

В.О. Усачёва
Л.В. Школяр
В.А. Школяр



Музыкальное искусство

Методическое пособие

2 класс



Москва
Издательский центр
«Венгана-Граф»
2003

Методика как процесс

Общие позиции

Говоря о научном методе познания музыкального искусства, мы ни в коем случае не отрицаем непосредственного — эмпирического вхождения в музыку. Научное понятийно-теоретическое знание и чувственно-опытное, «естественное» — они не противопоставлены в жизни, а существуют как взаимопроникающие стороны единого процесса познания. Еще Л.С. Выготский говорил о «прорастании» научных понятий и эмпирических обобщений друг через друга. Вслед за ним и мы понимаем, что совершенно отказаться от эмпирического уровня мышления и, следовательно, общедидактических принципов нельзя — это противоречит самой диалектической логике. Вообще говоря, бывает очень трудно, особенно в искусстве, отделить теорию от практики (научное от эмпирического), но, вероятно, этого и не нужно делать.

Поэтому в нашей методике изначальным для получения знания остается его величество **ДЕТСКИЙ ОПЫТ!** Мы принципиально стараемся оставить детям **естественное познание окружающего мира и музыки**. Повторим: совместить на занятиях чувственно-опытное и научное, поставить их в диалектическую взаимосвязь (взаимопереходы) входит в задачу учителя: ему, как помним, предстоит ухитриться незаметно для самих детей перевести их мышление на теоретический уровень и подтолкнуть их к обобщению своего музыкального и жизненного опыта в рамках естественного восприятия ими музыки. И при этом еще и «вплавить» в этот процесс **ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ И НАВЫКИ**, причем *не фиксируя на них внимания*. В этом и состоит искусство учителя на уроках музыки.

Поэтому не следует удивляться тому, что мы часто будем противоречить сами себе: то нападать на дидактику,

то ее защищать. Что поделаешь, ведь любая программа должна стремиться не только развивать ребенка музыкально и эстетически, но еще и НАУЧИТЬ основам художественного мышления, понимать «технологию» музыкального искусства. Другое дело, ЧТО на *новом уровне* понимать под музыкальным знанием вообще и технологией в частности, ОТКУДА и КАК к ним идти? Ответ на все эти вопросы один: надо разобраться, что стоит за формированием у школьников *общих способов мыслительной деятельности*.

Прежде всего **универсальный** метод познания, о котором неоднократно говорилось: метод восхождения от абстрактного к конкретному. Это, как указывает Э.В. Ильенков, «универсальный метод мышления в науке вообще, т.е. как всеобщая форма развития понятий... это не субъективно-психологическая форма и прием... 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... Только этот способ мышления, управляющийся от абстрактно-всеобщего определения исследуемого объекта и последовательно, шаг за шагом прослеживающий все основные всеобщие зависимости, характеризующие в своей совокупности это целое уже конкретно, приводит в конце концов к развитой системе всеобще-теоретических понятий, отражающих то живое, саморазвивающееся целое, которое с самого начала было выделено как объект анализа и «витало в воображении» как предпосылка и одновременно как цель работы мышления».

Научный способ познания и есть то новое, что замечательный ученый, композитор, педагог Д.Б. Кабалевский внес в музыкальную педагогику массовой школы (да и не только массовой, но и высшей), пытаясь перевести ее на рельсы научно-теоретического уровня познания. Впервые, как заметил учитель музыки из г. Кондрово (Калужская область) В.И. Иваньков, «музыка стала учить думать». Знаменательно, что именно в те же 70-е годы выдающийся педагог-психолог В.В. Давыдов, обобщая и продолжая опыт работы целой плеяды замечательных отечественных психологов, научно доказал необходимость перевода всего школьного образования на уровень научного мышления, обосновав его не только как стратегию и перспективу образования в будущем, но и как исторически предопределенный *социальный заказ* сегодняшнего дня, что в настоящее время получило воплощение в концепции **развивающего обучения**. Возвращение человеку природы человеческого мышления — та общая идея, которая объединила обе эти концепции. Таким образом, 70-е годы прошлого столетия в полном смысле слова стали революционным прорывом в рутине и косности, куда неуклонно скатывалась насквозь идеологизированная педагогика массовой школы на протяжении многих лет.

Это обязывает ученых и учителей-практиков сосредоточить усилия на разработке новых методических технологий, призванных формировать у учащихся высший уровень мышления. Готова ли музыкально-педагогическая общественность к такой работе?

Вопрос представляется риторическим, ибо эту работу надо начинать, как говорится, «еще вчера». И повторяем, данная программа, разрабатываемая на основе тематизма Д.Б. Кабалевского и в русле концепции развивающего обучения, является одной из попыток реализации новых подходов в методике.

Выше об этом говорилось достаточно подробно, осталось теперь лишь сконцентрировать все сказанное в виде краткой формулировки:

Обеспечить на уроках музыкального искусства воспитание основ диалектического мышления — это мы считаем в а ж н е й ш е й стратегической задачей музыкального образования в массовой школе.

Если мы хотим *реально* научить школьников самостоятельно проследивать, как музыка — эта огромная конкретность, имеющая двуединую социально-эстетическую природу, — рождает самые различные формы своего существования, и как в этих формах художественно отражается бесконечное многообразие жизни, то легко понять, что без формирования основ мышления философского уровня это невозможно. Развитое музыкальное (шире — художественное) мышление *именно теоретического уровня* является необходимейшим элементом музыкальной культуры как части всей духовной культуры (вспомним слова Д.Б. Кабалевского о сущности восприятия музыки: «слышать и *размышлять* о ней»).

Возможно, кто-то возразит: мыслимо ли говорить с учащимися младших классов о законе единства и борьбы противоположностей, объяснять им закон перехода количественных изменений в качественные и т. д.?! Уж не хотят ли авторы данной программы превратить общеобразовательную школу в вуз? Так можно неизвестно до чего докатиться!

Здесь уместно сделать небольшой экскурс в прошлое. Всевозможные запреты и ограничения, в частности в сфере музыкального воспитания, существовали в бывшем СССР. Запрещалось, например, произносить в начальной школе слово «симфония» — считалось, что для детей это трудное понятие. Так действовал в музыкальной педагогике общедидактический «принцип доступности». Считалось также, что на уроках музыки (пения) в начальной

школе не должны звучать произведения трагического характера – советского школьника полагалось воспитывать только на оптимистической музыке, на положительных – светлых, жизнерадостных, связанных со «счастливым детством» эмоциях! Сейчас уже ясно, что в этих запретах выражались сущностные черты педагогики времен культа и застоя: тотальная идеологизация образования, следствием чего было *оглушение школьников*, отказ им в способности задумываться над серьезными жизненными проблемами и по-своему решать их, и *оглушение самого учителя*, вынужденного творить в строгих рамках.

Понятно и то, что за подобными запретами стояло представление о педагогике как о некоей оторванной от реальности системе абстрактно-логических постулатов, правил и положений, как о системе, в задачу которой входит создание определенного «искусственного климата воспитания». Это и приводило к возникновению у детей психологического дискомфорта, поскольку в школе говорилось одно, а в жизни они сталкивались совсем с другим.

Мы считаем, что *чем раньше дети начнут учиться думать и чувствовать по-взрослому – тем лучше!* И это не просто вера в возможности ребенка и не просто протест против идеологических извращений в воспитании. Это и не призыв не считаться с психолого-педагогическими особенностями возраста, искусственно (форсированно – с целью скорейшего достижения результата) навязывая ребенку «взрослую жизнь».

За этим положением стоит мысль, берущая свое начало еще в древних воспитательных системах. В философии педагогики она формулируется так: *воспитание должно происходить сообразно природе*. Природа здесь выступает сразу в трех основных ипостасях: природа самого ребенка как человеческого существа, природа как естественный реальный окружающий мир, в том числе и социальный, и природа музыки как вида искусства.

Отсюда одним из основных положений философии педагогики должно, видимо, стать следующее: *суть педагогики как науки* не в том, чтобы создавать системы принципов, правил, методов, приемов и пр. (это тоже надо, но это *вторичное!*), а в том, чтобы *теоретически обосновать и обеспечить естественное реальное развитие ребенка в реальных условиях*. Технология педагогики (методика) — тоже нужна, но должна существовать как *производное от сущности ее!* Из этого положения вытекает, что ни в коем случае нельзя лишать детей *правды реальной жизни* со всей ее диалектикой: постоянными противоречиями, конфликтами и пр., а значит, и отрицательными эмоциями, борьбой, разочарованиями и т. д. А педагогика как наука должна УПРАВЛЯТЬ процессами отражения этой реальности в детском мышлении и эмоционально-чувственной сфере.

Теперь, надеемся, понятно, почему мы не боимся поставить перед детьми «взрослые» проблемы: они такие же «детские», как и «взрослые»: ведь школьники все равно сталкиваются с ними в жизни, а значит, так или иначе отражают в своем сознании. Так пусть же задумаются о них, хоть и по-своему, по-детски, но зато не на бытовом уровне (который часто бывает циничным уровнем «подворотни» или «заднего двора»), а под влиянием шедевров мировой музыкальной культуры!..

А что касается возражений, скажем так: именно этого — «превратить школу в вуз» — мы и хотим! И до чего можно «докатиться» — тоже знаем: до того, что школьники, став постарше, **сами** начнут формулировать законы и категории диалектики! Для такого оптимистического максимализма имеются весомые основания.

Во-первых, *сама музыка* своей природой не оставляет нам другого пути, но всем своим внутренним устройством **активно помогает** овладевать общими способами теоретического уровня познания. Во-вторых, опыт работы учителей-предметников экспериментальных школ по системе

развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина. Пусть музыкальная педагогика пока еще делает в этой области первые шаги (свидетельством чему и является наша программа), но она уже сейчас может взять для себя много полезного из опыта формирования основ теоретического мышления на всех школьных предметах. Кстати говоря, сама система развивающего обучения родилась как развитие гениальной мысли психолога Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития: *обучение должно опережать детское развитие, а не плестись в хвосте у него!* В этом плане практикой уже давно доказано, что именно постановка перед школьником задач, которые своей трудностью его взволновали, удивили, становится залогом успешного обучения. В-третьих, оптимизма нам добавляют сами учителя музыки: мы на семинарах видим и слышим, насколько им надоела рутинная работа, насколько они соскучились по новым педагогическим технологиям.

Наконец, на подобные сомнения мы уже отвечали в методическом пособии для учителя 1 класса:

«Для детей ничего не меняется! А если быть совсем точными – школьники об этом не подозревают! Вся наука – это система координат **ДЛЯ УЧИТЕЛЯ**, чтобы он видел перспективу своей деятельности и, исходя из этого, мог бы точно расставлять акценты на каждом уроке! Ничего другого «специального» не требуется, скорее наоборот: все в известной мере упрощается, потому что фактически отсутствуют ЗУНы (знания, умения, навыки), которые надо усваивать (запоминать, тренировать и пр.). Помним: **проживание знаний предшествует их понятийному оформлению** – это для нас абсолютно принципиально и выполнимо!

Ведь можно, практически избегая научных понятий (они школьникам пока не нужны, им нужно **проживание пути к истине**), 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 через себя, 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».

Проблема не в том, нужно или не нужно, просто *мы не умеем и никогда не пытались так преподавать музыку!* Проблема в другом: как сделать, чтобы школьники именно *не подозревали*, что занимаются диалектикой. Вот об этом, приняв на себя роль учителя-философа, учителя-исследователя и давайте рассуждать.

Если в 1 классе мы начинали с проникновения в природу музыки и в совокупности всей проблематики изучали движение **от природного к человеческому**, то во 2 классе можно считать, что мы уже достигли осознания *человечности музыки* и теперь исследуем музыку как самих себя — как живой организм, причем организм, не просто тождественный человеку, а организм *особого рода*, в котором человек, создавший его для себя «по образу и подобию своему», специфически — *художественно* — запечатлел «*все самое лучшее, что передумало и пережило человечество*» (В.В. Медушевский).

Прежде чем начать понимать, как живет музыка и что надо сделать, чтобы это поняли и школьники, освежим в памяти то, что говорилось о темах 2 класса. Они в системе тематизма программы Д.Б. Кабалевского имеют особый, «теоретический» статус: *три языково-жанровые сферы (песенность, танцевальность, маршевость), интонация, развитие и построение музыки* — это, говоря языком науки, те **абстрактно-всеобщие** понятия, которые являются **формами существования музыки как целостного организма**.

Насколько это соответствует истине? Проведем простой мысленный эксперимент: если «выкинуть» из музыки хотя бы одну из тем 2 класса, останется ли существовать музыка как продукт человеческой цивилизации?

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 началась музыка (еще с первобытных ритуальных действий) и которые, пройдя исторический путь развития и обособившись в отдельные виды искусства, тем не менее остались «инструментом социального обнаружения музыки» (Б.В. Асафьев). Поэтому если лишить музыку хотя бы одной из этих абстрактно-всеобщих форм существования, ее попросту можно вычеркнуть из человеческой культуры вообще.

Темы-понятия, выполняя 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. Их появление в качестве тем-проблем в эмоционально-интеллектуальной деятельности детей становится поворотным пунктом: со 2 класса музыкально-жизненный опыт детей начинает *реально организовываться на уровне научно-теоретических понятий*. С них-то и начинается воспитание у школьников *диалектичности ума*, его основных алгоритмов. Итак, с какого алгоритма начать?

Наверное, с ядра диалектики – **с единства и борьбы противоположностей**. Собственно, мы это уже делали в 1 классе, когда обращали внимание школьников на *сложность* музыкальных и жизненных явлений. Вот это слово «сложность», вероятно, и должно остаться в нашем лексиконе, и

будем терпеливо (еще многие годы!) воспитывать у школьников буквально *рефлекторное* отношение ко всему как сложному. Для этого даже не нужно что-то изобретать, ибо воспитание диалектичности ума – это не продукт каких-то специальных педагогических действий. Диалектичность ума – это просто нормальное человеческое, т.е. *не одно-стороннее, а слитное, «сплавленное» из противоположностей* ощущение и понимание *всего* в окружающем мире. И убедить школьников, что *так* воспринимать объективный мир – это *нормально* и не так уж сложно.

Дети, услышав, например, Полонез As-dur Ф. Шопена и затем полонез из оперы «Иван Сусанин», утверждают в понимании, что полонез – это всегда торжественная музыка. Несколько разубеждает их в этом более грустный полонез Огиньского, а полонез es-moll Ф. Шопена вообще приводит в недоумение: оказывается, что этот танец-шествие может быть и трагическим. Затем они слушают полонез М.И. Глинки уже со словами («добычу нам дает война») и убеждаются, что и гордость за свою нацию, и цинизм агрессии используют для своего выражения *одну и ту же музыку!*

Другой пример. Вспомним, как в 1 классе при рождении марша мы пытались отличить «своих» от «чужих», или, когда восхищались торжественностью марша из оперы «Аида» Дж. Верди, просили детей не забывать, что есть и побежденные. А марш в Прелюдии g-moll С.В. Рахманинова – какого рода в нем торжественность? Или гитлеровский любимый «Хорст Вессель» – ведь это тоже торжество, но *торжество чего?*

Отсюда и известная *диалектическая истина*: все в мире существует как **единство противоположностей** (научная терминология – для учителя), как **сложное** (объяснение для детей). Повторяем, учитель это знает, а дети узнают со временем. Но значит ли это, что важный шаг на пути воспитания диалектичности ума уже сделан? Не значит, в силу

того, что это, как уже говорилось, лишь *констатирующее* (*застывшее, окостенелое*) знание, оно *неживое*! Скажите, что изменилось от того, что мы констатировали: в полонезе есть такое и такое, он может быть таким или другим, он может сочетать в себе это и другое, противоположное, сам сочетаться с тем и другим и т. д.? Да ничего не изменилось: мы просто пополнили некий запас сведений о полонезе как танцевальном жанре и в некоторой мере классифицировали их.

То же самое и с умением выразить структуру полонеза в категориях диалектики: это его содержание, в нем такая-то форма, это его особенные качества, эти его элементы есть не что иное, как отдельное, частное, это его свойство позволяет ему быть таким, а вот это свойство, причем — противоположное предыдущему, позволяет ему одновременно быть другим. Но знать, что объект может быть такой и одновременно другой, это еще не значит стать на рельсы диалектического мышления. В.И. Ленин, комментируя Гегеля, как бы обозначил три уровня мышления:

«1. Обычное представление схватывает различие и противоречие, но не *переход* от одного к другому, **а это самое важное**».

2. Остроумие и ум.

Остроумие схватывает противоречие, высказывает его, приводя вещи в отношения друг к другу, заставляет «понятие светиться через противоречие», но не выражает понятия вещей и их отношений.

3. Мыслящий разум (ум) заостряет притупившееся различие различного, простое разнообразие представлений, до существенного различия, до противоположности. Лишь поднятые на вершину противоречия, разнообразия становятся подвижными (*regsam*) и живыми по отношению одного к другому, приобретают ту негативность, которая является *внутренней пульсацией само-движения и жизни*».

На каком уровне мы находимся со своими знаниями? В лучшем случае, на втором, когда заставляем понятие полонеза «светиться через противоречие». В частности, зная, что музыка призвана возвышать наши чувства, отмечаем тот факт, что в полонезе М.И. Глинки вдруг все самое плохое в человеке начинает звучать торжественно. Почему? А вот на вопрос-то мы и не отвечаем, или говорим какие-то общие фразы — мол, и плохие люди используют торжественную и радостную музыку в своих целях. Получается, что мы просто оставляем наличие противоречия как факт или даем ему лишь частичное объяснение, и оно сразу «притупляется», разнообразия этого жанра «окаменевают» и все остается на первом, констатирующем уровне знания, где противоположности отделены друг от друга. Иными словами: мало уметь выразить все и вся в категориях диалектики (фактически, просто все вещи назвать другими словами), надо **думать по законам диалектики!** Что для этого нужно сделать?

Переход — это самое важное — вот ответ на этот вопрос! А переход от одной противоположности к другой — **это всегда процесс**, это мыслительная деятельность на теоретическом уровне, имеющая целью вскрыть внутренние взаимодействия и причинно-следственные связи.

Психологи утверждают, что мышление есть *процесс*, а диалектики уточняют: мышление есть процесс снятия противоречия путем постоянного перехода от одной противоположности к другой, как это и выразил В.И. Ленин (вслед за Гегелем): «От утверждения к отрицанию — от отрицания к единству с утверждаемым, — без этого диалектика станет голым отрицанием, игрой, или скепсисом». Только тогда «разнообразия становятся подвижными», а полюса объекта (противоположности) начинают переливаться друг в друга и получают объяснение как *одно через другое!*

Вот и вернулись к приему контраста: его диалектическая суть, художественный смысл и *психологический механизм* в том, что одна противоположность высвечивается, обостряется через другую. Ведь можно было бы (на месте М.И. Глинки) выразить захватнические устремления поляков другой музыкой, более подходящей для такой черты характера: зловещей, мрачной и пр. Но тогда это было бы решением художественной задачи, как говорится, в лоб, т.е. внешним, сразу понятным, а главное — *ожидаемым*, и не вызвало бы в душе особых эмоций и мыслей: ведь все ясно — зло есть зло...

Как же изумительно точно выразил А.С. Пушкин самую суть гениальности: «гений, парадоксов друг» — это прямо про Глинку! Создатель русской оперы нашел великолепное, истинно *художественное* решение: *диалектически* соединил гордость как положительное человеческое качество с отрицательным, т.е. вместо того, чтобы осуждать зло, стал его прославлять! Мы теперь и думаем: до какой же бесчеловечности надо дойти, чтобы о готовности совершить зло петь в горделивой возвышенно-торжественной интонации.

Еще оговоримся: по ходу рассуждений мы будем формулировать некоторые положения, составляющие сущность методики воспитания диалектичности ума. Мы не будем выстраивать их в иерархическом порядке (это может сделать сам учитель, если захочет составить для себя методический словарь). В качестве базового положения будет, конечно, выступать сформулированная выше стратегическая задача методики, но в конкретизированном содержательном смысле (по В.В. Давыдову): **воспитание «искусства думать» как овладение школьниками общими способами мыслительной деятельности на теоретическом уровне — понимание всех проблем, явлений, фактов музыки в свете их *производности* от сущностных проблем жизни и искусства.**

Все остальные методические позиции могут рассматриваться как *способы*, в совокупности своей обеспечивающие, как принято говорить в общей дидактике, системность и последовательность реализации целей и задач образования. После сказанного уже можно сформулировать некоторые из них как концентрированный смысл методики.

1. Развивать мышление школьника как *единый нерасчленимый процесс*, где констатирующее знание выступает лишь как его необходимая конкретизация. Поэтому надо стараться не задавать школьникам вопросов, на которые может быть заведомо дан однозначный ответ, и сообщать детям только самые необходимые сведения, которые требуют механического запоминания (для таких сведений существуют словари, энциклопедии, биографии и т. д.).

2. Воспитывать у детей убеждение в том, что любое явление, событие, факт в музыке и в жизни (*в том числе и человеческие эмоции!*) является сложным. Это значит: стремиться представить детям все, что происходит в музыке, как отражение диалектики жизни и самого человека и исследовать даже самые простые вещи в сопоставлении друг с другом.

3. Раскрывать сущность контраста в его философском смысле, организуя энергию мышления школьников в русле «одно через другое». Помним вывод науки: всякое мышление начинается *со сравнения*.

«Так судьба стучится в дверь!» — это о великой бетховенской интонации из 5-й симфонии: «g-g-g-es; f-f-f-d». Ее привычно считают «зерном-интонацией», из которой затем вырастают темы других частей. Это констатирующее знание сформировать у школьников не так уж сложно. А задумывались ли мы, какой огромный философский потенциал заложен в последующем развитии этой интонации в других частях симфонии? Между тем это великолепно

ный пример того, как музыка становится моделью диалектики. У нас эта интонация звучит почти в каждой четверти, каждый раз в новом качестве. Немного забежим вперед.

Когда интонация появляется в первый раз (в «интонационной россыпи» второй четверти), дети, следуя за ее энергией, не задумываясь говорят, что из этой интонации может получиться только музыка такого же рода. Зато при следующих встречах с этой интонацией, когда она предстает в новом качестве — в противоположном (на «рр» и «шепотком»), возникает некоторое недоумение. Его-то и следует превратить в диалектическую проблему: всегда ли в музыке развитие происходит «в лоб» или оно идет через некие контрастные состояния, которые уже заключены в этом «зерне»? Может ли начальная интонация быть ПРОТИВОПОЛОЖНОЙ В САМОЙ СЕБЕ? *А в жизни так бывает?*

Надеемся, понятно наше желание всячески заострить внимание на этой интонации: очень важно, чтобы размышления о единовременном контрасте внутри одной интонации пробуждали в детях новый тип интеллектуальной энергии, новые духовные переживания, связанные с ощущением (пока с ощущением) единства противоположностей. Для нас существенно то, что в ней нет никаких подсказок, никаких «извне» — просто на языке *чисто* музыкально-художественной символики выражена, можно сказать, объективная реальность.

На этом философском уровне очень хочется довести до сознания детей вывод, что *диалектика противоположностей* — это (в свете приема контраста) *задача искусства в отражении жизни и основной источник музыкального развития*. Интонации типа «темы судьбы» как раз наглядно, через чувственное восприятие, являют школьникам факт: в человеческом сознании **сложное** — это **не сложенное, а противоречивое в самом себе!**

Отсюда начинается путь к выводу, который дети должны будут сделать в не столь далеком будущем: человек тем отличается от животного, что может (как показал Э.В. Ильенков, анализируя опыт с собаками в лаборатории И.П. Павлова) удержать в своем сознании «момент превращения одного в другое, момент перехода предмета в его собственную противоположность, момент «отождествления противоположностей»... Точку их совмещения в одном и том же месте в одно и то же время». А ведь это тот самый *переход* (самое важное), о котором говорилось выше!

И еще одна причина, заставившая нас уделить в методике так много внимания бетховенской интонации (кстати, мы ее взяли в качестве музыкального эпиграфа года): работа с ней — великолепный пример того, что мы называем *проблематизацией*.

Раскрывая методологический потенциал этой интонации, мы хотим показать путь, как можно уйти от в полном смысле слова «прикладного», т.е. замкнутого, собственного только музыке понимания ее явлений и фактов («зерно-интонация» — и только). Традиционное, привычное, казалось бы, совсем незначительное, а потому часто не замечаемое музыкальное явление, будучи осмысленным с философских позиций, может превратиться в настоящую крупную проблему и благодаря раскрытию ее взаимосвязей и взаимозависимостей в комплексе других проблем (причем не только музыкальных) стать одним из едва ли не решающих условий обеспечения воспитания диалектичности ума. Конечно, не все «малые проблемы» в одинаковой степени отражают или, лучше сказать, содержат в себе всеобщее, но, как видим, проблема «темы судьбы» играет основополагающую роль в стратегии воспитания диалектичности ума и в логике выведения понятия о диалектичности интонации как «зерна» *развития вообще!* Будучи возведенной на вершину философских обобщений,

«тема судьбы» становится художественным выражением того универсального ВСЕОБЩЕГО, которое становится предпосылкой и целью и в качестве системообразующей связи «руководит» взаимосвязями всех элементов-проблем системы, в данном случае развивающего музыкального образования как системы. Отсюда вытекает следующая задача:

4. К любому событию, явлению, факту музыки идти от всеобщих категорий, возвышая тем самым мышление детей до философского уровня.

В качестве примера реализации этого положения в практике приведем возможный вариант раскрытия детям проблемы *многозначности музыкальных средств*. Хотя и считается, что в начальных классах делать это рано по причине отсутствия у младших школьников должного музыкального опыта и сложности самой проблемы. А сложность ее связана с пониманием музыки как «знаковой системы особого рода» и с явлением «протеичности» музыкального знака (Протей — мифологический морской бог, обладавший способностью произвольно изменять свой вид), т. е. с его свойством менять значение с изменением конкретного комплекса выразительных средств. С этим трудно не согласиться, но нам кажется, что попробовать все же можно — ведь в жизни происходит то же самое: в различных эмоциональных состояниях мы *одно и то же* видим, воспринимаем и относимся к нему **по-другому!** Во-первых, привлекает возможность выразить проблему на теоретическом уровне, именно как *философскую* проблему, и затем постоянно возвращаться к ней (примеров для этого будет достаточно). Во-вторых, очень важно, в свете диалектичности человеческого чувства, параллельно показать и диалектичность самих музыкально-выразительных средств — это укрепит детские представления о сложности музыкальных и жизненных явлений.

Для тех учителей, кто захочет затронуть эту проблему, рекомендуем прелюдию Des-dur Ф. Шопена (она войдет в программу несколько позже). Лучше всего ее просто послушать, без особого анализа. Лишь обратите внимание школьников на то, что *органный пункт* (звук «As») в крайних частях действует как элемент колыбельной: ласково-убаюкивающе, лирически сосредотачивая наше чувство на прекрасной нежной мелодии. Свойство и значение органных пунктов в музыке именно и состоит в том, чтобы сосредотачивать и успокаивать своей мерностью, монотонностью. Но каким становится этот органный пункт, когда в средней части происходит смена эмоции и, следовательно, всего комплекса выразительных средств! Мы слышим мрачный набатно-надгробный колокольный звон, который теперь действует как неумолимая трагическая сила (да еще и торжествующая в концах построений). А теперь наиграем детям связующую партию из 1-й части «Аппассионаты» Л. Бетховена — здесь тот же органный пункт уже передает смятение, тревогу! Думается, что такого образного, чувственного, наивно-философского уровня пока достаточно, на аналитический уровень выйдем позже (с накоплением в опыте детей подобных фактов музыки). Но важно уже сейчас поставить такое теоретическое обобщение впереди их музыкального опыта, формировать рассмотрение этой проблемы *от общего к частному*.

Но продолжим о всеобщем: на нем мы хотим особенно заострить внимание учителя, потому что это и есть ядро диалектики, которое правит развитием всего и вся в этом мире. Повторим: **мало** убедить детей в том, что самое, казалось бы, простое в жизни, есть тем не менее сложное, противоречивое в самом себе. Мало даже показать, как противоположности рождаются из одного корня, потому что все это может остаться тем же знанием на уровне констатации. Ведь мы сами, особенно старшее поколение, все это знали и помним до сих пор. Но знали-то и знаем не по

существу! В нашем сознании закон единства и борьбы противоположностей интерпретировался так, что в нем единство и борьба *равнозначны*, а следовательно, мы вправе выбирать, когда нам в своей практике использовать единство, а когда противоположность. Вот в этом и состоит наше величайшее заблуждение (потому что подлинное отношение между единством и борьбой мы в свое время пропустили мимо сознания): единство и борьба *не равнозначны*, а значит, и выбирать мы можем только единство. Все потому, что отношение между ними больше напоминает отношение между содержанием и формой, где, как известно, **содержание определяет форму!** Об этом великолепно сказал в «Философских тетрадах» В.И. Ленин, в мысли которого специально выделим самое главное:

«Единство (совпадение, тождество, равнодействие) противоположностей условно, временно, преходяще, релятивно. **Борьба взаимоисключающих противоположностей АБСОЛЮТНА, как абсолютно развитие, движение».**

Потому-то жизнь полна противоречий и конфликтов на самом разном уровне; это заложено *объективными* законами развития природы, общества и мышления! В связи с этим нельзя удержаться от желания процитировать изумительную художественно-философскую характеристику, которую дал А.И. Герцен великому Гете: «...вдохновенный мыслитель... провозгласил основой философии примирение противоположностей; он не отталкивал враждующих: он в борьбе их постигнул процесс жизни и развития. Он в борьбе видел высшее тождество, снимающее борьбу!» Вероятно, теперь понятно, почему мы в 1 классе вводили в сознание детей и при первой возможности раскрывали в музыке (и в рассуждениях самих детей) противостояние добра и зла, жизни и смерти, красоты и безобразия и пр.? Проблема, следовательно, не в том, чтобы разрешить про-

тиворечия (это невозможно!), а в том, как их перевести в разряд *неантагонистических*! (Но это уже предмет рассуждений, естественно, не для методического пособия по музыке.) Отсюда следующая задача:

5. Всячески заострять любые различия, разности, противостояния в музыке, стараясь довести их до противоречия и раскрыть их детям как механизм развития.

Практически, начав с закона единства и борьбы противоположностей, можно на нем и остановиться, поскольку это «зерно-интонация» будет все время прорастать в раскрытии проблематики четвертей. Тем более что там нас ждут не менее значимые категории.