказать о праздновании Троицы в деревне. В целом — это *народный театр*. Его идея: главный молчащий персонаж — березка — обыгрывается так, чтобы во всех действиях прочитывалась символизация вечной жизни (жертва во имя грядущей жизни, одно умирает ради жизни другого).

Именно с такой психологической установкой дети слушают фрагмент финала симфонии. И оказывается, что можно следить за мелодией песни **как за персонажем**, уже известным и понятным. И самое главное: симфония тоже в этом смысле оказывается **театром** — музыкальным театром особого рода — без текста, в котором за изменением темы можно следить как за развитием сюжета!

Открываем развороты учебника, посвященные симфонии (с. 68—73), и попадаем в самый эпицентр симфонического представления — в оркестр! А дирижирует им (из своего времени!) П.И. Чайковский. Можно немного пофантазировать с детьми на тему «оркестр» — и действующее лицо, и сама сцена, и ансамбль взаимоотношений (соло и tutti), и дирижер-режиссер и т.д. Фрагмент адаптированной для детей партитуры подскажет, как организовать эту работу. В блокноте ребята смогут все увиденное зафиксировать с помощью знаков. Следует обратить внимание учеников на то, что П.И. Чайковский называл художника (композитора) **садовником**. Это даст основание говорить с детьми о **теме** как о «зерне», из которого вырастает весь сюжет фрагмента. Сравнивая тему песни с темой симфонии, следя за ее преобразованиями в вариациях (тембр, инструменты, фактура, динамика), дети пытаются в свободном дирижировании воплотить слышимое, а также «расшифровать» сам сюжет. Делаем это по мере возможности, поскольку не следует опускаться

до иллюстраций происходящего в музыке; умозаключения детей должны остаться на уровне обобщенных абстракций — к этому надо приучать с детства, ибо музыка не терпит банальной и очевидной образно-утилитарной конкретности.

Урок 5. Музыкальный театр.

Начните урок с такого обращения к детям:

— Хотите оказаться в настоящем театре на репетиции балета?

Открываем разворот учебника (с. 66—67): мы за кулисами, с интересом наблюдаем за этой таинственной жизнью. Видим: танцуют соло, дуэтом, потом появляется большое количество персонажей — все в движении, в напряжении страстей, без слов понятно, что происходит что-то важное и красивое! Но что?

Учитель читает фрагмент из сказки Гофмана «Щелкунчик», где говорится о сражении с мышами в комнатке Мари (с. 74—75).

— Представляете, какая это трудная задача — рассказать людям языком танца о победе добра над злом, красоты над безобразием... Разве не хочется принять в этом участие? Ведь очень часто, читая книги, мы представляем себя в том или ином образе, роли... Конечно, для этого надо оживить сказку, а такое чудо возможно только на театральной сцене. Вот обыкновенная девочка, но она поднимается на сцену, делает движения рукой, грациозно приближается на пуантах к смешному большеротому человечку, танцует вокруг него, вместе с ним, рассказывая ему, как она его жалеет, хочет помочь. *И вот она — уже Мари!*

А что значит — быть балериной?

Это значит **открыть в себе театр!** Только тогда, когда это случается, мы получаем возможность жить вместе с любым персонажем, даже жить *вместо него*,

предугадывать и живо представлять себе все происходящее... Помните портрет мальчика-слушателя? Наверное, с Петей Чайковским подобное случилось. Может быть, именно потому, что в его душе жил *музыкальный театр*, он стал композитором и обратился к одной из самых добрых сказок. Давайте попробуем представить, какую музыку мог услышать и записать Чайковский, чтобы оживить героев сказки той волшебной новогодней ночью...

Учитель, проходя с детьми путь композитора, вызывает у них жанровые, темповые, динамические, тембровые и прочие ассоциации, связанные с характеристикой персонажей и определенными ситуациями. «Уход гостей» – торжественное и вежливое прощание (Гроссфатер), прощание детей друг с другом и т.д.; «Ночь» – спокойное колыбельное движение, нежные лирические воспоминания о чудесной елке и т.п.; «Сражение» – пестрота и переплетение разных военных действий: боевые сигналы, выстрелы, скачка, перемещение больших масс персонажей и, наконец, *победа!* А теперь слушаем эти фрагменты, рассматривая разворот учебника (с. 74–75) с композицией на темы «Щелкунчика».

– Не правда ли, музыка позволяет ярко представить все характеры, события. Все танцевальные движения видятся, как реальные.

– А теперь попробуем сыграть «мини-оперу»! Кто хочет быть царевной?

Желающих всегда оказывается много, и учитель должен найти выход из этого положения: предложить пройтись, как царевна, взглянуть, поклониться или симпровизировать музыкальную считалку, при помощи которой произойдет выбор и пр. Как протекает игра «Во городе царевна», которая и есть эта «мини-опера» (потому что все, что в ней происходит, – артистически обыгрывается и пропеваётся)?

Дети становятся в хоровод (это – сцена), в центре – главный герой или героиня. По мере разворачивания действия («оперного либретто») становится ясно, что надо сделать: выбрать пару, познакомиться, пройтись по городу, позвенеть ключами, выглянуть в окошко, поклониться, обняться, поцеловаться и поменяться местами. Таким образом ведущая партия переходит от одного персонажа к другому, и все постепенно получают возможность сыграть эти роли и спеть вокальную партию. Эта старинная игра была когда-то популярна среди сельской молодежи, благодаря ей знакомились друг с другом, учились общаться.

Урок 6. Музыкальный театр.

Этот урок можно сделать особенным – уроком-размышлением, то есть дети должны попытаться на основе приобретенного ранее опыта сориентироваться в проблемах, к которым уже прикоснулись. Для этого предлагается послушать фрагмент неизвестной детям музыки (экспозиция 1 ч. 7-й симфонии С.С. Прокофьева, но детям название не объявляется).

– Думаю, все согласятся с тем, что это фрагмент крупной музыкальной формы. Как вы думаете: это музыка из балета, симфонии, оперы... и почему?

Главное, не спровоцировать детей на суждения по внешним, несущественным признакам – наличие пения, ощущение танцевальности, маршевости и пр. Ответы детей, их мотивировки своего выбора следует аккуратно направлять в русло размышлений о сути симфонического жанра (это станет ясно несколько позже). Здесь могут стать уместными такие вопросы:

А легко ли и вообще нужно ли представлять какие-то конкретные персонажи, их конкретные действия? Насколько это может помочь проникнуть в смысл музыки? Этот вопрос может возникнуть как реакция на попытки детей

за многотемностью музыки увидеть конкретное сценическое действие.

Можно ли понять, о чем говорит музыка, если за каждой темой не видится конкретный герой? Этот вопрос призван заставить детей перевести свои размышления в другую плоскость.

Достаточно ли, услышав жанровые черты музыки, понять ее только как песню, танец, марш или их переплетение? Или соотнести музыку с изобразительными свойствами? (После попыток детей выявить содержание через известные им жанры.)

Самое важное: подвести детей при исследовании этой музыки к мысли о том, что в симфонии (теперь уже говорится, какой это музыкальный жанр) выражается *движение души, человеческое переживание становится музыкальным состоянием*. В симфонии мы наблюдаем, как эти человеческие состояния «ведут себя» в жизни — вступают в противоречия или согласуются между собой, как из одного состояния рождается другое, что главное, а что менее важное и т.д. И только в этом смысле можно говорить о том, что у каждой темы есть своя роль!

Если мы за каждой темой-образом не можем представить конкретного персонажа, а только **эмоциональное состояние (образ-мысль, образ-оценка, образ-эмоция)**, то можем ли мы говорить о том, что симфонический образ — это что-то *общее для всех людей?*.. Пожалуй, этого достаточно для начала. Размышляя таким образом, ребята приходят к осознанию предназначения музыки вообще для всех людей и каждого человека в отдельности.

Поскольку музыка симфонии «очень русская», то в конце урока пусть прозвучат народные весенние заклички («Жаворонки» и др.). Помня о синкретичной основе народного творчества, учитель организует знакомство с весенними закличками. Дети особым образом исполняют

музыкальный текст — *интонируют, закликая, приговаривая, прикрикивая, делая необходимые движения.*

Уроки 7, 8, 9. Идем в театр. Опера Н.А. Римского-Корсакова «Снегурочка».

В начале урока звучит вступление к прологу «Снегурочки». На с. 76–77 учебника даны две абстракции как предтеча будущей проблемы. На следующем развороте (с. 78–79) эти абстракции превращаются в обобщенные образы: холод и тепло. Это очень важно для всех последующих встреч с этой музыкой. Надо добиться того, чтобы все, с чем дети познакомятся в дальнейшем, воспринималось ими как движение от холода, суровости, «окаменелости» чувств к теплу (а затем и жару) человеческого сердца.

Какой бы музыкальный материал ни звучал на уроке, проблема противопоставления этих двух образов («жизненных начал») так или иначе будет проявляться. Поскольку нет возможности слушать оперу целиком, учителю следует продумать композицию из литературного текста весенней сказки А.Н. Островского — это поможет восполнить сюжетную канву не только того фрагмента, который дети будут слушать, но и направить мысли учеников на смысловое содержание оперы.

Во вступлении первая тема строится как диалог контрастных интонаций, а по мере развития (и это дети как раз и должны определить самостоятельно) осуществляется движение к некоему событию (музыка полна ожиданием), которым оказывается приход Весны. Затем, после диалога Мороза и Весны, звучат ария и ариетта Снегурочки. Дети находят подтверждение тому, что ария позволяет представить персонаж оперы и основные его характеристики. А еще убеждаются в том, что слушать и разучивать песню и слушать арию — это далеко *не одно и то же!* Здесь надо **сразу** «схватывать» единство текста и музы-

ки, чтобы понять оперного персонажа в совокупности его черт характера, устремлений, мыслей (выраженных и в слове, и одновременно в музыкальном интонировании). Конечно, всегда есть что-то главное, что отличает персонажа, в данном случае это слова Снегурочки о «людских песнях», о том, что они дают ее душе.

Далее подряд звучат несколько песен обрядового характера, посвященных празднованию Масленицы (сочиненных композитором на народные слова). Затем — «Первая песня Леля». Может быть, дети сами отметят, что так привлекает Снегурочку в людских песнях — *сердечность, теплота чувства, задушевность*. А может быть, и выскажут предположение о том, что Лель поет такую песню Снегурочке потому, что она ему понравилась! Если это произойдет, то задайте ученикам еще один вопрос: почему он поет *печальную* песню? Если и на этот вопрос дети ответят, то в дальнейшем они поймут, что главное для человека — душевная теплота: она есть солнце нашей жизни, без которого погибнет все живое.

Работать с музыкальным материалом можно по-разному. Например, просто послушать оперный материал, подпевая мелодиям (для этого нужно их немного поучить), или, прежде чем обратиться к оперному оригиналу, познакомиться с масленичным обрядом и подлинными народными песнями, *сыграть* и сравнить их с композиторским вариантом. *Так напрямую сожмнется народный театр с профессиональным!*

Так же и с песней Леля. Взяв за основу текст песни, предложите ученикам самим попробовать «написать музыку» — симпровизировать свою сольную песню.

На с. 80–81 учебника проиллюстрирован обряд Масленицы и приведен текст масленичной песни. Размышляя над этим обрядом вообще, стоит подвести детей к мысли, что народ обращался к богам самым что ни есть **театральным способом**. Учитель сам распределяет материал

на этих трех уроках, усиливая при этом те моменты, которые считает необходимым.

Урок 10. Рассуждаем о «чудесах» в музыке и в жизни.

На этом уроке говорим, что сама весна (уже не как оперный персонаж, а как символ *обновления жизни*) становится чудом. Что должны понять дети после прослушивания пьесы «Весной» Э. Грига: музыка позволяет *концентрированно* проследить этот процесс в течение достаточно короткого временного промежутка, то есть в музыке мы не столько воспроизводим сам процесс, сколько **его модель в человеческом измерении**: мы не столько следим за ним, сколько *переживаем!* Переживаем в промежутке от зарождения новой жизни до ее полного цветения, причем мы даже не можем сказать ничего конкретного — могут быть самые различные фантазии! Но итог один: мы проживаем **расцвет и становление жизни**.

Это как раз мы и слышим в пьесе «Весной» Э. Грига: момент пробуждения, затем попытки противоборства неких сил с целью все повернуть назад, но все же! Задача детей — услышать в музыке прежде всего тот момент, когда «злая» энергия в кульминации развития *переходит в свою противоположность, и самое главное: это ведь одна и та же интонация!* Как и жизнь, она *едина*, но может протекать как осень («пышное природы увяданье»), как зима (забвение, неподвижность), как лето (расцвет, праздник) и как весна. И все это *одна и та же жизнь!* Потому и в музыке *одна и та же тема!* Вот до каких философских высот можно дойти, слушая фортепианную пьесу! Здесь уместно вернуться и к фортепианному концерту Э. Грига (код финала — 3/4), и будет хорошо, если дети поймут эту музыку как *гимн Жизни*.

Но это совсем не значит, что надо напрямую говорить об этом с детьми: все это — для учителя, чтобы он знал

о философской подоплеке музыки. Для детей главное в своих размышлениях попытаться **самим** прийти к мысли о том, что музыка позволяет не только понять суть жизни (переход одного в другое в рамках единого целого), но прежде всего **прожить** эту суть в человеческих чувствах, в поэтических образах.

И еще очень важно: музыка позволяет дофантазировать все, что нам нужно, чем мы озабочены в данный момент. Под звучащие образы всегда можно «подставить» свое личное, пусть даже очень маленькое, как бы и несоизмеримое со всей жизнью. И окажется, что сила пробуждения может быть прослежена даже в подснежнике, ведь его появление, расцвет — это отражение в маленьком и единичном большого и важного для всей жизни. Об этом можно и нужно поразмышлять, когда послушаем и начнем разучивать «Подснежник» Д.Б. Кабалевского. Что испытывает человек, когда в его жизни происходит что-то важное, радостное, светлое — приход Весны? В нем просыпается нежность, доброта, душевная теплота и, самое главное, *потребность сказать об этом необычно*, то есть особым **поэтическим языком**. А этот естественный для человека язык оказывается **песней**. Как петь, как интонировать, с помощью каких выразительных атрибутов музыки (ритм, темп, динамика и пр.)? Это заранее могут определить сами дети, а потом услышать все то, что они сказали, в музыке Д.Б. Кабалевского: она милая, простая, светлая и теплая, очаровательная, как сам подснежник!

А закончить урок можно другим чудом, которое звучит в опере. Здесь чудо в нескольких ипостасях. Во-первых, в опере мы слышим самостоятельный инструментальный фрагмент. Перед этим можно вспомнить «Сказку о царе Салтане» и задать детям вопрос: что можно назвать чудом в этом произведении — арию Гвидона после превращения, песню, а может быть, танец? Во-вторых, чудо в том, что мы можем *увидеть* благодаря музыке то, что обычно

увидеть не удастся по «техническим причинам», например полет шмеля. Здесь возможна работа с блокнотом: слушая «Полет шмеля» Н.А. Римского-Корсакова, ребятам нужно постараться уловить и на страничке этой рабочей тетради зафиксировать линию движения мелодии. Возможно, учитель, воспользовавшись возникшими у детей рисованными узорами-ассоциациями, сможет подвести их к нотной фиксации и воспроизведет какой-либо фрагмент на инструменте, чтобы «поймать» ускользающую жужжащую интонацию — это один из поводов, чтобы поговорить о знаках альтерации, в данном случае помогающих «сократить расстояние» между нотами (закономерность их появления в музыке).

Урок 11. «Чудеса» в музыкальном театре.

Этот урок можно начать с «Подснежника» П.И. Чайковского — своеобразного обобщения весенних мотивов (в их философском смысле). Также это произведение органично подведет еще к одному, уже знакомому *чуду* — музыкальному театру.

Обобщение такого рода произойдет в процессе разыгрывания детьми «Костромы» — пример развернутого народного представления. Многое в содержании игры может остаться для детей нерасшифрованным, поскольку предлагаемый вариант представляет собой *осовремененную версию* обрядовой игры с элементами скоморошества. Но главным в ней окажется *сама игра-театрализация*. Обыгрывание той или иной, на первый взгляд бытовой, ситуации, происходит в кругу людей, один из которых комментирует происходящее, а в центре круга сама Кострома — живой человек — прядет, шьет, обедает, болеет, выздоравливает или умирает. Кострома является символом наступающих весенних хлопот, обновления жизни, и судьба Костромы такая же, как у березки из песни или масленицы — она приносится в жертву будущему.

Однако... в предлагаемом варианте эта сторона обряда не сохранена: Кострома *выздоровливает*, а на первый план выходит шуточная сторона «театрального действия», в котором важна сама веселая игра!

Затем дети слушают «Три чуда», вспоминают «Сказку о царе Салтане», цитируют из нее соответствующие фрагменты, участвуют в исполнении (подпевая, пластически интонируя, дирижируя).

Интересным станет соотнесение этих двух частей урока: окажется, что принцип объединения (формирования, драматургии) своих чудес Н.А. Римский-Корсаков «подсмотрел» в подобных народных играх-представлениях — **действиях** театрализованного характера! Пусть дети попробуют сами выявить схожесть построения игры и фрагмента с тремя чудесами — рефрен с эпизодами. Можно не говорить о форме рондо специально, но обратить внимание на образ круга, который известен еще с языческих времен (не только у нашего народа), необходимо. Закончить урок можно игровой песней «Вейся, капуста» и другими играми подобного типа («Заплетися, плетень, заплетися», хоровод «Во поле береза стояла»).

Четвертая четверть

Урок 1. Введение в проблему становления языка музыки.

Звучат два фрагмента из уже знакомой музыки: «Баба Яга» и «Два еврея» М.П. Мусоргского. Вероятно, дети вспомнят ее.

— А почему смогли вспомнить?

Дети назовут некоторые характеристики (может быть, и средства выразительности как признаки той и другой музыки). Тогда учитель просит рассказать об этой музыке *без помощи слов!*

Для этого ученикам предлагается на свободной странице блокнота написать все известные им знаки (ноты, буквы, цифры).

Заходит разговор о том, для чего люди придумали все эти разнообразные знаки. Самое главное — рассказывать друг другу о мире и о себе. Но теперь вопрос:

— А зачем людям понадобилось столько разных знаков, разве недостаточно слов, ведь с их помощью можно рассказать о чем угодно? Однако, существуют же язык цифр, язык формул, языки разных видов искусства — рисунок, лепное изображение, жест, наконец язык того вида искусства, которым мы занимаемся — язык звука... Почему так много этих человеческих языков?

А разобраться в этом дети смогут при помощи заданий такого типа:

- Какой мерой можно измерить протяженность (длину) пути, терпения, дня, вселенной, настроения?..
- Попробуйте в цифрах выразить ощущение грусти.
- Составьте из цифр, слов и нотных знаков мысль о нарастающем чувстве праздника (стадии: от преддверия до его кульминации) и т.д.

Подобного рода задания можно найти во второй части блокнота — «Озадачнике». Все это нужно, чтобы вывести детей на обобщение, с которого, фактически, только и начинается воспитание человека в человеке. Нужен разговор о **богатстве человеческой сущности, о его многообразном восприятии и способах выражения продуктов этого восприятия!** Если что-то подобное промелькнет в детских ответах-размышлениях, его необходимо немедленно вытащить и сформулировать как *тезис*.

Завершением этого (по возможности краткого) экскурса в сущность человека становится умозаключение, которое дети могли бы сделать, в принципе, уже давно: музыка имеет свой язык, такой же *особый*, как и другие языки. Естественно и то, что они скажут о языке музыки: «он

предназначен для того, чтобы рассказывать о чувствах и мыслях человека». В чем же особенность языка музыки?

Учитель выбирает фрагмент из знакомого детям лирического произведения (Глиэра, Чайковского), и оказывается, что о человеческом чувстве наиболее точно можно рассказать только языком музыки и никаким другим. Ведь не будешь же каждый нюанс, каждое изменение интонации стараться подробно излагать словами! А если и попробуем, то сможем ли мы *пережить* все, о чем говорим, так же остро, когда слушаем музыку? Значит язык музыки – *особый язык чувства*.

Закончить урок лучше всего, дав детям возможность обменяться своими впечатлениями, мыслями при помощи импровизаций (небольшие мелодические построения, диалоги, музыкальные разговоры).

Урок 2. Проблема «Язык музыки».

На уроке дети слушают и анализируют первое крупное произведение целиком. Можно без конца удивляться этому произведению: оно соединяет в себе высокохудожественные и узкодидактические черты! Конечно же, речь идет о симфонической сказке С.С. Прокофьева «Петя и волк». И конечно же, мы ее «сочиняем» сами (не всю, а только фрагмент).

«Сочинение сочиненного» начинается с разглядывания детьми разворота учебника «Хочу быть композитором» (с. 104–105), на котором помещена фотография их ровесника – шестилетнего Прокофьева. Дети узнают, что уже в шесть лет С.С. Прокофьев написал оперу «Великан». Несколько лет спустя, когда он стал истинным «великаном» мировой музыки, к нему пришли две молоденькие девушки – будущая основательница детского музыкального театра Наталия Сац и одна из начинающих поэтесс, чтобы предложить ему написать произведение... для детей. Причем, особое – *педагогическое* произведение: его цель –

представить детям музыкальные инструменты симфонического оркестра! Не сразу согласившись этим заняться, он довольно быстро сообщил, что работа закончена! Что же у него получилось?

Вживаемся в образ очень занятого человека — ему страшно некогда, у него и так много всяких идей, а тут еще какая-то детская музыкальная «забава»! И потом: чтобы писать «педагогическую» музыку для детей, надо представить себя учителем музыки, а он им никогда не был. Остается одно: представить себя на месте ребенка. Что ему может быть интересно? (Учитель всегда имеет возможность рассказать детям о детстве Прокофьева, о его проделках и изобретательности!) Наверное, поэтому главным героем симфонической сказки становится веселый мальчишка, гораздый на разного рода выдумки, шалун, выдумщик, но при этом смелый и справедливый, живущий дружно со всеми окружающими его людьми и животными.

Начинается сказка — начинается день. С чего начинается день у такого мальчишки летом? (Импровизации детей: создание ситуаций, в которых проявляется характер Пети и выкристаллизовывается — на инструменте — его будущая музыкальная характеристика.) Затем (к этому надо подвести детские фантазии) появляется дедушка, и какой, наверное, хороший, Петю любит, но без конца его поучает. Чем припугнуть ребенка, чтобы не ходил за калитку? «Придет серенький волчок и ухватит за бочок» — это известно всем детям еще с колыбели! Вот и в сказке волк бродит где-то рядом, так что за калитку — ни шагу!

Значит, придется общаться с обитателями окрестностей только через забор. А они не замедлили появиться: прилетела птичка, проковыляла утка, появилась кошка (не беда, если в дальнейших импровизациях детей появятся персонажи, которых в сказке нет! О чем могут беседовать птичка с уткой? Может быть, о том, «что рожденный

плавать — летать не может»? Но ведь это неправда! Кто же настоящая птица — та, которая только летает, или та, которая и плавает, и летает? Взаимоотношения кошки и птички в природе всегда, как правило, заканчиваются конфликтом, а то и трагедией.

Надо постараться очень ловко направлять детские фантазии, чтобы максимально приблизить их содержание и логику к сюжету сказки. Если же дети будут настаивать на своем варианте, во многом противоположном сюжету сказки, не беда. Во-первых, может получиться своя собственная сказка с новыми музыкальными образами. Во-вторых, уход от оригинала все равно приведет к удивлению и восхищению, когда дети смогут оценить все тонкости музыки Прокофьева! Так что любой вариант в данном случае беспроигрышный. Главное — не упустить из вида две вещи: сам *язык музыки* и *симфонический принцип* развития содержания сюжета.

Слушаем авторский вариант сказки (до появления волка). Находим подтверждение своим догадкам на уровне *интонаций, инструментовки, жанров* и более «мелких» подробностей, таких, как тембр, ритмические особенности, тиссетура, регистр, динамика, лад и др. Естественно, что параллельно с выяснением всего этого происходит знакомство с инструментальными группами оркестра, со способами игры на инструментах (см. с. 108–113 учебника). Очень важно, чтобы дети, импровизируя с образами-интонациями, попытались дать словесные описания предполагаемых оркестровых (языковых) средств воплощения, а также напеть, наиграть на рояле свои варианты интонационных характеристик.

Главное — понять, что все средства выразительности становятся вторичным явлением при сочинении музыки: содержательные характеристики образов Пети, утки, дедушки, кошки и др. *закономерно* предполагают именно такие средства. Сравните детские варианты сказочных

образов с образами, которые придумал Прокофьев. Вот тут-то и выяснится, что расхождение в характеристиках образов с композиторским вариантом потребовало и несколько другой организации всего комплекса выразительных средств!

Урок заканчивается, как уже говорилось, на эпизоде появления волка, а детям предлагается самим решить, как может развиваться сюжет сказки дальше и чем она закончится.

Урок 3. Продолжаем слушать сказку С.С. Прокофьева «Петя и волк».

Слушаем сказку Прокофьева до конца, применяя метод «сочинение сочиненного» и такой прием, как «стоп-кадр». Он заключается в том, что слушание в необходимых, с точки зрения учителя, местах прерывается и детьми высказываются те или иные предположения, связанные со всем комплексом «сочинения» – развитие сюжета и музыкальный язык (**что** должно произойти и **как** это лучше сделать). Это делается для того, чтобы помочь ученикам осознать необходимость каких-либо изменений в тематическом материале, обосновать взаимодействие тем-образов, необходимость появления нового персонажа и т.д. Например, спросить у класса: какое влияние на поведение героев сказки оказывает появление волка; что должно измениться в музыке того или иного персонажа (птички, кошки, утки); как показать взаимоотношения птички и волка, утки и волка, охотников и волка; с помощью каких музыкальных средств могут прозвучать выстрелы, «спуститься веревочка», разъяриться волк, стать слышимыми победа над волком и триумфальное шествие, а съеденная утка станет «видимой» в животе у волка и т.д.

Очень важно для воспитания драматургического музыкального мышления подвести детей к пониманию создания целого *в развитии, основанном на закреплении за каж-*

дым инструментом как персонажем *лейттем*, *лейт-характеристик* и последующем взаимодействии *лейт-образов*. Это и будет претворение идеи прежних уроков — *театр в оркестре*, что станет для детей введением в принципы *симфонического развития*. Что даст такое совмещение двух планов — размышлений-импровизаций и слушания? Прежде всего постоянное напряжение творческого созидания, когда процесс сочинения музыки выводится наружу, становится осязаемым чувствами и мыслями.

Но! Такой метод более уместен для произведений, рассчитанных скорее на игру, характерную для того или иного детского возраста, где литературная подоплека не несет в себе существенной смысловой нагрузки и в которых идея *театра в оркестре* (персонификация тембров, регистров, интонаций и пр.) становится в известной мере самоцелью. Например, с фрагментами из кантаты «Александр Невский» того же С.С. Прокофьева такая работа не имеет смысла. И тем более это нежелательно в непрограммных сочинениях, где сама идея произведения выступает как некая философская «формула» жизни, но выраженная художественными чувственно воспринимаемыми средствами (например, 4-я симфония П.И. Чайковского, фортепианный концерт Э. Грига).

Иными словами, не следует обесценивать ни высокую музыку, ни сам метод «сочинения сочиненного», применяя его в каждом «удобном» случае.

Возвращаясь к «Трем чудам» и «Полету шмеля», можно ограничиться лишь напоминанием основного музыкально-тематического материала, чтобы кратко констатировать особенности организации языковых средств, которые и делают эту музыку такой характерной, выразительной и узнаваемой. Лучше сконцентрировать внимание на арии Царевны Лебеди, поскольку с ней можно поработать и с точки зрения лейттемы, и с точки зрения того, как совершается чудо — превращение лебедя в человека,

благодаря чему тема Царевны обретает слово. Неплохо перед прослушиванием арии попробовать распеть с детьми текст, наиграв вокальную партию. Такая форма вокальной работы продуктивна тем, что заставляет детей самостоятельно ощутить рождение музыкальной фразы, особенности применения распевности без нарушения логических ударений — ощущение внутреннего метроритма стиха и музыки, правильность акцентировки, разнообразие и роль вокально-изобразительных приемов для создания выразительности образа и многие другие «вокальные хитрости». Кстати, «взмывающие» вверх интонации, которые в данных условиях становятся как бы «своими» и необходимыми для того, чтобы в вокальной линии Царевны слышался облик прекрасной Лебеди, легко схватываются детьми (пусть в общих чертах) и гораздо быстрее обретают нужную выразительность.

Уроки 4, 5. Проблема «Язык музыки».

Этот урок посвящается применению выразительных свойств языка в искусстве движения: взаимодействию *театра в оркестре с театром в балете*. Его можно начать с возвращения к пьесе М.П. Мусоргского «Балет невылупившихся птенцов» (в оркестровом исполнении) и отметить следующее.

Прежде всего то, что картина Гартмана с одноименным названием послужила композитору поводом для создания гениального циклического произведения. Перед М.П. Мусоргским стояла достаточно сложная задача: именно *музыкальными средствами* вызвать у слушателя и ощущение танца, и представление о самих танцующих персонажах. В связи с этим интересно проследить, как эти (заданные программой пьесы) «чирикающие» интонации благодаря найденной фактуре, регистру и особенно метроритмической организации интонационно-пластического материала создают у нас представление о персонажах

пьесы не только как о птичьих детенышах, но и как о человеческих *тоже!* Как персонажи-интонации себя ведут?

Если дети услышат некоторую непредсказуемость интонаций, суетливость (нескоординированность) движений, которые свойственны только маленьким существам, «блуждание» интонаций в середине пьесы, то можно говорить о том, что композитор добился своей цели. Особый разговор об оркестре: в нем много средств, позволяющих театрализовать и тем самым подчеркнуть все перечисленные характерные черты образности пьесы. И самое главное: *танцевальность* ощущается во всем, ее сочетание с изобразительностью рождает у нас пластический образ, что и заставляет эту пьесу целиком отнести к театру балета. В блокноте дети увидят знаковое выражение этого пластического образа и выполнят специальное задание (по аналогии с предыдущими — найти основную ритмическую единицу, записать ритмическую схему, познакомиться с форшлагом и пр.).

Но настоящий *театр в балете* мы увидим при возвращении к фрагментам из балета С.С. Прокофьева «Ромео и Джульетта» («Танец рыцарей» и «Джульетта-девочка»). На этот раз дети используют уже знакомую им музыкальную характеристику Джульетты для сравнения с образом прямо противоположным, и это сравнение происходит на уровне закономерностей возникновения комплекса языковых средств. Это — жанр (стремительный танец и грациозная песенная середина «Джульетты» с марше-танцем и странно пластичной, несколько «застывшей» интонацией середины «Танца рыцарей»); метроритмика (стремительная прихотливость движения с подчеркнута четкой пунктирностью в другом случае); динамические решения обеих сфер образности и др. Главное — опять же оркестровые краски и понимание того, как содержательная характеристика образов закономерно породила все различия.

В блокноте дети найдут странички с заданиями к этой музыке. Их можно выполнить самостоятельно или под руководством учителя.

Контрастом классическому балету станет разучивание народной игровой песни «Заплетися, плетень, заплетися». Здесь пение сочетается с довольно сложными для запоминания и исполнения танцевально-игровыми фигурами, что позволяет нам снова попасть в настоящий народный театр, приникнуть к истокам танцевальности. Когда-то за всеми «плетениями» и узорами стоял какой-то обрядово-символический смысл, который постепенно утрачивался. Нам в наследство осталась только магия бесконечного движения (поскольку у подобных игровых песен, как правило, не бывает конца). Что может стоять за этим – пусть дети подумают сами.

Уроки 6, 7. Кульминация проблемы «Язык музыки».

На этих уроках применяем театрально-драматургический прием, который можно определить как *внезапность* – неожиданное преобразование поля жизни в поле сражения. Поэтому на этих уроках есть смысл опять погрузиться в атмосферу национального народного музицирования: повторить уже знакомые детям народные песни и игры, а также разучить потешку «На зеленом лугу». Под нее дети северных областей России росли в буквальном смысле слова: под приговорку «их-вох» ребенка подбрасывали вверх. Обязательно нужно спеть колыбельные песни для создания атмосферы миролюбия и доброты, так свойственной русскому патриархальному быту. Целесообразно выстроить материал урока так, чтобы последней прозвучала игровая песня «Заплетися, плетень, заплетися», бесконечное движение которой внезапно прервется звучанием фрагмента из кантаты С.С. Прокофьева «Александр Невский» (начало «Ледового побоища»). Может быть, чтобы воздействие этого контраста было более сильным,

есть смысл закончить 6-й урок этой музыкой без всякого обсуждения и анализа, с тем чтобы следующий урок начать с впечатлений, которые сложились у детей (заодно проверим, насколько музыка и впечатление от контраста остались в эмоциональной памяти, а значит — затронули их).

Вероятно, возникнут сравнения двух жизненно-музыкальных сфер — пластики и теплоты народных игр и песен и механистичной, холодной, со скрытой враждебной силой своих интонаций музыкой псов-рыцарей. Детям (и учителю) поможет уже приобретенный опыт сравнения двух жанрово-интонационно-языковых сфер, связанных с балетами С.С. Прокофьева.

Перед тем как продолжить прослушивание «Ледового побоища», можно задать детям вопрос, чего они ждут от продолжения музыки. Дети в большинстве своем скажут, что надо сопротивляться! И точно: появляется несколько русских тем, характерность и символически-смысловое значение которых (это главное!) дети выявляют сами. Они должны услышать в первой теме героику, в теме скачки — удаль и напор, а в третьей теме — элементы бесшабашности, скоморошества, то есть того чувства народного юмора, которое не покидало русского человека даже на поле брани и позволяло выжить.

Результатом совместного с учителем анализа данного произведения явится неожиданное предложение: при помощи музыки *восстановить картину (схему) боя!* Это представляется возможным, во-первых, потому, что сама музыка первоначально создавалась под определенный видеоряд (писалась для кинофильма «Александр Невский» в качестве звуковой иллюстрации боя), поэтому вся картина сражения как на ладони (см. с 114–117 учебника). Во-вторых, комплекс выразительных средств здесь найден настолько точно, что ошибки в том, что происходит на поле брани, просто быть не может. Именно поэтому

сам процесс определения этого комплекса выразительных средств и «прочитывание» развития событий через *взаимодействие* тем не составит особого труда. Кстати, можно внести изюминку в анализирование: сравнить две скачки на предмет различия – в одной тяжело и неотвратимо надвигается смерть, а в другой «скачет» защита жизни.

Закончить эти уроки можно еще одним «превращением» поля – на сей раз в «Мертвое поле». На этом поле смерти есть только один живой – человеческий голос. О чем он говорит своей мелодией, в которой безошибочно узнается интонационность русской песенности?

Попросим детей дать характеристику этой мелодии. В ответах обязательно прозвучит: она не похожа на пение, которое естественно в такой ситуации – оплакивание погибших, жалость и пр. Она более всего сдержанная, широкая, сильная... и все это находится в полной гармонии со словом. Почему именно такая мелодия звучит в этой ситуации? Ответ опять в словах, смысл которых: «возьму себе в мужья не красивого, а самого храброго». Нужно обязательно довести до сознания детей, что содержание потребовало именно *таких* средств выражения. К тому же здесь и патриотический момент: такая мелодия символизирует **победу русского духа!**

Урок 8.

Драматургически его логичнее всего начать со звучания женского голоса (фрагмент «Мертвое поле»), чтобы затем проблему победы духа поднять на всечеловеческий уровень. Это достигается возвращением к просветленному звучанию прелюдии до мажор И.С. Баха. Вспоминаем, как в первой четверти у ребят появлялось желание вплести свои голоса в ткань баховской фактуры, дети теперь, вероятно, по-иному почувствуют, какой может быть мелодия к такому аккомпанементу, и постараются доказать

это своими импровизациями. Режиссерской находкой учителя будет неожиданный перевод их вокальных поисков в звучание мелодии Ш. Гуно «Ave Maria».

Возвращение к музыке Ф. Шуберта и Г. Струве следует считать почти обязательным, так как это символическое выражение оценки *возможностей музыки* в обогащении наших знаний о мире и человеке!

И в заключение обсудите: может ли существовать такая музыка, которая будет нравиться одновременно всем-всем без исключения людям?

Интересный вопрос! А ответ? Такой музыки быть не может: слишком многообразна жизнь, различны люди, их характеры, устремления. И многообразие музыки — это есть **следствие многообразия жизни, окружающего мира!** И в этом многообразии каждый человек индивидуален, как индивидуальна и его восприятие жизни и музыки!

Блокнот

Основное назначение блокнота – реализовать внутреннее слышание музыки письменным образом. В самом деле, что может быть «следом» от музыки на бумаге, если человек не знает так называемой нотной грамоты? Как правило, учителя обращаются к самому простому и общепринятому – это рисунки, эмоционально-образные реалистические зарисовки, отражающие основное содержание пьесы, песни или фрагмента музыкального сюжета, персонажи, различные ситуации, пейзажи... Все это будет и в нашем блокноте.

Наша цель – «открытие» и узнавание нотной грамоты, той, которая является органичным отражением реального звучания, а не воспринимается, как закодированная в неких умозрительных знаках, нуждающихся в зубрежке, информация. Собственно говоря, речь идет не столько о различиях в знаках, сколько о пути к познанию знаковой (читай – письменной) музыки. Слушая музыку и пластически интонируя ее (фразируя, ощущая пульс, уточняя ритмический рисунок и звуковысотное положение мелодии), ученики постепенно осваивают музыкальное время и пространство дирижируя-записывая и записывая-дирижируя. Процесс этот должен протекать в единстве музыкального восприятия. Главное – помочь ребенку осознать то, что появившиеся знаки – тот же дирижерский жест, подчеркивающий главную, характерную особенность той или иной музыки.

Так, на первых же страницах блокнота появляется запись песни, где самое главное – дыхание: при вдохе – движение руки снизу вверх, и на выдохе – в сторону. Линия фразы – это растянутый выдох, поэтому она не должна выглядеть ни горбатой, ни прямой. В песне «Баю-бай» органично рождается пластика и протяженность фразиро-

вочной лиги и первое сравнение более короткого и более длинного дыхания, следовательно, фразы.

С появлением танцевальной музыки фразировочные лиги, начиная со вдоха, наполняются пульсацией, например в «Камаринской» более сильной (шаг и хлопанье) и более частой (семенящими шажками-точками). Одновременно ненавязчиво в поле зрения детей попадает общепринятая нотация и, соответственно, нотная строка. В танце чем изобретательней рисунок, тем занятнее представлять, как это звучит или как это можно станцевать. Здесь важна детская фантазия на основе уже узнанного.

Работа над «Камаринской» способствует пониманию того, благодаря чему музыка одной пьесы становится узнаваемой среди множества других произведений. В мелодии «Камаринской» вычленяется прием опевания. Здесь, находясь в контексте народного музицирования, этот прием скорее игровой (танец-игра, выдумка, соревнование), поэтому рядом с привычным названием данного приема как опевания, появляется его интерпретация (обыгрывание) — игра с мелодической линией. Предложенная спиралевидная линия подсказывает закрученное, пружинное движение, охватывающее семенящие шажки-точки, которые пока свободно располагаются на нотном стане под рукой первоклассников. При желании они смогут сравнить свои результаты с оригиналом.

А вот в работе с оригинальным звучанием «Камаринской» предлагается выслушать и записать на соответствующих строчках все изменения танцевальной мелодии. Каждая строчка — это новый вариант обыгрывания, новое коленце. Это подсказывают детям и рисованные «камаринские мужички».

Еще один пример танцевальной музыки — вальс. Здесь отчетливые вертикальные черты, в которых выразилась пульсация, не смогут передать пластику вальса. Это будут скорее округлые движения рук, не лишённые при этом

вертикальных вздохов-ауфтактов. Подобное дирижирование должно отразиться на появлении нового знака в блокноте.

Работая с партитурой вальса из балета П.И. Чайковского «Спящая красавица», дети записывают-дирижируют движение при пульсации, подчеркивая новый, плавный характер звуковедения. На страницах, где появится музыка марша и понятие о маршевом порядке, карандаш, соглашаясь с характером звучания предложенных пьес, опять «зашагает» четкими, ровными, единообразными чертами. Здесь уместно сравнение характеров шага в танце и марше, а также удивительная возможность «считать» музыку. Она сама своим равномерным движением подсказывает, как это можно делать. Выясняется, что можно считать музыку и «на два», и «на три».

В блокноте можно заметить несколько страниц, на первый взгляд абстрагированных от основного содержания учебника. Они предназначены для того, чтобы уточнить некоторые, уже появившиеся в музыкальной практике учеников понятия. Часто при разглядывании нот в учебнике им встречался скрипичный ключ, нотные знаки, расположенные на разных линейках. При возникшем любопытстве детей учитель, используя эти страницы блокнота, может удовлетворить его, а также дать возможность поупражняться в написании нотных знаков и их определении в связи со свойствами ключа. Желательно предоставить детям возможность самим определить и назвать ноты своими именами.

В учительской практике много приемов, которые можно использовать для более основательного изучения нот. Мы придерживаемся мнения, что торопиться с этим навыком, используя заучивание прежде «открытия» музыкальных закономерностей, не следует. Сначала нужно приобрести, как говаривал известный нотоиздатель Юргенсон, «уважение к ноте».

Прослушав «Марш деревянных солдатиков», можно попытаться определить ритмический рисунок — каждый конец фразы уточняется барабанной дробью. Работа с этой ритмической партитурой может протекать в следующей последовательности: сначала дети работают над маршевым пульсом. Определив и записав его, мысленно проигрывая марш и следя за написанным, школьники успевают в выбранном темпе обозначить в конце фразы ритмический рисунок соответственно его звучанию.

Чтобы это получилось ловко и с точки зрения музыки правильно, нужно попробовать это сделать неоднократно. Рисунки в начале каждой строки призывают учителя к тому, чтобы заниматься с ребятами живо, весело; играя, например, пальчиками, прошагать по записанному пульсу. Удобно ли идти, ровно ли шагается? Некоторые страницы предназначены для свободной деятельности как учеников, так и учителя. На них можно рисовать, сочинять, выполнять дополнительные упражнения. Разворот с клавиатурой создаст иллюзию инструментального музицирования, что так любят дети, и в то же время натолкнет их на размышления о соотношении горизонтальной поверхности со своими слуховыми ощущениями более светлых, высоких звуков и более мрачных, затемненных, низких; о перенесении в плоскость клавиатуры пространственных понятий — широко, узко, далеко, близко; об озвучивании рождающихся ассоциаций, вызванных рисованным наброском в определенной фразировке, пульсе, характере звуковедения. Можно попробовать перенести эту иллюзорную импровизацию на настоящую клавиатуру, чтобы убедиться в верности внутреннего слышания.

Продолжая двигаться по страницам учебника, дети то и дело будут обращаться к блокноту. Именно на его страницах можно попробовать найти адекватное художественным картинкам-импровизациям из учебника выражение в знаках на нотной строке. Расширяя возможности

учеников, пробуем исполнять задуманное уже двумя руками. Так появляются две строки в нотной системе. Иначе как показать богатство музыкального момента, который вмещает в себя и то, что длится, и то, что мерцает, и то, что думает человек, в одно и то же время? Может быть, так впервые откроется детям многоголосный склад?

Конечно, «обозначения» предлагаемых картинок будут крайне лаконичны, а музыкальное звучание несовершенным, но здесь важна инициатива, привычка пробовать и исследовать свои возможности без комплексов и боязни. В такого рода творческих пробах обобщенное звучание не может быть неверным или некрасивым, поскольку дети с самого начала не втискиваются в рамки того, что можно, что нельзя, что красиво, что нет. Красиво то, что целесообразно.

На странице — подобие графика, где оси координат ориентированы на нотные строки. Можно попробовать соотнести звуковысотное движение с движением в определенном темпе и пульсе. Представьте себе, что нижняя строка — пульс на какой-либо ноте, имеющий вальсовый характер или маршевую равномерность и четкость, а верхняя строка позволяет двигаться мелодической линии самым прихотливым образом (слева — направо). Варианты различных мелодических конфигураций обозначены на страницах. Нанеся их на верхнюю строку и уточнив нотами направление линий, можно увидеть взаимодействие (или скорее единство) пространства и времени, а уточнив звучание, динамическими знаками вызвать образные ассоциации. Очень важно найти способ исполнить записанное в «дирижировании», за инструментом, голосом...

Далее на страницах блокнота появляются примеры из классических произведений, в которых можно увидеть, угадать, услышать, различить образное начало в самой нотной записи. Это пример интродукции балета «Спящая красавица», в котором так наглядно сопоставимы два

образных начала: агрессивное, со злобным «карканьем» форшлагов в верхнем голосе, завываниями в хроматической мелодии, зловещими повторами-заклинаниями в аккомпанементе и взмах света, как бы одним мановением руки останавливающим зло. Конечно, под впечатлением от услышанной музыки интродукции и увиденного на нотных строках ребятам наверняка захочется попробовать дать ответ и соответственно сочинить такой конец сказки, какой им видится в этом противоборстве. Вот тут и возникнет проблема выбора: каким образом и какими знаками можно очертить зоны зла и добра, чтобы это было очевидно?

Страницы «Сыграй праздник» предлагают ученикам несколько ритмо- и нотоформул, на основе которых можно попробовать сочинить небольшие мелодические линии с обозначениями темпа, характера и динамики. Какие из них тяготеют более к жанру песни, танца, марша? Как это определить, выразить, как считать?

Принцип работы над музыкой марша из оперы «Любовь к трем апельсинам» С.С. Прокофьева тот же, что и в пьесе «Марш деревянных солдатиков» П.И. Чайковского и в любом другом марше. Два героя, отправляющиеся на поиски трех апельсинов, Принц и Труффальдино – это две строки. Заколдованный, неуклонно устремленный к цели Принц – это размеренный шаг-пульс и сомневающийся, трусливый шут – ритмический рисунок (на страничке с этой игрой помещен фрагмент оформления первой постановки оперы «Любовь к трем апельсинам»). Да и сама личность Сергея Сергеевича Прокофьева, гораздо на выдумки, спровоцировала нас поиграть с ребятами в «любовь к семи апельсинам» – семи нотам, в которые недурно было бы и в самом деле влюбиться и ученикам. Ведь только уважение и любовь к ноте – знаку, за которым кроется музыка, может заставить человека расшифровать различные звуковые комбинации. Правильно исполнив, можно обнару-

жить знакомые интонации. Какие и из каких произведений? Учитель, естественно, и сам может придумать множество подобных примеров и пользоваться ими в любой момент.

В связи с музыкой из Симфонии № 4 П.И. Чайковского в блокнот помещена условная партитура, назначение которой определено учебной целью: на каждой строчке отразить изменения, происходящие с темой вариаций (эпизод в разработке финала). Необходимо помнить, что вся работа происходит в процессе звучания музыки или внутреннего ее воспроизведения. Если количество известных обозначений покажется ученикам недостаточным, можно придумать свои собственные, чтобы точнее отразить особенности каждого варианта. Партитуре предшествует страничка, разглядывание которой приводит к мысли, что появление двух новых значков (диеза и бемоля) каким-то образом меняет облик темы. Разобравшись в том, что значит двигаться вверх и вниз по звукоряду и научившись уже давно различать это на слух, ученики знакомятся с минимальными сдвигами на полутон при помощи этих значков и придумывают свои собственные варианты, выставляя эти значки в тех или иных местах темы, определяя, как это влияет на характер звучания известного им оригинала песни или темы симфонии.

Нам показалось важным, предвосхищая тематику второго класса, донести до школьников высказывание П.И. Чайковского, в котором он музыканта-художника уподобляет заботливому садовнику, из семян-тем выращивающего свои произведения. Одним из таких семян и является преобразенная в тему симфонии песня «Во поле береза стояла».

Заключительный раздел блокнота — «Озадачник». Он состоит из игровых и парадоксальных вопросов и заданий, которые призваны озадачивать учеников и вдохновлять их на поиск неординарных решений. Например, в условной

таблице соотношения длительностей очевидно, что чем больше знаков в единицу времени, тем они короче по длительности, и наоборот. Поэтому вопрос «чего больше, чего меньше?» решается двояко. Кроме того, при рассмотрении этой таблицы становятся видны некая упорядоченность и система, а рядом с этим порядком расположена нотная страница, в которой порядок — это осмысленность и красота звучания, хотя визуально это выглядит гораздо более хаотично.

Какой мерой измерить? Предлагается целый ряд понятий и явлений (например: тяжесть и легкость предмета, вещества, характера и вины), чтобы, соотнося несоотносимое, прийти к выводу, что музыка, имея огромный арсенал выразительных и изобразительных средств, может являться той самой мерой. Но при помощи каких средств и знаков это можно доказать? Тяжело — это как? (басовый ключ, медленное движение, акценты, вязкое звукоизвлечение и т.д.). Легко — это как? (более подвижный темп, светлое звучание, стремительное мелодическое движение). Но это ли главное?

Оказывается, что в музыке нравственное содержание, отражающееся в интонации, в мелодическом начале — самое важное. Поэтому, выбирая предмет для размышлений с помощью музыки, скорее следует обратить внимание на человеческий характер или душевное состояние. Слово и нотная строка помогут детям в этих размышлениях. Что касается чистой изобразительности, то таких экспериментов можно провести на страницах блокнота множество: вспоминая музыку «Полета шмеля», воссоздать траекторию его полета на нотной строке мелкими длительностями (см. таблицу длительностей); изобразить при помощи различных длительностей постепенное ускорение поезда; сделать из гаммы круг, расположив ее в пространстве нотоносца с возвратом к исходному звуку, но не «на глаз», а «на слух»; по фактуре фрагмента пьесы определить

среду обитания изображаемых животных; по количеству звучащих голосов распознать количество персонажей.

Расставаясь с блокнотом, пробуем сыграть короткую партию в шахматы с замечательным композитором и шахматистом С.С. Прокофьевым. Верно сделав предложенные ходы и записав их на нотном стане нотами, «выигрываем» интонацию марша из оперы «Любовь к трем апельсинам». Любовь к «семи апельсинам» — семи нотам — рождает необходимость выяснить, как же при таком малом количестве нот никак не иссякнут мелодии? На этот вопрос ответит Сергей Сергеевич Прокофьев, заставив изрядно поработать головой тех, кто все-таки хочет освоить язык музыки, любит размышлять и хочет преумножить мелодическое богатство.

Ограниченность предлагаемого пути заключается в том, что он начинается с очень обобщенных знаков, которые имеют широкое и не обязательно только музыкальное значение, однако рождаются в непосредственных откликах детей на звучащую музыку. Это может быть, например, пластический жест, отражающий протяженность дыхания, длинную мысль, далекую дорогу и т.д.

Предложенный музыкальный материал выстроен в определенной логике развития его ритмопластического осознания. Оно начинается с *дыхания-фразы*, накладывающегося затем на «ритм высшего порядка» (Н.П. Збруева). Постепенно происходит заполнение и уточнение его пульсом, ритмическим рисунком, облекающимися, в свою очередь, в музыкальную ткань — склад, фактуру. И далее неизбежно возникают всякого рода уточнения, связанные с движением музыки по высоте, то есть музыкальные линии, рассмотренные как бы в многогранном увеличении до появления точечной фиксации ее на той или иной высоте (собственно ноты). И никак не наоборот! Именно путь от целого к частному является определяющим на пути успешного освоения того, что услышано, прочувствовано,

понято и зафиксировано, чтобы еще лучше понять смысл, раскрыть художественный образ музыки.

Именно поэтому первые «звуковые» следы на страницах блокнота — это фазы дыхания песни: *дышим песней* означает начало жизни этого вида музыки, ведь дыхание — это жизнь. Задача учителя так выстроить процесс рождения песни, чтобы, уловив органичное движение руки в процессе звучания во всей целостности образной характеристики (начало движения — «вдох» и протяжный, интенсивный, осторожный «выдох», длящийся до следующей необходимости «вдоха»), суметь продолжить его на страницах блокнота, выявляя пластику и протяженность лиги.

Так появляется первая запись колыбельной песни. Главное условие работы с блокнотом — это записывание музыки одновременно с ее звучанием: на кассете, в исполнении учителя, в собственном напевании, реальном или так называемом «внутреннем».

Но вот... «Взгляд лучится, спина выпрямляется, руки вздымаются, делаем шаг — вот так, не удержаться от другого!»

Допущено

*Министерством образования
Российской Федерации*

Музыкальное искусство

**Программа для 1 класса
четырёхлетней начальной школы**

Пояснительная записка

Основой отбора содержания данного учебного курса является идея самоценности музыкального искусства как человеческого творения, помогающего ребенку познавать мир и самого себя в этом мире.

Содержание музыкального образования в начальной школе — это запечатленный в музыке духовный опыт человечества, в котором отражены вопросы смысла жизни, существования человека на земле с эстетических и нравственных позиций.

Целью уроков музыки в начальной школе является воспитание у учащихся музыкальной культуры как части их общей духовной культуры, где содержание музыкального искусства разворачивается перед детьми во всем богатстве его форм и жанров, художественных стилей и направлений.

Основные **задачи** уроков музыки:

1. Раскрытие природы музыкального искусства как результата творческой деятельности человека.

2. Формирование у учащихся эмоционально-ценностного отношения к музыке.

3. Воспитание устойчивого интереса к деятельности музыканта — человека *сочиняющего, исполняющего и слушающего* музыку.

4. Развитие музыкального восприятия как творческого процесса — основы приобщения к искусству.

5. Овладение интонационно-образным языком музыки на основе складывающегося опыта творческой деятельности и взаимосвязей между различными видами искусства.

Специфика музыкальных занятий в начальной школе заключается в овладении общими способами постижения музыкального искусства, позволяющими как можно раньше представить в сознании учащихся *целостный образ музыки*, осуществить выход в «поле» музыкальной культуры.

Основу программы составляют: русское и зарубежное классическое музыкальное наследие, отражающее «вечные» проблемы жизни; народная музыка, музыкальный и поэтический фольклор; духовная (церковная) и современная музыка. При отборе музыкального материала учитывался принцип «независимости» той или иной музыки для данного возраста. Поэтому в репертуар программы вошли произведения, играющие исключительно важную роль в развитии музыкальной культуры школьников в данный возрастной период — та музыка, которая может вызвать ответное чувство в душе ребенка именно в возрасте 6–10 лет.

В качестве методологического основания концепции учебного курса «Музыкальное искусство» выступает идея преподавания искусства сообразно природе ребенка, природе искусства и природе художественного творчества. С учетом этого программа опирается на следующие **принципы**:

- преподавание музыки в школе как живого образного искусства;
- возвышение ребенка до понимания философско-эстетической сущности искусства;
- деятельностное освоение искусства;
- моделирование художественно-творческого процесса.

В данной программе вокально-хоровое исполнительство детей, игра на музыкальных инструментах, исполнение музыки в движении, слушание музыки выступают не как

виды музыкальной деятельности, а рассматриваются в качестве форм приобщения к музыке, являющихся лишь частным случаем по отношению к исполнительству как категории более общего порядка. В качестве же видов музыкальной деятельности *выдвигаются деятельности композитора, исполнителя, слушателя*, которые представлены в неразрывном единстве. Объединенные восприятием музыки, эти виды деятельности отражают три необходимых условия существования музыки.

Детское творчество в программе — это не отдельный вид деятельности учащихся, связанный прежде всего с «досочинением» детьми элементарных ритмических и мелодических формул, интонационных схем, в результате чего музыкальное развитие ребенка сводится к поиску «мелодических штампов». Под детским творчеством понимается прежде всего готовность к **творчеству**, когда ученик хочет и готов постичь смысл своей деятельности, когда у него появляется ощущение необходимости сравнивать, соотносить, выбирать и находить то, что лучшим образом может выразить его слышание и видение того или иного явления, события, факта, его собственное художественное отношение в целом. Именно эта внутренняя работа ученика, процесс мысленного и реального экспериментирования с выразительными средствами становится важнее законченного результата, особенно на начальных этапах вхождения в музыку.

Одной из задач учителя является создание школьной музыкальной среды, когда музыка не на словах, а на деле действительно пронизывает всю жизнь ребенка, становясь необходимым и естественным условием его существования, ведущим фактором духовного становления личности.

Идея первого года обучения — дать обобщенный *образ музыки*, который раскрывается в трех содержательных линиях.

Первая связана с происхождением музыки как философского обобщения жизни, как явления, объективно существующего в мире независимо от нашего к нему отношения. Размышления об этом должны подвести ребят к осознанию (пока еще интуитивному) роли музыкального искусства в жизни вообще и в жизни каждого человека. С самого начала музыкальное искусство не принижается «до возможностей ребенка», а наоборот – ребенок возвышается до содержательного уровня музыки как «хранилища всего самого лучшего, что передумало и пережило человечество» (В.В. Медушевский).

Вторая содержательная линия связана с раскрытием перед школьниками истоков музыкального искусства, широкого разнообразия форм его бытования. Для этой линии характерно, во-первых, вхождение в музыку как целостное явление через первое представление об *атрибутах* искусства: содержание, форма, язык музыки. Во-вторых, осознание природы музыки путем погружения в музыкальные образы как определенным образом организованную «звуковую материю», путем прослеживания процесса перерождения звука из явления физического в музыкальное, несущее образно-смысловое содержание, и посредством выведения музыкальных интонаций из их речевой основы как особенных эмоциональных характеристик.

Третья содержательная линия – методическая или творческо-поисковая, когда школьники вводятся в музыкально-художественную деятельность с позиций композитора, исполнителя, слушателя. Эти различные, но в то же время такие единые обобщенные виды музыкально-художественной деятельности складываются в фигуру *музыканта, творца*, без которого музыка вообще не может появиться и существовать.

Таким образом, содержание обучения в первом классе позволяет продолжить естественное для детей этого возраста «существование» в музыке. А это значит, что

большое место занимают опыты детского творчества: «омузыкаливание» загадок и пословиц, свободное музицирование на детских музыкальных инструментах, разыгрывание песен, народные музыкальные игры и т.д.

В основе технологии работы с первоклассниками лежит перевод элементарных игровых действий в сферу *художественной* игры. С другой стороны, такой путь облегчает вхождение детей в проблематику искусства, что становится новым уровнем в систематическом освоении мировой музыкальной культуры. В программе число произведений для каждого класса специально дается в несколько большем объеме, чтобы предоставить учителю возможность вариативного отношения к репертуару, то есть в рамках указанной проблематики выбрать музыку согласно его предпочтениям и уровню музыкального развития детей конкретного класса.

Основные проблемы курса

Первый класс (30 ч)

Истоки возникновения музыки (6 ч)

«Исследование» звучания окружающего мира: природы, музыкальных инструментов, самого себя. Жанры музыки. «Маршевый порядок», «Человек танцующий», «Песенное дыхание». Сущность деятельности музыканта: искусство выражения в музыкально-художественных образах жизненных явлений.

Содержание и формы бытования музыки (18 ч)

Отражение в музыке человеческих чувств — добро и зло, жизнь и смерть, любовь и ненависть, прекрасное и безобразное, день и ночь, осень и весна.

Многообразие и многообразность отражения всего мира в конкретных жанрах и формах, общее и различное при соотнесении произведений малых (камерных) и круп-

ных (синтетических) форм: песня, опера, танец, балет, марш, симфония, концерт и т.д.

Язык музыки (6 ч)

Музыкально-выразительные средства: мелодические, метроритмические и фактурные особенности с точки зрения их выразительных возможностей, лад, тембр, регистр, многочисленный музыкальный инструментарий. Введение в язык музыки как знаковой системы особого рода (где звук-нота выступает в одном ряду с буквой и цифрой).

Требования к уровню подготовки ученика первого класса

Главным критерием выступает *артистизм* детей, проявляющийся в готовности увлеченно и живо «впитывать» музыкальные впечатления, воспринимать музыкальные произведения, проявлять способность к размышлению об истоках происхождения музыки и о роли и значении Человека в этом процессе, о способности и способах (голосом, игрой на музыкальных инструментах, движением) воспроизводить музыкой явления окружающего мира и внутреннего мира человека.

Первоклассники должны **решать учебные и практические задачи:**

– выявлять жанровое начало (песня, танец, марш) как способ передачи состояний человека, природы, живого и неживого в окружающем мире;

– ориентироваться в многообразии музыкальных жанров (опера, балет, симфония и пр.);

– различать характер музыки, ее динамические, регистровые, тембровые, метроритмические, интонационные особенности;

– применять элементы музыкальной речи в различных видах творческой деятельности (пении, сочинении и импровизации, художественном движении).

Морожены песни

С. Писахов

В прежно время к нам заграничны корабли приезжали за лесом. От нас лес увозили. Стали и песни увозить.

Мы до той поры и в толк не брали, что можно песнями торговать.

В нашем обиходе песня постоянно живет, завсегда в ходу. На работе песня — подмога, на гулянье — для пляса, в гостьбе — для общего веселья. Чтобы песнями торговать — мы и в уме не держали...

В стары годы морозы жили градусов на двести, на триста. На моей памяти доходило до пятисот. Старухи сказывают — до семисот бывало, да мы не очень верим. Что не при нас было, того, может, и вовсе не было.

На морозе всяко слово как вылетит — и замерзнет! Его не слышно, а видно. У всякого слова свой вид, свой цвет, свой свет. Мы по льдинкам видим, что сказано, как сказано. Ежели новость кака али заделье — это, значит, деловой разговор — домой несем, дома в тепле слушаем, а то на улице в руках отогрем. В морозны дни мы при встрече шапок не снимали, а перекидывались мороженым словом приветным. С той поры повелось говорить: словом перекидываться. В морозны дни над Уймой морожены слова веселыми стайками перелетали от дома к дому да через улицу. Это наши хозяйки новостями перебрасывались. Бабам без новостей не прожить.

Как-то у проруби сошлись наша Анисья да сватья из-за реки. Спервоначалу ладно говорили, слова сыпали гладкими льдинками на снег, да покажись Анисье, что сватья сказала кисло слово. По льдинке видно.

— Ты это что? — кричит Анисья, — како слово сказала? Я хошь ухом не воймую, да глазом вижу!

И пошла, и пошла, ну, прямо без удержу, до потемни сыпала. Сватья тоже не отставала, как подскочит (ее злостью подбрасывало) да как начнет переплеты ледяны выплетать. Слова-то — все дыбом.

А когда за кучами мерзлых слов друг дружку не видно стало, разошлись...

А малым ребятам забавы нужны — матери потаковщицы на улицу выбежат, наговорят круглых ласковых слов. Ребята ласковыми словами играют, слова блестят, звенят музыкой. За день много ласковых слов переломают. Ну да матери на ласковы слова для ребят устали не знают.

А девкам перво дело песни. На улицу выскочат, от мороза подол на голову накинут, затают песню старинну, длинну, с переливами, с выносом! Песня мерзнет колечушками тонюсенькими-тонюсенькими, колечушко в колечушке, отсвечиват цветом камня драгоценного, отсвечиват светом радуги. Девки из мороженных песен кружева сплетут да всяки узорности. Дом по переду весь улепят да увесят. На конек затейно слово с прискоком скажут. По краям частушки навесят. Где свободно место окажется, приладят слово ласково: «Милый, приходи, любый, заглядывай!»

Нарядне нашей деревни нигде не было.

Весной песни затают, зазвенят, как птицы каки невиданны запоют!

С этого и повелась торговля песнями.

Как-то шел заморский купец, он зиму проводил по торговым делам, нашему языку обучался. Увидал украшенья — морожены песни — и давай от удивленья ахать да руками размахивать.

— Ах, ах, ах! Ах, ах, ах! Кака распрекрасна интересность диковинна, без всякого береженья на само опасно место прилажена!

Изловчился купец да отломил кусок песни, думал — не видит никто. Да, не видит, как же! Робята со всех сторон слов всяческих наговорили, и ну в него швырять. Купец спрашивает того, кто с ним шел:

— Что за штуки колки каки, чем они швыряют?

— Так, пустяки.

Иноземец и «пустяков» набрал охапку. Пришел домой, где жил, «пустяки» по полу рассыпал, а песню рассматривать стал. Песня растаяла да только в ушах прозвенела, а «пустяки» на полу тоже растаяли да запоскакивали кому в нос, кому в рыло. Купцу выговор сделали, чтобы таких слов в избу не носил.

Иноземцу загорелось песен заказывать: в свою страну завезти на полюбование да на прослушанье.

Вот и стали песни заказывать да в особы ящички складывать (таки, что термоящичками прозываются). Песню уложат да обозначат, которо — перед, которо — зад, чтобы с другого конца не начать. Больше кучи напели. А по весне на пароходах и отправили. Пароходищи нагрузили до труб. В заморску страну привезли. Народу любопытно, каки таки морожены песни из Архангельскова? Театр набили полнехонек.

Вот ящички раскупорили, песни порастаяли да как взвились, да как зазвенели! Да дальше, да звонче, да и все. Люди в ладоши захлопали, закричали:

— Еще, еще! Слушать хотим!

Да ведь слово не воробей, выпустишь — не поймаешь, а песня, что соловей, прозвенит — и вся тут. К нам письма слали и заказны, и просты, и доплатны, и депеши одну за другой: «Пойте больше, песни заказывам, пароходы готовим, деньги шлем, упросом просим: пойте!».

Коли деньги шлют, значит, не обманывают. Наши девки, бабы и старухи, которы в голосе, — все принялись песни тянуть, морозить.

Сватына свекровка, ну та сама, котора отругиваться

бегала, тоже в песенно дело вошла. Поет да песенным словом помахиват, а песня мерзнет, как белы птицы летят. Внучка старухина у бабки подголоском была. Бабкина песня – жемчуга да брильянты-самоцветы, внучкино вторенье, как изумруды.

Девки поют, бабы поют, старухи поют.

Песня делам не мешат, рядом с делом идет, доход дает.

Во всех кузницах стукоток, брякоток стоит – ящики для песен сколачивают.

Мужики бороды в стороны отвернули, с помешки чтобы бороды слов не задерживали.

– Дакосе и мы их разуважим, свое «почтение» скажем.

Ну и запели!

Проходящи мимо сторонились от тех песен. Льдины летели тяжело, но складно. Нам забавно: пето не для нас, слушать не нам.

Для тех песен особы ящики делали и таки большуши, что едва в улице поворачивали. К весне мороженных песен больше кучи накопилось.

Заморски купцы приехали. Деньги платят, ящики таскают, на пароход грузят и говорят:

– Что таки тяжелы сей год песни?

Мужики бородами рты прикрыли, чтобы смеху не было слышно, и отвечают:

– Это особенны песни, с весом, с особенным уважением в честь ваших хозяев напеты. Как к слову приведется, каждый раз говорили: «Кабы им ни дна ни покрышки». Это-то, по-вашему, значит – всего хорошего желаем. Так у нас испокон века заведено. Так всем и скажите, что это от архангельского народу особенно уважение.

Иноземцы и обрадели. Пароходы нагрузили, флагами обтянули, в музыку заиграли. Поехали. Домой приехали, сейчас афиши и объявления в газетах крупно отпечатали,

что от архангельского народу особенно уважение заморской королеве: песни с весом!

Король и королева ночь не спали, спозаранку задним ходом в театр забрались, чтобы хороши места захватить. Их знакома сторожиха пропустила.

Вот ящики порастаяли и начали звенеть.

На что заморски хозяева нашему языку не обучены, а поняли!

Содержание

Авторский подход к методике музыкального образования	3
Характеристика учебно-методического комплекта	7
Учебник	8
Блокнот	15
Методическая разработка проблематизации содержания музыкального образования в 1 классе	18
Проблематизация	23
Содержание	40
Методы	62
Примерное планирование музыкального материала	84
Первая четверть	84
Вторая четверть	86
Третья четверть	87
Четвертая четверть	88
Примерные поурочные разработки с методическими рекомендациями	91
Первая четверть	92
Вторая четверть	120
Третья четверть	125
Четвертая четверть	141
<i>Приложение 1.</i> Блокнот	154
<i>Приложение 2.</i> Музыкальное искусство. Программа для 1 класса четырехлетней начальной школы	164
<i>Приложение 3.</i> Морозены песни. <i>Писахов С.</i>	170

Учебное издание

Валерия Олеговна Усачёва
Людмила Валентиновна Школяр
Владимир Александрович Школяр

Музыкальное искусство

1 класс

Методическое пособие

Редактор *К.В. Бычков*
Внешнее оформление *В. Евдокимовой*
Компьютерная вёрстка *Н.П. Горловой*
Технический редактор *М.В. Плешакова*
Корректор *М.И. Сергеева*

Гигиенический сертификат
№ 77.99.02.953.Д.000111.01.04
от 14.01.2004 г. сроком до 14.01.2005 г.

Подписано в печать 17.12.01. Формат 60×84/16.
Гарнитура NewBaskervilleС. Печать офсетная.
Бумага офсетная № 1. Печ. л. 11,0. Тираж 1000 экз.
Заказ №

ООО Издательский центр «Вентана-Граф»
127422, Москва, ул. Тимирязевская, д. 1, корп. 3
Тел./факс: (095) 211-21-56, 211-15-74
E-mail: info@vgf.ru, <http://www.vgf.ru>

Отпечатано в типографии ФГУП «НИИ „Геодезия“»
г. Красноармейск Московской области,
просп. Испытателей, 16