

V

Э. Б. Абдулин  
Е. В. Николаева

# Теория музыкального образования



У  
А-13

Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева

# ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебник

*Допущено Учебно-методическим объединением по образованию  
в области подготовки педагогических кадров в качестве  
учебника для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по направлению подготовки  
050100 – «Педагогическое образование», профиль «Музыка»;  
050100.62 – «Педагогическое образование», профили  
«Музыка» и «Дополнительное образование»*



ПРОМЕТЕЙ

Москва  
2013



УДК 78  
ББК 85.31р.я2  
А139

**Рецензенты:**

*Л. А. Рапацкая, доктор педагогических наук,  
кандидат искусствоведения, профессор*

*А. В. Малинковская, доктор педагогических наук,  
кандидат искусствоведения, профессор*

А139 **Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В.** Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Прометей, 2013. – 432 с.

В учебнике излагаются основы теории музыкального образования, осуществляемого в учреждениях общеобразовательного типа. Теория музыкального образования рассматривается как учебный предмет, раскрывающий сущность данной области педагогической науки. Специальное внимание уделяется музыкальному искусству в образовательном процессе, личности ребенка в музыкально-образовательной системе, основным компонентам музыкального образования, личности и деятельности педагога-музыканта. Все разделы пособия представлены в совокупности с учебными заданиями и перечнем рекомендуемой литературы для студентов с целью развития у них профессионального мышления, формирования личностной позиции, творческого отношения к изучаемым проблемам.

Учебник адресован студентам, аспирантам, учителям музыки, педагогам-музыкантам в системе дополнительного образования, преподавателям высших и средних профессиональных учебных заведений музыкально-педагогической направленности, всем, кто интересуется проблемами музыкального образования.

ISBN 978-5-7042-2430-3

© Э.Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, 2013  
© Издательство «Прометей», 2013

## Содержание

Введение .....	7
<b>Глава 1. Теория музыкального образования как учебный предмет.</b> .....	9
1.1 Сущность теории музыкального образования .....	9
1.2. Теория музыкального образования в подготовке педагога-музыканта .....	13
Рекомендуемая литература .....	18
<b>Глава 2. Музыкальное искусство в образовательном процессе</b> .....	20
2.1. Функции музыкального искусства и их реализация в музыкальном образовании .....	22
2.2. Музыкальное искусство в современном социокультурном образовательном процессе .....	28
Вопросы и задания .....	36
Рекомендуемая литература .....	39
<b>Глава 3. Личность ребенка как эпицентр музыкально-образовательной системы</b> .....	41
3.1. Качества личности учащихся, имеющие приоритетное значение в процессе музыкального образования .....	41
3.2. Ориентация педагога-музыканта на возрастные особенности учащихся .....	59
Вопросы и задания .....	66
Рекомендуемая литература .....	68
<b>Глава 4. Цель, задачи и принципы музыкального образования</b> .....	70
4.1. Цель и задачи музыкального образования Цель музыкального образования .....	70
4.2. Принципы музыкального образования .....	75
Вопросы и задания .....	79
Рекомендуемая литература .....	80
<b>Глава 5. Содержание музыкального образования</b> ...	83
5.1. Общая характеристика содержания музыкального образования .....	83



5.2. Основные элементы содержания музыкального образования . . . . .	94
Вопросы и задания . . . . .	111
Рекомендуемая литература . . . . .	112
<b>Глава 6. Виды музыкальной деятельности . . . . .</b>	<b>116</b>
6.1. Общая характеристика видов музыкальной деятельности . . . . .	116
6.2. Собственно музыкальная деятельность . . . . .	119
6.3. Музыкально-теоретическая деятельность . . . . .	141
6.4. Музыкально-историческая деятельность . . . . .	144
6.5. Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность . . . . .	146
6.6. Музыкально опосредованная деятельность . . . . .	152
Вопросы и задания . . . . .	154
Рекомендуемая литература . . . . .	158
<b>Глава 7. Методы музыкального образования . . . . .</b>	<b>161</b>
7.1. Специфика педагогической интерпретации общедидактических методов на музыкальных занятиях . . . . .	162
7.2. Специальные методы музыкального образования . . . . .	165
Вопросы и задания . . . . .	172
Рекомендуемая литература . . . . .	172
<b>Глава 8. Формы музыкального образования . . . . .</b>	<b>174</b>
8.1. Урок музыки как основная форма общего музыкального образования . . . . .	174
8.2. Многообразие форм музыкальных занятий в системе дополнительного образования . . . . .	200
8.3. Музыкальное самообразование учащихся . . . . .	204
Вопросы и задания . . . . .	205
Рекомендуемая литература . . . . .	207
<b>Глава 9. Музыкально-педагогическая деятельность педагога-музыканта . . . . .</b>	<b>211</b>
9.1. Общая характеристика музыкально-педагогической деятельности . . . . .	211
9.2. Основные виды музыкально-педагогической деятельности . . . . .	216
Вопросы и задания . . . . .	232
Рекомендуемая литература . . . . .	233

<b>Глава 10. Личность педагога-музыканта как деятеля музыкальной культуры и образования . . . . .</b>	<b>236</b>
10.1. Педагог-музыкант и его статус в обществе . . . . .	236
10.2. Приоритетные профессиональные качества педагога-музыканта как создателя музыкально-образовательного процесса . . . . .	239
Вопросы и задания . . . . .	254
Рекомендуемая литература . . . . .	256
<b>Приложения . . . . .</b>	<b>259</b>
<i>Б.В. Асафьев.</i> Музыка в современной общеобразовательной школе . . . . .	259
<i>В.Б. Брайнин.</i> Тени на стене, или заметки о возможном подходе к развитию музыкального мышления у детей . . . . .	272
<i>И. Ф. Гажим.</i> Еще раз о цели музыкального образования . . . . .	293
<i>Л.В. Горюнова.</i> Музыка – дети – учитель . . . . .	295
<i>Н.Н. Гришанович.</i> Инновационные методы в музыкальной педагогике . . . . .	303
<i>Б.Р. Иофис.</i> Музыкально-композиционное творчество: сущность, разновидности, педагогическое руководство . . . . .	313
<i>Д.Б. Кабалевский.</i> О музыкально-эстетическом и нравственном воспитании детей . . . . .	322
<i>А. Г. Каузова.</i> Исполнительская деятельность учителя музыки . . . . .	337
<i>В.В. Медушевский.</i> Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства . . . . .	347
<i>Б.М. Неменский.</i> Искусство как опыт человеческих отношений . . . . .	364
<i>Е.В. Николаева.</i> Музыкально-пластическая деятельность детей на музыкальных занятиях . . . . .	377
<i>В. Г. Ражников.</i> Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении . . . . .	388
<i>Л. А. Рапацкая.</i> Взаимодействие искусств и практика художественного воспитания . . . . .	398



<i>Б. С. Рачина.</i> Критерии качества современного урока музыки .....	403
<i>М. И. Ройтерштейн.</i> С доверием к музыке .....	409
<i>Л. В. Шамина.</i> Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии слуха» к музыке мира .....	414
<i>Б. П. Юсов.</i> Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников. ....	424

## Введение

В предлагаемом учебнике теория музыкального образования представлена как самостоятельный вузовский учебный предмет, который имеет свою предметную зону, категориальный аппарат, спектр проблем и т.д. При этом ставится задача раскрыть картину современного состояния теории музыкального образования как науки сквозь призму обобщения коллективного опыта выдающихся отечественных (прежде всего, Д.Б. Кабалевского, а в теории художественного образования – Б.М. Неменского) и зарубежных педагогов-музыкантов – исследователей и практиков.

Для научного обоснования теории музыкального образования как самостоятельной дисциплины активно привлекаются фундаментальные положения философии, культурологии, искусствоведения, музыкознания, теории музыкального исполнительства, музыкальной психологии и психологии музыкального образования, общей педагогики и психологии, информатики.

Теоретические проблемы, рассматриваемые в учебнике, охватывают различные стороны содержания и процесса музыкального образования. При этом в центре внимания оказываются личность и деятельность учащегося, учителя музыки и их взаимодействие с музыкальным искусством.

Общая теория педагогики содержит в себе весьма важные и необходимые для каждого педагога теоретические установки, применимые ко всем учебным дисциплинам. Вместе с тем теория музыкального образования обладает своей спецификой, своими закономерностями, знание которых необходимо музыканту для успешной практической педагогической работы.

В содержании учебника представлены характеристики различных научных позиций по отношению к одной и той же рассматриваемой проблеме. Такой подход способствует развитию теоретического мышления и рефлексивного критического (в широком смысле этого понятия) отношения к проблемам теории и практики музыкального образования, формированию собственной профессиональной позиции.

К каждому разделу учебника прилагается комплекс вопросов и практических заданий, ориентированных как на выявление качества усвоенных знаний, так и на самостоятельный теоретический анализ различных, порой противоположных,



научных позиций педагогов-музыкантов. При этом многие из них предполагают углубленное рассмотрение той или иной концепции и их сравнительный анализ. Некоторые задания предусматривают изучение конкретных музыкально-педагогических ситуаций и возможные способы их разрешения.

В приложениях к учебнику представлены фрагменты из фундаментальных трудов, в которых получают раскрытие различные вопросы теории музыкального образования.

## Глава 1. ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

*Поднять на новый, теоретически более осознанный и практически более результативный, уровень всю жизнь общеобразовательной школы и всю систему подготовки музыкально-педагогических кадров.*

*Д.Б. Кабалевский*

### 1.1 Сущность теории музыкального образования

Проблема повышения профессионального уровня специалистов становится все более острой. Дилетантизм – антипод профессионализма – губит качество всякой работы, а это особенно опасно и потому недопустимо в педагогической деятельности, поскольку речь идет о формировании личности ребенка и его образовании.

Будущий педагог-музыкант, желающий стать профессионалом в своем деле, должен овладеть **теорией музыкального образования**, без которой достижение профессионального мастерства практически невозможно.

Теория музыкального образования рассматривает следующие аспекты:

- положения и закономерности, раскрывающие возможности искусства и педагогики в музыкальном воспитании, обучении и развитии учащихся;
- представление о ребенке как субъекте музыкального образования;
- приоритетные профессиональные качества личности педагога-музыканта;
- целостную модель компонентов музыкального образования;
- сущность, виды и особенности профессиональной деятельности педагога-музыканта.

В настоящем учебнике теория музыкального образования рассматривается в качестве *самостоятельного вузовского учебного предмета*. В нем находит отражение современное состояние педагогики музыкального образования, которая, в свою очередь, охватывает различные аспекты теории и прак-



тики. При этом авторами ставится задача охарактеризовать теорию музыкального образования на основе обобщения коллективного опыта педагогов-музыкантов – исследователей, выдающихся мастеров исполнительского музыкального искусства, музыкальных педагогов-практиков.

#### «Педагогика музыкального образования» как научный термин

В настоящее время в среде педагогов-музыкантов распространен термин *музыкальная педагогика*. Однако многие ученые возражают против подобной терминологии. Так, известный методолог В.В. Краевский отмечает, что «в последнее время появились десятки новых “педагогик”, среди них: “театральная педагогика”, “музейная педагогика” и т.д. Процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер. Новые педагогика плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы. Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальность»<sup>1</sup>.

Исследователь в области теории и методики музыкального обучения и воспитания Т.Г. Мариупольская также считает, что термин *музыкальная педагогика*, как и термины *педагогика искусства*, *художественно-творческая педагогика*, строго говоря, не корректны с научной точки зрения. Вместе с тем автор полагает, что ввиду их широкой распространенности в кругах специалистов, занимающихся преподаванием музыки (живописи и др.), в отдельных случаях подобные терминологические «симбиозы» могут быть использованы<sup>2</sup>.

Данную позицию по отношению к термину *музыкальная психология* разделяет и Г.М. Цыпин, отмечая, что такой термин «не вполне корректен. Однако широкое, можно сказать, традиционное использование в массовом обиходе (выходят даже учебники с таким названием) в известной мере оправдывает его употребление»<sup>3</sup>.

В данном учебнике по отношению к музыкально-педагогической науке в качестве *основополагающего* будет употребляться термин *педагогика музыкального образования*.

1 Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие. – 2-е изд. – М., 2008. – С. 29.

2 См.: Мариупольская Т.Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки (теоретические и методические аспекты): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2002. – С. 3.

3 Цыпин Г.М. Предисловие // Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2003. – С. 4.

#### Содержание понятия «музыкальное образование»

Изучение теории музыкального образования невозможно без раскрытия и усвоения *важнейших понятий, определений, положений*, входящих в некий обязательный *тезаурус педагога-музыканта* (терминологический словарь, относящийся к данной науке, предмету изучения).

Овладение будущими педагогами-музыкантами *профессиональным* тезаурусом педагогики, относящейся к области музыкального образования, является одним из показателей профессионализма (в теоретическом плане) педагога-музыканта, ибо обеспечивает корректность (т.е. точность, правильность) употребления специальной терминологии, помогает с профессиональных позиций анализировать специальную литературу по вопросам музыкального образования, активно участвовать в обсуждении его насущных проблем.

Приступая к изучению вузовской учебной дисциплины «Теория музыкального образования», следует обратить специальное внимание на термин *музыкальное образование*. В современном толковании этот термин рассматривается как интегративный, объединяющий музыкальное воспитание, обучение, развитие.

Термин *музыкальное воспитание* употребляется в двух значениях. В *узком смысле* под музыкальным воспитанием понимают воспитание прежде всего определенных качеств личности учащихся – т.е. данный термин употребляется в первую очередь в психологическом аспекте. В *широком смысле* – это нравственное, эстетическое, художественное воспитание.

Термин *музыкальное обучение* также применяется в двух значениях. В *узком смысле* слова под музыкальным обучением понимают освоение учащимися музыкальных знаний, умений и навыков. В *широком* – данный термин, помимо музыкальных знаний, умений и навыков, включает опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыке и их музыкально-творческой деятельности. Такое представление о содержании обучения, как мы видим, принципиально отличается от первого – оно значительно полнее и глубже.

Говоря о музыкальном образовании, нельзя не иметь в виду и *музыкальное развитие* учащихся, ибо именно оно находится в центре внимания педагога-музыканта при обучении и воспитании ребенка. При этом речь идет о самых разных аспектах музыкального развития, направленных на станов-



ление музыкальной культуры учащегося как неотъемлемой и важной части всей его духовной культуры. Это и развитие музыкальных интересов, вкусов, потребностей учащегося; и развитие всех сторон его музыкального слуха, музыкальной памяти, мышления, воображения; интуиции и ассоциаций; и развитие музыкально-творческих способностей, исполнительских, слушательских и даже композиционно-творческих умений и навыков и т.п.

Еще одно уточнение. Педагогика музыкального образования, в том числе теория музыкального образования, как уже отмечалось, изучает деятельность, связанную с музыкальным образованием, направленную на приобщение учащихся к музыкальной культуре в целом, а не только к музыкальному искусству. Вот почему Д.Б. Кабалевский при обсуждении вопроса о школьном **учебном предмете** настаивал именно на названии «Музыка», имея в виду музыкальную культуру, а не «Музыкальное искусство» и тем более «Пение».

#### Предназначение учебного предмета «Теория музыкального образования»

Эффективность деятельности педагогов-музыкантов во многом зависит от того, в какой мере они владеют теоретическими знаниями в области музыкального образования. Владение теорией музыкального образования способствует:

- раскрытию значимости теории музыкального образования для педагога-музыканта;
- приобретению знаний о сущности теории музыкального образования, ее основных категориях, закономерностях, понятиях;
- формированию теоретического профессионального мышления;
- накоплению опыта творческого применения теоретических знаний в области музыкального образования в своей практической педагогической деятельности;
- становлению профессиональной позиции по отношению к актуальным вопросам музыкального образования;
- развитию способности самостоятельного обогащения профессиональных знаний, умений и навыков, опыта творческой музыкально-педагогической деятельности.

В содержании учебного предмета «Теория музыкального образования» рассматривается прежде всего общее музыкаль-

ное образование. Под **общим музыкальным образованием** понимается образование, направленное к *каждому* учащемуся, ибо общее среднее образование в нашей стране является обязательным. Оно осуществляется в школах, гимназиях, лицеях в рамках учебного предмета «Музыка» под руководством *учителя музыки*, который имеет среднее специальное или высшее педагогическое (музыкально-педагогическое) образование и работает по одной из учебных программ, в соответствии с Государственным стандартом общего образования.

Система музыкального образования включает в себя и **дополнительное музыкальное образование**, которое не является обязательным. Дети по желанию могут заниматься музыкой в студиях, кружках, в музыкальных школах, которые теперь официально называются «Музыкальные учреждения дополнительного образования детей» и др.

Основное предназначение таких учреждений заключается в реализации дополнительных образовательных программ в интересах личности, общества, государства. При этом учитывается, что музыке, как писал А.Б. Гольденвейзер, «нужно учить всех в той или иной форме и степени, а воспитывать профессионалами-музыкантами нужно не только не всех, но лишь очень немногих»<sup>1</sup>.

Данная педагогическая установка продолжает действовать и в наши дни. Поэтому работа с *детьми* в музыкальных учреждениях дополнительного образования ведется по двум основным направлениям:

- общее музыкально-эстетическое развитие;
- подготовка наиболее одаренных из них к поступлению в специальные учебные заведения для получения выбранной ими музыкальной специальности.

Музыканты, работающие в этой сфере, имеют среднее специальное или высшее музыкально-педагогическое или музыкальное образование с квалификацией *педагог дополнительного образования*.

## 1.2. Теория музыкального образования в подготовке педагога-музыканта

Сегодня теория музыкального образования выступает в качестве одной из учебных дисциплин, входящих в содержа-

<sup>1</sup> Гольденвейзер А.Б. Советы мастера // Советская музыка. – 1965. – № 5. – С. 96.



ние вузовской теоретико-методической подготовки будущих педагогов-музыкантов. В основных образовательных программах и учебных планах высших учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку в соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования по направлению 050100 «Педагогическое образование» с профилем «Музыка»<sup>1</sup> или сдвоенными профилями – «Музыка» и, к примеру, «Дополнительное образование»<sup>2</sup>, – к таким дисциплинам отнесены:

- теория музыкального образования;
- методика музыкального образования;
- музыкально-педагогические практикумы;
- музыкальная психология и психология музыкального образования;
- история музыкального образования;
- основы исследовательской деятельности педагога-музыканта;
- практика<sup>3</sup>.

Изучение теоретических основ музыкального образования предвосхищает освоение курса «Методика музыкального образования», а последняя в опоре на усвоение теории направлена на познание и творческое, практическое применение будущими педагогами-музыкантами основных методов, средств и форм организации процесса музыкального образования, изучение различных школьных и внешкольных программ по музыке и методических рекомендаций в области общего и дополнительного музыкального образования.

Одновременно с теорией и методикой музыкального образования вводятся «Музыкально-педагогические практикумы», задача которых – привить будущим педагогам музыкантам практические навыки по руководству, педагогической организации всеми имеющими место видами музыкальной деятельности школьников.

Следующая дисциплина «Музыкальная психология и психология музыкального образования» призвана создать надежный фундамент для того, чтобы психологический аспект му-

<sup>1</sup> Нормативный срок обучения – 4 года.

<sup>2</sup> Нормативный срок обучения – 5 лет.

<sup>3</sup> Перечень дисциплин дан в том порядке, в каком их изучает будущий педагог-музыкант. Исключение составляет «Практика». Поскольку она входит в программу нескольких лет обучения параллельно с другими учебными предметами, ею завершается весь список.

зыкального образования осуществлялся на высоком профессиональном уровне.

Вместе с изучением музыкально-педагогических проблем в психологическом ракурсе начинается и изучение дисциплины – «История музыкального образования», в которой вопросы теории и методики музыкального образования рассматриваются как в историческом аспекте, так и в плане прослеживания их связи с современностью.

Необходимо особо выделить два предмета профессионально ориентированного теоретико-методического цикла вузовских учебных дисциплин, как бы стоящие над остальными: «Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта» и «Практика».

1. Дисциплина «Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта» ставит задачу познакомить будущего педагога-музыканта с основами исследовательской деятельности, которая получит конкретное выражение в выпускной квалификационной работе.

2 «Практика», центральным компонентом которой является *педагогическая практика в учреждениях общего основного и дополнительного образования*, выступает (вместе с выпускной квалификационной работой) в качестве индикатора для выявления того, как усвоены будущим педагогом-музыкантом профессионально ориентированные теоретико-методические дисциплины, в том числе и «Теория музыкального образования». В содержание вузовской подготовки входит также и *культурно-просветительская практика*.

Столь широкая и многокомпонентная теоретико-методическая подготовка педагога-музыканта в вузе объясняется необходимостью создания системы, обеспечивающей возможность разработки студентом *собственной модели общего и или дополнительного музыкального образования*, которая отвечала бы его личностным особенностям как музыканта и педагога и в то же время решала бы актуальные задачи, которые ставит перед школой и системой дополнительного образования общество.

#### Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте основное содержание дисциплины «Теория музыкального образования».

2. Раскройте основные задачи изучаемого курса и объясните необходимость их решения для становления профессионального мастерства педагога-музыканта.



3. Почему термин «музыкальная педагогика» считается недостаточно корректным в научном понимании?

4. Что означает термин «профессиональный тезаурус»?

5. Охарактеризуйте современное понимание термина «музыкальное образование» и укажите его основные разновидности.

6. Раскройте содержание термина «общее музыкальное образование».

7. Охарактеризуйте содержание термина «дополнительное музыкальное образование».

8. Раскройте содержание термина «профессиональное музыкальное образование».

9. Охарактеризуйте основные направления работы с детьми в музыкальных учреждениях дополнительного образования.

10. Сравните приводимые ниже формулировки термина «музыкальное образование» с его трактовкой, принятой в данном учебном пособии:

Музыкальное образование – процесс усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности, а также совокупность знаний и связанных с нею умений и навыков, полученных в результате обучения. Под музыкальным образованием нередко понимают и самую систему организации музыкального обучения. Основной путь получения музыкального образования – занятия под руководством педагога, чаще всего в учебном заведении. Важную роль может играть и самообразование, а также усвоение знаний и умений в процессе профессиональной музыкальной практики или участия в самодеятельном музицировании.

(Баренбойм Л.А. Музыкальное образование // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М., 1976. – Т. 3. – С. 763.)

Музыкальное образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности. Под музыкальным образованием понимают также систему организации музыкального обучения в музыкально-учебных заведениях. Важную роль может играть и самообразование.

(Катуляня М.И. Музыкальное образование // Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – М., 1990. – С. 361.)

11. Раскройте значение термина «музыкальное воспитание».

12. Охарактеризуйте общее и особенное в приводимых ниже авторских трактовках термина «музыкальное воспитание»:

Музыкальное воспитание – целенаправленное и систематическое развитие музыкальной культуры, музыкальных способностей человека, воспитание в нем эмоциональной отзывчивости к музыке, понимания и глубокого переживания ее содержания. Музыкальное воспитание есть процесс передачи общественно-исторического опыта музыкальной деятельности новому поколению, оно включает элементы музыкального обучения и *музыкального образования*...

Музыкальное воспитание, осуществляемое в общеобразовательной школе, детском саду и других внешкольных учреждениях через хоровое пение, игру на инструментах, слушание музыки и музыкальную грамоту, способствует формированию мировоззрения, художественных взглядов и вкусов, воспитанию чувств и нравственных качеств.

(Алиев Ю.Б. Музыкальное воспитание // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М., 1976. – Т. 3. – С. 755.)

13. Проанализируйте приводимую ниже характеристику сущности теории музыкального воспитания с точки зрения того, какие термины и в каком значении в ней применяются.

Важнейшими в теории музыкального воспитания являются проблемы музыкального восприятия и музыкальных способностей. Восприятие музыки (слушание, переживание, понимание, оценка) основано на сложном взаимодействии эмоционального и рационально-логического механизмов психики, в результате которого в сознании слушателя рождается музыкальный образ.

<...> Формирование музыкальных способностей рассматривается в теории музыкального воспитания как процесс, подчиненный общим психическим закономерностям развития творческих способностей.

(Рапацкая Л.А. Музыкальное воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Т. 1. – М., 1993. – С. 604-605.)

Музыкальное воспитание, процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества.

(Рапацкая Л.А. Музыкальное воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Т. 1. – М., 1993. – С. 604.)



14. Охарактеризуйте термин «Музыкальное обучение» в узком и широком смысле слова.

15. Поясните, чем руководствуются педагоги-музыканты, считая, что школьный учебный предмет должен называться «Музыка», а не «Музыкальное искусство». Согласны ли вы с такой точкой зрения?

17. В чем заключается разница между музыкальным и музыкально-педагогическим образованием?

18. В чем видит специфику музыкально-педагогического образования Н.А. Терентьева, когда пишет:

Высшее музыкально-педагогическое образование является по существу показателем духовного состояния общества, принципиальным фактором его гуманизации. Музыкально-педагогическое образование мы определяем как интегративную воспитательную систему, как процесс и результат духовно-практического постижения созидательно-гуманистических функций музыки, направленный на оптимизацию личности во всем богатстве проявлений ее ценностных позиций, действенно-эстетического отношения к культуре и обществу.

(Терентьева Н.А. Д.Б. Кабалевский – музыкант – педагог – просветитель // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития» / Под ред. Е.Д. Критской и Л.В. Школяр. – М., 1999. – С. 7.)

19. Раскройте в общей форме содержание цикла профессионально направленных теоретико-методических дисциплин.

### Рекомендуемая литература<sup>1</sup>

#### Основная

Гончарова О.В., Богачинская Ю.С. Взаимосвязь музыкального развития, воспитания и обучения детей // Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / О. В. Гончарова, Ю.С. Богачинская. – М., 2012.

Гришанович Н.Н. Теоретические основы музыкальной педагогики. – М., 2011.

<sup>1</sup> При работе с данным учебником следует учесть, что перечень рекомендуемой литературы составлен в соответствии с нормативными требованиями, согласно которым в основную литературу могут входить издания, выпущенные не ранее 2008 года. Исключение представляют энциклопедические словари и различного рода справочная литература.

#### Дополнительная

Абдуллин Э.Б. Музыка // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993.

Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада – к начальной школе). – Воронеж, 1998.

Алиев Ю.Б. Музыкальное воспитание // Музыкальная энциклопедия. – Т. 3. – М., 1976.

Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.

Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие. – М., 1982.

Баренбойм Л.А. Музыкальное образование // Музыкальная энциклопедия. – Т. 3. – М., 1976.

Безбородова Л.А. Сущность теории музыкального образования // Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие для студентов музыкальных факультетов педвузов. – М., 2002.

Кабалевский Д.Б. Требование времени // Музыка в школе. – 1983. – № 1.

Киященко Н.И. Цели, задачи и принципы эстетического воспитания // Эстетическое воспитание: теория и практика / Отв. ред. В. И. Самохвалова. – М., 1990.

Медушевский В.В. Музыкальное образование // Спутник учителя музыки / Сост. Т. В. Чельшева. – М., 1993.

Медушевский В.В. Углублять концепцию музыкального образования // Советская музыка. – 1981. – № 9.

Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие / Под ред. Л. В. Школяр. – М., 2001.

Неменский Б.М. Педагогика искусства. – М., 2007.

Рапацкая Л.А. Музыкальное воспитание // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993.

Сухомлинский В.А. Музыка // Избр. пед. соч.: В 3-х т. – Т. 1. – М., 1978.

Терентьева Н.А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования. – СПб., 1996.

Яфальян А.Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе. – Ростов н/Д., 2008.



## Глава 2. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Музыка показывает человеку величие его души.*

*Р.У. Эмерсон*

*Я убежден, что музыка – это единственное доказательство существования потусторонних миров и важнейший способ объяснить таинства человеческой жизни. Лишь музыка способна объяснить, что такое смерть, любовь, верность, предательство... Это самый выразительный вид искусства.*

*Р. Шедрин*

*Музыка – это максимально духовное средство коммуникации. Она – самое высокое нематериальное средство, каким обладает человечество для реализации и развития своих духовных, интеллектуальных и психических способностей, то есть наиболее человеческих своих свойств.*

*К. Штокхаузен*

Музыка в системе искусств занимает совершенно особое место. О ней говорят как о наиболее чувственном среди искусств. Однако существует и прямо противоположная трактовка музыки как наиболее обобщенного и абстрактного искусства, которое можно сравнить с философией и математикой. Т.В. Чередниченко, характеризуя этот парадокс музыки, видит его природу в том, что музыка – это «воплощение цельности человека, единства в нем природы и духа»<sup>1</sup>.

Рассматривая общее и особенное в музыке по отношению к другим искусствам, А.А. Мелик-Пашаев обращает внимание на способность музыки, подобно другим видам искусства, говорить о том, что невозможно выразить словами. Но в отличие от других искусств, она, по словам исследователя, делает это явно, обнаженно и непосредственно.

Поэтому именно на примере музыки легче объяснить ребенку, что истинное произведение искусства всегда сообщает о чем-то таком, что непереводаемо без остатка в вербально-

<sup>1</sup> Чередниченко Т.В. Музыка в истории культуры. – Вып. 1. – Долгопрудный, 1994. – С. 29.

рациональный план, хотя и постижимо в нашем целостном духовном опыте. При этом слова должны помочь ребенку уловить то, что всегда остается «над» словами, поэтому слова нужны не обычные, а близкие к искусству слова<sup>1</sup>.

Еще одной отличительной особенностью музыки, по мнению А.А. Мелик-Пашаева, является то, что ее выразительность не прячется от неискушенного слушателя за изображением явлений и событий жизни, а прямо воздействует на его душу. Значит, и в этом случае специфика всякого художественного образа выступает в музыке особенно явно, обнаженно и непосредственно. Поэтому именно музыка способна помочь ребенку почувствовать и понять, что суть художественного произведения – в его выразительности<sup>2</sup>.

При этом ученый предостерегает педагогов-музыкантов от поисков в музыке отзвуков и описаний конкретных жизненных ситуаций, так как именно музыка, обостряя восприимчивость к выразительности, «может охранить растущего человека от распространенной болезни «наивного реализма» (если, конечно, не внедрять «наивный реализм» в само музыкальное воспитание, заставляя маленьких детей искать в музыке отзвуки и «описания» конкретных житейских ситуаций)»<sup>3</sup>.

В философии педагогики сложились различные точки зрения на предназначение музыкального образования в обществе.

Согласно одной из них, музыка является прежде всего *средством воздействия на индивида*, на его художественное, эстетическое, нравственное развитие. Тем самым подчеркивается присущий ей прикладной характер. В основе другой позиции лежит убеждение в том, что музыкальное образование призвано воспитывать прежде всего *ценностное отношение к самой музыке*, ибо музыка вполне достойна того, чтобы утверждать собственные приоритеты<sup>4</sup>.

1 См.: Мелик-Пашаев А.А. Тайны музыки в контексте педагогики // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: Материалы международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития» / Под ред. Е.Д. Критской, Л.В. Школяр. – М., 1999. – С. 63 – 64.

2 Там же. С. 64–65.

3 Там же. С. 65.

4 См.: Тельчарова-Куренкова Р. А. Методологические и теоретические проблемы музыкального образования // Вопросы подготовки музыканта-педагога. – Магнитогорск, 1997; Щербакова А.И. Аксиология музыкально-педагогического образования / Под ред. Э. Б. Абдуллина. – М., 2001; Базиков А.С. Музыкальное образование в современной России. – Тамбов, 2002; Бернштейн Л. Концерты для молодежи / Пер. с англ. и предисловие Е.Ф. Бронфин. – Л., 1991.



В свете сказанного представляется очевидным целесообразность такого подхода, в котором нашло бы отражение *взаимодополнение* этих двух концептуальных воззрений. Тем самым могло бы быть достигнуто столь необходимое в наше время понимание значимости рассмотрения в музыкально-образовательном процессе музыки как самобытного музыкального феномена и ее возможностей в развитии личности и общества в целом.

### 2.1. Функции музыкального искусства и их реализация в музыкальном образовании

Музыка окружает ребенка с первых дней жизни, воздействует на эмоциональный, образный внутренний мир, расширяя и углубляя его.

С одной стороны, общение с музыкой открывает возможности для духовного становления личности и ее самовыражения, с другой – коллективные виды музыкальной деятельности (хоровое и ансамблевое пение, совместное инструментальное музицирование и др.) способствуют рождению и развитию чувства сопричастности учащихся к музыкально-творческой деятельности, их единению в процессе общения с музыкой.

Музыкальное образование (воспитание, обучение, развитие) способствует формированию эстетического чувства, вкуса, художественных потребностей, ощущения и осознания красоты, гармонии в искусстве и окружающей жизни.

Музыкальное искусство, как известно, выполняет определенные общественные функции.

С позиции педагогики музыкального образования эти функции выступают как основные ориентиры при определении направленности музыкального воспитания, обучения и развития ребенка.

В содержательном отношении педагогике музыкального образования наиболее близок подход к классификации функций музыкального искусства, предложенный в работах В.Н. Холоповой, которая выделяет следующие функции:

- коммуникативную,
- отражения действительности,
- этическую,
- эстетическую,
- каноническую (канонизирующую)<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Под канонической (канонизирующей) функцией автор понимает культурную преемственность.

- эвристическую,
- познавательно-просветительскую,
- и, в итоге – *общественно-преобразующую*<sup>1</sup>.

Каждая из этих функций в музыкально-образовательном процессе, с одной стороны, выступает во взаимосвязи со всеми другими функциями, а с другой – имеет свою направленность и специфику.

Рассмотрим их более подробно.

#### Коммуникативная функция

Рассматривая коммуникативную функцию искусства, В.Н. Холопова особо подчеркивает, что воздействие музыкального искусства «...носит двунаправленный лично-социальный характер, причем социальное дается в индивидуальных ощущениях личности. Особенностью музыки как самого непосредственно-эмоционального из искусств является то, что благодаря силе индивидуальных ощущений объективно-социальное содержание произведения приобретает для воспринимающего повышенную личную убедительность»<sup>2</sup>. При этом художник, по образному выражению Д.Д. Шостаковича, «может показать миллионам людей то, что делается в душе одного человека, и одному человеку открыть то, чем наполнена душа всего человечества»<sup>3</sup>.

Возможности музыки, которые так ярко выделены в данных высказываниях, к сожалению, далеко не всегда реализуются в педагогической практике. И это чаще всего бывает тогда, когда педагог своими субъективными словесными трактовками и характеристиками подменяет возможность самой музыки, посредством заложенного в ней объективно-социального содержания, постепенно рождать в ребенке ту самую «повышенную личную убедительность», о которой говорит В.Н. Холопова.

#### Функция отражения действительности

Функция отражения действительности в музыке раскрывается В.Н. Холоповой в трех аспектах: как отражение идей, отражение эмоций, отражение предметного мира.

<sup>1</sup> См.: Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен. – М., 1994. – С. 6.

<sup>2</sup> Там же. – С. 5.

<sup>3</sup> Шостакович Д.Д. Музыка и время. Заметки композитора // Музыка и современность. Сборник статей / Общая ред. Д.В. Фришмана. – Вып. 10. – М., 1976. – С. 10.



В самом содержании и процессе музыкального образования они выступают в своем единстве. Вместе с тем в соответствии с возрастными особенностями и возможностями учащихся, уровнем их общего и музыкального развития на музыкальных занятиях, в том числе в разнообразных формах дополнительного образования, акцент делается на определенном аспекте отражения действительности в искусстве. Так, для детей младшего школьного возраста на первый план выступает отражение в музыке эмоционального состояния человека и мира, окружающего детей. Для подростков все большее значение приобретает раскрытие в музыке различных художественных идей.

В общем музыкальном образовании функция отражения действительности всегда выступает в качестве сверхзадачи музыкальных занятий – раскрытия связи музыки с жизнью. Проявления этих связей могут быть самыми разнообразными, что обнаруживается, в частности, как в программной, так и в непрограммной музыке.

#### Этическая функция

Что касается этической функции музыки, то отечественное образование в своих основных концептуальных установках всегда исходило из признания высоких нравственных возможностей искусства, что нашло отражение в известном крылатом выражении А.С. Пушкина: «...и чувства добрые я лирой пробуждал». Такое понимание предназначения искусства присуще и отечественным педагогам-музыкантам, утверждавшим, например, что «прекрасное пробуждает доброе» (Д.Б. Кабалевский).

#### Эстетическая функция

Эстетическая функция музыки, по мнению В.Н. Холоповой, может быть прежде всего раскрыта сквозь призму категорий «красота» и «гармония». «Красивое, прекрасное, гармоничное, соразмерное, – пишет исследователь, – всегда были важнейшими критериями музыкального сочинения, целью композиционного ремесла, руководящей задачей теории музыки»<sup>1</sup>. В этой связи важнейшая задача педагога-музыканта видится в раскрытии красоты и гармонии, главным образом на уров-

<sup>1</sup> Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен. – М., 1994. – С. 9.

не музыкального произведения. Перспективной и значимой представляется проблема развития на музыкальных занятиях и эстетического отношения учащихся к музыке.

Эстетическое отношение к музыкальному искусству, как свидетельствует исследование А.Г. Бутник, представляет собой процесс взаимодействия субъекта с музыкой, при восприятии которой возникают эстетические чувства и оценка в соответствии со сложившимся в прошлом опыте идеальным представлением о прекрасном. Структура эстетического отношения включает в себя эстетическое восприятие, переживание и оценку.

Как отмечает автор, специфика этого отношения обусловлена особенностями музыкального искусства. Она проявляется в том, что музыкальное восприятие, опираясь не только на музыкальный, но и на жизненный опыт человека, протекает одновременно с другими психическими процессами (мышление, воображение, память и пр.); музыкальное переживание в процессе восприятия музыки, отражая ее содержание, включает и осознание ее ценности; базируясь на переживании, музыкальная оценка зависит от понимания и осмысления музыкального искусства. Критериями сформированности эстетического отношения, по мнению исследователя, являются: представления о совершенстве музыки с точки зрения прекрасного; удовлетворенность от восприятия произведений различных жанров; разносторонность восприятия; адекватность переживания; соответствие оценки содержанию музыкального произведения<sup>1</sup>.

#### Каноническая и эвристическая функции

Характеризуя каноническую и эвристическую функции искусства, В.Н. Холопова рассматривает их как диалектическую пару противоположностей. При этом автор видит предназначение *каноничности* в культурной преемственности, без которой не может быть культуры. *Эвристика* же проявляется в преобразовании традиций. Исходя из этого, есть основания в музыкально-педагогическом процессе рассматривать то или иное музыкальное явление с позиции взаимосвязи традиции и новаторства с целью создания в сознании учащихся целостной музыкальной картины мира.

<sup>1</sup> Бутник А.Г. Формирование эстетического отношения подростков к музыкальному искусству во внеурочной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – С. 6-8.



Исследуя данную проблему по отношению к профессиональному музыкальному образованию, Т.Г. Мариупольская обращает внимание на то, что в учебно-образовательной работе феномены и явления музыкальной культуры зачастую рассматриваются изолированно, вне их связи с прошлым и настоящим. В результате формируется дисперсное (раздробленное, калейдоскопическое) представление о музыкальной культуре, что, в свою очередь, наносит серьезный урон формированию целостного профессионального сознания учащегося-музыканта. Поэтому в процессе обучения необходимо соблюдать принцип историзма, когда каждое музыкальное явление рассматривается в процессе его зарождения, становления и развития, когда анализ изучаемого материала – от персоналий до стилей и направлений – ведется в контекстном ракурсе с учетом совокупности конкретных условий, характерных для изучаемого объекта, включая его предысторию, генетические факторы и пр.<sup>1</sup>.

Подобный подход целесообразен и применительно к общему и дополнительно музыкальному образованию. Однако здесь он не может быть реализован в полной мере и по отношению к каждому возрастному периоду имеет свои особенности. Так, уже в занятиях с детьми младшего школьного возраста выделяется искусство прошлых веков и искусство современное во взаимосвязи.

К подростковому возрасту у учащихся накапливается некоторый слуховой опыт общения с музыкой, они получают также определенный багаж теоретических знаний и умений, и на этой основе становится возможным освоение ими различных музыкально-исторических стилей. Наиболее полно данный подход применим в старших классах при изучении школьниками курсов «Искусство» и «Мировая художественная культура».

#### Познавательная-просветительская функция

Раскрывая познавательную-просветительскую (просветительскую) функцию музыки, В.Н. Холопова отмечает, что «музыкальные произведения, подобно любому явлению культуры, могут восприниматься в качестве документов эпохи. Они могут быть познавательны в различных ракурсах – историко-

1 См.: Мариупольская Т.Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки (теоретический и методический аспекты): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2002. – С. 26-27.

фактологическом, философско-мировоззренческом, этико-эмоциональном и т.д.»<sup>1</sup>.

Реализация данной функции в музыкальном образовании находит отражение в тех теоретических и исторических знаниях, которые усваивают школьники на музыкальных занятиях. Речь при этом идет о приобретении живого творческого опыта общения с музыкой, в результате которого рождаются знания, обогащенные собственными чувствами, пережитыми в процессе музыкально-творческой деятельности ребенка как «композитора», исполнителя и слушателя.

#### Общественно-преобразующая функция

Общественно-преобразующая функция музыкального искусства представлена В.Н. Холоповой как интегрирующая в себе все другие его функции. Данное утверждение правомерно и по отношению к музыкальному образованию. Однако есть основания говорить не только о его общественно-преобразующей функции, но и функции личностно-преобразующей.

#### Личностно-преобразующая функция

Выделение данной функции обусловлено тем, что в последние десятилетия в музыкальном образовании все более утверждается личностно-ориентированный подход, что дает возможность реализации в содержании и процессе музыкальных занятий как общественно-преобразующей, так и личностно-преобразующей функций в их диалектическом единстве.

Преобразующее воздействие музыкального искусства на личность детей возможно в силу того, что, как отмечает М.С. Каган, оно придает творческий характер всем без исключения видам музыкальной деятельности. В процесс творчества активно включаются *эмоциональная, интеллектуальная и волевая сферы* личности школьника, которые и *преобразуются в процессе общения с музыкой как с искусством*. При этом на музыкальных занятиях фактически осуществляется полилог ученика с музыкой, с педагогом, с другими учащимися. Таким образом одно и то же музыкальное явление получает многогранное истолкование, в котором индивидуально-личностное его восприятие и осмысление становится лишь одним из возможных вариантов. Тем самым решается двуеди-

1 Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен. – М., 1994. – С. 12.



ная задача: с одной стороны, развивается способность ребенка к личностному субъективному восприятию искусства, с другой – исключается однозначность его трактовки. Благодаря этому достигается включенность ребенка в социум, в котором он полнее и глубже осознает себя как личность и ощущает свою сопричастность к обществу<sup>1</sup>.

Будучи одним из видов искусства, музыка дает возможность учащимся не только познать специфику музыкального искусства, но и искусства в целом. Постигая природу одного вида искусства, они получают возможность сравнивать его с другими видами и тем самым выявлять в них общее и особенное. Музыкальная деятельность является деятельностью художественной и имеет многоаспектные связи с другими видами искусства в плане отражения окружающей жизни, идей, рода художественных образов, выразительных средств и т.д.

## 2.2. Музыкальное искусство в современном социокультурном образовательном процессе

В настоящее время интерес к музыке чрезвычайно высок. По данным социологических исследований, она находится на одном из первых мест в сфере предпочтений молодежи. Однако проблема состоит в том, о какой музыке при этом идет речь. Очевидно, что с каждым годом популярность низкопробной, так называемой «попсовой», музыки, в первую очередь благодаря телевидению, все более возрастает, а музыка классическая и народная с их огромным духовным потенциалом, становится все менее востребованной.

В связи с этим первая задача педагога-музыканта – приобщать своих воспитанников к шедеврам отечественной и мировой музыкальной культуры, прививать потребность в общении с ней, расширять музыкальный кругозор, воспитывать способность наслаждаться красотой музыки, эмоционально, эстетически откликаться на выраженные в ней эмоции, чувства, мысли начиная с первого класса, с первых уроков.

Вторая задача – изучение педагогом-музыкантом современных жанров, стилей, направлений поп-музыки в ее лучших образцах и демонстрация этой музыки на уроках наряду с народным и классическим музыкальным наследием.

<sup>1</sup> См.: Каган М.С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе // Музыка в школе. – 1987. – № 4. – С. 28-32.

Как и всякое другое искусство, музыка оперирует художественными образами, что роднит ее с другими видами искусства и создает базу для осуществления связей с ними. В XXI веке, когда мышление человека активно технологизируется, развитие образной сферы приобретает все большее значение. Социальное значение музыкального искусства, которое Л.Н. Толстой называл «стенографией чувств», огромно. Сегодня образное мышление и образное восприятие мира необходимы людям всех специальностей и профессий. Музыкальное искусство позволяет человеку обогатить свой жизненный опыт, пережить те эмоции и чувства, которые он, быть может, ранее не ощущал в жизни, развивать все более глубокое и тонкое отношение к себе, к другим людям и к миру в целом.

Каждый человек, в том числе ребенок, чувствует, выражает, осознает музыку по-своему. Общение с ней – процесс творческий. Каждый стремится услышать в ней то, что важно лично для него, что отвечает его внутреннему состоянию и стоящим перед ним вопросам. Один воспринимает и слышит в ней красоту гармонии, музыкальных форм, у другого рождается круг образных ассоциаций, третий ищет и находит в общении с музыкой способ самовыражения и самопознания. Вот почему так важно знание музыкантом-педагогом музыкальных предпочтений, интересов, потребностей учащихся, их отношения к музыке. Только при этом условии процесс музыкального образования может стать эффективным.

Нельзя не учитывать и те реальные изменения, которые происходят в обществе, в частности, рост популярности тех или иных жанров (например, мюзикла), которыми увлекается подрастающее поколение. Педагогу-музыканту следует быть, по возможности, в курсе всех тех новшеств, которые имеют место в музыкальной жизни, и пытаться отразить их в той или иной форме в содержании музыкальных занятий. При этом важно поддерживать интерес детей не только к классической музыке, но и к образцам так называемой легкой музыки самых различных жанров, если эта музыка талантлива и представляет собой художественную ценность. Существуют различные теоретические представления о роли музыкального искусства в развитии детей.

Выше уже было сказано о традициях отечественного музыкального образования, исходящих из убеждения о *широких возможностях музыки в формировании духовной сферы человека*. Однако нередко можно услышать и иное мнение,



согласно которому музыка *не способна* оказывать действительного влияния на духовный мир человека. Приверженцы этой точки зрения свою позицию объясняют тем, что многие отличающиеся своей жестокостью люди были знатоками и любителями классической музыки. И факты такие действительно есть. Но виновата в этом не сама музыка, а та почва, тот жизненный опыт человека, с которым она оказывается во взаимодействии. И именно этим в значительной мере обусловлено то, что одна и та же музыка в одном случае будет побуждать доброе начало, в другом – играть негативную роль.

Сказанное, однако, относится в полной мере далеко не к любым произведениям. Хорошо известно существование большого количества «музыкальных образцов», нацеленных главным образом на их физиологическое воздействие, что часто травмирует психику, особенно детскую. Поэтому задача педагога-музыканта заключается прежде всего в том, чтобы с самого начала воспитывать положительные эстетические эмоции на основе общения с высокохудожественной музыкой, способной пробудить в ребенке доброе чувство. Эта позиция должна стать определяющей при организации всей профессиональной деятельности педагога-музыканта.

*«Значение музыки в школе, – подчеркивает Д.Б. Кабалевский, – далеко выходит за пределы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира»* (выделено нами. - Э.А. и Е.Н.)<sup>1</sup> Сказанное в полной мере относится и ко всем формам дополнительного музыкального образования.

Одним из «вечных» вопросов в педагогике музыкального образования является вопрос о том, можно ли на музыкальных занятиях демонстрировать в качестве образца музыку низкого художественного качества. Обычно в процессе его обсуждения выявляется невозможность однозначного ответа.

Как пример приведем высказывание студента Ярославского государственного педагогического университета А. Харчева:

«Ответ на этот вопрос во многом зависит от того, что мы понимаем под выражением «музыка низкого художественного

<sup>1</sup> Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 32.

качества». Каждый учитель музыки выделяет для себя свои критерии оценки музыкального произведения. К тому же следует учитывать, что критерии эти исторически изменчивы. Не так давно джаз определяли как «шквал полиритмии и набор диссонансов». А сейчас этот жанр относят к высокому искусству. В эпоху Штраусов (отца и сына) их музыка тоже была своеобразной «попсой» и выполняла развлекательную функцию. А сейчас произведения этих композиторов – шедевры мирового музыкального искусства. Необходимо учитывать и музыкальные интересы учеников. Редко в наше время ребята изначально интересуются классической музыкой или джазом. Исходя из их интересов на уроке должны звучать и лучшие образцы рок- и поп-музыки. При этом примеры произведений низкого художественного качества выступают контрастом по отношению к лучшим образцам, тем самым помогая учащимся различать хорошее от плохого в музыкальном искусстве».

В современном конфликтном мире особую значимость приобретает направленность художественно-педагогической работы на насыщение эмоционально-эстетической атмосферы школы и внешкольных форм музыкальных занятий чувством радости от общения с музыкой, от музыкальных занятий.

Музыкант-педагог из Франции Ж. Снидерс пишет: «Я живу надеждой и верой, что все дети когда-то захотят получать в школе радость от общения с музыкой. Я хочу подчеркнуть очень простую мысль: музыка создана, чтобы быть общей частью красоты, чтобы порождать опыты восприятия красоты. А красота существует для того, чтобы дарить радость. Радость эстетическую, радость специфическую – отличную от всех остальных удовольствий, которая является неотъемлемой частью духовных культурных радостей... Главное – это достичь активного восприятия музыки и непосредственного активного восхищения от общения с ней»<sup>1</sup>.

При этом исследователь обращает внимание на необходимость добиваться поставленной задачи – «вызывания» радости буквально во всех проявлениях общения детей с музыкой. «Творческая музыкальная деятельность ребенка, – подчеркивает он, – непременно должна играть значительную роль в музыкальном обучении школьников, и это область, где наиболее заметен прогресс в музыкальной педагогике.

<sup>1</sup> Снидерс Ж. Может ли школа вызывать радость у детей от общения с музыкой? // Секция психологии и педагогики музыки под руководством Ж.П. Маларета: Пер. с фр. Е. Бецис. – Париж, 1989. – С. 34-38.



Современная педагогика должна пользоваться такими методами, которые дают возможность ученикам под руководством преподавателя сочинять несложные музыкальные произведения. Надо учитывать, что дети творчески прогрессируют там, где испытывают удовольствие и радость от самой деятельности, которая им удается. Здесь они выражают в музыке то, что близко их сердцу. Очень важно, чтобы творческая музыкальная деятельность проходила в процессе взаимного общения детей между собой. Таким образом они убеждаются в возможности взаимного обогащения на уровне творческой музыкальной деятельности»<sup>1</sup>.

Нельзя не сказать и об огромных возможностях музыки оказывать **арттерапевтическое воздействие** на человека, снимать эмоциональные стрессы, регулировать психическое состояние в целом, гармонизировать эмоционально-интеллектуальное развитие личности, ее волевые проявления.

Давно было замечено, что музыка может успешно взаимодействовать с сознанием человека, проникать в область бессознательного через стимуляцию различных эмоциональных состояний. Достаточно вспомнить шаманские техники, фольклор и т.д.

В настоящее время этот опыт переосмысливается, и музыка широко применяется для лечения пациентов, чьи проблемы связаны с подавленными эмоциональными состояниями, стрессами, аффектами. Накапливаясь в области бессознательного, отрицательные эмоции способны нарушить психику человека. Причем процесс этот может развиваться и проходить разные стадии – от появления неуверенности в себе, тревожности до неврозов и глубокой депрессии. Остановить его способна специально подобранная и педагогически направленная на это музыка. Вступая в диалог с чувствами человека, она помогает не только расширить и обогатить спектр эмоциональных состояний ребенка, но и помочь ему осознать собственные переживания и таким образом в определенной мере препятствовать процессу невротизации.

Исследуя природу музыкальной психотерапии и обобщая данные разных школ и направлений, В.И. Петрушин выделяет следующие возможности применения музыки в психотерапевтических целях:

- эстетизация и гармонизация больничной среды;
- содействие развитию коммуникативных актов;
- развитие творческого воображения и фантазии;
- релаксация психологического тонуса;
- расширение и развитие эмоциональной сферы;
- развитие чувства коллективизма;
- развитие эстетических потребностей<sup>1</sup>.

Как видим, все обозначенные направления (и даже первое из них, если понимать его как эстетизация и гармонизация школьной среды) могут внедряться в процесс музыкального образования, оказывая благотворное влияние на развитие личности ребенка, на установление комфортного психологического климата на музыкальных занятиях.

В последние годы активно разрабатываются и внедряются в практику различные виды музыкально ориентированной арттерапии. При этом музыка применяется в лечебных или коррекционных целях. Имеется в виду:

а) психосоматическое воздействие музыки, в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма;

б) психотерапевтическое воздействие музыки, в процессе которого осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии.

Сегодня музыка широко применяется для лечения пациентов с проблемами эмоционального развития: с неврозами, с аутизмом (уход от реальности в мир собственных переживаний), с фрустрацией (неудовлетворенность базовых потребностей любви, приятия, душевного тепла) и др.

Ведущим методом музыкальной терапии становится катарсическая разрядка. При этом сущность терапевтической функции музыки состоит не в восполнении недостающих эмоций, а в избавлении человека от угнетающих его чувств. В катарсическом переживании, вызванном специально подобранной музыкой, сильное аффективное переживание усиливается и доводится до своих крайних форм, после чего наступает успокоение.

Арттерапевтическое воздействие музыка способна оказывать даже на делинквентных детей (детей со значительными отклонениями в поведении, в том числе правонарушениями).

<sup>1</sup> Снидерс Ж. Может ли школа вызывать радость у детей от общения с музыкой? // Секция психологии и педагогики музыки под руководством Ж.П. Миларета: Пер. с фр. Е. Бепис. – Париж, 1989. – С. 39.

<sup>1</sup> См.: Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие. – М., 2000. – С. 16.



К использованию арттерапевтических возможностей музыки на занятиях с детьми в последние годы обращаются и некоторые студенты – будущие педагоги-музыканты. Под руководством опытных педагогов в своей практической работе они целенаправленно изучают такого рода возможности воздействия музыки на учащихся, имеющих резко выраженные психические отклонения в развитии.

Так, например, высокую результативность арттерапевтического воздействия музыки на *аутичных* детей показала в своей практической работе студентка Московского педагогического государственного университета (МПГУ) Н. Федотова.

Как известно, таких детей отличают: замедленное психическое развитие; расстройство речевого аппарата; отсутствие эмоциональной реакции на явления окружающего мира; так называемый дефицит общения, когда ребенок постоянно замыкается в себе, не реагирует на некоторые внешние раздражители, не проявляет ни малейшего желания общаться с окружающими.

Использование музыки на занятиях с детьми-аутистами, как свидетельствует проведенная работа, весьма эффективно. Причин тому несколько. Во-первых, музыка авербальна и общение с ней возможно без соприкосновения ребенка с болевой для него областью – речью. Во-вторых, на первых этапах коррекционной работы музыка может служить просто фоном для тех или иных привычных занятий детей. В-третьих, своей многоликостью музыка может заинтересовать ребенка, «пробудить» его чувства и эмоции. В-четвертых, музыкальный язык близок к человеческому языку (в нем заложены чувства и переживания) и в то же время имеет свои неповторимые черты. Если приучить ребенка к слушанию (и слышанию!) музыкальной речи, можно приблизить его к слушанию (и слышанию!) речи человеческой. А для этого важно показать ее мелодичность, плавность, волнообразность, мягкость, насыщенность эмоциями, тончайшими нюансами, то есть сделать похожей на музыкальную речь и таким образом повлиять на более спокойное ее восприятие со стороны аутичного ребенка. В-пятых, музыка способна воздействовать и в психофизиологическом отношении: фактически у каждого ребенка-аутиста наблюдается потребность к монотонным движениям руками и ногами; и если он чувствует музыку и улавливает ритм (а это, по наблюдениям студентки, встречается довольно часто), его движения под музыку постепенно начинают подчиняться ее ритму.

В целом проведенная работа показала, что именно музыка способна стать главным фактором раскрытия и развития эмоционального мира аутичного ребенка. Путем аудиального сенсорного канала музыка способна обогатить маленького аутиста новыми яркими эмоциями. А пробуждение природных способностей к музыке способно стать для него стимулом к дальнейшему раскрытию собственного внутреннего мира и исследованию мира окружающего. При этом примечательно то, что многие из таких детей обладают хорошо развитым музыкальным слухом, чувством ритма, легко распознают музыкальные тембры и регистры, запоминают сложные музыкальные фразы, тонко чувствуют настроение и характер музыки.

Подводя некоторые итоги сказанному, подчеркнем: для того чтобы музыка могла оказывать свое облагораживающее влияние на учащихся, надо научить их любить и понимать ее, сформировать потребность в общении с ней. А для этого необходимо соблюдать следующие педагогические условия:

- предоставить детям возможность как можно больше общаться с музыкой на уроках, во внеклассной и внешкольной деятельности (не подменяя *непосредственного общения* с ней учащихся многословными рассказами, как это нередко встречается в педагогической практике);
- всемерно стимулировать развитие *эмоциональной отзывчивости* учащихся на музыку;
- учить их понимать *интонационную природу* музыкального искусства и находить в музыке ее *содержательный смысл*;
- последовательно и целенаправленно *расширять музыкально-слуховой фонд* знакомой учащимся народной и классической музыки, включая в него музыку различных творческих направлений, стилей, школ;
- знакомить школьников с *лучшими образцами современной поп-музыки* различных направлений, создавая таким образом «иммунитет против пошлости» (Д.Б. Кабалевский);
- способствовать освоению учащимися *знаний о музыке* и приобретению умений *оперировать ими* в том или ином виде музыкальной деятельности;
- накапливать художественно-творческий опыт общения учащихся с музыкой *в различных видах музыкальной деятельности*, не ограничиваясь каким-либо одним из них;



- создать условия для того, чтобы на музыкальных занятиях каждый ребенок смог почувствовать *радость творчества* и уверенность в том, что он способен постичь смысл музыки, вступить с ней в диалог;
- построить музыкальную работу таким образом, чтобы помочь детям включить музыку в свою повседневную жизнь, сделать общение с ней *лично значимым* для них.

### Вопросы и задания

1. Раскройте особенности коммуникативной функции музыки применительно к музыкально-педагогическому процессу.
2. В чем проявляется связь музыки с действительностью, и в чем вы видите возможность реализации этой связи на музыкальных занятиях?
3. Охарактеризуйте этическую функцию музыкального искусства и попытайтесь найти ее выражение в музыкальном образовании.
4. Может ли, по вашему мнению, музыка «выпрямлять душу» (выражение В.А. Сухомлинского) или, наоборот, разрушать ее? Обоснуйте свою позицию.
5. В чем, на ваш взгляд, проявляется эстетическая направленность музыкального искусства и эстетическая направленность музыкального образования?
6. Кратко охарактеризуйте сущность канонической и эвристической функций (проблемы традиции и новаторства) в музыкальном искусстве. Приведите возможные конкретные примеры раскрытия этой связи на уроках музыки.
7. Что общего вы видите в познавательной-просветительской функции музыкального искусства и музыкального образования?
8. В чем проявляется интегрирующая общественно-преобразующая функция музыкального искусства на музыкальных занятиях?
9. В чем, на ваш взгляд, может проявляться личностно-преобразующая функция музыки на музыкальных занятиях?
10. Какие музыкальные образцы, способные оказать психологическое воздействие на детей, вы могли бы порекомендовать для музыкальных занятий? Охарактеризуйте ту грань психологического воздействия, которую вы имеете в виду.
11. Раскройте различные точки зрения на возможности музыкального искусства в нравственном воспитании учащихся.

12. Какими возможностями обладает музыкальное искусство в плане художественного образования учащихся?

13. Охарактеризуйте возможности психотерапевтического воздействия музыки на человека.

14. Что, по вашему мнению, может выступать «иммунитетом против пошлости» в процессе формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыке?

15. Охарактеризуйте направленность музыкальных предпочтений современного выпускника школы.

16. Ознакомьтесь с высказыванием Г.Ф. Гегеля о характере содержания в музыке и попытайтесь раскрыть, какими определениями «своеобразной сферы музыкального выражения» можно заменить, на ваш взгляд, словосочетания «и т.д.», «и т.п.»:

... музыка дает простор для выражения всех **особенных** чувств, и все оттенки радости, веселья, шутки, каприза, восторга и ликования души, все градации страха, подавленности, печали, жалобы, горя, скорби, тоски и т.д. и, наконец, благоговения, преклонения, любви и т.п. становятся своеобразной сферой музыкального выражения.

(Гегель Г.Ф. Характер содержания в музыке // Гегель Г.Ф. Эстетика. – Т. 3. – М., 1971. – С. 289.)

17. Прокомментируйте следующую позицию В. В. Медушевского по отношению к проблеме приобщения детей к «высшей духовной красоте музыки»:

Главное здесь – «изъяснение музыки в духовных категориях». Это слова Курта. Когда знаменитый музыковед пришел в общеобразовательную школу и школьный хор (вместе с родителями) и оркестр начали исполнять кантаты Баха и Шютца, когда восторг объял учащихся, так что чуть не превратился лицей в консерваторию, – то сам Курт одну из причин энтузиазма усматривал в «изъяснении музыки в духовных категориях».

(Медушевский В.В. Музыкальное образование – дорога к храму души? // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки. Материалы II международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 1994. – С. 94.)



18. Охарактеризуйте сущность воззрения М.И. Ройтерштейна на роль музыки в становлении мировоззрения личности:

Учитель – по самой сути своей профессии – обучает и воспитывает, то есть формирует мировоззрение учащихся, вовлекая их в свою систему миропонимания (оставим за рамками обсуждения ситуацию, при которой учитель внедряет в сознание учеников взгляды, которые сам не разделяет).

Тут определяющее значение приобретает тот конкретный материал, который составляет содержание учебной дисциплины. Законы математики и физики обогащают и развивают научно-логический потенциал сознания; знания о природе способствуют росту экологической культуры; музыка естественно сдвигает центр тяжести воспитательной работы в сферу нравственных понятий и отношений. Предполагая прежде всего эмоциональное восприятие (а уж через него – восприятие во всей его полноте), музыка учит слушателя умению душевно откликнуться, сопережить воплощенные в звуках события, она учит чувствовать и со-чувствовать. «Музыка показывает человеку величие его души» (Р.У. Эмерсон). Отсюда, если речь идет об учителе-музыканте, важный критерий оценки его мировоззрения – не только полноценное развитие музыкально-эстетического компонента, сочетание понимания природы музыки и личной способности воспринимать ее, но и отношение учителя к музыке как к главному средству воздействия на учащегося, его «музыкацентрическая» воспитательная позиция.

Само по себе музыкальное искусство весьма неоднородно и широко используется в очень разных функциях – от воплощения высоких чувств и глубоких идей до обслуживания бездумного «кайфа» и провокации чисто физиологического возбуждения. Музыка постоянно выступает и как выразитель политических установок («Марсельеза», «Интернационал»), религиозных убеждений (месса, литургия), она может идти на поводу аудитории с самыми низменными вкусами, – а современные технические средства делают всю ее легко доступной. И отсюда еще один критерий оценки мировоззрения учителя музыки – степень его *гражданской ответственности* при отборе репертуара для занятий, при ориентации своих учащихся на подлинные художественные ценности, которые действительно могут способствовать формированию в человеке истинно человеческих качеств.

(Ройтерштейн М.И. О двух критериях оценки мировоззрения педагога-музыканта // Мировоззрение учителя музыки: взгляд в настоящее и будущее. Материалы IV международной

научно-практической конференции / Отв. Ред. Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников. – М., 1998. – С. 20–21.)

## Рекомендуемая литература

### Основная

Крупник Е.П. Художественное произведение: приоритеты этические или эстетические? Л.С. Выготский и его теория амбивалентности воздействия произведения искусства на человека // Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. Г. М. Цыпина. – М., 2011.

Мелик-Пашаев А. «Желаемые мирь» художественной культуры // Искусство в школе. – 2012. – № 3.

Торопова А.В. Музыка и музыкальное образование в контексте общественных катаклизмов // Искусство в школе. – 2012. – № 2.

### Дополнительная

Алиев Ю.Б. Человеческая природа музыкального искусства, или зачем школьнику произведения художественного творчества // Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя музыки. – М., 2000.

Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студентов средних и высших учебных заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М., 2001.

Бодина Е.А. Функционально-структурная характеристика нравственно-воспитательного воздействия музыки // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2012. – № 2.

Волков А.И. Музыка как знак эмоций // Музыкальное образование в XXI веке: традиции и новаторство (К 50-летию музыкального факультета МПГУ): материалы II международной научно-практической конференции. 23-25 ноября 2009 года. – Т. I. – М., 2009.

Гегель Г.Ф. Характер содержания в музыке. Воздействие музыки // Гегель Г.Ф. Эстетика. – Т. 3. – М., 1971.

Журова Е.Б. Развитие ценностного отношения подростков к музыкальному искусству // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2010. – № 4.

Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. Изд. второе, испр. и доп. – М., 1984.

Катунян М.И. Эдуард Артемьев: «Музыка – это канал связи со Вселенной» (интервью) // Музыка в школе. – 2002. – № 4.



Киященко Н.И. Человек и музыка // Методологические проблемы музыкальной педагогики. Материалы межреспубликанской научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин. – М., 1991.

Красильников И.М. Современные тенденции и противоречия развития музыкальной культуры и образования. // Музыка в школе. – 2000. – № 1.

Красильников И.М., Крюков М.А. Музыкальное искусство и педагогика завтра. // Музыка в школе. – 2000. – № 3.

Малюков А.М. Психология переживания и художественное развитие личности. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2012.

Медушевский В.В. Дух музыки и дух музыкального воспитания // Искусство в школе. – 1995. – № 2.

Медушевский В.В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыки. – Преподаватель. Спецвыпуск «Музыкант-педагог». – 2001. – № 6.

Медушевский В.В. Музыкаведение // Спутник учителя музыки / Сост. Т.В. Чельшева. – М., 1993.

Мелик-Пашаев А. Искусство и здоровье // Искусство в школе. – 2011. – № 5.

Музыкальное образование в школе: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001.

Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. Изд. второе, перераб. и доп. – М., 1987.

Орлов Г.А. Древо музыки. – Санкт-Петербург – Вашингтон, 1992.

Рожновская А. К вопросу о терапевтической функции музыки // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2009. – № 4.

Рягузова Е.В. Искусство как полилог с другими и диалог с собой // Искусство и образование. – 2010. – № 4.

Сергеева Н.Ю. Педагогический потенциал современных видов искусства // Искусство и образование. – 2009. – № 6.

Соколов А.С. Музыка вокруг нас. – М., 1996.

Сухомлинский В.А. Музыка // Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х томах. – Т.1. – М., 1978.

Холопова В.Н. Функции музыки // Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен. – 3-е изд. – СПб., 2004.

Штайнер Р. Сущность музыкального / Переводчик: В. Симонов. – М., 2010.

Ясенева Л.Г. О роли искусства в системе современного общего образования // Искусство и образование. – 2008. – № 8.

## Глава 3. ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА КАК ЭПИЦЕНТР МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

*Центром музыкально-педагогического процесса является личность ученика.*

*В.Г. Ражников*

*Если ты не любишь ученика, ты не будешь хорошим педагогом.*

*А.Б. Гольденвейзер*

### 3.1. Качества личности учащихся, имеющие приоритетное значение в процессе музыкального образования

Из всего многогранного спектра личностных качеств, проявляющихся в разнообразном опыте музыкально-творческой деятельности учащихся, рассмотрим музыкальность, креативность и эмпатийность.

#### Музыкальность

Музыкальность понимается как качество личности, находящее свое выражение в ее предрасположенности к общению с музыкой, к эмоциональной отзывчивости на нее, к развитию музыкального слуха, памяти, мышления, музыкальных потребностей, к успешности овладения различными видами музыкальной деятельности.

В отличие от креативности и эмпатийности музыкальность является собственно *музыкальным* качеством личности. При этом, чем более многогранен музыкальный опыт учащихся, тем более он способствует развитию музыкальности, оказывая на нее *непосредственное* влияние, ибо средствами музыки и развивается в человеке заложенное в нем музыкальное начало.

Как следствие такого влияния природная музыкальность ребенка, его предрасположенность к общению с музыкой по мере приобретения музыкальных знаний, умений, обогащения его интонационно-слухового опыта перерастает в устойчивый, осознанный интерес к ней. Потребность же в новых



музыкальных впечатлениях, проявляющаяся у детей сначала на интуитивном уровне, становится все более ярко выраженной и приобретает индивидуально-личностный, избирательный характер. Причем в мотивации ребенка как в зеркале отражаются, с одной стороны, неповторимость его природной музыкальности, с другой – результаты музыкального воспитания, обучения и развития.

Основным признаком музыкальности, по мнению Б.М. Теплова, является *«переживание музыки как выражения некоторого содержания»*<sup>1</sup> (выделено нами. – Э.А. и Е.Н.).

Аргументируя свою точку зрения, исследователь пишет: «Абсолютная немusикальность (если такая вообще возможна) должна характеризоваться тем, что музыка переживается просто как звуки, ничего решительно не выражающие. Чем больше человек *слышит в звуках*, тем более он музыкален. Музыкальное переживание по самому существу своему – эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки. *Способность эмоционально отзываться на музыку* должна составлять поэтому как бы центр музыкальности»<sup>2</sup>.

В то же время Б.М. Теплов подчеркивает: для того чтобы эмоционально переживать музыку, нужно прежде всего воспринять ее звуковую ткань. Если человек может лишь немного различить, *расслышать* в музыкальной ткани, то, естественно, до него дойдет только незначительная часть выразительного содержания музыки. Поэтому, согласно концепции исследователя, *«музыкальность предполагает также достаточно тонкое, дифференцированное восприятие, слышание музыки»*<sup>3</sup>.

Ученый условно называет эти две стороны музыкальности эмоциональной и слуховой и подчеркивает, что, взятые сами по себе, одна без другой, они не имеют смысла.

Опираясь на концепцию Б.М. Теплова, Н.А. Ветлугина характеризует музыкальность как комплекс способностей, своеобразно проявляющийся в различных видах музыкальной деятельности. При этом в структуре музыкальности исследователь выделяет *более общие, музыкально-эстетические способности и специальные*.

1 Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные труды. – М., 1985. – Т. 1. – С. 53.

2 Там же. – С. 53.

3 Там же. – С. 54.

Для первых из них, по мнению исследователя, характерно эстетическое отношение, проявляющееся в восприятии, воспроизведении, представлении и творчестве, в форме динамики разнообразных чувств, творческого воображения, возникновения оценочного отношения.

К специальным музыкальным способностям Н.А. Ветлугина относит основные музыкальные способности (способность переживания, различения, представления, воспроизведения ладовысотных соотношений и музыкального ритма) и сенсорную основу.

Принимая позицию Б.М. Теплова, исследователь обращает особое внимание на синтез эмоционального и слухового компонентов<sup>1</sup>.

Поскольку об эмоциональной отзывчивости на музыку речь уже шла выше, остановимся несколько подробнее на слуховом компоненте музыкальности.

Эволюция понимания сущности и структуры *музыкального слуха* психологами, а вслед за ними и педагогами-музыкантами, многие годы шла главным образом по линии выделения и изучения его отдельных сторон, что было обусловлено пониманием зависимости развития музыкального слуха от содержания и формы практической музыкальной деятельности.

Со временем были выделены такие разновидности музыкального слуха, как: звуковысотный, интервальный, мелодический, гармонический, полифонический, ладовый, ритмический, тембровый, динамический, фактурный, структурный (архитектонический), вокальный, хоровой и др. Таким образом, в науке утвердился структурно-функциональный подход к рассмотрению музыкального слуха. Для педагогики музыкального образования это имело большое значение, так как помогало определить основные линии развития музыкального слуха и наметить пути развития каждой из его разновидностей.

Качественно новым этапом в понимании музыкального слуха как важнейшей составляющей музыкальности личности стало осмысление его как слуха *интонационного*.

Уже Б.М. Теплов предлагал рассматривать слух в тесном и широком смысле слова. В этом разделении, по мнению В.В. Медушевского, прослеживается связь тесного и широкого понимания слуха с аналитическим и интонационно целостным механизмом музыкального мышления и соответственно с дву-

1 См.: Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М., 1967. – С. 168-169.



мя сторонами самой музыкальной формы<sup>1</sup>. Следовательно, и в музыкальном слухе, по мнению исследователя, могут быть выделены две стороны. Одна из них – перцептивные программы, ориентированные на распознавание аналитической формы и организующих ее грамматик (в первую очередь ладовой). Другая сторона – интонационно-пластическая, нацеленная на постижение интонационной формы<sup>2</sup>. При этом суть развития интонационного слуха, как подчеркивает В.В. Медушевский, заключается в параллельной дифференциации смыслового и звукового плана.

В условиях целенаправленного музыкального обучения возможности воздействия на формирование слуха и способностей возрастают. Главная опасность здесь, предупреждает исследователь, состоит в переносе внимания ученика на звуковую форму в отрыве от ее образного содержания: ребенок учат играть громче или тише, не смешивать одну фразу с другой, «красиво» замедлять темп в конце, одним словом, разыгрывая одну-единственную интерпретацию, вместо того чтобы поощрять ученика на собственный поиск интонационного воплощения образа. Такое игнорирование принципиальной ориентированности музыкальной формы от смысла к звуку противоречит устройству интонации, механизмам интонационного мышления. «Самый лучший метод развития интонационного слуха – тот, который соответствует его природе. Это значит, что только внимание к образу, прощупывание его разными трактовками может привести к практическому овладению интонацией. Как этого не хватает именно на ранних этапах обучения музыке!»<sup>3</sup>.

В настоящее время подобная точка зрения все более прочно утверждается в музыкальном образовании. При этом становится очевидным, что развитие слуха и в целом, и в каждой из его сторон должно идти с ориентацией на развитие их как в широком, так и в тесном понимании.

Рассматривая музыкальный слух в контексте раскрытия музыкальности личности, необходимо иметь в виду и принятое в науке условное разделение музыкального слуха на внешний и внутренний.

<sup>1</sup> Под двумя сторонами формы, вслед за Б.В. Асафьевым, принято понимать двуединство формы: формы как конструкции (или, согласно терминологии исследователя, «откристаллизовавшейся схемы») и формы как процесса.

<sup>2</sup> Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: Исследование. – М., 1993. – С. 159-160.

<sup>3</sup> Там же. – С. 161.

*Внешний слух*, как известно, направлен на восприятие непосредственно самого звучания музыки. Такой слух, по словам Б.В. Асафьева, упорядочивает потоки воспринимаемых звучаний, «вторично организует организованное (композитором) движение»<sup>1</sup>.

Как подчеркивает М.С. Старчеус, его цель – «схватывание целостного образа музыки, соответствующего смыслу музыкального высказывания. Иногда такой первичный образ называют эмоционально-слуховой гипотезой музыки, поскольку он непрерывно проясняется, обогащается даже за пределами реального восприятия.

«Внешний» слух оперирует непосредственными чувственными впечатлениями, объединяет и разделяет чувственные компоненты, выделяя существенные признаки воспринимаемого. Эмоционально-слуховая гипотеза музыки обязательно должна включать в себя такие признаки. Для этого приходится обращаться к прошлому опыту восприятия, многообразным жизненным связям опыта, а также к содержаниям и связям музыкальных понятий (таких, например, как высота, мотив, аккорд, лад, форма и др.)»<sup>2</sup>.

*Внутренний слух* находит свое выражение в мысленном представлении звучащей музыки. Согласно М.С. Старчеус, «внутренний слух – собирательное название способности человека воспроизводить образцы музыки вне реального звучания. В широком смысле основной задачей внутреннего слуха является поддержание непрерывности контакта человека с музыкой»<sup>3</sup>. При этом человек может представить в своем воображении (как бы исполнить «внутри себя») не только мелодию простой знакомой ему песни или песню в целом, но и в «свернутом» виде представить себе (услышать «внутри себя») даже крупномасштабные музыкальные произведения. И чем более музыкален человек, чем полнее его опыт общения с музыкой, тем богаче его музыкально-слуховые представления, тем интенсивнее идет у него развитие не только внешнего, но и внутреннего слуха.

Интересен в этом отношении опыт руководителя детской музыкальной школы г. Ганновера (Германия) В.Б. Брайнина, показавшего возможность развития у детей абсолютного слуха, появляющегося в качестве «побочного эффекта» при разви-

<sup>1</sup> Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971. – С. 25.

<sup>2</sup> Старчеус М.С. Слух музыканта. – М., 2003. – С. 17.

<sup>3</sup> Там же. – С. 21.



тии ладо-гармонического, тембро-гармонического, инструментально-тембрового, вокально-позиционного слуха и имеющего целью свободную «ориентацию в звуковом пространстве»<sup>1</sup>.

В условиях учебной деятельности, как на уроках музыки, так и во внеклассной и внешкольной работе с учащимися, педагогу-музыканту необходимо учитывать и индивидуальное проявление музыкальности у каждого ребенка в различных видах музыкальной деятельности. Как известно, музыкальность развивается в процессе музыкальной деятельности. Поэтому от того, какие виды этой деятельности осваиваются учащимися на занятиях, как они организованы, в значительной мере будет зависеть и развитие музыкальности каждого из них.

Музыкальный слух проявляется в восприятии музыки, в ее воспроизведении, в создании импровизаций и в сочинении музыки. И каждый из этих аспектов имеет свои особенности, которые необходимо учитывать, ибо, дополняя друг друга, различные виды музыкальной деятельности в своей совокупности дают возможность целостно подойти к развитию музыкального слуха.

Так, в процессе слушательской деятельности осуществляется восприятие экспрессивно-психологической сущности того или иного интонационного комплекса – от мельчайшей единицы (интервала) до развернутого музыкально-композиционного построения, произведения в целом. При этом происходит постепенное, все более дифференцированное различение его составляющих – тембродинамических, мелодических, гармонических, полифонических и других сторон. Накопленный музыкально-слуховой опыт помогает учащимся осознанно воспроизводить и интерпретировать знакомые им интонационно-слуховые комплексы в своей исполнительской практике, а также при импровизации и сочинении музыки.

Таким образом, комплекс этих видов деятельности создает условия для формирования активного интонационно-слухового фонда учащихся, когда круг освоенных интонаций приобретает для них личностно значимый смысл и помогает глубже войти в мир музыки и с позиции слушателя, и с позиции исполнителя, и с позиции ее творца.

<sup>1</sup> Браинин В.Б. О некоторых возможностях развития абсолютного слуха // Методолого-методическая подготовка учителя музыки: Материалы VII международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 2002. – С. 119-135.

Говоря о музыкальном слухе, некоторые ученые, как, например, Г.С. Тарасов, характеризуют его как слух «выразительный». В широком смысле слова, как считает исследователь, такой слух «непрерывно направлен на выявление образности, развертывания музыкального содержания во времени и пространстве – он направлен на вскрытие в звуковой материи многообразных связей музыки и жизни»<sup>1</sup>.

Поскольку музыка по своей природе интонационна, выразительный слух является по существу слухом *интонационным*. Принятие данной позиции приводит исследователей к выводу о том, что и изучение проблемы музыкальности целесообразно осуществлять сквозь призму интонационной теории, согласно которой музыкальность, как отмечает болгарский педагог-музыкант Г.И. Стоянова, может быть рассмотрена как система оперирования музыкальными интонациями. При этом создание музыкального образа (образотворчество) есть, по мнению ученого, системообразующее свойство музыкальности<sup>2</sup>.

В этом контексте показателями музыкальности, как считает исследователь, выступают:

а) возможность «интонационно мыслить или слышать жизнь в звуках» (В. В. Медушевский), т. е. улавливать смысл музыкальных интонаций, в том числе используя интуицию, ассоциативные механизмы и пр.;

б) широта и глубина интонационного фонда учащегося и процесс его пополнения и обогащения (например, богатство или бедность интонационного фонда, одноплановость или богатая палитра представленного в нем круга интонаций, стремление к его обогащению);

в) способность преобразовывать интонации (например, из вальса сделать марш, польку или представить себе стилиевые превращения мелодии).

Центральным феноменом музыкальной деятельности, как известно, является *музыкальное мышление*, развитость которого во многом характеризует музыкальность ребенка.

В психологических исследованиях музыкальное мышление рассматривается как реальная психическая деятельность, с помощью которой личность приобретает к музыкальному ис-

<sup>1</sup> Тарасов Г.С. Музыкальная психология // Спутник учителя музыки / Сост. Т.В. Челышева. – М., 1993. – С. 30.

<sup>2</sup> См.: Стоянова Г.И. К проблеме музыкальности // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век. Материалы III международной научно-практической конф. / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 1996. – С. 86-87.



кусству, постигает смысл заключенных в нем духовных ценностей. При этом выделяется ряд относительно самостоятельных векторов рассмотрения музыкального мышления, как:

- 1) процесс постижения музыкального произведения личностью;
- 2) способ мышления человека при его общении с музыкой как видом искусства;
- 3) способ общения человека с миром при помощи музыки<sup>1</sup>.

К сказанному добавим, что музыкальное мышление может выступать и как способ коррекции и самокоррекции психологических состояний.

Важное значение имеет рассмотрение вопроса о *творческом характере* музыкального мышления. Исследователь А.В. Брушлинский прямо заявляет: «Мышление всегда является творческим»<sup>2</sup>. Если дополнить этот тезис высказыванием Л.С. Выготского о том, что смысл произведения искусства человек конструирует сам из своих воспоминаний, ассоциаций и т.д., то становится ясным, что деятельность не только композитора, исполнителя, но и слушателя не может быть нетворческой. Проникновение в диалектику связей содержания и формы музыкального произведения как отражения духовного опыта порождает в душе, в сознании личности новый художественный смысл, лично значимый для человека.

При рассмотрении проблемы музыкального мышления необходимо учитывать то обстоятельство, что на всех этапах любого мыслительного процесса проявляется и «бессознательное». Как известно, оно присутствует и в акте постановки задачи, и в ее решении, когда наряду с осознанными действиями включаются и свернутые неосознаваемые действия, которые ранее были развернутыми и осознанными. И даже такой важный момент мыслительного процесса, как инсайт, зарождается на бессознательном уровне<sup>3</sup>.

Бессознательные образы, как отмечает А.В. Торопова, вступая в резонанс с музыкой, усиливаются и тем самым становятся доступными для осознания. Именно с этим механизмом

1 См.: Сулова Н.В. Музыкальное мышление и методика его развития у младших школьников // Подуровский В. М., Сулова Н. В. Психологическая коррекция в музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001. – С. 13.

2 См.: Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М., 1970. – С. 85.

3 См.: Сулова Н.В. Музыкальное мышление и методика его развития у младших школьников // Подуровский В. М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция в музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001. – С. 25.

связано возникновение у ребенка лично значимого смысла музыки<sup>1</sup>.

Как известно, Б.В. Асафьев называл музыку «искусством интонируемого смысла». С этой точки зрения познание музыкального произведения есть эмоционально-образное познание смысла звучащих интонаций.

В этом контексте представляется убедительной дефиниция (краткое определение какого-либо понятия, отражающее существенные признаки предмета) музыкального мышления, согласно которой его можно определить как «реализуемый в интонировании процесс моделирования отношений человека к действительности»<sup>2</sup>. Существенным дополнением к этой позиции является тезис о том, что «деятельность музыкального мышления представляет собой процесс преобразования звуковой реальности в художественно-образную»<sup>3</sup>.

В основе современных представлений о музыкальном мышлении лежит мысль Б.В. Асафьева о том, что «мысль, интонация, формы музыки – все в постоянной связи: мысль, чтобы стать звуково выраженной, становится интонацией, интонируется»<sup>4</sup>.

Раскрывая эту позицию с точки зрения взаимосвязи музыкального мышления и музыкальной речи, Е. М. Орлова отмечает, что именно благодаря *музыкальной речи* «создается контакт между композитором – исполнителем – слушателем, устанавливается духовное общение, причем эта речь необычайно богата по своему содержанию, своим выразительным возможностям»<sup>5</sup>. Важно заметить, что с помощью музыкальной речи устанавливается контакт личности с музыкой, с музыкальным произведением.

Еще одной центральной категорией, выделяемой исследователями при изучении музыкального мышления, является *музыкальный язык*, овладение которым является необходимым условием общения учащихся с музыкой.

1 См.: Торопова А.В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике: К началу музыкально-психологической антропологии. – М., 1997.

2 Дыс Л.И. Музыкальное мышление как объект исследования // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / Отв. ред. И. Г. Ляшенко. – Киев, 1989. – С. 39.

3 Ляшенко И.Г. Целеполагание и деятельность музыкального мышления // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / Отв. ред. И.Г. Ляшенко. – Киев, 1989. – С. 10.

4 Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971. – С. 211.

5 Цит. по: Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика / Под ред. Г.М. Цыпина. – 2-е изд, перераб. и доп. – М., 2011. – С. 231.



Закономерности музыкального мышления приобретают в музыкальной деятельности специфический характер в силу того, что отражение действительности происходит посредством обобщенных *музыкальных образов*. Именно образ, по мнению Л.А. Мазеля, является основной семантической и структурной единицей музыкального мышления. При этом исследователь подчеркивает, что музыкальное мышление обращается к человеческой личности во всей ее полноте и воздействует на различные «этажи» психики – на эмоции и на интеллект, на глубины подсознания и вершины сознания<sup>1</sup>.

Большое внимание рассмотрению проблемы музыкального мышления придает в своих исследованиях Г.М. Цыпин.

«Истоки музыкального мышления, если рассматривать их в генетическом плане, – подчеркивает автор, – восходят к ощущению интонации. Это исходная субстанция, первооснова музыкально-эстетического переживания... Эмоциональная реакция на интонацию, проникновение в ее выразительную сущность – предтеча, исходный пункт процессов музыкального мышления, однако еще не само мышление. Это пока что не более чем ощущение – первичная форма ориентировки в сфере звуковой выразительности...

Осмысление логики организации различных звуковых структур от простейших до наиболее сложных... – вторая функция музыкального мышления. Значение ее не менее существенно, нежели первой, сопряженной с непосредственной эмоциональной реакцией человека на выразительную суть интонации. При этом вторая функция более сложна по природе: будучи обусловлена не только и не столько эмоционально-чувственными, но преимущественно интеллектуальными проявлениями со стороны индивида, она предполагает известную сформированность, продвинутость его музыкального сознания<sup>2</sup>.

Однако, по мнению исследователя, одним лишь осознанием конструктивно-логических закономерностей музыкального материала, пониманием его внутреннего «устройства» также не исчерпывается понятие «музыкальное мышление». Только проникновение в выразительно смысловую *подтекст* интонации, с одной стороны, и осмысление логической организации звуковых структур – с другой, создает в своем синтезе музыкальное мышление в подлинном смысле этого понятия.

1 См.: Мазель Л.А. Статьи по теории и анализу музыки. – М., 1982. – С. 15.  
2 Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М., 1984. – С. 13-137.

Мышление в таком случае представляет собой отражение в сознании человека *музыкального образа*, понимаемого как совокупность, диалектическое единство рационального (логического) и эмоционального. Последнее в этом случае отнюдь не суммирует вышеназванные функции, не добавляет к ним чего-то качественно нового – оно их обобщает, синтезирует.

Итак, резюмирует исследователь, музыкальное мышление в строгом смысле этого термина начинается с оперирования музыкальными образами. Если же говорить о прогрессе этого мышления, о его *развитии*, то оно связано с постепенным усложнением звуковых явлений, отражаемых и перерабатываемых сознанием человека. От образов элементарных к более углубленным и содержательным, от фрагментарных и разрозненных к более масштабным и обобщенным – такова здесь логика эволюции, ее общая направленность. На определенных, достаточно высоких стадиях развития музыкального мышления в его структуру включаются наряду с художественными «единицами» и художественные «общности» – формообразующего, жанрового, стилевого порядка и т.д.<sup>1</sup>

Показателем музыкальности, стимулирующим ее развитие, можно считать и *потребность* ребенка в общении с лучшими образцами музыки самых разных стилей и жанров, включая и массовые формы ее бытования.

Характеризуя музыкальность, особое внимание необходимо обратить как на музыкально одаренных детей, так и на детей с низким уровнем музыкального развития.

При работе с музыкально одаренными детьми следует иметь в виду, что под музыкальной одаренностью исследователи понимают, вслед за Б.М. Тепловым, качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью. Ядром этой одаренности является музыкальность, которая проявляется во всех видах музыкальной деятельности и отражает имеющийся у ребенка неординарный уровень развития всех музыкальных способностей.

Не менее важным является высокая степень проявления у него таких общих способностей, как воображение, ассоциативность мышления, превышающих обычный уровень концентрации внимания, других волевых особенностей личности и т.д.

1 Там же. С. 137-138.



Своеобразие личности музыкально одаренных детей связано и со спецификой их мотивационной сферы, в том числе с наличием ярко выраженной эйфории, вдохновения, экстаза. Эти проявления характеризуются стремлением к переживанию состояния поглощенности музыкальной деятельностью, ярко выраженной увлеченности, полной погруженности в нее, получения удовольствия от самого процесса занятий музыкой. Радость, испытываемая в это время ребенком, сопровождается концентрацией всех его сил, способностью эмоционально погрузиться в захватившую его музыку. При этом, отмечает Н.Э. Тараканова, выявлена положительная корреляция между музыкальным даром детей и высоким уровнем эйфорической мотивации к процессу музыкальной деятельности<sup>1</sup>.

В отечественной практике музыкального образования накоплен огромный опыт развития музыкально одаренных детей прежде всего благодаря созданию системы средних специальных музыкальных школ при консерваториях, где учащиеся получают возможность обучаться игре практически на любом выбранном ими музыкальном инструменте академического типа, а также, в последние десятилетия, и композиции.

Эти дети уже после шести-семи лет систематических занятий овладевают практически всем основным комплексом исполнительских навыков, присущих музыканту-профессионалу, благодаря ярко развитым музыкальным способностям.

Особую проблему для педагога-музыканта представляет работа с учащимися, имеющими низкий уровень музыкального развития: эмоциональной отзывчивости, слуха, координации между слухом и голосом и т.д. Эти дети требуют повышенного внимания со стороны педагога и особого индивидуального подхода к ним.

Содержание и организация работы с такими детьми зависят от того, занимаются ли они:

- а) вместе с другими учащимися по обычной программе;
- б) в коррекционном классе общеобразовательной школы, где программа музыкального образования существенно варьируется учителем сообразно уровню развития учащихся конкретного класса;

<sup>1</sup> Тараканова Н.Э. Особенности мотивационной сферы личности музыкально одаренных детей и подростков // Проблемы и перспективы профессиональной подготовки педагога-музыканта: психологический и аксиологический аспекты: Материалы VI международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, А.В. Торопова, А.И. Щербаклова. – М., 2002. – С. 65.

в) в специальных школах, где создаются программы музыкального образования, которые ориентированы на детей, имеющих те или иные отклонения в развитии.

Для каждой из этих групп необходимо создание соответствующей методики организации музыкальных занятий. При этом для всех детей с заниженными музыкальными способностями важнейшим стимулом их развития является активизация их эмоциональной сферы, с помощью которой оказывается возможным, применяя индивидуальный подход, оптимально подбирать наиболее привлекательный и доступный для каждого вид музыкальной деятельности.

### Креативность

Креативность – еще одно, не менее важное качество личности, развивающееся в процессе общения с музыкой.

Под креативностью ребенка понимают его творческие возможности, предуготовленность к созиданию нового в процессе музыкальной деятельности, что придает ей творческую направленность.

В процессе такой деятельности рождаются образцы детского творчества. Они могут носить как субъективно-творческий (или учебно-творческий – «новое для себя»), так и объективно-творческий характер («новое само по себе»), что свойственно наиболее одаренным детям.

В общем музыкальном образовании, как подчеркивает Б.В. Асафьев, «суть дела вовсе не в том, чтобы сочинять оригинальную музыку и выискивать вундеркиндов-композиторов, а в том, чтобы вызывать и воспитывать музыкально-творческий инстинкт»<sup>1</sup>. Такой «инстинкт», как замечает исследователь, «проявляется у детей всегда в неперемennom стремлении меньше созерцать или механически выполнять предначертанное, но охотнее самим участвовать и вносить свое»<sup>2</sup>.

Творческое начало на музыкальных занятиях, по мнению Б.В. Асафьева, необходимо, так как тот, «кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает. Музыкальное творчество не

<sup>1</sup> Асафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей // Б.В. Асафьев. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е.М. Орловой. – М.; Л., 1965. – С. 101.

<sup>2</sup> Там же. – С. 100.



проявляется только в сочинении “сложных музык”, оно гораздо многообразнее и разветвленное...»<sup>1</sup>.

Принимая данную позицию, необходимо отметить, что творческое начало может проявляться *во всех видах музыкальной деятельности*. Тем самым оно придает музыкальным занятиям ярко выраженный творческий характер, что отвечает их основной направленности как *занятиям искусством*. **Занятия музыкой без проявлений творческого начала противоречат самой природе музыкального искусства**, поскольку творчество реализуется в процессе и в результате деятельности и слушателя, и исполнителя, и композитора. Творческие проявления являются естественной формой детской музыкальной деятельности.

В слушательской деятельности творческое начало проявляется в вариативности, множественности восприятия детьми музыкального произведения. Творческий характер восприятия музыки обусловлен всем жизненным и музыкальным опытом ребенка, его музыкальностью, степенью развития музыкального слуха, ассоциативного мышления, воображения, памяти и в конечном счете находит выражение в его личностном, своеобразно проявляющемся, слушательском музыкальном образе-представлении.

В исполнительской деятельности творческое начало проявляется прежде всего в интерпретации детьми музыкального произведения, что предполагает осознанный или интуитивный выбор тех или иных исполнительских средств, необходимых для воплощения представляемого ими музыкально-исполнительского образа.

В опытах «композиторской» деятельности, осуществляемой на музыкальных занятиях, творческое начало находит свое воплощение в создании учащимися собственных музыкальных образов и их претворении в импровизации или сочинении музыкальных миниатюр по заданным учителем параметрам, а также и в свободном выражении.

В своей совокупности различные виды музыкальной деятельности создают необходимые условия для полноценного вхождения ребенка в мир искусства, развития его творческого потенциала, пробуждения в нем художника, способного чувствовать и ценить подлинные шедевры музыкального искусства и воплощать свое видение красоты в разнообразных музыкально-творческих проявлениях. При этом постоянно

происходит своеобразный диалог учащегося с создателем и исполнителем музыкального произведения.

Интересны в этом отношении размышления И. Ермаковой и О. Изюровой, высказанные ими в период обучения в Уральском государственном педагогическом университете:

Общение, согласно идеям философов, представляет собой способ взаимных отношений людей, способ взаимодействия одного человека с другим. Поэтому, говоря об особенностях общения ребенка с музыкой, мы всегда подразумеваем общение ребенка с другим человеком. Кто же может быть этим «другим»? Это может быть человек, который сочинил музыкальное произведение, или тот, кто его исполнил, возможно, это человек, чьи чувства, действия и мысли были изображены или выражены композитором посредством музыкальной интонации. Таким образом, людьми, с которыми ребенок вступает в диалог в процессе восприятия музыкального произведения, являются композитор, исполнитель, «лирический герой» (термин В. В. Медушевского).

В вокальном произведении, имеющем определенное стихотворное основание, ребенок выделит для себя человека, о котором в песне, романсе или хоровом произведении говорится. В инструментальной музыке младшие школьники посредством слушания определенной музыкальной интонации также могут выделить того или иного героя, о котором рассказывается в произведении. Воспринимая этого человека как реальное лицо, младшие школьники, в основном первоклассники, могут активно ему сопереживать.

Посещая уроки музыки, внеклассные музыкальные занятия на практике, приходится сталкиваться с разнообразными эмоциональными реакциями детей – испугом (появление Волка в опере «Волк и семеро козлят»), смехом (тема глупого Царя-Гороха во фрагменте балета Р.Щедрина), слезами (предсмертная ария Ивана Сусанина из оперы «Иван Сусанин»). Нам кажется, что креативность ребенка при восприятии музыки как раз и проявляется в том, чтобы увидеть или, правильнее, услышать в музыке кого-то другого.

Для младших школьников бывает трудным выделить такого субъекта общения, как исполнитель или композитор (и того и другого дети редко видят в музыкальном произведении). А если это и происходит, то малыши начинают приписывать им те переживания и чувства, которые являются переживаниями и чувствами лирического героя. Вообще, очень

<sup>1</sup> Там же. – С. 98.



часто маленькие дети приписывают героям то, что пережили когда-то сами.

Креативность как способность выделить другого и общаться с ним у подростков имеет отличительные от младших школьников черты. Подростки уже готовы говорить и о себе (ведь именно в этом возрасте они начинают интересоваться своей персоной), и о другом человеке. Младшие школьники, как правило, о себе говорить не умеют, поэтому рассказать о другом, о его внутреннем мире для них представляется делом сложным. Подростки понимают, что услышанные музыкальные интонации могут быть лично композиторскими, характеризующими композитора как человека (например, героические интонации Л. Бетховена), и интонациями персонажа, о котором композитор и исполнитель слушателю рассказывают. Поэтому подростки, слушая тот же фрагмент «Царь-горох», говорят не только о том, что герой произведения смешной, но и о том, что композитор тоже, как и мы, над этим героем смеется. А эти смешные интонации композитора являются его собственными стилевыми интонациями (например, в «Озорных частушках»).

В старших классах сравнение различных исполнительских трактовок дает возможность общения ученика не только с героем музыкального произведения, его композитором, но и с исполнителем. Такой диалог создать на уроке очень сложно. Но ведь действительно в музыке мы слышим голоса тех, кто говорит с нами на понятном для всех языке – музыкальном, в основе которого лежит интонируемый смысл.

Таким образом, нам кажется, что креативные проявления в общении школьника с музыкой проявляются:

- в способности выделения им определенного субъекта общения, исходя из интонаций музыки;
- в способности представления им, также исходя из интонационных особенностей музыки, каких-то особенностей личности другого человека;
- в способности сопоставлять то, что сам пережил и знает, с тем, что пережил и знает другой человек.

Узнавая в музыке другого человека, творчески представляя его особенности, школьник тем самым узнает мир, в котором он живет, и людей, которые, быть может, живут или жили когда-то на Земле.

Л. Горбунова, будучи студенткой МПГУ, подошла к изучению учебно-творческой музыкальной деятельности в контексте выявления ее возможностей в преодолении дезадаптации

младших школьников (дезадаптация – это устранение имеющих у ребенка неадекватных механизмов приспособления к школе в форме нарушения поведения, возникновения конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии). В результате изучения этого вопроса и проведенной работы она пришла к следующим выводам.

Урок музыки, музыкальные занятия во внеклассной и внешкольной работе могут стать важным фактором реабилитации детей с выявленной у них школьной дезадаптацией. При этом ее преодолению у младших школьников способствует развитие творческих музыкальных способностей в контексте общения с искусством за счет улучшения эмоционального фона и формирования положительной мотивации к занятиям, выполнению музыкальных творческих заданий, направленных на осознание своих возможностей, двигательное раскрепощение, проявление эмоциональной экспрессии и др.

#### Эмпатийность

К качествам личности, интенсивно развивающимся в процессе общения с музыкой, может быть отнесена и эмпатийность.

Под эмпатийностью понимают прежде всего душевность, сердечность, способность к сопереживанию, к сочувствию, к установлению духовного контакта с людьми.

Эмпатийность устанавливает сопричастность человека с миром и мира с человеком, о чем образно писал К. Юнг, акцентируя внимание на том, что эмпатийность способствует включению себя в мир и мира – в себя. При этом эмпатийность проявляется в том числе в процессе музыкальных занятий, через диалог.

Диалогичность, по мнению М.М. Бахтина, является одним из наиболее ярко выраженных свойств музыкального искусства, для которого характерны субъект-субъектные отношения между произведением и исполнителем, слушателем. Развивая философские идеи ученого, М.С. Каган вводит понятие «внутреннего диалога», выступающего побудителем творчества и предусматривающего равенство «партнеров», при котором происходит проникновение, погружение личности в музыку, понимание и личностная интерпретация его содержания.

Именно здесь происходит либо приятие личностью содержания произведения, а вместе с ним и сочувствие, сопереживание его лирическому герою, либо его неприятие.



XX век показал, что проблема эмпатийности – способности к сопереживанию, сочувствию, гуманности – стала одной из центральных в педагогике музыкального образования. Эмпатийность противопоставляется отчужденности, эгоизму, черствости души – может быть, самым распространенным нравственным болезням нашего времени.

Характеризуя развитие эмпатийности на музыкальных занятиях, необходимо уточнить, что оно (развитие) оказывается в значительной мере опирающимся на весь жизненный опыт учащегося. Значимость музыки в том, что она способна усилить настроенность сознания ребенка на приятие мира и диалог с ним.

Необходимо учитывать и то, что обязательным условием для проявления эмпатийности на музыкальных занятиях является близость ребенку той интонационной сферы, в рамках которой написано данное произведение. Незнакомая, непривычная для него в интонационном отношении музыка, как показывает опыт, чаще всего не способна вызвать эмоциональный отклик на уровне эмпатийности. Даже определение ее настроения не всегда доступно учащемуся, если эта музыка принадлежит к принципиально иной музыкальной культуре (например, музыка народов Востока, африканская музыка и т.п.). Тем более такая музыка не может вызвать у него сопереживания, сочувствия. Вот почему так важно расширение и обогащение накопленного ребенком интонационно-слухового фонда, в который постепенно, с помощью учителя, может быть включена и не только близкая ему по интонационному словарю музыка.

Таким образом, в развитии эмпатийности на музыкальных занятиях происходит совмещение двух ракурсов: духовно-нравственного и собственно музыкального.

\*\*\*

Выделяя музыкальность, креативность и эмпатийность как важнейшие качества личности, необходимые для участия в музыкальной деятельности, принимается во внимание то, что каждое из них определенным образом направляет формирование всего комплекса задатков, способностей, потребностей ребенка, и в первую очередь музыкальных.

При этом музыкальность, креативность и эмпатийность можно представить себе в определенной взаимосвязи и иерархической соподчиненности. Ядром этой триады выступает *музыкальность*, которая определяет специфику проявления как креативности ребенка, так и его эмпатийности в процессе музыкальных занятий.

### 3.2. Ориентация педагога-музыканта на возрастные особенности учащихся

Весь музыкально-педагогический процесс, вся деятельность педагога-музыканта должны быть сфокусированы на личности ребенка, на его воспитании, обучении, развитии в процессе общения с музыкой. В последние годы такая позиция в педагогике музыкального образования все более утверждается. Свидетельством тому является тот факт, что в качестве приоритетной цели музыкального образования выдвигается развитие ребенка; при этом ребенок, как подчеркивает Г.М. Цыпин, характеризуется не как «маленький взрослый, а психологически своеобразное существо»<sup>1</sup>.

#### Общая характеристика современного учащегося

Каждое новое поколение детей, сохраняя стратегически важные возрастные характеристики, преподносит педагогам и родителям новые проблемы и задачи. Сегодняшние учащиеся – дети начала XXI века. И они сильно отличаются от детей даже начала второй половины XX века. По наблюдениям Б.С. Рачиной, заслуженного учителя России, есть несколько объективных факторов, которые определяют существенные возрастные особенности современных школьников.

Первый из них – фактор социальный. Речь идет о влиянии на школьников новых общественных отношений, колоссальной дифференциации общества, существенной разницы в материальном обеспечении семей и в их социальном положении. Большая занятость родителей на работе создает у ребенка дефицит общения, любви, формирует чувство одиночества. Это крайне губительно сказывается на формировании духовного мира ребенка, его личности, так как потребность в общении с взрослыми является первой (в порядке появления) социальной потребностью ребенка. Мнение взрослых, особенно для младшего школьника, определяет самооценку ребенка. Недостаточность, неполноценность диалога с окружающими его взрослыми способствует появлению у него психического и психологического напряжения, зажатости, нарушения контактов со сверстниками. Тем самым создаются предпосылки для возникновения проблем в

<sup>1</sup> Цыпин Г.М. О художественно-творческом потенциале ребенка. «Явное» и «тайное» в детской одаренности // Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика / Под ред. Г.М. Цыпина. – 2-е изд, перераб. и доп. – М., 2011. – С. 207.



учебной деятельности, для формирования у ребенка заниженной самооценки и ущербной социальной позиции. В этой тревожной ситуации педагог-музыкант, внимательно наблюдая за детьми и выявляя сильные стороны их музыкального развития, способен изменить отношение учащегося к самому себе, дать возможность ему почувствовать себя личностью, способной к творческому самовыражению и приобретению нового личностного статуса в коллективе.

Вторым важным фактором, определяющим особенности современного школьника, как считает Б.С. Рачина, является серьезное ухудшение здоровья детей. По данным, опубликованным в Санкт-Петербурге, около 80 – 90% детей страдают сегодня различными хроническими заболеваниями, причем процент здоровых детей падает. Как известно, дети с ослабленным здоровьем быстро утомляются, их внимание более рассеянное, им трудно сосредоточиться.

Растет процент детей с различными нервными нарушениями: повышенной двигательной активностью, нервной возбудимостью, различными нарушениями координации, особенной слабостью процессов торможения, дефектами развития речи. Среди таких детей все более увеличивается и процент учащихся со слабой координацией голоса и слуха (так называемых гудошников). В последние годы он, по наблюдению педагогов, составляет до 30 % детей в классе.

Все вышесказанное существенно затрудняет работу педагога-музыканта, нарушая слаженный ритм коллективной работы, требуя от него виртуозного владения сочетанием коллективной, групповой и индивидуальной форм работы на музыкальных занятиях. Особое значение приобретает поиск наиболее привлекательных для конкретного класса видов музыкальной деятельности.

Третьим фактором, оказывающим влияние на сегодняшних школьников, по мнению Б.С. Рачиной, является научно-технический и информационный прогресс.

На детей обрушивается огромный массив самой разной, в том числе и музыкальной, информации, но эта информация за редким исключением бессистемна, хаотична, поверхностна, а иногда и не вполне достоверна.

Однако у детей создается представление о том, что они «все знают». Теле- и радиозфир, обилие звуковоспроизводящей аппаратуры, сделав музыку более доступной, превратили ее в привычный звуковой фон жизни.

Жанровое однообразие, низкое качество музыкального материала, отсутствие упорядоченности художественных впечатлений отрицательно сказываются на развитии музыкальных способностей учащихся, на формировании их художественных, музыкальных предпочтений, интересов, вкуса и потребностей.

В качестве четвертого фактора следует отметить процесс более интенсивного, чем прежде, умственного развития школьников. Это проявляется в более развитой у них способности к обобщениям, стремлении интересно, самостоятельно, творчески выполнять задания, а при ответах на заданные преподавателем вопросы, например: «Какую музыку ты слушал дома?» – в умении дополнять их оригинальными, порой остроумными комментариями.

В настоящее время обязательное музыкальное образование охватывает детей только младшего и подросткового возраста. Охарактеризуем в общих чертах каждую из этих групп.

#### Младший школьный возраст

В содержании и организации музыкальных занятий с детьми младшего школьного возраста (6 – 10 лет) необходимо учитывать, что в этот период происходит активный рост всего организма ребенка. Характеризуя объективно существующие особенности младших школьников, с которыми встречается учитель на музыкальных занятиях, Г.С. Тарасов выделяет следующие из них:

- разрозненный, неорганизованный музыкальный опыт;
- недостаточная вокально-слуховая (иногда и двигательно-слуховая) координация;
- преобладание роли зрелищно-событийных впечатлений по отношению к слуху;
- склонность к гедонистически окрашенным чувствам;
- потребность в смене эмоциональных состояний, своеобразная импульсивность, неконтрольность эмоциональных состояний;
- склонность к непосредственному сопереживанию, эмоциональной идентификации в ситуации общения (с взрослыми, с персонажами произведений музыки);
- регуляция деятельности, общения в опоре на чувственные ощущения, образы, но не на слово (стремление «увидеть» за словом конкретное представление; предпочтение тем словам, которые обобщают живые образы, представления детей);



- интеллектуально-волевая регуляция только во имя субъективно привлекательных, «важных» причин;
- личностная доминанта: стремление к самовыражению в самых разнообразных формах – звуковых, зрительных, двигательных и т.д.<sup>1</sup>.

К сказанному следует добавить, что для ребенка этого возраста характерна *непосредственность проявления чувств*, при этом наблюдается отчетливое проявление и восприятие полярных эмоций, и непонимание или неадекватное восприятие и проявление эмоциональных оттенков. Часто внутреннее состояние и переживания взрослых недоступны для понимания младшего школьника и тем более не могут вызывать у него сопереживания, без которого невозможен процесс его общения с музыкой. Вместе с тем детям этого возраста присуще *яркое, образное воображение*.

Одной из особенностей младших школьников является *небольшой объем внимания*, что обуславливает необходимость частого переключения их с одного вида деятельности на другой. Поэтому целесообразно мозаичное построение урока с включением в него разнообразных видов музыкальной деятельности, но с приоритетом практических: пения, игры на музыкальных инструментах, музыкально-пластической деятельности, инсценировки песен и т.п.

Необходимо иметь в виду и то, что для младших школьников характерна *моторная активность*. Вот почему так полезно включение в план урока музыки инструментального музицирования, разных видов музыкально-пластической деятельности, драматизации и т.п.

В психологических исследованиях отмечается, что у детей этого возраста проявляется *потребность в общении с взрослыми*. В свете сказанного чрезвычайно важной становится роль учителя музыки, который для младшего школьника (особенно в 6 – 8 лет) может стать главным авторитетом.

Характерно, что дети приходят в школу с различной степенью подготовленности к общению с учителем, со своими сверстниками. Некоторые из них не умеют соблюдать принятые в школе правила. А урок музыки многим учащимся представляется как свободная разрядка от учебной деятельности. Поэтому, с одной стороны, учителю необходимо как можно внимательнее отнестись к особенностям поведения некоторых детей, найдя ключ общения с каждым из них, поощряя проявления

<sup>1</sup> См.: Тарасов Г.С. Психологические особенности младших школьников // Спутник учителя музыки / Сост. Т.В. Чельшева. – М., 1993. – С. 44.

музыкальных способностей и особенно стремление к творческой деятельности у слабо одаренных в музыкальном отношении детей. С другой стороны, следует постепенно, терпеливо воспитывать умение действовать сообща, чему способствуют коллективные формы музицирования.

В содержании и процессе музыкального образования младших школьников следует учитывать и то, что у учащихся этого возраста наблюдается постепенная переориентация с игрового способа постижения мира, характерного для дошкольников, на учебную деятельность. По мере обучения в школе она становится определяющей в его деятельности в целом.

На основе многолетних наблюдений за детьми младшего школьного возраста на уроках музыки Б.С. Рачина пришла к следующим практическим выводам.

Первое, чему приходится учить первоклассников, – это внимательно вслушиваться в каждый звук, в красоту звучащей музыкальной ткани.

Второе, – дети, поступившие в школу, воспринимают музыку в качестве фона, не воспринимая ее художественного смысла и содержания. А потому многие из них не способны пережить, прочувствовать, понять логику развертывания музыкального образа.

Третье, – подавляющее число детей, входящих в первый класс, не владеют азбукой музыкального языка (имеется в виду умение слышать, понимать и определять в процессе музыкальной деятельности интонацию, лад, регистр, темп, динамику, тембр и т.д.). Первоклассники лучше слышат интонационные мелодические особенности музыки, несколько хуже воспринимают явления регистра, особенно его изменения. Самым неразвитым является ладовое мышление.

К отмеченным Б.С. Рачиной особенностям следует добавить, что на всем протяжении музыкальных занятий у учащихся могут проследиваться явления адаптационного синдрома (стресса). Наиболее резко такой синдром выражен у детей в первые шесть недель обучения в школе, поскольку в этот период в результате адаптации к школе у них возникает перестройка функциональных систем, что находит свое выражение в изменении и условно-рефлекторных; и поведенческих реакций (А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова).

Для педагогики музыкального образования важно, что стресс может оказывать огромное воздействие – как отрицательное, так и положительное. Основное условие, превращающее стресс в источник положительных влияний на организм



человека, — эмоциональная и двигательная активность (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский). Соответственно музыкально-педагогический процесс в данный период должен строиться с учетом сильных и слабых сторон адаптационного синдрома.

У детей в этот период отмечаются, с одной стороны, высокая концентрация внимания, с другой — повышенная утомляемость, что вызывает необходимость принятия со стороны педагогов оптимальных мер педагогического воздействия для регуляции психологического состояния детей.

В этой связи необходимо использовать возможности музыкальных занятий таким образом, чтобы, учитывая разные психологические состояния детей, подбирать соответствующий музыкальный материал, виды деятельности для регуляции их психологического состояния и приведения учащихся к определенной комфортности, эмоциональной удовлетворенности. Такую работу целесообразно проводить не только на начальном этапе музыкальных занятий в учреждениях общеобразовательного типа, но и в течение всех лет обучения.

#### Подростковый возраст

Характеризуя особенности подросткового возраста, Ю.Б. Алиев раскрывает особенности младшего подросткового (10 – 12 лет) и старшего подросткового (12 – 15 лет) возраста с позиции специфики музыкального образования.

Младшие подростки, как отмечает исследователь, характеризуются *повышенной утомляемостью*, что вызывает необходимость строить занятия по мозаичному принципу, часто чередуя различные формы работы. Необходимо учитывать и то, что учащиеся этого возраста *склонны к стереотипным действиям и стандартам поведения*. Исходя из этого, Ю.Б. Алиев считает, что при всем возможном разнообразии применяемых форм и методов проведения занятий, их основа, структура, как правило, должна оставаться неизменной. При этом содержание урока должно быть обращено к эмоциональной сфере младшего подростка. *Желание отмежеваться* в этом возрасте *от всего детского* вызывает необходимость особого внимания к певческому репертуару, особенно к тексту, который должен отвечать интересам и потребностям детей<sup>1</sup>.

В отличие от младших подростков, как отмечает Ю.Б. Алиев, учащиеся старшего подросткового возраста испытывают

1 См.: Алиев Ю.Б. Особенности подросткового возраста // Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. — М., 2000. — С. 114-119.

*избыток энергии*: «Отсутствие экономии в поступках — характерная черта старших подростков, так же, как атмосфера преодоления трудностей едва ли не самая для них приятная. Сложные задания они выполняют с большим азартом»<sup>1</sup>. Возросшая активность учащихся, по мнению исследователя, не может не учитываться учителем музыки, но в певческой деятельности ему нужно быть достаточно осторожным, поскольку подавляющее большинство старших подростков еще находятся в периоде острой мутации. Переизбыток жизненной энергии влечет за собой, как подчеркивает Ю.Б. Алиев, и появление другой возрастной особенности: старший подросток *не переносит ситуации ожидания*. И это заставляет учителя планировать каждую минуту урока, вовлекать в активную работу как можно больше учащихся.

К качественно новым особенностям этого возраста, которые, по мнению исследователя, необходимо учитывать в педагогической деятельности, относится и *изменение взаимоотношений между мальчиками и девочками*, зарождение интереса к интимному миру взрослых. Поэтому в содержание учебных занятий необходимо включать музыкальные произведения, связанные с внутренними переживаниями человека.

Детей этого возраста характеризует также *гипертрофированное чувство собственного достоинства и жажда популярности*. К 12 – 13 годам, по наблюдениям исследователя, у подростков обнаруживается ярко выраженная *потребность в самовоспитании* — процессе для старших подростков эмоционально привлекательном, даже если результаты его скажутся лишь в отдаленном будущем. И эта возрастная особенность, по мнению Ю.Б. Алиева, может быть с успехом использована для приобщения старших подростков к высокой музыке. В содержании и организации занятий необходимо также учитывать *потребность учащихся в воспитании собственной воли*, которая есть практически у всех детей<sup>2</sup>.

Учитывая возрастные особенности подросткового возраста, особую значимость в этот период приобретает установление гармоничного соотношения между потребностями, интересами, пристрастиями детей этой возрастной группы и педагогическими установками конкретного учителя. При этом, как подчеркивает профессор Кёльнского университета (Германия) Ф.М. Хэсс, проблема установления равновесия между

1 См.: Алиев Ю.Б. Особенности подросткового возраста // Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. — М., 2000. — С. 119.

2 Там же. — С. 119-124.



жизненным, музыкальным опытом ребенка и, с другой стороны, преодоления «эго» науки и учителя является одной из самых сложных в современной музыкальной педагогике<sup>1</sup>.

### Вопросы и задания

1. Что такое музыкальность, каковы показатели музыкальности и пути ее развития?

2. Что общего и особенного в позициях исследователей Б.М. Теплова, Н.А. Ветлугиной и Г.И. Стояновой по вопросу о сущности и структуре музыкальности?

3. В чем вы видите своеобразие своей музыкальности?

4. В чем проявляется музыкальная одаренность ребенка?

5. Приведите примеры музыкальной одаренности ребенка из своего жизненного опыта и охарактеризуйте ее.

6. Охарактеризуйте сущность музыкального мышления учащихся и логику его развития, предлагаемую Г.М. Цыпиним.

7. В чем находит свое проявление креативность ребенка в процессе общения с музыкой?

8. Охарактеризуйте творческие проявления ребенка в разных видах музыкальной деятельности.

9. Выскажите свое мнение о позиции О.В. Зиминной по отношению к внутреннему диалогу:

В музыкальной деятельности внутренний диалог является результатом творческого процесса. Именно в нем происходитприятие личностью содержания произведения, а вместе с ним и сочувствие, сопереживание его лирическому герою.

(Зими́на О.В. К проблеме диалогической направленности сознания личности учителя музыки // Становление музыкально-эстетической культуры специалиста в условиях педагогического образования. Материалы I региональной научно-практической конференции. Ч.2. – Липецк, 2003. – С. 78-80.)

10. Приведите примеры ваших наблюдений за творческими проявлениями ребенка в музыкальной деятельности.

11. Что такое эмпатийность, в чем заключаются особенности ее проявления и пути развития на музыкальных занятиях?

12. Приведите примеры эмпатийного отклика, возникшего у вас в процессе общения с музыкой.

<sup>1</sup> См.: Хэсс Ф.М. Современные дидактические направления в немецком музыкальном образовании // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век: Материалы III международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 1996. – С. 8.

13. Вызовет ли, на ваш взгляд, у современного ребенка эмпатийный отклик прослушивание такой части из «Реквиема» В.А. Моцарта, как «Lacrimosa», и песни А.В. Александрова «Священная война», и в чем это будет проявляться?

14. Приведите музыкальные примеры, которые, как вам представляется, могут вызвать чувство эмпатии у младших школьников, у подростков, у старших школьников.

15. Как вы относитесь к следующей позиции швейцарского педагога-музыканта Э.В. Вебера:

Музыка, музыкальное искусство занимает «безопасное» место в жизни детей и не может быть заменено ничем другим, никаким другим искусством.

Необходимо учитывать тот факт, что способность продуктивно заниматься в группе, проявление терпимости к окружающим, кооперация проявляются на музыкальных занятиях постоянно. Вот почему музыкальное образование является не только желаемым дополнением, но и важной частью общего образования, так, как, например, родной язык, математика и т.д...

...Более чем десять лет назад американский ученый Хауэр Гарнер представил свою новую теорию интеллигентности, согласно которой человеческое существо имеет генетическое предрасположение к музыке, но оно должно развиваться с детского возраста, чем раньше, тем лучше.

Общественное образование должно нести ответственность за создание условий для развития музыкально-духовных способностей ребенка.

(Вебер Э.В. На пути к духовному росту ребенка на уроках музыки в начальной школе // Мировоззрение учителя музыки: взгляд в настоящее и будущее. Материалы IV международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э. Б. Абдуллин, Б.М. Целковников. – М., 1998. – С. 101-102.)

16. Попытайтесь раскрыть возможности саморегуляции ваших психологических состояний с помощью подбора соответствующих музыкальных произведений.

17. Охарактеризуйте объективные факторы, определяющие возрастные особенности музыкального развития современных школьников.

18. Что вам представляется наиболее существенным в возрастных особенностях музыкального развития младших школьников?



19. Охарактеризуйте возрастные особенности музыкального развития подростков.

### Рекомендуемая литература

#### Основная

Кирнарская Д. Десять причин отдать ребенка в музыкальную школу // Искусство в школе. – 2011. – № 1.

Мелик-Пашаев А.А. О художественно-творческом потенциале ребенка. «Явное» и «тайное» в детской одаренности // Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2011.

Новлянская З.Н. Возрастные особенности психического развития и практика художественного образования. – Искусство в школе. – 2012. – № 2.

Старчеус М.С. Музыкальность // М.С. Старчеус. Личность музыканта. – М., 2012.

Цымбалюк Е.А. Ребенок на уроке музыки: в чем специфика его деятельности? // Искусство и образование. – 2008. – № 1.

#### Дополнительная

Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада – к начальной школе). – Воронеж, 1998.

Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.

Анисимов П.В. Понять человека // Музыка в школе. – 1987. – № 1.

Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2002.

Бочкарев Л.Л. Психологические основы музыкального обучения / Л. Л. Бочкарев. Психология музыкальной деятельности. – М., 2006.

Боякова Е.В. Представления педагогов искусства о современных детях и преподавании предметов эстетического цикла // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2012. – № 2.

Ветлугина Н.А. О структуре музыкальности // Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. – М., 1967.

Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия / Сост. Э. Б. Абдуллин и Б. М. Целковников. – Вып. 1. Ч. 2. – М., 1991.

Красильников И.М. Интонационная концепция музыкальности и модель дополнительного музыкального образования // Искусство в школе. – 2000. – № 1.

Малюков А.М. Психология переживания и художественное развитие личности. – Изд. 2-е., испр. и доп. – М., 2012.

Музыкальное образование школьников / Под ред. Л. В. Школяр. – М., 2001.

Музыкальность // Музыкальная энциклопедия. – Т. 3. – М., 1976.

Мясищев В.Н., Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. – Л., 1981.

Надирова Л.Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: монография. – Владимир, 1999.

Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.

Ненахова А.В. Развитие креативности детей 6–7 лет в процессе музыкально-игровой деятельности // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2011. – № 2.

Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М., 1989.

Рыбакова Н.А. Воспитание у школьников качеств самоактуализирующейся личности на уроках музыки // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2012. – № 2.

Старчеус М.С. Слух музыканта. – М., 2003.

Суслова Н.В., Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2000.

Тарасов Г.С. Музыкальная психология // Спутник учителя музыки / Сост. Т.В. Челышева. – М., 1993.

Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1988.

Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – М., 1998.

Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М., 1990.



## Глава 4. ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ПРИНЦИПЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Так же, как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира.*

*Д.Б. Кабалевский*

Музыкальное образование, в том числе преподавание музыки, может быть представлено в виде определенной *структуры*, состоящей из следующих **компонентов**: цель, задачи, принципы, содержание, методы и формы.

### 4.1. Цель и задачи музыкального образования Цель музыкального образования

В современной педагогике целью музыкального образования принято считать **становление, развитие музыкальной культуры учащихся как части их общей духовной культуры**.

Понятие *музыкальная культура учащихся* чрезвычайно объемно и может иметь разную трактовку. Вот что в содержание этого понятия ставит на первое место Д. Б. Кабалевский: «...способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное, — это “особое чувство” музыки, заставляющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого, это способность на слух определять характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения, это способность на слух определять автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора, его произведений, с которыми учащиеся уже знакомы...»<sup>1</sup>. Тем самым Д.Б. Кабалевский подчеркивает значение музыкальной грамотности в широком смысле этого слова как основы, без которой музыкальная культура не может сформироваться. Важным в его представлении является так-

<sup>1</sup> Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1-8 классы. — М., 2004. — С. 5-18.

же развитие у детей исполнительского, творческого начала.

Такой подход к целевым установкам общего музыкального образования признается практически всеми отечественными педагогами-музыкантами. Однако каждый из авторов концепций общего музыкального образования по-своему раскрывает это понятие, выделяя в нем те или иные стороны.

Так, сам Д.Б. Кабалевский выстраивает целостную систему становления и развития музыкальной культуры учащихся на основе все более полного раскрытия ими таких сущностных свойств музыкального искусства, как интонация, жанр, стиль, музыкальный образ и музыкальная драматургия в их связи с жизнью, другими видами искусств, историей. При этом процесс познания музыки предлагается начинать, опираясь на три жанра: песню, танец и марш, — поскольку уже имеющийся ранее опыт общения с данными жанрами позволяет детям приходить к обобщениям, способствующим формированию умений осознанно слышать, исполнять, сочинять музыку и размышлять о ней.

Интерпретация цели музыкального образования — формирование музыкальной культуры личности учащегося — осуществляется Д.Б. Кабалевским в его концепции сквозь призму следующих целевых установок:

- ярко выраженная воспитательная направленность, способствующая развитию прежде всего заинтересованного, эмоционально-ценностного, художественно-эстетического отношения к музыке, музыкального мышления, музыкально-эстетического вкуса, музыкально-творческих способностей, умений и навыков;
- опора на мировое музыкальное наследие — «золотой фонд» музыкальных произведений разнообразных форм, жанров, стилей;
- вера в преобразующую силу музыки, в возможность с помощью искусного и мудрого педагогического руководства благотворного воздействия искусства прежде всего на эмоционально-ценностную сферу личности учащегося;



- развитие музыкального мышления детей, их творческого потенциала в процессе слушания музыки, ее исполнения и сочинения.

В.В. Медушевский в своей концепции «Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства» утверждает необходимость возрождения музыкального воспитания детей *на религиозной основе* и даже «изяснение светской музыки» предлагает осуществлять «в духовных категориях»<sup>1</sup>.

В концепции Л.В. Шаминой музыка также признается «действенным средством воспитания духа»<sup>2</sup>. Но в отличие от В.В. Медушевского, автор выдвигает *этнографическую парадигму школьного музыкального образования*, предлагая идти по пути от постижения этнографической культуры своего народа к «музыке мира».

Согласно концепции Л.А. Венгрус, средством приобщения школьников к музыкальной культуре является пение. Автор призывает воплотить в жизнь реформу музыкального образования, введя музыкальный всеобуч, предполагающий осуществление «музыкального образования и воспитания *на основе метода начального интенсивного хорового пения*»<sup>3</sup>.

Музыкальная культура ребенка проявляется в его музыкальной воспитанности и обученности.

**Музыкальная воспитанность** предполагает в первую очередь эмоционально-эстетический отклик на высокохудожественные произведения народного, классического и современного искусства, потребность в общении с ним, сформированность круга музыкальных интересов и вкусов.

**Обученность в музыкальном образовании** проявляется главным образом в знаниях музыки и о музыке, в музыкальных умениях и навыках, в широте и глубине приобретенного учащимся опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке, а также опыта музыкально-творческой деятельности.

Музыкальная воспитанность и обученность в практике музыкального образования существуют неразрывно, и основой их единства является специфика музыкального искусства, его

интонационно-образная природа. Генетически заложенная в ребенке музыкальность и ее развитие в процессе целенаправленного воспитания и обучения являются основой успешного становления его музыкальной культуры.

Л.В. Школяр, характеризуя музыкальную культуру школьников, особо подчеркивает, что «становление ребенка, школьника как творца, как художника (а это и есть развитие духовной культуры) невозможно без развития фундаментальных способностей – искусства слышать, искусства видеть, искусства чувствовать, искусства думать...»<sup>1</sup>. Автор выделяет три компонента музыкальной культуры: музыкальный опыт школьников, их музыкальную грамотность и музыкально-творческое развитие.

Литовский педагог-музыкант А.А. Пиличяускас, исследуя проблему музыкальной культуры школьников, предлагает рассматривать ее как потребность к музыкальной деятельности, возникающую на основе соответствующих знаний, умений, навыков. При этом ученый подчеркивает, что учащийся, усваивая ту или иную учебную программу, часто отворачивается от предлагаемых в ней ценностей и находит свои, о которых на занятиях практически не упоминается. Происходит противопоставление академической музыки, на которую ориентирует учитель, и «альтернативной музыки» (термин А.А. Пиличяускаса, означающий в педагогике несовпадение музыкальных предпочтений учителя и учащихся), которая, как правило, на уроке не звучит<sup>2</sup>. Устранение этого противоречия является необходимым условием формирования музыкальной культуры учащихся.

Существующая в нашей стране система музыкального образования обеспечивает следующие необходимые условия для развития музыкальной культуры учащихся:

- *обязательность уроков музыки* в учреждениях общеобразовательного типа;
- создание *развернутой системы дополнительного музыкального образования*, реализуемого во внеклассной

1 Школяр Л.В. Изучение музыкальной культуры младших школьников // Теория и методика музыкального образования детей / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – М., 1998. – С. 290.

2 См.: Пиличяускас А.А. Пути формирования музыкальной культуры школьников // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: материалы международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития» / Под ред. Е.Д. Критской и Л.В. Школяр. – М, 1999. – С. 92-93.

1 Медушевский В.В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства // Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). – 2001. – № 6. – С. 12-20.

2 Шамина Л.В. Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии слуха» к музыке мира // Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). – 2001. – № 6. – С. 21-26.

3 Венгрус Л.А. Пение и «фундамент музыкальности». – Великий Новгород, 2000. – С. 10.



и внешкольной музыкальной работе, в которой могут принять участие все желающие;

- подготовка педагогов-музыкантов в системе высшего и среднего специального образования;
- предоставление возможности педагогам-музыкантам повышать свой профессиональный уровень в системе поствузовского образования;
- создание учебно-методической базы.

Цель музыкального образования, заложенная в той или иной концепции, определяет направленность всех компонентов музыкального образования: задач, принципов, содержания, методов и форм.

#### Основные задачи музыкального образования

Основные задачи музыкального образования выступают как **ближайшая педагогическая интерпретация его цели и в своей совокупности направлены на музыкальное воспитание, обучение и развитие ребенка.**

К таким задачам могут быть отнесены:

- развитие в детях культуры чувств, художественной эмпатии, чувства музыки, любви к ней; творческого эмоционально-эстетического отклика на произведения искусства;
- знакомство учащихся с народной, классической, современной музыкой, прежде всего с шедеврами музыкального искусства во всем богатстве его форм и жанров;
- педагогическое руководство процессом усвоения учащимися знаний о музыке в их духовной связи с жизнью;
- развитие музыкально-творческих способностей, умений и навыков у учащихся в слушательской, исполнительской и «композиторской» деятельности;
- воспитание у учащихся музыкально-эстетического чувства, восприятия, сознания, вкуса;
- развитие потребности в общении с высокохудожественной музыкой;
- арттерапевтическое воздействие на учащихся средствами музыки;
- целенаправленная подготовка учащихся к осуществлению музыкального самообразования;
- помощь ребенку в осознании себя как личности в процессе общения с музыкой.

В зависимости от того, какие из этих и других задач оказы-

ваются приоритетными в той или иной концепции музыкального образования, конкретной учебной программе, цель музыкального образования приобретает определенную направленность. Этим в первую очередь характеризуется состояние современного отечественного музыкального образования, для которого характерны различные пути достижения его исходной цели.

#### 4.2. Принципы музыкального образования

Важнейшим компонентом музыкального образования являются принципы, которые рассматриваются в качестве **исходных положений, раскрывающих сущность цели и задач музыкального образования, характер его содержания и процесса.**

Принципы музыкального образования утверждают *позицию педагога-музыканта в следующих направлениях.*

1. Гуманистическая, эстетическая, нравственная направленности музыкального образования воплощаются в таких принципах:

- выявление многообразных связей музыкального искусства с духовной жизнью;
- раскрытие эстетической ценности музыки;
- признание уникальных возможностей музыки в эстетическом, нравственном, художественном развитии ребенка;
- изучение музыкального искусства в общеисторическом контексте и во взаимосвязи с другими видами искусства;
- ориентация на высокохудожественные образцы (шедевры) музыкального искусства;
- признание самоценности личности ребенка в его общении с искусством.

2. Музыковедческая направленность музыкального образования проявляется в следующих принципах:

- изучение учащимися музыкального искусства в опоре на единство народной, академической (классической и современной), духовной (религиозной) музыки;
- опора на интонационный, жанровый, стилиевой подходы в изучении музыки;



- раскрытие учащимся процесса слушания, исполнения и сочинения музыки как способов личностного «проживания» в музыкальном искусстве.
3. Музыкально-психологическая направленность музыкального образования воплощается в следующих принципах:
- нацеленность процесса музыкального образования на развитие личности учащегося, его музыкальных способностей;
  - направленность на овладение учащимися различными видами музыкальной деятельности;
  - опора на единство развития интуитивного и осознанного начал в музыкальном образовании;
  - признание музыкального творчества в его различных проявлениях как одного из важнейших стимулов развития ребенка;
  - реализация арттерапевтических возможностей музыки в музыкальном образовании.
4. Педагогическая направленность музыкального образования проявляется в следующих принципах:
- единство музыкального воспитания, обучения и развития учащихся;
  - увлекательность, последовательность, систематичность, научность в организации музыкальных занятий;
  - диалектическая взаимосвязь музыкально-педагогической цели и средств;
  - уподобление характера музыкальных занятий музыкально-творческому процессу.

Совокупность и взаимодополнение обозначенных выше принципов музыкального образования обеспечивают *целостный подход* к построению его содержания и организации.

В последние десятилетия проблема выявления и разработки принципов музыкального образования приобретает особую значимость. К этой проблеме обращаются многие отечественные и зарубежные педагоги-музыканты. При этом каждый автор или авторский коллектив, работающий над определением содержания общего музыкального образования, предлагает свой комплекс принципов.

В музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского основополагающее значение приобретают следующие принципы:

- *ориентация на формирование интереса детей к музыкальным занятиям*, согласно которой в их основе – развитие эмоционального восприятия школьниками музыки, личностного отношения к явлениям музыкального искусства, вовлечение учащихся в процесс художественно-образного музицирования и стимулирование их музыкально-творческого самовыражения;
- *направленность музыкальных занятий на духовное развитие личности учащихся*, при которой содержание музыкального образования нацелено главным образом на их нравственное, эстетическое развитие, на формирование музыкальной культуры школьников как важной и неотъемлемой части всей их духовной культуры;
- *связь музыки и жизни в процессе музыкального образования*, осуществляемая прежде всего в раскрытии содержания учебных тем, в отборе музыкального материала и методах его преподавания;
- *введение учащихся в мир большого музыкального искусства* – классического, народного, современного, охватывающего многообразие его форм, жанров и стилей;
- *тематическое построение программы*, предполагающее целенаправленное и последовательное раскрытие жанровых, интонационных, стилевых особенностей музыки, ее связи с другими видами искусства и жизнью;
- *выявление сходства и различия* на всех уровнях организации музыкального материала и во всех видах музыкальной деятельности;
- *трактовка музыкальной грамотности в широком смысле этого слова*, включающая в содержание этого понятия не только элементарную нотную грамоту, но и, в сущности, всю музыкальную культуру;
- *понимание восприятия музыки как основы всех видов музыкальной деятельности и музыкального воспитания в целом*;
- *направленность музыкальных занятий на развитие творческого начала в ребенке*, которую необходимо осуществлять в композиторской, исполнительской и слушательской деятельности.

В работах Л.В. Горюновой<sup>1</sup> предлагается два принципа:

<sup>1</sup> См.: Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7-8.



- принцип целостности, который проявляется на разных уровнях: в соотношении части и целого в музыке и в педагогическом процессе; в соотношении сознательного и подсознательного, эмоционального и рационального; в процессе формирования духовной культуры ребенка и т.д.;
- принцип образности, опирающийся на конкретно-чувственное, образное освоение действительности, присущее ребенку, подведение его через образное видение мира к обобщениям.

Коллективом авторов, разработавшим учебную программу по музыке под руководством Л.В. Школяр, предлагаются такие принципы:

- преподавание музыки в школе как живого образного искусства;
- возвышение ребенка до философско-эстетической сущности искусства (проблематизация содержания музыкального образования);
- проникновение в природу искусства и его закономерности;
- моделирование художественно-творческого процесса;
- деятельностное освоение искусства<sup>1</sup>.

В программе по музыке, разработанной авторским коллективом под руководством Г.П. Сергеевой, сформулированы такие принципы, как:

- увлеченность;
- триединство деятельности композитора – исполнителя – слушателя;
- тождество и контраст;
- интонационность;
- опора на отечественную музыкальную культуру<sup>2</sup>.

В программе по музыке Т.И. Баклановой, разработанной в контексте комплекта «Планета знаний», выдвигаются следующие принципы единства:

- ценностных приоритетов;
- дидактических подходов;

1 См.: Усачева В.О., Школяр Л.В., Школяр В.А. Музыкальное искусство // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / Сост. Е.О. Яременко. – М., 2001. – С. 221.

2 См.: Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Музыка // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / Сост. Е.О.Яременко. – М., 2001. – С. 185.

- структуры учебников и рабочих тетрадей по всем классам;
- сквозных линий, типовых заданий;
- навигационной системы.

К этому следует добавить принцип выбора заданий, вида деятельности и партнера, а также принцип дифференцированного подхода в обучении<sup>1</sup>.

В завершение приведем слова двух известных американских музыкантов-педагогов – исследователей Ч. Леонхарда и Р. Хауза, обращенные к педагогам-музыкантам по поводу необходимости рассмотрения принципов музыкального образования в их эволюции и соотношении с собственным практическим опытом: «Чтобы избежать ошибок, основы принципов должны подвергаться перепроверке, исходя из того, что не надо принимать на веру данные, которые противоречат собственному опыту, даже если они исходят из авторитетного источника»<sup>2</sup>.

### Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте музыкальную культуру школьника как цель музыкального образования.

2. В какой иерархии вы выстроили бы задачи музыкального образования, конкретизирующие его цель?

3. На основе изученного материала назовите по одному из наиболее важных, по вашему мнению, принципов музыкального образования, ориентируясь на их философскую, музыковедческую, психологическую и собственно музыкально-педагогическую направленность.

4. Как вы понимаете следующее высказывание немецкого музыканта-исследователя Т. Адорно:

Целью воспитания должно быть знакомство учащихся с языком музыки, с наиболее значительными ее образцами. «Только... через подробное познание произведений, а не довольствующеся собою, пустое музицирование, музыкальная педагогика может выполнить свою функцию.

(Адорно Т. Dissonanzen. 4-te Auful. – Gottingen, 1969. – S. 102.)

1 См.: Бакланова Т.И. Программа «Музыка» 1-4 классы // Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа 1-4 классы. УМК «Планета знаний». – М., 2011.

2 Leonhard Ch., House R. Foundations and Principles of Music Educations. – N.Y., 1959. – P. 64.



5. Прокомментируйте подходы к характеристике принципов музыкального образования, сформулированные американскими педагогами-музыкантами Ч. Леонхардом и Р. Хаузмом:

Принципы занимают в музыкальном образовании стратегическое место: это – правила действия, основанные на соответствующих знаниях... Принципы музыкального образования нуждаются в постоянном совершенствовании... Основы принципов должны подвергаться перепроверке, исходя из того, что не надо принимать на веру данные, которые противоречат собственному опыту, даже если они исходят из авторитетного источника... Не все принципы одинакового типа. Одни охватывают большую область, другие – служат только как дополнение... Количество и разнообразие принципов бесконечны, значит, необходима систематизация... Когда основные принципы работы учителя музыки сознательно устанавливаются с помощью специального изучения и нелегких раздумий, когда они выражают его реальные убеждения, охватывают каждый аспект его работы – это значит, что он будет иметь свою действующую программу.

(Leonhard Ch., House R.  
Foundations and Principles of Music  
Educations. – N. Y., 1959. – P. 63-64.)

6. Охарактеризуйте принцип «возвышения ребенка до философско-эстетической сущности искусства (проблематизация содержания музыкального образования), реализуемый в программе, разработанной под руководством Л.В. Школяр, ознакомившись с разделом «Преподавание музыки на принципах развивающего обучения» в пособии «Музыкальное образование в школе»<sup>1</sup>.

## Рекомендуемая литература

### Основная

Алиев Ю.Б. Дидактика и методика школьного музыкального образования. – М., 2010.

Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема. – М., 2011.

Бакланова Т.И. Программа «Музыка» 1-4 классы // Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа 1-4 классы. УМК «Планета знаний». – М., 2011.

<sup>1</sup> Музыкальное образование в школе / Под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001. – С. 105-119.

Гажим И.Ф. О теоретической модели музыкального воспитания // Музыкальное образование в XXI веке: традиции и новаторство (К 50-летию музыкального факультета МПГУ): материалы II международной научно-практической конференции. 23-25 ноября 2009 года. – Т. I. – М., 2009.

Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. – Ростов-на-Дону, 2010.

Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Кашекова И.Э. Искусство 8-9 кл.: Сборник рабочих программ. Предметная линия Г.П. Сергеевой. – М., 2011

Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Музыка. Программы для общеобразовательных учреждений. 1-7 классы. – 3-е изд., дораб. – М., 2010.

Музыка // Примерные программы по учебным предметам. Изобразительное искусство. 5-7 классы. Музыка / Ред.: Соболева Ю. М., Комарова Е. А. – М., 2010 г. Серия: Стандарты второго поколения.

Осеннева М.С. Принципы музыкального воспитания в условиях модернизации отечественного образования на современном этапе // Осеннева М.С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М., 2012.

Цыпин Г.М. Принципы развивающего обучения музыке // Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. Г. М. Цыпина. – М., 2011.

Школяр Л.В., Усачева В.О., Школяр В.А. Музыка. Программа. 1-4 классы. (+CD) ФГОС: Серия: Начальная школа XXI в. Музыка / Ред. О. А. Кононенко. – М., 2012.

### Дополнительная

Алиев Ю.Б. Концепция музыкального воспитания детей // Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада – к начальной школе). – Воронеж, 1998.

Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М., 1983.

Арчажникова Л.Г. Профессия — Учитель музыки. Книга для учителя. – М., 1984.

Безбородова Л.А. Цели и задачи школьного музыкального образования // Безбородова Л. А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов



педвузов. – М., 2002.

Венгрус Л.А. Пение и «фундамент музыкальности». – Великий Новгород, 2000.

Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. – 1988. – № 2.

Кабкова Е.П. Формирование способности учащихся к художественному обобщению и переносу информации на уроках искусства // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2008. – № 2.

Кевишас И. Становление музыкальной культуры школьников. – Минск, 2007.

Командышко Е.Ф. Художественно-образная специфика музыкального искусства и развитие на его основе творческого воображения // Электронный журнал «Педагогика искусства». 2006. – № 1.

Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Пояснительная записка // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001.

Малюков А.М. Психология переживания и художественное развитие личности. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2012.

Медушевский В.В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства // Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). – 2001. – № 6.

Музыкальное образование в школе. Учебное пособие для студентов / Под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001.

Пиличяускас А.А. Пути формирования музыкальной культуры школьников // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: материалы международной конференции «Теория и практика музыкального образования: исторический аспект, современное состояние и перспективы развития / Под ред. Е.Д. Критской и Л.В. Школяр. – М., 1999.

Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – М., 1998.

Хох И. Принципы урока музыки и их взаимосвязь с мотивационно-потребностной сферой школьника // Музыка в школе. – 2000. – № 2.

Шамина Л.В. Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии слуха» к музыке мира // Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). – 2001. – № 6.

## Глава 5. СОДЕРЖАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Россия не может быть Великой страной, не обладая Великой культурой (наукой, образованием, нравственностью). Эта Великая культура была создана в нашей стране трудом многих поколений, наш долг перед прошлым и будущим сохранить её.*

*Д.С. Лихачев*

### 5.1. Общая характеристика содержания музыкального образования

Содержание музыкального образования выступает как **педагогическая интерпретация его цели, задач, принципов.**

Основными документами, регламентирующими содержательную направленность *урочной и внеурочной деятельности педагога-музыканта* в системе общего музыкального образования, являются Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и примерные основные образовательные программы образовательного учреждения. Данные нормативные документы являются базовым основанием для разработки авторских программ по музыке, методических рекомендаций к ним, содержания и организации практической работы педагога-музыканта в школе.

Так, **«Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования»<sup>1</sup>** к предметным результатам изучения такой области искусства, как музыка, в начальной школе относит:

«1) сформированность первоначальных представлений о роли музыки в жизни человека, ее роли в духовно-нравственном развитии человека;

2) сформированность основ музыкальной культуры, в том числе на материале музыкальной культуры родного края, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности;

3) умение воспринимать музыку и выражать свое отношение к музыкальному произведению;

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 6 » октября 2009 г. № 373.



4) использование музыкальных образов при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации»<sup>1</sup>.

Более детально содержательная направленность музыкального образования в начальной школе раскрывается в **Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Начальная школа**<sup>2</sup>. Приведенный ниже текст, конкретизирует установки данного документа применительно к предмету «Музыка».

### Музыка<sup>3</sup>

«В результате изучения музыки на ступени начального общего образования у обучающихся будут сформированы основы музыкальной культуры через эмоциональное активное восприятие; развит художественный вкус, интерес к музыкальному искусству и музыкальной деятельности; воспитаны нравственные и эстетические чувства: любовь к Родине, гордость за достижения отечественного и мирового музыкального искусства, уважение к истории и духовным традициям России, музыкальной культуре её народов; начнут развиваться образное и ассоциативное мышление и воображение, музыкальная память и слух, певческий голос, учебно-творческие способности в различных видах музыкальной деятельности.

Обучающиеся научатся воспринимать музыку и размышлять о ней, открыто и эмоционально выражать свое отношение к искусству, проявлять эстетические и художественные предпочтения, позитивную самооценку, самоуважение, жизненный оптимизм. Они смогут воплощать музыкальные образы при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, разучивании и исполнении вокально-хоровых произведений, игре на элементарных детских музыкальных инструментах.

У них проявится способность вставать на позицию другого человека, вести диалог, участвовать в обсуждении значимых для человека явлений жизни и искусства, продуктивно сотрудничать со сверстниками и взрослыми; импро-

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2009. – С. 15.

<sup>2</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М., 2010.

<sup>3</sup> Там же. С. 41-43.

визировать в разнообразных видах музыкально-творческой деятельности.

Они смогут реализовать собственный творческий потенциал, применяя музыкальные знания и представления о музыкальном искусстве для выполнения учебных и художественно-практических задач, действовать самостоятельно при разрешении проблемно-творческих ситуаций в повседневной жизни.

Обучающиеся научатся понимать роль музыки в жизни человека, применять полученные знания и приобретённый опыт творческой деятельности при организации содержательного культурного досуга во внеурочной и внешкольной деятельности; получают представление об эстетических идеалах человечества, духовных, культурных отечественных традициях, этнической самобытности музыкального искусства разных народов.

### Музыка в жизни человека

Выпускник научится:

- воспринимать музыку различных жанров, размышлять о музыкальных произведениях как способе выражения чувств и мыслей человека, эмоционально, эстетически откликаться на искусство, выражая своё отношение к нему в различных видах музыкально-творческой деятельности;
- ориентироваться в музыкально-поэтическом творчестве, в многообразии музыкального фольклора России, в том числе родного края, сопоставлять различные образцы народной и профессиональной музыки, ценить отечественные народные музыкальные традиции;
- воплощать художественно-образное содержание и интонационно-мелодические особенности профессионального и народного творчества (в пении, слове, движении, играх, действиях и др.).

Выпускник получит возможность научиться:

- реализовывать творческий потенциал, осуществляя собственные музыкально-исполнительские замыслы в различных видах деятельности;
- организовывать культурный досуг, самостоятельную музыкально-творческую деятельность, музицировать.

### Основные закономерности музыкального искусства

Выпускник научится:



соотносить выразительные и изобразительные интонации, узнавать характерные черты музыкальной речи разных композиторов, воплощать особенности музыки в исполнительской деятельности на основе полученных знаний;

наблюдать за процессом и результатом музыкального развития на основе сходства и различий интонаций, тем, образов и распознавать художественный смысл различных форм построения музыки;

общаться и взаимодействовать в процессе ансамблевого, коллективного (хорового и инструментального) воплощения различных художественных образов.

*Выпускник получит возможность научиться:*

*реализовывать собственные творческие замыслы в различных видах музыкальной деятельности (в пении и интерпретации музыки, игре на детских элементарных музыкальных инструментах, музыкально-пластическом движении и импровизации);*

*использовать систему графических знаков для ориентации в нотном письме при пении простейших мелодий;*

*владеть певческим голосом как инструментом духовного самовыражения и участвовать в коллективной творческой деятельности при воплощении заинтересовавших его музыкальных образов.*

#### Музыкальная картина мира

Выпускник научится:

исполнять музыкальные произведения разных форм и жанров (пение, драматизация, музыкально-пластическое движение, инструментальное музицирование, импровизация и др.);

определять виды музыки, сопоставлять музыкальные образы в звучании различных музыкальных инструментов, в том числе и современных электронных;

оценивать и соотносить музыкальный язык народного и профессионального музыкального творчества разных стран мира.

*Выпускник получит возможность научиться:*

*адекватно оценивать явления музыкальной культуры и проявлять инициативу в выборе образцов профессионально-го и музыкально-поэтического творчества народов мира;*

*оказывать помощь в организации и проведении школьных культурно-массовых мероприятий, представлять широкой публике результаты собственной музыкально-творческой*

*деятельности (пение, инструментальное музицирование, драматизация и др.), собирать музыкальные коллекции (фонотека, видеотека)».*

Специальное внимание в примерной основной образовательной программе уделяется раскрытию связи универсальных учебных действий, формируемых в процессе обучения в начальной школе с содержанием учебных предметов, в том числе и предмета «Музыка».

Согласно нормативным требованиям, этот предмет «обеспечивает формирование личностных, коммуникативных, познавательных действий. На основе освоения обучающимися мира музыкального искусства в сфере личностных действий будут сформированы эстетические и ценностно-смысловые ориентации учащихся, создающие основу для формирования позитивной самооценки, самоуважения, жизненного оптимизма, потребности в творческом самовыражении. Приобщение к достижениям национальной, российской и мировой музыкальной культуры и традициям, многообразию музыкального фольклора России, образцам народной и профессиональной музыки обеспечит формирование российской гражданской идентичности и толерантности как основы жизни в поликультурном обществе.

Будут сформированы коммуникативные универсальные учебные действия на основе развития эмпатии и умения выявлять выраженные в музыке настроения и чувства и передавать свои чувства и эмоции на основе творческого самовыражения.

В области развития общепознавательных действий изучение музыки будет способствовать формированию замещения и моделирования»<sup>1</sup>.

Принимая во внимание интенсификацию процессов информатизации общества и образования, примерная программа ориентирует педагогов-музыкантов на широкое использование в образовательном процессе цифровых инструментов и возможностей современной информационно-образовательной среды. В частности на уроках искусства, предусматривается создание учащимися «творческих графических работ, несложных видеосюжетов, натурной мультипликации и компьютерной анимации с собственным озвучиванием, музыкальных

<sup>1</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С.Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М., 2010. – С. 67.



произведений, собранных из готовых фрагментов и музыкальных «петель» с использованием инструментов ИКТ<sup>1</sup>.

В приводимом далее тексте раскрываются дидактические единицы содержания предмета «Музыка», предусмотренные примерной основной образовательной программой образовательного учреждения в начальной школе<sup>2</sup>.

**Музыка в жизни человека.** Истоки возникновения музыки. Рождение музыки как естественное проявление человеческого состояния. Звучание окружающей жизни, природы, настроений, чувств и характера человека.

Обобщённое представление об основных образно-эмоциональных сферах музыки и о многообразии музыкальных жанров и стилей. Песня, танец, марш и их разновидности. Песенность, танцевальность, маршевость. Опера, балет, симфония, концерт, сюита, кантата, мюзикл.

Отечественные народные музыкальные традиции. Творчество народов России. Музыкальный и поэтический фольклор: песни, танцы, действия, обряды, скороговорки, загадки, игры-драматизации. Историческое прошлое в музыкальных образах. Народная и профессиональная музыка. Сочинения отечественных композиторов о Родине. Духовная музыка в творчестве композиторов.

#### Основные закономерности музыкального искусства

Интонационно-образная природа музыкального искусства. Выразительность и изобразительность в музыке. Интонация как озвученное состояние, выражение эмоций и мыслей человека.

Интонации музыкальные и речевые. Сходство и различие. Интонация – источник музыкальной речи. Основные средства музыкальной выразительности (мелодия, ритм, темп, динамика, тембр, лад и др.).

Музыкальная речь как способ общения между людьми, её эмоциональное воздействие. Композитор – исполнитель – слушатель. Особенности музыкальной речи в сочинениях композиторов, её выразительный смысл. Нотная запись как способ фиксации музыкальной речи. Элементы нотной грамоты.

Развитие музыки – сопоставление и столкновение чувств и мыслей человека, музыкальных интонаций, тем, художе-

1 Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С.Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М., 2010. – С. 72.

2 Там же. С. 94.

ственных образов. Основные приёмы музыкального развития (повтор и контраст).

Формы построения музыки как обобщённое выражение художественно-образного содержания произведений. Формы одночастные, двух- и трёхчастные, вариации, рондо и др.

**Музыкальная картина мира.** Интонационное богатство музыкального мира. Общие представления о музыкальной жизни страны. Детские хоровые и инструментальные коллективы, ансамбли песни и танца. Выдающиеся исполнительские коллективы (хоровые, симфонические). Музыкальные театры. Конкурсы и фестивали музыкантов. Музыка для детей: радио- и телепередачи, видеофильмы, звукозаписи (CD, DVD).

Различные виды музыки: вокальная, инструментальная; сольная, хоровая, оркестровая. Певческие голоса: детские, женские, мужские. Хоры: детский, женский, мужской, смешанный. Музыкальные инструменты. Оркестры: симфонический, духовой, народных инструментов.

Народное и профессиональное музыкальное творчество разных стран мира. Многообразие этнокультурных, исторически сложившихся традиций. Региональные музыкально-поэтические традиции: содержание, образная сфера и музыкальный язык.

**«Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования»<sup>1</sup>** предусматривает следующие требования к предметным результатам изучения такой области искусства, как музыка:

«1) формирование основ музыкальной культуры обучающихся как неотъемлемой части их общей духовной культуры; потребности в общении с музыкой для дальнейшего духовно-нравственного развития, социализации, самообразования, организации содержательного культурного досуга на основе осознания роли музыки в жизни отдельного человека и общества, в развитии мировой культуры;

2) развитие общих музыкальных способностей обучающихся, а также образного и ассоциативного мышления, фантазии и творческого воображения, эмоционально-ценностного отношения к явлениям жизни и искусства на основе восприятия и анализа музыкальных образов;

3) формирование мотивационной направленности на продуктивную музыкально-творческую деятельность (слушание

1 Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.



музыки, пение, инструментальное музицирование, драматизация музыкальных произведений, импровизация, музыкально-пластическое движение);

4) воспитание эстетического отношения к миру, критического восприятия музыкальной информации, развитие творческих способностей в многообразных видах музыкальной деятельности, связанной с театром, кино, литературой, живописью;

5) расширение музыкального и общего культурного кругозора; воспитание музыкального вкуса, устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира, классическому и современному музыкальному наследию;

6) овладение основами музыкальной грамотности: способностью эмоционально воспринимать музыку как живое образное искусство во взаимосвязи с жизнью, со специальной терминологией и ключевыми понятиями музыкального искусства, элементарной нотной грамотой в рамках изучаемого курса»<sup>1</sup>.

Содержательная направленность музыкального образования в основной школе конкретизируется в **Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения**<sup>2</sup>.

Приводимый далее текст является основным ориентиром при разработке авторских программ по музыке, методических рекомендаций к ним, содержания и организации практической работы педагога-музыканта в основной школе.

### **Примерная основная образовательная программа основного общего образования<sup>3</sup>**

#### **Музыка как вид искусства**

Выпускник научится:

- наблюдать за многообразными явлениями жизни и искусства, выражать своё отношение к искусству, оценивая художественно-образное содержание произведения в единстве с его формой;
- понимать специфику музыки и выявлять родство художественных образов разных искусств (общность тем,

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. С. 20.

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – М., 2011.

3 Там же. С. 119-121.

взаимодополнение выразительных средств – звучащий, линий, красок), различать особенности видов искусства;

- выражать эмоциональное содержание музыкальных произведений в исполнении, участвовать в различных формах музицирования, проявлять инициативу в художественно-творческой деятельности.

*Выпускник получит возможность научиться:*

*принимать активное участие в художественных событиях класса, музыкально-эстетической жизни школы, района, города и др. (музыкальные вечера, музыкальные гостиные, концерты для младших школьников и др.);*

*самостоятельно решать творческие задачи, высказывать свои впечатления о концертах, спектаклях, кинофильмах, художественных выставках и др., оценивая их с художественно-эстетической точки зрения.*

#### **Музыкальный образ и музыкальная драматургия**

Выпускник научится:

- раскрывать образное содержание музыкальных произведений разных форм, жанров и стилей; определять средства музыкальной выразительности, приёмы взаимодействия и развития музыкальных образов, особенности (типы) музыкальной драматургии, высказывать суждение об основной идее и форме её воплощения;
- понимать специфику и особенности музыкального языка, закономерности музыкального искусства, творчески интерпретировать содержание музыкального произведения в пении, музыкально-ритмическом движении, пластическом интонировании, поэтическом слове, изобразительной деятельности;
- осуществлять на основе полученных знаний о музыкальном образе и музыкальной драматургии исследовательскую деятельность художественно-эстетической направленности для участия в выполнении творческих проектов, в том числе связанных с практическим музицированием.

*Выпускник получит возможность научиться:*

- *заниматься музыкально-эстетическим самообразованием при организации культурного досуга, составлении домашней фонотеки, видеотеки, библиотеки и пр.; посещении концертов, театров и др.;*



- *воплощать различные творческие замыслы в многообразной художественной деятельности, проявлять инициативу в организации и проведении концертов, театральных спектаклей, выставок и конкурсов, фестивалей и др.*

#### **Музыка в современном мире: традиции и инновации**

Выпускник научится:

- ориентироваться в исторически сложившихся музыкальных традициях и поликультурной картине современного музыкального мира, разбираться в текущих событиях художественной жизни в отечественной культуре и за рубежом, владеть специальной терминологией, называть имена выдающихся отечественных и зарубежных композиторов и крупнейшие музыкальные центры мирового значения (театры оперы и балета, концертные залы, музеи);
- определять стилевое своеобразие классической, народной, религиозной, современной музыки, понимать стилевые особенности музыкального искусства разных эпох (русская и зарубежная музыка от эпохи Средневековья до рубежа XIX—XX вв., отечественное и зарубежное музыкальное искусство XX в.);
- применять информационно-коммуникационные технологии для расширения опыта творческой деятельности и углублённого понимания образного содержания и формы музыкальных произведений в процессе музицирования на электронных музыкальных инструментах и поиска информации в музыкально-образовательном пространстве сети Интернет.

Выпускник получит возможность научиться:

- *высказывать личностно-оценочные суждения о роли и месте музыки в жизни, о нравственных ценностях и эстетических идеалах, воплощённых в шедеврах музыкального искусства прошлого и современности, обосновывать свои предпочтения в ситуации выбора;*
- *структурировать и систематизировать на основе эстетического восприятия музыки и окружающей действительности изученный материал и разнообразную информацию, полученную из других источников.*

Приведенный далее текст раскрывает дидактические единицы содержания предмета «Музыка» в основной школе, предусмотренное примерной основной образовательной программой образовательного учреждения<sup>1</sup>

**Музыка как вид искусства.** Основы музыки: интонационно-образная, жанровая, стилевая. Интонация в музыке как звуковое воплощение художественных идей и средоточие смысла. Музыка вокальная, симфоническая и театральная; вокально-инструментальная и камерно-инструментальная. Музыкальное искусство: исторические эпохи, стилевые направления, национальные школы и их традиции, творчество выдающихся отечественных и зарубежных композиторов. Искусство исполнительской интерпретации в музыке (вокальной и инструментальной).

Взаимодействие и взаимосвязь музыки с другими видами искусства (литература, изобразительное искусство). Композитор – поэт – художник; родство зрительных, музыкальных и литературных образов; общность и различия выразительных средств разных видов искусства.

Воздействие музыки на человека, её роль в человеческом обществе. Музыкальное искусство как воплощение жизненной красоты и жизненной правды. Преобразующая сила музыки как вида искусства.

#### **Музыкальный образ и музыкальная драматургия**

Всеобщность музыкального языка. Жизненное содержание музыкальных образов, их характеристика и построение, взаимосвязь и развитие. Лирические и драматические, романтические и героические образы и др.

Общие закономерности развития музыки: сходство и контраст. Противоречие как источник непрерывного развития музыки и жизни. Разнообразие музыкальных форм: двухчастные и трёхчастные, вариации, рондо, сюиты, сонатно-симфонический цикл. Воплощение единства содержания и художественной формы.

Взаимодействие музыкальных образов, драматургическое и интонационное развитие на примере произведений русской и зарубежной музыки от эпохи Средневековья до рубежа XIX – XX вв.: духовная музыка (знаменный распев и григорианский хорал), западноевропейская и русская музыка XVII – XVIII вв., зарубежная и русская музыкальная культура XIX в.

<sup>1</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – М., 2011. – С. 297-299.



(основные стили, жанры и характерные черты, специфика национальных школ).

#### Музыка в современном мире: традиции и инновации

Народное музыкальное творчество как часть общей культуры народа. Музыкальный фольклор разных стран: истоки и интонационное своеобразие, образцы традиционных обрядов. Русская народная музыка: песенное и инструментальное творчество (характерные черты, основные жанры, темы, образы). Народно-песенные истоки русского профессионального музыкального творчества. Этническая музыка. Музыкальная культура своего региона.

Отечественная и зарубежная музыка композиторов XX в., её стилевое многообразие (импрессионизм, неофольклоризм и неоклассицизм). Музыкальное творчество композиторов академического направления. Джаз и симфоджаз. Современная популярная музыка: авторская песня, электронная музыка, рок-музыка (рок-опера, рок-н-ролл, фолк-рок, арт-рок), мюзикл, диско-музыка. Информационно-коммуникационные технологии в музыке.

Современная музыкальная жизнь. Выдающиеся отечественные и зарубежные исполнители, ансамбли и музыкальные коллективы. Пение: соло, дуэт, трио, квартет, ансамбль, хор; аккомпанемент, а сарелла. Певческие голоса: сопрано, меццо-сопрано, альт, тенор, баритон, бас. Хоры: народный, академический. Музыкальные инструменты: духовые, струнные, ударные, современные электронные. Виды оркестра: симфонический, духовой, камерный, народных инструментов, эстрадно-джазовый оркестр.

## 5.2. Основные элементы содержания музыкального образования

В содержании музыкального образования выделяются следующие его составляющие (элементы): опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству; знание музыки и знания о музыке; музыкальные умения и навыки; опыт учебно-творческой музыкальной деятельности учащихся.

## Опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству

Опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству проявляется в их предпочтениях, интересах, вкусах как в сфере самой музыки, так и в тех или иных видах музыкальной деятельности. Особое значение при этом приобретает личностный характер накопления данного опыта (отношение человека к миру музыки, к себе через слушание музыки, ее исполнение, сочинение). Этот процесс проходит тем успешнее, чем более развиты у ребенка музыкальность и эмпатийность. Необходимо отметить, что накопление опыта эмоционально-ценностного отношения играет ведущую роль в содержании музыкального образования.

Личностный характер восприятия музыкального произведения обуславливает появление в процессе его *эстетического переживания*. Методологическое обоснование сущности эстетического переживания раскрывается К.А. Абульхановой-Славской<sup>1</sup>. Согласно позиции ученого, в эстетическом переживании каждый раз заново происходит уникальная встреча чувственности, эмоциональности, присущей индивиду, с музыкальным произведением. Эта встреча дает жизнь и произведению искусства, и самому переживанию субъекта, превращая последнее в духовное событие его жизни. Совокупность таких переживаний не только удовлетворяет собственно эстетические и общие духовные потребности человека, но питает саму его психику, чувственность, воспроизводит, восстанавливает своеобразные психоэнергетические силы.

*Музыкальное переживание*, как подчеркивает исследователь, в отличие от многих других переживаний континуально (континуальность – непрерывность, неделимость), и в этом его «насыщающая» особенность, питающая не только духовность, но и душевность (душевные силы) человека.

В психологических исследованиях, подчеркивает К.А. Абульханова-Славская, выявились типы личностной организации времени, в структуре которой присутствуют осознание, переживание и практическая регуляция времени. Каждый человек имеет свою неповторимую темпоритмику

<sup>1</sup> См.: Абульханова-Славская К.А. Некоторые особенности эстетического переживания (психологические подходы к проблеме) // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки: Материалы II международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 1994. – С. 22-23.



психических процессов, свои особенности переживания времени. Именно на эти особенности «заземляется», срастаясь с ними, восприятие музыкального произведения. Именно такое «новообразование» составляет в последующем основу музыкальной избирательности, *индивидуального «стиля» музыкального восприятия человека и одновременно музыкальной потребности.*

Исследования личностных типов организации времени показали, что существует один тип, особенности которого позволяют считать его способным к работе в любом режиме времени. Не исключено, что именно такие люди обладают музыкальными способностями и соответствующими потребностями.

Однако, отмечает ученый, так же, как эстетическая способность (называемая обычно эстетическим чувством), так и эстетическая потребность и само эстетическое переживание, имея в своей основе определенный эмоциональный и временной склад, приобретают (или не приобретают) характер личностно ориентированной духовной способности, потребности (Г.С. Тарасов), переживания. Тогда из *бессознательного эмоционального состояния они превращаются в присущий данной личности способ объективации своих духовных и душевных устремлений.* Эстетическое переживание из своеобразного «аутичного» состояния превращается в регулируемое личностью состояние творчества, сотворчества, сопереживания, выходящего за рамки и границы экзистенциальности.

Характеристика *эмоционально-ценностного отношения* личности учащегося к музыке, согласно интонационной теории Б.В. Асафьева, во многом обусловлена имеющимся у него *интонационным фондом*, накопленным в процессе общения с музыкой<sup>1</sup>. Как известно, один и тот же человек по-разному относится к различным пластам музыкального искусства, стилям, жанрам и т.д. И характер его отношения к тому или иному музыкальному явлению зависит от того, насколько оно близко ему в интонационном плане. Чем больше ребенок находит в музыке знакомых интонаций, тем более близкой становится ему эта музыка, ибо она приобретает для него определенный смысл.

Важное значение в сегодняшней музыкально-педагогической среде приобретает вопрос становления и развития *музы-*

<sup>1</sup> См.: Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. – 2-е изд. – Л., 1971.

*кального вкуса*, во многом определяющего содержание эмоционально-ценностного отношения учащегося к музыке. В связи с явным доминированием поп-музыки в музыкальной жизни общества – в первую очередь среди молодежи – очевидной становится необходимость рассмотрения музыкального вкуса в более широком педагогическом аспекте. Речь идет о включении в содержание занятий знаний не только о народной и классической музыке, но и о различных стилях и жанрах поп-музыки в ее лучших образцах.

Такое рассмотрение категории «музыкальный вкус» неизбежно придаст импульс утверждению нового взгляда педагога-музыканта на пути развития музыкального вкуса у учащихся, а, следовательно, и на всю проблему эмоционально-ценностного отношения личности к музыке в целом.

При формировании эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыке необходимо учитывать и уникальные возможности этого искусства оказывать сильное *психологическое*, в том числе *арттерапевтическое, воздействие* на личность. Такое воздействие может носить как позитивный, так и негативный характер. Поэтому задача учителя состоит в том, чтобы найти и применить всю совокупность музыкально-педагогических средств для преобразующего, созидательного воздействия музыки на личность и коллектив в целом.

Вследствие этого воздействия возможны положительные перемены в психическом состоянии ученика в самых разных направлениях, что, в свою очередь, влияет на направленность и на качество его эмоционально-ценностного отношения к музыке.

Опыт обращения к методам арттерапевтического воздействия по отношению к детям, в том числе «с запоздалым развитием», практикуется в США и в целом ряде европейских стран, в частности во Франции, где многие педагоги-музыканты следуют системе швейцарского ученого Э. Виллемса, предусматривающей применение *звукотерапии, ритмотерапии, мелотерапии*<sup>1</sup>.

#### Музыкальные знания

Знания, приобретаемые учащимися в процессе музыкального образования, могут быть подразделены на две группы: знания самой музыки, знания о музыке.

<sup>1</sup> См.: Willems E. L'oreille musical. I. La preparation auditive de l'enfant (Avant propos de E. Jacques Dalcrose). – Paris, 1965.



## Знание музыки

Первостепенное значение для музыкального образования ребенка имеет знание им самой музыки. Чем шире багаж его музыкальных впечатлений, тем больше возможностей предоставляется ему для вхождения в мир музыки, для нахождения близких ему музыкальных впечатлений. Поэтому так важно, чтобы в интонационно-слуховой запас школьников входила музыка народная, академическая (как классическая, так и современная), а также современная популярная легкая музыка. Помимо примеров профессионального композиторского творчества и фольклора специальное внимание должно быть уделено образцам так называемого третьего пласта, занимающих место между «серьезными» и «легкими» жанрами.

При этом следует иметь в виду, что в традициях русского отечественного музыкального образования (В.Ф. Одоевский, М.А. Балакирев, С.В. Смоленский и др.) приоритетное значение для его содержания имели шедевры русской и зарубежной музыкальной культуры. Впоследствии их стали называть *золотым фондом* музыкально-педагогического репертуара, служащим основой как для слушательской, так и для исполнительской деятельности учащихся.

Однако в современной педагогике музыкального образования наблюдаются прямо противоположные точки зрения по отношению к целесообразности включения классической музыки в содержание музыкального образования.

Так, на основании проведенного исследования Л.В. Школяр приходит к выводу, что самый высокий показатель восприятия классической музыки был отмечен у четырехлетних детей, которых сравнивали с ребятами школьного возраста. Для прослушивания были предложены финал сонаты Л. Ван Бетховена № 14, финал его же «Аппассионаты», «Экспромт-фантазия» Ф. Шопена и др. Ребятам предлагалось определить, какие из этих произведений более созвучны, родственны друг другу. «В шестых классах, — отмечает исследователь, — только 20 % учеников справились с заданием. В третьих классах — показатель чуть выше — 30 %, но уже в первых классах (шестилетние школьники) — с заданием справились более половины детей. А из 60 воспитанников детского сада —

пяти- и четырехлетние дети — правильно выполнили задание 75 %! Причем самый высокий показатель был получен у четырехлетою<sup>1</sup>. Принимая во внимание полученные данные, исследователь делает вывод о том, что «малыши *интуитивно* схватывают сходство и различие фрагментов *по обобщенной интонации!* В этом проявляется главнейшее свойство человеческой психики — способность целостно воспринимать явление в интегративном единстве эмоциональной и интеллектуальной оценкой<sup>2</sup>».

Принципиально иной позиции придерживается Т.Э. Тютюнникова: «Существующая в нашем сознании абсолютная презумпция педагогической ценности высокой музыки для детей всех возрастов трудно объяснима. Мы не имеем подтвержденных данных о том, что из детей, слушавших классическую музыку, вырастают идеальные или лучшие с точки зрения общества люди. Невозможность проверить результаты педагогических воздействий высокой музыки на детей младшего возраста, отсутствие валидной диагностики порождает множество разнообразных спекуляций, типа «классическую музыку — детям!». Проблема нам видится не в сомнении в высоких достоинствах самой музыки, а в ограниченных возможностях детей (и многих взрослых тоже!) ее воспринять. Встретившись на звуковой тропинке с «Порывом» Шумана, восьмилетний ребенок в лучшем случае подумает, что «хотя было и громко, но зато недолго», а в худшем вообще будет думать о своем...

Нам кажется весьма проблематичным поиск поля для диалога первоклассника и титана Бетховена, если это не обработанный им «Сурок» или «Немецкие танцы». Даже если допустить, что музыка, минуя разум, обращается сразу к эмоциям, то трудно себе представить, чтобы эмоционально-духовные тексты Бетховена были сопоставимы с аналогичными текстами младшего школьника<sup>3</sup>.

Столь крайние позиции по этому важному вопросу приводят к выводу о необходимости дальнейших исследований, направленных на изучение данной проблемы.

Неразработанной на сегодняшний день остается и про-

1 Школяр Л.В. Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (В системе развивающего обучения): Дис. ... докт. пед. наук. — М., 1999. — С. 250-251.

2 Там же. — С. 251.

3 Тютюнникова Т.Э. Высокая музыка и дети // Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. — М., 2003. — С. 24-25.



блема изучения учащимися различных направлений и стилей молодежной музыкальной субкультуры. Очевидно лишь то, что отсутствие целенаправленной педагогической работы в данном направлении и школе ведет ко все более усиливающемуся разрыву между содержанием образования и теми представлениями учащихся о панораме современной музыкальной жизни, которые складываются у них в процессе повседневного общения с популярной в молодежной среде музыкой. Тем самым одна из главных установок музыкального образования на раскрытие многообразия музыки, ее связи с жизнью, взаимосвязей легких и серьезных жанров остается в значительной мере нереализованной. В этом смысле особое значение приобретает знание учащимися лучших образцов современной популярной музыки.

Сегодня кажется очевидной необходимость преодоления разрыва между представлениями традиционной педагогики музыкального образования о содержании музыкальной культуры личности и музыкальными интересами, потребностями школьников. Одним из путей преодоления этого разрыва является показ на музыкальных занятиях, в том числе и на уроках музыки, ярких примеров поп-музыки разных направлений и стилей.

Традиционно в содержании занятий представлена вокальная, инструментальная и вокально-инструментальная музыка. И очень важно соблюдение пропорции представленности в нем музыки программной и непрограммной. Если первая из них способна раскрыть богатство возможностей сочетания музыки и слова, музыки и живописи, то вторая в центр внимания учащихся ставит закономерности самой музыки.

В целом на музыкальных занятиях приоритетное значение имеет слушание музыки, как в оригинальных исполнительских трактовках выдающихся музыкантов, так и в исполнении самого педагога-музыканта, включая переложения для фортепиано (баяна, аккордеона) оркестровых и хоровых произведений. При этом следует иметь в виду особую силу воздействия живой музыки в «живом» исполнении. В этом случае между музыкой и детьми устанавливается непосредственный контакт, соответствующим образом влияющий и действующий на детей.

Особенностью последнего времени является привлечение к процессу музыкальных занятий *электроинструментов*, в частности синтезаторов, и огромный интерес к этому со сторо-

ны учащихся. С помощью этих инструментов можно создать новый, современный звуковой облик произведений академической музыки, а также исполнять на них музыкальные сочинения, предназначенные именно для той или другой группы электроинструментов.

При *подборе музыкального материала*, как отмечает Д. Б. Кабалевский, важнейшее значение приобретают критерии:

- увлекательности;
- художественности;
- педагогической целесообразности;
- воспитательной значимости.

#### Знания о музыке

Знания о музыке необходимы для вхождения ребенка в мир музыки и служат инструментом ее познания. В ряду знаний о музыке особое, приоритетное значение приобретают **музыкально-теоретические знания** об интонационной, жанровой, стилевой основах музыкального искусства и др.

Знание об интонационной природе музыкального искусства является основой всей системы знаний, приобретаемых учащимися в процессе музыкального образования. В основе представлений об интонации лежит понимание того, что интонация в музыке является носителем ее смысла, она способна выразить характер музыкального высказывания. Музыкальная интонация может быть выразительной, изобразительной; иметь общее и различное с интонацией речевой; в ней находит отражение эмоционально-образный строй произведения. В ядре-интонации (по терминологии Б. В. Асафьева и Д. Б. Кабалевского) заложена основа музыкального развития. Знания об основных принципах интонационного развития (тождество и контраст в их многообразных сочетаниях) помогают проследить развитие музыкальной мысли.

Знания о музыкальных жанрах способствуют формированию у учащихся представлений о социальном предназначении музыки и формах ее бытования в обществе. В сферу изучения включаются практически все основные жанры музыкального искусства: песня, танец и марш; опера, балет, симфония, концерт, соната; романс, прелюдия, ноктюрн, баллада, сюита и т.д. Эти знания входят в число основополагающих, поскольку жанр выступает едва ли не главным посредником между слушателем и композитором, между действительностью и ее отражением в художественном произведении. Жанровая ти-



пизация способствует закреплению в сознании и памяти учащих понятийных, смысловых ячеек музыкального языка. Знание ребенком различных жанров актуализирует, оживляет память о связях музыкального искусства с его личным жизненным опытом. Важно также и то, что опора на жанр предоставляет педагогу-музыканту возможность, начиная с первых занятий, подводить учащихся к образно-содержательным обобщениям.

Знания о музыкальных стилях как о системах средств выразительности, направленных на воплощение того или иного идейно-образного содержания, учащиеся получают в процессе усвоения представлений об эпохальном (исторический стиль), национальном, авторском, исполнительском и других стилях.

Необходимо заметить, что если в системе профессионального музыкального образования ознакомление со стилями в курсах музыкальной литературы или истории музыки опирается на хронологический подход (от зарождения музыки до наших дней), то в системе общего музыкального образования в нашей стране утвердился иной подход. Этот подход предусматривает при знакомстве учащихся с различными стилями постепенный переход от наиболее знакомых им в интонационном отношении стилей классической, академической музыки к установлению их связей как с музыкой предшествующих веков, так и с современной музыкой академической традиции. При этом ознакомление с каждым стилем предполагает следующие этапы:

- первоначальное накопление необходимого интонационно-слухового опыта общения с ним;
- приобретение навыков стилевого анализа, осуществляющегося на основе знаний об образной сфере и особенностях того или иного стиля;
- рассмотрение данного стиля в историко-стилевом контексте.

Вышеперечисленные музыкально-теоретические знания о музыке являются системообразующими для становления музыкальной культуры учащихся в целом. Постигая интонационную, жанровую, стилевую основу музыкальных произведений, школьники осваивают целый комплекс знаний об эмоционально-образной природе искусства, о музыкальной драматургии, о средствах музыкального языка и музыкальной речи, а также целый ряд более конкретных сведений о музыке.

В круг знаний о музыке входят также знания *о творчестве*

*композиторов, исполнителей, о хорах, оркестрах; о способах овладения различными видами музыкальной деятельности и многие другие.*

Необходимым является и знание нотной грамоты, которое может помочь учащимся в освоении различных видов музыкальной деятельности, а также станет одним из средств подготовки школьников к самостоятельному общению с искусством.

Помимо теоретических сведений о музыке, следует выделить группу **музыкально-исторических знаний**, объем и содержание которых определяются конкретной учебной программой по музыке и учителем в зависимости от направленности работы школы, уровнем подготовленности конкретного класса, музыкальными пристрастиями самого учителя.

К числу музыкальных могут быть отнесены и **знания об арттерапевтических возможностях музыки**, о ее влиянии на учащихся, в том числе и на самого себя. В связи с этим особое значение имеет личный опыт учащегося, приобретаемый им на музыкальных занятиях и основанный на самонаблюдениях (рефлексии) о том, какая музыка и какое влияние оказывает на него в различных психологических состояниях и какие виды музыкальной деятельности способны усилить ее воздействие.

Знания о музыке только тогда становятся частью музыкальной культуры учащегося, когда перерастают в умения слышать и понимать музыку, становятся инструментом для овладения определенными исполнительскими навыками, способствуют реализации заложенного в нем творческого потенциала. Вот почему термин «знание» в педагогике музыкального образования правомерно рассматривать как «очеловеченное знание» (термин В.А. Сухомлинского).

Последовательность введения в содержание занятий знаний музыки и о музыке определяется логикой приобщения ребенка к миру большого искусства, которая учитывает возрастные особенности учащихся, доступность усвоения этих знаний детьми, мерой накопленного музыкально-слухового опыта, наличием усвоенных ранее музыкальных знаний.

Следует особо подчеркнуть, что знания о музыке **без знания самой музыки**, эмоционально воспринятой, пережитой и осмысленной ребенком, фактически **теряют свою личностно-ценностную значимость**, оставаясь формальным показателем эрудиции учащегося.

При этом интерес к знаниям о музыке приходит не сразу. Как отмечает французский музыкант-исследователь П.А. Лас-



кари, он возникает у учащихся лишь тогда, когда они уже «почувствовали себя плененными властью звуков... Как только накапливается опыт, хотя бы элементарный, приходит жажда знаний»<sup>1</sup>.

### Музыкальные умения и навыки

В настоящее время в педагогике музыкального образования все более утверждается позиция, согласно которой между умениями и навыками имеется принципиальное различие.

#### Музыкальные умения

Умения обусловлены временной природой музыкального искусства и направлены на процесс «наблюдения» (термин Б.В. Асафьева) за интонационным развитием в слушательской, исполнительской деятельности, импровизации (сочинения) музыки, а также при установлении взаимосвязей музыки с другими видами искусства и окружающей жизнью. Такого рода умения не подлежат автоматизации, ибо связаны с творческим, никогда точно не повторяющимся процессом постижения музыкального искусства.

Музыкальные умения опираются на знания о музыке и формируются в процессе ее живого восприятия. При этом в процессе музыкальных занятий формируются две группы умений.

К первой из них могут быть отнесены **умения, присущие конкретному виду музыкальной деятельности** и отвечающие ее природе:

- а) в слушательской деятельности это прежде всего умения:
- воспринимать музыкальную интонацию, эмоционально откликаться на содержание услышанного произведения;
  - охарактеризовать свое внутреннее состояние после прослушивания музыки, свои чувства, переживания и мысли, рожденные этой музыкой;
  - дать вербальную или невербальную (в рисунке, в пластике и т.д.) характеристику прослушанного произведения, его образно-эмоционального содержания, средств музыкальной выразительности, их взаимосвязи, процесса развития музыкального образа и музыкальной драматургии данного произведения, его интонационных, жанровых и стилевых особенностей;

- выявлять общее и особенное между прослушанным произведением и другими музыкальными произведениями того же автора, сочинениями других композиторов, произведениями других видов искусства и жизненными истоками;

б) в исполнительской музыкальной деятельности все вышеперечисленные умения сохраняют свою значимость и, вместе с тем, появляется ряд принципиально новых умений, связанных с необходимостью *воплощения данного произведения в собственном исполнении* (в пении, игре на музыкальных инструментах, в музыкально-пластическом интонировании). Они определяются спецификой того или иного вида исполнительства и направлены на воспроизведение и интерпретацию музыкального произведения.

При этом в пении, в игре на музыкальных инструментах и в музыкально-пластическом интонировании на первый план выступают умения в форме музыкально-слуховых представлений о том, каким должно быть звучание данного конкретного произведения в определенном характере, жанре, стиле.

В этой связи необходимо выделить еще одну разновидность умений, связанных с *интерпретацией разучиваемых и исполняемых произведений*. К ним относятся умения:

- интуитивно, а затем и в определенной мере осознанно исполнить произведение (при пении соло, в музыкально-пластической деятельности, в игре на музыкальном инструменте) в своей исполнительской трактовке;
- предложить свой вариант (варианты) исполнительской трактовки одного и того же произведения;
- сравнивать различные интерпретации и выбирать из них лучший вариант;
- оценивать качество воплощения избранной интерпретации в своем исполнении.

Различия в умениях, формируемых в разных видах исполнительской деятельности, заключаются главным образом в том, что каждый вид деятельности требует своих особых умений *координировать музыкально-слуховые представления со специфическими способами их воспроизведения*: в пении – это координация между слухом и голосом, в игре на музыкальных инструментах и в музыкально-пластическом интонировании – координация между слухом и двигательным аппаратом. И в том и в другом случае такая координация регулируется тем идеальным представлением о звучании данного конкретного произведения, которое сложилось у учащегося.

<sup>1</sup> Etienne M.J. L'homme musical. – Paris, 1976. – P. 359.



в) в музыкально-композиционном творчестве это умение импровизировать и сочинять музыку по заданным параметрам: ритмическим, мелодико-ритмическим, синтаксическим, жанрово-стилевым, фактурным и другим моделям, а также без них.

Во вторую группу входит умение **корректировать свое психологическое состояние** под воздействием близкой, а иногда и противоположной душевному настрою музыки, исходя из полученных ранее специальных знаний, направленных на осуществление этой деятельности, и из собственного рефлексивного опыта.

Данные умения необходимо рассмотреть более подробно в связи с тем, что они относительно недавно были введены в теорию музыкального образования и их формирование требует длительного времени.

В арттерапии, в области коррекционной педагогики, как уже отмечалось, выявлены возможности воздействия музыки на психологическое состояние человека. При этом установлена возможность корреляции музыки и определенного психологического состояния конкретного человека. В зависимости от того или иного душевного состояния учащегося корреляция носит индивидуально-личностный характер. Получив соответствующие необходимые знания и опыт взаимодействия с музыкой, ученик способен определить, какая музыка ему нужна для установления душевного комфорта. На основе этого в дальнейшем он способен создать свою домашнюю фонотеку, которую сможет использовать для коррекции своего состояния.

#### Музыкальные навыки

В психологии навыки рассматриваются как действия, отдельные компоненты которых в результате повторения стали автоматизированными. При этом выделяют (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, А.В. Петровский) три основных этапа их формирования: овладение элементами действия; образование целостной структуры действия; закрепление и совершенствование целостной структуры.

Музыкальные навыки, опирающиеся на музыкальные знания и умения, являются необходимой технической (технологической) базой прежде всего для *музыкально-исполнительской деятельности*, требующей определенной подготовки и развития психофизиологического аппарата.

В исполнительской деятельности навыки в первую очередь связаны с овладением техникой.

Так, в *певческой деятельности* к основным вокально-хоровым навыкам относят: навыки певческой установки, звукообразования, певческого дыхания, артикуляции, хорового строя и ансамбля (в процессе пения без сопровождения и с сопровождением); координацию деятельности голосового аппарата с основными свойствами певческого голоса (звонкостью, полетностью и т.д.), навыки следования дирижерским указаниям. Особую группу составляют слуховые навыки, среди которых основополагающее значение имеют навыки слухового контроля и самоконтроля за качеством своего вокального звучания и общехорового звучания. В их основе находится мысленное соотнесение реального звучания с идеальным представлением о нем.

В *игре на музыкальных инструментах* формируются навыки, близкие по содержанию к певческой деятельности. Это – навыки звукоизвлечения, звуковедения, артикуляции, а также строя и ансамбля в процессе коллективной деятельности; навыки слухового контроля и самоконтроля за качеством звучания.

Специфичными для *музыкально-пластической деятельности* являются навыки «перевода» пространственно-временных соотношений в музыку в зрительно-наглядные, двигательные формы, получающие свое воплощение в ритмопластической интонации. При этом посредством ритмопластической интонации передаются эмоционально-образный строй произведения, особенности метра, ритма, темпа, динамики, строения мелодической линии, сопряженности различных элементов фактуры и т.д.

В слушательской деятельности также могут быть выделены навыки, связанные прежде всего с дифференцированным слышанием отдельных компонентов музыкальной ткани (регистров; тембров; звуковысотных, метроритмических и ладовых особенностей; гармонии; полифонии; фактуры; формообразования и т.п.), а также навыки прослеживания процесса интонационного развития на уровне выявления в музыкальном материале сходства и различия.

В музыкально-композиционном творчестве происходит (по мнению Б.Р. Иофиса) развитие навыков вариантного повторения заданного мотива, импровизации заключительной каденции мелодии, создания ритмического рисунка из предложенных модулей, импровизации мелодии в малообъемных ладах на основе предложенных мелодических оборотов.



### Опыт музыкально-творческой учебной деятельности

Опыт музыкально-творческой учебной деятельности обособлен в самостоятельный элемент содержания музыкального образования с целью подчеркнуть его особую значимость для музыкального и общего развития личности учащегося. Такой опыт приобретается школьниками в музыкальной деятельности: в процессе слушания музыки, в вокально-хоровом и инструментальном исполнении, в музыкально-пластической деятельности, музыкальных импровизациях и сочинении музыки, в установлении связей музыки прежде всего с другими видами искусства, с историей, жизнью.

Более того, творческое начало, как подчеркивает Д.Б. Кабалевский, может проявляться и «... в своеобразии ответов (а не только в их правильности), в стремлении самому задавать вопросы учителю (а не только отвечать на его вопросы), в собственных предложениях о характере исполнения того или иного музыкального произведения, в остроте слуховой наблюдательности, проявляющей себя в рассказах о музыке, услышанной вне школы... и т.д. и т.п.»<sup>1</sup>.

В отличие от творчества, нацеленного на создание нового в музыкальном искусстве, в процессе общего музыкального образования ставится задача пробудить творческое начало в ребенке, возбудить у него интерес не только к результату, но и к процессу музыкальной деятельности, открывающей для него творческую природу музыки, пути и способы ее создания, исполнения и слушания. Таким образом, имеется в виду прежде всего музыкально-творческая **учебная** деятельность, в которой ученик открывает что-то новое для себя самого.

При этом эффективность такого рода деятельности во многом зависит от приобретенного ранее музыкального опыта, знаний и умений учащихся, ибо «всякое творческое изобретение, – как замечает Б.В. Асафьев, – есть комбинирование по-новому прежних данных»<sup>2</sup>. Вот почему исследователь считает особо важным «вызывание творческого дара: способности изобретения и комбинирования материала»<sup>3</sup>. Следовательно,

от того, какими «данными» будет располагать ребенок (при всем значении его природных музыкальных способностей), станут определяться содержание и характер как процесса детского учебного творчества, так и его результат.

В музыкальной деятельности возможности творческого поиска проявляются главным образом в создании учащимся своего личностного «взвешивания» – восприятия, познания, воспроизведения, сочинения, возникающих при этом художественных и жизненных ассоциаций, сравнений, сопоставлений, своего рода договаривание (по терминологии А.С. Соколова) мысли композитора. Собственно музыкальное творчество учащихся наиболее полно находит свою реализацию в импровизации и сочинении ими музыки.

Рассматривая природу музыкального творчества, И.М. Красильников исходит из того, что специфичность художественно-творческой деятельности определяется в первую очередь материалом данного конкретного искусства. В музыке таким материалом является музыкальный звук и мышление по законам музыкального интонирования. Таким образом, звук и музыкальное интонирование являются ключевыми факторами музыкально-творческой деятельности<sup>1</sup>. Ее осуществление, согласно концепции И.М. Красильникова, связано прежде всего с пониманием музыкального звука, который, кроме физических характеристик, обладает художественной выразительностью как сущностным свойством. Поэтому различные звуковые структуры в музыке объединяются общим понятием «музыкально-выразительные средства». Такие средства в каждой из музыкальных культур образуют определенную систему. В европейской традиции она делится на элементы согласно *трем масштабам-временным уровням музыкального восприятия*: фонического (отдельные звуки и их небольшие группы), синтаксического (до периода включительно) и композиционного (свыше периода)<sup>2</sup>.

Фонический уровень, как отмечает исследователь, включает в себя так называемые неспецифические средства выразительности (громкость, тембр, пространственная локализация и др.). Их восприятие, как известно, не требует специальной музыкальной подготовки и опирается на внемusicalный ас-

<sup>1</sup> Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2004. – С. 28.

<sup>2</sup> Асафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей // Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е.М. Орловой. – М.: Л., 1965. – С. 97.

<sup>3</sup> Там же. – С. 98.

<sup>1</sup> См.: Красильников И.М. Музыкальное творчество как предмет педагогики // Музыка в школе. – 2001. – № 1. – С. 19.

<sup>2</sup> См.: Красильников И.М. Музыкальное творчество как предмет педагогики // Музыка в школе. – 2001. – № 1. – С. 19.



социативный опыт человека. Для восприятия синтаксических средств (мелодия, гармония, лад, фактура, ритм) и композиционных средств (тематическое развитие, композиционная форма) необходим уже определенный музыкальный опыт. Суть музыкального творчества, подчеркивает И.М. Красильников, «состоит в построении на основе всех этих музыкально-выразительных средств целостной структуры музыкального произведения. *И здесь главной проблемой, актуальной как для музыканта, так и для педагога в процессе приобщения своих учеников к творчеству, является достижение художественной выразительности этой структуры, то есть яркого воплощения в ней определенного содержания*»<sup>1</sup>. В каждом из музыкальных средств (как внемузыкальных, так и внутримузыкальных) заложены предпосылки для их выразительного значения. Превращение всех этих и других предпосылок выразительности в конкретные содержательные значения музыкальной речи происходят, по мнению исследователя, в процессе *музыкального интонирования*. Главными элементами интонационного процесса являются средства музыкального языка, их интонационные рельефы и образно-содержательная составляющая интонационного построения, которые, как показывает И.М. Красильников, связаны друг с другом тесными системными отношениями<sup>2</sup>.

Внимание педагогов-музыкантов к развитию творческого потенциала детей на музыкальных занятиях постоянно возрастает. Практически все учителя музыки, методисты, исследователи проблем музыкального образования выдвигают задачу творческого развития ребенка в число приоритетных. При этом предлагаются различные пути ее решения:

- импровизация и сочинение детьми вокальных и инструментальных образцов как по предлагаемым учителем моделям, так и в свободной форме;
- продумывание и воплощение в исполнительской деятельности многовариантности исполнительских трактовок разучиваемых произведений;
- разыгрывание-драматизация народных и авторских песен;
- введение в содержание музыкальных занятий постановки музыкальных спектаклей, начиная от испол-

<sup>1</sup> Там же. – С. 19-20.

<sup>2</sup> Там же. – С. 23-27.

нения мюзиклов, написанных специально для детей, до исполнения учащимися оперных партий в оперных спектаклях;

- создание самими учащимися музыкальных спектаклей, музыкально-литературных, музыкально-пластических композиций и т.п.;
- постижение вариантности, присущей народному музицированию, и ее воплощение в опытах исполнительской деятельности и музыкально-композиционного творчества.

### Вопросы и задания

1. Раскройте сущность эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству.

2. Охарактеризуйте следующую позицию относительно роли эмоций в художественной деятельности ребенка:

«Эмоциональный мир человека – одно из самых загадочных явлений психики. Эмоции интегрируют личность, воздействуют на мышление, воображение, мотивируют поведение. Эмоциональная сфера «соприкасается» с глубочайшими бессознательными пластами духовной жизни человека.

В художественной деятельности эмоции как явления психики и эмоциональность как свойство личности занимают особое место. Это определяется спецификой искусства, которое, по словам С. Мозма, является «манифестацией чувств». Роль эмоций в художественном творчестве интегральна. Если в научном творчестве эмоции выполняют лишь вспомогательные функции (стимуляции мышления, интуиции) и не отражены в результатах творчества, то для художественной деятельности эмоции отражают фундаментальные свойства. Искусство и, прежде всего, музыка, – уникальная история человеческих отношений.

(Барышева Т.А. О некоторых перспективах художественного развития дошкольников // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки. Материалы II международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М., 1994. – С. 31-32.)

3. Как вы считаете, что имел в виду В. А. Сухомлинский, говоря об «человеченных» знаниях?

4. Охарактеризуйте различные категории знаний о музыке в музыкальном образовании.



5. Приведите фрагменты музыкальных произведений, на основе которых можно выделить зерно-интонацию; проследите связь речевой и музыкальной интонаций;
6. Охарактеризуйте круг музыкальных умений, фигурирующих в музыкальном образовании.
7. Охарактеризуйте круг музыкальных навыков, приобретаемых учащимися в процессе музыкального образования.
8. Приведите примеры музыкальных произведений, на примере которых могут быть раскрыты понятия: *песенность, танцевальность, маршевость* и их отличия от понятий: *песня, танец, марш*.
9. Приведите примеры произведений, наиболее показательных для индивидуального стиля ваших любимых композиторов, и охарактеризуйте их стилевые особенности.
10. В чем проявляется взаимосвязь, общее и различное в музыкальных умениях и навыках?
11. Чем характеризуется музыкально-творческая деятельность школьника?

### Рекомендуемая литература

#### Основная

- Алиев Ю.Б. Музыкальная культура в воспитании разносторонней гармоничной личности школьника-подростка // Алиев Ю. Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема. – М., 2012.
- Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. – Ростов-на-Дону, 2010.
- Карпушина Л.П. Этнокультурный подход в музыкальном образовании школьников // Искусство и образование. – 2011. – № 1.
- Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в образовании: перспективы развития // Искусство в школе. – 2012. – № 2.
- Осеннева М.С. Музыкальный материал: основания отбора и систематизации // Осеннева М.С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М., 2012.
- Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М., 2010.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – М., 2011.

Примерные программы по учебным предметам. Изобразительное искусство, 5-7 классы. Музыка, 5-7 классы. Редактор: Комарова Е.А., Соболева Ю.М. – М., 2011.

Сосновский Б.А. Обучение музыке как совместная деятельность учителя и ученика. О знаниях незавершенных, открытых, «разомкнутых» // Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2011.

Тютюнникова Т.Э. Высокая музыка и дети // Т.Э. Тютюнникова. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. – 3-е изд. – М., 2012.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 6 » октября 2009 г. № 373.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.

#### Дополнительная

- Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Учебное пособие. – 1983.
- Алексеева Л.Л. К вопросу о содержании художественно-эстетического образования в профильной школе // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2-10. – № 1.
- Алексеева Л.Л. Предмет «Мировая художественная культура» в старшей школе: история и реальность // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2011. – № 1.
- Алексеева Л.Л. Формирование универсальных учебных действий // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2012. – № 2.
- Алиев Ю.Б. Знакомство с явлением стиля в искусстве как инновационное дидактическое средство повышения художественной культуры подростков // Инновации в образовании. – 2009. – № 2.
- Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.



- Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. Учебное пособие. – М., 1983.
- Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя. – М., 1984.
- Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.-Л., 1965.
- Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2002.
- Бонфельд М.Ш. Музыка как искусство. Основные проблемы музыкальной эстетики // Бонфельд М. Ш. Введение в музыкознание. – М., 2001.
- Ермолинская Е.А. Предметы искусства в парадигме современного образования // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2012. – № 2.
- Казакова С.В. Аудиальная культура и ее функции // Искусство и образование. – 2010. – № 6.
- Казакова С.В. Методика формирования аудиальной культуры младших школьников. // Музыка в школе. – 2012. – № 1.
- Карпова Е.Г. Особенности освоения образности музыкального языка русского фольклора в начальной школе // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2009. – № 4.
- Малюков А.М. Психология переживания и художественное развитие личности. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2012.
- Марченко Е.М. К проблеме адекватного восприятия произведений разных видов искусства учащимися младшего школьного и подросткового возраста // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2008. – № 3.
- Медушевский В.В. Музыкаведение // Спутник учителя музыки / Сост. Т.В. Чельшева. – М., 1993.
- Медушевский В.В. О сущности музыки. Теоретическое постижение музыки // Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. – М., 1993.
- Медушевский В.В. Содержательный анализ инструментальных сочинений на уроках музыки в школе // Школяр Л.В., Красильникова М.С., Критская Е.Д. Теория и методика музыкального образования детей / Науч. ред. Л.В. Школяр. – М., 1998.
- Мелик-Пашаев А.А. О прошлом, настоящем и возможном будущем нашей педагогики искусства // Искусство в школе. – 1999. – № 4.
- Музыкальное образование в школе. Учебное пособие / Под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001.

- Надолинская Т.В. Джазовая музыка в современной школе: взгляд в XXI век // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2010. – № 4.
- Назайкинский Е.В. Стиль в музыке. Жанр в музыке // Методологическая культура педагога-музыканта / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М., 2002.
- Николаева А.И. Стилевой подход в фортепианно-исполнительском классе как фактор формирования личности учителя-музыканта. – М., 2003.
- Орлова Е.М. Интонационная теория Б.В. Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История. Становление. Сущность. – М., 1984.
- Сёмина А.Е. Молодёжная субкультура в эстетическом воспитании подростков // Искусство и образование. – 2008. – № 3.
- Смирнова Н.М. Стиль в контексте музыкальной педагогики // Искусство и образование. – 2009. – № 6.
- Соколов А.С. Музыка вокруг нас. – М., 2000.
- Хилтунен Е.А. Художественное творчество детей в педагогической системе Монтессори // Искусство в школе. – 1999. – № 3.
- Черная И.Ю. Эстетическое воспитание подростков «группы риска» средствами художественного творчества православной культуры (на примере духовной музыки) // Искусство и образование. – 2010. – № 1.
- Чиркина Д.В. Понятие «стилевой слух» как категория музыкальной педагогики // Искусство и образование. – 2011. – № 5.



## Глава 6. ВИДЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Всякое обучение музыке – будь то обучение слушанию музыки, пению, ритмике, игре на инструментах или элементам музыкальной грамоты – имеет много общих черт. И вместе с тем специфика того или другого вида музыкальной деятельности влечет за собой свои методы и приемы работы с детьми, и эту специфику нельзя игнорировать.*

*Н.А. Ветлугина*

### 6.1. Общая характеристика видов музыкальной деятельности

В настоящее время в теории и практике музыкального образования существуют разные подходы к трактовке термина «*виды музыкальной деятельности учащихся на уроках музыки, внеклассных и внешкольных занятиях*». В самом общем плане они могут быть сведены к различным позициям в зависимости от того, на каком уровне обобщения рассматривается данный вопрос.

Если обратиться к традициям отечественной педагогики музыкального образования, то к **видам музыкальной деятельности** учащихся принято относить *слушание музыки, хоровое пение, игру на музыкальных инструментах, движение под музыку, импровизацию и сочинение музыки детьми (детское музыкальное творчество)*, то есть те конкретные виды музыкальной деятельности, которые осуществляются учащимися на музыкальных занятиях и за исключением слушания музыки представляют собой разновидности либо исполнительской, либо композиторской деятельности.

Согласно другой позиции, сформировавшейся в музыкальном образовании в последние десятилетия, подлинными видами музыкальной деятельности являются *деятельность композитора, исполнителя, слушателя*. А перечисленные выше виды музыкальной деятельности, условно обозначенные как «традиционные», предлагается рассматривать в качестве **форм приобщения учащихся к музыке**.

Одним из аргументов правомерности такого подхода, по мнению приверженцев этой точки зрения, можно считать то,

что многие из традиционных видов музыкальной деятельности «являются лишь частным случаем по отношению к исполнительству как категории *более общего порядка* (например, вокальное, инструментальное исполнительство, исполнение музыки художественным движением)» (курсив наш. - Э.А. и Е.Н.)<sup>1</sup>.

Приведенный довод весьма убедителен и не может не приниматься во внимание при разработке музыкально-педагогической терминологии. Однако необходимо иметь в виду, что за тем или иным пониманием термина, как правило, стоит определенная стратегическая или тактическая (в зависимости от рассматриваемого термина) педагогическая установка, которой придерживаются педагоги-музыканты. Поэтому терминологические расхождения подобного рода имеют принципиальный характер и требуют осознания со стороны педагога-музыканта, который будет обращаться к этим терминам.

Представляется, что было бы целесообразным рассматривать конкретные (слушание музыки, хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, движение под музыку, импровизация, сочинение музыки детьми) и обобщенные виды музыкальной деятельности (исполнение музыки, музыкально-композиционное творчество детей) - и как *виды музыкальной деятельности*, и как *формы или средства приобщения к музыке*. В этом видится специфика педагогики музыкального образования, рассматривающей каждое явление и в музыкальном, и в педагогическом ракурсах, а, следовательно, и специфика музыкально-педагогической терминологии, которой она оперирует.

В последние годы разработана классификация видов музыкальной деятельности (Е.В. Николаева), учитывающая, с одной стороны, *природу музыкального искусства в целом*, с другой - *особенности его постижения учащимися*. В ней рассматриваются не только такие виды музыкальной деятельности, как слушание, исполнение и сочинение музыки детьми, - но и другие виды деятельности, которые предлагаются учащимся на музыкальных занятиях с целью познания закономерностей музыки как искусства, раскрытия связей музыки с другими видами искусства и окружающей жизнью. Так, например, *размышления учащихся о музыке* являются необ-

<sup>1</sup> Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие / Отв. ред. Л.В. Школяр. - М., 2001. - С. 108.



ходимым компонентом организации и слушания музыки, и ее исполнения, и сочинения; *освоение музыкальной*, в том числе *нотной*, грамоты также осуществляется в каждом из этих видов музыкальной деятельности; для раскрытия особенностей музыки как вида искусства и установления ее взаимосвязи с искусством движения в структуру занятия вводится *музыкально-пластическая деятельность* и т.п.

Если с этой точки зрения рассмотреть все виды музыкальной деятельности учащихся на уроках, можно заметить, что они существенно отличаются по степени представленности в них самой звучащей музыки. Поэтому при классификации видов музыкальной деятельности учащихся было бы целесообразно учитывать, *какое место в них занимает собственно звучащая музыка и на что направлено внимание детей в процессе общения с ней.*

Совершенно очевидно, что на первом месте в этом ряду стоит собственно музыкальная деятельность учащихся во всех ее основных разновидностях: слушание музыки; ее исполнение: вокальное (хоровое и сольное), инструментальное; сочинение музыки.

Поскольку познание музыки без теоретических знаний о ней практически невозможно, то на музыкальных занятиях специальное внимание уделяется приобретению учащимися такого рода знаний и формированию умений оперировать ими.

Эти знания усваиваются в опоре на музыкально-слуховые представления, реально звучащую музыку и имеющийся у школьников интонационно-слуховой опыт. В связи с этим в качестве особого вида деятельности учащихся на музыкальных занятиях выделяется музыкально-теоретическая деятельность.

На базе приобретенных теоретических знаний и музыкально-слухового опыта возможно вовлечение ребят в увлекательнейшую музыкально-историческую деятельность, необходимую для систематизации имеющихся у детей знаний музыки и знаний о музыке и осуществляемую с целью последовательного и все более полного формирования представлений о музыке прошлого и настоящего, о процессе становления музыкального искусства, музыкальной культуры.

Специфика музыки особенно ярко проявляется при сравнении ее с другими видами искусства — прежде всего с изобразительным искусством, литературой и искусством движения.

В связи с этим в последние годы в содержание музыкальных занятий все шире входит рассмотрение взаимосвязей музыки с другими видами искусства. Тем самым деятельность учащихся приобретает «полихудожественную» (термин Б.П. Юсова) направленность. Такая деятельность имеет свои закономерности и в зависимости от характера сочетания искусств может решать сугубо музыкальные или более широкие — полихудожественные задачи. Поскольку одним из компонентов этой деятельности на музыкальных занятиях всегда является музыка, то данная деятельность может быть названа как музыкально ориентированная полихудожественная деятельность.

При разработке классификации видов музыкальной деятельности нельзя не учитывать и того, что любое музыкальное явление необходимо рассматривать в широком культурологическом контексте, прослеживая его связь не только с другими видами искусства, но и с окружающей жизнью. При установлении таких связей деятельность учащихся не всегда предполагает ориентацию на конкретную звучащую музыку.

Так, например, при изучении образцов музыкального фольклора учащиеся знакомятся с различными народными промыслами, народными костюмами и т. п. В самой этой деятельности реальной «живой» музыки нет, но она звучит в представлении учащихся как бы в «свернутом» виде на основе того опыта общения с народной музыкой, который они уже приобрели ранее.

Такая деятельность может быть названа музыкально опередованной деятельностью, а ее педагогическое предназначение видится в том, что она помогает детям раскрыть для себя жизненный или художественный контекст изучаемого музыкального явления.

Данная классификация построена на основе *музыкалоцентристского подхода* (термин М. И. Ройтерштейна), поскольку, как бы ни отличались в содержательном отношении перечисленные выше виды деятельности, в каждом из них в большей или меньшей степени выражено *музыкальное начало.*

Рассмотрим подробнее каждый из перечисленных видов музыкальной деятельности учащихся.

## 6.2. Собственно музыкальная деятельность

Собственно музыкальная деятельность детей, как уже отмечалось, заключается в слушании музыки, в ее исполнении



и в опытах импровизации и сочинения музыки. Обратимся к каждой из этих разновидностей.

### Слушание музыки

Главной задачей слушательской деятельности является формирование *слушательской музыкальной культуры* учащихся. Это прежде всего: а) накопленный опыт общения с высокохудожественными образцами народной, классической и современной отечественной и зарубежной музыки; б) умение эмоционально и глубоко воспринимать образно-смысловое содержание музыки на основе усвоенных знаний о различных музыкальных стилях, жанрах, формах и т.д.; в) потребность в слушательской деятельности.

Слушание музыки обладает поистине неисчерпаемыми возможностями в плане расширения и обогащения интонационно-слухового запаса школьников. При целенаправленном педагогическом руководстве за годы обучения в школе (гимназии, лицее и др.) и во внеклассных, внешкольных занятиях дети могут быть подготовлены к слушательскому общению как с вокальной, так и с инструментальной музыкой в ее жанрово-стилевом многообразии. Вместе с тем возможность «переноса» опыта общения ребенка с музыкой из одной интонационной сферы в другую зависит от степени близости этих сфер друг к другу. Поэтому, чем богаче слушательский опыт ребенка в сфере общения его с музыкальными образцами различных музыкальных стилей, творческих направлений, школ, с творчеством отдельных композиторов, тем более школьник способен эмоционально откликнуться на звучащую, в том числе и новую для него, музыку, вступить с ней в диалог.

В процессе вхождения ребенка в мир новой для него *в стилевом отношении музыки* выделяются три стадии (Е.В. Николаева, Э.И. Плотича). Условно они могут быть определены как:

- накопление интонационно-слухового опыта, направленного на усвоение учащимися типичных для данного стиля интонаций;
- выявление на основе накопленного интонационно-слухового опыта типичных для данного стиля интонационно-стилевых комплексов и обнаруживание их в целостной композиционной структуре изучаемых произведений;

- постижение стиля через восприятие музыкального образа изучаемых произведений, в каждом из которых содержится типичный для этого стиля сплав жанровых и стилиевых признаков.

Для формирования слушательской культуры необходимо, чтобы в интонационно-слуховом запасе школьников были представлены образцы народной, классической, современной музыки в их жанрово-стилевом многообразии. При этом крайне важно, чтобы систематическое изучение музыкального искусства осуществлялось с освоения высоких образцов интонационно-образной сферы родной для ребенка музыкальной культуры и постепенного включения в нее образцов музыкальной культуры разных стран и народов (В.Ф. Одоевский, З. Кодай, Л.В. Шамина и др.).

При организации процесса развития слушательской культуры школьников следует иметь в виду существование различных подходов к пониманию смысла и содержания музыкального искусства.

Первый из них основан на понимании музыки как отражения действительности в образной форме. Согласно этой позиции, понимание музыки возможно лишь в опоре на раскрытие связей музыки и жизни. «Понять музыкальное (и вообще всякое художественное) произведение, – подчеркивает Д.Б. Кабалевский, – значит понять его жизненный замысел, понять, как переплавил композитор этот замысел в своем творческом сознании, почему воплотил именно в эту, а не в какую-нибудь другую художественную форму, словом, узнать, как, в какой атмосфере родилось данное произведение. Естественно, что слушателю не менее интересно узнать и то, как сложилась жизнь этого произведения, какие события случались в его жизни и как они отразились на его судьбе.

Все это я называю «биографией художественного произведения» и глубоко убежден, что знания этих «биографий» и составляют основу художественного образования слушателей<sup>1</sup>.

При этом главным становится подведение учащихся к пониманию различных взаимосвязей музыки и жизни. Содержательной основой установления этих связей являются такие основные категории музыкального искусства, как жанровая основа музыки, интонация, музыкальный образ, музыкальная драматургия, стиль, а также взаимосвязи музыки с другими видами искусства (Д.Б. Кабалевский и др.).

<sup>1</sup> Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? – М., 1977. – С. 31-32.



Вторая позиция заключается в том, что смысл музыки должен быть найден в самой музыке. Так, по мнению Л. Бернштейна, «музыка никогда не бывает о чем-то. Музыка просто существует. Музыка — это масса красивых нот и звуков, так хорошо соединенных, что доставляют удовольствие, когда их слушаешь»<sup>1</sup>. И далее: «...если она говорит нам что-то, то отнюдь не об историях и картинах, а о чувствах; если она заставляет нас внутренне меняться, значит, мы понимаем ее. В этом и заключается суть музыки, потому что чувства принадлежат музыке <...>. Они не внешни для музыки, они именно то, что составляет саму ее суть <...>. Она выражает эти чувства, но только нотами, а не словами. Все заключается в том, каким образом музыка движется. Мы никогда не должны забывать, что музыка — это движение, всегда куда-то идущее, непостоянное, меняющееся и струящееся от одной ноты к другой. Это движение может больше сказать нам о наших чувствах, чем миллион слов <...> смысл музыки должен быть найден в самой музыке, в ее мелодиях, гармонии, ритмах, оркестровом колорите, и в особенности в способах ее собственного развития»<sup>2</sup>.

В конкретных концепциях музыкального образования находит отражение та или иная из этих позиций. В общем музыкальном образовании на современном этапе его развития в нашей стране предпочтение отдается преимущественно первой из них.

Есть, однако, основания считать, что в решении данной проблемы целесообразно учитывать специфику той музыки, которая изучается. В одном случае музыка может иметь непосредственные, прямые связи с жизнью, в других случаях эти связи (прежде всего в инструментальной, непрограммной музыке) могут быть весьма опосредованными.

Следует иметь в виду и тот музыкально-слушательский опыт ребенка, которым он обладает: на начальной стадии освоения музыкального искусства раскрытие его связей с окружающей жизнью может помочь ему понять и собственно музыкальные явления, поскольку при такой организации процесс слушания музыки строится по принципу: от знакомого к незнакомому. На последующих этапах музыкальный опыт ребенка уже помогает ему ощутить закономерности развития внутри самой музыки.

<sup>1</sup> Бернштейн Л. Концерты для молодежи / Пер. с англ. и предисловие Е.Ф. Бронфин. — Л., 1991. — С. 67.

<sup>2</sup> Там же. — С. 89-92.

Различные точки зрения по поводу организации слушания музыки на музыкальных занятиях отмечаются и по отношению к вопросу о возможности «перевода» смысла музыкального произведения в форму вербальной речи.

Согласно одной позиции, содержание музыкального произведения не может быть объяснено в словесной или иной форме (В.Ф. Одоевский). Приверженцы другой точки зрения считают, что для раскрытия содержания музыки необходимо привлечение словесных объяснений, сравнений, сопоставлений (Д.Б. Кабалевский и др.). Хорошо известны музыкантам высказывания двух великих музыкантов о возможности выражения музыкальной мысли с помощью слов:

Ф. Мендельсон: «Мысль, выраженная музыкой <...>. вовсе не слишком неопределенна для словесного выражения, а напротив, слишком точна».

И.Ф. Стравинский: «Музыкальная система не аналогична словесной, она вообще не являет собой целостной системы, пригодной для сопоставления. В действительности музыка скорее вавилонское смешение языков, чем универсальный язык»<sup>1</sup>.

Интересный комментарий к этим высказываниям дает студентка Мордовского государственного педагогического института (г. Саранск) Т. Ломакина:

«Слова Ф. Мендельсона и И. Стравинского — это не альтернатива, поскольку они дополняют друг друга. И это необычайно важно для учителя музыки. На уроках я стремлюсь к тому, чтобы вербализированные впечатления отражали не столько прослушанное произведение, сколько его воздействие на слушателя, выявляли личность слушателя: меру осознания им той или иной интонации, а через эти мыслительные акты — выражение его личностного эмоционального отношения, интересов, стремлений, духовного мира. Воспринимая музыку, я, как учитель, и дети, как мои ученики, лучше познаем себя и друг друга».

Я думаю, что главная задача учителя музыки в процессе личностного музыкально-культурного развития обучаемых — почувствовать и понять состояние души учащихся. Речь должна идти не о переводе музыкального языка на вербальный: важно соотнести музыкальный строй произведения с внутренним миром детей».

<sup>1</sup> Стравинский — публицист и собеседник. — М., 1988. — С. 347.



Говоря о развитии музыкально-слушательской культуры учащихся, необходимо помнить, что каждый ребенок слушает и слышит музыку по-своему. Педагог-музыкант А. Пиличяускас, решая эту проблему, разработал **«идеально-комплексную» модель познания музыки**<sup>1</sup>. В сжатом виде ее можно представить следующим образом.

Объектом восприятия (перцепции) выступают эмоциогенные интонации слушаемого произведения. Под эмоциогенными интонациями понимается их экспрессивное значение: способность выражать чувства, настроения и волевые устремления композитора, исполнителя.

Основой общения является резонанс в психике слушателя, детонатором которого служит объект познания, т.е. эмоциогенные интонации сочинения, возбуждающие соответствующие художественные переживания.

Художественные переживания и помыслы, резонируемые в психике слушателя, осознаются, а затем вербализируются, т.е. обретают словесную форму. Для этой цели используются абстрактные существительные (грусть, нежность...), а не имена прилагательные (грустная, нежная...).

Сочинения рассматриваются как система закодированных художественных переживаний и помыслов, относящихся к герою, действующему лицу или их группе, и нуждающаяся в ее осознании слушателем.

Содержание произведения можно представить в виде трехкомпонентной структуры, состоящей из:

а) музыкального образа (понимаемого как специфически выразительные средства, или форма в широком смысле слова);

б) эстетически-нравственного фона (соответствующих установок той эпохи, когда творил композитор, его собственных эстетических и этических взглядов);

в) художественного образа (трактуемого как логическая последовательность закодированных и осознанных слушателем переживаний, помыслов). При этом художественный образ, по мнению автора, — это не сама музыка, а *ее осознанное воздействие на слушателя*.

Идеально-комплексная модель применяется только в педагогическом процессе, необходимой чертой и условием которого является атмосфера взаимодоверия, доброжелатель-

<sup>1</sup> См.: Пиличяускас А.А. Познание музыки как воспитательная проблема: пособие для учителя. — М., 1992.

ности как между самими слушателями, так и между ними и учителем.

Успех применения модели в основном определяется педагогом-музыкантом, созданной им духовно-нравственной установкой, зависящей от возрастных особенностей школьников, их жизненного опыта, музыкальных способностей, содержания и формы сочинения и т. п.

Обобщая сказанное, следует отметить, что в формировании музыкальной культуры школьников слушательская деятельность имеет первостепенное значение как деятельность познавательная. Она способна обеспечить максимально широкий, в сравнении с другими видами музыкальной деятельности, объем получаемых учащимися знаний о музыке. При этом такие обобщенные знания, как знания об интонационно-образной природе музыки, ее жанровом и стилевом многообразии, а также конкретные знания музыкальных произведений, знания о композиторах, исполнителях и многие, многие другие в своей совокупности способны раскрыть учащимся богатство и многообразие музыки.

### Исполнительская музыкальная деятельность

#### Общая характеристика исполнительской музыкальной деятельности

Исполнительская музыкальная деятельность является непрерывной частью всех музыкальных занятий. Она помогает ребенку ощутить природу музыкального исполнительства, почувствовать себя музыкантом, способным к восприятию, познанию музыки и ее воплощению в собственной деятельности. «Жизнь музыкального произведения — в его исполнении, т.е. в раскрытии его смысла через интонирование...»<sup>1</sup>.

Характеризуя специфику музыкального исполнительства, В.Л. Живов отмечает, что музыкально-исполнительский процесс включает в себя два основных, связанных между собой, компонента: постижение сути произведения (восприятие) и передачу его (воспроизведение). Причем, по мнению исследователя, это не просто компоненты исполнительского процесса, а его последовательные этапы, каждый из которых, в свою очередь, включает относительно самостоятельные разделы. «Постигание подразумевает изучение произведения во всех деталях и создание на этой основе исполнительского за-

<sup>1</sup> Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971. — С. 264.



мысла, исполнительской концепции; под передачей имеется в виду реализация этого замысла в процессе репетиционной работы и в ходе публичного концертного выступления»<sup>1</sup>.

Сутью музыкального исполнительства, по мнению исследователя, является *творческая художественная интерпретация* музыкального произведения, проявляющаяся в озвучивании, произнесении, интонировании музыкального текста для слушателей с помощью специфических исполнительских музыкально-выразительных средств: тончайших интонационных нюансов, агогических, динамических, тембровых и темповых отклонений, разнообразных способов звукоизвлечения и артикуляции<sup>2</sup>.

*Исполнительская культура учащихся* имеет следующие основные показатели:

- выраженные интересы, склонности, потребности именно к конкретному виду исполнительской деятельности;
- владение необходимыми исполнительскими знаниями, умениями и навыками, способствующими достижению единства интонационно-образного восприятия, воспроизведения в соответствии с характером, стилем и жанром произведения;
- отношение к исполнительству как творческому процессу;
- умение оценить качество исполнения музыки на основе своих представлений о красоте певческого, инструментального звучания, исполнительской интерпретации произведения.

Специфика исполнительской деятельности учащихся на музыкальных занятиях в системе общего образования, и прежде всего на уроках музыки, заключается преимущественно в *коллективной* исполнительской деятельности детей. Создание исполнительского художественного образа и его воплощение происходят в значительной мере под руководством учителя, но требуют при этом активного, творческого участия всех детей.

Исполнительская деятельность учащихся на музыкальных занятиях осуществляется в следующих основных видах: хоровое, ансамблевое и сольное пение, игра на музыкальных инструментах.

<sup>1</sup> Живов В.Л. Теория хорового исполнительства. – М., 1998. – С. 24-25.

<sup>2</sup> Там же. С. 25.

Осваивая виды этой деятельности, учащиеся приобретают практический опыт оперирования разнообразными музыкальными интонациями. Причем эти интонации им предстоит исполнить в конкретном музыкальном контексте. Тем самым исполнительская деятельность в отличие от слушательской создает особые условия для того, чтобы учащиеся могли погрузиться в интонационную сферу разучиваемого и исполняемого ими произведения, поэкспериментировать с наиболее характерными, значимыми для него интонациями, открыть в них новые выразительные возможности, которые высвечиваются при различных интерпретациях.

Во всех видах исполнительской деятельности содержание и организация исполнительского процесса исходят из специфики определенной исполнительской деятельности, музыки, которая исполняется, и степени готовности ребенка (коллектива в целом) к ее исполнению.

И вокально-хоровое, и инструментальное исполнительство являются своеобразным родом музицирования и обладают огромными потенциальными возможностями в плане раскрытия природы исполнительства как творческого интерпретационного процесса, выявления и развития музыкальных способностей ребенка в качестве основы его самовыражения в музыкальном искусстве.

Вокально-хоровое музицирование, следуя традициям русской музыкальной культуры, является приоритетным видом исполнительства на уроках музыки в российских учреждениях общеобразовательного типа. Там же, где в традициях национальной культуры особое место занимает инструментальное исполнительство (например, в Татарии), таким видом исполнительства может стать игра на музыкальных инструментах (в том числе «элементарных»).

Для раскрытия и понимания сущности музыкально-исполнительской деятельности большое значение имеют исследования Н.А. Гарбузова, посвященные изучению значения тончайших изменений высоты звука, его длительности, громкости и тембра для познания отдельных сторон организации музыки и особенностей ее восприятия. Результатом таких исследований стала теоретическая концепция *зонной природы музыкального слуха*. При помощи понятия «зона» исследователь дает четкую систему характеристик слуховых музыкальных представлений: зонную природу звуковысотного слуха, темпа, ритма, динамического слуха, внутризонного интонационного



слуха. Суть этого понятия заключается в том, что, согласно исследованию Н.А. Гарбузова, «нашим высотным представлениям звуков соответствуют не частоты, а полосы частот (зоны)»<sup>1</sup>. Речь идет о допустимой вариативности исполнения одной и той же ступени, одного и того же звука в рамках определенной звуковысотной, динамической, темповой зоны.

Наиболее полно и ярко зонная природа слуха находит свое отражение в вокальном, хоровом исполнительстве, а также игре на музыкальных инструментах с нефиксированной высотой звуков. В этом случае говорят о так называемом свободном интонировании в пределах определенной зоны, что дает возможность достижения тончайшей интонационной нюансировки благодаря изменениям высоты звука, его длительности, громкости и тембра.

Говоря об исполнительских видах деятельности, необходимо затронуть вопросы исполнительской техники, и в частности проблему *музыкально-исполнительского движения*. Наиболее яркое проявление она находит в музыкально-пластической деятельности, где движение предстает в зрительно-наглядной форме. Взаимосвязь такого движения со звучащей музыкой носит зрительно-наглядный характер и потому может служить показателем проникновения ребенка в художественный образ произведения.

В игре на музыкальных инструментах исполнительские движения имеют не менее важное значение, так как от их характера, направленности, соприкосновения с инструментом зависит качество интонирования. Однако движения эти уже более «свернуть», и контроль за ними со стороны учителя составляет известную трудность. Главным критерием здесь может выступать качество самого музыкального звучания и естественность движений исполнителя.

В вокально-хоровой деятельности движения исполнителей уже становятся невидимыми для педагога, ибо они ограничиваются преимущественно движением голосовых связок, а потому оказывать на них какое-либо воздействие педагог может только посредством регуляции качества звучания.

#### Вокально-хоровая деятельность

Вокально-хоровая деятельность направлена на развитие вокально-хоровой культуры как важной части общей музы-

<sup>1</sup> Рагс Ю.Н. Концепция зонной природы музыкального слуха Н.А. Гарбузова. Пути становления, разработка проблемы и дальнейшее ее развитие // Гарбузов Н.А. Музыкант, исследователь, педагог. – М., 1989. – С. 26.

кальной культуры личности школьника. Она обладает уникальными возможностями для развития музыкального слуха у детей: пение в нетемперированном строе предполагает как обязательное вслушивание ребенка в певческое звучание, нахождение в нем множества нюансов, присущих только пению и непосредственно отражающих в звуке душевный настрой ребенка.

На музыкальных занятиях в школе вокально-хоровая деятельность осуществляется в основном как хоровая, коллективная деятельность, способная вызвать в ребенке чувство единения с другими детьми и учителем в самых разных эмоционально-образных проявлениях.

Д.Л. Локшин подчеркивал, что искусство хорового пения, даже в пределах школьной программы, требует овладения всеми элементами, образующими красоту хорового звучания. Это область вокальной культуры, вокальных исполнительских навыков и область хоровой культуры, хоровых исполнительских навыков. Работа над каждым элементом вокальной и хоровой звучности является не только технической работой, дающей накопление умений и рост исполнительской техники, но и работой над раскрытием содержания данного хорового произведения. Чем выше, совершеннее вокальная хоровая техника коллектива, тем более полно и ярко может быть выражен замысел произведения. В результате расширяется круг идейных, художественных, эмоциональных представлений учащихся и соответственно арсенал их технических умений и навыков<sup>1</sup>.

Следует заметить, что в вокально-хоровой деятельности круг интонаций, доступных учащимся для исполнения, относительно ограничен. Это обусловлено возможностями их певческих голосов: сравнительно небольшим диапазоном, возрастными и индивидуальными особенностями развития, трудностями интонирования в связи с изменениями голоса в процессе мутации и т.д. Однако неизбежное сужение осваиваемого детьми круга интонаций в процессе вокально-хоровой деятельности по сравнению со слушательской деятельностью компенсируется глубиной эмоционально-духовного проникновения ребенка в интонационную сферу.

По сравнению с игрой на музыкальных инструментах с темперированным строем в вокально-хоровой деятельности

<sup>1</sup> См.: Локшин Д.Л. Хоровое пение // Методика преподавания пения в школе. – М., 1952. – С. 8, 10.



палитра возможностей интонирования значительно богаче, что обусловлено внутризонной природой певческого интонирования.

В теории и практике работы с детскими хоровыми коллективами накоплен огромный опыт. При этом имеют место различные точки зрения на многие теоретические вопросы обучения детей хоровому пению.

Учитывая, что данная проблема является предметом специального изучения в курсе хороведения, а также невозможность освещения всех подходов к ее решению, в настоящем пособии лишь в краткой форме обозначаются некоторые основные вопросы теории вокально-хорового обучения и воспитания детей. При этом принята за основу концепция, разработанная Г.П. Стуловой<sup>1</sup>, как пример осмысления **теоретико-дидактических основ работы музыканта-педагога с детским хором**, несколько адаптированная с точки зрения общего подхода к преподаванию музыки, имеющего место в данном пособии.

Занятия детей в хоре направлены одновременно на решение *задач* вокально-хорового обучения и воспитания, на формирование разнообразных музыкальных способностей, умений и навыков, на развитие музыкального вкуса, потребностей, а также на решение общих задач воспитания и развития личности.

Специальными задачами вокально-хорового воспитания и обучения детей являются развитие вокального слуха и певческого голоса детей, эстетического отношения к звучанию отдельного голоса и всего хора, а также передача эмоционально-образного содержания произведения в процессе вокально-хорового интонирования.

Среди *приоритетных принципов* вокально-хорового обучения выделяются принципы перспективности, систематичности, учета индивидуальных особенностей учащихся при коллективном характере обучения, повышенной трудности заданий, положительного фона обучения, единства художественного развития учащихся и технического совершенствования их голоса, предшествования слухового восприятия музыкального явления его теоретическому осознанию, целенаправленного управления регистровым звучанием голоса.

<sup>1</sup> См.: Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором. – М., 2011. – С. 130-165.

В *содержание* вокально-хорового обучения и воспитания входят: система основных специфических знаний о певческом голосе и его охране, о правилах пения в хоре; соответствующие вокально-хоровые умения и навыки; опыт музыкально-творческой учебной деятельности учащихся, проявляющийся в процессе занятий хоровым пением; опыт эмоционально-эстетического отношения к музыке и к окружающему миру, являющийся условием формирования у детей системы ценностей.

Для формирования вокально-хоровой культуры учащихся огромную роль играет правильный подбор *репертуара* хорового коллектива, включающий в себя народную, классическую и современную музыку, способный благодаря своей идейной, художественной направленности, разнообразию стилей, жанров и форм воспитывать эстетический вкус учащихся, их нравственные убеждения, творческое, эмоционально-положительное отношение к жизни и ощущение возможности ее преобразования.

В репертуар детского хора включаются художественные, педагогически целесообразные, доступные и привлекательные для учащихся образцы хоровой музыки. Возможность их введения в репертуар определяется уровнем певческого и общего развития детей конкретного класса. Задача хорового обучения состоит также и в том, чтобы выученный на уроках музыки репертуар смог стать формой бытования и творческого самовыражения ребенка.

В *содержание* вокально-хоровой работы входит и система вокально-хоровых *упражнений и распеваний*, направленная на развитие певческого голоса, певческого слуха, освоение вокально-хоровой техники.

Различают две формы вокально-хорового исполнительства:

- пение без сопровождения;
- пение с сопровождением.

Каждая из них обладает своими преимуществами и трудностями.

*Пение без сопровождения* способно в значительной мере развивать музыкальность ребенка, так как создает оптимальные условия для постижения им интонационной природы хорового пения и его особенностей. В то же время оно представляет для детей значительно большую трудность, чем пение с инструментальной поддержкой, поскольку требует более сложных вокально-хоровых умений и навыков.



*Пение с сопровождением*, с одной стороны, облегчает процесс правильного интонирования, достижения чистоты певческого звучания, так как в процессе исполнения у ребенка есть интонационная поддержка. С другой стороны, возникает определенная трудность, заключающаяся в необходимости сочетания вокального и инструментального тембров звучания, их согласованности и взаимодополняемости.

В традициях русской вокально-хоровой школы ведущее значение отводится пению без сопровождения. В последние годы ощущается стремление возродить эти традиции, которые за прошедшие десятилетия были в значительной мере утрачены.

Одним из важных направлений в деятельности педагогов-музыкантов является обучение детей *многоголосному пению*. Многие из них имеют свою точку зрения на принцип освоения учащимися умений и навыков многоголосного пения на начальном этапе: одни педагоги предпочитают следовать идее овладения умениями многоголосного пения на основе канона, другие – на основе подголосков, третьи – пения со второй. При этом используются как образцы художественных произведений, так и вокально-хоровые упражнения.

Исследуя певческий процесс, Г.П. Стулова выделяет следующую структуру певческой деятельности<sup>1</sup>:

- восприятие эталона певческого звучания;
- вокально-слуховое представление данного звучания;
- воспроизведение голосом;
- оценка и самооценка полученного звучания;
- осознание его качеств и способа звукообразования;
- повторное воспроизведение по подражанию, а затем и творческое.

При определении содержания и организации вокально-хоровой работы необходимо учитывать основные этапы развития певческого голоса детей. Г.П. Стулова так определяет их возрастные границы:

- 7 – 10 лет — младший школьный возраст: собственно детский голос;
- 10 – 12 лет — предмутационный возрастной период;
- 13 – 15 лет — мутационный период;
- 16 – 18 лет — послемутационный период.

<sup>1</sup> См.: Стулова Г.П. Хоровое пение в школе (теоретические основы). – М., 2003.

Данные границы условны, так как они не могут быть одинаковыми для всех детей, но каждый ребенок обязательно проходит в своем развитии все эти этапы.

В процессе вокально-хоровой работы большое внимание уделяется формированию певческого голоса учащихся. К его основным *свойствам* относят: звуковой и динамический диапазон, качество тембра, дикции. При этом свойства певческого голоса являются результатом прежде всего природных данных ученика, возрастных норм протекания психических процессов, уровня развития умений и навыков, обеспечивающих процесс вокально-хоровой деятельности, слухового восприятия, общих и специфических умственных операций и вокально-хорового воспроизведения произведений.

В трудах отечественных ученых выявляются *физиологические особенности детских голосов* в предмутационный, мутационный и послемутационный периоды, характеризуется качество звучания певческого голоса (тембр, диапазон, дыхание и т.д.) в каждый из этих периодов. Ученые пришли к выводу, что в этот период целесообразно прекращать занятия пением, но они должны осуществляться в щадящем режиме, учитывая правила гигиены голосового аппарата.

Как показывают исследования, *на начальной стадии мутации* в диапазоне голоса «теряются» верхние крайние звуки. У мальчиков отмечается расширение диапазона за счет появления в нем звуков малой октавы. Вместе с тем при пении наблюдаются покашливание, хрипота и сипота. Ухудшается тембр голоса, в нем возникают тусклые ноты, голос грубеет, постепенно теряя легкость и звонкость. Интонация становится неустойчивой. Повышается голосовая утомляемость. При врачебном осмотре отмечается легкое воспаление в виде покраснения слизистой оболочки гортани и небольшого количества слизи на голосовых складках, вялость их смыкания.

В *собственно мутационной стадии* все явления прогрессируют. Усиливается охриплость и сипота, болезненные ощущения не только затрудняют пение, но и делают его в некоторых случаях невозможным. Значительно сужается рабочий диапазон детского голоса. У мальчиков он сокращается до нескольких звуков. Резко падает сила звука. Дети начинают петь очень тихо и осторожно, боязливо, невольно падая свой голосовой аппарат, быстро утомляются. Голоса мальчиков явно «ломаются». Они поют как бы двумя голосами: детским и более низким, близким по звучанию к мужскому голосу, делая



резкие переходы от одного к другому. При этом голос нередко срывается.

У девочек также происходит мутация, но не в таком ярко выраженном характере. Голоса девочек становятся грубыми, обретая различные «трескучие» призвуки. Наблюдается резкая «стертость» тембра и падение силы звука (беззвучие) на среднем участке диапазона ( $ми^1 - си^1; фа^1 - до^2$ ).

В *послемутационный* период происходит постепенная стабилизация всего голосового аппарата. Ребенок привыкает к новому звучанию своего голоса и учится им управлять. Исследователи доказывают, что в этот период юношам следует петь легким звуком.

Необходимым направлением вокально-хоровой работы является обучение детей пению по нотам. Такое пение способствует развитию музыкально-слуховых представлений учащихся (вижу – слышу – пою), переводя слуховые представления в зрительную форму и тем самым делая их более наглядными. Пение по нотам направлено также на более эффективное овладение навыками звукообразования и многоголосного пения.

Существуют разные способы решения этих задач:

- пение по нотам на основе абсолютной сольмизации;
- пение по нотам на основе относительной (релятивной) сольмизации с последующим переходом на абсолютную сольмизацию;
- пение по нотам с сочетанием первого и второго способов.

Абсолютная сольмизация, как известно, основывается на пении с названием абсолютной высоты звуков. При относительной сольмизации вместо названий абсолютной высоты звуков ориентиром становится относительная высота звуков; при этом пение осуществляется посредством применения специальных слоговых названий, закрепленных за каждой ступенью лада.

*Опыт учебно-творческого вокально-хорового исполнительства* подготавливает учащихся к активному, самостоятельному решению многих проблем, возникающих в процессе данного вида музыкальной деятельности. Исследования Г.П. Стуловой показывают, что первые проявления творчества возникают уже в период «гуления», примерно с двухмесячного возраста. Значительно позже возникает потребность в сочинении мелодий, подголосков, индивидуальной интер-

претации исполняемого сочинения и т.д. В процессе вокально-хоровых занятий личностное отношение к исполняемому произведению в ансамбле, хоре неизбежно влияет на общий характер и качество исполнения произведения всем хором.

*Опыт эмоционально-эстетического отношения* учащихся к музыке, к вокально-хоровой деятельности способствует развитию потребности в занятиях музыкой, появлению ощущения ее красоты, необходимости постоянного общения с искусством как частью духовной жизни человека.

Вокально-хоровая деятельность способна воспитывать у школьников и *эмоционально-волевые проявления* – трудолюбие, упорство, настойчивость, активную жизненную позицию, самосознание личности и в то же время ощущение и осознание особой роли соборности в жизни человека.

Опираясь на работы А.А. Ухтомского и других исследователей, Г.П. Стулова делает вывод о том, что в процессе вокально-хоровой деятельности в особой мере способны развиваться положительные эмоции ребенка, играющие активную роль в формировании личности в целом. Хоровая деятельность оказывает и арттерапевтическое воздействие, снимая психологические стрессы, ликвидируя заикание и т.д.

#### Инструментальная деятельность

Инструментальная деятельность детей на уроках музыки в учреждениях общеобразовательного типа осуществляется преимущественно в процессе *игры на элементарных музыкальных инструментах*. В последнее время в педагогическую практику входит также и совместное исполнение музыкальных произведений на фортепиано учителем и учащимся (так называемое *четырёхручие*).

Инструментальная исполнительская деятельность дает возможность ребенку почувствовать себя исполнителем, способным к инструментальному музицированию. Как правило, обучение начинается с простейших шумовых, ударных инструментов, затем подключаются детские клавишные и духовые инструменты.

В специальной литературе термины «простейшие музыкальные инструменты», «детские музыкальные инструменты», «элементарные музыкальные инструменты» нередко используются как синонимы. Вместе с тем каждый из них отражает ту или иную особенность детского музыкального инструментария, используемого на занятиях с детьми.



Говоря о простейших музыкальных инструментах, имеют в виду прежде всего простоту овладения учащимися навыками игры на этих инструментах. К детским музыкальным инструментам относят главным образом специально созданные для детей инструменты, такие, как металлофон, блокфлейты, детское фортепиано и др. В этом ряду термин *элементарные музыкальные инструменты*, введенный К. Орфом, выступает в собирательном значении, поскольку в созданный им инструментарий для детского музицирования входят как простейшие музыкальные инструменты, в том числе многообразные ударные, так и инструменты, специально созданные для детей: металлофоны, ксилофоны и т.д.

Основным критерием при выборе музыкальных инструментов для их включения в музыкальные занятия с детьми является простота извлечения звука и овладения навыками игры на них.

Что касается классического музыкального инструментария, то в содержание *уроков музыки* включаются лишь первоначальные опыты общения учащихся с фортепиано. Возможности коллективных музыкальных занятий в данном отношении весьма ограничены. Поэтому ученику предоставляется возможность хотя бы изредка прикоснуться к инструменту, ощутить момент рождения звука, самому проследить, как меняется его характер в зависимости от способа исполнения, или стать участником фортепианного «дуэта» и музицировать совместно с педагогом.

По сравнению с вокально-хоровой деятельностью, инструментальное музицирование дает возможность учащимся поэкспериментировать с достаточно разнообразным кругом музыкальных интонаций, в том числе с широкими скачками, сопоставлением регистров, с одной и той же интонацией в различном тембровом выражении и т.д. В процессе инструментального музицирования появляется возможность проследить зависимость характера звука, его интонационной выразительности от способа звукоизвлечения, динамических, тембровых и звуковысотных возможностей различных инструментов.

О становлении инструментальной культуры учащихся в условиях уроков музыки можно говорить лишь в общем смысле. Она проявляется прежде всего в бережном отношении учащегося к инструменту, на котором ему предоставляется возможность поиграть, в постепенном раскрытии им художественных и технических возможностей тех музыкальных инс-

трументов, с которыми он знакомится, в овладении необходимыми исполнительскими знаниями, умениями и навыками игры на простейших музыкальных инструментах, в развитии ансамблевых способностей в условиях коллективного музицирования на различных музыкальных инструментах.

Как показывает опыт, игра на музыкальных инструментах целесообразна не только в начальной, но и в основной школе, ибо даже подростки с увлечением принимают участие в подобного рода музицировании. Для одних детей – это возможность принять участие в музицировании, для других – способ проявить свои творческие способности, для третьих – это просто увлекательное времяпрепровождение.

Более широкие возможности обучения игре на том или ином музыкальном инструменте предоставляют детям *внеклассные формы музыкальных занятий и внешкольные учреждения дополнительного образования*, такие как: детские музыкальные школы, детские школы искусств и т.п.). Во внеклассной и внешкольной работе, при наличии необходимых кадров и учебно-методического обеспечения, инструментальная деятельность может быть представлена значительно более многогранно. Наиболее распространенными формами привлечения учащихся к инструментальному музицированию являются: *обучение школьников игре на фортепиано, гитаре, народных музыкальных инструментах*. Все более широкое распространение приобретает в наши дни и обучение детей игре на *клавишном синтезаторе*, освоение школьниками *приемов создания, обработки и записи музыкальных композиций с помощью персонального компьютера*.

Развитие инструментальной культуры в условиях дополнительного музыкального образования идет в том же направлении, что и на уроках музыки, но приобретает значительно более четкую ориентацию, отвечающую специфике того музыкального инструмента, игре на котором обучается ребенок.

К числу основных видов инструментального музицирования может быть отнесено:

- сольное, групповое и коллективное исполнение инструментальных образцов;
- исполнение аккомпанемента к разучиваемым и исполняемым песням, введение дополнительной инструментальной партии или нескольких партий в качестве сопровождения к песне или музыкальной пьесе, с которой дети знакомятся в слушательской деятельности;



- импровизация, сочинение инструментальных и вокально-инструментальных композиций.

Введение инструментального музицирования в процесс музыкальных занятий способствует развитию всех без исключения сторон музыкального слуха (звуковысотного, мелодического, ладового, тембрового, динамического, гармонического, полифонического и т.д.).

Особое значение оно приобретает в работе с нечисто интонирующими детьми, когда инструментальное музицирование является единственной возможностью самовыражения ребенка в исполнительской деятельности. Однако и для детей с хорошо развитым музыкальным (звуковысотным в том числе) слухом этот вид деятельности содействует активизации их музыкального развития, поскольку у ребенка в процессе музицирования естественно устанавливается связь между исполняемыми звуками и его музыкально-слуховыми представлениями о них. Для установления слуховой и певческой координации, умения воспринимать и учиться координировать сочетание инструментального и вокального звучания имеет значение и игра на инструменте одновременно с пением. При этом педагог-музыкант ставит как специальную задачу преобразовывать инструментальный звук, исполняемый ребенком на инструменте, в звук вокальный.

Инструментальное музицирование помогает учащимся овладеть различными исполнительскими средствами выразительности, в том числе такими исполнительскими штрихами, как *sforzando*, *marcato* и т.д., использование которых в певческой деятельности возможно лишь на относительно поздних этапах обучения.

Игра на музыкальных инструментах создает благоприятные условия для освоения учащимися нотной, в том числе партитурной, записи. И это имеет особое значение: в процессе певческой деятельности, хорового пения освоение многоголосного исполнения представляет значительно большую, по сравнению с инструментальным музицированием, трудность.

#### Импровизация и сочинение музыки

В специальной литературе импровизацию и сочинение музыки принято называть **музыкально-композиционным творчеством**. В отличие от других проявлений творчества в слушательской и исполнительской деятельности музыкально-композиционное творчество заключается в *создании новых*

*музыкальных текстов*. Вместе с тем «под творческой деятельностью детей в процессе обучения понимается не столько сам предметный результат, т.е. детские произведения, сколько творческий процесс, подразумевающий развитие умений и навыков эстетического, художественного восприятия – сопереживания искусства (а не только лишь приобретение знаний об искусстве), а также пробуждение на этой основе способности к импровизации, к продуктивному самовыражению»<sup>1</sup>.

**Импровизация** представляет собой процесс спонтанного сочинения детьми нового музыкального материала. **Сочинение** же музыки предполагает организованный педагогом-музыкантом творческий процесс по созданию музыкальной композиции, отвечающей поставленным перед детьми задачам.

Значение этих видов деятельности чрезвычайно важно, так как способствует раскрытию «зон ближайшего развития» ребенка (термин Л.С. Выготского). Кроме того, в его представлении устанавливается связь между воображением и реальностью. При этом ребенок опирается не столько на знания, сколько на интуицию, что также важно для его личностного развития.

Музыкально-композиционное творчество включает в себя сочетание креативного (создание нового) и репродуктивного компонентов (воспроизведение существующего). Задача педагога-музыканта – организовать процесс импровизации, сочинения музыки учащимися и осуществлять при этом педагогическое руководство.

В процессе импровизации и попыток сочинения музыки учащимся предлагается освоение различных композиционных моделей. Такие модели представляют собой комплекс правил, согласно которым ученики получают знания о композиционно-творческих закономерностях различных музыкальных стилей и могут применить их в своей практической музыкально-творческой деятельности.

Выделяют два типа композиционно-творческих заданий, предлагаемых учащимся:

- развитие заданного тематизма;
- сочинение собственного тематизма и его развитие<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Терентьева Н.А. Импровизация – первооснова художественного творчества детей // Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М., 1990. – С. 47.

<sup>2</sup> Иофис Б.Р. Сочинение музыки и импровизация. Учебное пособие. – М., 2006.



Причем в качестве как того, так и другого вида тематизма могут выступать законченная мелодия, какой-либо мотив, ритмический или гармонический оборот и т.д. и т.п.

Чтобы выполнить предлагаемое задание, ребенок должен воплотить свой замысел в певческой или в инструментальной исполнительской деятельности. Поэтому при выборе задания важно учитывать освоенность учащимся того или иного вида музыкальной исполнительской деятельности, а также имеющийся у него интонационно-слуховой опыт общения с тем музыкально-стилевым направлением, в русле которого предлагается выполнение композиционно-творческих заданий.

В последнее время все более утверждается мысль о том, что творчество детей не может ограничиваться какой-то одной разновидностью музыкальной деятельности, будь то сочинение, импровизация. Коллективом исследователей под руководством Л.В. Школяр разработана музыкально-педагогическая концепция, основой которой является убежденность в том, что «каждый ребенок – художник, и обязательно талантливый»<sup>1</sup>.

В свете сказанного авторы считают, что «любая форма общения к искусству должна носить именно творческий характер в подлинном смысле этого понятия, являться деятельностью как таковой, а не работой по образцу»<sup>2</sup>. Критерием творчества, по мнению исследователей, выступает «предупрежденность к творчеству, когда ученик хочет и готов постичь смысл своей деятельности, когда у него появляется ощущение необходимости сравнить, соотнести, выбрать и найти то, что лучшим образом может выразить его слышание и видение того или иного явления, события, факта, его собственное художественное отношение в целом»<sup>3</sup>.

Результат такой деятельности, как отмечают исследователи, может выразиться «иногда всего в одной интонации, в одной поэтической фразе, в движении, линии, а может поначалу даже и не проявиться вообще. Смысл предупредительности к творчеству в том, что внутри ребенка может звучать музыка, что он может иметь четкое представление о том, какая это должна быть музыка, однако его музыкальные мысли могут пока не материализоваться в четкой форме, в конкретной мелодии. Именно эта внутренняя работа, процесс мысленного

1 Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие / Под ред. Л.В. Школяр. – М, 2001. – С. 131.

2 Там же.

3 Там же.

экспериментирования с выразительными средствами для нас гораздо важнее законченного результата, особенно на начальных этапах вхождения в музыку»<sup>1</sup>.

Как видим, авторы предлагают более широкую, по сравнению с традиционной, трактовку понимания места и значения творчества на музыкальных занятиях с детьми, ставя во главу угла предупредительность к творчеству.

### 6.3. Музыкально-теоретическая деятельность

Музыкально-теоретическая деятельность, как и другие виды музыкальной деятельности учащихся, направлена на развитие музыкальной культуры школьников. При этом ее основное предназначение видится прежде всего в развитии *музыкальной грамотности* учащихся в широком смысле этого слова, а также и в ее более узком значении как *нотной грамоты*.

В содержательном отношении музыкально-теоретическая деятельность предусматривает усвоение учащимися теоретических знаний о музыке, формирование умений и навыков оперировать ими в процессе непосредственного общения с музыкой и размышления о ней. В круг теоретических знаний, как уже отмечалось, входят знания:

- о закономерностях музыкального искусства, его природы. К ним относятся в первую очередь знания о таких фундаментальных основах музыки, как интонация, жанр, образ, драматургия, стиль и т.д.;

- о формах бытования музыки, о композиторах, исполнителях, слушателях; знания об оркестрах, хорах, отдельных исполнителях и т.д.;

- из области элементарной теории музыки, в том числе нотная грамота.

В своей совокупности музыкально-теоретические знания, приобретаемые учащимися на занятиях, и опыт оперирования ими в различных видах музыкальной деятельности создают базу для самообразования детей, возможности общаться с искусством без помощи взрослых.

Овладение музыкально-теоретическими знаниями возможно лишь на основе накопленного слухового опыта и опыта практической деятельности учащихся. Только в этом случае

1 Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие / Под ред. Л.В. Школяр. – М, 2001. – С. 131.



полученные знания и умения могут органично войти в активный багаж музыкальной культуры личности.

Эффективность процесса усвоения теоретических знаний во многом зависит от их применения в музыкальной деятельности. Каждый из ее видов способен в практическом аспекте осветить то или иное теоретическое знание. В своей совокупности все виды музыкальной деятельности способны раскрыть перед учащимися содержание каждого изучаемого знания с разных сторон. Тем самым достигается определенная целостность в представлении школьников о сущности того или иного конкретного знания.

Исходя из интонационной природы музыки, в организации музыкально-теоретической деятельности учащихся по освоению ими нового для них знания выделяется несколько этапов.

Первый этап – первоначальное ознакомление ребенка с новым для него музыкально-теоретическим понятием. Такое ознакомление осуществляется посредством «перевода» ранее приобретенных им музыкально-слуховых представлений о данном музыкальном феномене в вербальную форму.

Так, например, уже на первых уроках музыки учитель, опираясь на имеющийся у детей жизненный музыкально-слуховой опыт общения с музыкой маршевого характера, подводит их к обобщенному пониманию такого музыкального явления, как марш<sup>1</sup>.

Иными словами, происходит выявление сущности изучаемого музыкального феномена (в данном случае марша) на основе осмысления ребенком собственного слухового опыта с помощью общепринятой музыкальной терминологии. Тем самым музыкальный термин получает свое слуховое наполнение, обогащенное личным опытом ребенка.

Такой уровень музыкально-теоретической деятельности может быть обозначен как протоинтонационный. Под *протоинтонацией* В.В. Медушевский понимает интонацию, которая интуитивно воспринята слушателем как некое смысловое содержание и возникает в его представлении в виде синкретической целостности (т.е. целостности, еще не подвергшейся анализу)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Речь идет о системе обобщений, введенной в содержание общего музыкального образования Д.Б. Кабалевским.

<sup>2</sup> См.: Медушевский В.В. О звукомысловой форме музыки // Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М., 1993. – С. 8 – 48.

Второй этап – музыкально-теоретический анализ детьми нового музыкального понятия на структурно-аналитическом и интонационном уровнях в доступной для них форме.

*Структурный анализ* направлен на то, чтобы из синкретической целостности звучания выделить ее различные составляющие. При этом особое значение приобретает выделение звуковысотной и ритмической организации.

К примеру, при знакомстве первоклассников с понятием «марш» внимание детей обращается на характерные для этого жанра метроритмические, мелодические и другие особенности.

*Интонационный анализ* предполагает раскрытие многогранности изучаемого музыкального явления в интонационном отношении: выявление характерной для него обобщенной (в рассматриваемом нами примере «маршевой») интонации и прослеживание ее своеобразия в каждом отдельном музыкальном примере.

С этой целью первоклассникам предлагается, например, сравнить маршевые интонации в различных по своему предназначению и по характеру маршах: праздничных, спортивных, сказочных и т.п.

Третий этап – включение нового осваиваемого учащимися музыкального понятия в общую систему приобретаемых ими музыкально-теоретических знаний.

Подобное включение происходит постоянно по мере все более полного и многогранного вхождения школьников в мир музыки и практически осуществляется непрерывно на протяжении всех лет музыкального образования.

Музыкально-теоретическая деятельность учащихся направлена при этом на систематизацию знаний и представляет собой сравнительный музыкально-теоретический анализ сопоставляемых музыкальных феноменов как на структурно-аналитическом, так и на интонационном уровнях.

Если вновь обратиться к понятию «марш», то содержательное наполнение данного понятия у первоклассников, например, обогащается и конкретизируется при сравнении марша с такими жанрами, как танец, песня.

Затем понятие «марш» сопоставляется с понятием «маршевость» и т.п. В последующие годы школьники постепенно расширяют свои музыкально-слуховые представления о марше при знакомстве с профессиональной музыкой различных исторических эпох, стилей, направлений, а также с народной музыкой и другими пластами музыкального искусства.



#### 6.4. Музыкально-историческая деятельность

Музыкально-историческая деятельность учащихся направлена на освоение знаний о музыке различных исторических эпох, музыкально-исторических стилях, творчестве композиторов прошлого и настоящего, а также на формирование умений и навыков оперировать этими знаниями в различных видах музыкальной деятельности.

В начальной школе возможна главным образом подготовка учащихся к такого рода деятельности на основе накопления соответствующего интонационно-слухового опыта. В процессе исполнительской и слушательской деятельности, сравнивая образцы произведений разных жанров, дети выявляют общее и особенное в интонациях далекого прошлого и современности.

Наиболее полно музыкально-историческая деятельность представлена в процессе занятий с подростками и старшими школьниками. Благодаря контрастному сопоставлению музыки разных эпох у школьников формируется представление о музыке прошлого и настоящего, об истоках музыкальной культуры, сокрытой в фольклорных образцах: в старинных народных песнях и танцах разных народов. Получаемые учащимися музыкально-теоретические представления позволяют им рассматривать закономерности музыкального искусства в их историческом контексте, устанавливать «арки» между прошлым и настоящим. В силу своих возрастных особенностей учащиеся уже готовы проводить жанрово-стилевые аналогии. Поэтому в содержании музыкальных занятий школьников этого возраста все более полное претворение получает жанрово-стилевой подход к изучению музыкального искусства. Тем самым достигается определенная целостность в их представлениях об историческом развитии музыки сквозь призму смены исторических стилей.

Монографические темы, которые входят в содержание музыкальных занятий в основной школе, помогают учащимся конкретизировать те или иные представления об исторических стилях и формировать личностное эмоционально-образное представление о музыке разных веков, ее стилиевых особенностях, о творчестве композиторов в контексте эволюции музыкального искусства и художественной культуры. Так, постепенно интонационно-слуховой фонд ребят наполняется, обогащается, позволяя им все более уверенно ориентироваться в огромном и многообразном мире музыки.

Музыкально-историческая деятельность учащихся становится возможной только на основе приобретенного ими интонационно-слухового опыта общения с музыкой различных исторических эпох и полученных ранее музыкально-теоретических знаний. Тем самым имеющиеся у них музыкально-теоретические знания включаются в определенный исторический контекст, что расширяет и углубляет представления детей о них.

Музыкально-исторический подход в процессе *слушания музыки* помогает учащимся отнести то или иное явление к определенной исторической эпохе и аргументировать при этом свою позицию.

*Исполнительская деятельность* с привлечением музыкально-исторических знаний помогает учащимся воплотить музыкальный образ на основе сложившихся у них музыкально-слуховых представлений и знаний о музыке конкретной эпохи.

В процессе *музыкально-композиционного творчества* музыкально-исторические знания помогают учащимся также при сочинении музыки в духе какого-либо историко-стилевого направления. Так, например, знания о классической ладофункциональной гармонической основе (Т – S – D – Т) помогают им в создании разного рода импровизаций в соответствующем стиле<sup>1</sup>.

В качестве примера исторического подхода к ознакомлению учащихся с русской музыкальной культурой приведем фрагмент из работы студентки МПГУ С. Стрелковой, посвященной изучению традиций русского колокольного звона.

В истории развития мировой музыкальной культуры колокольные звоны представляют собой уникальное явление. Особое значение они имеют в нашей стране, где колокольный звон испокон веков являлся частью духовной жизни русского человека. Сейчас, когда в России повсеместно возрождаются церкви, храмы – исторические памятники старины, я считаю необходимым знакомить детей с традициями бытования колокольных звонов сквозь призму нашего времени, а также с «второй жизнью» колокольных звонов в профессиональном музыкальном искусстве.

Судьба колокольного звона является одним из ярких примеров того, как каждое поколение открывает для себя новые

<sup>1</sup> См.: Петрушин В.И. Формирование музыкального творчества подростков на ладогармонической основе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976.



границы в искусстве прошлого. Арка, переброшенная через века, от одного художника к другому, дает возможность школьникам почувствовать и осознать неразрывную связь времен, проследить преемственность в развитии музыкальной культуры и непереносимое возвращение к уже пройденному этапу, но на новом уровне».

Предложенная студенткой на основе специально проведенной работы в школе модель изучения традиций русского колокольного звона на уроках музыки предполагает постепенное, все более глубокое постижение ребенком исторических сведений в этой области и накопление слухового опыта.

Так, младшие школьники приобретают знания и учатся различать на слух русские и западноевропейские колокольные звоны, получают представление об основных жанровых видах колокольных звонов на Руси, имитируют колокольный звон в своей инструментальной и певческой деятельности, в образцах музыкально-композиционного творчества.

В основной школе учащиеся знакомятся с историей создания колокольного искусства на Руси, с различными разновидностями колокольных звонов и их претворением в творчестве русских композиторов.

### 6.5. Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность

Этот вид деятельности предполагает объединение двух или более видов художественной деятельности в одно целое. При этом одним из них непременно является какая-либо разновидность музыкальной деятельности. В основе такой полихудожественной по своей природе деятельности может лежать союз музыки и изобразительного искусства, музыки и литературы, музыки и искусства движения, музыки и театра и т.п.

«Искусство, – как отмечает В.В. Медушевский, – учит переживанию глубокого родства с миром и человечеством; постижение же искусств в их внутренних связях усиливает это чувство многократно»<sup>1</sup>.

В полной мере данное утверждение может быть отнесено ко всем разновидностям музыкально ориентированной полихудожественной деятельности. При этом необходимо учиты-

<sup>1</sup> Медушевский В.В. Музыка в семье искусств // Музыка в школе. – 1984. – № 1. – С. 31.

вать, что главным источником всех связей и перекличек между различными видами искусства выступает жизнь, которую искусство отражает и духовно преображает.

Характеризуя такого рода связи, В.В. Медушевский выделяет в первую очередь общность тем – запросов жизни к искусству, того, о чем оно должно повествовать: мир, человек, природа, события истории и главное – наша современность. Это также связи художественных идей – принципиальных ответов искусства на запросы жизни. Это и родство художественных образов, в которых выявляют себя идеи. Наконец, это соответствия выразительных средств – звучаний, линий, красок. Чем живее видится весь этот ансамбль связей, тем полнее понимание отношений искусства к жизни, тем легче войти в мир художественного содержания, ощутить его огромность, почувствовать силу его преображающего воздействия на жизнь, личность человека<sup>1</sup>.

В зависимости от педагогической цели характер взаимосвязи между видами искусства может быть различным. Рассмотрим это на примере музыкально-пластической деятельности.

Выявляя аспекты взаимосвязи музыки и искусства движения, следует отметить, что в соответствии с характером взаимосвязи в ней музыкального и пластического компонентов – их иерархической соподчиненности или паритетности – могут быть выделены два типа музыкально-пластической деятельности:

- вспомогательно-дидактическая, направленная на решение преимущественно технических учебных задач и не предполагающая непосредственного выхода учащихся на художественно-образное постижение музыки;
- художественно-образная, когда на первый план в ней выдвигается собственно художественное начало.

Главное предназначение **вспомогательно-дидактической** музыкально-пластической деятельности – создать наиболее благоприятные условия для развития у учащихся музыкально-слуховых представлений о пространственно-временных соотношениях в музыке посредством «перевода» этих соотношений в зрительно-наглядные, двигательные формы.

<sup>1</sup> Медушевский В.В. Музыка в семье искусств // Музыка в школе. – 1984. – № 1. – С. 32.



К основным разновидностям такого типа деятельности могут быть отнесены:

- моделирование звуковысотных, ритмических, динамических и иных соотношений в прослушиваемой музыке посредством определенной системы движений;
- пение по «лесенке», по ручным знакам относительной системы сольмизации, а также с использованием и других способов фиксации пространственно-временных соотношений в музыке, близким обозначенным;
- тактирование;
- использование в учебных целях разновидностей так называемых звучащих жестов (термин К. Орфа): хлопков, шагов, щелчков и т. п.

При всем различии этих разновидностей общим для них является то, что для воплощения в движении пространственно-временных характеристик музыки, используется достаточно четко обозначенная педагогом-музыкантом *система условных жестов*. Ее конкретное содержание зависит от той педагогической задачи, на решение которой она направлена, например, на развитие у учащихся звуковысотного слуха, чувства ритма и т. п.

Необходимо выделить два уровня осуществления вспомогательно-дидактической музыкально-пластической деятельности: конструктивный и интонационный. При общей для них целевой направленности они заметно отличаются друг от друга по кругу решаемых ими педагогических задач.

Так, например, если учащимся предлагается показать с помощью движений звуковысотные соотношения между звуками мелодии на *конструктивном уровне*, то главным для них станет *показ высоты* следующих друг за другом звуков. В центре их внимания окажутся, таким образом, *сами звуки*, их высотное положение по отношению к предыдущему и последующему звукам. Мелодия в их представлении предстанет как определенным образом выстроенная звуковысотная последовательность составляющих ее звуков, т. е. на конструктивном (дискретном) уровне.

Если же музыкально-пластическая деятельность сориентирована на показ звуковысотных соотношений между звуками мелодии в контексте ее интонационного развития, т. е. на выявление пластическими средствами различной степени сопряженности между звуками, определяющейся устремленностью интонационного процесса, то внимание учащихся со-

средоточивается преимущественно на том, как осуществляется *переход* от одного звука к другому. Таким образом, главным становится передача процессуальности (непрерывности) интонационного развития. В этом случае звуковысотные соотношения в музыкально-пластической деятельности, осуществляемой учащимися, раскрываются уже на *интонационном (континуальном) уровне*.

Особо важное значение такая деятельность имеет в работе с детьми с недостаточно развитым музыкальным слухом или отсутствием координации между слухом и голосом.

В отличие от вспомогательно-дидактической **художественно-образная** музыкально-пластическая деятельность предназначена помочь учащимся выявить возможные связи между музыкой и искусством движения сквозь призму таких категорий, как содержание художественного произведения, форма художественного произведения, художественный образ, средства художественной выразительности и т. п.

К ее основным разновидностям, включаемым в содержание музыкальных занятий, могут быть отнесены:

- создание музыкально-пластических композиций на основе прослушиваемых произведений;
- инсценировка разучиваемых песен с использованием пластических средств выразительности;
- дирижирование.

Каждая из обозначенных разновидностей художественно-образной музыкально-пластической деятельности может быть сориентирована как на *импровизационное*, так и на *композиционно продуманное решение* поставленной перед учащимися художественной задачи.

Соответственно и в содержание музыкальных занятий целесообразно включать два рода заданий:

- *музыкально-пластические эскизы*, выполнение которых предполагает импровизационный пластический отклик учащихся на прослушиваемое или разучиваемое ими музыкальное произведение, например, «свободный танец»<sup>1</sup>, «свободное дирижирование»<sup>2</sup> и т. п.;
- *сочинение музыкально-пластических композиций*, предусматривающее продумывание учащимися под

<sup>1</sup> То есть танец, не предусматривающий обязательной регламентации движений принятыми в данном сообществе нормами.

<sup>2</sup> Имеется в виду дирижирование без обязательной ориентации учащихся на общепринятые приемы управления исполнительским коллективом и дирижерские схемы.



руководством педагога возможных вариантов создания музыкально-пластического образа на основе конкретного, предложенного им музыкального материала и выбора одного из них, как наиболее полно реализующего взаимосвязь музыкального искусства и искусства движения.

При разработке такого рода заданий следует учитывать, что «двигательная деятельность, выражающая музыкальный образ, – как доказывает исследование Е.Н. Михайлова, – включает как бы два взаимосвязанных пласта координации – *обобщенный и элементный...*»<sup>1</sup>. Соответственно различают художественно-образные движения, направленные на адекватное отражение: обобщенных характеристик музыки (ее характера, музыкального образа и т.п.); элементов музыкального языка (динамики, темпа, ритма и т.д.).

При этом в процессе отражения музыки в движении важное значение, как подчеркивает исследователь, приобретает установление единства целого (общего) и частного (элементного). Ибо «нарушение отражения любого музыкального элемента влияет на целое, и, наоборот, искажение целого ведет к неадекватному отражению частного»<sup>2</sup>.

Учитывая сказанное, при продумывании системы музыкально-пластических заданий необходимо иметь в виду то, что художественно-образная музыкально-пластическая деятельность, в зависимости от степени сопряженности в ней музыкального и пластического компонентов может осуществляться на двух уровнях.

Взаимосвязь музыки и искусства движения на *иллюстративно-изобразительном уровне* отмечается на музыкальных занятиях при выявлении учащимися с помощью пластических средств таких содержательно-смысловых акцентов в прослушиваемой или исполняемой музыке, которые усиливают заложенное в ней изобразительное начало. Таким образом, музыкальный и пластический компоненты оказываются согласованными лишь в самом общем плане – на уровне их образно-тематического родства.

Если выполняемые учащимися художественные движения созвучны *лишь общей эмоционально-смысловой стороне худо-*

*жественного образа* и еще не достаточно согласованы с *самой звучащей музыкой, с ее музыкальным развитием*, то такие движения и являются показателем осуществления музыкально-пластической деятельности на иллюстративно-изобразительном уровне.

Однако те же самые разновидности художественных движений могут выполняться и на более высоком – *интегративном – уровне*, отличительным признаком которого является согласование музыкального и пластического компонентов как в смысле образно-тематического родства, так и в интонационном плане.

К примеру, если при имитации покачивания волн пластическими средствами учащимися будет выражена не только волнообразность движений, присущая этой разновидности иллюстративно-изобразительных движений в целом, но и достигнуто *согласование музыкальной и ритмопластической интонаций* на обобщенном и элементном уровнях.

Следовательно, чем более согласованными в интонационном отношении оказываются в музыкально-пластической деятельности ее музыкальный и пластический компоненты, тем большими потенциальными возможностями обладает такая деятельность в постижении учащимися сущностных связей музыки и искусства движения.

Музыкально-пластическая деятельность во всех своих разновидностях предоставляет уникальную возможность педагогического наблюдения за индивидуальным музыкальным развитием детей в условиях коллективной деятельности.

Вместе с тем некоторые педагоги-музыканты, психологи считают нецелесообразным введение музыкально ориентированной полихудожественной деятельности в процесс занятий. Так, швейцарский педагог-музыкант Э. Виллемс полагает, что использование внемузыкальных приемов (цвета, рисунка, ручных знаков, сказок и т.д.), взятых в качестве основы для решения этой проблемы, *исключается*. Цель обучения, подчеркивает ученый, заключается в том, чтобы подводить ребенка к музыке с помощью самой музыки. Звук и ритм представляют сами по себе достаточное богатство, чтобы заинтересовать ребенка<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Виллемс Э. Метод первоначального музыкального воспитания // Музыкальное воспитание в современном мире: Материалы IX конференции международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ) / Отв. ред. Д.Б. Кабалевский. – М., 1973. – С. 386.

<sup>1</sup> Михайлов Е.Н. Формирование адекватного содержания музыки в движениях как условие музыкального развития младших подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – М, 1995. – С. 27.

<sup>2</sup> Там же. – С. 49.



## 6.6. Музыкально опосредованная деятельность

Музыкально опосредованная деятельность в отличие от других видов музыкальной деятельности, как уже отмечалось, не предполагает ориентации на конкретно звучащую музыку, но способствует формированию представления о том или ином музыкальном явлении через раскрытие его жизненного или художественного контекста.

Выделение ее как особого вида деятельности учащихся на музыкальных занятиях обусловлено той главенствующей ролью связей музыки и жизни, которую Д.Б. Кабалевский обозначил в качестве сверхзадачи и ведущего принципа педагогики музыкального образования: «Музыка и жизнь – это генеральная тема, своего рода сверхзадача школьных занятий музыкой... Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса... формируя мировоззрение учащихся, воспитывая их нравственность и душевное благородство»<sup>1</sup>.

Выше были рассмотрены те виды деятельности, которые либо непосредственно исходят из музыки, либо способствуют раскрытию взаимовлияния музыки с другими видами искусства.

Однако взаимосвязи музыки и окружающей жизни этим не ограничиваются. На музыкальных занятиях выявляются самые разнообразные точки соприкосновения музыки с историей, с культурными традициями, которые способны углубить и расширить представления учащихся как о музыкальной культуре в целом, так и о конкретных ее проявлениях. И здесь обращения, например, к воспоминаниям выдающихся музыкантов – композиторов, исполнителей, режиссеров-постановщиков музыкальных спектаклей – могут дать наглядное представление об этих взаимосвязях и, что не менее важно, пробудить в учащихся интерес и стремление самим устанавливать эти точки взаимодействия, открывая их в процессе той или иной познавательной деятельности.

В конечном счете не только перечисленные выше виды музыкальной деятельности, но и шире – деятельность культурологического характера способствуют созданию в представлении учащихся целостной художественной картины мира.

<sup>1</sup> Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 20 – 21.

Следует подчеркнуть, что музыкально опосредованная деятельность способствует возникновению у школьников обобщенных музыкальных образов, в которых в «свернутом» виде интегрируются приобретенные знания о том музыкальном явлении, для изучения которого привлекается такого рода деятельность.

В свою очередь, эти обобщенные представления при изучении конкретного музыкального произведения способствуют его включению в музыкально-эстетический фон и тем самым более определенно выявляют его место в целостной картине культурной жизни.

Таким образом, музыкально опосредованная деятельность способствует выявлению трех основных уровней бытования конкретного музыкального произведения:

- как единичного музыкального образца;
- как части музыкальной культуры в контексте народной, религиозной, светской культуры;
- как части всего культурного наследия.

Интересные наблюдения, раскрывающие сущность музыкально-опосредованной деятельности на примере музыкальных мотивов в народных сказках, сделала студентка МПГУ К. Селиванова.

Обратившись к изучению такого рода мотивов в русских народных сказках, она осуществила классификацию встречающихся в них музыкальных мотивов на основе их функциональной значимости. По мнению К. Селивановой, музыка в русских народных сказках «чаще всего носит функцию *идентификации* и становится неотъемлемым элементом художественного образа сказочного героя. Это помогает ребенку, читающему или слушающему сказку, создать и своему воображению его музыкальный портрет. Педагогическая значимость музыкальных мотивов, выполняющих *защитную* функцию, заключается в том, что они раскрывают народные представления о магической силе музыки, ее огромных возможностях воздействия на человека, на те обстоятельства, в которых он находится, на всю окружающую его жизнь. Музыкальные мотивы, выступающие в качестве *эмоционального сопровождения* сказочного повествования, помогают ребенку увидеть красочную картину происходящего, придают сказке особое «музыкальное звучание». Такие мотивы раскрывают отношение народа к музыке и обозначают то место, которое она занимает в его жизни. И наконец, музыкальные мотивы,



берущие на себя роль *имперсонатора* погибшего героя (т.е. ориентированные на диалог с читателем от лица этого героя), знакомят ребенка с народными представлениями о возможностях музыки устанавливать связь между миром живых и миром умерших, о ее пророческой силе».

### Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте сущность различных подходов к трактовке термина виды музыкальной деятельности.

2. Укажите, какие теоретические положения лежат, на ваш взгляд, в основе следующего утверждения: «деятельность школьников на уроках музыкального искусства должна осуществляться как художественная по содержанию и учебная по форме?»

3. Как вы считаете, есть ли основания говорить о педагогической значимости «музыкацентристского подхода» к классификации видов музыкальной деятельности для педагога-музыканта? Если «да», то в чем, на ваш взгляд, она может заключаться? Если «нет», то приведите аргументацию своей точки зрения.

4. Сформулируйте свое отношение к следующему практическому заданию, предложенному аспирантом Литовской академии музыки Л. Виршиллене как реализацию метода личностного смысла (А. Пиличяускас):

Сольфеджио. Представим исполнение гаммы в трех вариантах:

1. Петь половинными нотами, выражая *агрессивную злость* (штрих – *marcato*);

2. Исполнять четвертными нотами, выражая *успокоение и прощение*, (штрих – *legato, dolce*);

3. Петь восьмыми нотами, выражая *радость, веселье* (штрих – *scherzo*).

Такое исполнение гаммы с тремя разными штрихами и различными динамическими нюансами способствует ее осознанному исполнению, убеждает в вариативности интерпретации музыкального материала в зависимости от жизненной ситуации, улучшает технику исполнения, предостерегает от назойливого повторения.

Возможно также обсуждение предложенных *эмоциональных цепочек*. Создаются естественные ситуации нравственного содержания, вызывающие соответствующие раздумья (например, поборов собственную злость, мы прощаем обиду, и душа наполняется радостью ...).

Допустим, что, исполняя гамму тремя способами, мы выразим стремление героя к цели:

- 1) поем, выражая *решительность*;
- 2) исполняем, выражая *сосредоточенность*;
- 3) поем, выражая *сомнение*.

Еще одна установка для сольфеджирования того же упражнения: выразить образ человека, *приближающегося к долгожданной цели, достигшего цель, обманутого целью*.

Подобное имитирование чувств позволяет часами повторять то же самое упражнение, выражая *уверенность или устремленность, торжественность или расслабление, удовлетворение или гордость*, в то время как традиционные технические задания становятся только средствами для реализации жизненного правдоподобия, расширения человеческого опыта.

Опираясь на те же принципы, можем учиться интерпретировать и более сложные технические эпизоды вокальных и инструментальных произведений.

На такого рода упражнениях мы одновременно тренируем технику ученика, учимся художественной интерпретации, расширяем интонационный словарь, а, моделируя эмоционально-жизненные ситуации, решаем разные проблемы человеческих взаимоотношений. Благодаря этому единство обучения и воспитания не декларируется, а реализуется на самом деле.

5. Охарактеризуйте свое отношение к многоуровневой модели постижения искусства слушания музыки, данной молдавским ученым, педагогом-музыкантом И.Ф. Гажимом, и выскажите свою позицию по отношению к ней:

Первый уровень – чисто эмоциональная реакция на звучание музыки, то, что составляет обычную человеческую психологию (то есть здесь реагирует верхний, «земной» уровень психики).

Второй уровень – появление различных представлений, образов, картин и событий жизни (которым хочется найти литературно-изобразительные аналоги-характеристики).

Третий уровень – воздействие музыки на наше мышление: появление различных мыслей-раздумий, попыток медитирования. Но это все еще субъективные состояния, вызываемые обычными жизненными эмоциями-представлениями; это еще не музыкальная медитация.

Четвертый уровень – лишь только здесь наше мышление-сознание становится музыкальным; мы воспринимаем музыку



как *музыку* (а не как нашу субъективную эмоциональную реакцию); слышим музыку в ее объективно-звуковой реальности.

Пятый уровень – достижение «феноменологического» понимания-слышания содержания музыки (как явление в себе, вне соотношения с другими явлениями); воспринимаем музыку как чистую музыку, как специфическую философию звуков; слышим, как звуки разговаривают сами с собой; понимание освобождено от немзыкальных чувств-состояний.

Шестой уровень – восприятие музыки как чисто звуковибрационный мир, как звуковой логос бытия, как трансцендентную реальность; здесь наше глубинное «Я» встречается с самим собой и с голосом-звуком-гармонией Мира (как органической его части).

Седьмой уровень можно назвать «экзистенциальным» («экзистенция» – здесь «само мое существование»); мое общение с музыкой становится философией моей жизни, качества музыки становятся моими; это ведет к высшему пониманию вещей, жизни, самого себя, ведет к воцарению в моем внутреннем мире Гармонии, Света, Любви.

Таким образом, углубление в музыку становится углублением в себя, постижение-познание музыки (ее смысла) становится постижением-познанием себя самого, ибо, чем глубже погружаешься в музыку, тем глубже – в себя. И наоборот. Это единый процесс. Оба явления (Я и Музыка) в конечном итоге сливаются. Музыка становится частью моего внутреннего содержания. Оттуда, из глубин, в состоянии постоянной живой вибрации, она наполняет энергию, возвышает-созидает меня.

(Гажим И.Ф. Вузовский Workshop (творческая мастерская) «Искусство слушания музыки» // Методолого-методическая подготовка учителя музыки. Материалы VII международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 2002. – С. 34-35.)

6. Как вы относитесь к следующей позиции французского педагога-музыканта Л. Порэ, согласно которой обучение осмысленному слушанию музыки приводит к «конструированию акустических схем». Люди, не получившие музыкальной подготовки в этой области, по мнению исследователя, чувствуют себя «ничего не понимающими в музыке» именно потому, что оказываются безоружными перед произведением. Они не способны уловить какие-либо элементы структуры произведения, повторить мелодические формулы, гармонические обороты, ритмические биения, конструктивные схемы,

характерные для данного произведения, данного композитора и данной эпохи. Они не ориентируются в произведении и чувствуют себя перед ним, как «перед фигурой-лабиринтом, страшно неясной, высшей степенью нудной и надоедливой»<sup>1</sup>.

7. Охарактеризуйте содержание исполнительской музыкальной деятельности учащихся, сконцентрировав, в частности, внимание на формах исполнительства, чертах исполнительской культуры, основных видах музицирования.

8. Сравните задачи вокально-хорового обучения и воспитания, сформулированные в школьных программах, имеющих Федеральный статус (допущенных или рекомендованных Министерством образования РФ).

9. Раскройте содержание работы педагога-музыканта в сфере подготовки учащихся к импровизации и сочинению музыки.

10. Охарактеризуйте круг музыкально-теоретических знаний, включенных в содержание музыкального образования школьников.

11. Охарактеризуйте круг музыкально-исторических знаний, получаемых учащимися в начальной и средней школе.

12. Какие, на ваш взгляд, исторические знания должны быть включены в содержание музыкального образования школьников?

13. В чем вы видите предназначение музыкально ориентированной полихудожественной деятельности учащихся на музыкальных занятиях.

14. Охарактеризуйте типы, разновидности и уровни музыкально-пластической деятельности.

15. Как вы понимаете сущность музыкально опосредованной деятельности и ее педагогическое предназначение?

## Рекомендуемая литература

### Основная

Алеев В.В., Науменко Т.И., Кичак Т.Н. Музыка. Программа. 1-4 классы. – М., 2011.

Алеев В.В., Науменко Т.И., Кичак Т.Н. Музыка. Программа. 5-9 классы. – М., 2011.

Бакланова Т.И. Программа «Музыка» 1-4 классы // Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа 1-4 классы. УМК «Планета знаний». – М., 2011.

<sup>1</sup> Porcher L. L' education esthetique: luxe ou necessite? – Paris., 1973. – 246 p.



Вендрова Т. Темы – организаторы восприятия музыки в программе Вероники Коэн // Искусство в школе. – 2011. – № 5.

Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. – Ростов-на-Дону, 2010.

Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в образовании: перспективы развития // Искусство в школе. – 2012. – № 2.

Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Кашекова И.Э. Искусство 8-9 кл.: Сборник рабочих программ. Предметная линия Г.П. Сергеевой. – М., 2011.

Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Музыка. Программы для общеобразовательных учреждений. 1-7 классы. – 3-е изд., дораб. – М., 2010.

Ригина Г.С. Музыка // Программы начального общего образования. Система Л. В. Занкова. – М., 2011.

Тарасова К. В. Импровизация как форма первичной музыкально-творческой деятельности. Освоение начальных элементов музыкального языка // Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. Г. М. Цыпина. – М., 2011.

Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. – 3-е изд. – М., 2012.

Школяр Л.В., Усачева В.О., Школяр В.А. Музыка. Программа. 1-4 классы. (+CD) ФГОС: Серия: Начальная школа XXI в. Музыка / Ред. О.А. Кононенко. – М., 2012.

Школяр Л.В., Усачева В.О., Школяр В.А. Музыка: 5-7 классы: программа. – М., 2013.

#### Дополнительная

Агеева Н.М. От интерпретации к импровизации // Искусство и образование. – 2011. – № 2.

Алиев Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада – к начальной школе). – Воронеж, 1998.

Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.

Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. Учебное пособие. – М., 1983.

Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя. – М., 1984.

Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2002.

Гализина И.Л. «Человек культуры»: исторические представления на уроках по искусству // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2010. – № 1.

Гришанович Н. Музыка в школе: методическое пособие для учителей. Издательство: Юнипресс, 2006 г.

Гундорова Е. Словесный текст оперы и его анализ младшими школьниками на уроках музыки // Искусство в школе. – 2011. – № 5.

Дмитрий Кабалевский: Как рассказывать детям о музыке?: Книга для учителя. – М., 2005.

Дмитрий Кабалевский: Музыка. Программа общеобразовательных учреждений. 1-8 классы. Авт.: Кабалевский Дмитрий. Ред.: Соболева Ю.М. – 4-е изд. – М., 2007.

Живов В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика. – М., 2003.

Камаева Т. От великого до смешного ... К проблеме театрализации классического музыкального наследия в общеобразовательной школе // Искусство в школе. – 2011. – № 5.

Куликова Н.Ф. О работе с неточно интонирующими учащимися первого класса («гудошниками») // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О.А. Апраксина. – Вып. 11. – М., 1976.

Лаптев И.Г. Оркестр в классе? Да! Учебное пособие. 2-е изд. – Астрахань, 1999.

Медушевский В.В. О происхождении и сущности серьезной музыки // Музыка в школе. – 2002. – № 4.

Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Как оценивать художественное творчество ребенка? // Искусство в школе. – 2002. – № 3.

Менабени А.Г. Вокальные упражнения в работе с детьми // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О.А. Апраксина. – Вып. 13. – М. 1978.

Михайлова М.В. Развитие художественно-образного мышления детей в условиях музыкально-драматических занятий // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2010. – № 3.

Музыкальное образование в школе. Учебное пособие / Под ред. Л. В. Школяр. – М., 2001.

Мун Л.Н. Синтез искусств в художественном образовании (интерактивная импровизационная технология). Электронный журнал «Педагогика искусства», №4 2008

Овчинникова Т.Н. Хор // Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Музыка. – М., 1986.



Перельштейнас Г.Г. Некоторые вопросы музыкального воспитания в хоре мальчиков и юношей // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О. А. Апраксина. – Вып. 10. – М., 1975.

Пиличяускас А.А. Познание музыки как воспитательная проблема. Пособие для учителя. – М., 1992.

Потапов Д.А. Этапы творческого процесса и их моделирование в учебной музыкальной деятельности // Музыка в школе. – 2010. – № 2.

Прилуцкая Н. В. Музыкальный театр и дети // Музыка в школе. – 2012. – № 3.

Рокитянская Т. Искусство детской оркестровки // Искусство в школе. – 2011. – № 1.

Руднева С., Фиш Э. Музыкальное движение. Методическое пособие для педагогов музыкально-двигательного воспитания, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – 2-е изд., перераб. и дополн. / Под ред. В. Царьковой. – СПб., 2000.

Сергеева Г.П. Нотная грамота на уроках музыки // Музыка в школе. – 1985. – № 2.

Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М., 1992.

Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором. – М., 2002.

Тевлина В.К. Вокально-хоровая работа // Музыкальное воспитание / Сост. О.А. Апраксина. – Вып. 15. – М., 1982.

Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М., 1990.

Юсов Б.П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях // Когда все искусства вместе... Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп. Пособие для учителя (Б.П. Юсов, Т.И. Сухова, Л.Г. Савенкова) / Под общ. ред. Б.П. Юсова. – М., 1995.

Яфальян А. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе. – М., 2008.

## Глава 7. МЕТОДЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Методы музыкального воспитания и обучения едины по своей направленности. Обучение отличается и воспитывающим, и развивающим характером. Поэтому методы обучения знаниям и навыкам должны не только обогатить ребенка умением петь, танцевать, играть на детских музыкальных инструментах, но и помочь решению воспитательных задач, направленных на общее и музыкально-эстетическое развитие ребенка.*

*Н.А. Ветлугина*

*Музыку должна питать сама музыка. Именно она должна породить дидактические идеи.*

*Г. Петрасси*

В педагогике музыкального образования под **методом** в широком смысле слова понимается совокупность педагогических способов, направленных на решение задач и освоение содержания музыкального образования.

В узком смысле слова метод рассматривается как то или иное средство, прием, направленные на развитие опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке, культуры чувств, на освоение музыкальных знаний, умений и навыков, опыта музыкальной учебно-творческой деятельности, на формирование музыкальных интересов, потребностей, вкуса; общих и музыкальных способностей, памяти, мышления, воображения и др.

Среди методов музыкального образования можно выделить общедидактические, получающие свое специфическое преломление на музыкальных занятиях, и собственно музыкальные методы.

### 7.1. Специфика педагогической интерпретации общедидактических методов на музыкальных занятиях

Как известно, в общей педагогике утвердилась позиция, согласно которой методы подразделяются на методы обучения и методы воспитания. В педагогике музыкального образования,



специфику которой определяет музыка как искусство, грань между воспитанием и обучением в значительной степени стирается. В результате стирается грань и между методами музыкального обучения и методами музыкального воспитания, каждый из которых, как правило, выполняет и обучающую, и воспитывающую функции.

В *общей педагогике* приняты разнообразные классификации методов: по источнику знаний (словесный, наглядный и т.д.), по их назначению (приобретение знаний, формирование умений и навыков и т.д.), по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, эвристический и т.д.), по дидактическим целям (методы, способствующие первичному усвоению материала, его закреплению и т.д.). Все они применимы и в педагогике музыкального образования.

Своего рода «метаметодом», относящимся к этой сфере образования, является **метод сравнения** во всех его разновидностях. Он широко применяется в музыкальном образовании, поскольку отвечает слуховой природе музыкального искусства и предполагает наблюдение (термин Б.В. Асафьева) за контрастными и тождественными элементами музыкальной ткани на всех ее уровнях.

Имеется в виду применение этого метода по отношению к таким первоэлементам музыкального материала, как, например, сильные и слабые доли такта, *forte* и *piano*, сопоставление различных темпов, тембров и т.д., которые рассматриваются как обширная область ритмических, динамических, тембровых контрастов.

Контрасты прослеживаются и в различных способах организации музыкальной ткани в инструментальной и вокальной музыке, в том числе вертикальное и горизонтальное письмо, гомофония и полифония, унисон и многоголосное построение, тема и окружающий ее фон и т.д.

По словам Б.В. Асафьева, «на основном драматическом противополжении двух тем или двух тематических отделов зиждется весь смысл развития»<sup>1</sup>. Развивая эту мысль, исследователь выделяет такие сопоставления в музыке, которые могут быть названы «архитектонически-

1 Асафьев Б.В. Принцип контраста в музыке и его методическая роль в постановке занятий по слушанию музыки // Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е.М. Орловой. – М.; Л., 1965. – С. 86.

ми», т.е. виды симметричных и асимметричных образований.

С педагогических позиций Б.В. Асафьев считает принципиально значимыми такие контрасты, как: сопоставление пьес разных жанров, различных приемов звукописи, прозы и стиха, импровизационного изложения со строго каноническим и т.д.<sup>1</sup>

На музыкальных занятиях метод сравнения выступает в самых различных модификациях:

- *метод выявления сходства и различия*, который Д.Б. Кабалевский выделяет в качестве одного из важнейших в музыкальном образовании. По его мнению, этот метод может быть использован «начиная от восприятия и осознания малейших “строительных” элементов музыки вплоть до различения полной несхожести или, напротив, значительной близости творческих стилей разных композиторов»<sup>2</sup>;
- *метод идентификации* – отождествление предметов, объектов, явлений, процессов, их опознание (как, например, узнавание знакомого произведения среди других);
- *метод перекодирования* – представление содержания в иной знаковой системе (к примеру, выражение музыкального образа средствами музыкально-пластического интонирования) и др.

Эти методы могут применяться в той или иной мере при решении любой из задач музыкального образования. Каждый из них по-разному проявляется в том или ином виде музыкальной деятельности, находя свое специфическое воплощение. При этом проведение сравнения требует особой слуховой наблюдательности со стороны учащихся.

Метод сравнения может применяться не только по отношению к самим музыкальным произведениям, но и к их различным исполнительским трактовкам. Особое значение он приобретает в исполнительской деятельности, наглядно демонстрируя образцы правильного или неправильного владения исполнительскими навыками и т.д. Этот метод применяется

1 Асафьев Б.В. Принцип контраста в музыке и его методическая роль в постановке занятий по слушанию музыки // Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е.М. Орловой. – М.; Л., 1965. – С. 86.

2 Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 20.



для развития слуховых и зрительных представлений, ассоциаций и т.п. в их взаимосвязи.

Характеризуя общедидактические методы, необходимо отметить, что при рассмотрении того или иного музыкального феномена (творчества композитора, средства музыкальной выразительности и др.), педагог-музыкант, как правило, идет от слуховых наглядных методов (прослушивание-показ нового музыкального явления, формирование первичных музыкально-слуховых представлений о нем и др.) к методам словесным, предполагающим описание явления в вербальной форме.

Рассмотрим с этих позиций методы наглядно-слухового показа и словесные методы.

**Методы наглядно-слухового показа** в слушательской деятельности получают свое выражение главным образом в демонстрации учащимся какого-либо музыкального произведения (средств выразительности, исполнительских интерпретаций и др.).

Те же методы в исполнительской деятельности могут быть представлены следующим образом: показ не только определенного музыкального произведения, но и необходимого качества певческого звучания, способов его достижения в живом исполнении и др.

При накоплении опыта музыкально-творческой учебной деятельности методы наглядно-слухового показа применяются для демонстрации примера выполнения творческого задания учителем или учащимися, способов работы с предлагаемыми для композиции моделями и т.д.

**Словесные методы** при рассмотрении конкретного музыкального явления имеют двоякое предназначение. С одной стороны, они помогают учащимся осмыслить, осознать полученные музыкально-слуховые представления и перевести их в привычную для них словесную форму. С другой, — оперировать в своих рассуждениях общепринятыми музыкальными терминами. При этом важнейшее значение имеет образная сторона словесного высказывания.

## 7.2. Специальные методы музыкального образования

Наряду с общепедагогическими методами в педагогике музыкального образования сформировались и специальные — собственно музыкальные методы.

Это прежде всего **методы, охватывающие разные виды музыкальной деятельности учащихся.**

*Метод эмоциональной драматургии на уроке музыки* (Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин).

Идею создания урока как своеобразного *произведения*, направленного на реализацию единой цели, впервые в общей педагогике выдвинул М.Н. Скаткин. Эта мысль очень близка к пониманию урока музыки как урока искусства. Разумеется, в реальной практике трудно создать и воплотить каждый урок как музыкально-педагогическое произведение. Однако, когда учителю удастся это сделать, эффект от такого занятия в плане его эмоционально-эстетического воздействия на учащихся, создания особой духовной атмосферы неизмеримо возрастает.

Метод эмоциональной драматургии направлен на создание урока, в котором имеет место определенное *драматургическое решение*:

- некая интродукция, вступление, где обозначается вектор эмоциональной направленности всего урока;
- построение композиции, органично сочетающей контрасты и сходство различных по характеру музыкальных произведений, видов музыкальной деятельности учащихся, форм работы, музыкальных произведений, исполняемых учителем и детьми, и т.д.;
- наличие эмоционально-эстетической кульминации урока, связанной со слушанием или исполнением самими учащимися яркого художественного произведения;
- заранее продуманное завершение урока произведением определенного настроения и характера, логически завершающим общую музыкальную композицию занятия.

Метод эмоциональной драматургии не означает необходимости точного следования схеме, в том числе приведенной выше. Здесь изложено лишь некое теоретическое построение, допускающее различные варианты, творчески создаваемые самим учителем в зависимости от его музыкально-педагогической фантазии, профессиональных возможностей, уровня музыкального и общего развития учащихся, условий проведения занятий.

Более того, реальный ход проведения занятия может вызвать необходимость изменения заранее сконструированной драматургии урока, тем более что речь при этом идет в первую очередь о драматургии *эмоциональной, а значит, поддающейся*



ся изменению, корректировке, тому или иному творческому по характеру наполнению.

*Метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне* (Д.Б. Кабалевский), или *метод перспективы и ретроспективы в процессе музыкального занятия, ряда уроков, всего процесса музыкального образования* (Э.Б. Абдуллин), направлен на установление самых разнообразных связей между темами программы, конкретными музыкальными произведениями, формирующимися музыкальными умениями и навыками, опытом музыкально-творческой деятельности и т.д.

Следование этому методу способствует формированию в сознании учащихся целостной картины музыкального искусства, последовательному и все более глубокому познанию той или иной темы, того или иного значительного произведения искусства, эффективному усвоению умений и навыков и т.д.

*Метод музыкального обобщения* (Э.Б. Абдуллин) нацелен на усвоение учащимися ключевых знаний, заключенных в тематизме программы и направленных на развитие музыкального мышления.

Данный метод включает в себя ряд последовательных действий.

Первое действие ставит задачу активизировать тот музыкальный жизненный опыт школьников, те знания о музыке и умения, которые необходимы для последующего усвоения сущности изучаемой темы.

Второе действие имеет целью познакомить детей с новой для них темой, раскрывающей какую-либо закономерность музыкального искусства, его связи с другими видами искусства, с самой жизнью. При этом важнейшее значение имеет опора на слуховой музыкальный опыт школьников, создание поисковой ситуации, активизирующей мышление детей, их стремление прийти к самостоятельным выводам и умозаключениям, имеющим отношение к новому знанию.

Третье действие метода связано с закреплением представлений о новом знании в разных видах музыкальной деятельности учащихся, с развитием способности все более самостоятельно и углубленно познавать музыку на основе ранее усвоенных знаний.

*Метод размышления о музыке* (Д.Б. Кабалевский). Автор метода раскрывает его сущность следующим образом: «Важно, чтобы решение новых вопросов приобретало форму кратких

собеседований учителя с учащимися. В каждом таком собеседовании должны ощущаться три неразрывно связанных момента: первый – четко сформулированная учителем задача; второй – постепенное совместно с учащимися решение этой задачи; третий – окончательный вывод, который и произнести (всегда, когда это возможно) должны сами учащиеся»<sup>1</sup>.

Характеризуя данный метод, Д.Б. Кабалевский подчеркивает, что столкновение мнений вызывает «творческий конфликт», который приводит к открытию новых, точнее, к осознанию давно уже (на практике) известных, но ранее не осознававшихся истин (например, о возможности «встречи» в одном произведении жанровых основ музыки, о соотношении в музыке выразительности и изобразительности, о разных гранях интонации, стилевых особенностях того или иного композитора и т.п.).

*Метод создания композиций* (Л.В. Горюнова) направлен на сочетание разных видов музыкальной деятельности (слушание музыки, хоровое и сольное пение, игра на элементарных музыкальных инструментах, игра в четыре руки с учителем, движение под музыку и др.) при исполнении одного и того же музыкального произведения. Данный метод позволяет включить всех детей класса в активную музыкальную деятельность и в то же время способствует наиболее полному изучению музыкального произведения.

*Метод создания художественного контекста* (Л.В. Горюнова) направлен на развитие музыкальной культуры учащихся благодаря «выходам» за пределы музыки (обращение к смежным видам искусства, истории, окружающей природе, к тем или иным жизненным ситуациям и т.д.). Данный метод дает возможность представить музыку в богатстве ее разнообразных связей, понять сходство и отличие от других видов искусства, осознать связь с историей и т.д.

*Метод установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе* (Е.В. Николаева).

Данный метод реализует интонационную теорию Б.В. Асафьева применительно к проблемам музыкального образования. Само понимание термина «интонация» имеет множество значений: как категория художественная (ибо в интонации «свернут» музыкальный смысл) и как категория «техничес-

<sup>1</sup> Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / Сост. Е.О. Яременко. – М., 2001. – С. 27.



кая», при которой узко техническое значение чистоты интонации понимается как *условие* достижения ее выразительного начала.

Сквозь призму метода установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе рассмотрим **методы, относящиеся к различным видам музыкальной деятельности.**

Методы развития умений и способностей слушать музыку в течение длительного времени основывались на подходе Н.Л. Гродзенской, которая выделяла несколько этапов, выстроенных в виде своеобразного «сонатного аллегро»: 1. Вступительное слово учителя (вступление) 2. Слушание произведения, исполненного учителем или в записи (экспозиция). 3. Анализ («разбор») произведения (разработка). 4. Повторное прослушивание произведения на более высоком сознательном и эмоциональном уровне (реприза). 5. Повторение, закрепление музыки в памяти (кода)<sup>1</sup>.

Изложенная схема организации *слушательской* деятельности имеет во многом общепедагогический характер, поскольку учитывает в первую очередь психолого-педагогические особенности восприятия детьми нового музыкального материала, требующего определенного настроения учащегося на прослушивание произведения, первичного ознакомления с ним, его анализа, повторного прослушивания и закрепления. В том или ином виде данная логика выстраивания учебного материала применима к любым музыкальным образцам, предлагаемым детям для прослушивания.

Вместе с тем следует иметь в виду, что центральным музыкально-дидактическим элементом в этой схеме выступает *анализ музыкального произведения*. Именно в нем находит отражение тот общий стратегический подход, от которого зависит глубина погружения учащихся в музыкальный материал и шире – в процесс познания музыкального искусства. Такой анализ может осуществляться на разных уровнях:

- на уровне метода установления взаимосвязей между отдельными средствами выразительности и художественного образа данного конкретного произведения;
- на уровне метода интонационного анализа, предполагающего прослеживание в музыкальном произведении

<sup>1</sup> См.: Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. – М., 1963. – С. 32.

процесса становления и развития его интонируемого смысла (Б.В. Асафьев).

Раскрывая значение последней позиции, в качестве примера можно обратиться к программе Д.Б. Кабалевского, в которой одним из важных аспектов изучения темы «Интонация» является выявление в музыкальном произведении интонационного «зерна» и способов его развития.

Реализация метода единства художественного и технического на интонационной основе применительно к *певческой деятельности* заключается в том, что школьники учатся постигать выразительность в музыке и готовятся к ее выразительному интонированию непосредственно через осмысление самой музыкальной интонации. При этом дети специально ставятся в условия, когда приоритетное значение в раскрытии художественного образа произведения и выразительности упражнения имеют для них не столько слова, сколько его собственно музыкальная сторона. Поэтому, разучивая такой материал, они могут подойти к ее осознанному выразительному интонированию, главным образом через осмысление выразительности музыкальной интонации, без помощи или с минимальной помощью словесного текста. Это становится возможным при последовательном и постепенном усложнении тех задач, которые ставятся перед учащимися.

На конкретном примере покажем возможности воплощения этого метода в практике музыкальных занятий.

Уже с первых занятий маленьких певцов нужно учить не только петь в характере музыки: радостно, грустно, нежно, ласково и т.п., но, что особенно важно, чувствовать в своем исполнении тончайшие оттенки музыкальной интонации. Для этого необходимо развитие у них *эмоционального слуха* и подведение их к постижению музыки как искусства *интонационного*. Такая направленность работы должна быть определяющей и при разучивании песен, и при распевании учащихся, и при отработке вокально-хоровых упражнений. Важно, чтобы учащиеся научились чувствовать красоту певческого звучания и могли осмысленно интонировать даже отдельно взятый звук, вкладывая в свое исполнение ту или иную *эмоциональную окраску*, не говоря уже о соединении нескольких тонов в мелодическом обороте, и тем более в целой фразе.

Подготовить к этому школьников можно с помощью разнообразных методических приемов, фиксирующих их внимание на том, какое влияние исполнительская трактовка способна



оказать на музыкальное восприятие одного и того же материала. С этой целью на начальных этапах обучения дети прежде всего знакомятся с тем, как меняется певческое звучание не только целой фразы (исполненной в виде вокализа), но и отдельно спетого звука в зависимости от той эмоциональной окрашенности, которую придал им исполнитель. Все такого рода задания нацелены на внимательное *вслушивание* детей в певческое звучание, *понимание* ими его эмоциональной окрашенности, *поиски* детьми *способов передачи* того или иного настроения в своем пении.

Вторая важная задача – научить детей слушать, а затем слышать и передавать в пении характер сопряженности нескольких звуков в небольших интонационных оборотах, в том числе в интервалах. Именно интервал, по словам Б.В. Асафьева, является в музыке точным определителем эмоционально-смыслового качества интонации. И если «не воспитать в себе до совершенства “вокального”, то есть “весомого” ощущения напряженности интервалов и их взаимосвязи, их упругости, их сопротивления, нельзя понять “что такое интонация в музыке...”»<sup>1</sup>.

Чтобы помочь школьникам ориентироваться в этом сложном процессе, в учебный материал полезно ввести специальные упражнения на освоение детьми различных мелодических интервалов. При этом каждый изучаемый интервал следует рассматривать как интонационный комплекс, который не имеет строго закрепленного за ним выразительного значения, но обладает определенными потенциальными возможностями. Причем реализация какой-либо из них зависит от характера соподчиненности звуков (сочетания в них опорности и устремленности, направления мелодического движения, метrorитмического и динамического соотношения, способа звуковедения, регистровой характеристики звуков по отношению к певческому голосу исполнителей и т.д.).

Таким образом, одно и то же сочетание звуков по высоте благодаря использованию данного метода предстает в сознании учащихся как множество различных по своему эмоционально-образному строю интонаций. Поэтому учащиеся имеют возможность из разнообразной палитры звуковых интонационных комплексов выбрать тот, который более всего соответствует общему художественному контексту.

<sup>1</sup> Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – 2-е изд. – Л., 1991. – С. 226.

Данный подход предполагает поиски аналогичных способов переосмысления всех методов, применяемых в теории и методике хорового и сольного пения, хороведения, таких, как, например, формирование певческого дыхания, звукообразования, дикции, хорового строя, ансамбля<sup>1</sup>. При этом следует иметь в виду, что каждый из них имеет свою технологию сообразно природе становления того или иного навыка. Но все они в процессе музыкального интонирования выступают как средства воплощения интонационного смысла, заложенного в определенном музыкальном материале.

Так, при выработке навыков кантиленного пения нельзя не принимать во внимание то, что, с одной стороны, это совершенно определенный способ звуковедения, с другой – при воплощении конкретного музыкального стиля он будет иметь свои особенности.

В последние годы в педагогике музыкального образования предложен такой метод, как *сочинение уже сочиненного* (В.О. Усачева). Данный метод, по мнению автора, «требует:

- самостоятельности в добывании и присвоении знаний (они при прохождении пути композитора, в процессе проживания “технологий” сочинительства не отчуждаются от ребенка);
- способности к творчеству (когда школьник в опоре на музыкальный опыт и на воображение, фантазию, интуицию сопоставляет, сравнивает, преобразует, выбирает, создает и т.д.);
- развития восприятия как способности к индивидуальному слышанию и, самое главное, *творческой интерпретации музыки*»<sup>2</sup>.

Особое место в ряду методов музыкального образования занимают *арттерапевтические* методы и приемы, направленные на регуляцию психологического состояния учащихся средствами музыки и специально созданных для этого упражнений<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Поскольку изучение данных методов предусмотрено в курсе «Хороведение» и будет конкретизироваться в курсе «Методики преподавания музыки», в настоящем пособии они лишь перечисляются.

<sup>2</sup> Усачева В.О., Школяр Л.В., Школяр В.А. Музыкальное искусство // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 247.

<sup>3</sup> Обобщенную характеристику возможностей воздействия музыки на учащихся и практические рекомендации по применению их в работе учителя музыки дают В.И. Петрушин, О.М. Фалетрова и др.



## Вопросы и задания

1. В чем заключается взаимосвязь методов музыкального образования с его задачами и содержанием?
2. В чем вы видите специфику применения общедидактического метода показа в музыкальном образовании?
3. Охарактеризуйте другие общедидактические методы, действующие в музыкальном образовании?
4. Охарактеризуйте метод сравнения применительно к музыкальному образованию.
5. Раскройте содержание метода эмоциональной драматургии на музыкальных занятиях.
6. Охарактеризуйте действие метода «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на музыкальных занятиях.
7. В чем заключается сущность метода музыкального обобщения?
8. Охарактеризуйте метод размышлений о музыке.
9. Раскройте содержание метода создания композиций.
10. В чем заключается сущность метода художественного контекста?
11. Раскройте сущность метода установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе.
12. В чем заключается сущность метода сочинения уже сочиненного?
13. Какие другие методы представляются вам значимыми на уроках музыки?

## Рекомендуемая литература

### Основная

- Алиев Ю.Б. Секреты музыкальной работы в классе для опытного учителя музыки // Алиев Ю. Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема. – М., 2012.
- Дорошенко С.И. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки: взаимопроникновение педагогических технологий // Искусство и образование. – 2009. – № 1.
- Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. – Ростов-на-Дону, 2010.
- Осеннева М.С. Методы музыкального воспитания // Осеннева М. С. Теория и методика музыкального воспитания:

учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М., 2012.

Цыпин Г.М. Пути интеллектуализации учебно-образовательного процесса. Словесный и наглядно-иллюстративный методы как основные «рычаги» в практической деятельности педагога-музыканта // Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2011.

### Дополнительная

- Абдуллин Э.Б. Методы музыкального обучения // Э.Б. Абдуллин. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Учебное пособие. – М., 1983.
- Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.
- Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. Учебное пособие. – М., 1983.
- Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя. – М., 1984.
- Безбородова Л.А. Методы музыкального образования // Безбородова Л.А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2002.
- Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. – 1988. – № 2.
- Красильникова М.С., Критская Е.Д. Методы музыкального образования // Музыкальное образование в школе. Учебное пособие / Под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001.
- Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. – М., 1999.
- Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М. С. Красильникова, Е.Д. Критская. – М., 1998.
- Фалетрова О.М. Развитие эмоциональной сферы девиантных подростков средствами музыки // Методологическая культура педагога-музыканта: Учебное пособие / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М., 2002.



## Глава 8. ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ни одна из форм музыкального образования, взятая в отдельности, не может обеспечить полноценного музыкального развития детей, и только их система способна к этому.*

**М.И. Ройтерштейн**

*После консерватории я много лет потратил на изучение музыки, которой «мы не проходили». ... Это был период второго музыкального обучения. ... Я хотел знать все, чтобы осознанно выбрать собственную дорогу.*

**Э. Денисов**

### 8.1. Урок музыки как основная форма общего музыкального образования

Учебный предмет «Музыка» в учреждениях общеобразовательного типа (школы, гимназии, лицеи) является единственной дисциплиной музыкального образования, которую осваивают все дети, что означает признание ее в качестве основной формы общего музыкального образования. Урок музыки призван:

- реализовать *цели и задачи* музыкального образования;
- обеспечить освоение учащимися *содержания* музыкального образования, предусмотренного нормативными государственными документами;
- подготовить учащихся к выполнению государственных *требований, предъявляемых к оканчивающим* начальную и основную школу.

#### Урок музыки в системе учебных дисциплин

В системе учебных дисциплин, изучаемых в учреждениях общеобразовательного типа, предмет «Музыка» входит в образовательную область «Искусство» вместе с предметами «Изобразительное искусство» и «Мировая художественная культура».

Предмет «Музыка», также как и предмет «Изобразительное искусство», изучается с I по VII классы включительно. Предмет «Мировая художественная культура», согласно дей-

ствующим нормативным документам, включается в содержание образования в школах с углубленным изучением *художественно-гуманитарных дисциплин* и в школах с углубленным изучением *искусства*. В школах с иной профильной ориентацией этот предмет, по усмотрению администрации, может изучаться в форме дополнительного образования.

Область «Искусство» ориентирует преподавателя и учащихся на установление общего и особенного в разных видах искусства, на их связи с жизнью, на развитие художественно-образного ассоциативного мышления, столь важного для художественного осмысления мира.

#### Общепедагогические требования к уроку музыки

Будучи учебным предметом, урок музыки отвечает требованиям, предъявляемым ко всем школьным дисциплинам:

- направлен на решение *воспитательных, обучающих и развивающих целей и задач*;
- сочетает в себе *коллективную, групповую и индивидуальную форму занятий* с учащимися;
- его содержание *определяется программой*, принятой к руководству и вместе с тем допускает и предполагает *творческий подход учителя* к её реализации;
- на каждом уроке происходит обогащение опыта эмоционально-ценностного *отношения учащихся* к музыке, усвоение нового или/и закрепление уже известных *знаний, развитие умений и навыков слышать и исполнять музыку, углубление опыта музыкально-творческой учебной деятельности*;
- предусматривает *педагогическое наблюдение и контроль* учителя за общим и музыкальным развитием учащихся.

#### Специфика урока музыки как урока искусства

Специфика урока музыка обусловлена прежде всего:

- непосредственным обращением учителя и учащихся к *живому образному звучанию музыки*;
- воздействием музыки на духовный мир ребенка, его *мировосприятие, мироощущение*;
- возможностью оказывать *арттерапевтическое, коррекционное воздействие средствами музыки на психическое и психологическое состояние ребенка*, в том числе на детей с отклонениями в развитии;



- личностью учителя, выступающего на уроке *разносторонним музыкантом и организатором музыкальной деятельности* детей;
- насыщенностью урока *музыкально-творческим началом* в его различных проявлениях;
- возможностью учащегося ощущать себя *исполнителем, слушателем, «композитором»*, способным выразить себя в музыке;
- освоением школьниками *опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке и музыкальной деятельности; музыкальных знаний, умений, навыков; опыта творческой музыкальной деятельности;*
- возможностью пережить *состояние единения с другими* в процессе коллективной музыкальной деятельности;
- стремлением учителя музыки к *построению и организации урока по законам искусства:* как музыкально-педагогического произведения, имеющего свою тему, идею, жанровые характеристики, композицию, драматургию; их интерпретации применительно к условиям конкретного класса, к жизненному и музыкальному опыту детей;
- применением учителем ряда *специфических методов, присущих музыкальному образованию:* интонационный и жанрово-стилевой анализы музыкального материала; метод сходства и различия между явлениями музыкального искусства; метод установления связей между явлениями музыкального искусства; метод создания проблемно-поисковых ситуаций в единстве с музыкальными иллюстрациями, отвечающими музыкально-педагогической теме урока и его задачам; метод наглядно-образной музыкальной иллюстрации, осуществляемой учителем в процессе анализа прослушанных учащимися музыкальных произведений для усвоения и закрепления как музыкальных знаний, так музыкальных умений и навыков и др.

#### Содержание и организация учебного процесса на уроке музыки

Содержание и организация учебного процесса на уроке музыки выстраиваются с ориентацией как на обозначенные выше общепедагогические требования к уроку, так и на его специфику как урока искусств. При этом к основным состав-

ляющим урока музыки, определяющим его содержание и организацию, могут быть отнесены:

- тема;
- идея;
- жанр;
- композиция;
- драматургия;
- импровизационность;
- атмосфера.

Выделение данных составляющих осуществлено с целью их специального теоретического осмысления, что необходимо для постижения сущности каждого из них, а также их роли и значения в целостном представлении об уроке музыки. В самой же практике музыкальных занятий, особенно в ходе подготовки к уроку и его последующему анализу, хотя и сохраняется выделенная последовательность рассмотрения данных составляющих, однако они всегда выступают в *неразрывном единстве и взаимосвязи*. В своей совокупности они отражают продуманные учителем стратегические задачи урока музыки и тактику их реализации.

Стратегические задачи урока музыки представляют собой целевые установки урока, направленные на решение основополагающих музыкально-педагогических задач, которые призвано решать общее музыкальное образование. При этом в процессе подготовки к нему, учитель определяет стратегические задачи на *нескольких уровнях:*

- *формирования музыкальной культуры школьников* как цели музыкального образования и её основных составляющих;
- *основополагающих задач*, направленных на обучение, воспитание, развитие учащихся, которые будут решаться в процессе изучения данной конкретной темы урока;
- *отбора и выстраивания учебного материала* и, прежде всего, музыкальных произведений, которые, по мнению учителя, в наибольшей мере будут способствовать достижению цели урока и решению поставленных задач;
- *определения видов и форм музыкальной деятельности*, которые целесообразно привлечь на уроке для реализации его цели и задач, их содержательной наполненности и характера взаимодействия.



Тактические задачи урока музыки заключаются в выборе конкретных педагогических средств, способов и приемов, направленных на решение его целевых стратегических установок.

Рассмотрим более подробно выделенные составляющие урока музыки.

### Тема урока музыки

Тема урока представляет собой своего рода смысловое «ядро» его *содержания* и является основанием для достижения целостности всего занятия.

Темы уроков, представленные в учебных программах по музыке, разнообразны по своей тематике и охватывают широкий круг проблем. При этом следует иметь в виду, что название конкретных тем всякий раз представляет собой тот или иной аспект рассматриваемой проблемы, изучаемой в течение четверти, учебного года и даже всего процесса обучения.

При всем многообразии учебных тем, можно выделить несколько тематических линий, которые фигурируют в программно-методической литературе и педагогической практике. К таким линиям могут быть отнесены:

- раскрытие сущности музыкальных жанров, как например, «марш», «песня», «танец», и т.п.;
- освоение музыкальной речи и музыкального языка, как например, «мелодия», «тембр» и т.п.;
- раскрытие природы музыкального искусства, как например: «интонация в речи и в музыке», «изобразительные и выразительные интонации в музыке» и т.п.;
- характеристика музыкальных образов, как например: «образ Войны в творчестве Д. Шостаковича», «сказочные образы в творчестве Н.А. Римского-Корсакова» и т.п.;
- изучение музыкальных стилей: исторических, национальных, стилей композитора, исполнителя, как, например: «музыка эпохи Барокко», «Романтизм в музыке», «музыка композиторов «Могучей кучки», «музыка С.В. Рахманинова», «исполнительский стиль Ф.И. Шаляпина» и т.п.

Вместе с тем, какова бы ни была тематическая направленность уроков музыки, их главная цель – раскрыть *интонационную природу, художественную образность, жанрово-стилевые особенности музыкального искусства, его музыкальный язык, связь с другими видами искусства, его значение в жизни человека и общества в целом.*

### Идея урока музыки

Идея урока конкретизирует и определяет ракурс рассмотрения избранной темы, который задает направленность его музыкальной, педагогической составляющей, и характера их взаимоотношений как органического единства. Таким образом, музыкально-педагогическая идея урока определяет цель, которую ставит учитель в раскрытии темы, а также те акценты в его содержании, которые будут расставлены в решаемых на этом уроке задачах.

К примеру, при изучении темы четверти «Музыкальный образ», темой урока может стать «Тема войны в музыке». В этом случае на первый план выходит духовно-нравственная составляющая урока. В теме «Образы природы в музыке С.В. Рахманинова» в центре внимания окажется главным образом художественно-образная составляющая. В теме «Музыка И.С. Баха» основное внимание будет сосредоточено на жанровых и стилевых особенностях творчества композитора. При знакомстве учащихся с творческим портретом того или композитора, акцент может быть сделан на конкретном произведении, на различных исполнительских трактовках одного и того же произведения и т.п.

Однако, как бы ни различались темы в содержательном отношении и, соответственно, иерархическая соподчиненность решаемых на уроке задач, базисом для их рассмотрения будет выступать *интонационная природа музыки*. Имеется в виду раскрытие ее многоликости и особенностей проявления на духовно-нравственном, художественно-образном и жанрово-стилевым уровнях.

Следует иметь в виду, что реализация темы, идеи урока в различных возрастных группах будет существенно отличаться. Так, если в начальной школе особо важное значение получает задача развития эмоциональной отзывчивости детей на музыку, то в основной школе, в связи с приобретенным учащимися опытом, появляется возможность уделять значительно большее внимание развитию музыкальных способностей и умений анализировать и обобщать те или иные музыкальные явления.

Тема и идея урока рождают его образ-замысел, который представляет собой *обобщенное художественно-педагогическое представление об уроке, возникающее в воображении учителя*. В таком образе намечаются лишь общие, наиболее существенные представления о предстоящем уроке, когда его



тема и идея начинают приобретать все более четко оформленное жанровое и композиционное решение. Это – тот исходный «материал», на основе которого учитель будет создавать свой урок как музыкально-педагогическое произведение и определять жанр будущего урока, в котором он будет воплощен.

### Жанр урока музыки

Жанр урока выступает как художественно-образное решение его идеи.

В последние годы все больше педагогов-музыкантов обращаются к категории «жанр» при характеристике урока музыки (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, Б.С. Рачина, С.Л. Старобинский, М.А. Фомина и др.). Тем не менее, теоретически эта проблема еще не получила достаточной разработанности.

В этой связи следует подчеркнуть, что жанр урока музыки олицетворяет единство музыкального искусства и педагогики. А это значит, что в уроке музыки, как в целом, так и во всех его элементах, должна находить отражение специфика музыки как искусства, а также учет закономерностей педагогики как науки и искусства.

Необходимость такого союза признают все педагоги-музыканты. При этом в современной теории и практике музыкального образования урок все чаще рассматривается как «педагогическое произведение учителя» (М.Н. Скаткин и др.). В этой связи об уроке музыки можно говорить как о «*музыкально-педагогическом произведении*» учителя. Такое произведение – это результат его творчества не только как педагога, но и как музыканта широкого профиля. Музыкально-педагогические воззрения учителя, его взгляды на музыку, круг музыкальных интересов, система ценностей, многогранный опыт общения с музыкой во всех видах музыкальной деятельности становятся жанрово-стилевыми детерминантами урока, без которых он немислим как урок искусства.

В качестве примера рассмотрим возможность педагогической интерпретации понятия «жанр» по отношению к уроку музыки. С этих позиций жанр урока музыки может быть представлен в виде *обобщенной характеристики содержания и организации урока как музыкально-педагогического произведения, отражающих ту или иную характерную для него образно-эмоциональную сферу и совокупность музыкально-педагогических средств*. При этом учитель музыки обращается преимущественно к тем жанрам, в обобщенном образе ко-

торых потенциально заложены возможности раскрытия темы урока под определенным педагогическим ракурсом.

Исходной точкой для определения учителем жанра будущего урока становятся его представления о том, в каком роде искусства он будет решен: эпическом, лирическом, лирико-эпическом, драматическом. Ориентиром для него становятся характеристики основных родов искусства, адаптированные применительно к урокам музыки, согласно которым:

- для *эпических произведений* присущ, главным образом, повествовательный характер развертывания темы-идеи;
- для *лирических произведений* характерно раскрытие, прежде всего внутреннего личностного отношения к теме-идее;
- для *лироэпических произведений* свойственно сочетание повествовательного раскрытия темы-идеи с ярко выраженным личностным отношением к ней;
- для *драматических произведений* первостепенное значение приобретает сопоставление различных позиций, относительно рассматриваемой темы-идеи, столкновение различных точек зрения и диалогические формы их обсуждения.

Одна и та же тема урока может получать различное жанровое воплощение. Он может быть построен в жанре музыкально-педагогической поэмы, оды, сказания, фрески, народного действия и т.п. И это будут принципиально различные ракурсы решения его темы как в содержательно-смысловом аспекте, так и в его драматургическом развертывании, в эмоциональном тоне.

При раскрытии той или иной темы урока музыки в жанре *музыкально-педагогической поэмы*<sup>1</sup> главными станут прежде всего лирические, драматические, лирико-драматические аспекты ее рассмотрения, когда в центре внимания окажется то душевное состояние, которое испытывает человек в процессе творческого искания, общения с художественными произведениями.

Решение темы урока в жанре *музыкально-педагогической оды*<sup>2</sup> усилит гимнические черты в его музыкально-педагогиче-

<sup>1</sup> Поэма в музыке – «инструментальная пьеса лирико-драматического или лирико-повествовательного характера, отличающаяся свободой построения и эмоциональной насыщенностью» // Музыкальная энциклопедия. – Т. 4. – М., 1978. – С. 415.

<sup>2</sup> Ода в поэзии – «торжественное стихотворение, посвященное какому-нибудь историческому событию или герою» (Ожегов С.И. Словарь русского



ческом решении, придаст ему черты монументальности, масштабности.

При рассмотрении урока в жанре *музыкально-педагогического сказания*<sup>1</sup> на первый план выходит эпическое повествование с присущим ему спокойным, неторопливым, обстоятельным развитием действия.

Разработка урока в жанре *музыкально-педагогической фрески*<sup>2</sup> приводит к поиску еще более масштабного раскрытия темы.

Урок может быть решен и в жанре *педагогически организованного музыкального «народного действия»*<sup>3</sup>. В этом случае его особенностью становится синкретическое единство танца, движения, жестов, возгласов, мимики, которое характерно для фольклора. И именно эта особенность народной культуры послужит отправной точкой для разработки композиции и драматургии урока.

Таким образом, жанровых решений уроков музыки может быть много. Но музыкально-педагогическим произведением учителя они становятся тогда, когда различные грани целостности урока сфокусированы на раскрытии его темы-идеи и созвучны индивидуально-личностному пониманию учителем как музыки, так и своих учеников.

При таком понимании жанр урока является одной из важнейших характеристик его целостности, раскрывая ее и с музыкальной, и с педагогической точек зрения. Так, Д.Б. Кабалевский подчеркивает, что «урок музыки всегда должен быть целостным, объединяющим все его элементы в единое понятие: музыка, музыкальное искусство...»<sup>4</sup>. Целостность

языка. – 18-е изд., стер. – М., 1986. – С. 380). Ода в музыке – «В западноевропейских странах в эпоху Возрождения термин «ода» утвердился как обозначение певшегося или пригодного для пения лирического стихотворения» (Музыкальная энциклопедия. – Т.4. – М., 1978. – С. 1084-1085).

1 Сказание в литературе – «Рассказ (преимущественно народный) исторического или легендарного содержания» (Ожегов С.И. Словарь русского языка. 18-е изд., стер. – М., 1986. – С. 625). Сказители в музыкальном искусстве – «исполнители былин, эпических баллад и ранних исторических песен» (Музыкальная энциклопедия. – Т. 4. – М., 1978. – С. 43).

2 Фреска в изобразительном искусстве – «произведение, позволяющее создавать монументальные композиции, органически связанные с архитектурой» (Популярная художественная энциклопедия. – М., 1986. – С. 352).

3 Действо: «В старину: драматическое представление» (Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 14. – М., 1983. – С. 140).

4 Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2004. – С. 12.

урока обеспечивается и органическим единством разных видов деятельности, сориентированных на раскрытие темы-идеи урока.

Первоочередной задачей учителя при продумывании жанрового решения урока музыки становится определение его *архитектоники*, которая находит выражение в композиции.

### Композиция урока музыки

Композиция урока представляет собой способ воплощения темы, идеи урока и его жанра в виде содержательно-структурной целостности. Она выстраивается по законам искусства, прежде всего, музыки, а также – литературы, театра, в соответствии с музыкально-педагогическими представлениями учителя об особенностях раскрытия темы для учащихся той или иной возрастной группы, уровня его профессиональных компетенций, интуиции, воли.

По сравнению с применяемыми в педагогике терминами «*сценарий урока*», «*сценарный план урока*», термин «*композиция урока музыки*» более точно отражает сущность урока музыки как особого вида музыкально-педагогического творчества, которое осуществляется учителем в соавторстве со своими учениками непосредственно в условиях школьного урока и не выносятся на подмостки сцены.

Даже метафорическое употребление термина «сцена» применительно к уроку музыки видится не вполне оправданным. В отличие от сценических видов искусства учитель музыки не является артистом в полном смысле этого слова за исключением тех фрагментов урока, когда он выступает как музыкант-исполнитель. Однако и в такой ипостаси его задача заключается не столько в перевоплощении в того или иного персонажа, лирического героя музыкального произведения, сколько в стремлении быть искренним в своих собственных переживаниях, воплотить их в своем исполнении.

Лишь в тех редких случаях, когда в содержание урока вводятся драматизация песни или иные формы театрализации, учитель разрабатывает сценарный план, который будет положен в их основу. Однако разработка его осуществляется им совместно со своими учениками, что также существенно отличает его деятельность от сценариста в театре, в кино или иных видах сценического искусства.

Нет на уроке музыки и присущей сценическим видам искусства дихотомии: исполнители – зрители. Есть – относительно



но стабильный состав учащихся, с которым работает учитель из урока в урок, и все его ученики, без исключения, являются непосредственными участниками происходящего на уроке, а, следовательно, и соавторами рождающегося на уроке музыкально-педагогического произведения.

Как конкретное творческое решение урока, композиция являет собой единство содержания и формы, воплощает логику и содержательно-смысловые вехи в развертывании темы, идеи урока, включает в себя художественный, прежде всего, музыкальный, а также вспомогательно-дидактический материал, виды и формы музыкальной деятельности. При этом речь идет не только о содержании и структуре урока в целом, но и его частей, а также характере взаимосвязи между ними.

Необходимо подчеркнуть, что композиция урока музыки определяется как законами искусства, так и законами педагогики.

Претворение законов музыкального искусства при создании композиции урока как музыкально-педагогического произведения в значительной мере опирается на педагогическую интерпретацию собственно музыкальных форм. Это обусловлено тем, что учитель музыки не только знает эти формы, понимает их выразительное значение, но и, как правило, способен их интерпретировать по-новому, творчески по отношению к решению музыкально-педагогических задач. Именно поэтому в композиционном отношении уроки музыки часто представляют собой двух- и трехчастные, в том числе репризные построения, построения в форме вариации или родно. Такие композиционные решения применимы не только по отношению к содержанию и организации отдельных видов музыкальной деятельности на уроке, но и ко всему уроку в целом.

Каждая из обозначенных композиционных форм урока представляет собой единство несколько тематических линий.

Так, например, двухчастные композиции предполагают раскрытие темы урока в двух контрастных ракурсах. Это как бы «два взгляда» на одну и ту же тему, которые, с одной стороны, отражают ее различные грани, и, в то же время, взаимодополняют друг друга по принципу контраста.

К примеру, в первой части урока, представленного в простой двухчастной форме (Т. Кравченко)<sup>1</sup>, дается экспозиция образов оперы Н.А. Римского-Корсакова «Снегурочка», во второй – сопоставление прозвучавшей музыки с уже известными ранее учащимся образами оперы А.П. Бородина «Князь Игорь»).

В двухчастной развивающейся композиции урока с прологом» (Н. Земскова) осуществляется настройка учащихся на знакомство с музыкальными традициями русского народа. В первой части дается общее представление о новгородской музыкальной культуре, ее истоках. Во второй части происходит активное вовлечение учащихся в различные формы народного музыкального действия, которые характерны для жанра частушки.

В двухчастной композиции урока с прологом и кодой (В. Упрямова) в прологе имеет место настройка учащихся на общение с музыкой С.В. Рахманинова. Если в первой части дается лишь экспозиция вокальной и инструментальной музыки композитора на примере «Вокализа» и «Мелодии» без каких-либо комментариев, то во второй части осуществляется анализ широкого круга образов, характерных для его творчества, на примерах фортепианной прелюдии до диез минор, фрагмента из Второго концерта для фортепиано с оркестром и романса «Сирень». Происходит диалог учителя с учащимися, в ходе которого актуализируется предшествующий опыт восприятия детьми рахманиновских образов. В качестве коды выступает подготовка к исполнению и исполнение хора «Слава народу».

Трехчастные композиции также предполагают раскрытие темы урока в двух контрастных ракурсах с последующим возвращением к изначальной теме на новом уровне. В этом случае два взгляда на одну и ту же тему, вступая во взаимодействие, приводят к новому результату, что выявляет иерархическую соподчиненность второго ракурса, первому.

Так, например, в уроке, посвященном музыкальной культуре Монголии (У. Жамъян), в первой части дается экспозиция двух образных сфер, а во второй и третьей каждая из них получает дальнейшее развитие.

Трехчастная композиция урока может быть представлена в соответствии с тремя тематическими линиями урока (М. Пикунова) следующим образом: 1. Знакомство учащихся со сценической кантатой К. Орфа. 2. Вовлечение учащихся в процесс элементарного музицирования. 3. Собственное музыкально-композиционное творчество учителя.

<sup>1</sup> Здесь и далее в аналогичных примерах в скобках указаны учителя, демонстрирующие ту или иную композицию урока в видео-приложении к учебнику Э.Б. Абдуллина и Е.В. Николаевой «Методика музыкального образования» – М., 2006.



Рассматривая трехчастную композицию урока музыки с прологом-введением в тему (А. Самойлова), нужно иметь в виду, что крайние части – показ собственных произведений, сочиненных учителем для детей. Средняя часть – совместный поиск с детьми исходного музыкального материала и создание учителем на этой основе музыкальной композиции-импровизации.

Композиции, в основе которых лежит вариационный принцип раскрытия темы урока, предполагает выявление нескольких граней, последовательно обогащающих ее по принципу дополнительности.

Иное композиционное решение темы-идеи урока дает композиция, выстроенная в форме рондо (А. Петровска). В архитектонике такого рода композиций центром становится рефрен, который в данном случае выступает в качестве лейтмотива. Избранная учителем композиция в форме рондо позволяет акцентировать внимание учащихся на интонационном своеобразии инструментальной пьесы латышского композитора. Первый эпизод связан с актуализацией жизненных и художественных представлений детей о море, о разнообразии его состояний. Второй эпизод – изучение латышской народной песни о море.

Претворение законов педагогики как науки и искусства при создании композиции урока как музыкально-педагогического произведения базируется на принятой в педагогике классификации типов уроков. Согласно этой классификации различают такие типы уроков, как:

- уроки введения в тему;
- уроки углубления в тему;
- уроки обобщения темы.

По своему содержанию, в зависимости от музыкальных предпочтений учителя и учащихся, уровня их музыкальных компетенций каждый из этих типов может быть представлен весьма своеобразно как по акцентам в том или ином виде музыкальной деятельности, так и по объему материала, непосредственно обращенного к теме урока.

В композиционном построении урока важное значение приобретает соотношение цели урока, реализующего общую цель музыкального образования (становление музыкальной культуры школьника) с другими его компонентами, которые могут варьироваться, вступая в определенные взаимосвязи.

Так, в начальной школе содержание и построение урока музыки в значительной мере обусловлено тем, что в силу воз-

растных особенностей дети еще не могут продолжительное время заниматься одним и тем же видом музыкальной деятельности. Следовательно, их чередование осуществляется на уроке достаточно часто. В основной же школе появляется возможность более углубленного и длительного по времени занятия тем или иным видом музыкальной деятельности. На одном уроке, к примеру, ведущее значение может приобретать задача развития музыкально-творческих способностей детей в процессе слушания музыки и размышления о ней, на другом – решение этой задачи осуществляется в основном в процессе певческой деятельности и т.п.

При всей вариативности подхода к реализации компонентов музыкального образования – цели, содержания, методов и т.д. – соблюдение единства в решении воспитательных и обучающих задач является неперенным условием (принципом) проведения каждого урока. При этом учителю необходимо выстраивать линии обучения, воспитания и развития учащихся как сквозные, проходящие через все уроки. Тем самым обеспечивается системность обогащения опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыке, приобретаемых ими музыкальных знаний, умений и навыков, накопления опыта музыкально-творческой деятельности.

Как показывает практика, невнимание к любой из этих задач приводит к негативным последствиям. В настоящее время это особенно сказывается на уровне исполнительской музыкальной деятельности учащихся, а, в конечном счете, – и на уровне их музыкального вкуса, музыкальной культуры в целом.

Принципиально важным для разработки композиции урока являются его временные и пространственные характеристики.

Временные характеристики урока музыки имеют двойственную природу. С одной стороны, они строго регламентированы нормативными документами, устанавливающими количество времени, отводимое на урок музыки. Как правило, это – 45-минутные занятия. Исключение представляет продолжительность урока в первом классе, которая ограничивается 35-40 минутами, что обусловлено возрастными особенностями детей.

С другой стороны, временные характеристики в рамках конкретного урока подвижны и находят свое воплощение непосредственно в избранной учителем архитектонике урока,



в соответствии с которой определяется количество частей в его композиции, их временные границы и характер соотношения между ними.

Пространственные характеристики урока находят свое выражение в выстраиваемых учителем пространственных ракурсах развертывания темы-идеи урока. Имеется в виду, что развертывание ее осуществляется не линейно, а в нескольких ракурсах. Здесь – и речь учителя, и его общение с отдельными учащимися и классом в целом, и переходы от одного вида общения с искусством – к другому, каждое из которых создает свое пространственное решение избранной темы (пение сольное, ансамблевое, коллективное, игра на музыкальных инструментах, слушание музыки, музыкально-пластическая деятельность и т.п.).

Специфика пространственных координат урока музыки заключается в его диалогичности и полилогичности. Даже в том случае, когда учитель раскрывает тот или иной аспект темы урока или формулирует задание, которое он предлагает выполнить учащимся, образовательное пространство урока не является монологичным. В отличие от актера, произносящего монолог, учитель может при необходимости, учитывая специфику аудитории, реакцию детей на его слова, изменить и даже существенно перестроить предварительно выстроенный им текст: преобразовать его, внести дополнительные комментарии и т.п.

При диалоге, в том числе «музыкальном диалоге» учителя с учеником происходит качественное преобразование наполненности пространства. На первый план в развертывании темы-идеи урока выходят диалог учителя и ученика, но их диалог находится под пристальным вниманием других учащихся, которые вступают в мысленный диалог то с учителем, то со своим одноклассником. Своеобразие такого «двойного» – явного и мыслимого – диалога можно обозначить как «диалог в полилоге», ибо в нем в той или иной мере участвуют все учащиеся, присутствующие на уроке. Непосредственным участником такого полилога является и сама музыка, звучащая на уроке.

Еще более кардинальное преобразование в наполнении образовательного пространства урока происходит в том случае, когда учителем предлагается какая-либо проблемная ситуация, связанная с раскрытием изучаемой темы. Здесь на первый план выходит уже собственно полилогичность образовательного пространства, поскольку каждый ученик получает возможность высказать свою позицию, свое отношение к об-

суждаемой проблеме. В процессе урока тот или иной ребенок может внести в полилогичность разворачивания темы-идеи урока свое индивидуальное, творческое начало.

Таким образом, создавая композицию урока музыки, учитель уже изначально исходит из того, что развитие темы, идеи будет осуществляться им совместно с учениками. И этим она принципиально отличается не только от композиции в музыкальном, изобразительном искусстве, но даже и от композиции в сценических видах искусства. Заданная учителем композиция все время как бы пульсирует, сменяет ракурс своего наполнения. При этом меняется и наполненность пространства в самых разных его ипостасях: вербальном, музыкальном, пластическом, сценическом и т.п.

Разрабатываемая учителем композиция урока музыки получает воплощение в плане, плане-конспекте, развернутом плане-конспекте, методической разработке урока.

В своей совокупности они отражают логику развития и обогащения педагогической мысли педагога по отношению к избранной им теме урока по пути от ее теоретической разработки к практической интерпретации. При этом она получает все более полное и детализированное раскрытие.

При составлении плана, плана-конспекта, развернутого плана-конспекта, методической разработки урока учитель исходит из содержательной многовекторности развертывания темы урока. Имеются в виду его художественно-образная, музыковедческая, музыкально-деятельностная, психолого-педагогическая, технологическая составляющие. Рассмотрим каждый из указанных векторов.

*Художественно-образная составляющая:* тема урока и ее преобразования в контексте избранного ракурса ее изучения.

*Музыковедческая составляющая:* отбор и выстраивание музыкального материала с учетом раскрытия интонационной природы музыки, ее художественно-образных и жанровых стилистических характеристик, необходимых для раскрытия темы-идеи урока.

*Музыкально-деятельностная составляющая* – предусмотренная учителем его музыкальная деятельность и деятельности учащихся с учетом взаимосогласования и взаимодополнения предлагаемых им видов музыкальной деятельности.

*Психолого-педагогическая составляющая:* учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их жизненного и музыкального опыта, выбор методов и т.д.



*Технологическая составляющая:* применение наглядных и информационных средств и т.д.

Разработанная учителем музыкально-педагогическая композиция урока, представляет собой конкретизацию образа-замысла в виде:

- архитектуры урока музыки;
- выстроенной системы содержательно-смысловых вех;
- конкретного музыкального материала;
- соотношения форм и видов деятельности;
- отбора методических способов и приемов.

В результате выкристаллизовывается авторское видение учителем разрабатываемого им урока как музыкально-педагогического произведения, реализующего задуманный образ-замысел.

План, план-конспект урока, его методическую разработку можно сравнить с либретто в сценических произведениях искусства, в которых действующими лицами являются Учитель, Дети и Музыка. В таком «либретто» прописывается не только линия развития содержания и деятельности учителя и учащихся, но и учебный, в первую очередь, музыкальный, материал. Тем самым выстраивается *музыкально-педагогическая партитура*, которая имеет как вербальную, так и музыкальную, и шире – художественную составляющую.

Следует заметить, что при обращении учителя к рекомендуемым в специальной педагогической литературе планам-проспектам, а тем более подробным методическим разработкам уроков музыки, учитель неизбежно начинает в них что-либо изменять и уточнять. Это происходит даже в тех случаях, когда он принимает предлагаемую ему тему-идею урока и солидарен с автором-разработчиком музыкально-педагогической концепции. Тем не менее, он никогда не будет следовать ей буквально, реализуя ее во всех деталях. Любая попытка точного повтора чревата тем, что будет потерян тот «нерв», который определяет жизненность урока, его неповторимость, ибо не может быть даже двух совершенно одинаковых учителей, а тем более двух одинаковых классов и абсолютно идентичного характера взаимоотношения и взаимопонимания учителя и учащихся. Этим в значительной мере объясняется тот факт, что в той или иной степени учитель будет перекраивать композицию урока на свой лад, преобразовывать ее в соответствии со своим видением учебного материала, прилагивать ее к своим профессиональным возможностям, адаптировать к возможностям своих учеников и т.п.

Таким образом, готовые проекты музыкально-педагогических концепций, методические рекомендации принимаются учителем скорее всего как некий прообраз будущего урока, который берется за основу и на этой базе создается его новое прочтение. И это будет уже иная композиция – композиция детально продуманная им от начала и до конца.

Зачем же тогда публикуются такие планы, планы-проспекты и методические разработки, которые никогда не будут реализованы точно так, как в них указано? Дело в том, что они помогают расширить профессиональный кругозор учителя, способствуют обогащению его педагогического инструментария, стимулируют развитие его профессионального мышления. Как следствие этого, он обогащает свой педагогический арсенал новыми подходами и средствами к решению той или иной темы, отвергает чуждые ему педагогические решения.

Вместе с тем, даже разработанная самим учителем музыкально-педагогическая композиция представляет собой лишь каркас будущего урока, придает замыслу реализации темы-идеи урока конкретное композиционное решение. Но, этим ее функция и ограничивается. При всей ее стабильности и проработанности конструкции в ней должна присутствовать некая «открытость», допустимость множественного драматургического прочтения в зависимости от условий, в которых она будет реализована, состава класса и т.п.

Таким образом музыкально-педагогическая композиция – это всего лишь канва урока. В сознании учителя урок живет не только и не столько как детально продуманная им композиция, но и как образ, в котором содержательно-смысловая сторона обогащена эмоционально-образными представлениями о нем. При этом по мере все более полной и многогранной проработки представляемого учителем образа-замысла урока происходит перерастание его в образ-воплощение, когда на первый план выдвигается задача разработки *драматургии урока*.

### Драматургия урока музыки

Драматургия урока музыки определяет *процессуальный характер развёртывания его содержания*. Данное положение основывается на музыкально-педагогическом осмыслении концепции Б.В. Асафьева о двойственности музыкальной формы, согласно которой форма как откристаллизовавшаяся



схема» (под которой понимается её конструкция), и «форма как процесс» – суть две стороны одного и того же явления<sup>1</sup>.

Педагогическая интерпретация положения о двойственности музыкальной формы применительно к категории «урок музыки» приводит к дифференциации понятий: «*музыкально педагогическая композиция урока музыки*», которая трактуется как его откristаллизовавшаяся схема или конструкция, и «*драматургия урока музыки*», под которой, как уже отмечалось, понимается процесс её развертывания. При этом драматургия урока музыки рассматривается как вид художественно-педагогического творчества, сориентированного на *динамическое воплощение разработанной музыкально-педагогической концепции применительно к тем или иным конкретным условиям её реализации*.

Таким образом, созданная учителем композиция урока не только допускает, но и предполагает самые разные драматургические трактовки в зависимости от ориентации на конкретный состав учащихся, уровень их общей и музыкальной подготовки, характер взаимоотношений учителя музыки и детей, которые сложились в коллективе в ходе музыкально-образовательного процесса и т.п.

К примеру, одна и та же музыкально-педагогическая композиция на уроке с детьми с богатым интонационно-слуховым багажом и музыкальным опытом может быть обогащена дополнительными музыкальными образцами или информационным материалом, и этим она будет значительно отличаться от того, как она будет реализована в работе с учащимися, для которых освоение изучаемой темы будет более сложным.

Такое обогащение становится возможным за счет изменения темпоритма урока в целом или его отдельных фрагментов, сокращения времени на подготовительную работу по подготовке учащихся к тому или иному виду музыкальной деятельности, более интенсивный ход обсуждения изучаемого материала и т.п.

Процесс драматургического решения урока музыки учителем может быть изменен посредством усиления или наоборот, ослабления сходства или различия, заложенных в музыкально-педагогической композиции урока, что оказывает влияние и на содержательно-смысловую сторону учебного материала,

<sup>1</sup> Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. – Изд-е 2-е. – Л., 1971. – С. 23.

и на его эмоционально-ценностное восприятие учащимися, их отношение к нему.

Драматургия урока музыки находит свое воплощение в разработанной учителем музыкально-педагогической партитуре. В какой-то мере этот процесс можно уподобить работе режиссера с либретто в процессе создания режиссерского решения сценического произведения, а в данном случае – урока как музыкально-педагогического произведения.

В последние годы в учебных предметах художественного цикла утверждаются такие понятия, как «педагогическая режиссура» (Е.В. Кожара, Н.А. Барышева, О.С. Булатова), «режиссура урока» (В.М. Букатов, О.С. Булатова, П.М. Ершов, А.П. Ершова и др.), «режиссура поведения учителя» (В.М. Букатов, А.П. Ершова). Все эти понятия свидетельствуют о множестве точек соприкосновения педагогической техники с режиссурой.

При этом педагогическую режиссуру предлагается рассматривать как искусство создания гармонически целостного, обладающего определенным художественным единством педагогического процесса в масштабах законченного дидактического цикла или применяемой формы (Н.А. Барышева).

Представляется, однако, что в педагогике музыкального образования применение термина «режиссура урока музыки» не достаточно корректно. Более целесообразно использовать предлагаемый здесь термин «*драматургия урока музыки*». Это объясняется тем, что режиссура предполагает постановку театрального или иного спектакля с длительной репетиционной работой, в процессе которой отрабатываются все действия персонажей. Применительно к уроку музыки репетиция и отработка деталей поведения и высказываний учителя и учащихся не приемлемы. Речь может идти лишь о режиссерской работе учителя в процессе осуществления педагогического руководства той или иной разновидностью музыкально-исполнительской деятельности. Наиболее полно учитель выступает в качестве режиссера при включении в содержание урока музыкальных драматизаций или иных театрализованных форм.

Драматургию урока музыки определяют его тема, идея, получившие реализацию в жанре и в музыкально-педагогической композиции. На этой основе продумывается *процессуальность* их воплощения в педагогической практике.

При этом *драматургическое развитие* урока музыки в целом, как и его отдельных частей, в значительной мере определяют:



- *личность учителя, его профессиональная компетентность, отсюда характер подачи материала, его отношение к нему, использование тех или иных привычных для него способов организации видов музыкальной деятельности на уроке, присущий ему темпо-ритм жизни, деятельности, характер его общения с учениками, артистичность и т.п.*
- *жанр, в котором создается урок;*
- *возрастные психофизиологические особенности, жизненный и музыкальный опыт учащихся, на которые ориентируется учитель.*

В процесс выработки того или иного драматургического решения еще более детально прорабатываются временные и пространственные характеристики созданной учителем композиции урока, выявляется возможность их многомерного рассмотрения и подвижности, происходит выбор наиболее оптимального для того или иного коллектива варианта.

С этой точки зрения драматургия урока музыки представляет собой «перевод» учителем созданной им музыкально-педагогической композиции в *музыкально-педагогическое действие, разворачиваемое в пространственно-временных характеристиках урока.*

Исходя из природы урока музыки как урока искусства, особое значение приобретает выстраивание *эмоционально-смысловой драматургии* урока, его кульминации, контрастов в характере звучащей музыки, разнообразия форм и видов музыкальной деятельности, характера общения учителя и учащихся и т.д. В конструктивном (схематическом) виде они находят своё воплощение уже в разработанной учителем композиции урока, однако только при продумывании её драматургического решения, они оказываются соотнесёнными с конкретными реалиями учебно-образовательного процесса.

Иными словами, имеется в виду *интерпретационность драматургии урока музыки.* Она заключается в *вариативности его практического воплощения в зависимости от конкретных реалий:* состава учащихся, уровня их жизненного и музыкального опыта, музыкальным предпочтениям и т.д.

Подобно тому, как в театре каждый режиссер по-своему решает те или иные композиционные и подобного рода задачи, так и учитель музыки, продумывая способы воплощения своего замысла, исходя из реального жизненного и музыкального опыта детей, процессуально выстраивает драматургию урока.

Об этом доказательно рассказывает в своей книге Б.С. Рачина, признаваясь, что для каждого класса одной и той же параллели выстраивает свою непохожую драматургию урока, хотя тема, идея, композиция, репертуар порой остаются одними и теми же<sup>1</sup>. В чем же заключается различие «нюансов»? Это может быть различный темп уроков в целом и в его отдельных фрагментах, различие в объеме индивидуальных высказываний детей после прослушивания того или иного произведения, в различном соотношении между видами деятельности и т.д.

Каждый класс – это новые слушатели и исполнители, которые вправе проявить свое понимание музыки, отношение к ней, и это требует адекватного, отвечающего именно данному коллективу, драматургического решения. Вот почему так важно, как подчеркивает Ю.Б. Алиев, учителю перевоплотиться в «воспитанника, и лишь с помощью такого перевоплощения можно представить, что именно приведет класс в восторг, заставит задуматься, напрячь духовные силы. Вот почему, готовя урок, учитель музыки как бы занимает место учащегося в музыкально-образовательном процессе и пытается чувствами, мыслями учеников воспринять то, что будет происходить на планируемом уроке, прислушаться к музыке как бы их ушами, их сознанием»<sup>2</sup>.

При этом, как подчеркивает педагог-музыкант, «примерно таким же образом возникает учительское представление о том, как ученики будут познавать музыку, каков процесс разбора ее закономерностей, формулирование понятий, что они смогут осознать сами, а что потребует помощи учителя. В опоре на перевоплощение в ученика хорошо проясняется, что из предложенного необходимо хорошо запомнить, а что использовать лишь как иллюстрацию к теме одного урока; что повторить; на что из ранее выученного опереться; как закрепить в сознании учащегося разученное произведение; что для учеников окажется интересным и легким, а что – трудным и малопонятным»<sup>3</sup>.

Таким образом учитель оказывается максимально готовым в дальнейшем, непосредственно в процессе урока, к *импрови-*

1 Рачина Б.С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. Учебное пособие. – СПб., 2007.

2 Алиев Ю.Б. Технология подготовки урока музыки // Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: – М., 2006. – С. 122.

3 Там же.



зации в контексте продуманного им композиционного и драматургического решения.

### Импровизационность урока музыки

Импровизация (от латинского *improvisus* - неожиданный) – это творческий акт создания учителем музыкально-педагогического произведения в соавторстве со своими учениками. Именно в процессе импровизации наиболее отчетливо проявляются черты его творческой индивидуальности как педагога и музыканта.

Несмотря на большое значение подготовительной работы учителя к проведению урока – определению его темы-идеи, жанра, композиции и драматургии, все же пик его творческой готовности и реализации своего замысла приходится непосредственно на проводимый им урок. Как бы тщательно не подготовился учитель к его проведению, на этом этапе его творчество в большей или меньшей степени носит импровизационный характер.

Импровизационность урока музыки находит свое выражение в ответной реакции учителя на непредвиденные ситуации, возникающие непосредственно во время проведения урока, отклонении и возврате к основной драматургической линии.

Непосредственное общение детей с музыкой, как известно, всегда вносит свои коррективы в заранее продуманную и выстроенную учителем драматургию урока. Поэтому *продуманность и импровизационность* – это две взаимосвязанные грани любого урока, ибо свою реальную жизнь он обретает исключительно в процессе его проведения. Провести его точно так, как он был запланирован, чаще всего невозможно. Более того, вряд ли возможно повторить в точности и проведенный ранее урок, поскольку не только реакция детей будет уже иная, но иным будет и состояние учителя, его энергетика, способная «повести» за собой учащихся. Как следствие этого, в уроке уже не будет того ощущения «живого» творческого процесса, который делает его неповторимым и в чем-то непредсказуемым. И это всегда видно, к примеру, когда неопытные учителя заранее «репетируют» проведение предстоящего им открытого урока и даже его отдельных частей. Из этого следует, что стремиться точно повторить даже хорошо проведенный урок вряд ли следует.

Возможность импровизации обеспечивается благодаря тому музыкальному багажу, которым располагает учитель,

когда одно произведение он может заменить другим непосредственно по ходу урока, а также имеющемуся у него педагогическому опыту, позволяющему ему предвидеть реакцию детей и направить ее в нужное ему русло.

### Атмосфера урока музыки

На уроках музыки атмосферу характеризуют духовно-нравственная, художественно-образная, эмоционально наполненная составляющие, придающие уроку искусства тот колорит, который отличает его от других уроков. Атмосфера урока отражает *характер взаимодействия учителя и учащихся* и во многом определяет, состоялся или нет урок музыки как урок искусства в самом высоком смысле слова.

От того, насколько учитель сможет вдохнуть в урок музыки свою душу, свой профессионализм, свое мастерство, во многом зависит и то, будет ли занятие проведено на одном дыхании, и, тем самым способствовать реализации создания целостной, эмоциональной драматургии урока.

Продумывая содержание и организацию урока, учитель стремится пробудить в учащихся то, что затронуло его до глубины души и чем он не может не поделиться со своими учениками. Такое отношение к уроку помогает найти именно то решение, которое способно раскрыть самое сокровенное, что учитель увидел, почувствовал, осознал при общении с теми музыкальными явлениями, изучению которых будет посвящен урок.

Принципиально важно, чтобы атмосфера урока соотносилась с его темой, идеей, жанром, композицией, драматургией, наконец, той или иной возникшей импровизацией. Способность учителя создавать нужную атмосферу в значительной мере определяет возможность решения воспитательных, обучающих и развивающих задач как показателей формирования музыкальной культуры детей.

Созданию такой атмосферы, по мнению Н.Н. Гришанович, способствует слияние внешнего и внутреннего в искусстве ведения урока. Это проявляется во взгляде учителя, его мимике, жесте, вокальной, инструментальной и дирижерской исполнительской интонации, словесно-речевой интонации, общем тоне урока. Учителю важно находить интонационно-адекватную форму выражения своих художественных переживаний и понимания художественных образов<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Гришанович Н.Н. Музыка в школе: – М., 2010. – С. 186.



Чуткость и душевная открытость учителя, его готовность понять ученика, стать на его точку зрения, услышать музыку с позиции ребенка и принять ее, даже если она непривычна, ответить искренностью на искренность учащихся – являются важнейшими предпосылками духовного общения на уроке музыки.

### Отметка и оценка на уроках музыки

Одним из самых спорных и дискуссионных теоретических вопросов педагогики музыкального образования считается вопрос об отметке и оценке на уроке музыки и их критериях. Как известно, в настоящее время учреждения общеобразовательного типа перешли на «безотметочное обучение» по ряду дисциплин, в том числе и музыке. Причиной этому послужила позиция, согласно которой на уроках музыки оцениваются не столько знания и умения учащихся, сколько возможности их личных достижений в сфере искусства.

В связи с этим необходимо обратить внимание на специфику оценивания учащихся на уроках музыки.

Во-первых, оценка, отметка на уроке музыки являются незаменимым средством *стимулирования* отношения учащихся к музыке и музыкальным занятиям во всех их видах и формах. Отмена же отметок на уроках музыки при сохранении отметок на других предметах неминуемо ведет к значительному снижению статуса этой дисциплины в органах народного образования, в глазах детей и их родителей. И такая тенденция уже сегодня прослеживается достаточно отчетливо.

Во-вторых, наличие в содержании музыкального образования четырех элементов (опыт эмоционально-ценностного отношения к музыке, знание музыки и о музыке, музыкальные умения и навыки, опыт музыкально-творческой учебной деятельности) в той или иной степени служит ориентиром для учителя музыки в вопросе об отметке. При этом необходимо учитывать не какой-то один из элементов, а всю их *совокупность*, что послужит основанием для более объективного подхода к выставлению отметок на уроке музыки.

В-третьих, *исходные* музыкальные способности детей часто очень различны, и это обстоятельство вызывает необходимость учитывать их при выставлении отметки, во многом ориентируясь на те усилия, внимание и интерес, которые проявляет учащийся в процессе музыкальных занятий, а также на ту степень музыкального развития, которое наблюдается

в результате его усилий. Следовательно, основополагающим при выведении отметок становится принцип *сопоставления учителем исходного и последующих уровней музыкального развития у одного и того же учащегося*, а не принцип сравнения одного ребенка с другим по уровню музыкальных способностей, степени усвоения музыкальных знаний и формирования музыкальных умений и навыков, опыта его музыкально-творческой учебной деятельности.

В-четвертых, на уроках музыки приоритетное значение имеет *динамика отношения учащихся к музыкальному искусству и степень развития у них музыкальных учебно-творческих (творческих по отношению к развитию данного учащегося) способностей*. Музыкальные знания, умения и навыки играют при этом роль важного и необходимого, но прежде всего *средства* становления музыкальной культуры личности школьника.

В-пятых, при фиксации качества успеваемости особую роль приобретает *активность* учащегося на музыкальных занятиях, которая непременно учитывается при выставлении отметки.

Следует учитывать и то, что специфика урока музыки как урока искусства вызывает необходимость широкого применения *оценки* (а не только отметки) на уроке; именно оценка, а не отметка на уроке музыки часто свидетельствует о проявлении душевного, толерантного и вместе с тем требовательного отношения учителя к ученику, знанию и учете его психологии, его индивидуальных различий<sup>1</sup>. В этой связи следует заметить, что в отличие от отметки оценка не выражается в количественном измерении. Она основана на вербальном выражении отношения учителя к музыкальному развитию ребенка и позволяет неизмеримо богаче, тоньше и гибче отметить степень и качество успехов (и неудач) учащегося. При этом учитывается его общая и музыкальная культура, а также характер ребенка, его воспитанность, задатки, способности, имеющиеся музыкальные знания, умения, навыки, отношение к искусству и музыкально-творческие проявления.

<sup>1</sup> На музыкальном факультете МПГУ почти каждый год изучение данного курса начинается с выполнения студентами эссе на тему «Мой любимый учитель музыки». Интересно, что большинство будущих учителей музыки на первый план выдвигают такие его качества, как профессионализм, сердечность, толерантность и требовательность.



## 8.2. Многообразие форм музыкальных занятий в системе дополнительного образования

Система дополнительного музыкального образования включает в себя разнообразные формы внеклассной и внешкольной работы с учащимися, основанные на принципе **добровольности**. Задача заключается в том, чтобы школа, внешкольные учреждения предоставили каждому ребенку максимальную возможность реализовать свои музыкальные интересы, потребности, способности в той или иной области музыкального искусства.

Как во внеклассных, так и во внешкольных занятиях существуют такие формы дополнительного музыкального образования, как детские музыкальные школы (детские школы искусств), музыкальные студии, классы; филармонии; музыкальные театры; хоровые, оркестровые коллективы, ансамбли, разнообразные клубные объединения учащихся, создаваемые в соответствии с их музыкальными интересами, и т.д. Все эти формы отличает достаточно устойчивый контингент занимающихся в них детей, которые *сами или с помощью родителей выбрали для себя наиболее привлекательный вид музыкальной деятельности*.

Такого рода формы музыкальных занятий системны по своему содержанию, они строятся по определенной учебной программе, рассчитанной на несколько лет обучения.

Особое место среди различных форм дополнительного образования занимают **Детские музыкальные школы (Детские школы искусств)** обладающие государственным или муниципальным статусом. В отличие от других форм их работа осуществляется в соответствии с принятыми нормативами, регламентирующими объем и направленность учебных дисциплин. Такие школы могут иметь самостоятельный статус внешкольного музыкального учреждения или создаваться на базе общеобразовательного учебного заведения.

Детские музыкальные школы призваны решать двоякую задачу: давать учащимся систему музыкальных знаний, умений и навыков, целенаправленно расширяя и обогащая музыкальный опыт, приобретаемый ими на обязательных уроках музыки, и в то же время готовить наиболее одаренных из них к последующей *профессиональной* музыкальной деятельности. Такие школы служат тем базисом, на котором строится в дальнейшем профессиональное музыкальное образование. Программы музыкальных школ включают в себя комплекс

музыкально-исполнительских, музыкально-исторических и музыкально-теоретических дисциплин. Тем самым достигается всесторонность музыкального развития учащихся.

Большое место внеклассная музыкальная работа имеет в учреждениях общеобразовательного типа с **музыкально-эстетической направленностью** или учреждениях, имеющих классы с **углубленным изучением музыки**. Для таких школ характерны: ярко выраженная музыкально-эстетическая доминанта всей школьной жизни, наличие индивидуального учебного плана школы, в котором предметы музыкально-эстетического цикла включены в основной (базовый) компонент, создание насыщенной музыкально-эстетической среды.

Вся работа в таких учебных заведениях строится на основе следующих принципов:

- объединение основного и дополнительного образования, а также урочной и внеурочной деятельности в едином образовательном процессе;
- перенос основных принципов дополнительного образования (творческий характер деятельности, свободное развитие, психологическая комфортность и т.д.) на предметы базового цикла;
- совместное творчество педагогов, учащихся и родителей при организации общешкольных мероприятий;
- оказание квалифицированной помощи в творческом самоопределении детей педагогами разного профиля;
- создание педагогического коллектива как ансамбля единомышленников, объединяющего учителей базового и дополнительного образования;
- создание интегрированных программ и курсов, направленных на повышение качества образования средствами искусства (поэтическое творчество на уроках биологии; музыка и изобразительное искусство на уроках литературы, истории и т.д.);
- планирование и организация мероприятий для демонстрации достижений, результатов профессионального и творческого роста детей и взрослых; создание в школьном сообществе доброжелательной комфортной обстановки<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Зотова Е.Б. Общеобразовательная школа с углубленным изучением музыки, или попытка на частном уровне решить современные задачи формирования музыкальной культуры учащихся // Актуальные проблемы музыкально-педагогического образования: Материалы X международной научно-практической конференции. – М., 2012. С. 261–262.



Уровень многих детских внеклассных и внешкольных музыкально-исполнительских коллективов приближается к профессиональному. Хорошо известны не только в нашей стране, но и за рубежом такие коллективы, как Детский хор Российского радио и телевидения, московская хоровая школа «Весна», «Музыкально-хоровая школа «Радость» г. Москвы, Детская музыкальная школа русского фольклора г. Великого Новгорода и др.

К другим формам внеклассной и внешкольной музыкальной работы относятся так называемые *массовые музыкально-просветительские формы*, проводимые школой или внешкольным учреждением. Это – разнообразные музыкальные праздники, лекции-концерты, музыкальные игротеки и др. Они ориентированы на всех без исключения детей. Такие формы работы, как правило, нерегулярны, за исключением всякого рода «абонементов». Цель таких занятий – пробудить у учащихся интерес к музыке и музыкальным занятиям, способствовать расширению их музыкального кругозора.

Говоря о формах внеклассной и внешкольной работы, нельзя не сказать и о регулярно проходящих в нашей стране *музыкальных смотрах, конкурсах, фестивалях, олимпиадах*, благодаря которым дети получают возможность выступать на лучших сценах города, проводящего такие праздники. Подобные формы работы позволяют не только выявлять новые музыкальные таланты, но и распространять лучший музыкальный опыт организации внеклассной и внешкольной музыкальной работы.

Музыкальные конкурсы, фестивали, смотры часто организуются с помощью радио, телевидения, что дает возможность познакомиться с лучшими образцами детского музыкального творчества во всех регионах страны.

Важное значение для результативности внеклассной и внешкольной работы имеет совместная музыкальная деятельность учительского коллектива, детей и их родителей, которая проявляется в их объединениях в исполнительские коллективы, в создании музыкальных театров, в проведении лекций-концертов, музыкально-литературных композиций, в совместном посещении музыкальных спектаклей, концертов с их последующим обсуждением и т.д.

В организации и проведении внеклассной и внешкольной музыкальной работы активное участие принимают

Всероссийское музыкальное общество и его отделения, Союз композиторов России и его отделения, филармонии, музыкальные театры, Международный союз музыкальных деятелей. Каждая из этих организаций обладает своими особыми возможностями приобщения подрастающего поколения к музыкальному искусству, а вместе, взаимно дополняя друг друга, они создают условия для решения различных задач музыкального образования.

Каждая форма внеклассной и внешкольной работы обладает уникальными, только ей присущими возможностями привлечения учащихся к музыке, раскрытия перед ними богатства и многообразия музыкального искусства, формирования у них потребности в общении с ним. Однако, как бы ни были велики их возможности, только в своей совокупности с уроками музыки они способны обеспечить наиболее полное использование всех ресурсов, которыми располагает школа или внешкольное учреждение.

В целом внеклассная и внешкольная музыкальная работа призвана осуществлять *преемственность с уроками музыки*, объединяясь с ними прежде всего целью, ведущими задачами и принципами музыкального образования. Эта работа представляет собой открытую систему, чутко реагирующую на музыкальную жизнь страны и мира в целом, на внутришкольные события, на конкретно выраженные музыкальные интересы и потребности детей разного школьного возраста.

Внеклассная и внешкольная музыкальная работа в силу своей специфики осуществляется особенно эффективно в тех случаях, когда она нацелена на поддержание интереса детей к музыке, на достижение и демонстрацию музыкально-творческих результатов в самых разных формах: от выступлений детей перед родителями или совместно с ними – до участия в разного рода музыкальных фестивалях и конкурсах.

### 8.3. Музыкальное самообразование учащихся

Музыкальное самообразование учащихся рассматривается как их самостоятельная, индивидуальная творческая работа. Без самообразования практически невозможно становление музыкальной культуры учащихся, тем более что объем обязательных музыкальных занятий, предназначенных для **каждого** ребенка, в учреждениях общеобразовательного типа явно недостаточен.



Музыкальное самообразование учащихся реализуется в двух основных аспектах:

- самообразование, направленное на самостоятельное усвоение того материала, который имел место на музыкальных занятиях, проводимых под руководством учителя музыки;
- самообразование, содержание которого выходит за рамки, определяемые уроками музыки или другими формами, осуществляемыми под руководством педагога-музыканта.

Музыкальное самообразование учащихся, особенно на начальной стадии его развития, предполагает определенное педагогическое руководство со стороны учителя музыки. Оно сводится к следующим направлениям:

- формирование умений пользоваться источниками музыкальной информации (книгами по музыке, периодической печатью, Интернетом, алфавитными и систематическими каталогами в библиотеке, справочной литературой, относящейся в том числе к радио, телевидению и др.), с которыми учащиеся могут затем работать самостоятельно;
- обучение способам и приемам применения звукозаписывающей и звукозаписывающей аппаратуры;
- стимулирование деятельности учащихся, связанной с их посещением музыкальных театров, концертных залов, музеев и памятников, имеющих отношение к музыкальной культуре родного края;
- вовлечение родителей учащихся в работу по музыкальному самообразованию детей;
- стимулирование исполнительской музыкальной деятельности в наиболее привлекательной для каждого учащегося форме;
- создание условий для демонстрации учащимися своей музыкальной (участие в концертах и т.п.) и музыкально-просветительской (шефская работа с младшими школьниками и т.д.) деятельности;
- предоставление учащимся возможности поделиться своими музыкальными впечатлениями, полученными в свободное от учебы время, с педагогом и другими учащимися.

В связи с вышесказанным становится очевидным, что одной из важнейших задач учителя музыки является развитие

у ребят потребности в музыкальном самообразовании, направленной на приобщение к гуманистическим ценностям музыкального искусства, на развитие своих музыкально-творческих способностей, на желание передать другим свое отношение к музыке.

### Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте в приводимом ниже тексте: сущность авторской (Л.В. Школяр) трактовки терминов: художественная дидактика, художественная педагогика, педагогика искусства; характер взаимосвязи общедидактических принципов и принципов педагогики искусства. Аргументируйте свою позицию по данным вопросам:

Общая педагогика школы, как мы знаем, выработала **общедидактические** принципы: доступность, наглядность, научность, связь с жизнью, систематичность и последовательность усвоения знаний и др. Однако каждый учебный предмет имеет свои особенности, специфику, свои принципы и методы преподавания. Действительно, если ребенок не выучит таблицу умножения, он не сможет перейти к решению более сложных математических задач; не зная букв и слогов, не научится читать. В искусстве же подобные аналогии далеко не всегда правомерны: не зная нот, можно прекрасно петь в хоре и подбирать мелодии на музыкальном инструменте, не зная теории музыки, слушать симфонию или концерт, а самое главное, — адекватно воспринимать их и уметь разбираться в образном строе произведений.

Таким образом, музыка как учебный предмет, представляющий образовательную область «Искусство», ввиду этой своей особой природы обязан иметь и свою собственную дидактику — *художественную дидактику*, т.е. принципы и методы, раскрывающие его специфику, должны коренным образом отличаться от принципов общей дидактики. Художественная дидактика, или терминологически равнозначные ей «художественная педагогика», «педагогика искусства», по сравнению с общей педагогикой достаточно молодая ветвь науки, отстаивающая право искусства иметь адекватные способы раскрытия своего содержания и форм бытования, т.е. преподавания искусства как *искусства*. При том, что в настоящее время процесс разработки художественной дидактики протекает наиболее интенсивно, сама эта идея, как видно из вышесказанного, родилась еще на заре становления отечественного массового музыкального образования.



Более того, сегодня, когда интеграционные процессы в школе уже приводят к тому, что преподавание многих школьных предметов не обходится без искусства (т.е. обучение опирается не только на принципы общей дидактики, но и на принципы педагогики искусства), наблюдается тенденция осуществлять образование в единстве принципов и методов преподавания основ науки и искусства. Это инновационная тенденция позволит обеспечить формирование у детей целостной картины мира в гармонии абстрактно-логического и образного мышления<sup>1</sup>.

2. Дайте общую характеристику урока музыки как урока искусства.

3. Охарактеризуйте урок музыки с общепедагогических позиций.

4. Сформулируйте основные требования к современному уроку музыки.

5. Какие из перечисленных недостатков в работе учителя музыки на уроке вы считаете трудно преодолимыми?

6. Почему восприятие музыки нельзя отождествлять со слушанием музыки?

7. Что способствует достижению целостности уроков музыки?

8. Выскажите свое отношение к вопросу о критериях отметки на уроке музыки.

9. Охарактеризуйте возможности педагогической оценки на уроке музыки.

10. Какие главные трудности вы видите для учителя в организации и проведении современного урока музыки?

11. Охарактеризуйте формы внеклассной музыкальной работы со школьниками.

12. Раскройте формы внешкольной музыкальной работы.

13. В чем заключается связь уроков музыки с внеклассной и внешкольной музыкальной работой?

14. Приведите возможные связи уроков музыки с внеклассной работой из опыта вашей школьной жизни.

15. Охарактеризуйте основные направления, формы, аспекты и черты музыкального самообразования учащихся?

16. Приведите примеры вашей работы по самообразованию.

<sup>1</sup> Музыкальное образование в школе / Под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001. – С. 6-7.

## Рекомендуемая литература

### Основная

Алиев Ю.Б. Развитие потребности в музыкальном самообразовании для повышения музыкальной культуры учащихся // Алиев Ю. Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема. – М., 2012.

Зеленов Е., Рыбинская С., Ясвин В. Особенности образовательных моделей школ с углубленным изучением искусства // Искусство в школе. – 2010. – № 2.

Ильичев Е. Музыкальная палитра искусств. Программа внеклассной музыкально-эстетической деятельности подростков // Искусство в школе. – 2010. – № 1.

Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. – Ростов-на-Дону, 2010.

Кармазина Ж. В поисках методики урока искусства // Искусство в школе. – 2012. – № 4.

Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Кашекова И.Э. Искусство 8-9 кл.: Сборник рабочих программ. Предметная линия Г.П. Сергеевой. – М., 2011

Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Музыка. Программы для общеобразовательных учреждений. 1-7 классы. – 3-е изд., дораб. – М., 2010.

Майковская Л.С. Педагогическое общение на уроке музыки. Задачи, функции, современные установки, методы общения // Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика: учебник для студ. муз. фак. учреждений высш. проф. образования / Под ред. Г.М. Цыпина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2011.

Осеннева М.С. Формы музыкального воспитания // Осеннева М.С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М., 2012.

Полякова Н. Пение влияет на душу. Воспитание певца-музыканта с детского возраста // Искусство в школе. – 2011. – № 3.

Прилуцкая Н. В. Музыкальный театр и дети. // Музыка в школе. – 2012. – № 3.

Программы по учебным предметам. Программы внеурочной деятельности. 1-4 классы. Часть 2. – М., 2011.

Ригина Г.С. Программа «Музыка» // Сборник программ для начальной общеобразовательной школы. Система Занкова. – М., 2010.



Скуратовская О. «Юная опера»: к вопросу о равновесии между «музыкальным» и «педагогическим» // Искусство в школе. – 2012. – № 5.

Смольская Ю.В. Приобщение к музыке классической традиции в ДМШ // Искусство и образование. – 2011. – № 4.

Цыпин Г.М. Главное, чтобы ребёнку было интересно... // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2012. – № 2.

Школяр Л.В., Школяр В.А., Усачева В.О. Музыка: 1 – 4 классы. Программа курса (+CD). Серия: Начальная школа XXI в. – М., 2011.

#### Дополнительная

Абдуллин Э.Б. Теория и методика преподавания музыки // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки. Серия Педагогический университет. – М., 2000.

Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. – М., 1983.

Алеев В.В. О роли учебника на уроках музыки // Искусство и образование. – 2008. – № 5.

Алексеева Л.Л. К проблеме оценки качества образования на уроках искусства // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2008. – № 4.

Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.

Арестова А.Ю. О введении уроков по музыкальному творчеству в детских музыкальных школах и школах искусств // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2009. – № 2.

Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Пособие для учителя. – М., 1983.

Бондаренко Т.И. Моделирование процесса педагогической импровизации на уроке музыки // Искусство и образование. – 2007, №№ 5, 6.

Восприятие музыки / Под ред. В.Н. Максимова. – М., 1980.

Глебов И. (Асафьев Б.В.). Анализ понятия «художественного» в отношении к преподаванию музыки в трудовой школе // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О. А. Апраксина. – Вып. 2. – М., 1976.

Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. – М., 1969.

«Дети на оперной сцене»: Круглый стол по результатам совместного проекта театра и школы // Искусство в школе. – 2012. – № 5.

Детские и юношеские музыкальные конкурсы. Российская Федерация. Справочник. – М., 2002.

Кондратюк Н.Н.: Музыка в школе: Игры, конкурсы, современные методы. – М., 2005.

Кошмина И.В. Межпредметные связи в начальной школе. Учебное пособие. – М., 2003.

Красильникова М.С. Программа «К вершинам музыкального искусства» // Искусство в школе. – 2002. – № 6.

Лаушкина Р.Н. Формирование эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста средствами взаимосвязи разных видов искусства // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2012. – № 1.

Манохина И.Н. Интеграция на уроках музыки // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2007. – № 4.

Мартынова О. Формирование ансамблевой этики учащихся-подростков // Искусство в школе. – 2012. – № 1.

Музыкальное образование в школе: Учебное пособие // Под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001.

Попов В.С. Халабужарь П.В. Теория и методика музыкального воспитания. – С.-Петербург, 2000.

Программы общеобразовательных учреждений: Музыка: 1-8 классы (под руководством Кабалевского Д.Б.). – 4-е изд-е. – М., 2006.

Путеводитель по международным музыкальным конкурсам. – М., 2004.

Скуратовская О. Отечественная опера и современная молодежь: от эпического к этическому // Искусство в школе. – 2012. – № 2.

Старобинский С.Л. Урок музыки – урок искусства // Музыка в школе. – 2003. – № 2.

Стрелецкий С. Импровизация для всех. Учебное издание. – М., 2008.

Стрелецкий С. Популярный учебник композиции или Как сочинять песни. Учебное пособие. – М., 2006.

Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению – М., 1992.

Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская. – М., 1998.

Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М., 1990.



Тихонова А.И. Как преподавать музыкальную литературу. – М., 2007.

Травина Е.А. Специфика художественной мыследеятельности на уроке музыки в рамках музыкально-педагогической технологии целостности урока // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2008. – № 4.

Царева Н.Ю. Уроки госпожи Мелодии: Рассказы тетушки Ферматы Учебник для 3-го кл. музык. школ и школ искусств. – М., 2003.

Цымбалюк Е.А. Ребенок на уроке музыки: в чем специфика его деятельности? // Искусство и образование. – 2008. – № 1.

Чернорицкая Е. Возможности развивающего обучения в музыкальном образовании детей // Искусство в школе. – 2012. – № 1.

Юсов Б.П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях // Когда все искусства вместе... Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп. Пособие для учителя (Б.П. Юсов, Т.И. Сухова, Л.Г. Савенкова) / Под общ. ред. Б.П. Юсова. – М., 1995.

Яфальян А. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе. – М., 2008.

## Глава 9. МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

*Каждый большой педагог может вырастить учеников, которые не похожи друг на друга и не являются его повторением.*

*Д. Башкиров*

*Я пытаюсь реализовать собственный метод преподавания, когда профессор не возвышается над студентами, а вместе с ними пытается приблизиться к осознанию музыкальной реальности.*

*А. Шнитке*

*Уча других, также учишься.*

*Н.В. Гоголь*

### 9.1. Общая характеристика музыкально-педагогической деятельности

Деятельность педагога-музыканта имеет ярко выраженное социальное предназначение. Оно заключается в формировании личности учащегося посредством приобщения его к общечеловеческим ценностям, которые содержатся в подлинно художественных образцах музыкальной культуры; в раскрытии творческих сил ребенка путем вовлечения его в посильную для него музыкальную деятельность. В конечном итоге это становится залогом постоянного развития музыкальной культуры общества в ее лучших традициях.

Высокая миссия педагога как деятеля музыкальной культуры определяет целевую направленность и содержание его музыкально-педагогической деятельности.

Характеризуя деятельность педагога-музыканта, необходимо отметить ее личностно-индивидуальный стиль. Вряд ли кто-нибудь будет возражать, что вопрос об индивидуальном стиле деятельности педагога-музыканта имеет большое значение для музыкального обучения и воспитания, которые он осуществляет в своей практической работе. Это весьма серьезная и важная проблема, непосредственно связанная со становлением педагога-музыканта – Мастера.

Под индивидуальным стилем деятельности учителя музыки понимается *самобытный сплав личных и деятельност-*



ных качеств, способностей, умений, предпочтений учителя, которые делают его неповторимым и легко узнаваемым.

Чтобы разобраться в этом феномене, нужно понять его природу и особенности проявления.

Говоря о стиле деятельности педагога-музыканта, будем иметь в виду прежде всего его положительные стороны, комплекс неординарных, запоминающихся, творческих проявлений его разнообразной музыкально-педагогической деятельности.

Хотя, конечно, в практике можно встретить и неприемлемый стиль, например, манеру общения с детьми в форме грубых окриков, выбор репертуара для занятий преимущественно низкого художественного качества, исполнительские интерпретации произведений, не имеющие ничего общего с их художественным замыслом и т.д. Можно говорить и о некоем «безликосте» педагога, об отсутствии у него сформировавшегося индивидуального стиля работы.

Рассматривая проблему стиля деятельности педагога-музыканта, необходимо уточнить, в каком соотношении в ней находятся такие категории, как: *личность педагога-музыканта* и его *деятельность*. В общей педагогике, как известно, эти понятия часто разделяются (О.А. Лапина, Л.Н. Макарова и др.). В педагогике музыкального образования подобное разделение можно осуществить с большим трудом, и в основном чисто теоретически, поскольку индивидуальный стиль деятельности учителя музыки чаще всего является выражением его профессиональных и личностных качеств.

Действительно, если в число приоритетных качеств личности учителя музыки входят, например, музыкальность, любовь к детям и к музыке, артистизм, музыкально-педагогическое мышление и самосознание, креативность, то стоит ли деятельность педагога-музыканта (конструктивную, музыкально-исполнительскую, коммуникативно-организаторскую, исследовательскую) рассматривать вне зависимости с вышеперечисленными качествами личности?

Проиллюстрируем это положение двумя примерами.

Обладательница Гран-при Второго международного конкурса имени Д.Б. Кабалевского «Учитель музыки XXI века» Анастасия Самойлова (МППГУ) подкупила зрителей своей *поэтичностью*, которая естественно гармонировала с темой ее урока, посвященного творческой деятельности композитора. То, как Настя вела занятия, просто завораживало, целиком

захватывало внимание детей. Однако восторг у них вызывала прежде всего сама музыка, сочиненная конкурсницей и ее артистичное исполнение. Все здесь гармонично – и искусство, представленное учителем, и манера общения с детьми.

Если же говорить о собственно *индивидуальном* стиле профессиональной деятельности Анастасии Самойловой (она, будучи студенткой, уже несколько лет работала учителем музыки в школе), то, очевидно, нужно отметить, что на фоне наличия всего комплекса умений, относящихся к видам музыкально-педагогической деятельности, на первый план выступили ее профессиональные *творческие композиторские способности*, стремление развить в своих воспитанниках соответствующие (в доступной форме общего музыкального образования) умения импровизировать, желание пробудить у детей фантазию, интуицию, воображение.

В стиле другого, яркого участника Международного фестиваля 2002 года имени Д.Б. Кабалевского «Учитель музыки XXI века» – Т.Н. Кравченко, учителя музыки с большим опытом работы в школе, необходимо выделить прежде всего следующие качества:

- уникальный комплекс музыкальных способностей и умений;
- особо яркую музыкальность в пении (Татьяна Николаевна обладает оперным по масштабу голосом);
- умение аккомпанировать себе на высоком профессиональном уровне (как, например, при исполнении труднейшей вокальной арии Снегурочки из одноименной оперы Н.А. Римского-Корсакова);
- профессиональный уровень вокально-хоровой работы на уроке музыки;
- манеру общения с детьми, которую можно было бы назвать общением «мама» со своим многочисленным «семейством» – теплая, душевная, но в то же время без сюсюканья и достаточно требовательная;
- юмор, которым было пропитано все музыкальное занятие. Причем реплики учителя, вызывавшие непосредственный эмоциональный отклик как у детей, так и у зрителей, – чистая импровизация.

В результате ребята на уроке музыки вели себя раскованно, активно, совершенно забыв о присутствии многочисленных зрителей, и вместе с тем интеллигентно, и это способствовало созданию особой атмосферы занятия.



Можно ли воспитать у студента, будущего педагога-музыканта, индивидуальный стиль профессиональной деятельности? Трудно ответить на этот вопрос однозначно, ведь индивидуальный стиль – это, прежде всего, плод его *собственных* усилий, актуализация всех имеющихся профессиональных качеств, способностей и, конечно, личностного дарования. При этом, как показывает опыт, индивидуальный стиль деятельности педагога-музыканта может быть сформирован (в большей или меньшей степени) только при наличии у него опыта работы с детьми и знакомства с различными индивидуальными стилями деятельности других педагогов.

Немаловажное значение для формирования индивидуального стиля деятельности имеет формирующийся у студента в процессе вузовского обучения «образ профессии».

Студентка МПГУ Е. Щербакова, к примеру, рассматривает эту проблему сквозь призму идеального и реального компонентов образа профессии. Речь идет о том, каким хотел бы видеть себя студент в будущем (идеальный компонент) и каким он является, с его точки зрения, на настоящий момент (реальный компонент). В результате специально проведенной работы было установлено, что образы профессии у студентов музыкального факультета могут существенно отличаться. При этом они не связаны с возрастом или полом, но зависят, в некоторой мере, от базового образования и предшествующей профессиональной деятельности студента. Выявлено, что отношение к профессиональной деятельности изменяется в процессе теоретического и практического овладения ею, причем образ профессии меняется не только в сфере реального, но и идеального компонентов.

В настоящее время все большее внимание уделяется учебно-методическому обеспечению деятельности педагога-музыканта.

В системе общего музыкального образования *программы по музыке для учреждений общеобразовательного типа* дополняются целым комплексом учебно-методических материалов. Как правило, в него входят: методические рекомендации для учителя, хрестоматии, фонохрестоматии, учебники по музыке и рабочие тетради для учащихся каждого класса. Некоторые авторы разрабатывают также дневники музыкальных впечатлений, пособия для учителя в виде DVD-дисков и т.п.

В последние годы такого рода учебно-методические комплексы создаются и для системы *дополнительного музыкаль-*

*ного образования.* Кроме программ по отдельным дисциплинам, входящим в содержание занятий в детских музыкальных школах и школах искусств, создаются учебно-методические пособия, раскрывающие методику работы и предлагаемый музыкальный материал. Примером тому могут служить многочисленные пособия для педагогов-инструменталистов, теоретиков, вокалистов, хоровиков.

Предпринимаются попытки и разработки поурочных планов, в которых планы уроков музыки органично дополняются системой внеклассных музыкальных занятий (М.А. Давыдова).

Особо следует отметить появление большого количества учебных пособий, предназначенных для *самообразования.* Имеются в виду самоучители по игре на музыкальных инструментах для детей различных возрастных групп и даже для взрослых, стремящихся самостоятельно обогатить свой музыкальный опыт (И.М. Красильников и др.). Такие пособия создаются как в традиционном формате на бумажных носителях, так и в виде электронных образовательных ресурсов, что особенно привлекательно для подрастающих поколений.

Отдельно следует остановиться на вопросе о том, каким комплексом психолого-педагогических и специальных знаний, умений, навыков особой направленности, обусловленным спецификой музыкального искусства – должен владеть педагог-музыкант?

Рассмотрим с этой точки зрения основные виды профессиональной деятельности педагога-музыканта.

## 9.2. Основные виды музыкально-педагогической деятельности

### Конструктивная деятельность

Конструктивная профессиональная деятельность педагога-музыканта направлена на осмысление содержания и способов художественно-педагогического **построения отдельного музыкального занятия, блока занятий, целой четверти и т.д., воплощающих определенную идею и логику их развития.** Эта деятельность предусматривает также прогнозируемую педагогом смену своих эмоциональных состояний, своей энергетики, отвечающих характеру запланированных видов музыкальной деятельности учащихся.

По своей природе эта деятельность является *творческой, ибо предполагает личностную адаптацию избранной педа-*



гогом учебной программы. Фактически речь идет о создании собственной авторской модели музыкального образования в форме планирования музыкальных занятий.

В любой учебной программе главное – это определенная логика подбора и построения учебного материала, которая и является ее стержнем. Задача педагога-музыканта, избравшего для своей работы с учащимися ту или иную программу, состоит в том, чтобы следовать этой логике и выстроить в соответствии с ней свою систему поурочного планирования задач, содержания, форм и методов музыкального образования с учетом специфики каждого отдельно взятого коллектива учащихся или же в условиях индивидуальных занятий с каждым учащимся.

Конструктивная деятельность требует конкретизации главных установок избранной педагогом программы применительно к каждому классу, группе учащихся, отдельному ребенку, в соответствии со следующими педагогическими условиями и особенностями осуществления педагогического процесса:

- уровнем общего и музыкального развития учащихся, их способностями, интересами, музыкальным опытом;
- условиями проведения занятий;
- темпом освоения учащимися того или иного учебного материала, овладения ими различными видами музыкальной деятельности;
- направленностью работы учебного заведения в целом;
- характером включенности каждого конкретного класса, группы учащихся, отдельного ребенка в школьную и внешкольную музыкальную жизнь;
- особенностями преподавания в данном учебном заведении художественно-гуманитарных и других дисциплин;
- особенностями стиля, характера преподавания предметов другими педагогами.

В содержание этой деятельности входит также планирование возможных импровизационных моментов на музыкальном занятии, вариантов их проведения.

При этом важную роль играет продуктивное воображение педагога-музыканта, рождающее многовариантность подходов к решению одной и той же задачи, способствующее созданию особой атмосферы проведения музыкального занятия.

Наиболее опытные и творчески работающие педагоги способны создавать *собственные авторские учебные программы*

для общеобразовательных учебных заведений, тех или иных музыкальных дисциплин в системе дополнительного образования, отвечающие всем требованиям, предъявляемым к учебным программам. Такие программы обсуждаются и утверждаются для работы руководством данного конкретного образовательного учреждения.

Особое значение конструктивная деятельность приобретает при разработке учебных программ, предназначенных для школ с углубленным изучением предметов эстетического цикла. Многие из таких школ и сегодня, к сожалению, работают по программам, рекомендованным для всех заведений общеобразовательного типа. Между тем в разработке специализированных программ заложена важная перспектива дальнейшего развития музыкального образования в нашей стране.

### Музыкально-исполнительская деятельность

Содержание и объем музыкально-исполнительской деятельности педагога-музыканта, работающего в разных сферах музыкального образования, могут существенно отличаться. Если в системе дополнительного образования, такая деятельность, как правило, имеет ту или иную основополагающую направленность – вокальную, инструментальную и т.п. – то в учреждениях общеобразовательного профиля она уже изначально проявляется в своей многогранности.

Учитель-музыкант в широком значении этого слова, как подчеркивает Л.Г. Арчажникова, должен «не просто объяснять, давать детям теоретические знания, а учить самой музыкой; не только говорить, а уметь подкреплять свои слова исполнением соответствующих произведений; не давать готовые схемы, образцы вопросов или ответов, а спрашивать и отвечать при помощи музыки в собственном исполнении. Стало быть, учитель должен хорошо владеть инструментом»<sup>1</sup>. К этому следует добавить и необходимость *свободного владения учителем своим певческим голосом*. При этом не обязательно, чтобы его голос по силе приближался к голосу профессионального певца-солиста. Важно, чтобы он был *профессионально поставлен, красивым по качеству звучания, гибким и выразительным*. Особую трудность для многих педагогов-музыкантов представляет овладение музыкально-пластической деятельностью.

<sup>1</sup> Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя. – М., 1984. – С. 5.



Музыкально-исполнительская деятельность включает в себя следующие основные *разновидности*: сольное пение; пение в ансамбле с учащимися; игра на инструменте, в том числе на элементарных музыкальных инструментах; дирижирование (хором, оркестром детских музыкальных/народных инструментов); музыкально-пластическое движение.

*Особенности* музыкально-исполнительской деятельности педагога-музыканта заключаются прежде всего в ее педагогической направленности, которая предполагает:

- ориентацию на детскую аудиторию;
- стремление увлечь детей музыкой на основе собственного музицирования;
- вовлечение учащихся в совместную исполнительскую деятельность;
- пробуждение их творческих способностей, воображения, ассоциативного мышления и т.д.

*Творческий характер* исполнительской деятельности педагога-музыканта проявляется прежде всего в следующих аспектах: в своеобразии осуществляемых им интерпретаций исполняемых инструментальных и вокальных произведений; в умении продемонстрировать учащимся одно и то же произведение в различных интерпретациях как примеры возможности сосуществования различных подходов к художественному прочтению музыкальных произведений; в способности пробудить своим творческим показом желание у учащихся осуществлять попытки создания собственных вариантов интерпретаций разучиваемых и исполняемых произведений.

Охарактеризуем в общих чертах каждый из видов музыкально-исполнительской деятельности педагога.

### Игра на инструменте

На уроках музыки и инструментальных занятиях в системе дополнительного музыкального образования педагог-музыкант выступает и как исполнитель-инструменталист, владеющий **различными видами инструментального исполнительства**: сольное исполнение произведений, аккомпанирование учащихся, игра в ансамбле с детьми.

Сольное исполнение произведений на инструменте (фортепиано, баян или аккордеон и др.), предполагает соблюдение всех тех требований, которые предъявляются к исполнителю – инструменталисту. Вместе с тем специфика работы требует владения репертуаром, состоящим из широкого круга

произведений практически всех стилей, жанров, с которыми необходимо познакомить учащихся.

Особо следует сказать, что учитель музыки как обязательное должен уметь играть не только на основном для него музыкальном инструменте, но и на элементарных музыкальных инструментах. При этом его исполнение на таких инструментах также должно отвечать требованиям музыкальности, грамотности, как и при игре на основном инструменте.

Учитель музыки, а также руководители детских хоровых коллективов, педагоги вокала выступают на музыкальных занятиях и в роли аккомпаниатора в его двух основных *функциях*: аккомпанирование пению детей и пение под собственный аккомпанемент. При этом, разумеется, необходимо соблюдать все те требования, которые предъявляются к аккомпанементу в концертмейстерском классе.

В работе с учащимися нужно учитывать уровень их готовности к совместной с аккомпаниатором исполнительской деятельности. Так, в одном случае требуется вести за собой учащихся в процессе совместного музицирования, в другом случае, когда дети уже достаточно свободно владеют музыкальным материалом, – стараться следовать тем правилам, которые установлены для исполнения в ансамбле.

При пении под собственный аккомпанемент важное значение приобретает соразмерность певческого и инструментального звучания, его сбалансированность. Решение этой задачи вызывает особую трудность для тех учителей (студентов), которые обладают скромным по силе певческим голосом. Если учесть, что при аккомпанировании необходимо еще и наблюдение за учащимися, то решение указанной задачи еще более осложняется.

Педагог-музыкант должен также уметь достаточно свободно *транспонировать* разучиваемые с детьми песни и хоровые произведения в удобную для них тональность.

Игра в ансамбле с детьми осуществляется в различных формах: в форме коллективного и ансамблевого музицирования на детских/народных инструментах, в форме ансамблевого исполнения на фортепиано. Как в той, так и в другой формах педагог берет на себя функцию ведущего исполнителя.

### Сольное пение

Одним из видов музыкально-педагогической деятельности педагога-музыканта является вокальное исполнение произ-



ведений, предназначенных и для последующего разучивания с детьми, и для слушания музыки. Это могут быть произведения классической, народной, религиозной и современной музыки как с сопровождением, так и без него. Музыкальное произведение исполняется на занятии и целиком (песня, романс) и отдельными фрагментами. При этом педагог должен проявить эмоциональность, музыкальность, профессиональное владение певческими умениями и навыками, соблюдая стиль композитора исполняемого произведения, эпохи, национальный стиль.

Привлекает внимание позиция студентки МПГУ, лауреата Второго международного студенческого конкурса имени Д.Б. Кабалецкого «Учитель музыки XXI века» В. Упрямовой: *«Современный учитель музыки должен владеть не только академической манерой пения, но и народной, и эстрадной»*. Научные исследования, осуществленные в контексте анализа общего и особенного между академической и народной манерой пения (Л.В. Шамина) и между классическим и эстрадным вокалом (О.Я. Клипп) дают основание приступить к специальному изучению этой проблемы, решение которой позволит значительно повысить вокальную культуру учителя, а следовательно, — и развитие музыкально-эстетического вкуса школьников».

Позицию В. Упрямовой разделяет магистрант Южно-Украинского (г. Одесса) государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского Н. Пустынцева:

*«Привычной, — отмечает автор, — традиционно является академическая манера пения, и студенты — будущие учителя музыки — получают подготовку именно в этом направлении. Однако особенности профессиональной деятельности учителя музыки требуют от них владения разными манерами пения — ведь в школе звучит разная музыка. Более того, иногда даже на одном и том же уроке учитель музыки сталкивается с необходимостью исполнять вокальные произведения, принадлежащие к разным стилям. Он должен уметь оперативно перестроиться. В школьной практике иногда бывает, что разучиваемая песня написана в эстрадно-джазовом стиле, а учитель музыки исполняет ее в академической манере. Дети, чувствуя такое несоответствие, начинают смеяться»*.

*Особые трудности* в вокальном исполнении произведений возникают в деятельности педагога-музыканта при исполнении произведений с сопровождением. Оно требует такого

уровня владения аккомпанементом, при котором педагог может осуществлять зрительный контакт с детьми, наблюдать за атмосферой в классе и реакцией детей на исполняемое произведение. Выполнение этой задачи невозможно без отличного знания данного музыкального произведения.

Качество пения педагога играет решающую роль для формирования вокально-хоровой культуры школьников. Выразительное, грамотное, технически точное пение может стать для учащихся тем образцом, к которому они будут стремиться в своем исполнении вокальных произведений.

В том случае, когда педагог-музыкант — мужчина, следует иметь в виду, что он поет в ином, по сравнению с детьми, регистре. Поэтому при разучивании песни, предназначенной для детского исполнения, желательно использовать пение фальцетом.

#### Пение в ансамбле с детьми

Еще одним видом исполнительской вокальной деятельности, которым должен владеть учитель музыки, педагог-вокалист и хормейстер является пение в ансамбле с детьми. В его основе лежит совместная певческая деятельность педагога и учащихся, построенная в основном по принципу «ведущий — ведомый». Содержание этой деятельности зависит от поставленных исполнительских и педагогических задач (определенные характерные произведения, его темпа, динамики и т.д.).

Совместному исполнению должна предшествовать демонстрация педагогом того, как надо исполнить тот или иной музыкальный материал (с точки зрения качества певческого звучания, особенностей произнесения текста, способа звуковедения, характера исполнения, фразировки и т.д.).

#### Дирижирование

Особым видом исполнительства на музыкальных занятиях выступает дирижирование хором, музыкально-пластическими композициями. Сущность этой работы заключается в воплощении исполнительского замысла посредством управления музыкальной деятельностью детей в различных видах музицирования. В процессе дирижирования педагог стремится прежде всего к решению следующих задач:

- установление согласованности действий учащихся в воплощении художественного, исполнительского замысла произведения;



- поддержание необходимого для исполнения данного произведения эмоционального состояния и его «влучения» (термин К.С. Станиславского) учащимся;
- предотвращение возникающих затруднений у детей путем эпизодического подключения учителя к исполнительской деятельности (например, подпевание одной из партий, подсказка слов, движений и др.).

К этому следует добавить, что дирижирование нередко сочетается с собственной исполнительской деятельностью педагога либо в качестве аккомпаниатора, либо как исполнителя наиболее трудных для детей оркестровых или хоровых партий. В этом случае ему может помочь система *«дополнительных» средств управления коллективом* – главным образом мимикой, движениями головой, указывающими на моменты дыхания, фразировки, акцентов, штрихов и др. – аналогично тому, как эта работа осуществляется в народном музицировании, где ведущий исполнитель одновременно берет на себя функцию дирижера.

Исполнительская деятельность, неразрывно связанная с деятельностью по подготовке учащихся к исполнению музыки, включает: хормейстерскую деятельность; деятельность по подготовке учащихся – к пению в хоре, ансамбле, игре в оркестре, к исполнению музыкально-пластических композиций, к сценической интерпретации музыкальных произведений.

Хормейстерская деятельность педагога-музыканта, заключается в разучивании партий, выработке ясной дикции, ансамбля, голосообразования, звуковедения и т.д. Следует иметь в виду, что эту работу необходимо выполнять, учитывая степень развития музыкальных способностей, умений и навыков учащихся и соответственно выбирать доступный для них репертуар.

Кроме этого, она неразрывно связана с решением ряда музыкально-педагогических задач по развитию музыкального слуха, памяти, мышления, воображения, певческого голоса, по формированию у учащихся вокально-хоровых умений и навыков. При этом особое значение имеет способность, умение педагога владеть хормейстерскими навыками разучивания той или иной партии, показа «как надо и как не надо» исполнять какой-либо фрагмент этой партии, одновременно дирижировать одной рукой и играть мелодию – другой и т.д.

Подготовка учащихся к игре в оркестре предусматривает выполнение перечисленных выше задач, но с учетом специ-

фики работы с детьми, играющими на каком-либо музыкальном инструменте в оркестре. Педагог разучивает с ними оркестровые партии, соединяя их по своему усмотрению перед тем, как исполнить всю партитуру. Как уже отмечалось выше, в ряде случаев он берет на себя обязанности исполнителя наиболее трудной для детей партии. Важно, чтобы учащиеся осваивали игру на различных элементарных инструментах.

Как и хормейстерская деятельность, подготовка учащихся к игре в оркестре неразрывно связана с решением педагогических задач – развитием музыкальных способностей, навыков и умений.

Одним из наименее разработанных в настоящее время видов деятельности педагога-музыканта является подготовка учащихся к музыкально-пластической деятельности. Она направлена на развитие способности творческого самовыражения на основе восприятия музыки, на развитие ассоциативных связей музыки и искусства движения, на более углубленное вхождение в мир музыки, постижение ее интонационной природы. Это предполагает три направления работы педагога-музыканта:

- подготовка учащихся к выполнению (исполнению) предлагаемых им музыкально-пластических движений, композиций;
- стимулирование творческих проявлений у детей в связи с музыкально-пластической деятельностью (способность к адекватному отражению в движении музыкального образа, создание собственных музыкально-пластических решений на основе определенного музыкального произведения);
- педагогическое наблюдение за исполнением произведения как всеми учащимися, так и каждого из них (что является спецификой, присущей только данному виду музицирования).

Подготовка учащихся к сценической интерпретации музыкальных произведений направлена на раскрытие еще одной грани музыкально-творческого потенциала учащихся в процессе общения с музыкальным искусством. Эта работа включает в себя широкий спектр различных форм: от драматизации песен до постановки мюзикла. Практика музыкальных занятий показывает, что сегодня сценическая интерпретация получает все более широкое распространение ввиду своей привлекательности для современного ребенка.



В подготовке учащихся к такой деятельности выделяются следующие направления:

- совместная работа педагога и ребят по выбору уже готовой композиции или по ее созданию на основе какого-либо музыкального произведения;
- выбор ролей в соответствии с возможностями каждого ребенка-исполнителя;
- разучивание каждой роли;
- репетиционная работа по подготовке к постановке сценической композиции;
- развитие артистических способностей;
- подготовка декораций и костюмов;
- постановка сценической композиции в целом.

#### Коммуникативно-организаторская деятельность

Коммуникативно-организаторская профессиональная деятельность педагога-музыканта направлена на решение следующих основных задач:

- педагогическое руководство процессом проведения музыкальных занятий и реализация стоящих перед педагогом планов, связанных с организацией всех видов музыкальной деятельности и форм музыкальных занятий;
- организация процесса совместного с детьми «проживания» произведения, использование «манков» (термин К.С. Станиславского), «обратной связи», регуляции эмоционального состояния учащихся в соответствии с определенной музыкально-педагогической задачей;
- установление атмосферы эмоционально-духовного общения, контакта между педагогом и детьми, доброжелательного, уважительного и требовательного отношения к ним, создание установки на возникновение эмоционально-духовных *quasi* субъект-субъектных отношений между детьми и музыкой в процессе ее личностного восприятия, воспроизведения.

Особое значение в осуществлении коммуникативно-организаторской деятельности педагога-музыканта имеет его эмоционально-волевое начало, проявляющееся в организации коллективной исполнительской деятельности детей.

В предыдущей главе было раскрыто содержание деятельности педагога-музыканта по подготовке учащихся ко всем основным разновидностям музыкально-исполнительской де-

ятельности. Такого рода подготовка осуществляется и по отношению ко всем другим видам музыкальной деятельности детей. При этом общим для разных видов деятельности становится целенаправленное обогащение интонационно-слухового опыта детей, повышение уровня их музыкальной грамотности как части музыкальной культуры, формирование представления о музыке как неотъемлемой грани духовной жизни каждого человека.

Такая ориентация деятельности педагога-музыканта находит свое специфическое выражение по отношению к разным видам музыкальной деятельности учащихся.

В собственно музыкальной деятельности (слушательской, исполнительской, композиционно-творческой) особое значение приобретает:

- предварительное сопоставление педагогом своего восприятия того или иного музыкального феномена с возможным его восприятием детьми разных возрастных групп с целью дальнейшего сближения их в процессе музыкальных занятий;
- опора на накопленный учащимися музыкальный опыт в том или ином виде собственно музыкальной деятельности;
- нахождение педагогических путей приближения уровня слушательского восприятия детей, качества их исполнения к образно-смысловому содержанию музыкального произведения;
- обогащения опыта детей в области музыкально-композиционного творчества.

Эффективность осуществления данной деятельности зависит от профессионально ориентированной музыковедческой и собственно музыкально-педагогической подготовки педагога-музыканта.

В подготовке учащихся к музыкально-теоретической и музыкально-исторической деятельности за основу принимается логика изложения учебного материала, принятая в той или иной музыкально-педагогической концепции; именно ею определяются и круг осваиваемых учащимися музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний и их распределение по годам обучения. Эффективность деятельности педагога в этом направлении во многом обусловлена его музыковедческой и музыкально-педагогической подготовкой.



Содержание и организация подготовки учащихся к осуществлению музыкально ориентированной полихудожественной деятельности определяются, исходя из того, какие виды искусства вступают во взаимодействие в данном виде деятельности, и какого рода связи осуществляются. При этом такого рода связи должны осуществляться как на художественно-образном, так и на вспомогательно-дидактическом уровнях. Причем главным становится подведение учащихся к установлению художественно-образных связей музыки и других искусств, а также их связей с жизнью. Результативность деятельности педагога-музыканта в этом направлении зависит в первую очередь от его искусствоведческой и музыкально-педагогической подготовки.

Подготовка учащихся к музыкально опосредованной деятельности предусматривает: создание педагогом-музыкантом возможно более широкого культурологического по своему содержанию контекста для восприятия и воспроизведения учащимися изучаемых музыкальных явлений; опору на накопленный ими жизненный и духовный опыт.

Эффективность деятельности педагога в данном направлении обусловлена в значительной мере имеющимися у него знаниями культурологического характера и музыкально-педагогической подготовкой.

Следует отметить и особую роль *толерантности* в коммуникативно-организаторской деятельности педагога-музыканта. Как известно, эмоциональная атмосфера музыкального занятия часто вызывает повышенную реакцию детей, их желание выразить отношение к музыке и музыкальному занятию в формах, не принятых на других занятиях. Поэтому задача педагога – учитывать эту специфику музыкальных занятий, умело и терпеливо регулировать как их общую атмосферу, так и свои взаимоотношения с учащимися.

Как коммуникативная, так и организаторская деятельность педагога-музыканта во многом зависят:

- от индивидуальных особенностей педагога-музыканта, его темперамента, манеры общения с детьми;
- от стиля и характера поведения детей;
- от уровня воспитанности детей; способности их к организации и самоорганизации, к переключению от одного вида деятельности к другому; от реакции на тон и действия педагога, его шутку, на заданный темп и интенсивность занятия, сложность поставленных перед

ними задач; от чередования коллективной, групповой и индивидуальной деятельности, контраста характера изучаемых музыкальных произведений, продолжительности их звучания;

- от установившихся взаимоотношений между педагогом и детьми.

Характеризуя данный вид деятельности, необходимо особо подчеркнуть, что *организация музыкального занятия* не терпит шаблонов и предусматривает *вариативность*. Это обстоятельство проявляет себя практически на всех его этапах.

Так, например, даже в самом начале урока музыки – когда учащиеся заходят в класс под музыку – один учитель выстраивает детей перед классом, приводя их в состояние психологической готовности к занятию, в частности, подбором такой музыки, которая, по его мнению, поможет детям настроиться и включиться в атмосферу данного конкретного урока.

Другой учитель допускает свободный вход детей в класс с последующей самоорганизацией дисциплины и готовности к занятиям.

Вряд ли можно с уверенностью сказать, какой из этих двух способов организации начала урока более продуктивен, ибо в конечном счете решающее значение как в том, так и в другом случае имеет то, как это делает учитель и способствует ли примененный им способ организации достижению задачи подготовки учащихся к музыкальному занятию.

Коммуникативная деятельность педагога-музыканта направлена также на создание «ситуации успеха», которая поможет вовлечь детей в активное, творческое общение с музыкой, максимально раскрыть их способности в том или ином виде музыкальной деятельности, пробудить в них ощущение радости от возможности почувствовать уверенность в своих силах, в проявлении себя как творческой личности.

Педагогическими условиями эффективности коммуникативно-организаторской деятельности являются:

- знание педагогом реальных *возможности детей* (своеобразия музыкальных способностей и уровня овладения различными видами музыкальной деятельности);
- *диалогичность* взаимоотношений педагога и учащихся, направленная на установление творческой атмосферы в процессе музыкальных занятий;
- применение *индивидуально-дифференцированного подхода* к учащимся с предъявлением более высоких



требований по отношению к музыкально одаренным детям и облегченных – к детям со скромными музыкальными способностями;

- выстраивание содержания музыкальных занятий с учетом сочетания в нем *различного по уровню сложности изучаемого музыкального материала и предлагаемых учащимся заданий*;
- установка на постепенное и последовательное воспитание в детях *интереса к самому процессу репетиционной музыкальной работы*, приобретающей по мере обучения все более профессиональный характер, соотносимый с музыкальными возможностями детей;
- установка на *неординарность исполнительского процесса*, когда каждое новое исполнение вносит нечто новое;
- предоставление возможности детям каждого класса и особенно внеклассным музыкальным коллективам *выступать с подготовленными музыкальными программами* перед различными слушательскими аудиториями;
- использование возможностей музыки для создания особой атмосферы на музыкальном занятии, создающей благоприятные условия для *арттерапевтического воздействия музыки* как на коллектив в целом, так и на отдельных учащихся.

#### исследовательская деятельность

Можно с уверенностью сказать, что каждый педагог-музыкант в душе исследователь – исследователь процесса музыкального развития учащегося, его способностей, умений, навыков, опыта музыкально-творческой учебной деятельности, интересов, потребностей, вкусов.

К примеру, уже после первых уроков музыки, проведенных студентами-практикантами в школе (гимназии, лицее) почти каждый из них с увлечением делится своими музыкально-педагогическими впечатлениями. И эти впечатления непременно включают в себя анализ, «срез» музыкальных способностей, умений, навыков детей и тех слагаемых их музыкальных, эмпатии, музыкального мышления, креативности, о которых шла речь выше. Проходит некоторое время, и студенты делают выводы о том, в какой степени продвинулись их дети в своем музыкальном развитии, в своем движении по пути приобщения

к музыкальной культуре. Но ведь это и есть не что иное, как первые ростки исследовательской работы! А если они еще и сопровождаются рассуждениями о том, что удалось, а что не получилось и как исправить недостатки своей практической работы, – можно с уверенностью сказать, что в учителе действительно растет исследователь.

Что же все-таки представляет собой исследовательская деятельность педагога-музыканта – практика? Обозначим лишь в самой общей и краткой форме сущность этой деятельности.

Исследовательская деятельность педагога-музыканта направлена на решение следующих задач:

- изучение и творческое преобразование личности и деятельности учащихся в процессе музыкального образования;
- совершенствование содержания и процесса музыкального воспитания, обучения, развития;
- профессиональное саморазвитие.

Исследовательская деятельность педагога-музыканта часто возникает и развивается непосредственно с рождения новой идеи (инсайта, озарения), связанной с усовершенствованием методов, содержания, процесса обучения и т.д. В этом случае педагог обдумывает возникшую идею, разрабатывает технологию ее реализации, затем проверяет ее на практике.

Нужно отметить, что что-то новое, предлагаемое педагогом-практиком, может иметь двоякое продолжение: это может быть новация, претворение которой возможно только им самим, в силу его таланта, особых данных, состава учащихся, условий обучения и т.д., но бывает и так, что новация в той или иной интерпретации оказывается доступной для повторения другими педагогами.

В течение долгих лет считалось, что научный характер новации имеет основания лишь в том случае, если она внедряется в практику других педагогов-музыкантов. В последние годы, прежде всего в области психологии, педагогики искусства укрепляется позиция, согласно которой так называемая единичная, неповторяемая новация также может рассматриваться как новое научное знание, обогащающее педагогический опыт. Такая позиция представляется особо плодотворной для музыкально-педагогической науки и практики, непосредственно связанных с искусством.

В том и другом случае будущему педагогу-музыканту целесообразно постараться изучить *сущность* предлагаемой им



*новации*: выяснить, к какой науке она более всего имеет отношение – к музыкальной психологии, музыкознанию, теории исполнительства и т.д., и на этой основе попытаться понять механизм новации, ее структуру, функции, направленность и др.

Разумеется, необходимо проверить путем изучения специальной литературы, не имела ли она место ранее в методике и практике музыкального образования.

Желательно, чтобы будущий педагог-музыкант обратил серьезное внимание на то, что конкретно дает для музыкального развития ребенка предложенная им новация. Это может быть эффективное развитие какой-либо способности, умения, навыка, качества личности. В этом случае важно выявить тот уровень исследуемого явления, который имел место до применения новации педагогом. Затем подробно описать процесс применения новации на практике. Наконец, вновь провести обследование детей и зафиксировать меру «прироста» исследуемых показателей.

Конечно, данный вид деятельности, если иметь в виду его профессиональный уровень, достаточно сложен. Он требует, кроме сказанного выше, владения целой системой методов исследования, включающих разные уровни: философский, общенаучный (психологический, музыковедческий и др.), частнонаучный, т.е. собственно музыкально-педагогический. При этом особое значение имеет поиск новых идей в родственных науках и искусствах и возможности их музыкально-педагогической интерпретации.

Методы исследования подразделяются также на теоретические и эмпирические. К первым из них относятся прежде всего анализ, синтез, обобщение музыкально-педагогических фактов, явлений. Ко второй группе исследовательских методов следует отнести наблюдение, сравнение, педагогический эксперимент. В своей совокупности они дают возможность составить целостное представление об исследуемой проблеме и о целесообразности, эффективности тех новаций, которые предлагает музыкант-педагог – исследователь.

Освоение технологии и осуществление исследовательской работы начинается в процессе вузовской подготовки с написания рецензий на публикации музыкально-педагогического профиля; мини-исследований, так называемых, курсовых работ; продолжается в процессе педагогической практики и заканчивается выпускной квалификационной работой. Такая

работа, с одной стороны, демонстрирует общий уровень профессиональной культуры будущего педагога-музыканта, с другой – способность выпускника к исследовательской музыкально-педагогической деятельности.

Следует отметить, что исследовательская деятельность будущего педагога-музыканта способствует повышению его профессионального уровня, творческих потенций и личности в целом.

В настоящее время все большее внимание уделяется учебно-методическому обеспечению деятельности педагога-музыканта.

В системе общего музыкального образования *программы по музыке для учреждений общеобразовательного типа* дополняются целым комплексом учебно-методических материалов. Как правило, в него входят: методические рекомендации для учителя, хрестоматии, фонохрестоматии, учебник по музыке и рабочие тетради для учащихся каждого класса. Некоторые авторы разрабатывают также дневники музыкальных впечатлений, пособия для учителя в виде DVD-дисков и т.п.

В последние годы такого рода учебно-методические комплексы создаются и для системы *дополнительного музыкального образования*. Кроме программ по отдельным дисциплинам, входящим в содержание занятий в детских музыкальных школах и школах искусств, создаются учебно-методические пособия, раскрывающие методику работы и предлагаемый музыкальный материал. Примером тому могут служить многочисленные пособия для педагогов-инструменталистов, теоретиков, вокалистов, хоровиков.

Особо следует отметить большое количество пособий, представляющих собой *самоучители* по игре на различных музыкальных инструментах для детей различных возрастных групп и даже для взрослых, стремящихся самостоятельно обогатить свой музыкальный опыт. (И.М. Красильников и др.). Такие пособия создаются не только на традиционных бумажных носителях, но преимущественно в виде электронных ресурсов, что делает их легко доступными для всех желающих и привлекательными для детей.

Предпринимаются попытки и разработки поурочных планов, в которых планы уроков музыки органично дополняются и системой внеклассных музыкальных занятий. (М.А. Давыдова)



### Вопросы и задания

1. Раскройте сущность музыкально-педагогической деятельности педагога-музыканта.
2. В чем находит свое выражение индивидуальный стиль педагога-музыканта?
3. Изложите сущность конструктивной профессиональной деятельности педагога-музыканта.
4. Раскройте содержание музыкально-исполнительской деятельности педагога-музыканта.
5. Охарактеризуйте деятельность педагога-музыканта по подготовке учащихся к исполнению музыки.
6. Раскройте сущность коммуникативно-организаторской профессиональной деятельности педагога-музыканта.
7. Охарактеризуйте содержание исследовательской деятельности педагога-музыканта.
8. В чем вы видите возможности арттерапевтического воздействия музыки на учащихся?
9. Как вы относитесь к следующему высказыванию музыканта-педагога П.В. Анисимова, раскрывающему характер взаимосвязи различных видов предметной профессиональной подготовки учителя музыки:  
«Оптимальной (пока, к сожалению, труднодостижимой) моделью взращивания учителя музыки в период его обучения в вузе становятся коллективы единомышленников, организованные по принципу «творческой мастерской» во главе с авторитетным Мастером. В них должны войти все преподаватели факультета и учителя школ, в которых проводится практика студентов.

Тогда не будет пропасти между образовательной и профессиональной составляющими процесса подготовки студентов – будущих учителей музыки ... между вокальным, хоровым исполнительством и свободным владением голосом, импровизацией, умением петь в любых ансамблях; между дирижированием оперными сценами «перед стенкой или зеркалом» и умением ясно показать детям жестом все этапы и особенности исполнения песни; между решением гармонических, полифонических задач, написанием диктантов и умением подбирать по слуху, гармонизовать, грамотно и удобно фактурно оформить несложную мелодию; между запоминанием отдельных тем и разделов музыкальных шедевров, их анализом, изучением биографий композиторов, этапов развития музыкальной культуры и умением слышать музыку, доходчиво, образно и

артистично вовлечь учащихся в общение с ней, потребностью вновь и вновь испытывать трепетную радость от приобщения к великой тайне Искусства.»

(Анисимов П.В. Методика преподавания музыки: проблема становления профессионального стиля // Методолого-методическая подготовка учителя музыки. Материалы VII международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 2002. – С. 28.)

### Рекомендуемая литература

#### Основная

- Бакланова Т.И. Программа «Музыка» 1-4 классы // Программы общеобразовательных учреждений. Начальная школа 1-4 классы. УМК «Планета знаний». – М., 2011.
- Барвинская Е.М. Модернизация методики развития и охраны голоса учителя музыки // Искусство и образование. – 2011. – № 6.
- Борисова Е.Н. Формирование музыканта-просветителя // Искусство и образование. – 2009. – № 4.
- Концепция учебно-методических комплектов «Музыка» для общеобразовательных учреждений // Сергеева Г. П.: Программы общеобразовательных учреждений: Музыка 1-7 классы. Искусство 8-9 классы / Редактор: Соболева Ю. – М., 2011.
- Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Кашекова И.Э. Искусство 8-9 кл.: Сборник рабочих программ. Предметная линия Г.П. Сергеевой. – М., 2011.
- Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Музыка. Программы для общеобразовательных учреждений. 1-7 классы. – 3-е изд., дораб. – М., 2010.
- Лашкул М.А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта // Искусство и образование – 2008. – № 5.
- Осеннева М.С. Характеристика учебно-методического оснащения современных программ по музыке // Осеннева М.С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М., 2012.
- Программы по учебным предметам. Программы внеурочной деятельности. 1-4 классы. Часть 2. – М., 2011.
- Сергеева Г. Информационные технологии в преподавании «Музыки» // Искусство в школе. – 2011. – №1.
- Тагильцева Н.Г. Профессия «учитель музыки» глазами студентов педагогических вузов // Искусство и образование. – 2011. – № 2.



Школяр Л.В., Усачева В.О., Школяр В.А. Музыка. Программа. 1-4 классы. (+CD) ФГОС: Серия: Начальная школа XXI в. Музыка / Ред. О.А. Кононенко. – М., 2012.

#### Дополнительная

Абдуллин Э.Б. Теория и методика преподавания музыки // Музыкальное образование: Методолого-методическая подготовка учителя музыки. Серия Педагогический университет. – М., 2000.

Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.

Анисимов П.В. Методика преподавания музыки: проблемы становления профессионального стиля // Методолого-методическая подготовка учителя музыки: материалы VII международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М., 2002.

Апраксина О.А. О праве учителя музыки на эксперимент // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О. А. Апраксина. – Вып. 13. – М., 1978.

Апраксина О.А. О современных требованиях к подготовке учителя-музыканта для общеобразовательной школы // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. – М., 1973.

Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Учебное пособие. – М., 1983.

Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е. М. Орловой. – Л., 1973.

Буянова Н.Б. Проблема самодвижения, самосовершенствования и саморазвития руководителя музыкального коллектива // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2011. – № 1.

Васильева Т. Музыка. ИЗО. МХК: Сборник нормативно-правовых документов и методических материалов / Редактор: Кукарин И. Н., Безуглых Е. В. – М., 2008.

Горюшкина М.С., Ибрагимова О.В., Кашеков И.Э. Аттестация учителей и педагогов дополнительного образования. Музыка, ИЗО, МХК. – М., 2007.

Корчагина Н.В. Акмеологические основы формирования профессионализма педагога-музыканта // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 1010. – № 4.

Лашкул М.А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта // Искусство и образование – 2008. – № 5.

Музыкальное образование в школе: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001.

Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. Учебное пособие. – М., 1999.

Петрушин В.И. Учитель музыки в школе: миссия – цели – задачи // Искусство в школе. – 2012. – № 2.

Попов В.С., Халабузарь П.В. Теория и методика музыкального воспитания. – СПб., 2000.

Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М., 2004.

Резикова О.В. Проблема профессиональной компетентности и повышения квалификации педагога-музыканта на современном этапе // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2012. – № 3.

Сокерина И.В. Определение педагогических условий становления личностно-профессиональных качеств педагогов-музыкантов на занятиях вокальной подготовкой в вузе // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2011. – № 4.



## Глава 10. ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА КАК ДЕЯТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Я прежде всего учитель музыки.*

*Г.Г. Нейгауз*

*Без дара снискать любовь ученика все остальные таланты педагога окажутся бесполезными.*

*А.Э. Гретри*

### 10.1. Педагог-музыкант и его статус в обществе

Педагог-музыкант призван быть проводником высокой духовной, музыкальной культуры. Профессия эта при всей ее специфике остро социальна. Именно педагог-музыкант является связующим звеном между музыкальным искусством и ребенком. Особо это относится к профессии учителя музыки, поскольку урок музыки в общеобразовательной школе – это единственная форма всеобщего музыкального образования.

Для учеников педагог-музыкант выступает как образец отношения к искусству, к миру в целом, и в этом смысле решающее значение приобретает то, каким мировоззрением он обладает.

Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта характеризуются гуманистической, художественно-творческой направленностью, позволяющей ему создавать и реализовывать собственную духовно-личностную концепцию (модель) взаимодействия с музыкой, ребенком, конкретной музыкально-педагогической практикой; устанавливать с ними диалогические отношения в категориях высших человеческих ценностей.

Важнейшей и определяющей особенностью процесса становления мировоззренческих убеждений педагога-музыканта является то, что они пронизаны духовным содержанием самой музыки. Благодаря этому данный процесс приобретает не только художественно-эстетическую, но и нравственно-этическую направленность. А сами мировоззренческие убеждения обладают особой энергично-душевной силой воздействия на ребенка, на его личность<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Целковников Б.М. Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта (Поиск их смысла в диалоге с наукой, с искусством и с самим собой). – М., 1998.

Педагог-музыкант – профессия сложная и многогранная, требующая наличия множества личностных качеств, необходимых как для музыканта, так и для педагога. Однако хорошо известно, что немало замечательных музыкантов избегают педагогической деятельности, не чувствуя в себе призвания к ней. В то же время многие музыканты именно в педагогической деятельности наиболее полно реализуют свои способности, им удается зажечь в детях любовь к музыке, научить их чувствовать и ценить ее красоту, пробудить у них желание заниматься ею, развивать музыкальные способности учащихся, их музыкально-творческое начало и т.д.

Одна из важных социальных задач, стоящих перед государством, заключается в том, чтобы поднять статус (правовое положение) педагога-музыканта в обществе. До сих пор в педагогике, в сфере народного образования устойчиво преобладает мнение о второстепенной роли художественных дисциплин, в том числе музыки, в общеобразовательном процессе.

Осуществляемая в России модернизация образования недостаточно сориентирована на художественное, музыкальное развитие личности. В лучшем случае происходит лишь формальное обозначение, декларация этого направления, а реальное воплощение его в жизнь отсутствует. Между тем мировой опыт убедительно доказывает необходимость достижения гармонии между естественно-научными и гуманитарными, в том числе художественными, дисциплинами.

О необходимости особого внимания к поиску эффективного воздействия на личность средствами музыки со всей очевидностью свидетельствует и факт наличия огромного количества правонарушителей среди подростков и молодежи, наличия у них эмоционально-психологических срывов и т.д. Резервы и возможности музыкального образования в сфере педагогической коррекции до сих пор не оценены ни обществом в целом, ни музыкальным образованием в частности<sup>1</sup>.

Одним из ярких доказательств является существующий сегодня реальный статус учителя музыки в школе. В органах народного образования, в администрациях школ учитель музыки часто рассматривается как человек, призванный пре-

<sup>1</sup> Убедительным свидетельством об эффективности воздействия музыкального образования на личность подростка служит двадцатидвухлетний опыт работы в Краснорборской специальной школе Ярославской области учителя музыки О. М. Фалетровой, заслуженного учителя России. См. об этом: Фалетрова О.М. Открыться музыке // Искусство в школе. – 2001. – № 3. – С. 77-78.



жде всего «обслуживать» общешкольные мероприятия. Сам урок музыки при этом не фигурирует в качестве важной и во многом незаменимой формы эмоционально-эстетического, художественно-интеллектуального, коррекционно-терапевтического воздействия на личность ребенка, стимулирующей развитие его духовно-нравственной сферы, творческих способностей.

С древних времен музыка рассматривалась прежде всего как мощное средство формирования личности. Однако сама по себе музыка не всеильна. Лишь при условии союза с талантливым музыкантом – педагогом, при наличии в нем педагогических способностей, психологического понимания ребенка как личности и веры в его силы процесс музыкального образования приобретает огромный педагогический эффект.

При этом речь идет не только о музыкальном образовании, но и о музыкальной культуре, культуре в целом. Деятельность огромного числа талантливых, самобытных российских учителей музыки доказала правомерность той оценки, которую дала им выдающаяся русская певица И.К. Архипова: «Убеждена, что по-настоящему музыкально и широко образованный учитель музыки, любящий детей и искусство, является подлинным деятелем музыкальной культуры»<sup>1</sup>.

## 10.2. Приоритетные профессиональные качества педагога-музыканта как создателя музыкально-образовательного процесса

Единство музыкальной и педагогической сторон в деятельности педагога-музыканта предполагает наличие у него определенных личностных качеств, обеспечивающих эффективность этой деятельности. К таким качествам прежде всего необходимо отнести: музыкальность, эмпатийность, толерантность, профессиональное мышление и самосознание, артистизм, креативность, личностную профессиональную позицию.

### Музыкальность

О природе музыкальности и ее проявлениях говорилось при характеристике музыкальности ребенка как субъекта педагогики музыкального образования (глава 3). Все сказанное относится и к педагогу-музыканту. Но уровень развития его

<sup>1</sup> Цит. по: Второй международный конкурс-фестиваль «Учитель музыки XXI века» имени Д.Б. Кабалевского. – М., 2002. – С. 1.

музыкальности должен быть неизмеримо выше, в противном случае он не сможет в полной мере осуществлять свою профессиональную деятельность.

Музыкальность помогает педагогу-музыканту адекватно воспринимать новые веяния в искусстве, оценивать интересные, хотя, может быть, и спорные произведения, еще не получившие общественного признания. Ярко выраженная музыкальность практически всегда помогает ему более определенно формировать свою собственную позицию в отношении того или иного музыкального явления.

Одним из важнейших проявлений музыкальности у педагога-музыканта является музыкальный вкус. Наличие развитого музыкального вкуса является необходимым условием достижения успехов в процессе формирования музыкальной культуры школьников.

Музыкальность педагога-музыканта проявляется во всех видах его педагогической деятельности: в вокальном и инструментальном исполнительстве, в управлении вокально-хоровой работой с учащимися, в собственной музыкально-пластической деятельности и руководстве ею на музыкальных занятиях, в управлении инструментальным детским исполнением, в собственных импровизациях (сочинении музыки) и в руководстве этим процессом, в организации драматизации, мюзиклов, в отборе музыкальных произведений для занятий и т.п.

Музыкальность педагога-музыканта проявляется также в особой, во многом интуитивной оценке музыкальности ребенка с учетом перспективы его развития, – что представляется крайне важным для всего процесса музыкального образования. Чем более музыкален педагог, тем скорее он сможет распознать наличие и своеобразие музыкальности в своем воспитаннике и при этом найти наиболее целесообразные для данного ученика или класса в целом пути развития их способностей.

Следует обратить внимание и на то, что музыкально-педагогическая деятельность стимулирует развитие музыкальности личности, активизируя различные психические процессы. Так, особое значение приобретает развитие музыкальной памяти педагога-музыканта.

Как уже отмечалось, *музыкальная память* является составной частью музыкальных способностей и «представляет собой способность человека к запоминанию, сохранению в



сознании и последующему воспроизведению музыкального материала»<sup>1</sup>. Принято выделять несколько ее видов: слухо-образную, двигательно-моторную, эмоциональную, конструктивно-логическую и зрительную.

Для музыканта-педагога, подчеркивает Т.Н. Воронова, значение памяти очень велико, так как игра наизусть дает возможность ярче воплотить художественный образ, проявить свое отношение к данному произведению. Эффективное развитие личности музыканта-педагога, его эрудиция, мышление зависят во многом от количества сочинений, сохраненных в памяти<sup>2</sup>. Процесс рационального усвоения репертуара, подчеркивает автор, должен включать в себя следующие важные моменты: 1. Анализ формы музыкального произведения, т.е. выяснение его структуры и композиционно-драматургического плана. 2. Выяснение общих интонационных особенностей произведения, вытекающих из своеобразия музыкального языка композитора. 3. Установление конкретных смысловых связей между структурой целого произведения и отдельными частями. 4. Определение особенностей и взаимосвязей основных средств художественной выразительности, применяемых в произведении<sup>3</sup>.

К этому следует добавить, что сохранение в памяти определенного круга произведений, включающего в себя музыку разных стилей, жанров и форм, дает возможность педагогу-музыканту свободно варьировать музыкальный материал на занятии, устанавливая столь необходимые арки между историческими эпохами, музыкальными жанрами и стилями, творчеством различных композиторов. В конечном счете это приводит, с одной стороны, к организации музыкального занятия как занятия искусством, а с другой – позволяет подвести учащихся к осознанию целостной картины музыкального мира.

Влияние педагогической деятельности на развитие музыкальности педагога-музыканта можно проследить и в том, что, наблюдая за деятельностью своих учеников, общаясь с ними в процессе совместного исполнения, педагог, отдавая детям свою музыкальную энергетику, воспринимает от них соответствующий ответный заряд, который обогащает его. Об этом

1 Теплов Б.П. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947. – С. 101.  
2 См.: Воронова Т.Н. Музыкальная память // Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие / Под общ. ред. А.Г. Каузовой и А.И. Николаевой. – М., 2001. – С. 105.  
3 Там же. – С. 107.

много написано в театральной педагогике, в воспоминаниях концертирующих музыкантов. Отмеченный факт развития музыкальности педагога тем более ценен, поскольку в условиях занятий в школе он носит постоянный, а не эпизодический (как в театре, концерте) характер.

Развитие музыкальности педагога-музыканта невозможно вне связи с развитием всего его духовного мира и прежде всего вне связи с музыкой – основным «генератором» *развития* музыкальности. Эта связь осуществляется в постоянном обогащении и углублении собственных музыкальных впечатлений, музыкального опыта и его выражения в музыкальном исполнении как эффективном пути познания музыкального искусства.

### Эмпатийность

Как уже отмечалось, в широком смысле слова под эмпатийностью понимается способность к сопереживанию, к установлению духовного контакта с людьми, душевность, сердечность. Такие показатели эмпатийности педагога-музыканта являются необходимым условием успешности и продуктивности всей его деятельности. Эмпатийность педагога, в свою очередь, способствует пробуждению и развитию ее у учащихся.

Русская музыкальная культура всегда отличалась ярко выраженной способностью к состраданию. «Я желал бы всеми силами души, – признавался П.И. Чайковский, – чтобы музыка моя распространялась, чтобы увеличивалось число людей, любящих ее, находящих в ней утешение и подпору»<sup>1</sup>. Это творческое и мировоззренческое кредо композитора в полной мере может стать эпиграфом к деятельности педагога-музыканта, поскольку музыкальное искусство по своей природе призвано вызывать эмпатию и развивать ее. Музыка способна раскрыть перед учащимися самые тонкие чувства и образы. Искусство педагога состоит в том, чтобы помочь детям душевно откликнуться на них, вызвать желание быть причастным к миру Добра и Красоты.

Развитию эмпатийности педагога-музыканта способствует общение с учениками на принципах душевного и духовного «родства», видения каждого из них как формирующейся личности и осознания необходимости *со-действия* им в процессе музыкального образования.

1 Цит. по кн: Холодковский В. В. Дом в Клину. – М., 1975. – С. 12.



К методам, обуславливающим успешное развитие эмпатийности педагога-музыканта, относят:

- ассоциативный метод;
- ролевое отождествление с образом музыкального произведения;
- личностное, субъектное проживание им урока музыки.

Педагог и психолог Ш.А. Амонашвили так определяет личностные качества учителя.

Во-первых, мы должны быть людьми доброй души и любить детей такими, какие они есть... Доброта и любовь к детям должны быть не только внутренне переживаемым состоянием, но и главным мотивом, стимулом нашей педагогической деятельности, общения с ребенком или со всем классом ... Педагог доброй души, всем сердцем любящий ребенка, чаще улыбается, реже хмурится, он живет настоящей педагогической жизнью и тем самым обретает свое профессиональное счастье.

Во-вторых, мы должны уметь понимать детей ... Понимать детей – значит стать на их позицию, ценить их чувства, принимать их заботы и дела как серьезные (они и есть такие) и считаться с ними ... Понимать детей – значит не подчинять их нашей власти, а, опираясь на их сегодняшнюю жизнь, возвращать ростки их завтрашней жизни ... Понимать детей – значит овладеть высочайшим мастерством воспитания маленького человека.

В-третьих, нам необходимо быть оптимистами. Мы должны, обязаны ведрить в свою педагогику, верить в преобразующую силу воспитания ... Пессимизм в воспитании и обучении равносителен тому, чтобы заживо похоронить возможное радостное будущее ребенка; лишь наш оптимизм воодушевляет ребенка, будит дремлющие в нем силы ... Речь идет о *дейтельном оптимизме*, когда педагог глубоко вникает в индивидуальность, внутренний мир ребенка и в зависимости от этого ищет методические пути его преобразования – воспитания, обучения и развития. Деятельный оптимизм требует от педагога постоянного творчества, непрекращающегося поиска.

В-четвертых, мы обязаны олицетворять человека будущего.

Эти слова, сказанные Ш.А. Амонашвили по отношению к учителю, работающему с шестилетними детьми, в полной мере могут быть отнесены к деятельности педагога-музыканта в целом.

Любовь к ребенку определяет отношение к нему педагога – способность рассматривать тот или иной поступок, процесс воспитания, обучения и развития в определенной перспективе. Педагог-музыкант, любящий детей, способен видеть в них все то хорошее и доброе, что в них есть, помочь им справиться со своими недостатками. В этом ему может помочь эмпатийность.

### Толерантность

В «Декларации принципов толерантности», провозглашенной ЮНЕСКО, толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, которая проявляется в праве всех граждан на самобытность, индивидуальность; обеспечение устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважение к разнообразию различных мировых культур цивилизаций и народов; готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям.

В представлении о толерантности принято выделять пять основных зон, в соответствии с теми аспектами социальной жизни общества, в которых наиболее велика вероятность возникновения противоречий и конфликтов: религиозная, этническая, психологическая, ценностная и коммуникативная.

Толерантному человеку, как отмечает А.Г. Асмолов, присущи такие черты личности, как: расположенность к другим, снисходительность, терпимость к различиям, чувство юмора, чуткость, доверие, альтруизм, умение владеть собой, доброжелательность, умение не осуждать других, гуманизм, умение слушать другого, любознательность, способность к сопереживанию<sup>1</sup>.

Толерантность является своего рода проявлением педагогической мудрости. Это качество личности носит нравственно-этический характер и по своему духу в определенном смысле близко значению слова «интеллигентность».

Есть основание рассматривать особый род толерантности – *педагогическую толерантность*. На первый взгляд педагогическая толерантность – это выдержка воспитателя в ответ на необдуманность высказываний и действий ребенка, на проявления его невоспитанности и т.п. Однако это далеко не все. Сфера толерантности распространяется как на проблемы воспитания тех или иных качеств личности учащегося, так и на



проблемы собственно обучения знаниям, умениям, навыкам.

В толерантности учителя музыки ясно прослеживаются черты, которые свойственны учителям и других предметов. В то же время ей свойственен и целый ряд особенностей, связанных с деятельностью учителя искусства, с многообразными видами и формами музыкальной деятельности.

Обратимся сначала к *общим* свойствам педагогической толерантности.

Педагогическая толерантность основывается главным образом на любви к ребенку. Способность увидеть в своем воспитаннике прежде всего положительные черты характера, оценить их и в то же время верить в возможность устранения тех или иных недостатков - служат важным стимулом проявления педагогической толерантности.

Второе очень важное условие проявления педагогической толерантности - это воля педагога. Скажем, учитель желает быть толерантным по отношению к своим воспитанникам, но его собственная невыдержанность, горячность, которая проявляется помимо его воли, может свести на нет все его стремления.

В-третьих, педагогическая толерантность основывается и на способности педагога рассмотреть конкретный частный случай, требующий проявления его толерантности сквозь призму перспективы развития своего воспитанника в самых разных его проявлениях.

Педагогическая толерантность - это не просто пассивный процесс «терпения и прощения» педагога в надежде на позитивные проявления в чертах характера, поступках, в темпе и качестве усвоения содержания образования своими воспитанниками. Опыт показывает, что педагогическая толерантность педагога-музыканта особенно эффективна в том случае, когда она сочетается с многообразным «механизмом» музыкально-педагогической деятельности. Его разновидности определяются прежде всего *природой самого музыкального искусства, специфической проявления и развития музыкальных способностей (музыкальности, музыкального слуха, мышления, памяти и др.), а также видами музыкальной деятельности.*

В музыкальном образовании феномен толерантности можно рассматривать с различных позиций, например: а) в качестве установки на либеральное принятие моделей учебных планов и программ; б) как толерантное поведение преподавателей по отношению к учащимся и коллегам, а также уча-

щихся к преподавателям и друг другу; в) как олицетворение плюрализма, свободного выражения своих музыкально-культурных интересов, потребностей, взглядов; г) как готовность принимать духовно значимые ценности музыкального искусства «Другого» с помощью «толерантного музыкального пространства»; д) как проявление уважения к «чужой» музыкальной культуре и ее представителям.

Особо следует отметить этнокультурную толерантность педагога-музыканта, в основе профессиональной деятельности которого лежит механизм «обращения» «чужого» в «свое». В этом контексте толерантное отношение учителя к представителям разных национальностей, их культуре выступает в качестве своеобразной установки на этнотолерантное поведение учащихся. Проявление этнокультурной толерантности в музыкальном образовании находит свое выражение прежде всего в установке на уважительное отношение, понимание, принятие моделей музыкальной культуры, ценностей, духовных потребностей, эстетических, художественных, музыкальных вкусов «Другого» (группы, общности, народности); актуализации и развитии в личности толерантного отношения к своей и иной музыкальной культуре.

#### Профессиональное мышление и самосознание

**Профессиональное мышление** представляет собой специфический сплав художественного и научного аспектов мышления, его *музыкальной, психологической и педагогической сторон*, взаимосвязи профессиональной направленности, стиля и операций мышления-процесса.

Профессиональное мышление педагога-музыканта включает в себя *музыкальное мышление*. Оно отличается интонационно-образной природой музыкально-мыслительных процессов и в деятельности педагога направлено на установление контакта учащихся с музыкой, музыкальным произведением. Поэтому так важно знание педагогом-музыкантом законов музыкальной речи, музыкального языка и их применение в процессе организации слушательской, исполнительской деятельности детей, особенно при включении в содержание занятий музыкально-композиционного творчества (импровизация, сочинение музыки детьми).

В целом следует отметить то, что развитое музыкальное мышление педагога является главной предпосылкой успешности процесса развития музыкального мышления учащихся.



С психологической точки зрения важной категорией мышления педагога-музыканта являются эмоции. Они непосредственно связаны с самой сущностью музыкального искусства, процессом его восприятия. При этом «умные эмоции» (термин Л.С. Выготского) педагога-музыканта являются важнейшим фактором, помогающим решать многообразные педагогические задачи.

Психологический аспект профессионального мышления педагога-музыканта проявляется и по отношению к самому ребенку, и к педагогическому процессу в целом. Это находит выражение прежде всего в субъект-субъектных взаимоотношениях между педагогом и его воспитанником, в диалоге между педагогом и музыкой. К числу приоритетных психологических категорий, характеризующих мышление педагога-музыканта в этом отношении, следует отнести психологический образ ребенка, а также образ самого педагога.

Еще одной составляющей профессионального мышления педагога-музыканта является его *психолого-педагогическое мышление*. С этой точки зрения оно направлено прежде всего на познание возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся, закономерностей и особенностей процесса общения педагога со школьниками, учащихся с музыкой; на проектирование, осуществление и анализ музыкально-образовательного процесса, проходящего в данных конкретных условиях и нацеленного на решение определенных музыкально-педагогических задач, на достижение художественности и целостности музыкального занятия, на познание, оценку и внедрение в практику музыкально-педагогических новаций.

Как музыкальное, так и психолого-педагогическое мышление нередко приобретает *творческий характер*, что проявляется в индивидуальном, неповторимом видении, понимании музыки, ребенка и музыкально-педагогического процесса, в нахождении оригинальных способов решения поставленных педагогических задач. Принципиально важным в развитии профессионального мышления педагога-музыканта является направленность на анализ собственной педагогической деятельности и развитие **профессионального самосознания**.

В основе профессионального самосознания лежит *профессиональная рефлексия*, т.е. способность отражать, анализировать, размышлять, оценивать процесс и результаты своей собственной музыкально-педагогической деятельности.

Профессионально-личностную рефлексия Т.А. Кольшева рассматривает как действие, направленное на выяснение оснований собственного способа решения мыслительных музыкально-педагогических задач и его обобщение с целью последующего успешного решения внешне разных, но внутренне родственных проблем, связанных с музыкально-педагогической действительностью. По своим основным психологическим признакам рефлексия сопоставима с процессом творчества, с креативной задачей.

- При осмыслении сущности профессионально-личностной рефлексии педагога-музыканта особое значение, как отмечает исследователь, приобретает совпадение и согласованность внешнего и внутреннего диалогов преподавателя и учащегося. В музыкально-педагогическом процессе особенности рефлексивно-диалогического «думания» обуславливаются, с одной стороны, спецификой музыкального искусства, с другой - интерес, возникший к музыкально-педагогической, творческой по характеру проблеме;
- обнаружение, осмысление и оценка лежащих в ее основе противоречий;
- поиск оснований и возможных вариантов ее решения при соотнесении содержания музыкально-педагогической задачи с собственным индивидуально-личностным и профессиональным опытом, а также с опытом других педагогов-музыкантов;
- осуществление практических логико-конструктивных действий, обеспечивающих успешное решение музыкально-педагогической задачи;
- обобщающая оценка педагогом-музыкантом всех предшествующих этапов рефлексивной деятельности, приводящая к ее обогащению, к выведению ее на «метауровень» и к слиянию с новым циклом ее осуществления.

Представленная схема наполняется конкретным содержанием в зависимости от аспекта музыкально-педагогической деятельности. Однако в любом случае в ней сохраняется главная логическая направленность: от широких обобщенных представлений о выходе из затруднения (т.е. осмысления музыкально-педагогической проблемы) к конкретным способам преодоления противоречий. При этом личный опыт педагога-музыканта постоянно, сознательно или неосознанно, соотносится «изнутри» (путем сравнения, оценки, отбора, освоения



и т.д.) с опытом других педагогов-музыкантов. Таким образом, у педагога развивается и утверждается способность взглянуть на себя, на свою деятельность как бы со стороны, объективно и продуктивно оценить поступающие критические замечания.

Ведущее функциональное значение профессионально-личностной рефлексии педагога-музыканта заключается в ее особом целостном воздействии на личность педагога. Рефлексивные проявления связаны с глубинными сторонами его личности, с его индивидуальным темпераментом и с особым личностным пониманием таких философских категорий, как «свобода» и «творчество». Результатом является не только совершенствование профессионального мастерства, но и уяснение личностного смысла жизни, представление о своем внутреннем духовном мире. Обогащение профессионального «Я» педагога-музыканта происходит в процессе рефлексивно-личностного взаимодействия с музыкой, с учащимися. По мере роста профессионального мастерства развивается и его музыкально-педагогическая интуиция. Она выступает как акт непосредственного решения педагогом музыкально-педагогических задач без их предварительного логического профессионального анализа. Этому способствует накопленный опыт педагогической деятельности, знание своих учеников, его природная способность к мышлению.

### Артистизм<sup>1</sup>

Под артистизмом педагога-музыканта понимают его способность «влучать» эмоционально-эстетическую, душевную энергию в учащихся посредством создания особой установки на восприятие музыки, совместное ее переживание, яркое, творческое по характеру исполнение; насыщение музыкально-познавательных процессов эмоционально-образной стороной и др.

Артистизм педагога-музыканта интегрирует эмоционально-экспрессивную, художественно-интеллектуальную, художественно-операциональную стороны художественно-коммуникативной деятельности.

Это означает, во-первых, что педагог искусством своего поведения стремится придать процессу общения с детьми не только душевный, доверительный, сердечный, но и эмоцио-

<sup>1</sup> См.: учебное пособие Л.С. Майковской «Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта.» – М.: Музыка, 2006.

нально-возвышенный характер, что чрезвычайно важно и даже необходимо для последующего общения учащихся с музыкой.

Во-вторых, задача педагога состоит в том, чтобы своим примером помочь учащимся развивать в себе умение познавать искусство особым, художественно-образным способом мышления, отличающимся от чисто интеллектуальной деятельности на уроках, например, естественно-математического цикла.

В третьих, важное значение имеет «артистический» стиль исполнения музыки, в процессе которого дети заражаются музыкой, развивая при этом свою эмоциональность, приобретающую год от года во многом благодаря примеру педагога все более эстетический характер.

В определенном отношении артистизм педагога-музыканта близок артистизму актера, отмечает Л.С. Майковская. Это происходит, например, когда он выступает в роли исполнителя музыки или рассказывает о ней. В опосредованном виде данная способность влияет на все аспекты его художественно-педагогической деятельности.

В структуре артистизма педагога-музыканта исследователь выделяет следующие взаимосвязанные между собой компоненты: психофизический, эмоционально-эстетический, художественно-логический.

Основу *психофизического* компонента составляют, с одной стороны, различные психические процессы (воображение, внимание, аффективная память, волевые проявления и т.д.), а с другой - изучение основных теоретико-методических положений педагогики, относящейся к области музыкального образования, в сравнении и сопоставлении разных взглядов и воззрений;

*Эмоционально-эстетический* компонент артистизма связан прежде всего с сенсорным опытом педагога-музыканта, с экспрессивными сторонами его личности. Наиболее важное значение здесь приобретает способность педагога пропускать все явления музыкально-педагогического процесса через свой «эмоциональный фильтр», быть не только мыслящим, но и эмоционально воспринимающим человеком.

Эмоционально-эстетическое состояние педагога на музыкальных занятиях обуславливается в первую очередь самой музыкой, ее эмоционально-образным строем: В течение занятия педагог (как и школьники), откликаясь на эмоционально-художественный настрой музыки, перестраивает собствен-



ное внутреннее состояние. Соответственно этому он создает и «партитуру» физических составляющих подстраивает свой голос, мимику, жест. Такая сложная, мозаичная эмоциональная деятельность педагога-музыканта может создать для него значительные трудности, если он не владеет в достаточной степени искусством саморегуляции своеобразным механизмом управления своей психофизической органикой. Овладение саморегуляцией позволяет педагогу достигать творческого состояния, адекватного художественно-коммуникативной деятельности.

**Художественно-логический** компонент артистизма связан главным образом со способностью педагога-музыканта логически выстраивать систему художественно-коммуникативных действий на уроке, подвергать ее анализу и корректировке. Этот компонент включает в себя также его готовность к «режиссированию» своего творческого самочувствия, психофизических состояний в ходе художественно-педагогического общения.

Поиск внутренних и внешних форм выражения своего отношения к музыке и детям охватывает не только эмоциональную, но и художественно-интеллектуальную сферу личности педагога. Ее действенность выражается в определении общей композиции и «инструментовки» художественно-педагогического общения, в мысленном проигрывании отдельных художественно-коммуникативных ситуаций, в обдумывании логики преподнесения музыкального и другого художественно-дидактического материала и др.

Основы артистизма закладываются еще на стадии профессионального становления педагога-музыканта, но совершенствуются и достигают по-настоящему высокого уровня лишь в условиях живой музыкально-педагогической практики через общение с музыкой и детьми. Именно на таком уровне педагогу удается постичь ценностный смысл царящей на музыкальных занятиях духовно-нравственной атмосферы и каждый раз наполнять ее новым содержанием.

Основными методами, способствующими развитию артистизма у будущего педагога-музыканта, являются: музыкально-коммуникативный тренинг, эмоционально-образный показ педагогом музыкального материала, моделирование музыкально-педагогических ситуаций, предполагающих артистический отклик и т.д.

## Креативность

По своему существу музыкально-педагогическая деятельность носит творческий, креативный характер, который предопределяет ее направленность, содержание и находит свое отражение во всех ее разновидностях: конструктивной, музыкально-исполнительской, коммуникативно-организаторской, исследовательской. Именно творчество становится той побудительной силой, которая предопределяет результативность деятельности педагога-музыканта и в воспитательном, и в обучающем, и в развивающем аспектах.

Креативный характер деятельности педагога-музыканта можно структурировать в двух аспектах: по отношению к содержанию музыкального образования и по отношению к процессу музыкального образования.

По отношению к содержанию музыкального образования подобный характер деятельности предопределяется личностью педагога-музыканта, широтой его кругозора, профессиональными интересами, наличием опыта работы, направленностью на поиск нового в своей деятельности.

Такого рода креативность может выражаться в разработке авторской учебной программы, отдельных ее разделов, в поиске и нахождении нового музыкального материала, в разработке новых принципов, методов и приемов преподавания музыки, установлении еще не имевших место межпредметных связей и т.п. При этом полученный творческий результат такой работы в равной мере может быть как повторяемым в той или иной степени другими педагогами-музыкантами, так и неповторимым, присущим только данному педагогу, что отнюдь не умаляет достоинств результата.

В целом креативный характер работы педагога-музыканта по отношению к содержанию музыкального образования проявляется прежде всего в его конструктивной и исследовательской деятельности.

Креативный характер работы по отношению к процессу музыкального образования проявляется главным образом в организаторской и коммуникативной деятельности. В деятельности педагога-музыканта, работающего с детьми, нередко возникают уникальные ситуации. Эта уникальность проявляется во всегда неповторимом конкретном составе учащихся (жизненный и музыкальный опыт, музыкальные интересы и потребности, уровень музыкальных способностей, умений и навыков и др.), что требует всякий раз нового



сочетания организационных приемов и методов работы, определения наиболее целесообразной продолжительности и насыщенности того или иного фрагмента занятия, применения индивидуального подхода к учащимся, группе учащихся, классу в целом и т.д.

Особое место при рассмотрении креативного характера деятельности педагога занимает его исполнительская музыкальная деятельность, в частности, в тех случаях, когда изменение психологической обстановки во время занятия требует поиска незапланированной новой музыкально-педагогической интерпретации музыкального произведения.

Важнейшим качеством личности, формирующимся в процессе овладения будущим педагогом-музыкантом своей профессией, является его личностная профессиональная позиция.

#### Личностная профессиональная позиция

Личностная профессиональная позиция педагога-музыканта представляет собой ярко выраженное заинтересованное и обоснованное отношение к музыкально-педагогической действительности, к ребенку, к музыке, к преподаванию музыки. В ней, как в фокусе, аккумулируется весь прошлый опыт музыкальной и музыкально-педагогической деятельности педагога, его целостный взгляд на современное состояние музыкального образования и свое место в этом процессе, а также перспектива развития и совершенствования своей профессиональной деятельности.

Механизмом становления профессиональной позиции педагога-музыканта по тому или иному конкретному вопросу является рефлексия. Позиция «складывается» только в том случае, когда педагог, сконцентрировав внимание на каком-либо музыкально-педагогическом явлении (задаче, принципе и т.д.), *размышляет о нем путем сравнений, сопоставлений, анализа, обобщения* и в результате приходит к определенному выводу. В процессе размышлений в его сознании актуализируется весь накопленный ранее опыт, знания, умения, что в итоге приводит к формированию профессионального отношения к изучаемому вопросу. Таков в общих чертах механизм образования профессиональной позиции педагога-музыканта. Эта позиция может выражаться по отношению к самым различным сторонам его деятельности и окружающей его музыкально-педагогической действительности: выбору репертуара программы, оценки того или иного вышедшего пособия и т.д.

Профессиональная позиция педагога-музыканта проявляет себя по отношению ко всем компонентам содержания музыкального образования.

Так, если сущность цели музыкального образования – формирование музыкальной культуры школьников как части их духовной культуры, можно в определенной мере считать категорией стабильной, то задачи, раскрывающие эту цель, педагог может уточнить, дополнить, скорректировать, выделив при этом на первый план в качестве ведущей какую-либо из них.

Еще более вариативным представляется выбор педагогом приоритетных для него принципов музыкального образования. Так, например, один педагог может отдавать предпочтение в своей деятельности принципу установления интегративных связей музыки с различными видами искусства, другой – ограничит эту сферу деятельности связью музыки и литературы.

Предпочтения педагога-музыканта по отношению к содержанию музыкального образования могут быть также весьма различными. Если один педагог считает целесообразным активное использование на уроке музыкально-пластической деятельности (наряду с хоровым пением и слушанием музыки), то другой – сочтет возможным и целесообразным в качестве дополнительного к основным видам деятельности инструментальное музицирование детей.

Выбор методов музыкального воспитания и обучения для *развития* профессиональной позиции педагога-музыканта практически не ограничен. Его профессиональная позиция, как и по отношению ко всем другим компонентам музыкального образования, определяется здесь своими личностными предпочтениями, уровнем музыкальной и общей культуры школьников, условиями организации музыкальных занятий, направленностью работы школы или внешкольного учебного заведения.

Становлению этой позиции способствуют следующие направления самостоятельной работы:

- изучение основных теоретико-методических положений педагогики, относящейся к области музыкального образования, в сравнении и сопоставлении разных взглядов и воззрений;
- выбор на этой основе наиболее предпочтительной концепции и обоснование своего выбора;



- разработка и апробация своих педагогических новаций в практической работе с учащимися.

Процесс ее становления идет по пути от репродуктивного к концептуально-творческому и проявляется в первую очередь в способности педагога-музыканта уметь обосновать свое видение сущности, организации и осуществления процесса музыкального образования.

Личностная профессиональная позиция необходимая и важная часть мастерства педагога, оказывающая влияние на все направления его музыкально-педагогической деятельности.

Творческий подход как неотъемлемая составляющая профессиональной позиции педагога-музыканта дает ему возможность по-новому увидеть содержание и процесс музыкального образования как в целом, так и в его отдельных аспектах, наметить перспективу своего дальнейшего профессионального роста, более определенно представить свое предназначение в музыкальном образовании как деятеля музыкальной культуры

### Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте социальный статус учителя музыки в обществе.
2. В чем вы видите влияние мировоззрения педагога-музыканта на музыкально-образовательный процесс?
3. Раскройте сущность музыкальности как качества личности педагога-музыканта.
4. Как вы представляете себе деятельность учителя музыки как педагога-музыканта?
5. Охарактеризуйте эмпатийность как качество личности педагога-музыканта.
6. В чем проявляется креативность педагога-музыканта?
7. В чем заключается сущность профессионального мышления и самосознания как качества личности педагога-музыканта?
8. Считаете ли вы возможным причислить музыкально-педагогическую интуицию к важным качествам личности педагога-музыканта?
9. Раскройте артистизм как качество личности педагога-музыканта.
10. Изложите сущность личностной профессиональной позиции педагога-музыканта.

11. Какое из профессиональных качеств личности педагога-музыканта вы считаете необходимым добавить к предложенному перечню?

12. Выявите общее и особенное в высказываниях Б.В. Асафьева и Д.Б. Кабалевского о многогранности профессии учителя музыки:

Б.В. Асафьев: «Музыкальный педагог в общеобразовательной школе не должен быть «спецом» в одной какой-либо области музыки. Он должен быть и теоретиком, и регентом, но в то же время и музыкальным историком, и музыкальным этнографом, и исполнителем, владеющим инструментом, чтобы всегда быть готовым направить внимание в ту или другую сторону. Главное же, он должен знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения в возможно большем количестве, чтобы не чувствовать в музыкальной эволюции провалов от композитора к композитору или зияющих пустот в творчестве одного композитора».

(Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе // Б. Асафьев. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е. М. Орловой. – М.-Л., 1965. – 65.)

Д.Б. Кабалевский: «Круг знаний и навыков, которыми должен обладать квалифицированный учитель музыки, хорошо известен. Помимо общепедагогической подготовки, он обязательно должен уметь играть на фортепиано (на баяне или аккордеоне), владеть четкой и выразительной дирижерско-хоровой техникой, уметь петь, он должен иметь подготовку в области истории и теории музыки, уметь транспонировать по нотам и на слух, подобрать несложное сопровождение к мелодии. Словом, *учитель музыки должен быть музыкально образованным педагогом*, в противном случае он будет подобен учителю математики, не способному решить задачи, которые задает своим ученикам...

Однако знать свой предмет учителю музыки еще не достаточно. Он должен *любить* музыку как живое искусство, ему самому приносящее радость, он должен относиться к музыке с *волнением* и никогда не забывать, что нельзя вызвать в детях любовь к тому, чего не любишь сам, увлечь их тем, чем сам не увлечен».

(Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические



материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 30-31.)

## Рекомендуемая литература

### Основная

Абдуллин Э.Б. Профессионально-значимые (приоритетные) качества учителя музыки. Критерии профессиональной компетентности // Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика: учебник для студ. муз. фак. учреждений высш. проф. образования / Под ред. Г.М. Цыпина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2011.

Борисова Е.Н. Формирование музыканта-просветителя // Искусство и образование. – 2009. – № 4.

Майковская Л.С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальной культуре и образовании. – М., 2009.

Малюков А.М. Психология переживания и художественное развитие личности. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2012.

Петрушин В. И. Учитель музыки в школе: миссия – цели – задачи // Искусство в школе. – 2012. – № 2.

Старчеус М.С. Профессия музыканта в социальном контексте // М.С. Старчеус. Личность музыканта. – М., 2012.

Старчеус М.С. «Настоящий музыкант» // М.С. Старчеус. Личность музыканта. – М., 2012.

### Дополнительная

Абдуллин Э.Б. Теория и методика преподавания музыки / Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки. Серия Педагогический университет. – М., 2000.

Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. – М., 1984.

Безбородова Л.А. Учитель музыки // Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов педвузов. – М., 2002.

Гарипова Н.М. Готовность к проецированию музыки в иные системы общения как особенность музыкального мышления будущего учителя // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки. Материалы III международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б.Абдуллин и Е.В. Николаева. – М., 1996.

Гергиев В. Музыка. Театр. Жизнь. Противосложение / Сост. В.С. Фиалковский. – СПб., 2008.

Демин В.П. Социальный статус искусства и гражданская ответственность педагога // Электронный журнал «Педагогика искусства». – 2007. – № 3.

Колышева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования: Учебное пособие / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М., 1997.

Майковская Л.С. Артистизм учителя музыки: Учебное пособие / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М., 1998.

Матвеевская Н.С. Хочешь, я открою для тебя музыку? // Музыка в школе. – 2012. – № 4.

Мухина В.С. Социальная единица и уникальная личность / В. С. Мухина. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – Екатеринбург, 2007.

Надилова Л.Л. Струны общности: Теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогического факультета. – Владимир, 1999.

Насыпная Г.А. К вопросу о «безмолвном» педагогическом воздействии // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки // Материалы III международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева. – М., 1986.

Падалка Г.К. Интуиция в системе художественно-педагогических воздействий и возможности ее развития // Методологические проблемы музыкальной педагогики: Материалы межреспубликанской научно-практической конференции / Отв. ред. Э.Б. Абдуллин. – М., 1991.

Петрушин В.И. Личность и деятельность музыканта // Петрушин В.И. Музыкальная психология. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М., 1997.

Старчеус М.С. Слух музыканта. – М., 2003.

Целковников Б.М. Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта (Поиск их смысла в диалоге с наукой, с искусством и с самим собой): Учебное пособие / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М., 1999.

Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – М., 2001.

Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблема психологии творчества. – М., 1988.

Щербакова А.И. Аксиология музыкально-педагогического образования / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М., 2001.



Юдовина-Гальперина Т.Б. Детский педагог // Т.Б. Юдовина-Гальперина. За роялем без слез или Я – детский педагог. – СПб., 2002.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

*Б.В. Асафьев*

### **Музыка в современной общеобразовательной школе**

Определить место и значение предмета в современном школьном образовании – отнюдь не значит начать с обсуждения объема знаний, заключающихся в нем, и количества их, которое возможно добыть, изучая этот предмет. Мне кажется, что если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо категорически отвести в данном случае вопросы музыкознания и сказать: музыка – искусство, то есть некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают. Как явление широко распространенное, оно заслуживает, чтобы его наблюдали, изучать же его в общеобразовательной школе нет смысла, ибо чему может учить музыка в сравнении с математикой или социологией? Итак, чтобы вникнуть в положение, следует подчеркнуть особенное значение музыки в школе как наблюдаемого явления, в отличие от других предметов, которыми учатся, чтобы приобрести сумму конкретных знаний.

Но если музыку не изучают и не учатся ей ради знаний, то ведь ей научают. Научают играть на рояле, скрипке, балалайке. Это верно. Но это можно делать, а можно и не делать, как можно учить переплетному искусству, а можно и не учить, а лучше заняться резьбой по дереву, и т.д. Я хочу сказать, что «научение» музыке еще не означает ничего принципиально значительного. Я право не знаю (сам будучи музыкантом), нужно ли всех обучать музыке, то есть игре и пению (разумею сольному). Но наблюдать ее и, наблюдая, привыкать делать выводы и обобщать – это иное дело. Наблюдать искусство – значит, прежде всего, уметь воспринимать его. Восприятие восприятию рознь. Воспринимать музыку – дело трудное. К нему надо готовить внимание. А если так – вопрос осложняется еще больше. Стоит ли действительно работать над углублением и утончением нашего восприятия ради того только, чтобы наблюдать явление, казалось бы, далеко не столь важное в сравнении, например, с явлениями природы или функциями органов нашего тела?

Никакие доказательства, вроде того, что это явление – прекрасно, что оно доставляет художественное наслаждение и



т.п., ничего не докажут, пока одних людей будет удовлетворять то, что другим покажется нестерпимой пошлостью. Здесь сфера вкуса, и только его воспитание в направлении, соответствующем художественным нормам данной эпохи, может повысить некую «равнодействующую» вкуса. В плане же удовлетворения потребностей (эстетических) важен, прежде всего, самый факт удовлетворения, а не вкусовая значительность его. Поэтому, рассматривая вопрос о месте музыки в общеобразовательной школе как предмета (объекта) наблюдения, я нарочно отграничиваю фазу научного изучения и фазу эстетического отбора от более простой и скромной фазы наблюдения за воспринимаемым явлением.

Что восприятие и наблюдение музыки могут привести к художественной оценке и к повышению уровня вкуса – в этом нет сомнения. Но не в оценке и не во вкусе центр тяжести. Опираясь только на них, трудно оправдать место и значение музыки в школе, а главное, определить границы ее использования как школьного предмета. И художественная оценка, и вкус должны вырабатываться в процессе наблюдения, но они не должны обращаться в преднамеренный замысел, в предвзятую цель, на которой строится программа. Если музыка – жизненно насущное и здоровое явление, то не надо начинать восприятие его и наблюдение за ним с эстетических предпосылок. Закат солнца – красивое зрелище, но не в нем одном (то есть не в красоте зрелища) дело. Есть в созерцании заката более существенная сторона, чем простое любование. Это – наблюдение, обогащающее жизненный опыт и повышающее степень жизнеспособности и жизнерадостности. Точно так же и музыку, взятую, как созерцаемое явление, можно и должно попытаться вывести за пределы гипнотического погружения в нее ради эмоционального внушения, исходящего от нее. Такое пассивное погружение – вредно, ибо не актуально и не динамично. Оно не дает роста жизненным силам, а только возбуждает их, как возбуждают и отравляют наркотики. Если попытаться, однако, наметить в наблюдении музыки факторы, обуславливающие пробуждение и развитие социально-ценных психологических состояний у воспринимающих субъектов, то тем самым определится воспитательное значение данного явления, его место в школе как общеобразовательного предмета и наконец, кроме того, выяснятся методы наблюдения, обобщения, а в конечной стадии и научения.

Постараюсь быть кратким и не буду, как уже сказал, определять ни объема музыки, как предмета, ни суммы знаний,

почерпаемых от нее. В чем же тогда ее значение? – Оно – в музыкально-интонационной природе, в ее ритмической организации, в актуальности движения звучаний и в динамике процесса звучания. В книжке Эвелины Дьюи «Дальтонский лабораторный план»<sup>1</sup> метко сказано: «Современное воспитание характеризуется заботами о развитии в детях инициативы, организаторских способностей, находчивости и критического отношения». Прибавлю: и социальных навыков. Я считаю, что поскольку музыка как наблюдаемое (а не пассивно воспринимаемое) явление может содействовать укреплению и развитию только что приведенных качеств, постольку ее место в школе отвоено. И уже лишь следствием этого завоевания и как роскошный результат могут вырабатываться проекты внедрения музыки в школу как эстетической дисциплины и могут подыматься вопросы об обучении ей в приближении к профессионально-музыкальным навыкам.

Но прежде чем судить, способна ли музыка развивать инициативу, находчивость, организаторское чутье и т. д., поставим более общую проблему. Обогащает ли восприятие наш жизненный опыт?

Музыка – искусство слуховых впечатлений. Вернее, слухомоторных. Через метрико-архитектонический метод распределения звучащего материала она лишь отчасти сближается со зрительными восприятиями и представлениями. Значит, наблюдение музыки прежде всего ведет к обострению слуховых впечатлений (реакций на слуховые раздражения) и, следовательно, к обогащению нашего жизненного опыта и нашего знания о мире через слух. В человеческой культуре преобладает зрительность. Слух в загоне. А между тем восприятие звучаний предполагает развитие колоссально важного свойства: инстинктивного схватывания отношений тонов, как близких, так и на далеком озвученном пространстве (разумею пространство или, точнее, «поле» звучаний, которые, протекая, как бы заполняют некое пространство).

Отношения эти глубоко различны. Под ними разумеются как отношения друг к другу отдельных тонов и звучащих комплексов, так и отношения горизонталей (мелодические линии

<sup>1</sup> См.: Новая Москва, – 2-е изд. – 1924, – С. 36.

В те годы лабораторный метод занятий, основанный на принципах, выдвинутых в Дальтон-плане, был широко применен в общеобразовательных школах (здесь и далее в статье Б.В. Асафьева сохранены комментарии редактора Е.М. Орловой).



движения музыки во времени) и вертикалей (одновременное «аккордовое» сочетание тонов) и взаимодействие их. Затем идут различные виды соотношений ритмических, динамических, колористических, темповых и т. д. Таким образом, напряжение слухового внимания при восприятии-наблюдении музыки дает возможность схватывания – среди непрерывно протекающего музыкального движения – связи друг с другом и взаимодействия всех обуславливающих процесс звучания элементов. Иначе говоря, вырабатывается насущное качество восприятия, насущное именно при современной переоценке всего существующего. Восприятия – в плане соотносительности и сопряженности организующих звучащую материю элементов.

Музыка движется. Единственное средство не упустить целого за мигами звучаний и понять процесс развертывания звуков это – постигать соотношения каждого данного звучащего момента с предыдущим и последующим моментами. Но этого мало, ибо соотношение такого рода можно понять, лишь учитывая функциональную зависимость элементов и выполняемую каждым из них работу. Следовательно, внимание слуха должно быть направлено на уяснение степеней тяготения тона к тону, аккорда к аккорду, ряда аккордов и мелодий к другому ряду *etc.* Так как слух должен волей-неволей постигать все это вне конкретно и наглядно осязаемых предметов и даже вне поэтических образов, то естественно, что с развитием музыкального восприятия утончается чувство динамической сопряженности всех звучаний друг другу и каждого из них к единому процессу. А это уже ведет к новому роду обогащения жизненного опыта – к привычке мыслить не только понятиями, но и звуковыми представлениями разной степени сопряжения и разной силы напряжения.

Вот одна сторона дела. Но, опять-таки, из того же основного свойства музыки (движение во времени звучащего тока разной силы напряжения) проистекает рядом с проблемой соотношения звучащих элементов проблема закономерного распределения их, то есть проблема ритма. Ибо звуковые соотношения улавливаются слухом только в определенной последовательности: от пульсации смежных (слабой и сильной) долей такта до симметричного ритмования широких и глубоких музыкальных планов. И если созерцание неподвижных образов пластических искусств, ритмично организованных, вырабатывает в нас внутренний соритмичный строй чувств и представлений, то тем более организующе действует восприятие ритмично

движущейся музыки, в особенности, когда это восприятие не является только бессознательным подчинением ритмическому чередованию звучащих частиц, а бывает тесно связано с наблюдением и сознательным усвоением ритмозвуковых соотношений, в силу привычного следования слуха за ними.

Это очень важное обстоятельство, потому что факт ощущения ритма без музыки столь же педагогически вреден, как и обратное явление. Такое явление совсем не парадоксально: люди маршируют под отвратительную музыку отвратительных маршей и танцуют под пошлейшую «дансатную» музыку, привыкнув к ней из-за ее ритмичности, из-за удобства ходьбы и удобства выделять то или иное «па». В том и другом случае воспринимается ритм, даваемый музыкой, но не ритм музыки, как результат, такого-то, а не иного распределения звучаний, результат, стоящий в тесной связи с характером и свойствами этих звучаний. Всякое отвлечение ритма от музыки усиливает восприятие моторного порядка или, вернее, мускульно-мышечное ощущение музыки влечет к опасной атрофии чувств различения соотношений звучаний и степени динамичности этих соотношений. Обывательское представление о хорошем слухе дает лишь констатирование факта хорошего слышания и пассивного запоминания. Но музыкальный слух есть, прежде всего, наблюдение и усвоение ритмически и динамически организованных соотношений звучащих элементов. Только здесь начинается актуальное, обогащающее жизненный опыт восприятие музыки как искусства.

Я умышленно вкратце изложил психологическую сторону музыкального процесса (течение потока звуков и его восприятие), потому что из этого вытекает значение музыки как организующей силы. В самом деле, из характера и смысла предложенных выше основных тезисов воспитания: развитие инициативы, организаторских способностей, находчивости и критического отношения – видно, что присущие музыки основные свойства не только не могут заглушить то, что особенно желательно развивать, но, наоборот, пожалуй, никакое другое искусство не в состоянии содействовать этому направлению развития в такой сильной степени, как музыка, именно благодаря своеобразию ее ритмоинтонационной организации. Созерцая наглядно распределенные пластические образы и изображения, мы, привычно равнодушно или высказывая радость узнавания знакомого предмета, скользим по поверхности вещей. В музыке ничего привычного в этом смысле нет.



Разумно направляемое наблюдение и затем органическое усвоение присущих ей свойств невольно внедряют в наш душевный склад и в наше сознание стройный мир закономерных организованных соотношений, обусловленных психофизической природой музыки.

Как их раскрыть и как организовать систему такого наблюдения музыки (взамен пассивного восприятия ее или гипнотического погружения в нее) — это вопрос метода, но раньше всего важно уяснить себе, что музыка, развивая наше слуховое восприятие, действительно обогащает внутренний опыт. Казалось бы, нет оснований отдавать преимущество зрительным ощущениям перед слуховыми, но мы инстинктивно это делаем, забывая про богатства мира, постигаемые слухом, ибо эти богатства не наглядны. Не наглядны они оттого, что им свойственны качества, которые формируют связь явлений в движении, в изменчивости и устанавливают соотношение звучащих элементов при ритмическом распределении их. Музыка всецело присущ динамизм, и потому наблюдение ее ведет за собой установку сознания не на единичные предметы и их свойства, как «отдельностей», а на взаимозависимость и сопряженность явлений, — как это обычно происходит при наблюдениях за свойствами явлений только ощутимых, но невидимых. Никакие физические свойства предметности (объем, тяжесть, вес, окраска) не свойственны музыкальным явлениям, и их прохождение перед нашим сознанием подобно ощущению тока, то более сильного, то более слабого — словом, различной степени звукового напряжения. Тем самым наше внимание направляется не на отдельные качества, а на самый процесс движения, его организацию и его динамику. Все это как раз и составляет важнейшие стимулы, помогающие сознанию ориентироваться в жизни. В особенности, в современной жизни с ее вихреобразным темпом и сложными ритмами, в жизни, требующей постоянной инициативы, находчивости и организационных способностей. В жизни напряженно, при чрезвычайно запутанно комбинированном взаимодействии явлений, вызывающих к постоянной бдительности, настороженности и критическому анализу. Последний лучше вырабатывается при наблюдении интенсивно ощутимых, но невидимых свойств явлений и самих явлений, чем при статистической классификации отдельных объектов (кстати, отмечу, что здесь именно кроется глубокое различие между наблюдением в естествознании и наблюдением в музыке).

В современной жизни иногда менее полезна тяжело давящая статическая сумма знаний, чем постоянная готовность и умение учесть соотношение явлений и проявить предусмотрительную инициативу. Чутье возможного направления движения на основании данных соотношений глубоко присуще музыкальному сознанию, ибо привычка устанавливать, прежде всего, связь между организующими звучание элементами и контролировать логическое продвижение голосов и гармоний, в их взаимодействии и сопряженности, вырабатывает инстинктивное стремление к обобщению происходящих явлений и предвидению последствий. На этом вообще основаны факты предчувствия и предвосхищения, присущие людям музыкально-художественной организации.

Тем не менее привлекательность и доступность зрительных восприятий настолько естественно доминирует над слуховыми впечатлениями, что мы перестали даже верить в то, что мир, постигаемый слухом, не менее познавательно ценен и жизненно богат, чем зрительный. Бесплодный спор о «содержании» слухом постигаемых музыкально оформленных образов тянется бесконечно через всю эволюцию музыки в виде ли проблемы взаимодействия слова и музыки или в спорах о программной музыке. Нисколько не собираясь перетряхивать здесь множество суждений, высказанных по этому поводу, я должен все-таки указать на некоторые пути, если не к выяснению, то хотя бы к педагогически необходимому подходу к вопросу о содержании музыкальных образов. В этом случае одинаково преувеличивают оба крайние воззрения: первое, что музыка ровно ничего не содержит и что только нервное раздражение, испытываемое слушателем, наводит его на переживания и даже на пластические представления; второе, обратное — что музыке доступно изображение и выражение всей внутренней и внешней, невидимой и видимой жизни. В правоте последнего воззрения убеждают как будто бы многие талантливые сочинения из сферы так называемой программной музыки; в правоте первого — наблюдавшиеся часто случаи перенесения композитором материала из одного произведения в другое совсем иного характера. Касательно мнимой точности изображения и выражения в программной музыке можно сказать, что она во многом объясняется постепенно сложившейся традиционной символикой (когда привычному представлению соответствует привычный комплекс звучаний) или ассоциативного порядка параллельными сближениями. А по поводу переноса материала можно



искать разъяснения в том смысле, что всегда ли перенос точен (то есть что соотношения ритмические, тональные и прочие остаются прежними) и не попадает ли перенесенный материал в иную среду и в иное взаимодействие с окружающими его звуковыми образами, которые могут придать ему совсем иную окраску. В музыке, в конце концов, окончательное решение и определение значения принадлежит отношениям элементов и их функциональной зависимости, а не отдельно выхваченным кускам материала.

Разъяснение это важно вот в каких соображениях: оно должно служить предостережением против легкомысленного благоговения к музыкально-программным этикеткам – раз; оно должно вызвать внимательное отношение к музыкальной «символике»<sup>1</sup> (то есть к использованию композиторами на основе зрительно-слуховых и иных ассоциативных параллелизмов сходных звуковых комплексов) и к установке в этой символике смен старых и новых образований, сообразно сменам вкусов и воззрений – это, во-вторых. Наконец, в-третьих, разъяснение указывает на возможность анализа сущности содержания музыкальных образов под иным углом зрения, примиряющим все выше сказанное в плане объединения на динамической основе параллельных соотношений различного порядка явлений.

Из данного описания процесса музыкального движения и его свойств, а также соотношения его с зрительными образами, было видно, что наблюдения над музыкой раскрывают «относительную природу» составляющих ее элементов (*до* и *соль*, как отдельные звуки не дают еще музыки, но услышанные сопряженно, как звуковое расстояние или «мелодический участок», они составляют важный в музыке интервал квинты). Эти соотношения звучаний представляются сознанию как ритмованные, динамически насыщенные (то есть разной силы напряжения) и, добавлю теперь, как различные по колориту (тембру) и по скорости движения (по темпу, по своей поступи). Закономерность таких соотношений обусловлена тем, что все они связаны в определенную систему, или совокупность ла-

<sup>1</sup> В работе «Музыкальная форма как процесс» (книга 1) Асафьев резко критически высказывается о термине «символика», характеризуя его как «одно из наследий формальной эстетики» и считает, что от него «нет моста к живой музыкальной и речевой интонации в силу абстрактности этого термина» («Музыкальная форма как процесс». – Л., 1963. – С. 208). В своих дальнейших работах Асафьев отказался вовсе от данного термина.

довых интонаций. История развития музыкального искусства показывает, что системы эти и взаимоотношения внутри их эволюционируют и изменяются в разные эпохи у разных рас, племен, народов, групп, школ и даже отдельных композиторов, причем иногда в одно время в одной стране возможны глубокие различия и расстояния между звукоосозерцанием одних слоев населения и звукоосозерцанием других.

Все это с оциально-музыкальная азбука. Но о ней приходится напоминать, чтобы указать, насколько не безразличны в социальном отношении те средства, которыми выражает себя музыка. А если не безразличны средства, то *a priori* можно думать, что абсолютно ничего не выражающей и не изображающей музыки нет, и что не в психике слушателей, и не только в ней, лежит момент, определяющий содержание звуковых образов, и что во всяком случае это содержание не безусловно произвольно. Исполняемая музыка обобществляет сознание слушателей, а не только покоряет их волю «звукомоторными» ощущениями, когда ритм барабана или военной музыки обуславливает дисциплину маршировки. Обобществление возможно лишь при условии, что в воспроизводимых звуковых соотношениях есть что-то, обусловившее именно такое, а не иное сплетение звучаний.

Смущает отсутствие в звуковых образах и представлениях конкретно наглядных признаков предметности, которые в зрительных восприятиях не позволяют нам путать Ивана с Петром и чашку с котелком; смущает и отсутствие конкретно смысловых указаний, наделяющих одно понятие определенным единством, которое отграничивает его от всякого иного понятия. Но конкретность и наглядность имеются в слуховых представлениях, и здесь все дело в чуткости (слепой определяет по особенностям походки людей, но и зрячий может узнать человека по голосу). Что касается понятий, то хотя здесь сейчас не место оспаривать или защищать формулу известного французского историка и исследователя музыки Комбарье: «*la musique est l'art de penser avec des sons*»<sup>1</sup>, но сказать следует, что вне своеобразной сферы мышления звуковыми отношениями никакое музыкальное оформление невозможно.

Возвращаясь к проблеме содержания музыкальных образов, можно поэтому утверждать с достаточной уверенностью

<sup>1</sup> *La musique est l'art de penser avec des sons.* – Музыка – искусство думать звуками (фр.).



следующее: музыка документально не устанавливает, что она точно и несомненно передает подлинный объект (как зрительный образ или предмет) и что она несомненно выражает то состояние, которое было у композиторов в момент сочинения. Обычно композитору самому мало дела до этого состояния, не говоря уже о том, что он мог желать выразить совсем другое, а вовсе не то состояние, в каком находился сам. Но музыка безусловно отражает эмоциональный тонус эпохи (созвучит ей) и если не всегда выражает личные стремления композитора, то во всяком случае интонирует состояния, типичные для окружающей ее среды<sup>1</sup>. При некоторой степени чуткости композитор даже может предугадать направление эмоциональных состояний в ближайшем будущем.

Как и в чем возможно проследить эти отражения и выражения (причем для краткости я опускаю те случаи, где композитор сам стремится воплотить определенную идею<sup>2</sup>)? Они неизбежно даны природой музыки. Музыка, сама по себе не будучи эмоциональной, а динамичной<sup>3</sup>, содержит ту или иную степень напряжения в зависимости от силы эмоционального импульса, сопутствовавшего созданию произведений и обусловившего тот, а не иной характер звукового сопряжения. Ясно, что музыка, сочиненная без эмоционального «посыла», будет иметь иное воздействие.

Далее: тот или иной ритмический рисунок точно так же определяет содержание звуковых образов. Ибо ритмические формулы, как и динамика звучаний, будучи сами по себе ни эмоциональны, ни вне эмоциональны (то есть лишены качественных психических признаков), тем не менее, как оформляющие сочетания, могут быть в той или иной степени обусловлены или вовсе не обусловлены эмоциональными предпосылками (душевными состояниями). Мало этого, ритм, как начало, связанное с мускульно-мышечными ощущениями, может определяться тем или иным характером жеста, и потому музыкальные пьесы, ритмованные, например, соглас-

1 Иногда интонирует их параллельно зрительным (изобразительным) отражениям состояний, характеризующих эпоху.

2 Под *определенной идеей* здесь, конечно, имеется в виду определенный программный замысел.

3 Такое противопоставление понятий: динамика и эмоция – было свойственно только некоторым ранним работам Асафьева. С развитием его интонационной теории вопрос о восприятии человеком музыки, получил иную трактовку. Иначе ставится этот вопрос и в конце той же статьи (см. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М. Л., 1965. – С. 64.

но определенным танцевальным формулам всегда сохраняют определенное пластическое содержание.

Еще одно важное свойство музыкального движения – его поступь, его темп – точно так же может быть предопределено медленным или быстрым, размеренным или лихорадочным темпом жизни данной эпохи или темпераментом самого композитора. Таким образом, характер, пульс и поступь музыки несомненно динамически содержательны. Если присоединить сюда то, что раскрывает сравнительное музыкознание (научная дисциплина, исследующая музыку как выразительный язык, то есть как одно из средств общения людей), а именно: что объем интонационной системы и расстояния тонов внутри ее точно так же многообразно изменчивы, в зависимости от места и времени, то окажется, что даже самая ткань звучаний (материал музыки) в некотором смысле социально содержательна, ибо предопределена условиями различного характера и значения. Итак: содержание звучащих образов вытекает из их ритмики, динамики, темпа, тембра, количества и качества интервалов *etc.* Что его не легко фиксировать в наглядных описаниях – обстоятельство, которое вовсе не может указывать на бессодержательность. Если же, сверх того, сам композитор стремится выразить ту или иную идею или душевное состояние, нет основания считать его притязания необоснованными.

Поэтому мне кажется, что целью и задачей (конечно, трудной) музыкальной педагогики в общеобразовательных школах – если только факт обогащения нашего сознания и повышения уровня жизненной интенсивности через слуховые восприятия, организованные в музыке, не вызывает в сущности своей никаких сомнений – является развитие звуковых навыков путем разумно поставленного наблюдения музыкальных явлений. Сперва в их чисто музыкальной природе, потом в связи с содержанием звуковых образов и, наконец, в пределах изъяснения музыкальной символики, выразительной и изобразительной (звукопись).

Какими приемами добиться приобретения необходимейших для понимания музыки современной эпохи слуховых навыков – дело метода. Я пытаюсь наметить это в другой своей статье<sup>1</sup>. Здесь же, в заключение, считаю необходимым уста-

1 См. статью: «Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе». Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.; Л., 1965.



новить как тезис и как исходный путь следующее: ни в каком случае не следует избегать при организации преподавания музыки в общеобразовательных школах проблемы музыкальной эволюции, понимаемой как развитие своеобразного эмоционального языка, ибо эта проблема связывает музыку с важнейшими социальными проблемами. Затем: никогда не следует отказываться от утверждения интеллектуального начала в музыкальном творчестве и восприятии. Слушая, мы не только чувствуем или испытываем те или иные состояния, но и дифференцируем воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим. И наоборот, нет никакой необходимости настаивать на внедрении эстетических дедукций, то есть на догматическом усвоении определений прекрасных и безобразных, красивых и некрасивых звукообразований. Выработку вкуса и эстетических навыков в музыке надо вести так, чтобы не ограничивать музыкального горизонта установлениями и требованиями современной художественной моды, хотя бы и высоко квалифицированной.

Лозунгом же общего музыкального образования должно стать требование: в сторону от профессионализма! Это вовсе не парадокс. Это здоровое стремление, согласное с общим педагогическим стремлением, которое требует от современной школы живого знакомства с природой и языком, а не мертвого изучения естествознания и истории литературы; умения считать, а не детального знания закоулков арифметики, умения грамотно писать и выражать свои мысли, а не механической сноровки и приспособления окостеневших грамматических правил к естественно развивающейся речи. Поэтому, за исключением основ музыкальной и — при наличии возможности — кратких указаний на существенные приемы голосоведения, следует избегать всего, что ведет к усвоению профессиональных рецептов, особенно же избегать зазубривания их.

К терминологии (самой необходимой) следует подходить с таким расчетом, чтобы термин обобщал то, что уже всем стало ясно из предшествовавших наблюдений над материалом и бесед. Никогда термин не должен дедуктивно предшествовать явлениям, которые он определяет, но которые еще не известны. При таком подходе не придется опасаться, что занятия будут идти либо только с теми, у кого есть слух, либо по принуждению. Какие бы методы ни были найдены, завоевать достойное музыки место в школьном воспитании и образовании могут только сами педагоги, если выработают в себе в доста-

точной мере чуткое сознание того, что музыке трудно научить путем формальных уроков и к тому же научить всех. Надо стремиться вызвать к ней интерес путем организованного наблюдения и не запугивать «не посвященных» схоластической премудростью! Поэтому музыкальный педагог в общеобразовательной школе не должен быть «спецом» в одной какой-либо области музыки. Он должен быть и теоретиком и регентом, но в то же время и музыкальным историком, и музыкальным этнографом, и исполнителем, владеющим инструментом, чтобы всегда быть готовым направить внимание в ту или другую сторону. Главное же, он должен знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения в возможно большем количестве, чтобы не чувствовать в музыкальной эволюции провалов от композитора к композитору или зияющих пустот в творчестве одного композитора.

Этот активный педагог-инструктор совсем не является мечтой или идеалом. Бытие его вполне возможно. Надо только, чтобы программы музыкально-профессиональных школ перестали бы быть рассчитаны на одних виртуозов или спецов-ремесленников, знающих каждый свой угол. В этом-то и ужас положения музыки в общеобразовательных школах, что мы имеем «обучателей» хоровому пению, игре на рояле, на скрипке, иногда историков-биографов, иногда даже квалифицированных теоретиков, но не имеем за редчайшими исключениями музыкального педагога-инструктора — психолога-руководителя (я бы сказал «индуктора», человека, умеющего «навести»), художественно чуткого.

Пора же понять, что замыкание музыки в «профессиональные клетки» все больше и больше вырывает пропасть между средой, воспринимающей музыку, и профессионалами, и что, таким образом, задерживается расширение круга восприимчивых и чутких слушателей и замедляется просачивание музыки в глубь быта, удовлетворяющегося пока или музыкальными примитивами или пошлой дребеденью. Отсутствие музыкальных педагогов-инструкторов, отчетливо понимающих различие между профессиональным и общим музыкальным образованием, еще долго будет служить важнейшим препятствием ко всякой попытке организации общего музыкального образования на рациональных началах.

(Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е.М. Орловой. — М., 1965. — С. 52-66.)



В.Б. Браинин

### Тени на стене, или заметки о возможном подходе к развитию музыкального мышления у детей

*Разве ты думаешь, что люди что-либо видят, кроме теней, отбрасываемых огнем на расположенную перед ними стену пещеры?*

**Платон «Государство»**

*В запасе оставалось еще пятое многогранное построение, его бог определил для Вселенной.*

**Платон «Тимей»**

#### Перед тем как разжечь огонь

Понятие «музыкальное мышление» все еще не имеет общепринятого определения. Музыкальное мышление – это космос, допускающий рассмотрение в планах физиологическом, психологическом, семиотическом, теоретико-информационном, кибернетическом, системно-теоретическом, формально-логическом, музыкально-теоретическом, дидактическом, историко-педагогическом, культурологическом и т.д. Само это перечисление звучит эпически, подобно списку кораблей у Гомера. Тем не менее, говоря о развитии музыкального мышления у детей, необходимо пояснить, что именно в данном тексте будет, а что не будет иметься в виду.

Здесь *не* пойдет речь о мышлении рефлексивном, которое оперирует понятиями, анализирует и синтезирует сознательно, сравнивает сходное и различное когнитивно. Мы будем говорить о специфической форме художественного мышления, действующего подсознательно, интуитивно, оперирующего целостными чувственными образами, поставляемыми подсознанию в специфической для данного вида искусства упаковке.

Здесь также *не* будет описана система развития музыкального мышления, используемая автором этих заметок в педагогической практике, но будут оговорены некоторые из тех теоретических предпосылок, без понимания которых применение практической системы менее эффективно. Попытка популярного изложения некоторых известных идей, предпринятая в дальнейшем изложении, ориентирована на читателя-музыканта, с этими идеями мало или вовсе не знакомого. Полностью избежать специфической терминологии не уда-

тся, но все же к словарю обращаться вряд ли придется. Все необходимое будет разъяснено по ходу дела. Кое-какие теоретические соображения будут высказаны, предположительно, впервые, во всяком случае, в доступной мне литературе я их не обнаружил.

Представим себе правильный стеклянный двенадцатигранник (додекаэдр, «пятое платоновское тело»), ребра которого оклеены полосками черной бумаги. В нашем распоряжении имеется источник света, при помощи которого мы можем получать тень от додекаэдра. При этом сам додекаэдр мы вольны поворачивать в любой ракурс. При всяком сдвиге тень от ребер будет изменяться, но при этом что-то от предыдущей тени в новую тень попадет. Предлагаемые двенадцать заметок и есть такие «тени на стене» от сложного объекта.

#### 1. Об образном мышлении

Известный герой Мольера якобы не подозревал, что всю жизнь говорил прозой. В действительности же господин Журден никогда не говорил прозой, поскольку проза – это не просто «всё, что не стихи», но именно «не стихи в литературе», а никак не в жизни. Специфической упаковкой для литературного образа является язык литературы, а не язык обыденной жизни. Ни богатый словарный запас, ни знание грамматики не помогут воспринять литературный образ, если читатель не владеет особым языком литературы, постигаемым опытным путем.

Так и в музыке элементами языка являются вовсе не звуки как таковые, и даже не звуки определенной высоты и длительности, но системообразующие связи, то, что в российской музыковедческой традиции называют «интонацией». Поэтому можно сказать, что я занимаюсь развитием интонационного мышления. Это мышление корректнее было бы назвать интонационно-образным, поскольку музыкальный образ всегда интонационно оформлен и поскольку за интонацией всегда стоит образ.

Но все же я сознательно избегаю называть развитие музыкального мышления «развитием интонационно-образного мышления», поскольку образная составляющая возникает не в результате именно на нее направленных педагогических усилий, но как побочный эффект. Она не поддается формализации, и тот, кто утверждает, что может развивать ее при помощи внятной технологии, либо добросовестно заблужда-



ется, либо лукавит. В идеальном случае ученику могут быть преподаны образные обобщения через жанр (как в методе Д.Б. Кабалевского, важнейшей темой программы которого является как раз «Интонация»; в моей практике обобщение через жанр применяется при раннем обучении композиции). В худшем же случае ученику будут навязаны те или иные образные стереотипы. Образная составляющая присутствует в педагогическом процессе неявно, в результате совокупного воздействия, включающего личность учителя.

## 2. О содержании

Образ имеет отношение к содержанию, поэтому, если мы хотим развивать содержательное мышление, если хотим, чтобы это было действительно мышлением («мыслью», «осмыслением»), следует как-то определиться с пониманием самого слова. Что такое «содержание»? Можно ли извлечь его из формы подобно ядрышку из косточки? Каково содержание какой-нибудь трио-сонаты какого-нибудь малозаметного баховского современника, для которого музыковеды не успели еще накопать по архивам ассоциаций из его частной жизни?

Допустим, мы не знали бы, что значит «содержание», и заглянули бы в словарь. Популярный толковый словарь русского языка предлагает следующее определение: «Содержание – сущность, смысл...». Теперь мы захотели бы узнать, что такое «сущность» и «смысл». Там же читаем: «Сущность – внутреннее содержание...», «Смысл – внутреннее содержание, значение...». И, наконец, «Значение – смысл...»<sup>1</sup>. Этот заколдованный круг не есть следствие небрежности автора словаря. Любое разъяснение одних слов при помощи других обязательно приведет в конце концов к начальному слову. Смысл того или иного слова мы понимаем из множества контекстов, в которых оно нам встречалось.

Таким образом, содержание отдельного слова определяется исключительно контекстом, т. е. связями этого слова с другими словами в каком-нибудь конкретном сообщении, а в данном случае в словарной статье. Поэтому в словарях и приводятся уточняющие примеры. Но и содержание целого произведения определяется его связями. Толстой писал по поводу содержания «Анны Карениной»: «Если же бы я хотел сказать словами все то, что имел в виду выразить романом,

<sup>1</sup> Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1960.

то и должен был бы написать роман тот самый, который я написал, сначала...» и продолжал: «...каждая мысль, выраженная словами особо, теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна и без того сцепления, в котором она находится»<sup>1</sup>.

Слово, вне связи с другими словами, лишено смысла. На это можно возразить тем, что слова в первую очередь связаны с явлениями, которые они обозначают. Так и не так. Допустим, что ребенок действительно знакомится с названиями предметов оттого, что ему на них указывают. Однако значения абстрактных понятий он формирует для себя лишь постепенно, слыша их применение в различных ситуациях, т. е. в связи с другими словами. Итак, договоримся, что содержание, смысл, значение – это некие связи.

Существенно также и другое: эти связи не фиксированы жестко. Значения одного и того же слова меняются в зависимости от того, с какими словами оно связано. Можно подсчитать, как часто встречается в языке та или иная связь между словами, насколько вероятна та или иная связь. Таким образом, естественный язык – это вероятностная, а не жестко фиксированная система. Здесь естественный язык – доступная модель того, что происходит в знаковых системах вообще, в том числе и в музыкальном языке.

## 3. О вероятности в знаковых системах

В общей теории систем, созданной Людвигом фон Берталанфи<sup>2</sup>, указывается на то, что всякая система не есть простая совокупность элементов, но есть совокупность элементов и связей между ними, а также связей между связями, связей между этими новыми суперсвязями и т.д. Все эти элементы сами являются системами. Музыка есть сложноорганизованная система. В качестве элементов она содержит (в иерархическом порядке) музыкальные стили, творчество отдельных композиторов, конкретные музыкальные произведения, разделы музыкальной формы и т.д. В то же время музыка сама является лишь элементом культуры, которая по отношению к музыке есть надсистема.

<sup>1</sup> Цит. по сб.: А.Д. Кошелев, Ю.М. Лотман и Тартусско-Московская семиотическая школа. – М. 1994. – С. 86 (со ссылкой на: Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. – М. 1953. – Т. 62. – С. 269).

<sup>2</sup> Bertalanffy L. von. General System Theory: Foundations, Development, Applications. – N. Y. 1968.



В общей теории систем есть еще и такое важное положение: необходимым условием жизнедеятельности любой немеханической, эволюционирующей системы (т.е. ее способности к саморазвитию, взаимодействию с внешней средой, сохранению системообразующих связей) является наличие в ее структуре как упорядоченности, так и некоторой степени неупорядоченности. Система с жесткой структурой нежизнеспособна. Она будет тупо выполнять свою программу и не сумеет среагировать на разрушающее воздействие внешней среды. Кроме того, она не имеет и стимула к саморазвитию, которое выражается в стремлении к повышению уровня упорядоченности. Стопроцентная упорядоченность для системы так же смертельна, как и стопроцентный хаос. Таким образом, жизнеспособная система просто обязана быть системой вероятностной. Связи, определяющие ее структуру, неоднозначны, не закреплены жестко раз и навсегда, но существуют с той или иной степенью вероятности и реализуются (либо не реализуются) в зависимости от потребностей выживания данной системы.

Система языка (в том числе и музыкального) проявляет себя в текстах (текстом является не только написанный текст, но и болтовня о погоде, и, что для нас особенно важно, звучащее музыкальное произведение). Например, некое созвучие А не всегда связано с неким созвучием В, но если мы проследим его связь с созвучием В в 100 разных текстах данной музыкально-языковой системы, то обнаружим наличие этой связи, допустим, как минимум один раз в каждом из 60 текстов. Такую связь мы здесь договоримся называть «надтекстовой». Обнаружение связи между А и В в 60 из 100 текстов значит, что надтекстовая связь между А и В имеет вероятность 60%<sup>1</sup>. Если же созвучие А встречается в конкретном тексте 100 раз, при этом 60 раз в связи с созвучием В, то можно сказать, что внутритекстовая связь между А и В имеет вероятность 60%. Но такая вероятность внутритекстовой связи вовсе не означает, что подобная связь будет наблюдаться и в других текстах данной языковой системы. Эту связь не предугадать заранее, ожидание ее не обязательно оправдывается, здесь важно то, что система ожиданий имеет место. Различие в системе ожиданий, например, в языках Гайдна и Вагнера очевидно: каза-

<sup>1</sup> Это объяснение не вполне корректно (в действительности имеет место связь между А и А, а также между В и В, расположенных в разных текстах, о чём ниже), но для целей данной работы его пока достаточно.

лось бы один и тот же доминантсептаккорд у Вагнера гораздо реже разрешается в тонику, чем у Гайдна<sup>1</sup>.

#### 4. О естественных языках и языках искусства

Всякий язык обладает двумя основными функциями – семантической и коммуникативной. Семантическая функция охватывает значения, стоящие за знаками. Коммуникативная функция отвечает за обеспечение и облегчение процесса понимания. В нее входят, в частности, связи знака с другими знаками, например, система падежей. В нее входит также позиция знака в знаковом контексте, например, порядок слов в предложении. Коммуникативная функция охватывает как вероятность связей знака с другими знаками, так и вероятность позиции знака – например, при сравнении газетной статьи со стихотворением эти вероятности будут разными. Чем выше значения этих вероятностей, тем проще процесс коммуникации между создателем текста, с одной стороны, и реципиентом, т.е. слушателем, читателем, зрителем, с другой<sup>2</sup>.

Эти две функции – семантическая и коммуникативная – не изолированы одна от другой, но особенность языков искусства в отличие от естественных языков как раз в том, что, если в естественных языках семантическая функция лишь сообщается с коммуникативной, то в языках искусства семантическая функция почти полностью покрывается коммуникативной (почему «почти» – об этом ниже).

Семантическая функция при этом не исчезает и не подменяется коммуникативной, но сливается с ней. Т.е. языки искусства обладают как бы одной функцией – коммуникативно-семантической. Для понимания естественного языка владение коммуникативной функцией – не есть условие необходимое, но всегда недостаточное. Это значит, что, с одной стороны, зная слова, можно как-то догадаться о смысле, даже не понимая грамматики, управляющей этими словами, и не имея возможности оценить красноречие говорящего, но, с другой стороны, одной грамматики и риторики мало, необходимо

<sup>1</sup> Об этом подробно см.: Гаспаров Б.М. О некоторых принципах структурного анализа музыки: Проблемы музыкального мышления. – М. 1974.

<sup>2</sup> См.: Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. – Вып. 1. – Тарту, 1964; Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л., 1972. Подробный анализ коммуникативной функции в музыке см.: Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М. 1976.



знание значений слов. Для понимания же, например, музыкального языка владение коммуникативной функцией – условие не только необходимое, но и практически достаточное.

Это очень грубая модель, однако ее хватает, чтобы понять: основа понимания языков искусства – не разговоры о том, «что имел в виду автор», но рефлекторная реакция ожидания того или иного знака, интуитивная оценка связей между ними в данном контексте, оценка связей между текстом как знаком (элементом надсистемы) и другими текстами как контекстом (надсистемой). Наивный читатель не интересуется тем, как написана книга. Главное для него – о чем. Но в искусстве «как» и есть «о чем». Это значит, что знаки в искусстве не то же самое, что знаки в естественном языке. Знаки в искусстве – это «квазизнаки», «как бы знаки», они ведут себя подобно знакам, но сами по себе выполнять семантическую функцию могут лишь в очень незначительной степени. То есть вне контекста они как правило не содержательны<sup>1</sup>. Если же говорить о собственно полноценных знаках, то, по выражению Ю.М. Лотмана, «...“словом” в искусстве является все произведение в целом»<sup>2</sup>. Что же до семантической функции, не слитой до конца с коммуникативной и существующей отдельно, то на ее долю приходится связи знаков с явлениями внешнего мира. В естественных языках семантическая функция также отвечает за связи знаков с явлениями внешнего мира. В чем же тогда различие между семантической функцией в естественных языках и в языках искусства?<sup>3</sup>

В естественных языках эти связи конвенциональны, т. е. существуют благодаря договоренности между носителями языка. Например, одно и то же (графически и фонетически) слово *fast* в немецком языке значит «почти», а в английском «быстро». Таких слов, которые означали бы что-то не случайным образом, но были бы фонетически связаны с обозначаемыми ими

1 См.: Бонфельд М. Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства. – М., 1991. – С. 22 (цит. по опубликованной в Интернете монографии под тем же названием, см. ниже). Автор употребляет в аналогичном значении термин «субзнаки».

2 Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. Цит. по изданию: А.Д. Кошелев, Ю.М. Лотман и Тартусско-Московская семиотическая школа. – М., 1994. – С. 184.

3 Предлагаемое В.В. Медушевским (В.В. Медушевский. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М. 1976, – С. 106) понимание семантической и коммуникативной функций не указывает, как мне кажется, на специфику языков искусства в отличие от естественных языков. Модель В. В. Медушевского справедлива, но она отражает структуру любого сообщения, а не только художественного.

явлениями, в развитых языках немного – это звукоподражания типа «звон», «хруст», «треск». В языках примитивных (в частности, в детском языке) таких слов относительно больше («гав-гав», «мяу-мяу» и проч.). В семиотике знаки, по каким-то параметрам похожие на обозначаемое, называются «образами». В языках, использующих иероглифическое письмо, большая часть знаков зрительно связана с обозначаемыми явлениями, т. е., в той или иной степени это «образы». Однако в случае иероглифов имеется в виду письменность, а не язык, язык же прежде всего фонетическая знаковая система.

В языке как фонетической системе связи между знаком и значением в основном условны. Такие знаки, которые связаны со значением условно (т. е. по явной или неявной договоренности между носителями языка), называются «символами». В языках же искусства, в отличие от естественных языков, связи знаков с явлениями внешнего мира объективны. Например, в музыке образы легкости или массивности, быстрого или медленного движения, покоя или беспокойства и т. п. возникают в ощущениях слушателя не по договоренности и не случайно – предпосылки для их понимания даны каждому от рождения, они опираются на безусловные рефлексы, но это не «сырые», а культивированные рефлексы, и эти культивированные безусловные рефлексы находятся в сложнейших отношениях со специально же культивированными условными рефлексивами.

Музыкальная интонация – это культивированная эмоционально-речевая интонация, в ее основе лежат «сырые», рефлекторные реакции жалобы, гнева, удивления и т. п., т. е. это «знак-образ». Такие культивированные рефлексы, например, у композитора – стимул к «знаковой» деятельности, а у слушателя – стимул к адекватной реакции на знак.

Итак, «значение» в языках искусства неотделимо от способа, каким это «значение» доносится до слушателя, зрителя, читателя. Но слушатель, зритель, читатель должен быть подготовлен к восприятию эффективных способов передачи ему «значения». Эта подготовка может произойти сама собой (при знакомстве с большим объемом художественных текстов), но может быть и результатом обучения<sup>1</sup>.

1 Объем статьи не дает возможности проанализировать разносторонние отношения знака и значения в естественных языках и в языках искусства. Многие положения данного текста идеологически близки работе: Бонфельд М. Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства. – Вологда, 1999 на сайте <http://www.booksite.ru/fulltext/bonfel/bonfeld/01.htm>.



### 5. О связях в знаковых системах

Выше мы уже договорились считать содержанием музыкального произведения все многообразие его связей (Гегель говорил, что каждое отношение, связывающее элементы, является неотъемлемой частью этих элементов). Мы уже разделяли эти связи на надтекстовые и внутритекстовые. Вспомним, что внутритекстовые связи объединяют знаки внутри текста. Понять это сравнительно просто. Надтекстовые же связи – это связи между знаками, расположенными в разных текстах и реализующими одну и ту же функцию, т. е. выступающими в одной и той же роли. Понять это несколько сложнее. Например, связь доминанты с тоникой в конкретном произведении есть внутритекстовая связь. Связь же между собой всех доминант, расположенных в разных произведениях и реализующих функцию тяготения к тонике, есть надтекстовая связь. Мы здесь не рассматриваем обусловленность внутренней связи доминанты с тоникой функциональностью доминанты, т. е. надтекстовой связью. В приведенном примере связь доминанты с тоникой действительно обусловлена связью между всеми доминантами, именно тем, что все доминанты во всех произведениях, сочиненных на данном музыкальном языке, тяготеют в тонику. Но внутритекстовая связь может быть – теоретически – совершенно произвольной. Например, если автору захотелось всегда после доминанты использовать кластер, такая связь останется достоянием данного автора и не попадет в общий язык. Проблема не в кластере как таковом, а в ничем не обусловленной связи. Для нее нет предпосылок в языке, и для того, чтобы развитый слушатель мог бы (надо полагать, с отвращением) всякий раз ожидать этой связи, необходима дополнительная информация о том, что перед ним текст именно того самого чудака.

Надтекстовые связи и есть собственно языковые связи. Они в наименьшей степени подчинены произволу автора. Самый элементарный уровень связей есть простое ожидание, когда после элемента А мы с той или иной степенью вероятности ожидаем появления элемента В. Это простое ожидание происходит на уровне как надтекстовых связей (на основании опыта общения с подобными текстами), так и на уровне внутритекстовых связей (на основании опыта общения с данным текстом). Вероятность эта индивидуальна, но чем культурнее слушатель, тем объективнее результат оценки вероятности, тем ближе эта оценка к тому, как проявляет себя вероятность связи между А и

В не только в данном тексте, но и во всех текстах, в которых она имеет место<sup>1</sup>. Из последнего утверждения видно, что ожидание осуществляется не только на уровне внутритекстовых связей, не только внутри данного произведения, поскольку «культура» подразумевает выход за его пределы.

### 6. О прогнозирующем восприятии

Чтобы прочувствовать процесс вероятностного ожидания, можно провести следующий эксперимент, в котором участвуют двое – ведущий и испытуемый. Берется некая мелодия, испытуемому заведомо неизвестная. Для испытуемого заранее изображается на доске или на бумаге метроритм этой мелодии. Ведущий предлагает угадать высоту первой ноты. Испытуемый делает предположения. Ведущий не должен подсказывать, какая это нота, а только фиксировать количество попыток, которое понадобилось испытуемому, чтобы ее угадать. Когда нота угадана, под нотной головкой подписывается, что это, допустим, *до*. Далее тот же сюжет разыгрывается со второй нотой, затем с третьей, и так до конца. Таким образом, в соответствие каждой ноте будет поставлено некое число, позволяющее определить вероятность данной ноты для данного испытуемого.

Этот эксперимент провел основатель теории информации Клод Шеннон: использовался немзыкальный, но словесный текст, в котором угадывались буквы<sup>2</sup>. Число «один» (что значит «угадано с первой попытки») из эксперимента Шеннона означало, что для испытуемого этот элемент текста был стопроцентно ожидаем. Другой вариант этого эксперимента предложил лингвист Иван Фонадь<sup>3</sup>. Здесь испытуемому давалась только одна попытка, затем, в случае неудачи, подсказывался правильный ответ.

Ниже приведен пример угадывания темы *Adagietto* из 5-ой симфонии Г. Малера студентом, не знакомым с этим произведением (буквенные символы приведены в английской тради-

1 О тезаурусе приемника информации, т. е. о подготовленности, наслышанности, начитанности и т. д., см.: Шрейдер Ю.А. О семантических аспектах информации // Информация и кибернетика. – Л. 1967.

2 См.: Шеннон К. Предсказание и энтропия английского печатного текста // Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. – М. 1963. – С. 669-686.

3 См.: Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л., 1972 (со ссылкой на: I. Fónagy. Informationsgehalt von Wort und Laut in der Dichtung. – Poetics. Poetyka. Poetika. – Warszawa, 1961).

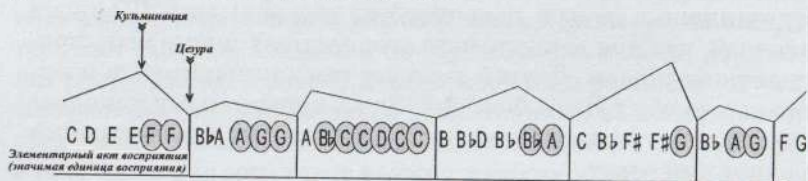


ции, в частности В – это *си бекар*; ноты, обведенные в кружок, угаданы испытуемым с первого раза):

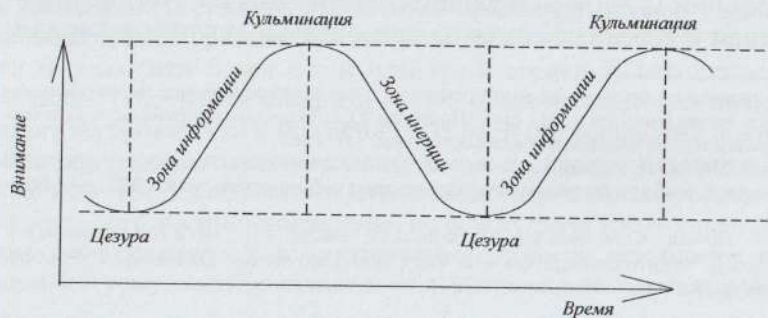


### 7. О сегментирующем восприятии

Рассказывая об опытах Фонадя и Шеннона, я хочу обратить внимание на следующее обстоятельство, которое у указанных авторов прокомментировано не было. Угаданные с первого раза элементы образовывали цепочки. Эти цепочки указывали на зоны угадывания или, другими словами, на зоны инерции восприятия. Неугаданные элементы также образовывали цепочки. Эти цепочки указывали на зоны новизны, или, иначе, на зоны нарушения инерции восприятия. Очевидно, что зона новизны – это зона повышенного внимания, а зона угадывания – напротив, зона отдыха восприятия. Момент перехода от зоны новизны к зоне угадывания можно назвать кульминацией элементарного акта восприятия, а момент перехода от зоны угадывания к зоне новизны – цезурой. Вот как это выглядит на уже приведенном выше примере из Малера:

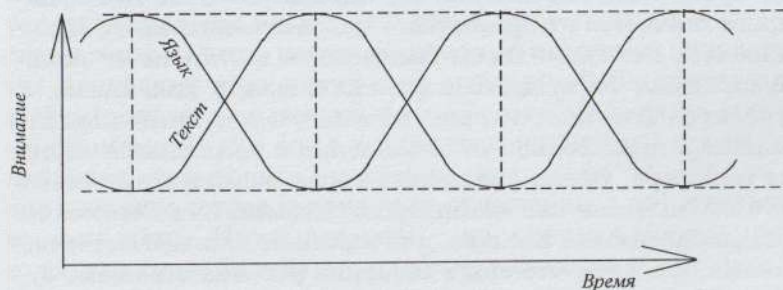


Вот как это выглядит в общем виде:



Таким образом, сегмент от цезуры до цезуры будет значимой единицей восприятия, смысловой единицей текста, с точки зрения воспринимающего. Понятно, что в общепринятом значении слова «смысл» такой сегмент может выглядеть совершеннейшей абракадаброй и не соответствовать смысловым единицам текста, с точки зрения автора текста, либо, шире, с точки зрения данного языка. Смысл этой единицы в том, что реципиенту удалось постичь как внутритекстовые, так и надтекстовые связи именно данного, пусть для нас даже и нелепого сегмента. Верны эти связи или нет – другой вопрос, но реципиенту они представились именно такими, такова присущая ему на данный момент структура акта восприятия. Внутритекстовые и надтекстовые связи того или иного сегмента определяются для воспринимающего моментом озарения, когда зона угадывания ретроспективно освещает зону новизны, делает ее понятной.

В действительности общая схема восприятия сложнее. Например, слушая музыкальное произведение, мы в идеале находимся в состоянии интереса к происходящему *постоянно*, а не время от времени. Причина этого в том, что зоны информации и инерции на уровне языка (надтекстовые связи) и на уровне текста (внутритекстовые связи) *разнонаправлены*:



Сравним тему в сонатной форме с общими формами движения (гаммообразными пассажами, арпеджио и т.д.). С точки зрения музыкального языка тема – это нарушение инерции, композитор нарушил инерцию языка, создав именно эту мелодию, до него такой темы не существовало. С точки зрения конкретного произведения тема – это, напротив, стабильный, инертный, узнаваемый элемент формы, то, на что восприятие может опереться. Общие формы движения с точки зрения языка – инерция, банальность. Но с точки зрения кон-



кредного произведения они – нарушение инерции, проявление нестабильности. Или, например, каданс. С точки зрения языка это инерция, общеизвестные обороты. Но с точки зрения текста это нарушение инерции, остановка, нечто новое по сравнению с движением, которое имело место. На приведенной выше схеме это отражено двумя встречными синусоидами. Если считать подъем синусоиды нарастанием внимания, а спад угасанием, то совокупное внимание на каждый момент времени будет определяться суммой обеих синусоид<sup>1</sup>.

Итак, способность к восстановлению инерции, способность к интуитивному приведению своих сегментов в соответствие сегментам композитора – необходимое условие понимания.

### 8. О мышлении ребенка и о понимании

Ж. Пиаже приводит следующие стадии формирования интеллекта:

1. От 1,5 до 4 лет – допонятийное мышление.
2. От 4 до 7-8 лет – наглядное мышление.
3. От 7-8 до 11-12 лет – формирование операций.
4. От 11-12 лет – формальное мышление<sup>2</sup>.

По Выготскому, в практически интересующий нас период (от 4 лет, когда, по Пиаже, формируется наглядное мышление) происходит «мышление в комплексах». Этот тип мышления отличается от привычного для нас понятийного мышления тем, что «комплексы Выготского» в отличие от понятий отражают не существенную связь между явлениями, а случайную, фактически присутствующую в данный момент. Например, производной от «мышления в комплексах» является метафора. Среди различных типов «комплексов» имеют место важные для нас «комплекс», называемые Выготским «псевдопонятиями». Внешне, для взрослого, они выглядят понятиями, кажется, что они в сознании ребенка отражают существенную связь между явлениями, однако по сути это комп-

1 Соображение о разнонаправленности процесса восприятия с точки зрения текста и языка было впервые изложено автором данной работы в Вене 14-16 ноября 1991 г. на международном симпозиуме „Musikalische Früherziehung in Wien“. Похожая идея относительно сильных и слабых позиций тех или иных элементов текста с точки зрения синтагматических и парадигматических связей (т.е., в отличие от того, что предложено здесь, не текучего процесса восприятия, но готовой структуры текста) изложена в книге: Акопян Л.О. Анализ глубинной структуры музыкального текста. – М., 1995. – С. 25.

2 См.: Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969. – С. 177.

лексы, ребенок установил для себя связь не существенную, но *здесь и сейчас* присутствующую<sup>1</sup>. Использование наглядных представлений (по Пиаже) и метафорического мышления (по Выготскому) способствует скорейшему формированию операций, т.е. определенным образом организованные занятия музыкой развивают общее мышление ребенка. В одной из берлинских общеобразовательных школ был поставлен эксперимент по ежедневному обучению музыке младшеклассников. В результате эти дети обогнали *по математике* контрольную группу детей, получавших музыкальные уроки раз в неделю<sup>2</sup>.

При развитии музыкального мышления можно обойтись без понятийных и псевдопонятийных представлений («делай как я»). И тем не менее коммуникативный, завлекающий, «шармирующий» эффект предполагает рассказывание сказок, введение теоретического инструментария в игровой форме. Поэтому все понятийные представления у детей должны формироваться метафорически, а эмоциональная сторона – «сенсомоторно» (чувственно-мускульно).

По терминологии Пиаже, сенсомоторный интеллект – допонятийное и даже донаглядное мышление, и Пиаже относит его к младенческому возрасту. То есть младенец располагает этой и только этой формой интеллекта. Вот как сам Пиаже определяет сенсомоторный интеллект: «Рефлексивный интеллект опирается на обозначающие, существующие в форме слов и образов, тогда как сенсомоторный интеллект опирается только на сами восприятия и на движения»<sup>3</sup>. Но сенсомоторный интеллект сохраняется и у взрослого, обогащаясь другими формами. И как раз в восприятии музыки мы имеем все признаки этой формы мышления независимо от возраста – она в данном случае первична по отношению к рефлексивному мышлению. Интонирование – это моторная деятельность голосовых связок, очевидная либо неочевидная эмпатическая деятельность, подстраивающаяся под слушаемую музыку. Ритмическое восприятие – это интериоризированные (переведенные из внешнего во внутреннее) движения тела.

Под словом «текст» нас здесь интересует не письменное сообщение, но, в первую очередь, звучащая музыка. Текст, нарушающий инерцию восприятия ребенка, должен предо-

1 См.: Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 2. – С. 154.

2 См.: Hintz A. Musik macht klug. Impuls (Yamaha Musikschule). – Nr. 1, Ausgabe Dezember, 1999. – S. 6.

3 Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М. 1969. – С. 168.



ставлять ему возможность самостоятельно восстанавливать эту инерцию. Ребенок, пришедший на свой первый урок, уже смутно или ясно, в зависимости от природы и условий жизни, владеет каким-то музыкальным языком. Вольно или невольно он слышал какое-то количество музыки, и за точку отсчета можно принять наиболее вероятные интонации его музыкального быта. Именно эти интонации должны быть закреплены, доведены до состояния «банальности», должны стать той инерцией, которую последующее развитие нарушит, повысив для ребенка уровень «небанальности». То же самое произойдет с новыми «небанальными» интонациями и т.д.

Нарушение инерции восприятия есть способ привлечения внимания к возможной информации, но еще не информация. Информативно лишь восстановление нарушенной инерции, понимание того, что все же реализуется одна из возможных связей между элементами – связь пусть и не очевидная, но тем не менее тоже вероятная и статистически значимая<sup>1</sup>. Информативно не то, что понятно, а то, что понято.

### 9. Об эстетическом восприятии

Я до сих пор старался избегать слова «эстетический», так как, по моему мнению, граница между «текстом как таковым» и «эстетическим текстом» достаточно текуча и зависит от степени концентрации некоторых признаков, о которых речь ниже. Механизмы восприятия «текста как такового» и «эстетического текста» принципиально схожи. Разница же в том, что «текст как таковой» телеологичен (целенаправлен). «Эстетический текст», как правило, нетелеологичен, он не должен ставить перед собой цели заставить человека выполнить какие-то действия или изменить его нравственно и т.д. Все, что ему доступно – это управление восприятием, «игра» с ним.

Восприятие «текста как такового» – промежуточный этап коммуникации. Конечный этап такой коммуникации – получение новой информации или выполнение каких-либо действий. Восприятие «эстетического текста» – само по себе уже конечный этап коммуникации и совпадает с эстетической реакцией. Эстетическая реакция – удовольствие от упорядочивающего ответа на те возмущения, которые текст

<sup>1</sup> О диалектике отношений между инерцией при восприятии музыки и нарушением этой инерции см.: Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. – М., 1978.

оказывает на восприятие. Специальное планирование этих возмущений, их дозирование и точность попадания, в особенности на уровне надтекстовых (языковых) связей знаковой системы, и делают текст эстетическим. Но даже и такой текст, который первоначально создавался с другими целями, может стать эстетическим благодаря соответствующей установке на него со стороны воспринимающего (например, Библия как литературное произведение, «La Missa Parae Marcelli» Д.П. Палестрины для некаталика и т.д.).

### 10. О гомеостатической модели эстетического восприятия

Гомеостаз, как известно, есть состояние равновесия обменных процессов между организмом и окружающей средой. Возникнув первоначально в биологии, эта идея проникла в кибернетику, и гомеостатом стали называть не только организм, но и любую систему, способную на восстановление своего «нормального» состояния в ответ на нарушающее это состояние воздействие извне<sup>1</sup>. За примерами далеко ходить не надо. Система нашей терморегуляции является гомеостатом: температура тела практически не меняется от погружения после сауны в холодный бассейн. Попробуем применить эту модель для наших целей.

Для процесса восприятия состояние инерции есть состояние внутренней стабильности, в то время как нарушение инерции восприятия вызывает ощущение беспокойства. Происхождение этого явления, возможно, таково: любое неожиданное сообщение могло быть потенциально опасным в связи с дефицитом времени на реакцию. Восприятие борется с нарушением инерции зачастую парадоксальным образом, а иногда даже во вред организму. Одним из методов такой борьбы может быть стремление к повторению не только тех жизненных ситуаций, которые однажды доставили удовольствие, но даже и травмирующих ситуаций. З. Фрейд рассматривает эту особенность невротиков как проявление инфантильности и сравнивает их с детьми, готовыми бесконечно повторять одну и ту же игру или слушать одну и ту же сказку. Для нас тут интересно стремление детского восприятия к сохранению инерции, к тому, что Фрейд называет «*ewige Wiederkehr*

<sup>1</sup> Термин «гомеостаз» предложил У. Б. Кеннон (W. B. Cannon) в 1929 году. Саму же идею обозначил К. Бернар (C. Bernard) во второй половине XIX века. Кибернетическую модель гомеостата придумал У. Р. Эшби (W. R. Ashby) в 1948 году.



*des Gleichen*) – «вечное возвращение одного и того же»<sup>1</sup>. Эта отсылка к медицине иллюстрирует биологическую обусловленность стремления восприятия к сохранению инерции. Эстетическое восприятие – частный случай восприятия как такового. Следовательно, стремление к сохранению инерции должно быть присуще и эстетическому восприятию.

Будем считать, что «восприятие» и «сообщение» соответствуют паре «гомеостат» и «воздействие внешней среды». Процесс получения информации – борьба восприятия против нарушения его инерции. Сохранение гомеостаза требует от организмов активности, которая в то же время автоматизирована. Значит ли это, что эстетическая реакция тоже будет автоматической? Обусловлено ли сегодня эстетическое восприятие биологически?

### 11. О готовности к эстетическому восприятию

Гомеостат может быть сформирован двумя путями: при помощи эволюции (естественный гомеостат) и при помощи разумного акта (искусственный гомеостат). Естественные гомеостаты формируются благодаря воздействиям, угрожающим их жизнедеятельности. Искусственные гомеостаты – благодаря обучению.

Всякое сообщение, чтобы быть воспринятым, нуждается в готовности приемника к акту восприятия. Если имеет место жизненно важное сообщение, то такая готовность обеспечивается автоматически – как говорят врачи, «по витальным показаниям». Но эстетическое сообщение таким не является. Вернее, сегодня уже таким не является – оно было жизненно важным на заре искусства, пока искусство было еще неотделимо от магии. В какой-то степени оно продолжает оставаться таким для ребенка. Сделать эстетическую реакцию гомеостатической, автоматизировать ее – задача не из простых, поскольку биологическая обусловленность такой реакции утрачена. Эстетическое восприятие – гомеостат, требующий обучения.

### 12. Об активном восприятии и о художественном открытии

О вокализации слуховых представлений, о том, что между эмоцией и моторной реакцией существует не только прямая, но и обратная связь, о том, что ритм моделирует те эмоции, ко-

1 Freud S. *Jenseits des Lustprinzips*. Werkausgabe in zwei Bänden. S. Fischer Verlag. – Frankfurt am Main, 1978. – B. 1. – S. 184 ff.

торые изображает, давно известно<sup>1</sup>. Художественный образ вызывает эмоцию не по договоренности между автором и носителями языка, но произвольно, по принципу «улыбнитесь – и у вас улучшится настроение». Непосредственное моделирование эмоции происходит в результате пассивного, произвольного внимания<sup>2</sup>. Например, интонацию восходящей малой сексты называют «элегической». Эта интонация – обобщение меланхолически-мечтательных вздохов. Одновременно это моторное, мускульное (сокращение голосовых связок) обобщение соответствующих мускульных реакций. Слыша эту интонацию и отвечая на нее произвольным сокращением голосовых связок, мы испытываем «элегическую эмоцию», а не просто знаем о том, что она здесь должна иметь место.

Т. Адорно предлагает следующую классификацию слушателей музыки<sup>3</sup>. На первом месте у него «слушатель-эксперт». Само определение вполне характеризует этот тип. На втором месте «хороший слушатель». Представитель этой категории не владеет достаточными теоретическими знаниями, но благодаря опыту и врожденной чуткости способен интуитивно постигать то, что «эксперт» постигает сознательно. На третьем месте так называемый образованный потребитель. Этот слушатель ничего не понимает ни сознательно, ни интуитивно. Но именно он в основном заполняет концертные залы, полагая, что это и хорошо, и правильно, и престижно – быть музыкально культурным. Музыку он потребляет исключительно в соответствии с ее общественной значимостью. Четвертая категория – «эмоциональный слушатель». Слушание музыки для него – только повод к продуцированию собственных эмоций, необязательно связанных с исполняемым произведением. Для такого слушателя важен не процесс слушания, а то состояние, в которое ему таким образом удастся себя привести. Если принять классификацию Адорно за справедливую, то задача учителя – воспитание «хорошего слушателя», если

1 См.: Lotze R.H. *Medizinische Psychologie*. – Leipzig, 1852. – S. 480; James W. *What is an emotion?* Mind. – London 1884. – V. 9. – No 34; Wundt W. *Völkerpsychologie*. – Leipzig, 1905. – Teil II. – S. 235; Köhler W. *Akustische Untersuchungen*. *Zeitschrift für Psychologie*, 1915; Леонтьев А.Н., Овчинникова О.В. Анализ системного строения восприятия. Сообщение V. О механизме звуковысотного анализа слуховых раздражителей. Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 3.

2 См.: Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976.

3 Adorno T.W. *Einleitung in die Musiksoziologie* (stw 142, Suhrkamp). – Frankfurt am Main, 1972. – S. 15 ff. Для целей этой работы нет необходимости в упоминании еще нескольких слушательских типов, предлагаемых Адорно.



речь о любителе, и «слушателя-эксперта», если речь о будущем профессионале.

Моделирование эмоции рассчитано на потребление без сопротивления, тогда как гомеостатическая реакция – всегда отпор, всегда борьба между слушателем и композитором. Борьба, в которой не может быть победителя и побежденно-го – в случае выигрыша выигрывают оба, проигрывают же тоже оба. Чтобы имела место такая реакция на звучащую музыку, необходимо не только слышание – «пассивно-регистрирующее», поставляющее эстетическому восприятию нужный строительный материал, но и слушание – «активно-прогнозирующее». Лишь тогда результатом окажется слышание более высокого порядка – «целостное слышание», т. е. понимание.

Предпосылки для прогнозирующего слушания сформированы эволюцией на самом элементарном уровне восприятия. Так, например, воздействие периодического звукового сигнала вызывает ответный разряд в нейронах слуховой зоны головного мозга. Эксперимент, поставленный на кошке, показал, что разряд возникает и в том случае, когда сигнал пропускается. Т.е. кошка прогнозирует появление сигнала<sup>1</sup>. Это, конечно, примитивно-инертное прогнозирование, но без него невозможно было бы прогнозирование, основанное на инерции более высокого порядка (всякое нарушение инерции, повторяясь, само становится инерцией). Прогнозирующее слушание невозможно без регистрирующей составляющей, но, к сожалению, музыкальное образование ориентировано в основном на воспитание именно регистрирующего слуха, а развитие прогнозирующего слуха происходит (если происходит) попутно, в качестве «побочного эффекта». Идея прогнозирования как формы музыкального мышления очень даже не нова, она была высказана классиком немецкой педагогической психологии Йоганном Фридрихом Гербартом еще в XIX веке<sup>2</sup>.

Неосуществление прогноза дает эстетическую реакцию тогда и только тогда, когда реализуется возможность, хотя и непредвиденная, но также вероятная в данном языке и в данном контексте. Даже если эта возможность еще ни разу не была реализована, она существует потенциально. Так, напри-

1 Готсдинер А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия. – Проблемы музыкального мышления. М., 1974 (со ссылкой на: Г.А. Вардапетян. Динамическая классификация нейрона слуховой коры большого мозга кошки. – Журнал высшей нервной деятельности, 1967, т. 17, вып. 1). Здесь же о прогнозировании как цели слушания.

2 Herbart J.F. *Sämtliche Werke*, 1839. – Band 2. – S. 51.

мер, Соссюр определяет язык как «вместилище форм, мыслимых или могущих быть мыслимыми» (*«réservoir des formes pensées ou connues de la pensée»*)<sup>1</sup>. В последнем случае речь идет не о рекомбинации известного, но об открытии.

В нашем случае это касается не только композитора, но и слушателя, и интерпретатора. С какой бы банальностью ни столкнулся слушатель, но если он сталкивается с ней впервые, постижение этой банальности для него – творческий процесс. Для ребенка – все впервые. Художественное открытие – это реализация существующих, но прежде не обнаруженных связей<sup>2</sup>. Это значит, говоря словами П. Булеза, «сделать непредсказуемое неизбежным». Открытие будет тем значительнее, чем шире контекст, в котором оно совершается.

В открытии всегда видна естественность, «ненатужность», оно поражает именно тем, что автор обнаруживает вещи как бы само собой разумеющиеся, оно сама жизнь. Изобретение в искусстве, какими бы благородными мотивами ни руководствовалось, холодно. Оно поддается логическому объяснению и напоминает искусный механизм.

Наиболее значительное открытие происходит на уровне наиболее существенных надтекстовых связей. Композитор обнаруживает связь там, где ее никто не видит. Для слушателя же обнаружение предложенной ему и никогда прежде не встречаемой связи равносильно решению проблемы. Он ликвидирует предлагаемую ему композитором проблему. К. Бюлер назвал это «ага!-реакцией» (*Aha-Erlebnis*)<sup>3</sup>.

В немецкой гештальтпсихологии понимание возможно лишь как полное переструктурирование уже сложившегося в процессе восприятия предвзятого представления об объекте и называется *Einsicht*, что в английском переводе превратилось в *insight* и стало международным термином (в русской психологической литературе употребляется как «инсайт»). С.Л. Рубинштейн определяет понимание как «опознание, раскрывающее внутреннее основание происходящего и внешние соотношения»<sup>4</sup>. На вершине иерархии контекстов как

1 Saussure F.de. *Cours de linguistique générale*. – Paris 1931.

2 Предлагаемое понимание «художественного открытия» близко концепции Л.А. Мазеля (Мазель Л. А. Эстетика и анализ // Советская музыка. – 1966. – № 12. Также: Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. – М., 1978. – С. 137-167). Основное отличие состоит в том, что художественное открытие возможно не только с позиции композитора (как у Л. А. Мазеля), но и с позиции слушателя (как в этом тексте).

3 См.: Bühler K. *Die Krise der Psychologie*. – Jena, 1929.

4 Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. – М., 1976. – С. 236.



сочиняемой, так и исполняемой, и слушаемой музыки – система культуры вообще и связи между нею и личным эмоциональным опытом. Коль скоро речь идет о ребенке, то понятно, что его возможности в понимании музыки ограничены именно контекстом. И система культуры ему пока недоступна, и эмоциональный опыт мал (опыт, а не интенсивность эмоций). Однако овладение прогнозирующим слушанием на более низких системных уровнях не только возможно, но и необходимо.

Эмоциональное восприятие на уровне «смоделированных эмоций» пассивно, поскольку моторная реакция организма на звук и ритм подсознательна и не требует направленного внимания. Не только композитор, но и слушатель должен сделать для себя художественное открытие, что возможно только при активном, прогнозирующем восприятии. Художественное открытие – это не просто творчество. Творчество вполне покрывается созданием нового из известных элементов. Такое новое может оказаться не только закономерным, но и произвольным. Открытие же – прежде всего не создание, но обнаружение. Обнаружив в языке реально существующие, но никем ранее не обнаруженные связи, художник реализует эти связи в произведении и создает закономерно новое. Слушатель, в свою очередь, должен обнаружить в художественном произведении реально существующие, но им лично до сих пор не обнаруженные связи.

#### Огонь временно погашен

Задача учителя, таким образом, воспитать у ребенка вероятностно-прогнозирующее, поисковое, креативное восприятие. Что при этом следует делать практически – тема отдельного разговора. Здесь же был предложен обзор тех положений, без которых адекватное понимание и практическое использование предлагаемого курса сильно затруднено. Можно описать приемы и методы, которыми достигается тот или иной результат, но все возможные реакции гипотетического ученика непредставимы заранее. Используемые приемы ориентированы лишь на наиболее вероятные реакции.

Описанные выше теоретические представления помогают импровизировать, т.е. находить решения проблем, перед которыми может поставить каждый новый ученик и даже каждый новый урок. Системными при этом должны быть и содержание курса, и форма, в которой это содержание преподносится. Использование лишь отдельных трюков вне связи с целым не даст ожидаемого

эффекта. Или, как писал «последний из кибермогикан 1960-х» Стеффорд Бир, «наличие оптимальных систем управления частями не исключает возможности гибели целого»<sup>1</sup>.

(Материал подготовлен для данного учебника  
Отдельные положения опубликованы в статьях автора на английском, немецком, итальянском языке с 1990 по 2002 г., а также упомянуты в статье: Щетинский А. Обучать интонационному мышлению! О музыкально-педагогической системе В. Брайнина // Музыкальная академия. – М., 1993. – № 1)

И. Ф. Гажим

#### Еще раз о цели музыкального образования

Музыка, даже если ее хорошо освоить на уровне знаний, практических умений-навыков (слушание-восприятие, исполнение, сочинение, анализ) может остаться вовне, вне меня; пусть и очень близко, но все-таки рядом со мной. Проблема же состоит в том, чтобы она проникла и «поселилась» навсегда внутри меня, стала неотъемлемой частью моего внутреннего мира, чтобы она там вечно жила и говорила своим небесным голосом, направляя мои мысли, чувства, поступки. Поэтому, девизом школьного урока должен быть не «Музыка», а «Я и Музыка».

Разница большая. При целевой установке иметь просто музыкальную культуру эти два явления, «Я» и «Музыка», составляют все-таки два предмета, пусть и близких. А если целью является формирование духовной культуры, «я» и «музыка» сливаются, образуя нерасторжимое целое.

Но что такое духовный мир, духовность, духовная культура? Это – особый мир со своими особыми законами. Духовный мир – невидимый, тайный, но очень реальный и действенный. Именно он задает тон видимому миру. А ведь музыка дана человеку, чтобы увидеть невидимое и услышать неслышимое!

Духовный мир – это мир наивысших ценностей, где обитают Любовь, Вера в Бога, высшие чувствования/переживания Бытия. Там же находится и Музыка. Это категории одного по-

<sup>1</sup> Бир Ст. Кибернетика и управление производством. – М., 1965.



рядка. Не зря утверждал Дж. Энеску, что «петь, это значит любить». Музыка требует от человека проявления тех же качеств, что и Любовь, – наивысших качеств, всего что есть в нем наилучшего.

Музыка напрямую и органично связана с духовным миром. А духовность и слух очень близки по своей сути. Все великие откровения давались человеку через звук-слух: Бог был именно услышан Моисеем, Давидом, Христом, Мухаммедом, Буддой. Он являлся им невидимо, но слышимо. Слова «Да будет свет» были изречены Богом после того, как звук («гул над бездной») уже существовал. Значит, звук исходит из наиболее сокровенных глубин Бытия, чем свет.

В земной жизни человек также сперва слышит (до рождения), а уж только потом (после рождения) видит. Он общается с миром невидимо и познает его через звук задолго до других способов общения-познания. Отсюда наиважнейшая роль слуха (слухового воспитания) в жизни человека. Мы целенаправленно учим ребенка говорить и хотим, чтобы он начал это делать как можно скорее, но не всегда учим его слушать, как будто это не так важно для жизни.

Наоборот. Мудрость познается молчанием и вслушиванием. Тот, кто обладает искусством слушать, многому учится. Слушание есть творческий акт. Оно способствует творению самого себя. Познание слухом есть особое познание. Это – познание сокровенных основ Бытия, самого Человека. Это также познание через слияние с предметом познания. Если глаз обращен вовне, к миру вещей, форм, явлений, то слух – к миру сущностей.

Слуховое познание зиждется на Воображении – «царице мира», по выражению Ж. П. Сартра, выдвигая его на первый план и требуя от него особой работы: проникать в основание мира, извлекая скрытые смыслы.

*Слух духовен по своей природе.* Как и музыка. Она духовна от рождения. Лишь позже она стала эстетическим (украшением жизненных событий) и художественным (при выходе на сцену) явлением. Но она есть также метаэстетическое и метахудожественное явление. Д. Б. Кабалецкий подчеркивал, что музыка в школе должна переступить за пределы искусства, войдя в мир Человека для созидания его духовности.

Особый вид слухового познания – *музыкальное познание*, т.е. познание мира и человека музыкой. Основная категория музыки – гармония, а Гармония есть основа жизни. Все в этом мире жаждет Гармонии, потому что вне Гармонии – хаос. Отсю-

да, Гармония – наивысшая Мудрость. Поэтому можно говорить о *мудрости музыки* как о мудрости *sui generis*, т.е. о «мудрости в себе», «наивысшей мудрости».

Музыка онтологически принадлежит духовному миру, в котором царствуют Любовь, Вера, Гармония, Мудрость. Там ее место, оттуда она к нам нисходит.

Слуховое познание предполагает *слуховое воспитание*. Поэтому, педагогика музыкального образования есть особая педагогика – *педагогика слуха*. Музыка, благодаря своим душевно-духовным качествам, выступает как неизменный способ *познания самого себя* – наивысшая форма познания, о котором мечтали все великие мудрецы.

Вот почему недостаточно научить ребенка музыке. Следует вести его к духовному ее пониманию и переживанию. Если мы говорим о необходимости формирования способности *общения* с музыкой, как основы всякой музыкальной деятельности и как финальной способности процесса музыкального обучения, то вне духовного ее постижения настоящее общение невозможно. Только при таком понимании и осуществлении цели музыкального воспитания можно говорить о *преобразующей силе музыки*. Поэтому остановка на первой части формулировки цели есть остановка на полпути.

(Материал подготовлен для данного учебника)

Л.В. Горюнова

## Музыка – дети – учитель

*Полнота общения – высшая радость жизни.*

А. Швейцер

Проблема общения как проблема воспитания культуры чувств, умения понимать состояние и мысли друг друга, умения откликаться на переживания другого человека, стремления разделить с ним радость и горе становится в настоящее время предметом пристального внимания педагогической науки и практики.

Мы часто говорим о приобщении детей к искусству, к музыке. Всегда ли при этом мы учитываем, что приобщить – значит дать возможность ученику включиться в музыкальную деятельность, сделать его активным участником музыкально-творческого процесса? Всегда ли мы правильно понимаем, что



такое общение учителя, учеников с музыкой, в чем его специфика на уроке в школе? Достаточно ли глубоко вдумываемся в то, как происходит общение на музыкальных занятиях?

Для предмета «Музыка» общение – одно из центральных понятий. Это прежде всего взаимодействие учителя и учеников, имеющее особую эмоционально-содержательную окраску. Общение на уроке музыки можно определить и как совместную творческую деятельность учащихся и учителя, направленную на раскрытие жизненного содержания музыки, опыта нравственных отношений, заложенного в ней.

Многообразная палитра взаимоотношений предстает на уроке: между музыкой, учителем и учениками; между учителем и учениками; между детьми в коллективных формах деятельности. Но все это многообразие емко и образно выражено в словах Асафьева о том, что музыка «заключается и существует в единстве и соотношении творчества, исполнительства и слушательства через восприятие»<sup>1</sup>. Это определение подчеркивает невозможность социального бытования музыки вне «общения» композитора, исполнителя и слушателя. Для современного урока музыки как художественно-педагогического процесса также важно сохранение этого общения. В музыке звучит «послание» композитора. Между музыкой и слушателями (учениками, учителем) устанавливается духовная связь. Дети «открываются» этому «посланию». Для них музыка – живая, она радуется, печалится, грустит, смеется, торжествует, побеждает. Поют ли дети музыку, слушают ли ее, размышляют ли о ней – они выступают как исполнители, слушатели и сотворцы, так как вносят свое понимание образа в его интерпретацию (вокальную, пластическую, словесную).

В еще большей степени это относится к учителю. Соотношение творчества, исполнительства и слушательства в их единстве в каждый момент урока изменчиво, но это единство никогда не должно исчезать или разрушаться. Учитель в любой момент урока должен быть прежде всего Музыкантом.

Вот учитель вместе с детьми слушает музыку и размышляет о ней. При этом он ведет себя так, что становится ясно: для него, как и для школьника, музыка – интересный собеседник, побуждающий к тем или иным размышлениям. Вот учитель исполняет музыкальное произведение: он словно «сливается»

<sup>1</sup> Асафьев Б.В. О себе. Книга 1-я. Цит. по: Воспоминания о Б.В. Асафьеве. – Л., 1974. – С. 495.

в сознании детей с этой музыкой, стремится как исполнитель донести ее содержание до слушателей. А вот он рассказывает детям о музыке, о композиторах. И в данном случае учитель, по существу, творит атмосферу, «контекст» общения композитора, исполнителя и слушателя. А есть и такие моменты совместной музыкально-творческой деятельности учителя и детей, когда все грани музыкального искусства тесно переплетаются, когда учитель и ученики одновременно являются и слушателями, и исполнителями, и сотворцами – это и разучивание песни, и анализ музыкального образа, и импровизирование несложных мелодий или подголосков и т.д. К сожалению, каждый из нас мог бы привести множество примеров, когда учитель в процессе слушания, исполнения музыки или размышления о ней забывает о специфике урока искусства, насыщая его формальным разбором, тренажем, нравовчужениями. Тем самым он сразу же выходит из «образа музыки» (из единства композитора – исполнителя – слушателя) – природы музыкально-художественного общения, разрушая целостность и неповторимое очарование урока искусства.

Роль учителя на уроке музыки тем значимее, чем более она исполняется в художественной форме, а личность учителя оказывает большее влияние на детей, если преломляется в личности музыканта. Учитель – творец урока – своими высокими личностными и художественными качествами усиливает воспитательный потенциал музыкальных занятий.

Музыка, оказывая преобразующее воздействие на личность человека, становится одновременно источником, предметом и одной из сторон общения на уроке (при всем различии уровня музыкальной культуры, жизненного опыта детей и педагога). Уровни «контакта» с музыкой могут быть разные: могут передаваться только образы-настроения, могут – образы-идеи. Здесь важно, насколько глубоко учитель сам проник в содержание музыки, чтобы в последующем процессе общения с детьми не разрушить, а углубить ее влияние.

И, как показывает практика лучших учителей, наиболее удачными бывают именно такие уроки или фрагменты уроков, когда функцию педагогического «посредничества» между музыкой и детьми учителю удается искусно завуалировать.

Напрашивается аналогия между учителем и хорошим дирижером оркестра. Л. Стоковский писал, что дирижер является органической составной частью оркестра, ибо у него и у оркестра цель едина – раскрыть внутренний смысл исполняемой музыки.



\*\*\*

Рассмотрим, как происходит общение ребенка с музыкой<sup>1</sup>.

В основе его – образ, интонация, Через интонацию исполнитель и слушатель способны проникнуть в мир чувств, переживаний и идей композитора.

Если «композитор мыслит слухово-образно... то и слушатель так воспринимает музыку», – пишет Б. Асафьев, подчеркивая, что при этом слушатель не нуждается в музыкальных терминах и всяких технологических опосредованиях... В музыке естественность чувств выражается такой логикой образного мышления, что все формальные моменты оказываются для слухового восприятия как бы несущественными. Если дети достаточно глубоко и образно выявляют жизненное содержание музыки в своем исполнении или в размышлении о ней, в ассоциативных – жизненных, поэтических, красочных и других аналогиях, – то, значит, они уже подсознательно, проделали целостный анализ, они уже как бы «раскрыли» это произведение. Практика показывает, что формальное включение анализа обычно разрушает целостность восприятия, атмосферу общения детей с музыкой. Так, после прослушивания I части Первого фортепианного концерта с оркестром П. Чайковского пятиклассники размышляли о характере музыкального образа. Одним представлялась картина русской природы, раздолье, другие подчеркнули распевность музыки, ее широту и величественность по аналогии с широтой и величественностью русского пейзажа и песни, а кто-то даже услышал звон колоколов... И вдруг неожиданный резкий переход: «А какие средства выразительности применил композитор при создании такого музыкального образа?» И послышались ответы: «Склад гомофонно-гармонический», «Лад мажорный». Все правильно, но... пропала музыка!

Б. Теплов писал, что «эмоциональное постижение музыки невозможно вне тонкой ее дифференциации». Но возникает вопрос: каков минимум этой дифференциации, который обеспечил бы полноценное восприятие музыки и не разрушил целостный музыкальный образ? Может показаться, что характеристика отдельного средства выразительности для ребенка легче и проще, чем целостная характеристика музыкального образа.

<sup>1</sup> Говоря здесь и далее «общение детей с музыкой», мы не подменяем этим понятием восприятие музыки, а лишь хотим подчеркнуть качественную характеристику процесса восприятия. По нашему убеждению, учитель должен стремиться к тому, чтобы восприятие музыки детьми по своей направленности и внутреннему содержанию выступало как глубокое общение с заключенными в ней духовными ценностями.

Именно такая позиция и была характерна для педагогических исследований прошлых лет, когда музыкальное восприятие детей связывалось напрямую с дифференцированным слышанием отдельных средств музыкальной выразительности. Хотя при этом авторы исследований оговаривались о целостности музыкального образа, но содержание исследований раскрывало понимание ими восприятия музыкального образа как суммы воспринимаемых отдельных его сторон. Специфика же художественного процесса такова, что образ как целое (по сравнению с отдельным элементом музыкальной речи более сложное явление) оказывается для ребенка простым и доступным. Поэтому, наверное, ребенок так легко воспринимает музыкальный образ как выразительное целое, так легко определяет характер, настроение музыки и с таким трудом, при этом часто формально, говорит об отдельных средствах музыкальной выразительности. Надо учитывать, что художественная ценность целостного образа всегда больше, чем сумма ценностей составляющих его частей или элементов.

Чтобы не происходило разрушения целостности образа при общении с музыкой, основой анализа должно стать наблюдение за развитием «мысли-интонации», ибо это будет анализ по смысловым художественно-образным единицам, а не по отдельным элементам. Вычленение отдельных средств выразительности возможно и педагогически оправдано только в тех конкретных музыкальных произведениях, в которых эти средства несут доминирующую образную нагрузку. Тогда обращение слухового внимания детей на одну из сторон музыкального образа будет углублять восприятие музыки, не разрушит его целостности.

Как ни покажется парадоксальным на первый взгляд, но значительно усилят и продлят атмосферу общения с музыкой «выходы» за ее пределы: в поэзию, в живопись, литературу, природу, в мир человека, в жизнь...

\*\*\*

Здесь мы переходим к следующему вопросу: о многообразии языка педагогического общения на уроке музыки. Его палитра складывается из многих компонентов, существенных и специфических для урока искусства: язык самой музыки (язык интонации), речь, мимика, взгляды, жесты, паузы – вплоть до различных ассоциаций, внутренних переживаний, возникающих в процессе исполнения, слушания музыки, размышлений о ней.



Причем, именно закономерности музыкального искусства как «искусства интонируемого смысла» (Б. Асафьев), наряду с индивидуально-психологическими и возрастными особенностями детей, оказывают существенное влияние на все остальные компоненты общения на уроке.

Речь педагога, искусство владения речью в большой степени влияют на содержание и организацию общения. Пожалуй, всем педагогам известно, что младший школьник не усваивает содержание слишком долгой речи. И тем не менее зачастую педагог забывает об этом, увлекается, начинает сам говорить много и долго. Или же, стремясь к «оптимизации процесса обучения», начинает подгонять детей: «Ну, Таня, ну, Саша, скорее же, что вы не поднимаете руки, так какой же характер музыки, что же вы молчите?» А ведь в предварительных замечаниях к программе I класса ясно сказано: «Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся как можно чаще сами отвечали на возникающие по ходу урока вопросы... надо обязательно дать время на размышление... Не надо бояться «потери» времени на уроке».

Прослушана музыка, задан вопрос – и нет ответа. Не стоит торопиться учителю с подсказкой ответа. Надо, опираясь на музыкальный и жизненный опыт детей, вместе с ними искать художественно-образные связи содержания данного произведения с живописью, литературой, природой, жизнью – и не спешить... Дети прочувствуют, осознают и ответят. Более того, учитывая специфику урока музыки, следует активнее использовать не только вопрос как традиционную форму общения, а высказывание-раздумье, мысль, высказывание-проблему, высказывание-отношение. Как часто бывает: прозвучало произведение, исполненное детьми или прослушанное ими, и следуют вопросы, которые в практике уже становятся штампом: «Понравилась вам музыка? Красивая?» А может быть, одной-двумя лаконичными, но образными фразами, в которых выражено собственное настроение, раздумье о музыке, учитель скорее вызовет детей на совместное размышление о музыке. Важно понимать природу коллективного размышления детей о прослушанной музыке, учитывать закономерности общения в создании коллективного отношения к музыке. Размышления детей на уроке музыки – это деятельность, вытекающая из художественного общения с музыкой и продлевающая его.

Художественная и педагогическая ценность вопроса заключается в возможности дать на него разные правильные

ответы, в его многоплановости и творческой основе. Вопрос, требующий однозначного ответа (определенно одного), исчерпывает беседу, прекращает ее и превращает в «перестрелку» ответов и вопросов. Хотя, следует подчеркнуть, что ни в отношении вопроса, ни в отношении любых других моментов общения нельзя дать однозначных рецептов; все будет определяться в зависимости от данного класса, данного учителя, данного урока. Главное, чтобы весь процесс собеседования шел к музыке и от музыки, от ее живого звучания. Детям всегда надо дать спокойно подумать, а учителю тонко и умело «выращивать» коллективное размышление, «букет» мнений, не прерывая детей. Высказывая свое отношение к музыке, к ее исполнению, дети как бы по крупичкам «собирают» коллективный образ-портрет звучавшего музыкального произведения. И даже в I классе этот портрет бывает удивительно богат. Размышляя о характере песни «Сурок» Л. Бетховена, дети отвечают: «Грустная, нежная, спокойная, тихая, медленная, ласковая, красивая», «Я представляю себе бедного одинокого шарманщика, медленно бредущего, его жаль», «Певец пел, как будто грустил о чем-то», «Это была грустная и печальная песня». Как верно подмечено главное – и грусть, и печаль, и нежность. Все дети находятся под воздействием звучащей музыки: они вместе творят, воссоздают ее образ, раскрывая свое отношение. При этом совсем неплохо, если коллективное размышление будут «собирать» сами дети. То есть, не учитель объединит то, что они сказали, а кто-то из школьников. Если это получается – замечательно! Преобладание коллективных форм работы на уроке музыки создает объективные предпосылки для глубокого всестороннего личностного общения детей, взаимовлияния их друг на друга. Вот почему необходимо чувствовать, понимать и сохранять индивидуальность, неповторимость каждого ребенка.

Ценно умение педагога вслушиваться и слышать не только *что*, но и *как* говорят и исполняют дети. А иной раз мы не слышим даже ответов детей на свои вопросы, не слышим, как они поют, как говорят, не видим их мимики, не всегда чувствуем их настроение. И тогда контакт исчезает, вырастает как бы невидимая стена: дети для учителя становятся просто «рабочим материалом», он механически следует по намеченному плану – и урок искусства разрушается.

Для учителя важны не только содержание, но и интонация речи ученика. Речевая интонация, тесно связанная с проявлениями психической жизни ребенка, дает возможность услышать много интересного. Уже в самой эмоциональной



окрашенности речи – восхищении, радости, равнодушии, раздраженности выражается отношение ребенка к музыке, к обсуждаемой нравственной проблеме и т. д. Педагогу важно наблюдать за развитием образности и интонационной выразительности речи ученика на уроке. Это один из обширнейших источников познания творческой деятельности детей.

В организации общения на уроке важно тонко чувствовать, когда можно и нужно говорить, а когда – нет, когда «говорить» будет сама музыка. Так, например, одно дело напечатанный в журнале «Музыка в школе» рассказ о Мелодии Глюка. Другое дело – этот рассказ на уроке. Думается, что когда начинает звучать сама Мелодия, вряд ли целесообразно рассказывать ученикам на звучащей музыке, как она влияла на тех мальчишек и девчонок, которые ее слушали в годы войны. В рассказе сила музыки раскрывается в литературной форме. А на уроке дети должны сами испытать силу воздействия, красоту этой удивительной мелодии. Именно пережить воздействие самой музыки.

Общение нельзя сводить только к речевой деятельности. Бывает в классе такая тишина, которая больше всяких слов «скажет» о том, что общение состоялось. Дети не просто молчат, они остаются «жить» в прозвучавшей музыке. Они захвачены «в плен», и не надо их «спасать». Так же как пауза – это не перерыв в музыке, так и молчание класса – не перерыв в восприятии, а продолжение работы чувств и мыслей детей. Такая пауза чрезвычайно важна в уроке. Эта захватывающая тишина после звучания музыки – показатель слушательской культуры школьников. Ее, тишину, нельзя нарушать. И более того, надо чутко, с верной интонацией, настроением, соответствующим прозвучавшей и продолжающей еще звучать в сознании детей музыке, выйти на размышление о ней. Здесь важно все: и темп речи, и динамика, и интонация, и умение педагога «держать паузу».

Различные формы общения с музыкой выявляются не только в речи, мимике и движении. Они скрыты и во внутреннем мире переживаний, эмоциональных состояний, которые испытывает ребенок, и обязательно должен испытывать педагог. Различные ассоциации, осознаваемые и неосознаваемые образы, о которых не всегда, может быть, и возможно рассказать, – все это тоже элементы общения с искусством.

И педагогу нельзя забывать об этом. Всякое кажущееся «выключение» ребенка из художественного процесса может оказаться именно кажущимся. В то же время, любое видимое для детей «выключение» педагога из художественного процесса отрицательно повлияет на атмосферу. Как учитель

будет слушать вместе с детьми, как он будет молчать после прослушивания музыки – вот, казалось бы, незначительные детали проявления культуры общения, но такие важные для нашего урока. Именно эта способность учителя вместе с детьми эмоционально вслушиваться в музыку, правильно и тонко услышать и увидеть эмоциональное состояние класса (как отдельного ученика, так и коллектива в целом) поможет ему организовать истинное общение на уроке музыки, истинное соприкосновение с искусством. < ... >

(Горюнова Л. В. Музыка – дети – учитель // Музыка в школе. – 1987. – № 1. – С. 35-42.)

*Н.Н. Гришанович*

### **Инновационные методы в музыкальной педагогике**

*«Игра есть первичная форма художественного познания мира и осознания себя в нем»*

*Б.М. Неменский*

Инновационные методы – это современные, еще не укоренившиеся в широкой музыкально-педагогической практике способы достижения цели и решения задач общего музыкального образования. Появились они в отечественной музыкальной педагогике в контексте культурологической модели музыкального образования, основу которой заложил Д. Б. Кабалевский. Для этой модели характерны направленность на творческое и коммуникативное развитие учащихся; диалогический, проблемно-поисковый и образотворческий характер музыкально-познавательного процесса; изучение музыки во взаимосвязи с другими видами искусства; расширение деятельности палитры урока музыки. Инновационные методы являются так называемыми *активными методами* музыкального обучения, которые выполняют преимущественно стимулирующую художественно-дидактическую функцию.

*Речевое интонирование* – сравнительно новый вид музыкально-познавательной деятельности, который создает большие возможности для детского творчества. < ... > Богатейший опыт применения речевого интонирования в методиках Карла Орфа, Т. Боровик, Т. Тютюнниковой делает в настоящее время возможным его внедрение в массовую школьную практику.



Использование его на уроках музыки опирается на идеи Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского, К. Орфа, В. В. Медушевского об общности речевой и музыкальной интонации, об интонационной природе всех художественных языков. Речевое интонирование помогает ребенку открыть разнообразие выразительных красок собственного голоса, его регистры, расширить диапазон, координировать голос со слухом, то есть подготовить к певческой деятельности в условиях перехода от кластерного многоголосия к унисону. Кроме того, выразительное интонирование слова-образа в художественной игре развивает воображение детей, их общую интонационную выразительность, естественно связывается с выразительными движениями (пластическим интонированием образа) и различными способами звукоподражания: голосом, «звучащими» жестами, извлечением звуков из разных предметов и музыкальных инструментов. Применение разнообразных методов речевого интонирования снимает проблему «гудошников» (не поющих детей) на начальном этапе развития детского слуха и голоса, а также способствует развитию общей интонационной культуры учащихся, их музыкальности, а в дальнейшем – эффективности художественного развития не только на уроках музыки, но и на уроках литературы (чтения) и изобразительного искусства.

**Методы речевого интонирования** составляют одну из новых технологий музыкального обучения: «рисование голосом», ритмодекламация с музыкальным сопровождением, речевые игры, речевая ритмическая полифония (создание речевой картины), создание музыкальной партитуры стихотворения, озвучивание стихотворения и картины. **Метод «рисования голосом»** основан на осмысленном использовании учащимися изобразительных «красок» собственного голоса: регистровых, тембровых, динамических, характера звукообразования и звуковедения. Поскольку к началу школьного обучения музыке, по данным современных исследований, наблюдается до 80% неточно интонирующих по разным причинам детей, начальный этап их певческого развития не может осуществляться в условиях хорового унисона. Это пропедевтический период, направленный на активную и интересную игровую работу с непоющими детьми.

Непоющие дети, а их в классе часто бывает большинство, не должны чувствовать свою «недоразвитость» и испытывать эмоциональный дискомфорт на уроках музыки. Поэтому вокально-хоровая методика опирается на интонационно-речевую опыт ребенка и его игровую деятельность, которая ос-

нована на речевом звукоподражании. Общее направление методики – от слова к пению. По волшебству Музыка, превращаясь на уроке в жуков, комариков, дождевые капельки, солнечные лучики, взлетающие самолеты и другие персонажи, первоклассники «рисуют» их голосом по линиям, которые очерчивают рукой вместе с учителем, показывая, как летает (и жужжит) жук, взлетает и идет на посадку самолет, капают из тучи на землю капли дождя, восходит солнце. Эти игровые речевые упражнения не требуют унисона: работа идет в условиях речевого и хорового кластера.

Произношение слова-образа опирается на его изобразительное интонирование, звукоподражание, тем самым раскрывается музыка слова. Как «нарисовать», например, слова «ночь» и «солнце»? Образ ночи предполагает тихое звучание голоса в низком регистре «густым», темным тембром. Воплощение образа в слове «солнце» потребует совершенно иных интонационных красок – высокого регистра, светлого тембра, яркой звучности. При этом дети показывают руками, в каком регистре они рисуют. Метод позволяет проигрывать и развитие образов. Так «ночь» может постепенно опускаться на землю (с каждым произношением слова постепенно понижается регистр), а интонирование слова «солнце» может показать динамику его восхода (с каждым произношением повышается регистр и усиливается звучность).

Постепенно образные речевые «картинки» становятся более развернутыми и ритмизованными. Отыскивая музыку слова при его выразительном речевом интонировании, учащиеся могут решать и тембровую задачу – исполнения музыки слова на выбранном инструменте. Инструментальный аккомпанемент речевому интонированию опирается на ритмизацию слова или словосочетания. С помощью этого метода развиваются диапазон, подвижность детского голоса, артикуляция и интонационная выразительность.

**Метод речевой полифонии** применяется для развития ритмического чувства, полифонического слуха, умения работать группами, создавая общую звуковую картину. Для выстраивания речевой партитуры учитель подбирает образные слова и фразы с различным ритмическим рисунком, которые при исполнении классом по дирижерскому жесту учителя постепенно наслаиваются на исходный ритм, образуя объемную ритмо-речевую картину. Вот как, например, может выглядеть фрагмент звуковой картины «Весна»







2. II этап – ритмизация каждой строки, опираясь на выразительное чтение и исполнение ритма звучащими жестами; надстрочная запись ритмического рисунка;

3. III этап – инструментовка, запись смены инструментов и динамики в музыкальной партитуре стихотворения;

4. IV этап – распределение партий (образов) между исполнителями; возможны мини-репетиции, выбор дирижера;

5. V этап – выразительное чтение стихотворения группой исполнителей под инструментальный аккомпанемент (по ритмической партитуре).

Выполнение коллективной творческой работы может быть организовано в виде дифференциации заданий II-III этапов между группами: одна группа создает ритмическую партитуру, другая – тембро-динамическую. Озвученное таким образом стихотворение может исполняться и на последующих уроках разными исполнительскими составами.

#### **Методы пластического интонирования**

< ... >. В настоящее время пластическое интонирование (музыкальное движение) трактуется как один из видов художественного исполнения музыки наряду с пением и инструментальным музицированием. Пластическое интонирование является уникальным видом музыкально-познавательной деятельности, в котором интенсивно развивается и складывается вся система музыкальных способностей ребенка и, прежде всего, чувство ритма<sup>1</sup>. С самого раннего возраста реакция детей на музыку всегда экспрессивно двигательная. Исследователи считают, что становление и углубление музыкального переживания у детей тесно связано с пластически-двигательным выражением этого переживания. В процессе восприятия музыки широко, на разных уровнях выраженности, представлены двигательно-моторные реакции, и его часто характеризуют как слухо-двигательный процесс.

Выразительная пластика является одной из природных основ интонации. Именно поэтому, как считает В.В. Медушевский, музыкальную интонацию можно «промыслить» на языке жеста, пластически проиграть, промоделировать. Для учащихся с недостаточно развитым восприятием музыки жест является той «ариадниной нитью», которая помогает им двигаться по лабиринту музыкального содержания и ориентиро-

<sup>1</sup> Старчеус М.С. Чувство музыкального ритма и его формирование на ранних стадиях онтогенеза // Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика: учебник для студ. муз. фак учреждений высш. пед. проф. образования / Под ред. Г.М. Цыпина – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2011. – С. 157.

ваться в нем. Для младших школьников музыкальное движение является средством познания, анализа музыкального произведения и постепенно, по мере накопления опыта, превращается в осмысленный вид музицирования – пластическое интонирование.

В музыкальной педагогике применяются так называемые «звучащие» и «незвучащие» (немые) жесты. Они выполняют двойную смысловую роль в обучении. *Звучащие жесты* делятся на *звукоподражательные* (трение ногтевых поверхностей пальцев друг о друга, шлепанье подушечками пальцев по ладони другой руки, трение ладоней внутренними и внешними сторонами, попеременное быстрое шлепанье ладонями по коленям и др.) и *ритмические* (организованные ритмом хлопки ладонями, щелчки пальцами, постукивание кулачками и каблучками и т.п.). *Незвучащие жесты* также бывают: а) *ритмизованными* и б) *свободно моделирующими общую выразительность музыки*, ее динамические, темповые, регистровые, тембровые, артикуляционные изменения и повторы. Кроме того, используются танцевальные жесты и движения.

С помощью методов пластического интонирования происходит художественная организация слухо-двигательной активности детей при восприятии музыки и формировании смысловых связей между звучащей музыкой и жестом. *Методы пластического интонирования* включают: звукоподражание; игры «Зеркало» и «Эхо»; пластическое рисование музыки; моделирование жеста ритмической выразительности музыки; ритмизацию поэтических текстов; свободное дирижирование; использование танцевальных движений и «танец сидя» (Т. Боровик); участие в пластической импровизации учителя; самостоятельную пластическую импровизацию.

На первом году обучения музыке в школе дети должны открыть не только звуки, которыми наполнен окружающий нас мир, но и звуки, которыми наполнены они сами: какие разнообразные звуки, похожие на природные, могут издавать пальцы, кулачки, ладони, ноги, голос. Открывая возможности *звукоподражания*, дети накапливают палитру разнообразных звучащих жестов. В то же время у них формируется устойчивая ассоциативная связь между звуком (слуховыми представлениями) и движением. С помощью звукоподражания в классе создаются «живые» звуковые картины природы.

Зеркально отражая пластическую импровизацию учителя, проводимую с помощью выразительных незвучащих жестов, дети всецело концентрируются на этой игре (быть «зеркалом» учителя и вместе с ним рисовать звучащую музыку). Такая



сосредоточенность внимания захватывает в свое поле и музыку, адекватным отражением которой являются жесты (пластический этюд) учителя. Этот этюд учитель готовит заранее, разрабатывая драматургию и элементы будущего урока. Его замысел движется от музыкальной интонации к ее жестовому воплощению. У детей же с помощью пластической интонации, созвучной музыке, устанавливается с ней интонационный контакт, который мобилизует восприятие: слух и эмоциональное сопереживание. Большое значение при этом имеет артистизм, музыкальность жеста учителя.

На этом этапе важно дать возможность и самим учащимся сообразовывать с музыкой свои движения. Педагогические исследования показали, что дети легче всего реагируют на темп музыки и подстраиваются под него. Причем, наиболее легко усваивается подвижный и средний темп. К медленному темпу дети приспосабливаются труднее. Методами, позволяющими работать с темпом, являются ходьба и бег под музыку, танец рук, движения рук, моделирующие бег и ходьбу. Важно, чтобы учащиеся не выполняли действия по образцу, но реагировали самостоятельно на характер музыки и его изменения.

*Ритмизация поэтических текстов* – метод, основанный на взаимопроникновении речевого и пластического интонирования. Сплав речевой выразительности и жеста представляет собой форму проявления ритмического чувства детей (что говорит язычок, – то «проговаривают» и руки). Ритмослоги являются промежуточным звеном между исполнением ритма жестами и записью его, либо выкладыванием ритмическими карточками.

«Свободное дирижирование» и «танец рук» – это методы, способствующие постепенному обретению учащимися пластической свободы и самостоятельности. Они начинают применяться параллельно с зеркальным участием детей в пластических этюдах учителя. Свободное дирижирование не предполагает обучения детей метрической схеме. Это способ свободного моделирования ребенком слышимого в музыке; жест реагирует на темп, динамику, высоту (регистр) звучания, форму музыкального произведения, сознательно отмечая контрасты и повторы музыки. В танцах рук постепенно осваиваются движения пальчиков, ладошек, кулачков и всей руки от локтя и плеча. Синхронизация движений с разными элементами ритма музыки, ее характером, динамикой, артикуляцией, направлением звуковысотного развития помогает учащимся лучше ее слышать и расширяет их представления о способах ее пластического исполнения.

Чтобы стимулировать самостоятельную пластическую импровизацию учащихся, можно применить игру в учителя, по условиям которой ведущим импровизацию вместо учителя поочередно становится кто-либо из ребят. Постепенно учащиеся перестают копировать жесты ведущего и импровизируют сами. Если подростки владеют большой палитрой звучащих и незвучащих жестов и опытом пластического «рисования» по образцу, акцент в их пластической деятельности переносится на самостоятельную импровизацию – коллективную и индивидуальную, разработку планов инсценирования, проведение конкурсов дирижеров. На основе приобретенного опыта пластическая интонация осмысливается подростками как важнейшее выразительное средство в искусстве дирижирования и искусстве балета. < ... >

*Методы инсценирования и создания слайд-фильма* к музыкальному произведению. Подбирая созвучные музыке произведения изобразительного искусства и выстраивая последовательность их демонстрации соответственно развитию музыкального образа, учащиеся komponуют и сами демонстрируют целостный слухо-зрительный образ. Композиция может быть и смешанной – литературно-музыкально-изобразительной. Методы композиции расширяют творческий опыт учащихся и приближают урок музыки к театральному действу.

Комплексный аналитический метод, введенный Р. Ролланом в музыкознание, в его педагогической интерпретации направлен на развитие у школьников музыкального восприятия посредством стимулирования всех его стадий. Сущность *социологического метода Р. Роллана* заключается в том, чтобы через воссоздание социальной и психологической атмосферы творчества композитора, через раскрытие его личности и связей музыки с другими видами искусства, с жизнью проникнуть в психоэмоциональное содержание музыкального произведения, создавая при этом условия для активной роли слушателей (учащихся).

Наиболее важной характеристикой метода является его направленность на открытие связей музыки с жизнью отдельного человека и общества в целом. Один из основных приемов метода – воссоздание историко-психологического портрета композитора до соприкосновения с его музыкой. С помощью рассказа, беседы, размышления над фрагментами биографических материалов, писем, высказываний композитора и его современников, наглядных методов учитель настраивает учащихся на психологически адекватное воспри-



ятие музыкального произведения посредством диалогического раскрытия личности автора в период его создания. Обычно такая настройка включает воссоздание социально-психологической атмосферы, в которой жил и творил композитор, условий, в которых создавалось музыкальное произведение. Она вводит ребят в идейно-образный мир музыки, создавая эмоциональную «тональность» (установку), необходимую для ее восприятия, пробуждая сопереживание, готовность к диалогу мировосприятий, мироотношений. Этому способствует и художественное слово литературных произведений о музыке и музыкантах. < ... >

Важнейшая особенность роллановского метода – взаимосвязь исторического, психологического и интонационно-смыслового аспектов анализа музыкального произведения, который проводится на основе глубокого восприятия музыки, ее исполнительского слышания и в результате приводит к творческой интерпретации художественного образа. Дальнейшее действие метода реализуется на коммуникативной стадии восприятия в приемах интонационно-смыслового анализа музыки, при котором выделенные интонации, музыкальные средства выступают прежде всего носителями жизненного смысла, а прослеживание их развития в произведении несет на себе становление определенной нравственно-эстетической идеи. Интонационное «погружение» в произведение требует художественного фрагментарного исполнительского показа учителя, даже если для первоначального целостного знакомства с ним была выбрана аудиозапись.

Выполняемый с помощью учителя интонационно-смысловой анализ музыкального произведения предполагает вокальное, пластическое, инструментальное соинтонирование учащихся, привлечение образных ассоциаций, аналогий с произведениями других видов искусства и умение говорить о музыке в ее эмоциональном ключе. Главным приемом – это создание проблемно-поисковых ситуаций, когда учащиеся побуждаются к поиску основных интонаций, ядра образа, размышляют над его смысловыми корнями и внутренней логикой музыкального развития. Основная цель такого анализа – постичь эмоционально-смысловое, жизненное и духовное содержание воспринимаемой музыки, дать ей самостоятельную нравственно-эстетическую оценку в *художественно-педагогическом диалоге*. Таким образом, очевидно, что социологический метод Ромена Роллана в условиях музыкального обучения выполняет стимулирующую и организующую функции, а в исполнительской деятельности учащихся, проявляющихся

эмоциональных реакциях, аналитических умениях и суждениях о музыке – также и функцию контроля за успешностью развития их музыкального восприятия.

(Гришанович Н.Н. Теоретические основы музыкальной педагогики. – М., 2010. – С. 272-281)

Б.Р. Иофис

### Музыкально-композиционное творчество: сущность, разновидности, педагогическое руководство

Музыкально-композиционное творчество – специфический, но не единственный в своем роде компонент урока музыки в школе. Надо иметь в виду, что само творчество может быть также *музыкально ориентированным полихудожественным* (интерпретация музыки средствами других видов искусства – литературы, графики, хореографии и т.п.) и *музыкально-исполнительским*. В любом из перечисленных случаев речь идет об интерпретации уже существующего текста. Специфика композиционного творчества заключается в создании новых текстов. Из этого следует, что разные виды творчества не являются как взаимоисключающими, так и взаимозаменяемыми.

Необходимость данного компонента на уроках объясняется рядом причин, связанных с особенностями познания закономерностей музыкального искусства. Музыкально-теоретическое знание базируется на неопределенно широком поле реальной художественной практики. Для ее слухового освоения требуется или очень длительный временной период (десятки лет!), или высокая интенсивность этого процесса. Ни одно из этих условий в рамках системы общего образования невыполнимо. Кроме того, даже в самых простых песенных образцах (детский фольклор и т.п.) присутствует множественность и одновременность воздействия разных художественных факторов. Надо также иметь в виду, что у детей младших возрастных групп знания о ладе, метроритме и других элементах реально формируются почти исключительно в виде представлений (воспроизведения в сознании ранее пережитых восприятий) и только значительно позднее обретают понятийную



форму. Таким образом, возможности *дискурсивно-логического* метода со свойственным ему последовательным и поэтапным восхождением от незнания к знанию на уроках музыки весьма ограничены.

Реальной альтернативой становится непосредственно-интуитивное проникновение в языково-речевые закономерности произведения. Оно может осуществляться в процессах исполнения и слушания музыки. Но и в том, и в другом случае присутствуют существенные ограничения. В условиях коллективного исполнения дети с неразвитыми музыкальными способностями более или менее успешно пассивно следуют за остальными учениками и педагогом без осмысления своей деятельности. Вторая форма работы длительное время позволяет лишь косвенно судить о степени осмысленности в отношении школьников к произведению: главную трудность представляет перевод интуитивных догадок в понятийно-логическую форму из-за ограниченности словарного запаса. Композиционное творчество создает ситуацию, в которой ученик вынужден включать механизмы поискового поведения, но при этом не должен преодолевать относительную ограниченность развития речевых навыков.

Место, занимаемое данным компонентом среди прочих, зависит от конкретной методики музыкального воспитания. Например, в системе, разработанной К. Орфом, практически любая исполнительская деятельность детей связана с импровизацией. Но в условиях принятого в нашей стране образовательного стандарта реализовать ее в полном объеме и без какой-либо адаптации невозможно. В реальной практике обучения музыке в школе этой форме работы отводится сравнительно небольшой объем времени. Но это не значит, что ей не следует уделять особого внимания. При условии продуманного и грамотного применения эффективных методических приемов несколько минут композиционной деятельности детей на уроке могут оставить в их душах и сознании глубокий след.

Как известно, большинство методических рекомендаций в данной области ориентировано на младший возраст. Это объясняется объективными причинами. В таком возрасте дети испытывают потребность в спонтанной художественной деятельности, которая выступает средством тренировки механизмов психологического приспособления к окружающему миру и саморегуляции. По мере решения этой задачи столь естественное для малышей желание петь, танцевать, сочинять, рисовать и т.п. постепенно угасает, если не поддерживается

выработанными к этому времени новыми мотивировками. В области хорового и даже инструментального исполнительства, в слушании музыки перед подростками можно ставить достаточно интересные и сложные задачи. Что же касается композиционных заданий, то не только в рамках общего, но даже и дополнительного образования это достаточно проблематично – будет ощущаться дефицит теоретических знаний.

Несмотря на то что неблагоприятная тенденция в отношении композиционно-творческого компонента урока имеет объективную природу, ей можно противодействовать. При соблюдении ряда условий этот вид работы останется для детей одинаково желанным на протяжении всех лет обучения. Решающую роль играют правильная ориентация на определенный тип творческого процесса, наличие единой линии в последовательности заданий и строгое соблюдение принципа «вложенности» умений и навыков. Важным условием является и начало занятий импровизацией и сочинением с первого класса. Попытка освоения творческих навыков только в старших классах будет, скорее всего, малоудачной.

Учитель должен иметь ясное представление о характере композиционно-творческой деятельности детей. Завышенные ожидания в этой области даже более вредны, чем недооценка.

Всякое творчество содержит в себе два обязательных компонента – креативный (создание нового) и репродуктивный (воспроизведение существующего). В зависимости от того, какой из них является приоритетным, музыкально-композиционное творчество можно разделить на профессиональное и непрофессиональное. В первом случае ценится индивидуально-личностное переосмысление традиции, ее обновление, во втором – точность следования канону, модели (на этом принципе, в частности, держится фольклор). Этим определяется выбор критериев качества. Общими будут требования образно-смысловой определенности и стилиевой целостности тематизма, логической ясности формы, выстроенности драматургии, проработанности фактуры. Но в профессиональном и непрофессиональном творчестве они наполняются разным содержанием.

Безусловное следование канону предполагает сокрытие индивидуального начала, и под вопрос можно поставить само присутствие творчества в этом процессе. Не превратится ли сочинение музыки в простой перевод на нотные знаки словесных указаний учителя? Подобные опасения преувеличены: непрофессиональное творчество сохраняет в себе креативный аспект, поскольку воспроизведение модели (репродукция) осуществляется всякий раз в новом варианте. С другой сторо-



ны, индивидуализированность не тождественна произволу и формируется на базе освоения общих закономерностей.

Процесс композиционного творчества может быть спонтанным и организованным. Способность к спонтанному сочинению музыкальных фрагментов имеется и у детей, и у взрослых в той мере, в какой развита у них музыкальность. Такой процесс может быть запущен случайно и непредсказуемо каким-либо достаточно сильным внешним или внутренним импульсом, приводящим психику субъекта в состояние творческого вдохновения. Результат иногда отличается яркостью и непосредственностью образа, но чаще либо нуждается в серьезной доработке, либо вообще не представляет интереса ни в качестве художественного целого, ни как учебное задание. Для профессиональных композиторов характерен, как правило, организованный творческий процесс, в рамках которого вдохновение приходит по мере решения поставленной художественной задачи. Несмотря на то что школьный урок музыки предполагает непрофессиональный тип композиционной деятельности, здесь также требуются организованность и плановость. Известна парадоксальная позиция К. Орфа относительно того, что на уроке импровизации не должно быть импровизации. Только при этом условии в процесс творчества можно вовлечь теоретически всех детей.

Необходимым условием перехода от спонтанного творческого процесса к организованному является освоение **моделей – обобщенных логических схем, выведенных на основе анализа множества возможных конкретных интонационных воплощений.** Композиционные модели должны быть своеобразным экстрактом художественной практики и никак не могут претендовать на выявление ее многообразия. В них собирается только типичное для соответствующих стилей, но при этом все элементы присутствуют в минимально необходимом и достаточном количестве. Нельзя ориентироваться непосредственно на известные педагогу реальные образцы, иначе число возможных вариантов будет стремиться к бесконечности. Главная проблема заключается в правильном отборе ограниченного числа моделей. Следует подчеркнуть, что именно это ограничение позволяет выстроить единую линию освоения композиционных навыков, охватывающую все годы обучения.

Методика работы с моделью позволяет выявлять и изменять степень осмысленности в отношении учащихся к музыке. С одной стороны, модель воспринимается как комплекс правил, верность которых быстро подтверждается практическим результатом (сделал по правилам – получилось, нарушил – не

получилось). На этом – сознательном – уровне педагог формирует представление об основных закономерностях музыкальной речи (расчленяющая роль повторности, тормозящая роль устоя и т.д.). Но одновременно происходит формирование подсознательных установок. В этом аспекте явно проявляется связь разных форм деятельности детей на уроке музыки.

В некотором роде композиционная модель является экстрактом слушательских ожиданий. По мере накопления художественных впечатлений, дети начинают интуитивно предчувствовать дальнейшее развитие музыкальной мысли, даже если не могут логически это объяснить. Модель должна соответствовать этому предчувствию. В реальной творческой практике композиторы также его учитывают, но исключительно с целью в какой-то неожиданный момент «обмануть» ожидания.

Подобные нестандартные повороты иногда возможны и в детском творчестве, но здесь они носят случайный и непреднамеренный характер. Учитель должен обязательно обратить на них внимание учеников и объяснить эстетическую ценность подобных явлений, иначе сам автор находки просто ее не заметит, полагая, что сделал все «правильно», а другие дети воспримут как нечто непонятное, нарушающее привычный порядок вещей. Точно так же необходимо объяснять и нестандартные индивидуальные творческие решения в произведениях профессиональных композиторов, с которыми дети знакомятся в процессе деятельности в качестве исполнителей и слушателей.

Освоение композиционных моделей учителем музыки и учащимися существенно различаются. Учитель музыки осваивает их через описание на языке профессионального музыковедения и оперирует при этом такими понятиями, как «структура», «функции», «каденции» и т.п. В рамках общего и даже дополнительного образования дети должны получить такого рода знания прежде всего на допонятийном уровне.

Разумеется, совсем без понятийного аппарата обойтись невозможно, тем более что любое слово есть понятие. Для объяснения выбираются термины, применяемые в музыковедении, но неспецифичные для него и ясные детям на уровне бытового общения – «фраза», «повторность», «вариант» и др. На начальном и очень длительном этапе этого вполне достаточно. Постепенно (в зависимости от образовательной программы) к ним будут добавляться и более сложные понятия – «мотив», «кульминация» «устойчивость-неустойчивость».

Главным средством пояснения остается показ. Кроме того, эффективно работает принцип аналогий: из числа музыкаль-



ных произведений, освоенных детьми в рамках других форм деятельности, выбирается наиболее соответствующее избранной модели и предлагается как образец для подражания.

Поскольку на уровне обыденного сознания профессиональное композиторское творчество связано с письменной традицией, а непрофессиональное (в том числе – фольклор) с устной, может возникнуть идея о предпочтении импровизации как более подходящей для работы с детьми формы (запись отнимает слишком много времени и требует специальных навыков). Между тем было бы ошибочно рассматривать парные понятия «*импровизация – сочинение*» и «*устное – письменное*» в качестве оппозиций. Правомернее говорить о двух аспектах одной социальной функции созидания культурных текстов.

Импровизация может быть записана, не изменив своей сущности. Современные технические средства позволяют максимально механизировать этот процесс. С другой стороны, сочинив поисковым методом музыкальный эскиз, даже дети, владеющие нотной грамотой, обычно не любят обращаться к трудоемкому процессу записи и предпочитают хранить все в памяти.

Очевидно, что при соотношении *импровизации* и *сочинения* главное – не противопоставление «устного» и «письменного», а ориентированность одного на *процесс* и другого – на *результат*. В импровизации доминируют непосредственность и непрерывность, текучесть «высказывания», в сочинении – работа над деталями, поиск оптимальных решений, выбор вариантов. Благодаря дискретности, сочинение легче организовать, даже если первоначальный импульс носил спонтанный характер. Здесь можно постоянно вносить коррективы в ходе самого процесса, возвращаться к пройденным этапам, менять установки, оценки, планы. В импровизации все это невозможно, для придания ей логичности и упорядоченности необходима предварительная психологическая установка, вырабатываемая в результате работы с моделью. Чтобы модель вошла в подсознание и стала мощным регулятором акта импровизации, она должна быть освоена в процессе сочинения. В свою очередь, поиск материала и вариантов его развития приобретает, как правило, импровизационный характер. Таким образом, импровизацию и сочинение следует рассматривать как две неразрывно связанные стороны музыкально-композиционного творчества.

Все теоретически возможные композиционно-творческие задания целесообразно разделить на два типа: первый пред-

полагает развитие заданного тематизма, а второй – сочинение собственного тематизма и его развитие.

Очевидно, что в первом случае можно с большей вероятностью ожидаемого успеха ставить задачу формирования необходимых навыков у всех детей в группе без исключения (по крайней мере, в такой же степени, как это удастся в отношении пения и элементарного музицирования).

Второй тип заданий связан с тенденцией к движению от непрофессионального творчества в направлении к профессиональному и поэтому доступен далеко не всем. Кроме того, для правильной оценки работы учеников от учителя потребуются наличие таких атрибутов индивидуального стиля педагогической деятельности, как профессиональные композиторские способности и соответствующий опыт. По этим причинам подобные задания могут иметь лишь очень ограниченное применение.

Импровизация и сочинение на заданный тематизм позволяют обойти одну достаточно сложную проблему. Формирование представления о творчестве как процессе создания нового качества требует достаточно высокого уровня интеллектуального и духовного развития. Очень часто дети, которым предоставляется возможность «свободного самовыражения», вместо сочинения просто воспроизводят с некоторыми изменениями известный им художественный образец. Природа этого явления совершенно иная, чем плагиат в среде взрослых. Она близка к практике копирования картин великих мастеров в процессе обучения художников. Работая с заданным тематизмом, дети, даже пытаясь копировать, создают свои собственные тексты.

Тематический материал должен быть подготовлен заблаговременно. Учителю необходимо самому попробовать выполнить то задание, которое будет предложено детям, чтобы заранее предвидеть возможные затруднения. Сама по себе творческая деятельность учеников на основе предложенного учителем материала еще не выводит их отношения на уровень сотрудничества. Педагог должен принять эстафету от детей и посредством собственной импровизации придать результату их деятельности развитую и законченную художественную форму. Например, мелодию можно дополнить другими голосами в соответствующей стилю фактуре, период развить до простой репризной формы. Учащиеся никогда не воспринимает это как посягательство на свою интеллектуальную ответственность. Напротив, они в этот момент чувствуют, что с ними общаются «на равных» и авторитет учителя только возрастает.



Необходимо отметить, что понятие «тематизм» (музыкальные идеи, из которых вырастает все произведение) не тождественно понятию «тема» (структурно оформленный комплекс тематических элементов). Функцию тематизма для организации творческого процесса детей могут выполнять мотив, ритм, гармоническая последовательность, отдельный мелодический интервал или аккорд (обычно трезвучие), фактура. На начальном этапе обучения тематизм может быть задан неявно, в виде пройденных ритмических групп и мелодических оборотов (V – III, VI – V – III и т.п.).

Для выполнения любых творческих заданий требуется, по крайней мере, два обязательных условия. Во-первых, ребенок должен иметь достаточные навыки, необходимые для воспроизведения голосом или на инструменте своего замысла. Во-вторых, для «одухотворения» модели он нуждается в некотором количестве осознанных(!) музыкально-слуховых впечатлений. Только самые простые упражнения, относящиеся в большей степени к музыкально ориентированному полихудожественному творчеству, удастся применить на первых уроках, а более сложные будут ждать своего часа не один месяц и даже год.

Исходя из вышесказанного, задания первого типа можно разделить на подготовительные и основные. Различия между ними определяются количественным соотношением материала, заданного педагогом, и сочиненного детьми.

**1) В подготовительных упражнениях задача, поставленная перед учениками, сводится к завершению фрагмента, большая часть которого уже задана или явно, или по умолчанию. К этому же типу можно отнести задания по компоновке музыкального целого из ограниченного набора элементов, изученных детьми на предыдущих занятиях или предложенных учителем. Все наиболее распространенные варианты подготовительных упражнений можно объединить в четыре группы:** ритмические:

а) ритмизация отдельных слов, словосочетаний, стихотворных строк и строф;

б) ритмизация заданной последовательности ступеней;

в) сочинение ритмической последовательности;

2) мелодические:

мелодизация отдельных слов и кратких словосочетаний с выражением различных эмоций (удивление, печаль и т.п.);

3) фактурные:

а) сочинение ритмического аккомпанемента к мелодии;

б) сочинение аккомпанемента на основе ритмизации заданной короткой (2 – 3 единицы) интервально-аккордовой последовательности и ее координации с мелодией;

в) сочинение второго голоса к песне;

4) синтаксические:

досочинение заключительной каденции периода (доведение до тоники).

В заданиях *основной* группы ученикам предлагается сочинить не менее половины фрагмента (обычно выполняемая часть даже преобладает количественно над заданной). Это предопределяет большую трудоемкость заданий по сравнению с подготовительным этапом и более длительный период освоения. Но, с другой стороны, каждое из них потенциально допускает возможность варьирования условий в широком диапазоне и легко может быть приспособлено к любой теме урока. В рамках урока музыки в общеобразовательной школе наиболее удобны в применении следующие виды заданий:

а) сочинение мелодии на основе вариантной повторности одного мотива (вариантная периодичность);

б) сочинение мелодии на основе вариантной повторности и сопоставления мотивов (парная периодичность);

в) сочинение мотива-«ответа» (2 такта) на заданный мотив-«вопрос» на основе инверсии функциональной последовательности;

г) сочинение предложения-«ответа» (4 такта) на заданный «вопрос» (повторение с изменением каденции);

д) сочинение периода единой структуры (дробление с замыканием, так называемое большое предложение);

е) сочинение периода из двух предложений повторного строения.

Каждое задание выполняется поэлементно, целое собирается из частей, как домик из кубиков. При этом необходимо сочетать индивидуальные, групповые и коллективные формы: отдельные учащиеся предлагают различные варианты, которые затем совместно обсуждаются, в результате чего осуществляется выбор наилучшего. После того как определенная модель достаточно хорошо освоена, возможна групповая импровизация, в которой каждый участник сочиняет в порядке очереди только один из элементов целого, тут же передавая эстафету другому ученику. Остальные дети выступают в роли не только слушателей, но и музыкальных критиков.

Определенную регулирующую роль в композиционно-творческой деятельности детей может играть поэтический текст. Но при этом необходимо соблюсти целый ряд условий.



Во-первых, сам текст должен быть высокого качества, во-вторых, — соответствовать задачам и целям конкретного урока, в третьих, обязательно должна учитываться проблема соотношения музыки и текста. Во многих случаях композиционное творчество рациональнее организовать, опираясь не на литературный текст, а на жанр.

Несмотря на то что композиционно-творческая деятельность детей занимает совсем небольшую часть урока музыки, ее осуществление предусматривает повышенные требования ко всем приоритетным профессиональным качествам учителя музыки и выявляет как положительные стороны, так и недостатки индивидуального стиля его работы. Таким образом, данный вид музыкальной деятельности не только активизирует скрытые возможности детей, но также служит стимулом к постоянному самосовершенствованию педагога.

*(Материал подготовлен для данного учебника)*

*Д.Б. Кабалевский*

### **О музыкально-эстетическом и нравственном воспитании детей**

**(По материалам разных лет)**

«Человековедением», «наукой о человеческой душе» часто называют искусство. И это очень верно. Конечно же, в способности оказывать воздействие на душу человека, на его чувства, а не только на сознание и заключено самое важное свойство искусства. Ни одному школьному предмету недоступно эмоциональное воздействие на детей и подростков в такой же мере, в какой это доступно искусству. Ни один учебник по силе воздействия не может стать в ряд с художественной литературой, музыкой, живописью, театром, кино ...

< ... >. Нет таких предметов и нет таких учебников, которые могли бы выполнить ту особую воспитательную роль, какую способно выполнить искусство.

Но, представляя собой наиболее полное, концентрированное выражение прекрасного и обладая наибольшими возможностями для воспитания в человеке эстетической культуры, искусство само по себе далеко не исчерпывает того, что мы под эстетической культурой понимаем. Понятие эстетической культуры гораздо шире понятия культуры художес-

твенной. И большую ошибку делают те, кто все содержание эстетического воспитания и конечную цель его видит лишь в приближении детей и юношества к искусству. Эстетическое воспитание помогает формированию всего духовного мира человека.

Ведь недаром в народе привыкли подходить к любому явлению жизни с такими оценками, в которых эстетическое начало неотделимо от этического. Подвиг героя мы всегда воспринимаем как высшее проявление красоты человеческого духа. Труса, подлеца, предателя мы называем моральным уродом ...

«Прекрасное по своему содержанию тождественно с добрым» — эти слова Чернышевского могли бы стать для нас девизом эстетического воспитания детей, юношества, молодежи!

При таком понимании эстетической культуры, эстетического воспитания нельзя всю заботу о нем возлагать только на уроки литературы, музыки и рисования, хотя эти уроки будут играть всегда в этом отношении особенно большую и ответственную роль.

*(Прекрасное пробуждает доброе //*

*Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание.*

*Статьи, доклады, выступления. — М., 1973. — С. 116-117.)*

< ... > Связь эстетического воспитания с воспитанием нравственным была замечена с очень давних времен, и именно эту связь подчеркивали всегда стоявшие на передовых позициях философы, педагоги-воспитатели, просветители. ... «Музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи», — утверждал в своем трактате «Политика» Аристотель еще в IV веке до нашей эры.

< ... > А в своем недалеком прошлом всемирно известный невропатолог, психолог, глубокий знаток человеческой души, академик В.М. Бехтерев закончил свой доклад «О значении музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его жизни», сделанный им на заседании психоневрологического института в 1914 году, такими словами: «Я убежден, что от детальной разработки вопроса о музыкальном воспитании с раннего детского возраста в значительной мере зависит эстетическое, а следовательно, и нравственное воспитание человеческой личности»...

Вопрос о связи науки и искусства, об их различии и единстве, об их взаимозаменяемости выдвигается в последние



годы как один из важнейших вопросов, связанных с проблемой разностороннего, гармоничного развития личности. < ... > И слова Льва Толстого: «Наука и искусство так же тесно связаны между собой, как легкие и сердце, так что если один орган извращен, то и другой не может правильно действовать» — звучат сегодня вовсе не парадоксом для всех, кто верно понимает задачи подлинно гармоничного развития духовного мира подрастающих поколений.

В спорах, которые ведутся сейчас вокруг проблемы «наука — искусство», несмотря на ее кажущуюся ясность, существуют все же две точки зрения. Представители литературы и искусства единоклассны в своем стремлении добиться в школе равновесия между наукой и искусством. Их позиция ясна: «Только наука и искусство, объединившись, могут воспитывать человека». Такова позиция и многих, в том числе крупнейших, представителей науки. Но встречается (и не так еще редко) иная точка зрения: «Наука обязательна, а искусство вовсе не обязательно для воспитания человека». К сожалению, именно эта точка зрения пока еще во многом определяет практику школьного образования и воспитания.

Сегодня в школе существует совершенно очевидный крен в сторону точных наук при явном ущемлении наук гуманитарного цикла, особенно всего, что связано с художественной культурой, с искусством, с эстетическим воспитанием в самом широком смысле этого слова. Получив в школе основательную подготовку по естественно-математическим наукам, многие выпускники школ совершенно не знакомы ни с Данте, ни с Микеланджело, ни с Бахом, ни с Роменом Ролланом, ни с Суриковым, ни с Прокофьевым, ни со множеством других выдающихся явлений культуры прошлого и настоящего. Здесь вновь приходится подчеркнуть, что речь идет не только о художественной культуре учащихся в более узком смысле этого слова, но и о том, что художественная культура, выпадая из общей воспитательной работы школы, значительно ослабляет силу ее воздействия.

(Эстетическая культура и школа // Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание.

Статьи, доклады, выступления. — М., 1973. — С.253-256.)

< ... > Тема «Человек в искусстве» вызывает много мыслей и чувств. Я думаю, что нет более важной, более актуальной и более содержательной темы, когда возникает по-настоящему серьезный разговор об искусстве. Это естественно: искусство всецело связано с человеком. Оно создается человеком и для

человека. Человек является также и основным источником содержания искусства...

< ... > «Человечность» искусства, пожалуй, с наибольшей силой обнаруживает себя именно в музыке. Музыка воплощает жизненное содержание в первую очередь и главным образом сквозь призму человека, его мыслей и чувств, его восприятия жизни. Музыка не описывает и не показывает человеческих чувств — она непосредственно их воплощает. В истоках музыки, в основе ее лежит человеческий голос — поющий и говорящий, и ритм человеческого движения...

< ... > Без всякого опасения вступить хоть в малейшее противоречие с истиной, я готов утверждать: искусство, переставшее служить человеку, перестает быть искусством.

(Человек в искусстве // Дмитрий Кабалевский. Избранные статьи о музыке. — М., 1963. —

С.244 — 253.)

< ... > Надо твердо помнить о том, что искусство прежде всего должно увлечь детей и молодежь, а не развлекать их! ... Самое главное, добиваться создания такой системы эстетического воспитания, которая, действуя на протяжении всех школьных лет от 1 до X класса, вырабатывала бы у учащихся глубокое понимание законов красоты во всех их жизненных проявлениях, включая искусство, вырабатывала бы в них тот «иммунитет против пошлости», без которого никакие другие меры не будут достаточно эффективными.

(Эстетическая культура и школа // Советская педагогика. — 1970. — № 1. — С. 37.)

< ... > Подлинно талантливый музыкант, исполняющий бетховенскую музыку, как бы перевоплощается в этот момент в Бетховена. Если он не сживается с этой музыкой так, словно сам создавал ее, ему трудно будет увлечь ею своих слушателей. Но и каждый хороший слушатель... тоже может ощутить в себе частичку Бетховена, если будет вместе с исполнителем жить одной жизнью с этой великой музыкой.

(Про трех китов и про многое другое. — М., 1976. — С. 9.)

< ... > Глубокая связь хорошего и красивого, иначе говоря, связь этического начала с началом эстетическим, проявляется в жизни на каждом шагу. Ведь прекрасна не только талантливая поэма, симфония, картина. Прекрасны и умная мысль человека, и его разумное деяние, и его благородный поступок....

< ... > Особенно важно понять и почувствовать эту связь в ту пору школьных лет, когда каждая девушка и каждый юноша



вырабатывают свое мировоззрение, свои собственные взгляды на жизнь, свои принципы и убеждения, свои вкусы, с которыми будут потом соизмерять все, с чем в жизни встретятся.

Среди множества самых разнообразных влияний, которые испытывают дети и подростки в эту сложную пору своей жизни, особую, ничем не заменимую роль играют литература и искусство. Ничто, вероятно, не оказывает такого могучего влияния на духовный мир человека. При этом и литература, и искусство всегда выступают в роли проводника определенных идей и идеалов, или самых возвышенных, или самых низменных... Без искусства любая система воспитания человека окажется если и не беспомощной, то, во всяком случае, неполноценной.

(Иммунитет против пошлости // Комсомольская правда. — 1967. — 26 февраля.)

< ... > Вспомним, спросим самих себя, откуда мы впервые узнали, что существуют такие человеческие качества, как благородство и подлость, храбрость и трусость, верность и предательство, любовь и ненависть? Откуда мы почерпнули знания об этих контрастах человеческой природы, о богатстве и многообразии человеческих чувств, прежде чем встретиться с ними в жизни, в своем личном опыте? Убежден, почти все согласятся с тем, что обо всем этом мы узнали впервые в очень ранние детские годы не только из рассказов взрослых, но в еще большей мере из народных сказок, песенок, картинок, из детских книжек, спектаклей и кинофильмов, то есть из литературы и искусства! И все мы, конечно, хорошо помним, что в детских играх всем хотелось быть героями, смелыми и благородными рыцарями, всем хотелось побеждать трусов, бесчестных врагов и предателей. Мы даже не замечали, как уже самые первые встречи с искусством оказывали сильнейшее влияние на наш духовный мир, когда мы едва начинали свой жизненный путь...

< ... > Вот почему спор об искусстве — это всегда спор о жизни, столкновение разных художественных взглядов, чаще всего столкновение разных мировоззрений...

< ... >. Есть еще немало людей, которые относятся к искусству, особенно к музыке (музыке в этом больше всего не везет!), лишь как к легкому развлечению, существующему для удовольствия, для украшения часов досуга. Какое это огромное заблуждение! Как обедняют себя те, кто разделяет это заблуждение! «Мне было бы досадно, если бы я доставлял людям только удовольствие; моя цель — делать их лучшими», — писал замечательный немецкий композитор XVIII века Гендель. «Высекать огонь из сердец людей» — вот к чему стремился в

своим могучем искусстве великий Бетховен. И гений русской музыки Чайковский мечтал вовсе не о том, чтобы доставлять своим слушателям лишь развлечение, а о том, чтобы «принести им утешение и подпору...» Как перекликаются все эти слова с удивительными по простоте и ясности пушкинскими словами: «И долго буду тем любезен я народу, что чувства добрые я лирой пробуждал...» Как точно определил в этих словах Пушкин высшее предназначение искусства — пробуждать в людях добрые чувства! И это относится ко всем видам искусства, в том числе и к музыке, быть может, самому эмоциональному, наиболее сильно и непосредственно воздействующему на человека искусству.

(Музыкант — соавтор инженера. // Семья и школа. — 1967. — № 3. — С. 42-43.)

< ... > К триаде, определяющей музыку как живое искусство: «композитор — исполнитель — слушатель», добавилось новое звено: посредник между музыкой и слушателем. Иногда этот посредник — сам предприниматель, менеджер, иногда — составитель программ, редактор, музыкальный оформитель на радио, на телевидении и т.д.

Зависимость деятельности этих посредников от их субъективных вкусов и, особенно, от коммерческой выгоды наиболее обнаженно проявляется в тех странах, где массовые средства распространения культуры находятся в частных руках. Коммерческий интерес, погоня за прибылями, необходимость все время расширять круг своих потребителей вынуждают предпринимателей ориентироваться на более привычное, более легкодоступное, более бездумно-развлекательное. В итоге самым «выгодным» оказывается эксплуатация самых дурных (но зато сегодня еще весьма распространенных) вкусов, влекущая за собой не только укрепление этих вкусов, но и дальнейшее их распространение.

Возникает циничный бизнес, не падающий ни искусство, ни человеческих душ.

Коммерсант от музыки и даже самый обычный малокультурный музыкальный сотрудник решают вопрос чрезвычайно просто: «коммерческий джаз» больше развлекает и дает больший доход, чем Бостонский симфонический оркестр, значит, надо выпускать больше записей этого джаза. По этой же причине Брубек начинает теснить Брамса, а Прокофьев, Онеггер, Барток, Яначек вынуждены уступать место дешевым эстрадным боевикам.

Выдающимся певцам приходится вступать в соревнование с безголосыми, но отважными эстрадными «звездами», пыта-



ющимися заменить отсутствующий голос микрофоном, богатство человеческих эмоций – то мистическим шепотом, то историческими воплями.

Музыкально-развлекательная индустрия не пощадила и великих классиков. Саксофон цинично подвывает тему Первого фортепьянного концерта Чайковского, превращая эту чудесную, целомудренно чистую мелодию в заурядную сексуальную песенку-фокстрот. Засурдиненные тромбоны «ква-квакают» гениальные имитации мужественной темы Пятой симфонии Бетховена. Вокальные квартеты, секстеты и дубль-секстеты поражают нас мастерством исполнения сложных инструментальных пьес Баха, одновременно убивая механическим джазовым ритмом ударника душу баховской музыки, ее метрическую свободу, непрерывность ее развития!

Радио, телевидение, грампластинка и киноэкран – вот на чем прежде всего держится, развивается и теснит всю остальную музыку продукция музыкально-развлекательной индустрии.

Так великое благо современной культуры становится и ее великим злом.

< ... > Генеральной проблемой современной музыкальной культуры является, с моей точки зрения, острая борьба двух взглядов на музыку. Первый из них был свойствен передовым людям всех эпох и народов, людям искусства и науки, людям общественной мысли, людям философии и политики. Согласно этому взгляду, музыка представляет собой важную, большую и серьезную часть жизни, могучее средство духовного обогащения человека, его идейного и нравственного развития.

Так смотрели на музыку не только Бетховен и Чайковский, но и Шекспир и Лев Толстой, Ромен Роллан и Максим Горький, Пифагор и Эйнштейн, Маркс и Ленин. Этот взгляд возникает там, где широк горизонт. Он возникает на вершинах человеческой культуры.

Там же, где с культурой обстоит не вполне благополучно, там в музыке видят лишь легкое дополнение к досугу, к отдыху.

Моцарт не помогает мне отдохнуть – долой Моцарта! Мусоргский утомляет меня своей глубиной – долой Мусоргского! Шостакович не развлекает меня – долой Шостаковича! – такова нехитрая концепция, неизбежно вытекающая из этого взгляда.

Но в нем самом заключено глубочайшее противоречие. «Развлекательная» музыка не только развлекает. Она тоже

наполняет душу и сознание человека – но чем? Она тоже воспитывает его чувства, тоже формирует его мировоззрение и нравственность – но в каком направлении?

Надо называть вещи своими именами: она часто растлевает сознание и калечит души, особенно молодых людей. Когда развлекательной музыки слишком много и тем более, конечно, когда она плохая, она обладает способностью отуплять сознание человека. На этой почве бизнес иногда смыкается с политикой – там, где стремятся любой ценой отвлечь молодежь от общественно-политических интересов, от размышлений над острыми социальными проблемами современности.

Я не хотел бы быть понятым так, будто я призываю к «крестовому походу» против легкой развлекательной музыки вообще. Нет, я бесконечно далек от этой мысли. Я думаю, что потребность в такой музыке свойственна всякому нормальному человеку, как свойственны ему потребность в улыбке, в шутке, потребность отдохнуть, развлечься, потанцевать. Безграничная любовь к серьезной музыке никогда не мешала мне, и сейчас не мешает, любить также и хорошую легкую музыку, включая и джазовую. Я даже сам сочинял такую музыку не без удовольствия. Одно, по-моему, не только не исключает другого, но, напротив, дополняет, как чувство юмора, умение весело отдохнуть дополняет образ самого серьезного человека.

Я против крайностей. Человек, снобистски отрицающий легкую музыку, по-моему, неразумен и беден, как неразумна и бедна всякая односторонность. Но, конечно, в тысячу раз неразумнее и беднее человек, не желающий знать никакой другой музыки, кроме легкой. Это уже не просто односторонность – это духовное убожество, духовная нищета!

Вот против такого убожества, такой нищеты, равно как против всякой пошлости, безвкусицы в искусстве, я готов вести борьбу до конца моих дней!

(Техника и музыкальная культура современности // Советская музыка. – 1968. – № 11. – С. 11-12.)

< ... > Проскочившая мимо ушей девушки или даже спетая ею самой пошлая песенка может и не затуманить ее чистого взгляда на жизнь. Но если эта девушка весь свой музыкальный мир ограничит такими песенками, не надо будет удивляться, что цинизм, неверие в хорошую, счастливую любовь (а в таких песенках она почти всегда несчастливая) станут чертами ее собственной природы.

Как часто забываем мы об этом, успокаивая себя шаткой и вовсе не основательной мыслью: «Подумаешь, посмотрел пло-



хой фильм! Подумаешь, прочитал плохую книгу! Подумаешь, прослушал плохую песню! Все это забудется!..» Да, возможно, что и забудется! Но след в душе может остаться на всю жизнь.

Для человека с хорошим вкусом, с жизненным опытом плохой фильм, бессодержательная книга, пошлая песенка безопасны. Безопасны потому, что он умеет уже сам отличать хорошее от плохого, содержательное от бессодержательного, благородное от пошлого. Но ведь у детей и подростков нет еще ни жизненного опыта, ни выработанного эстетического вкуса. Они гораздо проще, элементарнее, чем взрослые, понимают связь искусства с жизнью.

(Прекрасное пробуждает доброе // Коммунист. — 1965. — № 14. — С. 12.)

< ... > На каком материале надо воспитывать вкус и музыкальную культуру детей? Вот первая из этих проблем, встающая перед каждым из нас, перед каждым учителем музыки. Я думаю, что значительная часть педагогов во всем мире стоит на той точке зрения, что музыкальное воспитание должно строиться на органичном сочетании трех элементов: народной музыки, классической музыки и музыки современной. Однако на практике проблема эта решается вовсе не так просто, и зачастую здесь возникают жаркие споры.

Чаще всего споры эти касаются третьего элемента — современного творчества. Тут сталкиваются две крайние позиции.

Есть еще педагоги, избегающие в своей педагогической работе музыки современных композиторов. Они боятся, что новая музыка может «расплатать» основы классической музыкальной логики, которая должна быть воспитана в юных музыкантах, что она может «испортить» учащимся не только их музыкальный вкус, но даже руки и голоса...

< ... > Мне искренне жаль не только учеников, занимающихся у таких учителей. Мне жаль и самих этих учителей: они отстают от своих учеников, которые, как правило, своим еще не зрелым, но от природы здоровым сознанием тянутся к творчеству своих современников, в котором они ощущают окружающий их сегодняшний мир и даже самих себя. Мне жаль таких учителей потому, что ученик, стоящий на более передовых позициях, чем учитель, конечно, не самое лучшее соотношение между воспитанником и воспитателем!...

< ... > На другом полюсе в этих спорах стоят некоторые композиторы, занимающие крайние, так называемые авангардистские позиции, композиторы, плененные догмами додекафонических, алеаторических, пуантилистических и прочих искусственно рожденных систем и теорий, призванных заме-

нить собой будто бы исчерпавшие себя и умершие тональные основы музыки.

< ... > На одном из Международных музыкальных конгрессов, на выставке новых сочинений (некоторые из них были похожи на забрызганные кляксами зашифрованные чертежи, нанесенные по ошибке на нотную бумагу), я с ужасом слушал, как какой-то музыкант с пеной у рта доказывал, что классика губит живое восприятие современной музыки, так как воспитывает в людях с детства музыкальный консерватизм, неспособность понимать новое в искусстве. Изъять классику и народную музыку из учебных программ! С первых же шагов заменить ее, по меньшей мере, современной додекафонической музыкой! Только так можно восстановить порвавшуюся связь между современной музыкой и слушателями!...

< ... > Какое счастье для искусства и для детей, что подавляющая часть учителей музыки понимает всю трагикомическую нелепость подобных рассуждений!...

< ... > И ведь вот что интересно: музыканты, стоящие на таких позициях (имею в виду не только композиторов, но и исполнителей, и критиков, а может быть, и некоторых педагогов!), весьма своеобразно толкуют понятие «современности». Для них современно только то, что не признано! Поэтому они не считают современными ни Прокофьева, ни Шостаковича, ни Бартока, ни Кодая, ни Хиндемита, ни Барбера, ни Бриттена, ни Орфа ... Кстати, все эти композиторы никогда не называли себя авангардистами, хотя все они, безусловно, принадлежат к самым передовым художникам нашего века. А вот тот, кто, не имея для этого достаточных оснований, ужасно хочет прослыть передовым и даже сверхпередовым, начинает шуметь, сам навешивает на себя этикетку «авангардист» и всем другим отказывает в праве считаться современным. ...

< ... > Даже сам Арнольд Шенберг — основатель атональной школы — считал, что воспитывать молодого музыканта надо на образцах классического искусства, и в своем творчестве к концу жизни почувствовал потребность возвращения к тональной музыке....

< ... > Мы обязаны разобраться сами и помочь разобраться великой армии учителей музыки в сложнейших противоречиях современной музыки, найти свои твердые позиции в идейно-творческих спорах, в атмосфере которых развивается сегодня наше искусство. В одной и той же культуре одного и того же народа зачастую есть и то, что молодо, что обладает духовным здоровьем и опирается на прогрессивные идеи и идеалы своего времени, и то, что, прикрываясь вне-



шне новыми, необычными формами, по существу питается идеями отжившими или отживающими свой век, идеями реакционными, способными лишь увести культуру с пути прогресса или, во всяком случае, затормозить ее движение по этому пути.

Для нас, музыкантов, от которых во многом зависит формирование идейно-эстетического мировоззрения молодых поколений, особенно важно разобраться во всем этом, как бы это ни было трудно. Сбиться с пути самому – это еще полбеды, хотя тоже, конечно, плохо. А вот, сбившись с пути, повести за собой в сторону, а то и в тупик своих воспитанников – беда несоизмеримо более серьезная!

(Современная музыка и музыкальное воспитание // Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание. Статьи, доклады, выступления. – М., 1973. – С. 142-145.)

< ... > Интерес и взаимное общение между культурами разных народов в наше время приобретают особенно важное значение. Стремление к такому общению отражает жажду народов жить в прочном, устойчивом мире, в атмосфере доверия, взаимного понимания, искренней дружбы и особенно взаимного уважения, на которое имеет право каждая нация, и самая большая, и самая малая, и самая развитая, и едва лишь вступившая на путь развития...

(Современная музыка и музыкальное воспитание // Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание. Статьи, доклады, выступления. – М., 1973. – С. 140-141.)

< ... > Интерес, уважение и любовь к духовной культуре зарубежных стран, как Запада, так и Востока, – одна из прекраснейших глинкавских традиций русской музыки.

Восток в русской музыке – это и «Половецкие пляски» из оперы «Князь Игорь» Бородина, и «Шехеразада» Римского-Корсакова; «Исламей» Балакирева и «Персидские пляски» в «Хованщине» Мусоргского...

< ... > Запад в русской музыке – это и «Фантазия на финские темы» Даргомыжского, и «Испанское каприччио» Римского-Корсакова; «Итальянское каприччио» Чайковского и «Рапсодия на тему Паганини» Рахманинова...

< ... > Среди лучших произведений Сергея Прокофьева мы можем назвать произведения, основанные на темах русских народных песен и на шекспировских сюжетах, на сказках Гоцци и Перро и на украинской народной песенности... Среди вокальных сочинений Дмитрия Шостаковича в один

ряд выстраиваются творческие переработки народных песен и народной поэзии русской, американской, английской, еврейской, испанской... В балетах Арама Хачатуряна из лирического мира современной армянской деревни мы попадаем в героическую атмосферу восстания рабов в древнем Риме... Среди лучших сочинений Георгия Свиридова рядом с песнями на стихи Сергея Есенина стоят песни на стихи Роберта Бернса...

< ... > Музыканты-педагоги в разных странах мира прилагают немало усилий к тому, чтобы музыкальное воспитание детей, молодежи еще больше помогало сближению народов, укрепляло дружбу и взаимное понимание...

(Современная музыка и музыкальное воспитание / Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание. Статьи, доклады, выступления. – М., 1973. – С. 139-141.)

< ... > Важность выделения именно этих трех искусств в школе (литература, музыка, изобразительное искусство – Э.А., Е.Н.) определяется прежде всего тем, что ими ребята овладевают в процессе активной творческой деятельности: сами читают и пишут, сами рисуют и лепят, сами поют или играют на музыкальном инструменте. Занимаясь литературой, музыкой, рисованием и лепкой, ребята приучаются не только воспринимать красоту, но и трудиться, создавая ее «своими руками». Активный характер занятий литературой, музыкой и рисованием вырабатывает в ребятах способность и умение хорошо слушать и хорошо видеть не только искусство, но и всю окружающую жизнь, учит лучше понимать собственный духовный мир и духовный мир других людей.

Но не только в этом смысл преподавания искусства в школе. Глубокий смысл его в том, что навыки активного действия в художественной сфере вырабатывают у школьников эстетическое отношение к труду в любой области. А занятия в хоре и оркестре вырабатывают, кроме того, у ребят чувство ответственности за коллектив, в котором они участвуют.

Активные занятия литературой, музыкой, рисованием, лепкой (эти искусства ведь, в сущности, лежат в основе синтетических искусств – театра и кино) воспитывают в учащих очень важное для любых форм труда и для изучения любых научных дисциплин понимание и ощущение того, что неточное, неаккуратное, фальшивое, неверное никогда не может быть ни хорошим, ни красивым. Они на своем опыте учатся понимать, что эти два понятия внутренне связаны между собой.

Вот почему правильно понимаемое и хорошо поставленное эстетическое воспитание школьников очень благотворно



сказывается на изучении ими всех научных предметов, а для их трудового воспитания дает нередко гораздо больше, чем специальные уроки труда, на которых, как это, увы, нередко бывает, ребята мастерят всякие вещи, вовсе не заботясь о красоте, пропорциональности их формы, совершенно исключая из трудового процесса эстетическое начало. Такое трудовое обучение (не только в школе, конечно!) немало способствует возникновению пресловутой, столь много бед и огорчений приносящей проблеме «качества продукции»....

< ... > Говоря о преподавании в школе искусства и литературы, невольно вновь приходишь к тому, о чем уже шла речь, — к вопросу о необходимости постепенного введения эстетического воспитания (в любых, самых различных, но обязательных для всех учащихся, а не факультативных формах) во всех классах школы от первого до последнего...

< ... > Иногда, однако, факультативные занятия по культуре превращаются в уроки теоретической эстетики, что, с моей точки зрения, глубоко неверно. Если перед ребятами не раскрывается мир живого искусства, его не заменишь никакими теоретическими построениями, никакими эстетическими системами. Ребят надо прежде всего увлечь искусством. Только в этом случае оно сыграет свою воспитательную и познавательную роль. Тогда можно будет дать ребятам и знания из области теории и истории искусства, что, конечно, тоже важно и необходимо.

Я придаю огромное значение разговору с детьми об искусстве, при обязательном, однако, условии, что разговор этот опирается на общение детей с искусством, ведет к раскрытию связей искусства со всем духовным миром человека, со всей его жизнью, с жизнью всего общества, а в применении к школе — со всей жизнью школы.

< ... > Великую роль нравственного воспитания искусство и литература продолжают выполнять на протяжении всей жизни человека. И в этой роли искусство не может быть заменено ни одним школьным научным предметом, ни одним учебником. Четыре правила арифметики или таблица умножения сами по себе не могут быть нравственными или безнравственными. Ни один закон физики не объяснит, что такое благородство, а что такое подлость. И ни одна химическая реакция не поможет отличить любовь от ненависти. Тут, конечно, все, во всяком случае очень многое, зависит от личности учителя. Его высокие нравственные качества всегда будут способствовать и нравственному воспитанию его учеников. Несправедливый и неточный в своем нравственном

поведении учитель может оказать нравственно разлагающее влияние на детей в равной мере и на уроке элементарной арифметики, и на уроке, посвященном поэтичному творчеству Пушкина или Моцарта. Но ведь здесь и встает вопрос о воспитании учителя, то есть все тот же важнейший и центральный вопрос о всеобщем воспитании (эстетическом) с самого раннего возраста.

(Эстетическая культура и школа // Советская педагогика. — 1970. — № 1. — С. 29-32.)

< ... > Все наши помыслы и усилия направлены на то, чтобы с первого класса школы до последнего года аспирантуры будущие музыканты находились в руках педагогов-художников, творчески мыслящих и творчески преподающих, способных вырастить из своих питомцев тоже художников, чье искусство будет не только доставлять удовольствие любителям музыки, но и станет важнейшей духовной потребностью всего народа. Подлинный музыкант должен быть и первоклассным артистом, творцом, мыслителем, и мудрым учителем-воспитателем, и активным создателем новой жизни. Здесь в этом сплетении высоких требований сходятся единые принципы, которые лежат в основе всей системы нашего музыкального образования, относящиеся в равной мере и к композиторам, и к исполнителям, и к музыковедам, а следовательно, и к музыкантам-педагогам всех профилей.

(Идейные основы массового музыкального воспитания в Советском Союзе // Советская музыка. — 1970. — № 9. — С. 21.)

< ... > Фундаментом эстетической культуры народа всегда была и продолжает оставаться школа. Как бы ни развивалась внешкольная работа, она всегда будет охватывать лишь часть школьников и неизбежно будет лишена той систематичности, добиться которой можно только в условиях школы. Любая форма внешкольной работы строится на добровольных началах, она ни для кого не обязательна. Школьные занятия обязательны для всех. Только школа может обеспечить действительную всеобщность эстетического воспитания.

(О достигнутом и предстоящем // Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание. Статьи, доклады, выступления. — М., 1973. — С. 290.)

< ... > Когда мы говорим о единой системе эстетического воспитания учащихся, то ясно должны представлять себе, что ограничение этой системы рамками школы означало бы ее ущербность и полную бесплодность. Слишком много факто-



ров, помимо школы, играют сегодня активную роль в формировании духовного мира, в том числе и эстетической культуры подрастающих поколений. Не имея возможности мало-мальски обстоятельно рассмотреть сейчас хотя бы важнейшие из этих факторов (это темы специальных больших докладов и статей), я должен все же назвать их и хотя бы кратко определить их место в этой системе.

Три основные сферы, совершенно различные по форме, но равно важные по силе своего воздействия на детей и юношество, должны быть выделены в первую очередь: дошкольное воспитание, семья и сложный комплекс явлений, объединяемый обычно достаточно расплывчатым термином – внешкольная работа.

Большое внимание, которое уделяется эстетическому воздействию на детей дошкольного возраста в яслях и детских садах, принесло отличные плоды. Успехи в области теории и практики дошкольного эстетического воспитания, вероятно, превосходят то, чего в этом же направлении удалось достичь в школе. Решающую роль здесь сыграло, несомненно, то, что в дошкольных учреждениях искусством с детьми занимаются воспитатели-специалисты, а в начальных классах школы эти занятия ведут преподаватели общеобразовательных предметов, как правило, не имеющие должной подготовки по эстетическому воспитанию. Тут и происходит то нарушение преемственности, которое крайне отрицательно отражается на ребятах и мешает построению стройной системы эстетического воспитания. Устранение этого крупного недостатка должно стать одной из главных наших задач.

(Эстетическая культура и школа // Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С. 36.)

Низкий уровень хорового воспитания детей влечет за собой снижение всей хоровой культуры в стране. Хоровое пение без сопровождения (*a cappella*), являющееся основным показателем уровня хоровой культуры, становится редким явлением и в детских, и во взрослых хорах.

Отсутствие систематической работы по постановке голоса в детском возрасте имеет своим прямым следствием серьезные недостатки в развитии всего нашего вокального искусства, о чем справедливо пишут в печати и говорят на различных совещаниях и конференциях по вокальному образованию.

Слабый охват детей всеобщим музыкальным воспитанием чрезвычайно сужает возможности выявления одаренных детей в том возрасте (7 – 9 лет), когда таким детям следует начинать углубленные занятия музыкой.

Недостатки в постановке музыкальной работы с детьми ведут к слабому пополнению рядов настоящих любителей и ценителей хоровой музыки, к распространению, особенно в среде молодежи, дурных музыкальных вкусов. Невозможно без крайней тревоги наблюдать, как среди молодежи огромное распространение получают всевозможные пошлые песенки, а интерес к серьезной классической и современной музыке, к народной песне ослабляется; как концерты эстрадных исполнителей, зачастую весьма легковесные и даже антихудожественные, привлекают нередко гораздо большую аудиторию, чем выступления лучших солистов, ансамблей и оркестров с первоклассным репертуаром; как театры оперетты, независимо от их художественного качества, посещаются лучше, чем театры оперы и балета.

(Важная задача музыкальной культуры // Правда. – 1957. – 6 января.)

< ... > Школа – фундамент всей культуры страны...  
Необходима глубоко научная разработка ряда вопросов, имеющих первостепенное значение для сегодняшней школы. Как должны быть связаны между собой наука, искусство и труд во всей системе обучения и воспитания школьников? Какую роль в этой системе должно играть искусство, и какое место оно должно занимать в школьных программах? Что надо сделать, чтобы школа действительно обеспечивала эстетическое воспитание всех учащихся?

Эти вопросы не могут больше оставаться без ответа. Но кто должен дать эти ответы? Естественнее всего ждать их от Академии педагогических наук СССР, которая призвана направлять всю учебную и воспитательную жизнь школы...

(О массовом музыкальном воспитании // Советская музыка. – 1969. – № 3. – С. 5.)

А. Г. Каузова

### Исполнительская деятельность учителя музыки

Все процессы музыкального воспитания, развития и обучения исходят из художественно-содержательной стороны, эмоционально-выразительного смысла самой музыки. Поэтому и деятельность учителя должна быть основана на понимании воспитывающей силы музыки, ее всестороннего воздействия на человека и, в конечном счете, направлена на формирование



у школьников потребности в постоянном общении с ней. Для педагога это означает поиск наиболее эффективных путей введения учащихся в ее многообразный мир, среди которых одним из самых действенных является его собственное исполнение, вокальное или инструментальное<sup>1</sup>.

О значении исполнительства в деятельности учителя музыки говорится достаточно часто (Д.Б. Кабалецкий, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова). Однако обращение к практике музыкального воспитания показывает (и это подтвердили международные конкурсы «Учитель музыки XXI века»), что молодые учителя редко доверяют музыку «своим рукам». Это не всегда говорит об их слабой специальной подготовке. Иной раз преподаватель просто не представляет, как широко можно использовать возможности инструмента на уроке: помимо целостного сольного исполнения и сопровождения к песням это может быть показ фрагментов, проигрывание отдельных тем, выявление характерных интонаций... вплоть до составления концертов-загадок и совместного музыкального творчества. Все это помогает наполнить занятия самой музыкой в большей мере, чем слова о ней или живописные иллюстрации, которые часто применяются на уроках.

Следует помнить и о том эмоциональном заряде, который дает детям исполнение музыки их любимым учителем, о заразительном примере трепетного отношения к ней. Особенно чутки учащиеся к индивидуальным особенностям исполнительского облика педагога и его интерпретации. Но необходимого эффекта можно достичь лишь в том случае, если само исполнение в достаточной мере профессионально, вдохновенно и окрашено глубоко личностным отношением к музыке. Поэтому в процессе специальной (исполнительской) подготовки студентов педагогического вуза у них должна быть сформирована и закреплена установка на собственное исполнение музыки в школе. В чем она состоит и что дает самому студенту-музыканту?

Опыт показывает, что такая установка может не только активизировать, но и иначе организовать вузовский учебный процесс.

Во-первых, осознание определенной роли музыкального багажа в дальнейшей работе заставит студента особенно внимательно относиться к репертуару – увеличивать его объем,

<sup>1</sup> Речь пойдет в первую очередь о фортепианном исполнительстве учителя, но все теоретические положения и методологические установки применимы и к другим исполнительским профессиям.

следить за его стилевым и жанровым разнообразием, сохранять в исполнительской форме. При этом совершенно необходимо, чтобы студенты рассматривали весь свой репертуар как школьный, задумывались о том, когда и при каких условиях изучаемое произведение (даже если это этюд К. Черни или инвенция И.С. Баха) можно было бы исполнить детям и каким образом их настроить на адекватное восприятие.

Особое внимание желательно уделить новой музыке, которая поможет детям узнать современное искусство познакомиться с неизвестным музыкальным языком даже в самых сложных его проявлениях. Конечно, именно этот процесс совсем не прост, он связан с неустанными поисками и нового музыкального содержания занятий, и соответствующих ему способов работы. Но это расширит музыкальный кругозор студента, будет способствовать развитию его памяти, совершенствованию его учебно-исполнительских умений.

Во-вторых, понимание того, что своим исполнением музыкант должен эмоционально увлечь слушателей, вызвать у них интенсивные переживания, созвучные композиторским и исполнительским. Это, в свою очередь, обострит его собственную эмоциональность, раскроет способности самовыражения, артистизм, поможет преодолеть пианистическую скованность, сформирует исполнительскую волю.

В-третьих, задача создания обоснованной интерпретации изучаемого произведения требует внимательного отношения к авторскому тексту, привлекает имеющиеся теоретические знания и стимулирует приобретение новых. А перспектива «словесного окружения» (Б.В. Асафьев) исполняемой музыки, подчас и обсуждения с учениками ее образного мира, художественных достоинств, не только активизирует мыслительные способности студента, но и заостряет его внимание на точности, убедительности и образной яркости и литературной, и самой музыкально-исполнительской речи.

В-четвертых, необходимость выявления художественного образа произведения и его убедительной исполнительской передачи активизирует работу воображения, развивает ассоциативно-образное мышление, что часто является определяющим в исполнительском процессе. При этом выход за пределы музыки – в сферу поэзии, театра, живописи способствует общехудожественному развитию студента. Соотнесение исполняемого произведения с собственным музыкальным и общим жизненным опытом выявляет личностную значимость музыки, способствует созданию индивидуальной трактовки, стимулирует поиски адекватных



исполнительских средств ее передачи и эмоционального воздействия на слушателя. В конечном счете, это поднимает работу студента на уровень творчества. А возможность проверки соответствия своей интерпретации композиторскому замыслу через эстетический отклик на нее слушателей заставляет быть особенно требовательным к себе в процессе подготовки к исполнению. Наконец, удачное исполнение и проведенная беседа о музыке вызывают чувство радости, удовлетворения от проделанной работы, способствуют формированию потребности в общении «через музыку», создают предпосылки для развития педагогических способностей.

Однако следует иметь в виду, что это лишь возможности и перспективы, а успешное решение поставленных задач требует внимательного отношения к учебному процессу, расширения его рамок с помощью целесообразных форм и методов работы. Так, для совершенствования профессиональной исполнительской подготовки учителя музыки чрезвычайную ценность приобретают чтение с листа, эскизное и фрагментарное разучивание, параллельное освоение произведений, сложных по содержанию и техническим задачам и более легких для исполнения или более доступных для детского восприятия.

Интенсивное воздействие этих методов состоит в том, что они:

- обеспечивают приток богатой и разнохарактерной информации и служат пополнению багажа знаний студентов, раздвижению их профессиональных горизонтов;
- вследствие особого эмоционального подъема при знакомстве с новой музыкой способствуют качественному улучшению самих процессов музыкального мышления;
- требуя максимального внимания не к отработке деталей, а к целостному охвату и воплощению звукового образа, формируют способность к симультанному, секундунальному восприятию, создают основу для работы интуиции;
- используя принцип свободного выбора, не регламентированного задачами учебного процесса, стимулируют развитие личностных интересов;
- расширяя возможности исполнительского общения с разными стилями и соответствующей им техникой исполнения, обогащают и разнообразят пианистические умения и навыки;

- поощряя попытки преодоления опережающих исполнительских трудностей, способствуют пианистическому росту.

Очень интересны и полезны коллективные формы работы, позволяющие широко внедрять в учебный процесс принципы «контекстного обучения». Такое обучение связано с работой всего класса, подготовкой различного рода просветительских мероприятий и их моделированием на своем коллективе, реальными концертно-лекционными выступлениями в школе и, наконец, с обсуждением результатов этой деятельности и планированием дальнейшей работы. Показательно, что «импульс активности» в такой деятельности исходит не только от педагога и студентов, но и от используемого музыкального материала, а также от ответной реакции слушателей. Все это позволяет строить работу с максимальным стимулированием самостоятельности и творческой инициативы студентов. А для их педагога главным становится решение двух взаимосвязанных задач: приобщая студентов к самостоятельной познавательной деятельности и творческому поиску, он должен учить его эффективно и рационально работать. Только тогда он сможет «привить ему ту самую самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели», которые Г.Г. Нейгауз называет зрелостью – «порогом, за которым начинается мастерство».

Говоря о содержании исполнительской деятельности и путях подготовки к ней, нельзя обойти вниманием и другие важные вопросы – как она сама влияет на личность учителя музыки, как сказывается на формировании его педагогического мастерства, воспитании профессионально-значимых качеств его личности. Вопросы эти особенно важны сегодня, в аспекте гуманно-личностного подхода к педагогическому процессу, в котором «личность ученика развивается только развивающаяся личность учителя» (В.Г. Ражников). Принимая за исходную точку положение о том, что личность музыканта – ее глубина, широта и самобытность – является определяющим фактором его педагогического искусства, мы не должны забывать, что сама эта личность – явление сложное, она складывается из целого ряда влияний и реализуется в различных формах деятельности.

Если представить профессиограмму учителя музыки как трехслойную пирамиду, основу которой составляют собственно музыкальные способности и специальные умения (в первую очередь – исполнительское мастерство), среднюю часть – психолого-педагогические знания, умения и навыки, а вер-



хнюю – общечеловеческие качества – черты и свойства личности, то становится ясным, насколько важна исполнительская деятельность не только для ученика, но и для самого педагога.

Сопоставление исполнительства и педагогики по указанным направлениям дает возможность проследить, как они взаимодействуют между собой и в комплексе способствуют развитию профессионально значимых качеств личности педагога-музыканта. В основу такого анализа можно положить триаду «композитор – исполнитель – слушатель», которая в педагогическом процессе дополняется еще одним необходимым звеном – учителем, и рассмотреть перспективы формирования его личности на путях исполнительского общения: 1) с композитором и его музыкой; 2) с самим собой как творческой индивидуальностью; 3) со слушателем-учеником как главной целью деятельности.

1. Поскольку вся работа по музыкально-эстетическому воспитанию, музыкальному образованию и исполнительскому обучению связана с восприятием и изучением музыкальных произведений, деятельность педагога-музыканта требует от него не только знания музыки, ее характера, выразительных средств, воспитательных возможностей, но и умения ее исполнять. Необходимость «учить музыкой» заставляет его постоянно заботиться и о совершенствовании исполнительского мастерства, и об обогащении своего духовного мира.

В процессе работы исполнителя над текстом произведения стремление к точной передаче авторского замысла заставляет его изучать творчество композитора, его стиль, знакомиться с культурно-историческим контекстом появления и дальнейшей жизни исполняемой музыки, что само по себе развивает музыкальную эрудицию, расширяет художественный кругозор. А попытки «подобрать связку ключей» к композитору (Я.И. Мильштейн) приводят к глубокому проникновению в интонационную сущность его музыки, определению соответствующих ей выразительных средств и использованию необходимых исполнительских приемов. При этом включение интонации произведения в свой духовный мир, подключение к собственному музыкальному опыту придает неповторимое своеобразие индивидуальной трактовке и рождает то самое, присущее только данной музыке, данному автору и данному интерпретатору, исполнительское интонирование, вне которого не может быть подлинно художественного воспроизведения композиторского замысла. Так исполнитель учится у тех композиторов, у той музыки, которую он играет, а помогает ему в

воссоздании ее образного мира окружающая жизнь: природа и быт, личные переживания и, конечно, искусство во всех его видах. Самые разнообразные аналогии не только помогают ему уяснить глубинный смысл исполняемого, но и расширяют его собственный ассоциативный опыт.

Более того, эта работа затрагивает не только мыслительную, но и в первую очередь чувственную сферу, поэтому на определенном этапе исполнитель вступает на путь интуитивных догадок и «прозрений», помогающий ему установить «диалог с композитором». Но это уже процесс «проживания» музыки, воссоздания ее в себе – процесс, который часто убеждает исполнителя в его верности автору, но иногда ведет и дальше – к открытию и утверждению каких-то новых сторон его музыки, которые только и могли проявиться в новом времени ее воссоздания. Все это не только вводит исполнителя в художественный мир и эстетику своей эпохи, помогает ему быстрее найти путь к сердцам слушателей и учеников, но и является свидетельством воздействия на музыку его собственной личности.

2. Исполнение музыкального произведения и весь процесс подготовки к нему становятся для музыканта собственным творчеством. Но для того чтобы творить, исполнитель должен не только включить в работу весь свой музыкантский и жизненный опыт (что, в свою очередь, обогащает его, стимулируя ассоциативную деятельность), – он должен в первую очередь познать себя – выявить свои сильные и слабые стороны, определить свои эмоциональные подходы к музыке, свои исполнительские намерения. А потребность в самовыражении скажется в артистизме и эмоциональной заразительности его исполнения. При этом сопоставление собственных намерений с познанным и прочувствованным замыслом композитора рождает убедительную индивидуальную трактовку.

Создание собственной интерпретации исполняемых произведений требует от музыканта глубокой внутренней работы, которая не ограничивается конкретными временными рамками, а охватывает практически всю его творческую жизнь. Эта работа не только притягивает к себе и его интеллект, конструктивные силы ума, и активность непосредственного чувства. Она требует особой чуткости в поисках баланса между «объективной точностью и исполнительской вольностью» (Л.А. Баренбойм), понимания того, что свое, индивидуальное, питается знанием, культурой и изучением жизни и таким образом приводит его к личностно значимому освоению культуры прошлого и настоящего.



В то же время такая работа дает возможность осознать то, что способность правдиво и убедительно выразить мысли и чувства, сконцентрированные в исполняемой музыке, нельзя получить в готовом виде. Путь к ней лежит через преобразование объективной (авторской) информации в события его собственного внутреннего мира, и этот путь он должен пройти самостоятельно, призвав на помощь все свои умения наблюдать, вслушиваться, размышлять о жизни и о себе.

Путь художественных поисков тесно связан с исполнительской самореализацией музыканта, которая в процессе кропотливой и упорной технологической работы связывает воедино его ум, чувство и волю, обостряет внимание, развивает способности самоконтроля, совершенствует исполнительское мастерство. Она рождает уверенность в своих художественных и технических возможностях, позволяет ему создать собственный исполнительский стиль.

Более того, такая работа помогает ему подняться над технологией исполнительства, стать настоящим художником, испытать вдохновение подлинного творчества. А испытав его однажды, он будет стремиться к этому и дальше – создавать для него почву своим неустанным трудом и новыми творческими поисками, стараться приобщить к этому творчеству своих слушателей и учеников, поделиться с ними радостью художественных открытий.

Такие личностные приобретения не могут не сказаться и в его педагогической деятельности.

3. Наконец, направленность исполнения на слушателя прочно связывает работу музыканта с интересом к личности ученика, с изучением возможностей его музыкального восприятия и художественной отдачи. Более того, в учебном процессе центральной фигурой становится именно ученик. Следовательно, учителю в первую очередь необходимо знать его интересы, способности и психические особенности. И лишь тогда, познавая воспитанника, он вместе с ним идет к музыке.

Исполнителю это позволяет проникнуть в духовный мир ученика и включить его в свой диалог с композитором. Таким образом возникает особый вид невербального общения, в котором передача «от сердца к сердцу» становится не только интимным процессом, но и (через общение с композитором как живым человеком, талантливым и умным собеседником) перекидывает мосты через пространство и время, одновременно расширяя художественные горизонты и учителя, и ученика.

Исполнительство, его обращенность к слушателю, находят свое продолжение в желании музыканта подкрепить художественное видение словами, пробудить у учащихся те же мысли и чувства, воспитать у них понимание и любовь к музыке. Это становится основой развития его педагогических способностей, а сама педагогическая деятельность предоставляет в его распоряжение самое действенное средство общения – слово.

Слово о музыке, обращенное к слушателю – ученику, таит в себе массу возможностей. Это и информация об авторе и его времени, и помощь в нахождении путей постижения художественного смысла музыки, ее интонационно-образного становления и выразительных особенностей, и создание соответствующей эмоциональной настроенности, пробуждение воображения и фантазии ученика. При этом артистизм собственно музыкального исполнения педагога поддерживается и даже усиливается благодаря свободному владению эмоционально яркой и логически убедительной речью.

Но главная цель такого воздействия – помочь учащемуся в формировании способностей личностного общения с музыкой, развитие его умений путем вдумчивого анализа нотного текста и эмоционального погружения в музыку создавать собственную слушательскую трактовку или исполнительский замысел. Все это развивает практику педагогического общения, помогает педагогу найти индивидуальные подходы к работе с каждым учеником, над каждым конкретным произведением, использовать в своем исполнении или исполнительском показе соответствующие только данной «триаде» варианты интерпретации, подобрать наиболее подходящие для нее методы слушательской и исполнительской работы, превращающие эту работу в совместный художественный поиск.

Таким образом, личностное общение через музыку и ее «словесное окружение» позволяет педагогу-исполнителю не только обогатить внутренний мир ученика новыми музыкальными впечатлениями и мыслями о музыке, направить его воображение, осветить исполнительские задачи, но и приобщить его к своим ценностям, своим эстетическим переживаниям и духовным устремлениям. При этом сам стиль занятий, манера общения с учащимися, общая линия поведения педагога должны быть направлены на то, чтобы создать атмосферу доверия и сотрудничества на общем эмоциональном фоне увлеченности работой, внутренней сосредоточенности и влюбленности в музыку.



Возникающее при этом диалогическое взаимодействие поднимает учебный процесс на уровень творчества, переплавляет опыт исполнительского общения музыканта в его педагогическое мастерство, а ученику подает пример верности композитору и себе самому, учит и «жизни в музыке», и «разговору музыкой». Такое общение рождает и у педагога, и у его учащихся потребность в передаче друг другу своих мыслей и чувств, даже трансформировании своего духовного мира – через музыку и поколения ее слушателей и исполнителей – в будущее, и в то же время дает понимание того, что такая передача имеет смысл лишь тогда, когда их внутренний мир богат, а значит, и интересен другим людям.

Таким образом, музыкальное исполнительство учителя воспитывает в нем личностный способ отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, самому себе, что становится совершенно необходимым ему как педагогу. Оно приводит его к убеждению, что для педагога-исполнителя недостаточно быть только мыслящим, эрудированным человеком. Он должен стать пропагандистом всего лучшего, что создано в музыке, должен быть уверен в ценности того, что хочет передать своим слушателям и ученикам и, конечно, обязан в совершенстве владеть техническими средствами своего искусства – мастерством, без которого его индивидуальные намерения останутся нереализованными. Это заставит его постоянно работать, совершенствоваться в профессиональном мастерстве, вбирать в себя все необходимое из окружающего мира и отдавать ему всего себя.

С другой стороны, педагогическая работа будет содействовать не только обогащению его внутреннего мира и душевной открытости, но и прояснению его исполнительских позиций, формированию индивидуального почерка в музыкальном искусстве и педагогике, способствовать тому, чтобы интерес к музыке и ее исполнению перерос в потребность в педагогической деятельности и последние мотивы стали доминирующими.

Конечно, синтез исполнительских и педагогических качеств учителя музыки складывается не сразу. Это сложный, многогранный и развивающийся процесс, в котором артистические, художественные, музыкальные способности помогают творческому осуществлению педагогической деятельности, а она в свою очередь способствует более полному раскрытию таланта и индивидуальности исполнителя. Основой такого синтеза будет педагогическая направленность личности учителя музыки, его стремление к педагогической и исполнительской

отдаче, а общение во всех его видах станет основным механизмом творчества и учителя, и ученика.

*(Материал подготовлен для данного учебника)*

*В.В. Медушевский*

## **Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства**

**1. Воспитательные возможности искусства.** В чем они? Искусство запечатлевает в себе *дух* жизни: высокое искусство – дух окрыленной жизни, низкое – дух жизни пошлой, злобной. Интонация искусства, главное его специфическое свойство, целостно вбирает в себя энергии, действующие в обществе и образующие атмосферу жизни: энергии веры или неверия и растерянности, святого вдохновения или безразличия, духовной бодрности или цинизма, великого упования или мировоззренческого уныния, любви либо ожесточения сердца. В душе человека энергии жизни рассвобождаются и придают ей тот или иной строй, духовный или антидуховный.

Уроки искусства оказываются искусством над искусством: из светлых озарений искусства или из сгустков злобы, из соответствующих комментариев учитель лепит душу учащихся. Такова данная учителю великая мера власти. Но также и ответственности! «Кто соблазнит одного из малых сих, верующих в Меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему жерновный камень на шею и бросили его в море».

И разве это только личное дело педагога? Концепция служит тому, чтобы, не подавляя творческой свободы учителя, направить обучение по пути жизни, а не духовной смерти.

Каким образом педагогика может помочь рассвобождению в душах детей высокого духа искусства? Ради живой конкретности рассмотрим этот вопрос на примере музыки (но все говоримое о ней относится и к другим искусствам).

**Воспитательные потенции прекрасной музыки.** Для чего мы учим ей детей? Мы – не только русская школа. Это и весь мир. Родители отдают детей учиться музыке в надежде, что она облагородит их. Предполагается, следовательно, что в музыке есть внутренний свет. Вот и в Японии, и странах Дальнего Востока замечено, что классическая, особенно русская, музыка оказывает благотворное воздействие на детей.



И почему именно *сейчас* с чрезвычайной остротой встал вопрос о смысле? От тупика бессмысленности. Дети умерли для вдохновения, поражены апатией; тупость, мирочувственное уныние – неизбежная расплата за бездуховность. Как учить не желающих учиться?

Давно есть ответ. Климент Александрийский (ок. 150–215) в сочинении «Педагог» советует: детей живых, с горящими глазками, слету хватаящих слово учителя, воспламененных рвением, – следует учить. А мертвых, у кого (по Киплинг) – тусклый «взгляд, как у устрицы, вынутой месяц назад» – в тех нужно прежде влить жизнь.

Вот бы и нам припасть к огненной силе, которая единственная может вывести детей из мертвости духа. Как светлая сила жизни пролилась бы в них через обучение музыке? Есть ли прецеденты?

Когда выдающийся музыковед XX века Курт пришел в общеобразовательный лицей, тот едва не превратился в консерваторию – столь бурным был восторг детей. Школьный хор, включавший и родителей, запел кантаты Баха. Из общего хора выделился элитарный, певший еще более сложные произведения. Школьный оркестр расширился, дети начали усиленно заниматься на инструментах.

Откуда вдохновение? Курт, верующий человек, причину энтузиазма видел в том, что музыка стала изъясняться детям в духовных понятиях. Духовные понятия – как раз то, к чему глубоко устремлена душа ребенка, что пробуждает от мертвости. Ведь и само использованное Куртом слово «энтузиазм» включает в себя слово «Теос», Бог, и означает буквально «вживание». Равным образом и русские эквиваленты «восторг» и «восхищение» изначально христианские понятия, означающие вознесение духа к свету. «Мы потому и можем мыслить, что есть беспредельная Мысль, как потому дышим, что есть беспредельность воздушного пространства. Вот отчего и называются вдохновением светлые мысли о каком-либо предмете. Мысль наша постоянно течет именно под условием беспредельного мыслящего Духа».

Когда исполнение оратории Гайдна «Сотворение мира» было прервано бурными овациями зала и глаза всех устремились на композитора, тот воздел руки к небу и воскликнул: «Вот откуда льется свет». И Бетховен говорил о своем Скрипичном концерте, что каждая его нота продиктована Всевышним. Глинка признавался святому Игнатию

(Брянчанинову), что душа его всю жизнь искала в музыке чего-то небывало Прекрасного, имя чему – Бог. (От того же святого и художник Брюллов получил дивный совет: «Всякая красота, и видимая, и невидимая, должна быть помазана Духом, без этого помазания на ней печать тления».)

Изъяснение светской музыки в духовных категориях – единственное, что осталось нам в нынешней педагогической ситуации. Не по силам нам петь кантаты Баха. На Западе в воскресные дни улицы пусты: все, с пеленок, слушают церковные песнопения и участвуют в них по возможности.

Б.И. Куликов, будучи ректором Московской консерватории, наблюдал в Англии чудо: многотысячная толпа немужыкантов – студентов университета – воспела многоголосный антем (духовно-хоровой гимн) Генделя. Душа его, профессора, профессионала-хоровика, дрогнула: столь совершенным и вдохновенным было пение.

Мы же, растоптавши связь с Церковью, пожинаем плоды. Музыкальный слух общества духовно омертвел. А изъяснение детям музыки в духовных понятиях нам доступно. Ибо жажда света, правды, добра, духовной любви, справедливости, истины, красоты – все это имена Божии! – вложена в человека как его суть, и в детстве еще не вытравлена. В серьезной же музыке есть то, что способно ответить этой жажде света. На церковном языке влекущая ввысь сила Божия именуется призывающей благодатью. Мы явственно слышим ее, особенно в русской музыке.

Бездуховное восприятие высокой музыки – насилие и надругательство над ней. Истолковывая же ее в духовных понятиях, мы освобождаем ее истинную суть, ее великие смыслы! Ведь что такое серьезная музыка? Не от глумотворцев она, не от скоморохов! Она – из недр церковной музыки, от нее приняла критерии серьезности, строгой и сосредоточенной глубины, целомудренно-благоговеющей небесной чистоты и ясности духа, открыленного стремления к дивному божественному совершенству, а с критериями – и сам великий опыт церковных искусств. Романтический писатель, композитор и исследователь старинной музыки Э.Т.А. Гофман писал, что хотел бы обратить внимание «...на великую вещь – на внутреннее родство церковной музыки и трагической оперы; оно послужило старинным композиторам основой для создания особого, величественного стиля». Вне Церкви путь от песни лежал бы (вопреки теории Кабалевского) вовсе не к *опере*, а к *эстраде*!



Метод преподавания серьезной музыки должен войти в резонанс с ее внутренней сутью, с ее энтелехией. Ее последняя сверхтема, сверхсодержание – преображение, преображенная жизнь, преображенный человек. Вошло в нее и другое, противоположное. Но доколе она серьезная музыка, глубинная ее суть остается неизменной.

Этой сути уже нет в эстрадной поп-музыке, принципиально, воинственно антидуховной. В сравнении с ней самая мягкая и нежная серьезная музыка (например, Шопена) мгновенно выявляет в себе дух мужества, молитвенно-благоговеющей собранности, жажды небесной чистоты! Ни следа в ней вялой раздуховленности – напротив, вздымает каждый звук неведомая окрыляющая сила, слышатся тайные воздыхания томящейся в нас, в образе Божиим, неотмирной красоты...

Поп-музыка неодолимо принуждает художника и его жертву занять антидуховную позицию. Как мощнейшая система гипноза, основана она на отъятии у человека (с его свободного согласия) свободы воли (Одно лишь ритмизованное мигание света, ввергающего слушателя в духовный паралич, чего стоит!) Временами кажущаяся нежной, сущностно она агрессивна; ее пронизывает неодолимое тяготение к вульгарности и бесстыдству как восстанию на заповеди Божии. Пошедшая по пути воспевания греховного состояния человека в самодостаточности и лени духовной, вскоре открыла она себя демоническим влияниям, насилующим души людей.

Как же воспитывать серьезной музыкой и серьезным искусством?

**2. Основополагающий принцип. Невозможно воспитать половинкой культуры. Но и суммы половинок мало!** Подобно больному человеку с расщепленным на два полушария мозгом, ущербна и расщепленная культура. И в воспитании так. Игнорировать сущностно-глубинную цельность культуры в образовании человека, внедряя в него ее внешнюю расщепленность или однобокость, – означало бы заражать его психозом культуры. Впрочем, сослагательное наклонение здесь не вполне уместно. Культурная психоза (т.е. «раскол френа», центрального седла и чувствительности души в сердце, по понятиям античной психологии; по современным догадкам, у шизофреника оба полушария работают однобоко, как два правые или два левые) – факт, реальная болезнь современного человека, причина множасьей невежественности, неостановимой духовно-нравственной де-

градации человечества. Расцерковившаяся светская культура не удержалась между небом и бездной, ибо, как мудро учит русская поговорка, «от Бога отказаться – к сатане пристать».

Вот теперь уже расцерковившаяся культура и сама раскололась напополам, породив из себя гидру масскультуры, принявшую пожирать свою родительницу. Кроме воцерковления, у России и мира просто нет иного выхода из этой ситуации.

Бессмысленно лечение симптомов: здравие страны и мира немыслимо без *восстановления единства обособившихся половинок, без приведения состояния души воспитуемых в согласие с онтологией, с основаниями бытия.*

Это – **основополагающий принцип воспитания!** Ему должны подчиниться производные.

Здесь же и проблема: как именно восстанавливать средоточие культуры, ее «мозолистое тело» (в архитектонике мозга так называются сгустки нервных путей, связывающих полушария)?

**3. Педагогический репертуар.** Особенно болезненно для общества то, что принцип цельности сознания порушен в области литературы. Боговдохновенные церковные творения изгнаны из образования. К литературе школа бесцеремонно отнесла лишь светские произведения. Великая ошибка! Как обойтись школе, например, без Иоанна Златоуста?! А без псалмов?! Какую меру отсчета получит лишенный основ ребенок? Свое глупое самомнение? Безумное начало духовно-нравственного растрепывания вызвало системный кризис человечества, приблизив конец истории. Уродливая светская однобокость – прискорбный факт современной жизни и антикультурной культуры.

В музыке, слава Богу, не так. Изгнать церковные произведения из нее – значило бы лишиться, к примеру, большей и прекраснейшей части полуторавекового искусства барокко. Один Бах чего стоит! Были здесь, правда, хитрости. В профессиональной среде в советские годы допускались к изучению церковные произведения с латинским текстом (латинский язык был тогда не доступнее санскрита), можно было упоминать «Мессу» Баха, только не его «Страсти» с немецким текстом. Другой прием: издавались и исполнялись фальшивки – церковные и духовно-светские произведения (Баха, Бетховена, Бортнянского, Танеева, Рахманинова...) с целиком подложным советским текстом или с подмененными



ключевыми словами (впрочем, без того они просто выпали бы в небытие). Многого делалось, видимо, и неумышленно – по причине навязанного тотального духовного невежества. В одном из мадригалов Палестрины церковный гимн Святому Духу переводчик понял как гимн Амуру. «О, Любовь!» – он передал: «О, Амур!» (Любовь с прописной буквы в подлиннике – знак почтения этого имени Божия, самого желанного для Него.) Заметим попутно: проблема *подлога* проявляет себя во всех школьных предметах, особенно в истории, биологии. Подделки иезуита Тейяра де Шардена и прочие фальсификации, собрания костей обезьян, человека и даже свиньи, выдаваемые за мифических предков человека, давно разоблаченные в науке, до сих пор фигурируют в школьных учебниках. Подлоги неустрашимы, доколе не исцелает общество от психозов культуры.

Но какую силу обретут вокально-инструментальные духовные сочинения, когда избавятся от бессловесия! Вот «Лакримоза» из моцартовского «Реквиема». У знающих смысл уже не повернется язык пропеть нескончаемую гамму в виде вокализа на звук «а» легатным штрихом, как то советуют методички. «В тот слезный день, когда восстанет из гроба человек, дабы предстать перед Судией...». Мы видим эти открывающиеся гробы, бесконечные вереницы восстающих из могил. Дыхание сковано ужасом: Моцарт обрывает каждый звук гаммы паузой и вовсе не предлагает наслаждаться бельканто! Слова дадут ключ к уникальной музыке, где уже начальная музыкальная мысль (начальный период) содержит впечатляющую картину с обилием сюжетных поворотов. Не всякое исполнение этой музыки духовно. Почитающийся великим Караян превращает ее в легкомысленный вальсик. Онтологическая глубина нашей православной культуры восстает против такой трактовки и заставляет отдать предпочтение глубокому, хотя технически и не столь отшлифованному исполнению Свешникова.

**4. Роль биографий.** Немецкие педагоги XIX века, подметив, что школьное образование приняло отвлеченный аналитический характер, возместили потерю основы, введя в программы обязательный и главный предмет, посвященный выдающимся людям истории (в их числе был и святитель Иоанн Златоуст – какое в его житии видим великое мужество стояния в истине, какие повороты судьбы, какие дары Божии, какую достойную возвышенную смерть!). Тут же дух страны

воспрянул, объединил ее, вывел ее на место ведущей державы Европы.

Мысль немецких педагогов верна. Отвлеченный от истины, силы и любви, ум мертвеет. Вдохновенно измышленные персонажи искусства, хотя и оказывают воздействие на людей, все же не заменяют потребности в реальных образцах жизни. Первостепенно важно для страны: *кого* она возводит на пьедестал сердца, – эстрадную певичку, пронырливую политика или человека святой жизни. Даже в «Духовном регламенте» Петра I, из России, по слову Карамзина, делавшего Голландию, утверждалось: жития святых – основа школьного воспитания. Россия, как заметил Ключевский, держалась монастырями: тысячи паломников, бороздя просторы страны, ночуя в домах, несли всем людям удивительную радостную весть о великих людях святой жизни. < ... >

Но и биографии светских художников несут в себе потенции воспитания. Важно то, *как* мы смотрим на человека, что открывает наша оценка *в нас самих*: нашу низость или благородство.

Так, в музыке нередко утаивается главное в биографиях. Уже говорилось о великом стремлении Глинки, горячего патриота, выразить истинный дух России. А Бетховен? < ... > Самое же главное содержание творчества, внутренняя светлая причина его героического стиля – могучая сила порыва к Богу – остается школьникам неизвестной.

**5. Важнейшие предметы осмысления и анализа** (раскрываемые на разных этапах обучения в посильной мере и в соответствующей возрасту словесной форме).

Два предмета предстают пред нами в музыке и иных искусствах последних веков: духовный свет шедевров и общая линия потемнения языка культуры как отпечатление апостасийной тенденции истории. Шедевры преодолевают апостасию вышней силой. Серьезное искусство возводит взгляд высь, с надеждой и силой, и не посрамляется в уповании.

Перечислим главнейшие предметы осмысления на уроках искусства:

а) основные (методологического уровня) понятия истории (ее смысл, направленность, фундаментальная двойственность, архитектоника в целом); понятия традиции, культуры, представление о единстве культуры и ее двух сторонах;

б) важнейшие для понимания искусства ключевые вехи истории: рождение христианской культуры, гуманистическое



Новое время с его двумя солнцами – церковным и светским, Новейшее время с выделением в рамках светской культуры новой двойственности – традиционной культуры и оккультной антикультуры; особое место в истории России, определяющее ее призванием, которое ясно чувствовали и о котором говорили все русские художники. «Это призвание есть восстановление Церкви в ее первобытной чистоте и святости, восстановление... великим примером чистой, самоотверженной, вселюбящей Веры». Свиридов запишет в записной книжке 80-х годов: «Русская культура неотделима от чувства совести. Совесть – вот что Россия принесла в мировое сознание». Вера, совесть, святость, целомудрие, самоотвержение, чистота, смысл – это все одно разными словами. Россия и в светской культуре явила миру близость Богу по заповеди: «Ищите же прежде Царства Божия и правды Его...». «Все страны граничат друг с другом, а Россия с Богом» (Рильке). Пронизанность России духом исходного вселенского православия сделала понятие русского не этническим, не национальным, а духовным понятием, выражением духовной ориентации в мире: в творчестве отца Серафима Роуза, ирландца по происхождению, американца по гражданству и языку, явственно слышится русское начало, в то время как в понятиях «русский кришнаит» или «новый русский» есть что-то противоестественно-извращенное;

в) сквозная тема – видение сущностных и исторических связей церковного и светского искусства в Новое и Новейшее время: светской музыке ничего не возможно выразить высокого и духовного без актуализации связей с церковной музыкой (и анализ способен это выявить). И в искусстве публичного слова: гомилетика (учение о проповеди) преобразила светское слово, когда же риторика в XVIII веке отделилась от нее, то тут же, выродившись в хвастливо-виртуозную, но духовно-пустую форму, потеряла глубину... – и стала бранным словом! Полезно видеть зарождение портрета и иных жанров живописи при разложении западной иконы, равно как и сохраняющиеся связи вплоть до искусства XX века. Единство церковного и светского является и в вербальном языке. Фонвизин, с малолетства привыкший к чтению церковных молитв на Всенощной и от младенчества усвоивший церковно-славянский язык, утверждал: «...Без него и русский язык понять невозможно». Человек без знания исторической глубины русского языка – некуль-

турный человек (здесь, кстати, корень особо теплого единства славянских народов: в XXI веке, как и тысячу лет назад, богослужение в Сербии и Болгарии, Белоруссии и России совершается на церковно-славянском языке в одних и тех же словах и грамматике). Мысль о неотторжимости русского языка от церковно-славянского многократно исповедовали писатели и выдающиеся деятели русской культуры. «Как в разговорном, так и в письменном русском языке все духовно-содержательное, все вдохновенное, возвышенное и патетическое как-то неосознанно, само по себе требует своего выражения на церковно-славянском... – и тут же все становится строгим и торжественным, чувствуется переход в состояние более высокого измерения, и душа начинает колебаться, тронутая далеким молитвенным звуком». По мнению выдающихся деятелей русского зарубежья, орфографическая реформа главной целью имела убить русский народ, отрезав его от могучей православной традиции, а тем самым разрознить и славянские народы, которую Карл Маркс считал основной силой, стоящей на пути Интернационала и мировой революции, с которой нужно вести борьбу на уничтожение;

г) эпохальные стили, каждый из которых имеет свою генеральную задачу: барокко с его принципом аффекта (чувства, заключающего в себе вечную идею) и принципиальной одноаффектностью развертывания (ибо превзойти вечность невозможно), классицизм с его открытием эффекта музыкального развития, заключенного в «магический кристалл» ясно схватываемой формы, романтизм XIX века с его новой мировоззренческой основой – недовольством миром и противостоящей ему грезой, его родной брат – западный реализм (недовольство без великих дерзновений мечты, как бы сдвинувшийся романтизм), не имеющий ничего общего с духовным реализмом России, онтологично-совестливым в основании; антиромантическая направленность стилевых течений начала XX века, крах модернизма, рождение замешанного на безверии постмодернизма в конце века... Силы, противодействующие разлагающим тенденциям, – в шедеврах;

д) особенности национальных стилей;

е) индивидуальные стили – энтелехия, высота и красота своеобразия, открывающая душу стилия;

ж) жанры (силы, возводящие жанры и жанровые системы);

з) художественная форма, стороны формы;

и) исполнительское искусство, представление об интерпретации теоретической и исполнительской как сущностной сто-



роне искусства. Понять – значит продолжить: ни один из гениев не приписывал красоты себе, но относил ее ко Всевышнему. А кто положит Ему предел? «Искусство не знает пределов – и кто же может достичь вершин мастерства?» – восклицал 40 веков назад египетский вельможа Птахотеф. Не тем более ли – искусство христианской эпохи?! Содержание шедевра неисчерпаемо, ибо в его сердцевине – неисчерпаемость мысли Божией;

к) деятельность слушателя (ученика, в частности): и он вместе с композитором и исполнителем (а также и интерпретатором-педагогом) устремлен в бесконечность красоты; его правильно воспитанный, не растленный слух есть орган поиска неземной красоты. Искомой и обретаемой красотой он осветляет свою душу.

Сердцевиной всей этой предметной сферы внимания являются **сами шедевры искусства**. Все перечисленные выше предметы внимания *не помимо них, но через них* – на ладони анализа.

Каким же должен быть путь раскрытия внутренних смыслов искусства?

**6. Духовный анализ искусства: метод, эвристика, методика.** О *методе* анализа. Серая педагогика опошлила слово ложной презумпцией: якобы духовное может открыться мертвенному взгляду. Нет! – духовное понимается только духовно. Нужно преобразиться, ожить, чтобы понять.

В основе понимания – *узнавание сродного*. Древние говорили: подобное познается подобным. «Для чистых все чисто»; нечистый все понимает в меру испорченности. И применительно к искусствам: «...В книге прочитывают лишь то, что уже имеют в сердце» (Бодлер). Пошлый слышит музыку пошло, духовный – духовно.

Чистое понимание дается исполнением заповедей. Тогда душа не противится истине, а радуется благодати и высвечиваемым ею в произведении великим смыслам. «Во всем мне хочется дойти до самой сути», – признавался Пастернак. «Во всем ищите великого смысла», – наставлял св. Нектария Оптинский.

Нарушение заповедей грязнит и восприятие. Митрополит Вениамин (Федченков) писал: «Мир богословствует, даже когда молчит о Боге и изгоняет Божию святыню из человечества. Я склонен считать и светскую литературу... родом богисловия жизни и культуры...».

Мерой чистоты теории определяется красота самого искусства. На заре христианской эры святые люди слышали на небесах неслыханно новую христианскую интонацию богослужебного пения. Описав ее, святая теория родила ее свыше в мир здешний. Скверное богословствование рвется в последнюю глубину музыки, дабы, изрыгнув там хулу на Бога, осквернить и само искусство. По слову святителя Иоанна Златоуста, «ничто не производит столько мрака, сколько ум человеческий, рассуждающий обо всем по земному и не принимающий озарения свыше».

Если метод анализа, отвечающий существу деятельности, состоит в духовном возвышении себя к слышанию глубины искусства, – то что делать в самом ходе анализа? Этому «операциональному» уровню деятельности отвечает **методика**. Ей бы, совокупности конкретных действий, сосредоточиться на истине произведения. А от нее сводит скулы. Крылатая птица вдохновения убита. Вдохновение жизни Жуковский определяет как «веру в великое и прекрасное, вдруг объемлющую душу нашу». Методика же своей неправдой – спесивой убежденностью во всецелье мертвого ума – напрягает совсем *не те* силы души, которые требуются для адекватного постижения серьезного искусства. Уныние и безверие наделяют обескрыленную душу тупой волей к бездарности.

Чем воскресить птицу вдохновения? От небесной вершины метода нужно пролить в методiku живую воду через систему **эвристик**.

«Эврика!» (*«нашел!»*) – вскричал некогда Архимед. Находят, когда ищут. «Ищите, и обрящете», – ободряет Господь. Сретенье истины произведения, которая всегда в лучшем и в высшем, а не в гадком и худшем, возможно лишь тогда, когда мы идем ей *навстречу*, а не удаляемся неправдой.

Эвристики – стратегии поиска. Нужно правильно восчувствовать цель и смысл поисков и сориентироваться в путях. Направление поисков задается вопросами.

Вся соль в том, *какими!*

Вот обычный круг вопросов вялых, равнодушно-мертвых: что выражает музыка? Как ее содержание детерминировано исторически? Какой была обстановка общественной жизни? Кто повлиял из современников и предшественников? Какие биографические происшествия оставили отпечаток на сочинении? Что из сказанного можно увидеть в устройении музыки?



Духовно-нравственный анализ бескрылым вопросам дает огненно-вдохновенный, совестливый, духовно-нравственный поворот.

Не «что выражает музыка», а «что в выражаемом окрыляет душу, что способно восторгнуть ее к неумирающей радости»? Не «содержание» музыки, а озарение души духовным смыслом.

Не «как содержание детерминировано исторически», а «каким особым образом эта возвышенная музыка встроена в великую Традицию (= Предание) – передачу боговдохновенной жизни»? Каким новым способом открывает вечно-прекрасное?

Не «каковы проявления стиля классицизма в музыке Моцарта», а «как восторг окрыленной светлой ясности нового стиля эпохи сказался в новой интонационности моцартовской музыки»? Не «какие черты жанра концерта (поэмы, вальса...) проявились в этом сочинении», а «как высота и красота жанра концерта передала огонь вдохновения этому произведению»?

Так духовно-заинтересованно поставленные вопросы побуждают искать неведомо-прекрасное уже не мертвым невидящим взглядом, что логически и невозможно из-за нарушения главного требования познания: соответствия метода предмету, но адекватно – пламенеющим сердцем.

Что же сказать о самом конкретном уровне духовно-нравственного анализа – о методике, преображенной эвристиками? Методика не рассказывается, а показывается. В качестве иллюстрации укажем на учебную книжку Л.Н. Алексеевой «Сказка ложь, да в ней намек» для младших школьников. В чем нравственное преступление Додона? Посмотри, не подскажет ли ответ иллюстрация Билибина?» На ней видим: чтобы войти в шатер соблазна Шемаханской царицы, Додону придется *переступить* через трупы убитых ею сыновей. Грех и есть *пре-ступление* нравственных законов... Так, точными вопросами-эвристиками автор возводит детей в царство нравственной чистоты и красоты души. В наглядной форме дети познают коварную обольстительность зла, запасаясь нравственным иммунитетом и укрепляясь в чистоте души, что жизненно важно в наше время распоясавшегося соблазна.

**7. Роль творческой практики.** Художественное освоение искусства в правильном духовном восприятии и понимании немислимо без собственных творческих усилий учащихся. Школа не должна оставлять попыток научить хорошему пению – исходной основе всей музыкальной христианской культуры

человечества. И внешне разделенный, но единый предмет – литература и родной язык – не может уйти от главной задачи: приобщить детей к красоте точного, выразительного и праведного слова в их собственных творческих опытах (сочинения в жанре осмысления-анализа шедевров искусства – это прекрасно, но в дореволюционной школе практиковались и иные формы. Например: «Вы оказались в джунглях Амазонки... – что дальше?» При анализе детских сочинений на эту свободную тему учитель открывал многообразие жанров и стилей: «У тебя вышло интересное приключение, у тебя милая сказка, а это – записки путешественника...»).

**8. Духовно-содержательным принципам подчиняются формальные, а не наоборот.** Как небо от земли, далеко отстоят духовно-содержательные принципы воспитания и образования от формальных. Настоящая концепция ставит акцент на первых, но не отвергает и последних; не отказывается от всего того, что наработала педагогика от времен Яна Амоса Коменского до современности. Но только формальным принципам дает духовно-нравственную и культуроросительную направленность, оберегая от культурорастлительного поворота.

Вот, к примеру, метод **проблемного** обучения. Его проявление можно видеть в майевтическом методе Сократа – методе «повивального искусства мысли». Но Сократ не поведал о главном: что мышления не бывает вне более широкой презумпции веры или зловерия сердца. Коренную-то ложь зловерия мы каждый раз и принимаем в сокровенность души, ибо потеряли навыки чистого мышления, виртуозно разработанные святоотеческой наукой. Человек сделал себя беспомощным против лжи.

Абсолютный образец правильной реакции на любой искренний вопрос или лукавую провокацию и ловушку дает Господь: во всех случаях отвечал Он не на поверхность мысли, а на ее скрытый, часто и от самого вопрошающего, глубокий корень, – и тут же исправлял этот невысказанный глубинный помысл, прикрепляя умное чувство собеседника к основанию Божьей мысли, приобщая к чистоте Своей, возводя слабовидящий ум человеческий во всеобъемлющий разум Божий. И эту способность зреть *глубины сердечные и онтологические* даровал верующим. «Слово Божие живо и действительно и острее всякого меча обоюдоострого: оно проникает до разделения души и духа, составов и мозгов, и судит помышления и на-



мерения сердечные», – говорит апостол»<sup>1</sup>. И в другом месте: «Душевный человек не принимает того, что от Духа Божия, потому что он почитает это безумием; и не может разуметь, потому что о сём надобно судить духовно. Но духовный судит о всем, а о нем судить никто не может. Ибо кто познал ум Господень, чтобы мог судить его? А мы имеем ум Христов»<sup>2</sup>. Жуковский в письме к П.А. Вяземскому в таких словах говорит о величайшем, единственном в истории перевороте в психологии человека: «Христианство открыло нам глубину нашей души»<sup>3</sup>.

На последние смыслы бытия, отраженные в искусстве и музыке, ориентирована и настоящая концепция воспитания в школе. В соответствии с коренным принципом онтологического единства всякая мысль возводится к свету великой традиции, а он-то и выявляет меру ее чистоты или грязи (ибо во тьме нечистота не видна).

Кто будет выступать, далее, против принципа **постепенности, преемственности, непрерывности** в обучении? Стезя воспитания предполагает непрерывное возведение великой культуры и традиции к своему началу. На пути веры бывает не только постепенность, но и внезапные скачки-озарения: так, малое дитя, бывшее самым плохим учеником, ничего не понимавшее в школьных науках и ничего не запомилавшее, молилось ночью; внезапно спала пелена с духовных очей, стал ребенок лучшим учеником, далее академиком, и ныне знаем мы его как св. Иоанна Кронштадтского. Коренной перелом от посредственности к ошеломляющей гениальности потряс Чайковского в творческой биографии Глинки: случился он при сочинении «Жизни за царя», когда композитор принял в сердце ту духовную силу, которая вывела и всю страну из страшного кризиса смуты. Дух любви к России, к ее народной и церковной музыке он передал Балакиреву, а через него всей русской школе.

О **деятельностном** подходе. Это односторонность. Античная философия различила созерцательную и деятельную жизнь (теорию и практику), святым же отцам мы обязаны мыслью об их нерасторжимости. Соизмеряются они в духе и истине. Дух истины рождает прекрасную духоносную теорию и вдохновенно-возвышенную светлую жизнь. Возношение

<sup>1</sup> Евр. 4:12.

<sup>2</sup> 1 Кор. 2:14–16.

<sup>3</sup> Жуковский В.А. Полное собрание сочинений: В 12 т. – Т. 10. – СПб., 1902. – С. 102.

плоти над духом плодит скверные лживые теории и жизнь, оскверняющую ум, сердце, волю. Истина не откроется душе, грязно живущей. «Что есть истина?» – с удовольствием повторяет она слова Пилата, пряча за вопросом неприязнь к ней, полной красоты, любви и житнетворящей силы. Живая истина открывается по чистоте жития, но и для правильной жизни требуется разумение.

Внимательно нужно следить, чтобы не извращались и все прочие формальные принципы:

- чтобы поощряемое **творческое** начало во внешнем делании не препятствовало человеку почаще бывать внутри себя и слушать тихий глас истины, не убивать совесть непослушанием ей, но, напротив, умножая ее права послушанием, делать ее чуткой и доброй советницей (как говорит русская пословица, «в ком есть Бог, в том есть и стыд»);
- чтобы **развивающее** обучение не строилось бы на ожесточении сердца;
- чтобы гибкость и **вариативность** мышления не вели к мнимому равенству лжи с истиной, злобы с любовью, безобразия с красотой;
- чтобы уместные в определенных ситуациях **системный и комплексный подходы**, карабкаясь *снизу* к достижению недоступной им цельности, не возносились бы над благодатным видением, открываемым духовному взору *отвыше* (для простого и ясного видения взглядом отвыше требуется не системный подход, а изменение генеральной мотивации жизни: жить не самоублажением, а стараясь угодить любви Божией: чистоты не бывает без самоотвержения; когда ж, по заповеди, отвергает себя человек, любовь Божия входит в него, и уму дает ясноведение сути: «...По силе жития бывает познание истинь», – говорил св. Исаак Сирий);
- чтобы наметившийся переход от информационного языка описания (эта сухость исторически возникла, когда человек перестал ощущать себя живой духовной силой, укрепляемой благодатью) к энергийному не увлекал в бездны оккультных темных внушений;
- чтобы допустимый в известных пределах принцип **наглядности обучения** не примитивизировал ум, не убивал бы способности живого «умного видения» невидимого;



- чтобы требование законного брака **школы с жизнью истинной и святой** не подменялось бы *порочной связью с жизнью бездуховной*, и не подсовывалась бы вместо критериев добра утилитаристская польза, всегда лукавая и мнимая при надругании над совестью и смыслом;
- чтобы, используя сверх дидактических принципов, выведенных на логическом материале, и те, что свойственны самому искусству, не забывать о том, что многие из эстетических наработок плодили ложь, начиная от времени зарождавшегося скрытого богоборчества. Они фальшиво-легковесны применительно к церковному искусству, а при внимательном взгляде открываются, что они не схватывают самого главного и в искусстве светском...

Думается, изложенных в концепции содержательных принципов воспитания и образования достаточно для того, чтобы педагог мог направить свое воспитательное искусство по нужному пути, избежав ловушек технологического формализма, подталкивающего души во тьму одичания.

А есть ли где педагогу, жаждущему истинной красоты и смысла, искать подкрепления помимо текста данной концепции?

**9. Методологическая, теоретическая и методическая обеспеченность.** Настоящая концепция в полную меру оснащена духовно, теоретически и методически. **Фактически вся истинно русская культура – основание для нее.** Мы недооцениваем своих богатств.

Нужно нам вспомнить наши сокровища, вспомнить о великой традиции педагогики в нашей стране, о самоинтерпретации культуры в размышлениях Пушкина, Жуковского, Гоголя, Достоевского и других великих творцов культуры, о глубочайших мыслях и истолкованиях в русской религиозной философии (труды отца Павла Флоренского, С.Н. Булгакова, И.А. Ильина). Анализу искусства и конкретных сочинений уделяли внимание выдающиеся церковные деятели (митрополит Антоний Храповицкий, архиепископ Иоанн Шаховской и др.), а также и святые (фундаментальные исследования творчества Достоевского преп. Иустином Поповичем, святым Сербской Православной церкви)...

Пройдя чрез огненные испытания XX века, православная мысль очистила себя. Она стала ближе великой святоотеческой традиции – вершине мировой мысли человечест-

ва. И в количественном отношении наверстывает она годы вынужденного молчания. Большое число трудов появилось в последнее время и в области духовной интерпретации явлений искусства (назовем, например, шеститомный труд М.М. Дунаева «Православие и художественная литература», книги В.Н. Катасонова, особенно его брошюру «Хождение по водам» – православный анализ «Капитанской дочки», обнаруживший уникальную в мировой литературе суть художественной идеи этого шедевра). Неожиданное подспорье открывается в науке, например, многочисленных уже исследованиях православной медицины. Они позволяют ясно увидеть нерв языка современного искусства, который есть невращения, порождение бездуховности...

Говоря о музыке, можно упомянуть книги и статьи автора этих строк, указать на новые подходы к духовно-нравственному анализу музыки в трудах Института художественного образования, прежде всего на новации М.С. Красильниковой, а также на организацию курсов по подготовке учителей музыки к работе в Православной школе на кафедре методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета.

Теперь время – объединять усилия. Настоящая концепция являет собой самый общий взгляд на смысл, задачи и методы духовно-нравственного воспитания средствами музыкального искусства. Она нуждается в конкретизации в комплексе разных программ – соответственно реально действующим в стране схемам обучения (на уроках искусства и литературы, в комплексном курсе «Мировой художественной культуры»). Частично такие программы, соответствующие концепции, уже существуют. В идеале они должны быть скоординированы и встроены в единую программу дошкольного – школьного музыкального образования в стране. Но здесь нужна творческая активность многих педагогов, практиков и методистов.

Мы живем в яркое, стремительное, резко ускорившееся время истории. Какое сияние смысла истории и современности Господь нам ныне открывает! Какая ясность ориентации! Какая школа познания! Смотри и виждь и благодари! Человек свободен. Призванный к вечности, он не раб истории. История для человека – не он для нее. И в культуре волен услышать высокие смыслы и послужить им в науке, в художественном творчестве, в исполнительстве, в теории, педагогике, административной деятельности. Или не услышать их и не послужить. «Ты создан по образу и подо-



бию Божию. Как Бог свободен и творит, что хочет, так свободен и ты», – говорит св. Макарий Великий<sup>1</sup>. Мы созданы для лучшего выбора. Зачем выбирать плохое? Особенно России – в свете пророчеств о ее великой миссии в последние времена! Ведь именно из нее, по слову преп. Серафима Саровского, изойдет в конце истории всемирная проповедь покаяния.

Дай Бог, чтобы и школьное музыкальное воспитание в России активно способствовало бы возрождению народа, соборному нашему восстанию от бездуховной жизни к свету и смыслу.

*(Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). – 2001. – № 6, – С. 12 – 20)*

*Б.М. Неменский*

### **Искусство как опыт человеческих отношений**

Место искусств в системе образования напрямую связано с пониманием роли искусства в жизни. В нашем обществе это понимание складывалось многие десятилетия в русле технократического мышления. Такая тенденция наблюдалась во всем мире, очарованном успехами технической революции. Математически выверенные, точные решения любых проблем недостижимы для искусств. Поэтому искусство воспринималось как мышление второго сорта. Нашу культуру, потерявшую связи с народной, крестьянской культурой в течение одного поколения, эта идея захватила глубже, чем культуры иных стран.

Именно поэтому сегодня нам необходимо внимательно разобраться во взаимоотношении наук и искусств внутри культуры. < ... >

К сожалению, незаменимость искусства как формы общественного сознания до сих пор не понимается многими теоретиками. И корень здесь, в первую очередь, в неприятии неразрывности связей искусств с нравственными критериями личности; с убеждениями, представлениями человека о жизненно важных для общества и лично для него ценностях. Существует даже такой весьма распространенный аргумент: если бы это было так, то театральные капельдинеры или дежурные в

<sup>1</sup> Св. Макарий Великий. Наставления о христианской жизни. – М., 1998. – С. 14.

залах музеев были бы самыми нравственными людьми – ведь они постоянно общаются с искусством.

Конечно, капельдинеры – не идеальные, и, кстати, часто, отнюдь, не самые художественно развитые люди. И, тем не менее, посыл этот абсолютно, до наивности неверен, ненаучен. Наверное, не каждый даже доктор наук является действительно умным человеком. Но наука в этом не виновата. Искусство – тоже.

Это два огромных поля человеческого опыта, которые приспособлены для накопления разных качеств этого опыта, передачи его новым поколениям, развития того мышления, посредником которого данный опыт приобретается.

Философ Э.В. Ильенков, раздумывая о причинах смещения нравственных критериев, говорит: «Начинается все это чаще всего с того, что на искусство смотрят с эдаким снисходительно-сочувствующим выражением на лице и советуют ему поторопиться, чтобы не очень уж отстать от темпов и ритмов “научно-технического века”, чтобы хоть в какой-то мере соответствовать “успехам современного научного интеллекта”<sup>1</sup>. По его мнению, существует дикое убеждение, что жизненные идеи произведений Моцарта, Микеланджело, Шекспира, Пушкина и Льва Толстого «есть нечто безоговорочно вчерашнее по сравнению с “интеллектом”, воплотившимся в атомном котле, компьютерах, в баллистических ракетах и транзисторах»<sup>2</sup>.

< ... > Вот высказывание американского ученого Дж. Вейценбаума. «С точки зрения здравого смысла наука превратилась в единственно законную форму познания. Когда я говорю, что наука превратилась в яд замедленного действия, я имею в виду, что приписывание здравым смыслом несомненности научному знанию, приписывание, ставшее сейчас догмой здравомыслия вследствие его почти повсеместного практикования, фактически лишало законной силы все другие формы познания. Люди рассматривали искусство и особенно литературу как источник духовной пищи и познания, теперь же в искусстве в основном видят развлечение»<sup>3</sup>. И это, по мнению Вейценбаума, «привело нас к отрицанию... существования самих человеческих ценностей»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Ильенков Э. Пройдена ли таблица умножения? – Литературная газета. – 1972. – 1 марта.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Вейценбаум Дж. Возможности вычислительных машин и человеческий разум. – М., 1982. – С. 42

<sup>4</sup> Там же.



И сто раз прав психолог В. Зинченко, когда пишет, что технократическое мышление — это всегда примат средств над целью, цели над смыслом, над общечеловеческими, вернее человеческими интересами, над человеком: «Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства»<sup>1</sup>. К сожалению, это правда. И это реализовалось в большую трагедию для культуры нашего века и особенно нашей страны. И трудно сказать, что больше повлияло на потерю массами духовной культуры — уход от религии или от искусства как великого эмоционально-нравственного опыта предков.

Расчлененное, обездушенное, обесчеловеченное мышление... Думающие люди всего мира, даже специалисты точных наук начинают все острее и острее осознавать именно в этом разрыве культуры с искусством грозящую нам пропасть. Они видят подлинную опасность в нашем ослеплении науками, в том, что человеческие ценности оказались подчиненными ценностям точных наук. Но могут ли эти науки сказать человеку главное: зачем он живет и что есть он среди людей? А именно ответы на такие вопросы определяют все наши жизненные позиции и действия. И я согласен, что из математики, физики, физиологии или химии невозможно вывести никакого представления о цели существования человека в мире, о назначении человека.

Характерной особенностью научного познания является то, что науки, познавая мир, его расчленяют. Синтез знания в каждой из конкретных наук ограничивается ее объектом, и поэтому целостной картины мира не возникает. Таковую единую целостную картину создают философские науки. Но их знание по-настоящему доступно лишь людям, глубоко философски образованным.

Однако есть вид человеческой деятельности, который так же создает целостную картину мира и создает ее в единстве мысли и чувства, в системе эмоциональных образов, а не логических законов. Это искусство. Такой путь целостного осознания жизни доступен и необходим каждому человеку. Предметы, созданные трудом художника, специально развивают способность чувственно воспринимать мир по-человечески, то есть в культурно развитых формах — в формах человечески развитого созерцания. В этом и заключается специальная миссия художника.

<sup>1</sup> Зинченко В.П. Наука — неотъемлемая часть культуры. — Вопросы философии. — 1990, — № 1.

< ... > Каждый художник именно так воспринимает суть искусства, сущность собственной работы. Одушевляется все. Даже обыкновенные дома могут быть осознаны с «родственным вниманием исследователя. Вот как пишет о довольно неказистой улице Москвы в романе «Аптекарь» Владимир Орлов: «Я был в сомнениях и спорил с собой. «Ну и что? — я говорил себе. — Но ведь и они Москва. И теперь наши, нынешние дома. И хорошо, что стоят. Да, и они для меня были именно Москва. Сами по себе в отдельности, и пусть не красавцы, что правда, то правда, но вместе они, разные, со своим характером и обликом, все же оказались на Сретенке красивы и оттого, что среди них я не чувствовал себя мелочью и чужим, и все здесь для меня было по-домашнему, я готов был признать и то, что они приветливы и человечны, возможно, и душевны. И отчего же не посчитать и улицу эту, и дома на ней своей родней? И они, дома эти, могли оказаться для меня живыми существами! Отчего же нет? Сколькими людскими судьбами они пропитаны, сколько страданий и радостей людских вобрала в себя и держат в себе, сколько житейской энергии осталось в них — отчего же им не ожить для меня и не заговорить со мной?»<sup>1</sup>.

Наверное, человек, способный так воспринимать эту улочку, не отдаст распоряжения о сносе этих живых памятью поколений домов и замене их безликими блочными, но... современными. А ведь с научной, внеэмоциональной точки зрения эти дома — рухлядь. И красоты-то, и исторической ценности в них нет...

Но есть душа прошлой нашей жизни...

Философ Ю. Фохт-Бабушкин верно осознал это явление: «Человечеству необходимо было найти способ обогащения и коррекции жизненного опыта отдельного человека. Оно дает человеку целостный опыт жизни в конкретно-чувственных формах своей жизни, опыт концентрированный и оттрактованный». И вот именно это — оттрактованность мудрыми предками — в передаче художественного опыта — важнейшая сторона проблемы. Сегодняшние парнишка или девчонка через искусство могут прожить, прочувствовать тысячи жизней людей иных эпох — и опытом их чувств и отношений «скорректировать», уточнить свой поневоле малый, ограниченный эмоциональный и ценностный опыт. Можно прожить жизнь римского раба, восставая и погибая вместе с ним, почувствовать себя русским крестьянином или купцом, Онегиным или

<sup>1</sup> Новый мир. — 1988. — № 6. — С. 10.



Тартюфом, Клеопатрой или крепостной актрисой, – предела здесь нет. Нет предела «культивирования» собственного мышления!

Способность поставить себя на место другого человека – вот что дает нам опыт искусств, опыт переживания многих жизней. Опыт переживания, осмысленный передовыми людьми прошлого и настоящего. И это создает возможность сочувствия и понимания (не обязательно согласия)... создает способность чувствовать боль другого как свою...

Поэт я, дети, в жизни такое есть призвание –

Томиться в каждой жажде, быть болью в каждой ране.

Эти замечательные слова принадлежат поэту Андреасу Элой Бланко и точно выражают, если можно так сказать, самосознание искусства. Именно чувствовать, а не просто понимать боль и радость другого, как свою, – эта «специфика» искусства делает его незаменимым инструментом в очеловечении человека.

«Когда мы воспринимаем какое-либо произведение искусства, нам кажется, что мы выполняем исключительно индивидуальную реакцию, связанную только с нашей личностью, – разъяснял Л. Выготский. – Нам кажется, что к социальной психологии этот акт не имеет никакого отношения. Но это – заблуждение, само по себе эта реакция непосредственно как бы изолирована от нашего ежедневного поведения, она непосредственно ни к чему не влечет нас, она создает только неопределенную и огромную потребность в каких-то действиях... она раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам; она действует подобно землетрясению, обнажая к жизни новые пласты...»<sup>1</sup>. Выготский блестяще окрестил искусство «общественной техникой чувств» и утверждал, что «все прикладное значение искусства в конечном счете и сводится к его воспитывающему действию»<sup>2</sup>. Сегодня психологи много говорят о психотехнике – при полном забвении, что такая техника у человечества уже давно существовала. Широкое воспитывающее действие опирается на то, что истина, добро и красота – это три разных способа выражения одного и того же – растут из одного корня, питаются одними соками. И потому они «внутренне» не могут быть враждебны друг другу.

Это три обязательных ипостаси каждой культуры. Только для культуры разных эпох, разных народов, разных чело-

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Психология искусства, – М., 1968. – С. 321.

<sup>2</sup> Там же.

веческих общностей они могут быть разными. И именно это всегда не учитывается, когда говорят, что «искусство не несет нравственность». Для древнегреческого или средневекового общества, например для крепостных крестьян и их господ, все эти категории отнюдь не совпадают. Поэтому и искусство этих групп (эпох) может передавать совершенно иной, часто противоположный нравственный опыт как несомненную ценность. Да и в наше время для разных групп нравственно-эстетические ценности – разные. «Хорст-вессель» несет одни ценности, песни Булата Окуджавы – иные, «Взвейтесь кострами» – третьи. В любое время идет борьба нравственных принципов и эта борьба не просто ярко выражается, а именно ведется искусством. «Красота» – понятие социальное.

И общество методом проб и ошибок отбирает путь, нужный ему для самосохранения, для расцвета, но бывает и... саморазрушение. Может, отсюда и кич, и «чернуха-порнуха» стали так популярны в нашей стране?

Искусство порождено потребностью сохранить и передать потомкам мир жизнедеятельности человека. При этом передается, а стало быть, и художественно воплощается, лишь жизнедеятельность общественно необходимая, т. е. имеющая для общества большое значение.

«Искусство в своем художественном содержании, – подчеркивает философ А. Еремеев, – хранило данный уровень отношения людей к окружающему миру, оно делало бессмертным необходимые обществу чувства, необходимый обществу способ реагирования на мир... Художественное содержание не давало индивидууму опуститься ниже уровня требований, предъявляемых к нему обществом»<sup>1</sup>. И происходит это в силу того, что «эстетическое отношение и чувство, как бдительный маркировщик, отбирает для искусства явления, поступки, чувства, мысли, факты по одному признаку, а именно – способствуют данные явления сохранению жизнедеятельности или нет, благо или зло для общества они представляют (единственно добра – красоты и зла – уродливости. – Б.Н.). Эстетическое отношение оказывается универсальным определителем особой общественной ценности...»<sup>2</sup>. Особой общественной ценности для данной общества, данной нации или государства. Не вообще – а для данного!

Поэтому-то чем выше развито эстетическое чувство (в самом широком смысле, включая и нравственное чувство), тем

<sup>1</sup> Еремеев А.Ф. Границы искусства. – М., 1987. – С. 229-230.

<sup>2</sup> Еремеев А.Ф. Границы искусства. – М., 1987. – С. 229-230.



скорее, острее и точнее человек реагирует на наличие важных для него фактов и ситуаций. Развитое эстетическое чувство является крайне ценным индикатором, барометром. Оно скорее, чем наука, отзывается на совокупное положение дел в реальном мире. Оно позволяет «схватить» образ целостной жизненной ситуации до того, как она будет строго и подробно проанализирована жесткой логикой мышления в понятиях, и верно прореагировать на нее.

Анализ сущности эстетического развития личности убеждает нас, что фактически – это уровень отношения человека к явлениям жизни, тот высший уровень, когда общая польза и истина трансформируются в глубоко личное, свободное, бескорыстное эстетическое наслаждение, а общественная вредность, ложь – в столь же личное непреодолимое отвращение. На этом уровне эстетического развития дурных поступков избегают не из-за боязни кары, а потому что они «сами по себе» вызывают отвращение. Достигим такой уровень и в труде, когда человек забывает о выгоде, и труд сам по себе, своим процессом, начинает доставлять высокую радость.

Очевидно, пора серьезно осознать, что сама квалифицированная научно-техническая подготовка без соответствующего нравственно-эстетического развития не может не привести к профессиональной узости и нравственному цинизму.

Мне могут возразить: «Вы, мол, сравниваете роль искусства и роль науки в становлении мироотношения человека. Но ведь существует сама практика жизни, практика человеческих отношений. Она-то сильнее всего и влияет на формирование наших критериев». Однако попробуйте представить эту практику, выбросив из нее все искусства и их незаменимое влияние на нее самое. Представьте человеческую жизнь, полностью исключая образы, порождаемые литературой, музыкой (песни, танцы, марши), театром и кино (это – в век телевидения!), а также исключая любые проявления декоративных искусств и архитектуры, т. е. голого человека на голой земле! Да, невозможно этого представить, не вернув человека к самым древним, первобытным временам, когда он даже звериной шкуры не надевал. А мы оставляем в этой области «практику жизни» на произвол случая, только говорим о роли в ней искусства, но не строим целосознано эту роль. Другой вопрос – где нужно учить пользоваться всем этим богатством, созданным человечеством, – в семье это не происходит, так как разорваны традиции, а вот в школе можно попытаться это наладить?

У искусства столь же многовековой опыт развития, как и у науки, и чтобы подняться на сегодняшний уровень человеческих отношений, эмоциональных критериев предков, зафиксированных в искусстве, искусство это нужно научиться воспринимать.

Логическое и эмоциональное мышление давно пора осознать как две равноправные стороны развития человеческой личности и перестать превращать одну форму сознания в критерий суда над другой. Науку, а следовательно, и логически-теоретический интеллект и искусство – продукт воображения, управляемого принципом красоты, ни в коем случае нельзя рассматривать как высшую и низшую по рангу ступень развития духа. Нельзя рассматривать одну из них как «несовершенный образ» другой. Ни красоту в качестве не до конца разоблачившейся истины, ни истину в качестве препарированной красоты. Это – две самостоятельные, равноправные по отношению друг к другу формы сознания. Ни одна из них не является совершенной, «неадекватной» копией с другой... Решение проблемы заключается в создании для каждого индивидуума таких условий человеческого развития, внутри которых исчезла бы самая возможность диспропорции между интеллектуально-теоретическим развитием, с одной стороны, и художественно-эстетическим развитием – с другой...

\*\*\*

Однако мало констатировать длительное подавление одной формы мышления другой. Такое положение, наверное, имеет серьезные причины, в которые здесь необходимо разобраться. В основе широко распространенного непонимания роли искусств в жизни человека, а значит и в образовании, лежит теоретическая нерешенность фундаментального вопроса: тот же или не тот же объект (предмет) познания у наук и искусств. До сих пор существует наивное представление, что объект тот же. Однако если бы искусство познавало то же, что и наука (лишь более эмоционально – как говорят), то не сформировалась бы столь самостоятельная, столь непохожая на научную форма мышления.

Нет, такое различие могло возникнуть лишь в том случае, если бы у этих форм познания были изначально разные и сферы познания. Только это могло потребовать формирования двух столь разных путей освоения опыта (понятие и образ).

Два параллельных пути познания можно представить себе в следующей схеме (имея в виду, что к каждой позиции нужно прибавлять: «в основном»):



Форма мышления	Форма познания	Форма деятельности	Предмет познания	Путь освоения	Итоги познания	Итоги развития
1. Рационально-логическая (научно-теоретическая)	Понятие	Естественнонаучная Гуманитарно-научная	Реальность	Изучение содержания	Понимание: закономерностей природы и общества	Научно-теоретическое мышление (рациональное)
2. Эмоционально-образная (художественная)	Художественный образ	Художественная	Отношение к реальности	Переживание (проживание) содержания	Отношение: эмоционально-ценностные критерии жизнедеятельности	Эмоциональное, художественно-образное мышление

Схему эту имеет смысл разобрать подробнее.

Зная о традиционно принятых членениях форм мышления: высшая – научно-теоретическая (абстрактно-логическая) и низшая – эмпирическая, – мы предлагаем посмотреть на проблему с иной стороны. Давно необходимо осознать, что существует равнозначная с научной вненаучная форма познания. Да, есть две формы познания и мышления, и обеими формами человек должен овладеть, чтобы быть способным получать информацию от тех человеческих деятельностей, которые построены на этих формах мышления. Несомненно, во всех видах деятельности участвуют обе формы, но всегда есть области их более активного проявления.

Рационально-логическая форма мышления господствует в науке. В наиболее чистом виде – в математических, естественных. Гуманитарные – не столь «чистокровны».

Эмоционально-образная форма – в искусствах. В них, естественно, также есть формы более «чистые» и более связанные с логическим мышлением. Например: дизайн, архитектура. Но все же дворец, церковь или костюм несут в себе образ, а не закон или понятие. А именно это – лакмусовые бумажки форм мышления.

Педагогика должна понять, что не может быть человек культурным, подлинно развитым, освоив лишь основы научного понимания мира, где он обязан вставать на плечи

многовекового развития, т. е. обладать уровнем, добытым деятельностью многих поколений (в чем, собственно, сегодня и состоит цели обучения), и быть одновременно на первобытной ступени в эмоционально-образной форме освоения жанра, где опыт, добытый деятельностью тех же поколений, не идет в расчет, и каждый вправе начинать почти с нуля – с хаоса и случайных воздействий.

Чтобы разобраться в этом подробнее, имеет смысл внимательно сопоставить две обозначенные в схеме цепочки, идущие от двух форм мышления.

Первая – от рационально-логической. В каком виде деятельности она является господствующей? В точных, особенно математических, науках – несомненно. В остальных – то более, то менее. В гуманитарных – с сильным привкусом эмоционально-образного мышления. Но ни в одной науке, если это наука, она не перестает быть господствующей. Даже в нашей, в педагогической, очень связанной с человеком, человечностью – также.

Это легко проверить, задав себе вопрос – в какой форме выражаются итоги нашей научной деятельности: выражаются они в понятиях или в образах? Итоги любого научного познания выражаются в понятиях. А художественный, ассоциативный образ всегда личностен, субъективен, поэтому не может рассматриваться как научный итог.

Что изучают науки? Можно сказать – все явления бытия. От самых частных до самых общих – в философии. Изучают, вычлняя элементы изучения (клетку, атом, космос; насекомых; психологию человека и т. д.). Изучают объективную реальность. И для этого изучения науке нужно понятие, а не образ именно потому, что оно независимо от личных пристрастий, от личностного процесса изучения. Итог в идеале внеличностен (объективное знание). Хотя сам процесс познания может быть предельно личностен и эмоционально пережит исследователем. Однако итог выражает не переживания ученого, а закономерную связь изучаемых явлений.

Цепочка тянется дальше: для того чтобы передать научный опыт, необходимо, естественно, изучение этого опыта. Как бы ни строился процесс передачи опыта – более эмоционально, лично или менее, но целью процесса всегда будет именно изучение опыта, овладение содержанием понятий данной науки. И итогом изучения этого опыта должны стать знания и владение законами природы, закономерностями психологи-



ческих или экономических процессов в реальном, нас окружающем мире. Естественно, основанные на этой форме познания виды деятельности способны развивать именно ту форму мышления, которая соответствует данной форме познания, — рациональную, теоретическую. Для педагогики именно это очень значимо.

В другой цепочке все обстоит иначе. Эмоционально-образное мышление, как мы уже определили, господствует в искусствах. Во всех. Ведь ни одно искусство не выражает итоги познания в понятиях. Только в художественных образах. Это уже первое серьезное отличие от научного познания. Мой коллега, когда я заговорил об этом, возразил: а как же Леонардо да Винчи — ведь он большой ученый. Да, это так. Но когда я его спросил: в понятиях или образах итог его художественных произведений, коллега мой не усомнился — в художественных образах! А итоги его же научных работ — в понятиях. Как и у нашего великого соотечественника Михайлы Ломоносова. Даже один и тот же человек принужден прибегать к разным формам выражения содержания в своей художественной и научной деятельности. Но зачем это? Неужели нельзя одинаково — или везде в понятиях, или везде в образах? Очевидно, невозможно. Вся история человеческой мысли это подтверждает. Художественное познание не может, не способно дать объективной картины мира. Но тогда зачем оно развилось в человечестве? Ведь если оно не вымерло, а бурно развивается у всех народов, во все века, значит, зачем-то оно нужно?

Очевидно, именно для того, на что не способно точное, научное, объективное знание. Что же это? И разве точное, научное знание что-то неспособно познать? Почему «неточное», «необъективное» познание оказалось необходимо человечеству?

Да, оказалось необходимо именно и только потому, что существует иная, чем в науках, сфера познания!

Когда мы привычно говорим, что искусство просто более эмоционально познает те же явления жизни, что и наука, мы уходим от ответа, как бы прячем голову в песок. Нет, через искусства человек познает иное. Можно привести пример. Вот березка. Ее изучает ученый и художник; несомненно, для ученого русского, и, например, египтянина, и кубинца подход к изучению этой березы будет одинаков. И выводы — о составе соков, строении клеток, листьев, древесины и т. д. будут едины. Их принадлежность к разным национальным культурам,

на их выводах не скажется — состав клеток, форма листа, дерева, регионы распространения будут рассмотрены объективно и совпадут.

Но если о березе будут говорить два художника — все будет иначе. Для меня, русского художника, выросшего среди «березового ситца», среди берез, воспетых как Есениным, так и Вакшеевым, и тысячами других писателей и художников, — береза для моих чувств — символ Родины. А для кубинца? Может ли береза быть им понята как символ Родины, с трепетом душевным? Нет, для него здесь иные приоритеты. Пальма? Сейба? А я к ним равнодушен. Для меня это — занятная экзотика. Березу мы не сможем рассмотреть объективно, результаты наши совершенно не совпадут. Мы ее любим или равнодушны к ней.

Итак, почему же ученые и художники при изучении одного объекта естественно приходят к совершенно разным результатам?

Приходят к разным результатам, так как изучают разное. Это только кажется, что и те и другие изучали березку. Нет, ученые — березу как объективное явление, не зависящее от их отношения, а художники нечто иное: они изучали не березу, а свое отношение к ней, отношение себя — субъекта к реальному предмету — объекту. Они изучали не сам объект, а свое к нему отношение, свои чувства, мысли по отношению к объекту. Конечно, все наши отношения в большой мере воспитаны средой — переданы по наследству, не только лично наши. Но как переданы? Художник может их выразить только субъективно. Если он не любит эти березки, он не сможет выразить к ним нежности, восхищения и т. д. Объективное, общее для искусства — только через субъективное познание и субъективные выводы. Таков закон данной формы мышления. Для научной — это антизакон.

И, соответственно, здесь действует совершенно иная, чем в научной сфере, форма передачи опыта — не изучение, а проживание, переживание содержания. И это так же принципиальное отличие. Проживание содержания субъективно — так как объективного вообще быть не может. И вне этого восприятия художественную информацию вообще нереально.

Можно любое произведение искусства логически объяснить, проанализировать, разять на составные элементы... Но это не будет иметь прямого отношения к восприятию содержания данного произведения. Живого человека нельзя разять



для анатомического анализа – если же разъять – он превратится в труп. К сожалению, именно так часто поступают с художественными произведениями теоретики.

В результате художественного познания вырабатывается отнюдь не знание и даже не понимание законов природы и общества, вырабатывается, казалось бы, нечто эфемерное – любовь к чему-то, нежность, отвращение или даже ненависть. И это отнюдь не эфемерность! Вырабатываются важнейшие для жизни каждого человека эмоционально-ценностные (эмоциональные, а не логические) критерии, которые до рассуждений (до осознания даже) подвигают нас на те или иные жизненные поступки. Фактически здесь вырабатываются личностные, зафиксированные в чувствах критерии совести, личностные фундаменты наших желаний – как стимулов к действию. Стимулов их использования в том или ином направлении знаний, полученных в сфере рации.

К сожалению, именно эти стимулы мы решительно не хотим формировать теми инструментами, которые самим развитием человеческого общества для этого созданы.

Итак, две цепи познания человеком мира и, соответственно, две формы мышления, две формы познания, два пути передачи опыта предков, два взаимозаменяемых, а дополняющих друг друга результата познания.

И каждая форма мышления и передачи опыта этого мышления приоритетна в своей области. И лидеров здесь опасно не замечать. То, что мы развиваем молодые поколения односторонне, стараясь как бы не замечать существования второй – вненаучной, художественной формы познания, приводит к радикальным искажениям психики людей, искажениям ценностных критериев и стимулов действий. Формируется та «среда культуры хамства» – культуры антикультурных отношений между людьми, к природе и труду, даже у специалистов, выпускаемых, казалось бы, после серьезной профессиональной подготовки.

Мы сами, каждый из нас страдает от этого. Страдают все сферы деятельности – от производства картошки и до производства законов в Верховных Советах.

Мы, как слепцы, не видим инструмента, лежащего под руками.

(Искусство как опыт человеческих отношений // Искусство в школе. – 1991. – № 3. – С. 10-17)

Е.В. Николаева

### Музыкально-пластическая деятельность детей на музыкальных занятиях

Музыка и искусство движения... Связи между этими двумя компонентами музыкально-пластической деятельности многогранны. В общих чертах они были обозначены при характеристике музыкально ориентированной полихудожественной деятельности, поэтому ниже остановимся более подробно на одном аспекте такого рода связей, который ранее не получил достаточного освещения.

Оба искусства имеют интонационную природу. Как в музыке, так и в искусстве движения носителем смысла является интонация. Но если в музыке это – *музыкальная интонация*, то в искусстве движения – *ритмопластическая*. Вот почему для характеристики музыкально-пластической деятельности первостепенное значение получает характер взаимосвязи музыкальной и ритмопластической интонаций.

В наибольшей мере согласование музыкальной и ритмопластической интонаций находит свое воплощение в различных жанрах хореографического искусства. Однако в той или иной степени оно реализуется в любом движении, тем более если оно производится под музыку, поскольку, каким бы ни было это движение, оно обязательно вступает с ней в определенные отношения.

В зависимости от характера этих взаимоотношений взаимосвязь музыкальной и ритмопластической интонаций предстает перед нами в различных формах. Она может быть видимой для нашего взора, как, например, в балете или даже в отдельно взятом движении под музыку, либо сокрытой непосредственно в музыке или в искусстве движения.

Показательно в этой связи высказывание Б.В. Асафьева о том, что «... Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого, но “переосмысливает” закономерности их форм и составляющих форму элементов в свои музыкальные средства выражения»<sup>1</sup>.

А это значит, что и ритмопластическая интонация, получающая свое воплощение в искусстве движения, также никогда не теряет связи с интонацией музыкальной. И чем более

<sup>1</sup> Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – 2-е изд. – Л., 1971. – Кн. 1 и 2. – С. 212.



выявлена в движении его художественная сторона, тем более заложенное в нем музыкальное начало выходит на первый план. Недаром выдающийся балетмейстер XX столетия Дж. Баланчин считал, что каждое движение должно петь...

В чем же именно проявляется взаимосвязь музыкальной и ритмопластической интонаций непосредственно в самой музыке?

Для педагогики музыкального образования ответ на этот вопрос имеет большое значение, так как предполагает выявление тех глубинных интонационных связей музыки и искусства движения, которые сокрыты в самой музыке, и знание которых является необходимым при разработке теоретических основ организации музыкально-пластической деятельности именно на музыкальных занятиях.

Обратимся к рассмотрению в этом ракурсе интонационной природы музыки. Как известно, одним из лейтмотивов учения Б.В. Асафьева об интонации является мысль о ее органической связи с движением. Связь эта прослеживается исследователем на самых разных уровнях: от интонационно-мышечной природы таких первичных форм музыки, как интервал, и выявления закономерностей музыкального движения в процессе становления и развития музыкальной мысли, — до понимания музыкального искусства в целом, как искусства, «обнаруживаемого в интонациях движения»<sup>1</sup>.

Развивая мысль Б.В. Асафьева о тесной взаимосвязи музыкальной и ритмопластической интонации, В.В. Медушевский подчеркивает, что музыкальная интонация «промысливается дыханием, связками, мимикой, жестами — целостным движением тела»<sup>2</sup>. Причем «любой музыкально-пластический знак или интонация, — по мысли ученого, — это одновременно и дыхание, и напряжение мышц, и биение сердца»<sup>3</sup>.

Принципиально важным для понимания взаимосвязи музыкальной и ритмопластической интонаций видится и следующее утверждение В.В. Медушевского: «Вокально-телесные движения — самый низший уровень музыкального смысла (если за означающее, за материальную основу знака принять звук) и одновременно материальная база (означающее) по отношению к собственно духовной информации. Из движений — воздушных или грузных, изломанных или эластичных, по-кошачьи

1 Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. — 2-е изд. — Л., 1971. — Кн. 1 и 2. — С. 204.

2 Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. — М., 1993. — С. 168.

3 Там же.

вкрадчивых или решительных, отточенных или небрежных — лепится образ, вырастают все последующие уровни смысла. Выходит, что самые высокие духовные абстракции музыки не теряют связи с телесностью: муки мысли оборачиваются муками тела»<sup>1</sup>.

С этой точки зрения музыкальная интонация, по образному выражению ученого, представляет собой «свернутое высказывание всего тела». И это дает основание исследователю говорить о «реально-пластическом прочтении музыки», которое не искажает ее природы и способно выявить ее скрытый смысл<sup>2</sup>.

Такой уровень пластического прочтения музыки и является для учителя тем эталоном, к которому он стремится подвести своих учеников, вводя в содержание музыкальных занятий музыкально-пластическую деятельность.

Возможности музыкальной интонации в плане воплощения различных типов и видов движения поистине безграничны. «Опираясь на механизмы синестезии (взаимодействие разных ощущений), — пишет В.В. Медушевский, — музыка способна воспроизводить общие, отвлеченные пространственно-временные и физические характеристики внешнего мира (пространственность, широту, удаленность и приближение, отношение верха и низа, наполненность и пустоту, плотность и разреженность, вечность, вневременность или четко расплывчатое для событий время, хрупкость, твердость, упругость, мягкость и т.п.), характеристики цвето-световые (свет, мрак, озарение и отсвет, мерцания и переливы).

С легкостью воспроизводя все элементы движения — массу движущегося тела, инерцию, траекторию в пространстве, сопротивление среды, скорость и ускорения, музыка обретает способность моделировать все мыслимые типы движения. Тембр и фактурно-регистровые средства могут создать ощущение безвоздушности, эфирной невесомости — и необыкновенной грузности, тяжелой обремененности движения. ... Столь же разнообразны виды траекторий и временных характеристик движений, моделируемых средствами мелодического и ритмического рисунка, темпа, артикуляционно-фразировочных средств. Здесь мы встречаемся с недвижимостью и стремительностью, равномерностью и сбивчивостью, гибкостью и изломанностью, с более конкретными типами движений — вращениями, взле-

1 Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. — М., 1993. — С. 170.

2 Там же.



тами, звуковыми обвалами и оползаниями, качаниями, вязким сдерживанием и свободным инерционным устремлением ... Так передаются движения живых существ и природных стихий (вода, огонь, воздух, земля). Так рождается и бесконечность разнообразнейших движений человека ... А каждый жест – свидетель характера или настроения...»<sup>1</sup>.

Заметим, что и ритмопластическая интонация способна пластическими средствами передать все те характеристики внешнего мира и внутреннего состояния человека, ту богатую палитру красок, о которых упоминает исследователь, раскрывая возможности музыки. При этом нужно иметь в виду, что «степень определенности эмоций в танце, – как отмечает М.С. Боголюбская, – нагляднее, чем в музыке, в силу присущей хореографии высокой меры изобразительности движений, жестов, поз»<sup>2</sup>.

В педагогическом отношении это чрезвычайно важно, так как помогает учащимся при соотнесении музыкальной и ритмопластической интонаций находить нужные им экспрессивно-выразительные движения (позы, жесты, мимика, походка) для передачи эмоционально-образного содержания звучащей музыки.

Говоря об определенной общности музыкальной и ритмопластической интонаций, не следует забывать и об их различии. Различие это проявляется не только в специфических для каждого вида искусства средствах выражения – музыкальных или пластических, – но и в содержательном отношении.

«Музыка и телодвижения, – как замечает известный хореограф, один из реформаторов балетного искусства XX века М. Фокин, – это два разных языка, и если переводить с одного языка на другой, то дословный, подстрочный перевод всегда будет в художественном смысле ничтожным ... Иногда музыка говорит там, где танец бессилен, иногда жест может сказать то, что музыка не сможет»<sup>3</sup>.

Взаимодополнение музыки и искусства движения наглядно проявляется в музыкально-пластической деятельности, способной актуализировать в педагогическом процессе возможности каждого из этих искусств. Но степень их реализации зависит от ряда факторов. Прежде всего от того, как со-

1 Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М., 1993. – С. 83–84.

2 Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. – М., 1986. – С. 42.

3 Цит. по кн.: Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. – М., 1986. – С. 39.

относятся в музыкально-пластической деятельности ее музыкальный и пластический компоненты.

При доминирующем положении одного из них представляется возможным говорить либо о *ритмопластически выявленной музыкальной интонации* (когда движения выполняют вспомогательную роль по отношению к музыке), либо об *омузыкаленной ритмопластической интонации* (когда музыка выступает в качестве вспомогательного средства, способствующего раскрытию возможностей пластического искусства). И только при органическом единстве музыкального и пластического компонентов есть основания говорить о *музыкально-пластической интонации* как явлении качественно иного, более высокого уровня, как о явлении художественном, когда средствами двух видов искусств создается *музыкально-пластический образ*.

Данная разновидность полихудожественной деятельности в последнее время все шире применяется в процессе музыкальных занятий. При этом для характеристики взаимосвязи музыки и движения используются различные термины. Одни из них, как например, «*движения под музыку*», носят весьма обобщенный характер. Они указывают лишь на объединение музыки и движения в единой музыкально-пластической деятельности. Но ответа на вопросы: «Как эти компоненты связаны между собой?», «О каких разновидностях музыкально-пластических движений идет речь?», – не дают.

Другие термины, наоборот, созданы для того, чтобы подчеркнуть определенный характер взаимосвязи между двумя составляющими музыкально-пластической деятельности, хотя также не содержат пояснений относительно того, какие конкретно разновидности музыкально-пластических движений имеются в виду. Так, например, уже по названию термина «*пластическое интонирование*», все чаще встречающегося в музыкально-педагогической литературе, видно, что музыкально-пластическая деятельность в этом случае будет сориентирована прежде всего на раскрытие возможностей искусства движения как искусства интонационного. Тем самым подчеркивается его интонационная природа, т.е. близость с музыкой как искусством «интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев).

Здесь, однако, нельзя не отметить, что по отношению к музыкально-пластической деятельности использование данного



термина не вполне корректно. Хорошо известно, что пластическое интонирование может быть осуществлено и без реально звучащей, слышимой в настоящий момент музыки, как, например, в пантомиме. Поэтому при характеристике музыкально-пластической деятельности более правомерно обращение к термину *«музыкально-пластическое интонирование»*, в котором находит отражение двухкомпонентность такого рода деятельности.

Характер взаимосвязи музыки и движения раскрывают и такие термины, как *«музыкально-ритмические движения»*, *«танцевальные движения»*, *«художественные движения»* и т.п. Эта группа терминов наиболее многочисленна, и в своей совокупности они дают представление о различных гранях, а также о многоуровневости взаимосвязи музыки и движения. Ведь совершенно очевидно, что танцевальные движения, к примеру, являются одной из разновидностей художественных движений, а музыкально-ритмические движения, в зависимости от поставленной учебной задачи, могут выступать либо как художественно-образные, либо применяться для решения сугубо вспомогательных технических задач.

По названиям приведенных выше терминов можно представить себе, с какой целью предполагается включение в процесс музыкальных занятий тех или иных движений. Однако для определения содержания и организации музыкально-пластической деятельности этого недостаточно. Необходимо иметь представление о многообразии типов и видов взаимосвязи музыки и движения, а также о возможных уровнях такой взаимосвязи, поскольку только на этой основе становится возможным создание наиболее благоприятных условий для реализации на музыкальных занятиях педагогического потенциала каждого из них.

В педагогике музыкального образования эти вопросы практически не разработаны. Поэтому в настоящее время рассмотрение их возможно лишь в самых общих чертах.

Прежде всего необходимо отметить, что музыкально-пластическая деятельность, так же, как и другие разновидности музыкально-ориентированной полихудожественной деятельности, может выступать на музыкальных занятиях либо как деятельность вспомогательно-дидактическая, либо как деятельность художественно-образная<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См. об этом подробнее в разделе 6.5.

Во *вспомогательно-дидактической* музыкально-пластической деятельности ритмопластическая интонация выступает в качестве средства постижения учащимися тех или иных сторон интонации музыкальной и таким образом имеет прикладное значение. Если такая деятельность направлена на структурно-аналитическое постижение пространственно-временных соотношений в музыкальной интонации (ее звуковысотной, ритмической или иной стороны), то главным в ритмопластическом интонировании становится конструктивное (дискретное) начало. В центре внимания оказываются прежде всего те интонационно-опорные вехи в ритмопластической интонации, которые членят интонационный процесс на его отдельные составляющие (начало движения и его завершение, переход от одного движения к другому и т.п.). Причем для выявления изучаемых пространственно-временных характеристик в музыке предлагается система условных движений (жестов, поз и т.п.), в которых в схематическом виде получают свое выражение те или иные ее стороны. Иными словами, музыкально-пластическая деятельность осуществляется на *конструктивном уровне*.

Даже в том случае, когда для показа характера сопряженности ступеней лада используются ручные знаки относительной системы сольмизации (которые, казалось бы, ориентируют учащихся на выявление процессуальности музыкального интонирования), в ритмопластическом интонировании превалирует дискретное начало. Дело в том, что ладовые соотношения при таком интонировании, как правило, не «проживаются», а лишь фиксируются посредством соответствующих условных символических жестов. Тем самым изучаемые соотношения предстают перед учащимися не столько в *динамике своего развертывания*, сколько в *статике*, как уже «свершившееся» движение, как бы «свернутое» в одном обобщающем жесте.

Если же вспомогательно-дидактическая музыкально-пластическая деятельность нацелена на интонационное постижение учащимися тех или иных пространственно-временных соотношений в музыке, то определяющим в ритмопластическом интонировании становится процессуальное (континуальное) начало. Внимание концентрируется главным образом на характере развертывания движения во времени и пространстве, на выявлении с его помощью интонационно-смысловых возможностей той или иной музыкаль-



ной интонации. В этом случае уже есть основания говорить об *интонационном уровне* вспомогательно-дидактической музыкально-пластической деятельности.

При этом как на конструктивном, так и на интонационном уровнях, речь идет о ритмопластически выявленной музыкальной интонации. Это объясняется тем, что ритмопластическое интонирование направлено на решение сугубо технологических задач музыкального образования и полностью подчинено музыкальному материалу. Однако если оно направлено на интонационное постижение тех или иных сторон музыкальной интонации, то в нем в большей или меньшей степени уже находят свое воплощение интонационно-смысловые возможности самой ритмопластической интонации.

Необходимо подчеркнуть, что обращение к той или иной системе условных жестов во вспомогательно-дидактической музыкально-пластической деятельности допускает определенную свободу в выполнении движений. Совершенно очевидно, например, что их амплитуда должна быть удобной для ученика, поэтому у разных учащихся она будет различной. Но основные параметры предлагаемой учителем системы – и прежде всего принятый в ней способ перевода музыкальных пространственно-временных соотношений в двигательные, а также характер соотношения между ее элементами – остаются неизменными.

Исключение представляет музыкально-пластическая деятельность, призванная способствовать снятию у учащихся накопившейся в процессе занятий усталости, что особенно важно в работе с младшими школьниками. При этом ученикам дается возможность проявить инициативу в выборе движений, поскольку устанавливаются лишь некоторые общие для них ограничения, как, например, движения всей рукой или только пальцами, сидя или стоя, на одном месте или в процессе ходьбы и т.п.

Следует, однако, заметить, что при такой целевой направленности музыкально-пластическая деятельность далеко не всегда предусматривает решение каких-либо задач в области музыкального образования. Тем не менее это не умаляет ее педагогической значимости. Даже тогда, когда музыка выступает только в роли фона, такая деятельность способствует развитию пластики движений учащихся, что также важно для их общего развития. Поэтому отнесение ее к вспомогательно-дидактической обусловлено тем, что взаимосвязь музыки и

движения и в данном случае способствует решению определенного круга педагогических задач.

Целесообразность включения в музыкальные занятия различных видов вспомогательно-дидактической музыкально-пластической деятельности признается многими отечественными и зарубежными педагогами-музыкантами. И это не случайно. Моделирование звуковысотных, метроритмических, динамических, агогических и других соотношений в музыке с помощью той или иной системы условных жестов делает их не только зрительно-наглядными. Не менее важно то, что движения помогают учащимся прочувствовать изучаемые ими пространственно-временные соотношения в музыке в собственных двигательных ощущениях. Причем именно от того, *участвует ли ребенок сам в музыкально-пластическом моделировании тех или иных соотношений или только смотрит на то, как это делает учитель, зависит эффективность такого рода деятельности.*

В качестве подтверждения сказанного приведем весьма показательные в этом отношении экспериментальные данные, полученные К.А. Самолдиной при изучении роли моторики в музыкальном развитии младших школьников<sup>1</sup>. На протяжении двух лет исследователем проводились наблюдения за развитием звуковысотного слуха учащихся на уроках музыки. Одним из педагогических средств, используемых на музыкальных занятиях с этой целью, являлась относительная система сольмизации. При этом методика работы в разных классах несколько отличалась. В одном из них учащиеся сами выполняли ручные знаки и следили за знаками руки учителя. В другом классе действия учеников ограничивались тем, что они только следили за ручными знаками, которые показывал учитель, и их изображениями на таблицах.

Как показало индивидуальное прослушивание детей перед началом исследования, развитие звуковысотного слуха у учащихся обеих групп оказалось примерно одинаковым. Но уже к концу первого года обучения были отмечены существенные различия в уровнях его развития у первокурсников, занимающихся по разным методикам. Если в первой группе количество учащихся с хорошо развитым звуковысотным слухом возросло на 12%, то во второй оно

<sup>1</sup> Самолдина К.А. Роль моторики в музыкальном развитии школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М. — 1973.



осталось практически без изменений<sup>1</sup>. К тому же в первой группе к этому времени не осталось учащихся со слабым развитием звуковысотного слуха, хотя первоначально их было чуть более 30% от общего числа детей в классе. А во второй группе таких учеников стало меньше всего лишь на 7%.

Еще более значительные расхождения были отмечены в конце второго года обучения. Так, в первой группе количество детей с хорошо развитым звуковысотным слухом достигло почти 80%, а во второй – немногим более 50%. Причем во второй группе осталось довольно много учеников (около 15%) со слабым развитием звуковысотного слуха.

Аналогичные данные были получены исследователем и по отношению к развитию чувства ритма. При этом была выявлена интересная закономерность. На слух повышение уровня развития ритмичности у школьников при включении в занятия комплекса музыкально-ритмических упражнений стало наблюдаться экспериментатором к концу первого года обучения. Объективный же физиологический метод исследования показал, что приборы фиксируют подобные изменения значительно раньше, уже после 2,5 месяцев занятий. Таким образом, при разработке программы по развитию чувства ритма у учащихся следует учитывать, что так называемый латентный период формирования определенных музыкально-ритмических навыков, когда качественные изменения еще незаметны для учителя, оказывается весьма продолжительным.

Характеризуя педагогические возможности вспомогательно-дидактической музыкально-пластической деятельности, следует отметить, что в значительной мере они зависят от внимания, которое уделяется на музыкальных занятиях процессуальности развертывания движения. По мнению Дж. Баланчина, движение даже тогда, когда остановилось, оно продолжается...

Вот такое ощущение движения – в его зарождении, становлении, развитии и переходе в новое движение – и необходимо развивать у учащихся. Это делает возможным передачу музыкально-пластическими средствами не только конструктивных особенностей того или иного рода соотношений в музыке, но и раскрытие их как явлений интонационных.

<sup>1</sup> Здесь и далее экспериментальные данные приводятся с округлением до целых величин.

Сказанное не означает, что интонационный уровень вспомогательно-дидактической музыкально-пластической деятельности предпочтительнее, чем конструктивный. Решая разные педагогические задачи, эти уровни дополняют друг друга. Поэтому только в своей совокупности они могут обеспечить реализацию тех потенциальных возможностей, которыми обладает музыкально-пластическая деятельность в плане освоения учащимися пространственно-временных соотношений в музыке.

Большое значение для раскрытия взаимосвязи музыки и искусства движения в интонационном отношении приобретает *художественно-образная музыкально-пластическая деятельность*. На каком бы уровне она ни осуществлялась – иллюстративном или интегративном<sup>1</sup> – деятельность учащихся сориентирована на создание средствами двух искусств *художественного образа*.

При этом на *иллюстративном* уровне в создании художественного образа определяющее значение получает музыкальная интонация, так как ритмопластическая интонация имеет в этом случае подчиненное значение и направлена на раскрытие средствами пластического искусства *музыкального образа*.

На *интегративном* уровне – музыкальная и ритмопластическая интонации образуют единое, качественно новое художественное целое. Средствами двух искусств рождается *музыкально-пластический образ*. И в этом образе ритмопластическая интонация имеет не меньшее значение, чем музыкальная. Она может быть полностью согласована с интонацией музыкальной в эмоционально-образном отношении, в плане развертывания музыкального образа, но может и вступать с ней в диалог, придавать ей несколько иное освещение, дополнять и даже изменять ее эмоционально-образную направленность.

(Материал подготовлен для данного учебника)

<sup>1</sup> Характеристика данных уровней в содержательном отношении дана в разделе 6.5.



### Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении

... Трудности роста художественной личности в области музыкального искусства, проблемы, возникающие в отношениях между педагогом и учеником, произведением и учеником, учеником и слушательской аудиторией, свидетельствуют о том, что сложившаяся практика воспитания, развития и обучения не составляет необходимого единства в своем воздействии на становящуюся личность музыканта-ученика. Нарушился баланс между нравственным и духовным статусом становящегося и развивающегося человека в искусстве, с одной стороны, и содержанием художественно-педагогического процесса – с другой. < ... >

... Содержание деятельности педагога составляют реальные творческие поступки. Они проявляются конкретно в следующем. В создании им творческой ситуации на уроке, делающей невозможным обыденное отношение ученика к музыке и необязательным и «безопасным» свое участие (участие как педагога) в работе над художественным заданием. Творческая ситуация на уроке включает в себя: а) «диагностику» личностного состояния ученика, направленность его мотивации (его настрой, самочувствие, актуальные потребности – с чем пришел на урок, что его волнует, в чем причина скованности и т. п.); б) снятие или ослабление действий личностных преград (конформизм, ригидность, комплексы и т. п.); в) придание уроку временно́й формы, с кульминациями и спадами в работе, с чередованием напряжения и расслабления на разных уровнях общения, игры, показов, внушения, входа и выхода из проблемных моментов.

Творческая ситуация проявляется в установлении преимущественно диалогического общения. Диалог в педагогическом общении понимается как свободная заинтересованность педагога в мнении и инициативе ученика, т. е. во встречном движении педагогическим указаниям и предложениям. Диалогическое продуктивное общение является в широком смысле «материалом» педагогического творчества; в узком смысле (что может трактоваться как творческие приемы, способы, «техника» общения) материалом творчества является внушающее воздействие педагога.

Неизменным условием подлинного педагогического творчества является знак ценностного отношения педагога к ученику, любовь к нему. «Быть любимым – это значит быть самым существующим из всего и всех»<sup>1</sup>. Деловое по преимуществу отношение к ученику на уроке, «безлюбовь» есть показатель функциональности и недееспособности, какой бы сложной деятельностью педагога в искусстве ни была.

Универсальные черты творческой деятельности, такие как антиципация и интуиция, имеют свое специфическое проявление в музыкально-педагогическом творчестве. Так, антиципация и интуиция конечного результата, когда ход работы еще не ясен, проявляются в ситуации педагогического общения в том, что педагог знает наперед результат развертывания исполнительской концепции ученика, постигающего музыкальное произведение. И это возможно лишь в том случае, когда личность ученика интересует педагога всерьез и не меньше, чем исполняемое им музыкальное произведение.

Концептуально наш подход базируется на трех генерализованных принципах.

**Принцип первый.** Точкой отсчета в педагогическом процессе является личность ученика, но не музыкальное произведение, не учебный предмет, не собственные заботы педагога о своем авторитете или значении музыкальной культуры<sup>2</sup>.

Этот принцип – не повторение принципа индивидуализации в общей педагогике и не приговаривание о том, что необходимо помнить об индивидуальности ученика в педагогике искусств, поскольку и в том и другом случае декларирование значения индивидуальности рядоположенно с другими принципами, имеющими подчиненное значение при главенстве «предмета обучения». Мы подчеркиваем еще и то, что, говоря о личности ученика как центральном моменте художественно-педагогического процесса в его отдельной фазе – уроке, мы имеем в виду не столько то, что его выделяет, индивидуализирует, обособляет от мира, сколько то, что его с этим миром объединяет на значительной высоте.

Педагог в диалогическом общении предполагает будущее развитие ученика, он как бы «авансирует» его, допуская и даже воспитывая равноправие с собой. И общение ученика с музыкальным произведением педагог организует на осно-

1 Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – С. 369

2 В оригинале текст здесь и далее дан без выделения полужирным шрифтом.



ве равновеликости, ибо ценность музыки велика, а величина постигается с определенной дистанции (временной, пространственной и личностной). Чаще всего у ученика еще не развит личностный подход к искусству (с высоты); у него пока не развиты способности, мал жизненный опыт, отсутствуют собственные приемы и способы работы. Вот тут-то и может проявиться и состояться педагог, если:

а) он обладает возможностью увидеть черты и способности ученика, зародыш его эстетической позиции, соединимых с «равновеликостью» музыкального художественного произведения (это талант педагога);

б) он умеет включить жизненный опыт ученика в его актуальные отношения с миром (пускай хотя бы на уроке), новые будущие ученические свойства, способности и мастерство, внушить ученику его ученическую концепцию исполняемого произведения (это творчество и мастерство педагога);

в) он искренне желает сориентировать на ученика все свои усилия на уроке, жертвуя своим временем, энергией, волей, зачастую в ущерб своему социальному утверждению, своим произведениям, своим выступлениям и т. п. Общаясь таким образом с учеником, педагог как бы не умеет другим путем находить полноту содержания деятельности и собственного роста (нравственность педагога).

Каким же образом педагог организует весь спектр своих отношений с учеником и последнего – с произведением искусства? Этот вопрос практически не исследован. Представители музыкальной педагогики не рассматривали диадичность отношений. Эта особенность не вызывала у них интереса. Важность отношения учитель – ученик и тот большого значения контекст (художественная культура), в который эти отношения были включены, никогда не выступали для исследователей как реальное единство, разрыв которого мешает выявлению сущности каждой составляющей. Подчеркивалась иерархия: сначала музыка, потом все остальное.

Подлинное же положение дел в этой области состоит в том, что мировая музыкальная культура в процессе выявления своих произведений так же зависит от характера, интенсивности и развитости отношений учитель – ученик, как и сами эти отношения могут сложиться и быть жизненно зависимыми от художественно-культурного контекста (от существования музыкальной культуры). При этом центром педагогического процесса является ученик, а не музыка, ибо ценностный статус того

или иного музыкального произведения, как правило, известен. Когда же точкой отсчета (а не средой обитания, не контекстом) является музыка в виде отдельных своих произведений, то это может происходить только из-за невнимания к развитию личности ученика. И тогда цель «гармонического развития личности через музыку» становится дидактической, внешней, а потом и вообще перестает быть целью, уступая место количественной стороне дела: числу «пройденных» и исполненных произведений. Ученик, которому придано значение средства (и не только как средства исполнения музыки, но и как средства укрепления положения и статуса педагога, формирующего и выпускающего профессионалов, и т. п.), не сможет стать равновеликим музыкальному произведению, и таким образом путь к вершинам его постижения будет ему закрыт.

Надо еще добавить, что в традиционной педагогике выдвижение музыкального произведения на центральное место в иерархии целей было причиной и следствием определенного способа отношений – авторитарного. Парадоксально, но авторитарность сохранялась независимо от окраски отношений. «Жесткий» и «мягкий» педагог по сути оба были авторитарны, т. е. стремились к авторитету по положению, и работать могли только при этом условии. Если за плечами педагога имелся значительный художественный багаж, его авторитет казался оправданным. Если же он с самого начала своей музыкальной деятельности только преподавал и исполнительская практика была незначительной, то он был вынужден (при установке на добросовестность) чем-то компенсировать отсутствие опыта. Чаще всего – увлечением методической стороной работы. Но так или иначе, не подвергался сомнению сам статус педагога как главного, первого, опытного, умелого и знающего по положению (т. е. внешне, на уровне формального авторитета должности).

Анализ позиции педагога приводит нас к заключению, что она приближается к «правоохранительной». И в самом деле, педагог почти всегда находится в положении судьи. Он осуждает, разбирает, рассматривает факты виновности ученика. «Потерпевших» же найти не трудно – это все и всё, что окружает ученика: история музыки, стиль, жанры, форма, а также исполнительская школа, класс и т. п. Сам же педагог не совершает поступков и не проявляет ответственности. Находясь в процессе обучения, организуя этот процесс и тем самым ограничивая свою задачу, он чаще всего владеет си-



туацией. Осуждает ученика с позиции своей безгрешности, подразумевая, что ученик, чувствуя себя виновным, согласен, что режим осуждения – единственно возможный тип отношений педагога с ним. В создавшемся положении в серьезные отношения с музыкой на уроке педагог не вступает. Порой он иллюстрирует только те фрагменты, которые для него безопасны, а не те, в которых нуждается ученик по содержанию вставших перед ним художественных проблем (иногда и проблемы диагностируются очень неточно, что приводит к застою в развитии ученика, к движению «по колее»). Показывая ученику приемы и способы (не умея создать условия для того, чтобы ученик сам их сконструировал), педагог, по сути дела, навязывает ученику новые обязательства, за которые тот вынужден отвечать, не понимая их места в своем творчестве и снова попадая под осуждение. Педагогу при этом не приходит в голову осуждать себя, а именно это и есть отсутствие рефлексии и личностного развития.

Несмотря на внешнюю активность, многоговорение и демонстрацию доступных и апробированных способов, позиция педагога статична и пассивна. На уроке педагог находится в положении бывшего музыканта, бывшего художника-творца (и это при том, что за пределами класса он может заниматься концертной деятельностью): он получает дивиденды со своего положения.

Действительно, при неотягощенном взгляде на педагогический процесс в индивидуальном музыкальном обучении и на положение в нем музыканта-ученика (студента) мы видим, что положение этого ученика как бы осуждено на постоянное неблагополучие. Вопрос этот не прост. Благополучие художника в связи с его отношениями с произведением мировой культуры закономерно. И ученик-художник, всякий раз обращаясь к новому произведению, начинает свой путь из хаоса, которым ему представляется содержание, прочитывая с листа едва-едва внешний слой текста, который даже как нотный текст достаточно сложен, не говоря уж о глубинах и тайнах подтекста. Путь его, особенно если он одинок, всегда не только неблагополучен, но и постоянно связан с нарушением установленных не им законов мировой культуры, интерпретации, художественного осмысления (и это фиксирует бдительный педагог). Трудности, связанные с освоением музыкального произведения, движение ученической концепции от неформальности к той или иной форме завершенности (как болезнь

роста – и отсюда неблагополучие), как мы указали, закономерны и приемлемы. Но приемлемы ли трудности отношений с педагогом, когда он находится в позиции судьи? И не является ли это причиной появления комплексов личности, а попросту – закрытие канала свободы, раскрепощенности, без которых творчество немыслимо? Необходима иная позиция педагога и ученика, позиция предполагаемого диалога, как авансирование равноправия, степени развитости способностей, оценки и т.п. Это формирует условия и возможности развития, т. е. поддерживает личность в проявлении ее уверенности, свободы, творчества.

Чтобы подойти к изложению второго принципа новой педагогики, необходимо еще одно рассуждение. Рост музыканта-ученика в процессе постижения музыкальных произведений представляет собой сложную специфическую картину. В связи с тем, что каждое новое произведение начинается для ученика с неоформленного этапа и представляет собой размытую картину того музыкального образа, который в дальнейшем, в результате большой работы, приобретает определенность целого, а также в связи с тем, что исполнение художественного произведения требует от человека своего рода идентификации, уподобления той его форме или тому этапу разворачивания формы, который он способен воссоздать (а на начальном этапе освоения музыкального произведения ученик-музыкант воссоздает, как мы уже указали, размытую неопределенную картину) музыкальное произведение как художественное целое должно (соответственно личности ученика-художника-музыканта) находиться на некоей начальной точке развития. Начальный этап движения связан, таким образом, с началом персонализации музыкального произведения и как бы заново начинающимся собственным развитием и становлением личности. В этом смысле можно сказать, что ученик-музыкант – становящаяся личность<sup>1</sup>. Его динамика – движение в росте вместе с оформлением художественно оправданного образа музыкального произведения, от неоформленных субъективных проявлений к высокоорганизованным личностным формам художественной деятельности. Говоря иначе, сложность личностной динамики обучающегося музыкальному искусству связана с тем, что этот генерализованный онтогенетичес-

<sup>1</sup> Условимся считать становлением личности появление новообразований, независимых от отношения к ним самого становящегося, от усилия и направленности активности человека. Развитием же в этом контексте будем считать осознание своего роста на основе рефлексии.



кий процесс не представляет собой какой-то необратимости развития. Он может быть рассмотрен как цепь процессов — рост ученика от произведения к произведению, когда каждое из них он начинает из неопределенности и доводит до доступного ему совершенства.

Развитие как высший образец личностной динамики не может передаваться информационно, постулироваться, вызываться законодательно. Подобно тому, как прямохождение ребенка возникает в среде прямоходящих, становление и развитие возникает там, где опыт такой динамики уже есть. Развитие может случиться чаще, быстрее и вероятнее всего в среде развития, в среде, где высшие формы динамики являются постоянным качеством.

Таким образом, *второй принцип* новой педагогики можно сформулировать так: **личность ученика развивает только развивающаяся личность педагога**. Другие позиции педагога — наставник, руководитель, авторитетный специалист, репетитор, режиссер-постановщик репертуара и т.д.— оказывают оперативную и случайную помощь, но чаще всего приводят к разделению обучения и воспитания и не могут содействовать организации продуктивного диалога музыканта-ученика с музыкальным произведением.

Указанный принцип может быть применен только творческим усилием педагога, который и создает условия развития, развиваясь сам. Так, собственно педагогическое развитие совершается в реализации постоянно сменяющихся способов личностного общения, основанных на признании педагогом личности ученика, его возможности быть равновеликим лучшим образцам музыки. Понимая, что акт реального развития происходит и закрепляется в поступке, и выводя ученика на поступок, педагог не оставляет для себя возможности остаться только авторитетным наблюдателем. Развивающийся педагог в диалоге с учеником при необходимости ставит себя в такое же уязвимое положение, в котором часто пребывает и ученик в его проблемах в связи с постижением музыкального произведения (однако отличие педагога от ученика в этой ситуации заключается в том, что он уже владеет будущим художественным результатом, владеет завершенной формой ученической концепции произведения — и в этом проявляется артистизм педагога).

Необходимо заметить, что позиция развивающегося педагога не является традиционной. Но ведь нетрадиционной

является и демократизация профессионального музыкального образования. Зато традиционными являются большие упущения в детском общем и музыкальном воспитании, когда у желающих получить профессиональное музыкальное образование подростков оказываются разрушенными или угнетенными собственно творческие способности (а не сенсорные — музыкальный слух, память и т. п.). Известен оптимизм советской музыкальной педагогики, предполагающий, что большинство молодежи может обучаться музыке. Но основа этого оптимизма та же — показатели элементарной музыкальности. Часто не учитывается, что личность молодого человека деформирована излишним прагматизмом, поп-культурой, ... а воспитательное наследство близких взрослых негативно: неврозы, комплексы личности, ригидность, неадекватная направленность личности. Подлинное музыкальное обучение и воспитание — целостный процесс, где издержки в личностном развитии весят больше, чем технологические достижения в освоении музыкального инструмента или теоретической специальности, и поэтому зачастую музыканта-художника-гражданина в результате не получается. В сложившейся ситуации перестройки заметно повышаются требования к музыканту-педагогу в том смысле, что даваемый им урок по специальности несет в себе элементы музыкальной терапии, содержательный вес воспитания и обучения приходится на общение с его интенсивным обменом эмоциональными состояниями. При этом недостаток эмоциональной культуры становится тормозом не только общего развития, но и концептуального музыкального мышления.

*Третий принцип*, связанный с двумя первыми, в общем плане может быть выражен так: **содержанием образования в сфере искусства является не освоение информационно-знаковых сторон его произведений, а воспитание личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе**.

Общий подход, лежащий в основе этого принципа, состоит, в частности, и в том, что наше общество не может устроить такое положение дел, при котором выпускник консерватории будет только специалистом-профессионалом, т.е. он будет эрудированным в области музыки, будет владеть музыкальным инструментом, уметь анализировать музыкальные произведения с точки зрения его формы, уметь иллюстрировать свои выступления. Он должен быть еще и художником,



гражданином, т.е. человеком, ответственным за эстетическое и нравственное воспитание своего поколения. Художническое отношение к многообразию мира; эстетическая позиция, предполагающая отношения с людьми и природой как идентичными себе, одушевленными и одухотворенными; опыт, позволяющий войти в содержательный «контакт» с природой, предполагающий не формального партнера по коммуникации, а лично определенное собеседника, всего живого и сущего, — все это заложено в человеке и должно быть развито в системе творческого художественного образования.

В рамках указанного третьего принципа новой педагогики необходимо обозначить позицию ученика-музыканта по отношению к музыкальному произведению. Ранее мы упоминали о равновеликости музыканта музыкальному произведению, предполагающей своеобразную идентификацию, уподобление человека музыке. В добавление к этому представляется необходимым преодоление в рамках обучения исполнительскому искусству взгляда на музыку как на «предмет занятий», «учебную дисциплину». Основой гуманистического подхода является разрабатываемый с 50-х гг. в системе советских гуманитарных наук новый подход к проблеме «человек — мир». Суть его — в переживании непрерывной связи и зависимости человека от мира и мира от человека.

В системе технологии самого педагогического воспитательного процесса личностный способ отношения ученика к музыкальному произведению педагогом не передается и наглядно не показывается. Но педагог может создать соответствующие благоприятные условия. Вот что говорили по этому поводу выдающиеся музыканты-педагоги:

«В области музыкального исполнительства учитель должен дать ученику основные общие положения, опираясь на которые последний сможет пойти по своему художественному пути самостоятельно...»<sup>1</sup>; «Что может сделать педагог? В лучшем случае — открыть дверь. Но ученик должен сам пройти через нее»<sup>2</sup>.

В этих высказываниях показана необходимость личностного способа отношения музыканта к произведению. Самостоятельность, которая названа этими педагогами, должна проявить себя в этом личностном способе. Личностный спо-

1 Николаев Л.В. Несколько слов об исполнительстве // Советская музыка. — 1935. — № 7-8. — С. 112.

2 Шнабель А. Моя жизнь и музыка // Исполнительское искусство зарубежных стран. — М., 1967. — Вып. 3. — С. 138.

соб в конкретной работе ученика над музыкальным произведением проявляется как порождающий субъективный способ. Личностное отношение к музыкальному произведению не просто актуализирует его содержание, но порождает его, выводит в звучащий план художественные новообразования (на основе композиторского сочинения, конечно) в виде субъективных эмоционально-эстетических программ. В восприятии и образном мышлении музыканта формируются особые специфические стратегии поиска, способствующие такому воссозданию разных планов музыкального образа. Эти стратегии поиска, с одной стороны, отражают ядро содержания композиторского замысла, с другой — порождают новое эмоциональное качество, отмеченное чертами личности музыканта-исполнителя. Этот «материал» содержательного переживания (эстетическая эмоция) универсален и несет в себе генерализованную функцию сверхзадачи, т. е. контекста и подтекста музыкального произведения. Именно этот феномен и реализует эстетическую позицию художника.

Еще раз обратившись к музыкально-педагогической практике, можно сказать, что успешное постижение музыкального произведения, его удачная интерпретация учеником — лишь частный случай музыкально-художественного развития. Но частный случай до тех пор, пока факторы, обеспечивающие эстетическое качество (фразировка, характер звучания, взаимоотношение темпов и кульминаций — форма и т. п.), подсказываются педагогом. Художническое отношение к музыкально-звуковой реальности становится необратимым только с момента создания творческой ситуации на каждом этапе отношения с произведением. Творческое сознание ученика заключается не в его умении быстро схватывать замечания педагога, а в том, что он, находясь в диалогическом отношении с педагогом, с музыкальным произведением, приобретает личностный способ отношения к последнему. Ученик оказывается способным создавать субъективную эмоционально-образную программу как порожденную им форму существования музыки. Предполагается, что этим моментом и отмечается начало художнической самостоятельности.

(Вопросы психологии. — 1988. — № 1. — С. 33-41)



Л. А. Рапацкая

### Взаимодействие искусств и практика художественного воспитания

Проблема общехудожественной подготовки учителя музыки не может быть рассмотрена изолированно от практики художественного воспитания школьников. Сразу отметим, что в современной педагогической науке нет разногласий по поводу необходимости воспитывать детей на основе разных видов искусств. Отечественные исследователи (А.И. Буров, Н.И. Киященко, Е.В. Квятковский, В.А. Разумный, Б.Т. Лихачев и др.) довольно подробно изучили эстетические основы дисциплин художественного цикла, делая акцент на социальном смысле эстетического воспитания. В числе наиболее значимых идей, выдвинутых в работах эстетиков, можно выделить призыв развивать не специфические свойства ребенка, а всеобщую, универсальную человеческую способность, которая возвращает силы творческого воображения и позволяет преобразовать мир по законам красоты.

Вместе с тем вряд ли можно согласиться с распространенным утверждением о том, что искусство в общей системе эстетического воспитания занимает такое же место, как трудовое, экологическое, физическое и нравственное воспитание. Мы согласны с мнением М.М. Бахтина, что «явление эстетического видения вне искусства не достигает методической частоты и полноты самостоятельности и своеобразия: они сумбурны, неустойчивы, гибричны»<sup>1</sup>. Думается, что именно подобное отношение к предметам художественного цикла привело к снижению роли искусства в школе. Ведь если эстетически воспитывать можно на всех предметах (что в принципе верно), то стоит ли углубленно заниматься с детьми музыкой или живописью?

Учитывая несколько абстрактный характер самой проблемы соотношения эстетического и художественного, попытаемся выделить положения, на которые мы опираемся в настоящей работе:

- художественное воспитание мы рассматриваем как особую педагогическую систему, связанную с иными системами воспитания, но не адекватную им. Цель

художественного воспитания – сформировать художественную культуру школьника;

- в числе основных положений культурологического характера, влияющих на содержание, формы и методы художественного воспитания, мы выделяем положение о целостности художественной культуры. < ... >

< ... > Для развития концепции художественного воспитания сегодня важны идеи и положения, которые, во-первых, укрепляют культурологические основы учебного процесса, во-вторых, опираются на анализ системы искусств и разных видов искусств в их взаимосвязи и взаимодействии.

За последние годы в теории художественного воспитания существенно расширилась сфера приложения понятий и теорий культурологической направленности. Это позволило ряду отечественных исследователей создать работы, находящиеся в пограничной области педагогики и теории художественной культуры. Среди этих работ можно назвать исследования Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, М.А. Верб, А.А. Мелик-Пашаева, А.А. Пиличяускаса, Р.А. Тельчаровой, Г.П. Шевченко и др.

Исследования в области воздействия искусства на личность ребенка, как правило, связаны с анализом духовно-содержательной стороны художественной культуры, с выявлением взаимосвязи духовного и художественного, нравственного и художественного. И все же можно утверждать, что наиболее основательно в теории художественного воспитания изучены проблемы, связанные с морфологическим характером художественной культуры и взаимодействием искусств в учебном процессе. В связи с этим актуальны два вопроса. Первый: насколько полно представлена система искусств в содержании учебного процесса в школе? Второй: отражены ли закономерности взаимодействия и синтеза искусств в содержании уроков музыки?

Сложившаяся в России традиция эстетического просвещения сохраняется в учебном процессе, как правило, три предмета: музыку, изобразительное искусство и литературу. Выбор этих искусств оправдан большим количеством доступных для изучения памятников, входящих в золотой фонд культуры, а также и тем, что музицирование, рисование и литературное творчество позволяют достаточно активно приобщать детей к художественно-творческой деятельности.

<sup>1</sup> Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 22.



Вместе с тем можно предположить, что сенсорная основа эстетической культуры предполагает развитие всех чувств, гармонию, полноценное приобщение детей к ценностям художественной культуры. <...>

Отвечая на второй поставленный выше вопрос, следует признать, что проблема, связанная с использованием в учебном процессе разных искусств в их взаимодействии ставилась в теории художественного воспитания давно. Можно назвать ряд современных авторов, в трудах которых затронуты интеграционные процессы в системе искусств и на этой основе сделаны важные педагогические выводы. В их числе: Э.Б. Абдуллин, Л.М. Баженова, В.П. Михалев, А.А. Мелик-Пашаев, Г.П. Нестеренко, Г.П. Шевченко и др.

В педагогике искусства установлено, что взаимодействие муз в содержании учебного процесса способствует более гармоничному развитию школьников, нежели при получении разрозненных художественных впечатлений. Большой интерес вызывают результаты многолетних экспериментов, проведенных сотрудниками НИИ ХВ АПН СССР с целью развития школьников на основе восприятия и творчества в разных видах искусств, взаимодействующих между собой. Эти исследования показали, что активные формы деятельности детей в разных искусствах способствуют разностороннему развитию музыкальной отзывчивости, эмоционального поля (по терминологии В.Г. Ражникова), росту творческих способностей и художественных потребностей.

В теории художественного воспитания чаще всего встречается не слишком выразительное понятие: «комплекс искусств». Под этим термином, как правило, понимается использование на уроке искусства какого-либо произведения, относящегося к иному искусству. Например, на уроках литературы прослушиваются отрывки из опер, созданных на основе изучаемых литературных текстов. На практике же реализация идеи «комплекса искусств» оборачивается упрощенным пониманием единства искусств. Это связано с давней слабостью педагогики искусства – ее вербальным креном.

Попытаемся понять суть «литературоцентристских» тенденций.

Прежде всего следует признать, что приобщение детей к любому виду искусства невозможно вне вербального общения, посредничества слова. Некоторые исследователи даже склон-

ны считать, что умение слушать музыку, следить за развитием музыкального образа определяется способностью передать словами то, что услышано<sup>1</sup>. Однако «литературоцентризм» возник не поэтому.

Дело в том, что по идеологическим мотивам литература как школьный предмет всегда признавалась «главным из искусств». В связи с этим трактовка литературного творчества часто зависела от политической конъюнктуры. Изучение специфики художественного в литературном произведении отодвигалось на второй план, либо вовсе не признавалось.

Учитывая то действительно огромное место, которое занимает литература в школе, можно понять, почему и каким образом методы ее нехудожественного анализа постепенно были перенесены и на другие виды искусств. Более того, все яснее становится педагогическая тенденция трактовать все виды и жанры искусства с позиции литературной логики, сюжетно-фабульного восприятия. На уроках искусства многозначность художественных смыслов, рождающих неповторимый художественный мир художественного произведения, порой подменяется однозначной абстрактно-логической трактовкой художественного образа. Духовно-эмоциональное восприятие, вызывающее творческие импульсы, фантазию, интуицию все более вытесняется рассуждениями о тесной связи искусства и жизни, причем нередко в контексте сугубо бытового направления. При всем понимании той положительной роли, которую сыграла «Программа по музыке», разработанная под руководством Д.Б. Кабалевского, мы не можем согласиться с излишней заземленностью тех ее разделов, которые реализуют идею «искусство есть жизнь».

Совершенствованию педагогического воплощения в учебном процессе системы искусств во многом способствовало содержание программы «Музыка» и курса «Мировая художественная культура»<sup>2</sup>.

Программа по музыке описана неоднократно. Поэтому здесь мы лишь напомним, что содержание уроков предполагает несколько подходов к воплощению системы искусств.

1 Петрушин В.И. Основы содержания музыкального образования // Сов. педагогика. – 1989. – № 7. – С. 45-50.

2 Абдуллин Э.Б. О взаимодействии искусств в программе «Музыка» // Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М., 1983; Рапацкая Л.А. Подготовка учителя музыки к формированию художественной культуры школьников. – М., 1992.



Первый подход обусловлен изучением синтетических музыкальных жанров и основан на сопоставлении художественных образов, соединенных фантазией композитора в новом синтетическом по характеру сочинении. Таков путь анализа отрывков из опер, романсов, песен, программной инструментальной музыки, что позволяет учащимся накапливать знания о взаимодействии музыки с другими видами искусств.

Второй подход – более сложный. Он направлен на развитие ассоциативно-образного мышления учащихся. Программа ориентирует учителя на анализ музыкальных образов путем их соотнесения с родственными по смыслу образами других видов искусств. Подобное творческое восприятие музыкального сочинения можно рассматривать как один из методов культурологического анализа, используемого учителем в соответствии с возможностями детей. Основной метод соотнесения музыки с другими видами искусств мы назвали методом межхудожественных ассоциаций. К его рассмотрению мы еще вернемся.

Третий подход обусловлен обобщением и закреплением представлений об органичной взаимосвязи видов искусств, о целостности художественной культуры. Примером могут служить уроки в VI-VIII классах, где тема «Художник и общество» раскрывается средствами не только музыки, но и поэзии, литературы, живописи. Важно, что знания, полученные школьниками в процессе анализа музыкальных сочинений, как бы проецируются на другие искусства. Тем самым выявляются их общие основы, общие закономерности художественного мышления.

Выделенные подходы, обусловленные спецификой взаимодействия музыки с другими видами искусств, безусловно, не исчерпывают возможностей педагогической интерпретации феномена художественной культуры в учебном процессе. Существенным недостатком программы по музыке является игнорирование принципа историзма при анализе системы искусств, Исторические сведения, получаемые детьми на уроках музыки, отрывочны и не системны. Вместе с тем очевидно, что к шестому-седьмому классам, в соответствии с наступлением нового для ребенка этапа его духовного и физического развития, возникает необходимость более серьезного включения личности в контекст культуры, осознание ее места в пространстве и времени, в прошлом и настоящем. Принцип тематизма, сохраненный до конца изучения пред-

мета «Музыка», не может дать ребенку всю полноту личностно важной для него информации, так как для этого необходимо осознание искусства в конкретном историко-культурном контексте. < ... >

(Рапацкая Л.А. Основы общехудожественной подготовки учителя музыки. – М., 1996. – С. 35-42.)

*Б.С. Рачина*

### **Критерии качества современного урока музыки**

Урок музыки... Вечный дуализм ремесла и творчества, технологии и художественного процесса, форм классно-урочной системы обучения и элементов игры, сказки, театра! Все это необходимо органично сочетать, синтезировать в одно явление – действие, длящееся 45 минут, придать этому действию форму, определить логику развития, выстроить драматургию, не теряя непосредственной эмоциональности, вызываемой воздействием музыкального искусства, процессом музицирования. < ... >

Вопрос о соотношении технологии и художественного процесса на уроке очень серьезен. Выдающиеся педагоги-музыканты, стоящие у истоков отечественной музыкально-педагогической мысли, ставили вопрос о диалектическом единстве «художественного и технического» при доминировании художественного начала в процессе обучения музыке. Любая технология должна быть оплодотворена эмоциональной атмосферой духовности и творчества, и без подобного оплодотворения нет и не должно быть как урока музыки в общеобразовательной школе, так и обучения музыкальному искусству вообще!

Современная социокультурная ситуация выдвигает ряд важнейших проблем, определяющих цели и содержание урока музыки в общеобразовательной школе, как основной формы массового музыкального образования.

В русле решения этих проблем рассмотрим основные критерии, определяющие качество современного урока музыки.

Качество современного урока музыки определяется прежде всего оптимальностью решения проблемы рассмотрения



каждого урока с точки зрения вхождения в *иерархически выстроенную систему* музыкального образования.

*Системный подход* к построению целостного содержания предмета «Музыка» строится, прежде всего, на «интонационном подходе» к музыкально-педагогическому процессу, к моделированию музыкально-педагогической деятельности в соответствии со специфическими особенностями музыкального искусства, закономерностями музыкальной драматургии и предполагает выстроенность всей музыкально-педагогической системы по принципу обучающего воспитания.

*Комплексный подход* к содержанию каждого урока позволяет органично сочетать различные виды музыкальной деятельности учащихся.

Урок музыки как урок искусства предполагает многообразие игровых методов работы, элементы театрализации, обращение к миру сказки.

*Центром любого урока является личность ребенка*, высшей целью, сверхзадачей – развитие Личности. Ученик на уроке должен быть не объектом, а субъектом обучения, учитель и ученик таким образом вступают в субъект-субъектные отношения. *Диалог с ребенком, диалогичность и полилогичность всего музыкально-педагогического процесса* являются необходимым условием эффективности музыкальной педагогики.

Исходя из вышеизложенного, планирование и подготовка урока определяются, прежде всего, поиском форм и видов деятельности детей на уроке. Вопрос: «*Что, как и когда будут делать дети?*» определяет содержание урока, выбор учителем методов работы.

Современный урок музыки во главу угла ставит *качество воплощения художественно-педагогической идеи*. Воплощение разнообразных художественно-педагогических идей предполагает большое разнообразие типов урока.

Урок музыки в силу сочетания разных форм общения с музыкой и взаимодействия внутри нее по дидактическим целям почти всегда является *комбинированным*, так как практически на всех уроках в процессе работы с различным музыкальным материалом присутствует и освоение нового, и продолжение освоения начатого, и закрепление, и повторение.

Современная дидактика на первый план выдвигает *идею целенаправленности деятельности учителя и учащихся* на

уроке. Цель урока должна обеспечить реализацию художественно-педагогической идеи урока, соответственно воплотившись в определенные типы уроков.

В процессе многолетней работы автора в качестве учителя музыки сложились специфические типы уроков, которые позволяют оптимизировать педагогическую работу учителя: урок-процесс, урок-игра, урок-спектакль, урок-монография, урок-размышление, урок-дискуссия, урок-концерт, урок-обобщение.

*Одним из основных критериев качества урока является целостность*, обеспечиваемая логикой выстраивания дидактического материала, последовательностью педагогических воздействий, подчиненностью содержания урока достижению цели урока, воплощенной в яркой художественно-педагогической идее.

Агрессивное воздействие современной музыкальной среды, создаваемое средствами массовой информации, приводит к восприятию музыки детьми как звукового фона, вне ее художественного смысла, содержания, и формирует у детей специфический, весьма ограниченный интонационный словарь. Возникает важнейшая, если не центральная, проблема современной музыкальной педагогики – **проблема соотношения, сочетания или доминирования различных интонационных пластов** музыки на уроке.

Целостность урока в первую очередь обусловлена интонационной атмосферой урока, выстроенной либо по принципу подобия, погружения в определенный круг интонаций, либо по принципу контраста сопоставления различных интонационных пластов, позволяющего выявить особенности музыкального языка, стиля.

Обеспечение на современном этапе образовательного процесса высокой эмоционально-познавательной и творческой активности детей, развитие музыкального мышления выдвигает проблемы внедрения различных видов *самостоятельной учебной деятельности учащихся* на уроке. Важнейшими из них являются:

- работа с учебником, с партитурами изучаемых песен, с нотным текстом прослушиваемых произведений;
- различные виды музыкальных диктантов; дидактические музыкальные игры;
- широкое применение разнообразных тестов. Учащимся предлагаются тесты на определение регистра, лада,



метра, тембра певческих голосов и тембра различных инструментов; в рамках методики стилеслухового анализа предлагается система тестов на определение стиля: художественно-исторического, национального, авторского, исполнительского;

- применение опорных схем в процессе восприятия музыки (АВА – трехчастная форма, АВАСА – форма-рондо, АА 1А 2А 3 – вариации);
- широкое использование методов и форм проблемного обучения.

< ... >

Освоение *ключевых знаний понятийного аппарата музыкального искусства возможно на различном психологическом уровне*: знание-знакомство, знание-узнавание, знание-воспроизведение, знание-понимание, знание-сравнение, знание-применение, знание – автоматическое действие, знание-отношение, знание-обобщение, знание-потребность; конкретизация на каждом этапе необходимого уровня освоения определенных терминов-понятий, степень их обобщенности, понимание того факта, что большая часть наших знаний о музыке рождается в процессе музыкальной деятельности.

*Эффективность* музыкально-педагогического процесса обеспечивается *алгоритмизацией способов музыкальной учебной деятельности* и формированием системы музыкальных ключевых знаний, умений и навыков; алгоритм сольфеджирования, алгоритм художественно-педагогического анализа, алгоритм разучивания песен, алгоритм формирования слуховых представлений и т. д.

Определяющим моментом обучения является наличие музыкального обобщения. *Уровень музыкального обучения равен уровню обобщения*. Ребенок должен всегда понимать, чему был посвящен урок и чему он научился сегодня на уроке.

Доминирование на уроке форм и методов художественной деятельности, которое предполагает *определяющее значение различных видов творческой музыкальной и музыкально-ориентированной деятельности*. Прежде всего это различные виды вокальной, хоровой, ритмической, инструментальной импровизации.

Большое значение имеет творческая деятельность детей в области изобразительного искусства, результатом которой является создание иллюстраций к музыкальным произведениям – это: рисунки, коллажи, вышивки, работы по дереву;

создание декораций, сценических макетов, деталей костюмов к музыкальным спектаклям; создание портретов сказочных персонажей (Баба Яга, Кикимора, Леший) из пластилина, глины, гипса и т. п.

Литературная творческая деятельность позволяет вербализовать художественные переживания, рождаемые в процессе диалога с музыкальными произведениями, облечь их в форму эссе, сочинения, стихотворения. < ... >

Содержание урока музыки обогащается посредством использования межпредметных связей, причем приоритетную роль играет интеграция с другими видами искусств при сохранении ведущей роли музыкального искусства, а также разнообразие форм «музыкально-ориентированной полихудожественной деятельности» (Е. Николаева).

Принципиальное значение имеет насыщение урока *высокохудожественным музыкальным* материалом, так как все, что звучит на уроке, воспитывает определенное отношение к музыкальному искусству, формирует вкус, музыкальную культуру ребенка. Как показывает практика, прежде всего таким материалом является классическая музыка различных стилей и народное музыкальное творчество.

Подобная установка предполагает тщательный отбор музыкальных произведений для слушания музыки. Это, прежде всего, – **шедевры**, созданные крупнейшими композиторами, в разное время, в различных странах. При этом важно, что полнота и качество музыкального восприятия учащихся могут быть обеспечены только ярким и стилистически точным исполнением. Тщательно подбирается весь музыкальный материал урока. На уроке не должно быть случайной музыки, важно найти высокохудожественную музыку и для музыкально-дидактических игр, и для музыкально-пластической деятельности, а также обеспечить корреляцию всего музыкального материала на уроке. < ... >

*Важно планировать* каждый урок и систему уроков по теме. Вдумчивая подготовка учителя к каждому уроку проявляется в нахождении оптимальных педагогических технологий и методов, соответствующих теме урока.

*Сочетание индивидуальной, групповой и фронтальной форм работы – основа эффективности обучения*. Дифференцированный уровень заданий позволяет успешно учиться слабым и активно развиваться способным детям. Опора и работа на «ударные» группы сильных учеников определяет воз-



возможность обучения на высоком уровне сложности и позволяет постепенно, соответственно возможностям, подтягивать к ним остальных детей.

*Организационная четкость в конструировании и проведении – залог результативности урока.* Построение урока должно быть нестандартным и требует творческого подхода, структура варьируется: сегодня занятие начинается с распевания, завтра – с теста на определение тембра, стиля, или – с прослушивания и анализа нового музыкального произведения.

Хороший урок предполагает разнообразие видов музыкальной деятельности детей. На уроках музыки в начальной школе важно часто переключать внимание детей с одного вида музыкальной деятельности на другой, варьируя задачи и задания.

В любом возрасте следует предусмотреть чередование сложных, требующих большого напряжения, заданий и более легких; возможность разрядки после напряжения (игра, движение и т. д.), и все это соотносить с драматургическим развитием урока.

Следует всегда соблюдать соотношение нового материала и повторения, закрепления пройденного и повторения в новых условиях, на новом уровне.

Необходимо продумать систему оценки музыкальных знаний, умений и навыков учащегося на уроке, систему стимуляции коллективной и индивидуальной музыкальной и музыкально-творческой деятельности. Похвала – главное «оружие»; главная форма оценки, используемая педагогом-музыкантом. Опыт показывает, что надо хвалить детей как можно чаще, а главное, искренне.

Важно осуществлять дифференцированный подход в оценке музыкальной деятельности детей и оценивать каждого ребенка в тех видах музыкальной деятельности, в которых он проявил себя наиболее успешно, воплощая в жизнь главный принцип музыкальной педагогики – *принцип успешности*.

*Психологический и духовный контакт педагога и учеников* в процессе общения с музыкой и посредством музыки определяет качество обучения. Сопричастность, соучастие, сопереживание, единение учителя и классного коллектива в процессе музицирования обеспечит активное воздействие на мироощущение и мировосприятие ребенка.

**Музыка – общение – знание** – путь нравственного формирования личности ребенка.

*Наличие обратной связи в работе учителя* основано на постоянном получении информации о развитии познавательных интересов учащихся в области музыкального искусства, об эффективности музыкально-педагогического процесса в целом и предполагает последовательную гибкую его коррекцию в связи со складывающимися реалиями. С этой точки зрения очень важно серьезно анализировать все устные и письменные оценочные суждения учащихся, которые связаны как с обсуждением конкретного музыкального образа, так и с отношением к различным явлениям музыкального искусства. < ... >

(Рачина Б.С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. Учебное пособие. – СПб., 2007. – С. 11-20)

*М. И. Ройтерштейн*

### **С доверием к музыке**

Музыки стало много как никогда. Если бы социологам удалось подсчитать время ее звучания «на душу населения» – за год, например, – цифра получилась бы ошеломляющей и ни в какое сравнение не идущей с показателями 1888 или даже 1913 года.

Музыка стала доступна как никогда. Чтобы послушать знаменитого Букстехуде, Баху пришлось испрашивать отпуск и ехать через всю Германию из Арнштадта в Любек. Чтобы сегодня послушать практически любую музыку, достаточно вставить кассету в плеер и надеть наушники. Тут, однако, требуется уточнение: эта возможность реализуется несколько односторонне. Автору, во всяком случае, не доводилось слышать из наушника «меломана», оказавшегося по соседству в метро или автобусе, ни Букстехуде, ни Баха, ни Рахманинова, ни Шостаковича. В ста процентах случаев оттуда доносятся бит-ритм и либо международное сладкоголосие «под Modern Talking», либо стр-р-рашный рык «под Армстронга».

Расширением каналов связей со слушателем в основном воспользовалась музыка развлекательная. Для подтверждения этого суждения не требуется специальных подсчетов – достаточно включить радио на программе «Маяк» или на «молодежном канале», заглянуть в магазин грампластинок и сравнить кипение страстей у прилавка с записями эстрады,



джаза, рок-музыки со спокойствием, царящим в отделе так называемой классики.

Против развлекательной музыки не было бы никаких возражений, если бы не ее нескрываемая претензия представлять собою музыкальное искусство вообще. Впрочем, не будем винить музыку в том, в чем повинны люди. Это ведь они раскупают пластинки и билеты на концерты рок-звезды и бит-групп, это они шлют заявки на радио и телевидение и определяют места в очередных хит-парадах, это им нужна такая музыка и они «имеют полное право» ее слушать. Есть, правда, и другие люди, которым нужна музыка разная, но тех почему-то гораздо меньше.

«Музыка должна иметь полезное применение не ради одной цели, а ради нескольких: 1) ради воспитания, 2) ради очищения... 3) ради интеллектуального развлечения, то есть ради успокоения и отдохновения от напряженной деятельности», — писал Аристотель в IV веке до н. э. И сегодня трудно что-либо прибавить к его словам. Но фактом остается приверженность большинства нынешних слушателей к музыкальным явлениям, которые преследуют лишь третью из названных Аристотелем целей, которые не только не воспитывают высокие духовные качества, но нередко активно способствуют социальной деградации аудитории — начиная от пренебрежения нормами поведения в концертном зале и кончая послеконцертными дебошами (чего стоит хотя бы вагон электропоезда, разгромленный «заведенными» поклонниками рок-музыки, — этот вагон показал Юрис Подниекс в своем фильме «Легко ли быть молодым?»). А ведь «музыка показывает человеку те возможности величия, которые есть в его душе» (Дж. Эмерсон). Но то — другая музыка.

Почему же рост интереса к серьезному музыкальному искусству так невелик по сравнению с тягой к тому, что не требует внутренних усилий для восприятия, ничего не спрашивает со слушателя, но зато и не дает ему ничего, кроме ощущения приятного «пребывания в желанной атмосфере»? Причин, по-видимому, много, начиная от глобальных (давление «индустрии развлечений») и включая наши отечественные (период предшествующих десятилетий вообще не способствовал духовному совершенствованию). Не последняя среди них заключена в том, что с музыкой — как, впрочем, и со многим другим — дело обстоит весьма неблагоприятно в общеобразовательной школе.

< ... > Не станем умалять заслуги нашей общеобразовательной школы — из нее выходят работники самых разных отраслей хозяйства, культуры, сервиса, ее выпускники успешно продолжают обучение в университетах и институтах. Но не будем и преувеличивать ее заслуги в области гуманитарного и, в частности, музыкального воспитания. К жизни в многообразном мире музыки, к ее полноценному восприятию, к извлечению из нее и простых и высоких радостей, к духовному возвышению через нее школа своих учеников практически не готовит. И потому музыкальные интересы ребят весьма разнонаправлены, их контакты с музыкой изредка плодотворны, чаще — малопродуктивны, но всегда определены внешкольными обстоятельствами. А тогда — зачем же в школе урок музыки?

Уроки музыки в школе нужны, и очень — чтобы «вести учащихся в мир большого музыкального искусства...» (пусть уж останется такая формулировка). Но только давайте тогда пошире распахнем двери школьного класса этому искусству не на десять минут в неделю, а практически на весь урок. Давайте откажемся от «школьной копии» историко-теоретического образования, принятого в специальных музыкальных учебных заведениях. Попытаемся смоделировать в школе тип культурного, интеллигентного человека — знающего музыку разных времен и стилей, чувствующего ее, эмоционально откликающегося на нее, заинтересованного в ней. Обернемся к той реальности, которую мы хотели бы сохранить и приумножить. Тысячи и десятки тысяч людей знают и любят музыкальную классику и многообразную музыкальную современность; они проявляют немалую инициативу, чтобы попасть на интересный концерт или послушать и старое, знакомое, и совсем новое сочинение — то ли по радио, то ли в записи. Но самое главное: они обрели способность получать от музыки не только «интеллектуальное развлечение», но и радость «очищения», и глубокое удовлетворение от самовоспитания. Еще раз повторим: в подавляющем большинстве случаев не школа привела их к музыке. Иначе их было бы куда больше, а вся наша общественная жизнь была бы куда краше. «Прекрасное пробуждает доброе» — золотые слова оставил нам Дмитрий Борисович Кабалевский.

Как же сделать так, чтобы школа действительно вела своих питомцев к музыке — к самой музыке, а не к размышлениям о ней? Вероятно и здесь не обойтись без серьезной перестройки:



без отказа от привычных представлений, без дерзких педагогических экспериментов, но, разумеется, с непременным хозяйским учетом всего ценного, что наработано в нашей области в прошлом и сегодня.

Здесь автор должен признаться, что у него нет подробно разработанного плана музыкальных занятий в школе – даже в пределах того единственного часа, который, как надеются все заинтересованные в деле люди, по крайней мере не будет упразднен; однако некоторые, соображения для коллективного размышления и обсуждения уже оформились, и хотелось бы их высказать.

Прежде всего, необходимо восстановить доверие к самой музыке. Мы перестали ей доверять. Мы каждую ее деталь непременно дублируем словами. Каждые несколько тактов комментируются то ли учителем, то ли учеником, по каждому поводу ставятся вопросы, собираются и сопоставляются ответы. Но задумаемся: непременно ли через слова пролегает путь к музыке? А ведь кто-то когда-то сказал, что музыка начинается там, где слова кончаются.

Нынешний же урок в большей мере урок слов о музыке, нежели собственно музыки; и первое, что представляется нужным сделать – это резко изменить род деятельности учащихся: она должна быть именно музыкальной деятельностью – пением и танцем, игрой на посильных (и наличествующих) инструментах и внимательным слушанием. Причем постоянно надо иметь в виду возрастные особенности, склонности и ограничения. В младших классах урок целесообразно почти целиком занять активным музицированием и движением под музыку. Лишь «между делом» внимание детей будет обращаться на нее как на объект рационального познания (определение жанра и его признаков, настроения и средств его запечатления, «внешние» связи музыки и т. п.).

Учащиеся постарше (четвертый и пятый классы) уже стесняются танцевать в классе, да и бубны и металлофоны для них – игрушки, недостойные их возраста: все-таки уже десять-одиннадцать лет. Но поют вполне охотно, выразительно – была бы только система в этого рода занятиях. И, конечно, постепенно возрастает время, отведенное на слушание музыки.

В шестом и седьмом классах урок становится своего рода отделением концерта. К нему, разумеется, может быть краткое вступительное слово или, напротив, последние пять-семь минут будут отведены обмену мнениями и выяснению необ-

ходимых подробностей, но основное время займет звучание музыки.

Отнюдь не предполагается, что с третьего, например, класса школьники будут «отлучены» от танцев, а с шестого – от хорового пения. В школе обязательно должны быть танцевальные кружки, где ребята могли бы согласны своим желаниям и способностям осваивать народные, бальные, современные танцы; должны быть и хоровые коллективы, соответствующие возрастным группам, возможно, и тематически профилированные вокальные ансамбли <...>. Таким путем все виды музыкальной деятельности на уроке постепенно будут уступать свое время слушанию музыки, воспитанию навыков «полезного ее применения» со всеми теми целями, на которые она направлена.

Ну, а как же связь с жизнью? Тут вроде бы без слов не обойтись, много важных вопросов надо обсуждать. Это так. Но, во-первых, никто не призывает к полному изгнанию с урока словесных пояснений – забота лишь о том, чтобы «тьень знала свое место» (а здесь слово – все-таки лишь «тьень» музыки). А во-вторых, имеются огромные и совершенно пока неиспользуемые возможности для раскрытия многообразных и взаимных связей музыки с другими видами искусства, с различными явлениями природы, общественной жизни, а более всего – внутреннего мира человека – это различные межпредметные связи). Нынешняя программа ни разу не вспоминает о том, что освоено школьниками на занятиях по русскому языку и литературе, по природоведению и истории, по изобразительному искусству<sup>1</sup>. Ведь если обратиться к фрагментам из глинкинского «Ивана Сусанина» в тот самый момент, когда по истории ребята изучают события 1612 года, то насколько же меньше разъяснительных слов понадобится на уроке и насколько же ярче и глубже будут впечатления от музыки и ощущение ее связи с реальной действительностью.

В практике общего музыкального образования при отборе конкретного материала и его систематизации справедливо возобладал единственный принцип: от простого – к сложному. Тут нет ни историко-хроникального «порядка», ни жанрово-логической «системы», и это обеспечивает очень большую сво-

<sup>1</sup> Заметим, что программы по литературе, по истории включают в себя специальные указания на межпредметные связи.



боду выбора той или иной музыки, обращение к которой уже подготовлено на уроках по другим дисциплинам. Право же, грех такой возможностью не воспользоваться.

Все вышесказанное ни в малейшей мере не претендует на ранг истины в последней инстанции. Это просто усиленные попытки представить себе, что, быть может, надо попробовать изменить в процессе обучения школьников, для того чтобы результаты были лучше, чем они сегодня есть. Это настоящее приглашение читателя к размышлению и высказыванию на тему, которую все основания считать «тяжелобольной».

Автор безусловно убежден только в двух положениях. Первое – что ситуация в школе требует серьезных перемен. И второе – что перемены эти (к лучшему!) возможны только в результате коллективных, объединенных усилий всех тех, кто любит детей и музыку.

(Советская музыка. – 1988. – № 3. – С. 62-65.)

Л. В. Шамина

### **Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии слуха» к музыке мира**

Перед общеобразовательной школой, как базовым звеном, формирующим всесторонне развитую творческую личность, стоит задача воспитания человеческих характеров, создания собственно самого Человека. Главным рычагом в решении этой задачи является *духовное воспитание*.

Действенным средством воспитания Духа служит музыка. Еще Платон заповедал в трактатах о государственности, что лучший метод воспитания тот, который открыт и проверен опытом веков; он может быть выражен в двух положениях: гимнастика для тела и музыка для души. Музыка, ее ритм и гармония, глубоко проникая в душу, овладевают ею, наполняют красотой и преображают человека, делают его прекрасно мыслящим.

Поскольку музыка является одним из основных эстетических учебных предметов, развивающим у школьников навыки *чувственного* восприятия и познания мира, важно опреде-

лить оптимальную систему школьного обучения музыке, которая будет:

1. Наиболее полно и широко открывать путь к творческой деятельности для *всякого* дарования, для *всяких* способностей, независимо от их направленности и уровня природного дара. В этом понимании музыка должна иметь более глубокое и обширное значение, охватывающее не только гармонию тонов, но и всю поэзию высоких чувств, высокой художественной формы и творчества как служения *всем музам*.

2. Создавать условия для развития врожденных свойств характера и врожденных способностей детей к *духотворчеству*. Это означает исключение всяких шаблонов, ко всем одинаково применяемых, и, наоборот, включение нестандартных форм музицирования.

3. Развивать в детях искусство мышления, ибо всякое творчество зарождается и начинается в мысли. *Мысли* о прекрасном порождают прекрасные желания, которые ведут к прекрасным действиям.

Все вышеуказанные воспитательно-образовательные принципы в полном объеме содержатся в *народной педагогике*, которая складывалась и оттачивалась на протяжении многих веков и поколений, осуществлялась устной передачей и была лучшим способом исторической «трансляции» народной культуры. Опыт народной педагогики явился логической предпосылкой для создания и развития национальных образовательных институтов в России, а устная народная культура положила начало письменным культурным традициям. Игнорировать это означало бы отказ от своих историко-культурных корней.

< ... > Крестьянская культура была и остается самобытнейшей и целостной культурой со своим специфическим языком, символами и ценностями.

Однако эта культура и народная песня как часть ее, исчезла из программ не только общеобразовательных школ, но даже из программ специальных музыкальных учебных заведений.

В школе народная песня оттеснилась авторскими сочинениями, подчас неравноценными ей по своим художественным параметрам. Раздел народных песен в школьном обиходе представляют преимущественно образцы городского песенного пласта. Собственно детский фольклор практически отсутствует, так же как отсутствует метод фольклорного песнетвор-



чества и музыкально-речевое интонирование, что составляет главное зерно идеи обучения детей родной музыкальной речи на родном музыкально-поэтическом языке.

Поскольку в основе всех музыкальных процессов лежит восприятие, то, естественно, слух является его инструментом (от пассивного, слушательского до активного, творческого). Феномен слуха как условия, инструмента и результата музыкальной деятельности «остаётся самым очевидным, неоспоримым и потому единственно фундаментальным»<sup>1</sup>. Во время любого вида музыкальной деятельности человек становится «слухово-настроенным», он все постигает через слух и благодаря слуху.

Именно слух является той невидимой силой, царящей в музыкальном пространстве. Именно музыкальный (внутренний) слух является главным инструментом музыкального мышления, которое материализуется исключительно и неизбежно через «этнографию слуха». Это тот рубеж, тот барьер, тот фильтр, тот перцептивный механизм, без которого ничто в музыке не происходило, не происходит, и «происходить не может»<sup>2</sup>.

Еще Б.В. Асафьев (в своей книге «Музыкальная форма как процесс») определял музыкальный фольклор как интонационную опору для исследования слуховых навыков и культуры слышания, т.е. как звучащую «модель, тысячелетиями отработанную миллиардами музицирующих людей на территории всего земного шара»<sup>3</sup>. В этом смысле этническое следует понимать как общечеловеческое, присущее всем и значит – каждому. Сущность интонационного подхода Асафьев видел в умении «слушать – слышать», т.е. вскрывать слуховые законы «интонационной музыки», «слышать народный творческий метод»<sup>4</sup>. Таким образом, асафьевский афоризм «слух – мера вещей в музыке»<sup>5</sup> приобретает инструментальный смысл, открывающий принципиально новую парадигму этнослухового музыкального воспитания и образования.

Что же такое этнослух? Прежде всего, – это абсолютно нормальный, повседневный атрибут каждого человека. Меха-

1 Земцовский И.И. Апология слуха. – Музыкальная академия. – 2002. – № 1.

2 Там же.

3 Земцовский И.И. Апология слуха. – Музыкальная академия. – 2002. – № 1.

4 Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971.

5 Асафьев Б.В. Теория музыкально-исторического процесса как основа музыкально-исторического знания // Задачи и методы изучения искусств. – Пг., 1924. – С. 79.

низмы его действия формируются под влиянием следующих факторов:

- генного происхождения (биологического, психического, социального);
- материнского звукового общения (колыбельные, песенки, игры и т.п.);
- интонаций родной речи, семейного речевого общения;
- врожденного синкретизма слуха, его внутренней связи с характерной пластикой (моторикой движений) поведения, формируемых обрядами, обычаями, привычками, танцами и т.п.;
- произвольной и произвольной тренировки слуха (окружающей человека звуковой средой, участием в музицировании, слушании музыки и пр.);
- традиционного «консерватизма» внутреннего слуха этнофоров (носителей традиции)<sup>1</sup>.

Поскольку звуковая информация в этнической среде преобладает над зрительной, этнослух формируется постоянно, как бы само собой. Устная культура, устное творчество, устные каналы связи, устное обучение – все работает через слух. Он зарождается, формируется, развивается прежде всего этнически, т.е. в определенной стилиевой и структурной направленности, натренированности. «Наш музыкальный слух обусловлен этнически... – он унаследован нами, он складывается у нас в процессе этнически характерного общения, он видоизменяется у нас... в ходе различных этнических контактов, воздействий и т.п., но никогда не может исчезнуть – никогда не покидает нас, так как является неотъемлемым компонентом нашего «музыкального тела» и присущего ему «музыкального мышления». Другими словами, музыкальный слух, формируемый социально, может быть только этническим – другого человеку не дано – это наш первый и главный этнический идентификатор. Скрытый, как бы невидимый, но сильнейший. От рождения будто встроенный в нас механизм этнического идентифицирования»<sup>2</sup>.

Этническая природа музыкального слуха каждого человека действует сама собой, потому что «всегда присутствует в каждом из нас, не осознаваемо и вечно... «Этнографию слуха» можно «полировать» и, в принципе, приблизить к желанному другому типу, т.е. как бы обрести «вторую» или «третью»,

1 Земцовский И.И. Апология слуха. – Музыкальная академия. – 2002. – № 1.

2 Там же.



но свою собственную “этнографию”, как цвет глаз, изменить коренным образом, по-видимому, нельзя. Поэтому так важна эта “этнография слуха” – во всей музыкальной деятельности человека, во всей музыкальной культуре человечества сверху донизу, во всех его “ячейках” – от индивида до общества в его группах и в целом»<sup>1</sup>.

Этнография слуха развивается, изменяется от эпохи к эпохе, социализируется и в то же самое время сохраняет в себе нечто *антропологическое* – как гениально отразил в «Войне и мире» Л.Н. Толстой, усмотрев в «графинечке» Наташе Ростовской (на балу у дядюшки) как будто ниоткуда взявшуюся русскую повадку – типичную и неосознаваемую реакцию ее русской народной «культурной антропологии музыкального слуха»<sup>2</sup>.

Таким образом «этнография слуха» выступает в качестве «трансформатора» – как стилевое чутье, стилевая селекция восприятия, «как преобразующая сила “включенной” в процесс музицирования музыкальной “модальности” личности (группы, общества, класса, народа)»<sup>3</sup>. Являясь природным «слуховым фильтром», формирующимся как биологически, так и культурно, «этнотрух действует почти как иммунная система, автоматически селектируя свое/чужое, и либо подавляя чужое, либо трансформируя его в “свое”»<sup>4</sup>.

Вместе с тем этнотрух способен к перестройке, непривольному восприятию чего-то «постороннего», к настройке на музыкально новое (для себя) событие.

Внутренняя слуховая настройка этнически-стилистически ориентированного слуха определяет характер протекания музыкального мышления, внутреннего интонирования, которые опираются на музыкальную память – своего рода этномузыкальную «лексику» и этномузыкальную «грамматику». Этнотрух рождает музыкальное мышление (как таковое) и тем самым открывает дорогу к восприятию других культур. Именно этнотрух дает «ключ» каждому человеку/этнотруху к святым – к музыкальному мышлению человека/человечества. Поэтому всякое восприятие *нового* есть прежде всего *межэтнический диалог*. Развитый этнотрух позволяет иметь «богатое культурное слуховое воображение. Этнотрух делает

1 Там же.

2 Там же.

3 Там же.

4 Земцовский И.И. Апология слуха. – Музыкальная академия. – 2002. – № 1.

музыку культурно значимой для нас – в меру нашей собственной культурности, т.е. способности проникновения в культуру (свою или чужую) вообще»<sup>1</sup>.

Пора осознать *фундаментальное значение этно-слуха*, ибо он – основа основ *всякой* музыки, как особой человеческой деятельности. Поэтому этническое, «не взирая на не поддающееся учету многообразие его конкретного проявления и мириады тех или иных этнических смешений», является *универсальной* категорией, открывающей путь к более глубокому пониманию *всей* музыки. Именно через «этнографию слуха» открывается «все общее и все специфическое, что создано человечеством на всех этапах его культурно-созидательного бытия»<sup>2</sup>.

Признавая будущность за парадигмой «этнографии слуха» как основы основ всей музыкальной деятельности, мы открываем «двери» к познанию *всех* музыкальных языков и наречий человечества, любого явления музыкальной культуры – будь то фольклор, профессиональная музыка устной традиции, профессиональное композиторское творчество европейской традиции, молодежная поп-рок и т.п. массовая культура.

Этнографическая парадигма как нельзя лучше «работает» на систему школьного музыкального просвещения, рассчитанного на исходное, раннее, массовое, доступное, всеохватное обучение музыке. Надо восстановить историческую справедливость и вернуть народной песне ее приоритетную роль в начальном музыкальном образовании детей.

В настоящее время на фоне глубоких социальных перемен очевиден возрастающий интерес российского общества к культурным народным традициям. «Фольклорная волна» 70-х – 80-х годов минувшего столетия, в значительной мере стимулированная созданием новых музыкальных специализаций («дирижирование народным хором» и «народное пение»), сегодня приходит в состояние прочной стабильности. Народное пение (в многоголосном и сольном вариантах) уверенно обретает статус *профессионального искусства*, равноправного с классическими вокально-хоровыми формами.

Однако отношение к искусству народного пения все еще нередко вытекает из оценки лишь бытовых форм музицирования. Фольклор рассматривается как нечто второсортное, несерьезное, как заполнение досугового времени неприятными формами бытового музицирования.

1 Там же.

2 Там же.



Фольклор не рассматривается как равноправная самоценная составляющая часть музыкальной культуры в целом, но как «зачаток» ее. Подобное «прилагательное» отношение к этномузыке порождает прикладной характер понимания и использования ее, как правило, в качестве «материала» для переинтонирования композиторами, музыкально-сценической обработки исполнителями, для собирания и научного исследования, или демонстрации в качестве историко-культурных образцов национально-самобытного народно-характерного творчества.

Вместе с тем за упрощенным пониманием *этнического* теряются более существенные представления о нем, связанные с генетическими корнями народной песенной речи, которая естественно заполняла музыкальное пространство России прошлых лет: народ пел свои песни, своим способом распевал их на голоса, композиторы «аранжировали» музыку, которую создавал народ, церковь обучала певческому искусству методом «музыкально-речевого интонирования» (по Б.В. Асафьеву), т.е. «генетическим методом» (по Б.Д. Критскому), школьное пение преподавалось как церковное (то же: «речь на распев»). И это было естественно, поскольку в традиционной культуре русских пение (особенно общинное) всегда занимало значимое место. Как носитель обширной и важной социальной информации, пение безотказно служило народу природным средством и естественной формой общения (трудового, обрядово-ритуального, символического, эстетического). Вся письменная (профессиональная) русская музыкальная культура выросла из высокого искусства устного (бытового) песнетворчества.

Историческое прошлое русского народа свидетельствует об исключительно развитой музыкальной среде его бытования, воспитавшей многие поколения людей. Фольклор как художественная форма отражения нравственно-эстетических взглядов народа активно использовался в народной педагогике. В патриархальной крестьянской общине дети были органично включены не только в трудовую жизнь, где без них не могли обходиться, но и в традиционную культуру, где у них была своя роль. Сложилось даже самостоятельное направление — *детский фольклор*, содержащий особенности, характерные для традиции в целом. В нем отразилось своеобразие детского миропонимания, чувственное восприятие действительности.

Находясь в постоянном соприкосновении с художественным творчеством в его естественных бытовых условиях, дети постепенно усваивали народный музыкально-поэтический язык, постигали «плоть и кровь» традиционной культуры. Происходило это в различной форме и разными способами, в том числе с помощью игр, песен, хороводов, на «вечерках», «беседах», «посиделках» — в своеобразных «социальных институтах» крестьянской деревни. Именно здесь осуществлялась социализация всего детского населения, сообщались этические и эстетические нормы жизни.

Одним из путей освоения традиции являлись коллективные *детские игры* (например, «в свадьбу»), бывшие не только развлечением, но и подготовкой ко взрослой действительности. Они были той азбукой, с которой начиналось обучение детей музыкально-поэтическому языку фольклора, и являлись первой ступенью «великой лестницы наук и образованности»<sup>1</sup>. Исполненные с фантазией, музыкальные игры развивали у детей музыкальный слух, память, голос, чувство ритма, пластику, художественный вкус, творческую инициативу, физические возможности.

Современная система обучения и воспитания выделила детей из взрослой среды. Городские условия жизни приводят к все большей пространственной и психологической разобщенности родителей и детей. Появился разрыв между «культурой взрослых» и «культурой детей». Утрачиваются важные формы музыкальной деятельности детей, которые нельзя компенсировать ни радио, ни телевидением, ни прослушиванием музыки.

«Фольклорная среда» современного ребенка, особенно городского, доведена почти до нуля. Нет «сказки» бабушки, «колыбельной» матери. В детском саду и в школе фольклор «изучается» в плановом порядке.

Достаточно ли детям того фольклора, который преподносится им в виде «литературных и музыкальных памятников», т.е. прочитанного по книжке, пропетого по нотам? Или им необходим фольклор в своей исконной форме бытования, в живой, изустной передаче? Исследования показали, что у современных детей сохраняется *большая потребность* в фольклоре как особой художественной форме самовыражения. Трудно найти столь близкий детям по духу материал, содержащий

<sup>1</sup> Мельников М.Н. Русский детский фольклор. — М., 1987.



столько воспитательно-обучающих возможностей, разнообразных форм творчества.

Этнопедагогика выработала свои, универсальные механизмы приобщения молодого поколения к духовным ценностям. Не исползовать их было бы нерачительно. Изучение многовекового народного культурного опыта, внедрение его в современную музыкальную педагогику открывает перспективный переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей *генетически обусловленную, всесторонне развивающую, фундаментальную сферу универсальной музыкальной деятельности.*

Несомненно, учебные программы по музыке и пению для *начальных классов общеобразовательных школ* должны быть разработаны на народно-песенном материале. Он дает исключительно большие возможности: для развития *всяких* дарований *всех* без исключения детей; для использования нестандартных форм музицирования, раскрывающих способности ребенка к активному духотворчеству; для познания школьниками традиционной народной культуры и ее нравственно-эстетических устоев; для раскрытия музыкально-речевым способом природных ресурсов детских голосов и естественного развития их.

Все это может дать народная песня (как материал) и народное песнетворчество (как метод). Их достоинства трудно переоценить:

- внутренняя связь пения с родной речью (навык пения способом «речи на распев», речепения);
- высокий поэтический строй народных песенных текстов, их образно-выразительные элементы, символика;
- метод варьирования, импровизации напевов;
- синкретизм искусства пения, связь с пластикой движений, мимикой, танцами, игрой на простых («деревенских») музыкальных инструментах, драматическим искусством;
- музыкальные игры, обряды, обычаи, содержащие знания об общечеловеческих этических нормах;
- жанровое и стилевое разнообразие народных песен;
- многоаспектность тематики народных песен;
- выразительные и изобразительные моменты в народном пении;
- половозрастная неразделенность в народном песнетворчестве;

- художественное общение и функционально-смысловое действие в процессе народного пения;
- целостность и самостоятельность народного песнетворчества как сложившейся художественно-образной системы со своими устоявшимися законами творчества и выразительными средствами передачи;
- связь народного пения с церковно-певческими традициями;
- связь народно-певческой культуры с композиторским творчеством и еще многое, многое другое.

Как видно, все перечисленные характеристики народного песенного творчества дают необыкновенно широкий простор для музыкальных действий в рамках школьной и внешкольной эстетической работы. Причем решаются задачи не только сугубо музыкально-эстетического порядка, но и такие социально важные воспитательные, как развитие контактных качеств, умений гармонично складывать межличностные отношения, навыков координации действий и самоконтроля, этики поведения и самоотдачи, собранности и воли...

Если в основе музыкальных действий лежит этнослух, то логично начинать музыкальное обучение школьников с этномызыки. Это позволит учителю быстрее организовать и развить музыкальный (внутренний) слух учеников, обострить их восприятие музыки до состояния преобразующего творчества, т.е. от пассивного слушания – через активное запоминание и повторение-исполнение на слух – перейти к импровизации и многоголосию. Школа должна использовать скрытое наличие у ребят этнослуха и оперировать поначалу этномызыкальным материалом.

Системно-комплексная работа с народно-песенным материалом в начальных классах общеобразовательной школы создаст прочный фундамент новой идеологии общего музыкального образования, основанной на народных истоках национальной культуры. «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный... Национальный человек – больше ... чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные. Можно желать братства и единения ... всех народов Земли, но нельзя желать, чтобы с лица Земли исчезли выражения национальных духовных типов и культур. Такая мечта о человеке и че-



ловечестве, отвлеченных от всего национального, есть жажда угашения целого мира ценностей и богатств. Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, то есть национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности»<sup>1</sup>.

Игнорировать этнокультуру, отводить ей место и роль, не адекватные ее исторической, культурной и социальной значимости, — заведомо «рубить сук», на котором зиждется весь духовный опыт российского народа.

(Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). — 2001. — № 6. — С. 21-26.)

*Б. П. Юсов*

### **Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (Новая парадигма)**

Стратегия взаимодействия искусств — это новая фундаментальная проблема художественной педагогики. К настоящему времени в Лаборатории взаимодействия искусств Исследовательского Центра эстетического воспитания Российской Академии образования сложилась система взглядов на ее решение, которая не имеет аналогов в российской и зарубежной теории и практике. Это система **полихудожественного** (термин предложен мною в 1987 г.) развития ребенка. Она предлагает не частные виды художественной деятельности, а — Искусство как первоединую основу мышления человека по степени общности и значения для человеческого духа и, наконец, — как оружие прорыва в неведомые горизонты.

Следствия перехода к данной совокупности представлений о художественном развитии ребенка таковы, что они понуждают к смене всей педагогической парадигмы, то есть исходных посылок педагогического мышления. Как писал Н.К. Рерих, дело даже не в искусстве. Правильное понимание художественного развития ребенка связано с выходом за пределы собственно искусства — в окружающий мир, в реальную жизнь, к истокам бытия и духовной жизни человека. В принятой нами

<sup>1</sup> Бердяев Н.А. Судьба России. — М., 1990. — С. 93–94.

концепции эти «запредельные» факторы занимают главенствующее место, в сравнении с искусствоведческой традицией и профессионализмом, замкнутыми в кругу собственных специальных проблем, таких как «язык» данного частного вида искусства: только музыка, только кино, только танец и т.д. Будет ли введен единый предмет «Искусство», подобный курсу «Мировой художественной культуры», или сохранятся отдельные уроки по каждому искусству, — это положения не меняет. Программы станут другие — по содержанию и по педагогической направленности. < ... >

Особенности программ нового поколения таковы<sup>1</sup>:

1. В них отражен опыт бытования искусства со времен древнейших цивилизаций, где функции многих искусств отличались от современных (это была наша педагогическая археология и культурная антропология — возвращение утраченных обществом принципов культуры, также как и нравственности).

2. Изучение искусства соединено с географическими, климатографическими, этническими, социальными (религиозными) культурогенными факторами данного региона, т.е. осуществлен экологический подход. Это «экология культуры» как культурная среда формирования личности ребенка (Д.С. Лихачев). Точнее — «страноведческий подход», по В.Г. Костомарову, — народные и национально-региональные традиции искусства в семье и обществе («этнос» — по Л.Н. Гумилеву, «национальные образы мира», «национальные Космосы» — по Г.Д. Гачеву).

3. Применен интегрированный полихудожественный подход, который отличается от так называемой комплексной, межпредметной связи уроков эстетического цикла, где одно искусство лишь иллюстрируется примерами другого. Такое ограничение в трактовке было характерно прежде и для типовых программ Министерства Просвещения СССР в 1981 г. (Б.П. Юсов, Ю.Б. Алиев) и для вышедших в 1981 и 1986 годах программ Д.Б. Кабалевского и Б.М. Неменского. В наших интегрированных программах с 1989 г. прослеживаются внутренние связи слова, звука, цвета, движения, пространства, формы, жеста — на уровне творческого процесса у детей.

4. Наш подход связан с развитием разных видов (одновременно) собственного детского творчества на занятиях каждого

<sup>1</sup> Речь идет о программах интегрированного типа по основным видам искусства («Музыка», «Изобразительное искусство», «Театр» и т.п.) с 1 по 11 класс, разработанных под руководством Б.П. Юсова. — Прим. авторов.



искусства. Сегодня дети сами творят только на уроках изобразительного творчества, нет литературного и музыкального сочинения; театр, кино, танец не представлены в базовом расписании занятий.

5. Приветствуется связь искусства с науками (с открытиями в области физики, химии, математики, астрономии, космоса) в их единых духовных корнях как звенья креатосферы – сферы творчества, духовного раскрытия личности.

6. Нас привлекают духовные культурогенные факторы истории, духовная изобретательность людей, прорыв в неизвестное. Школьники знают лишь военную историю (походы, битвы, взаимное истребление), историю династическую и религиозную (цари, их нравы, верования и боги). Духовная история человечества, как история мысли и творчества людей, их устремлений, еще не написана.

7. Надо формировать у детей вектор **будущего** – воображение, стремление к героике, мечте. В массе, мы даем нашим детям искусство прошлого, немного – настоящего и почти совсем не приучаем к размышлению о том, что будет, а ведь искусство всегда создается для будущего: в надежде на перемену людских нравов, всех сторон жизни.

Структуру содержания полихудожественного курса можно представить в виде трех вложенных шаров. Внутренняя сфера – «экология культуры», культурная среда (семья, родной народ, его язык и культура), в которой формируются и прорастают духовные силы ребенка. Вторая сфера – «экология социума», прораствание искусства в общественную ткань вплоть до общечеловеческих масштабов (социальная доминанта приходится на средний возраст). Третья сфера – «экология природы», внешняя сфера, открытая в пространство вселенной, знаний, космоса, мысли, наук, единство искусства и мироздания (старший возраст). Все три аспекта содержания важны для каждого возраста, но душевно школьник раскрывается по мере освоения природно-математического и общественного цикла предметов – к старшему возрасту. < ... >

Методические принципы наших программ:

1. Духовное возвышение. Насыщение, утончение духовных потребностей и интересов детей, их переживаний и нравственных помыслов – как высшая задача полихудожественного развития.

2. Деятельная радость, увлечение работой, желание участвовать в общем деле, в коллективном усилии.

3. Живое искусство: живое слово, живые краски, звуки, формы, ритмы, движения, а не только пластинки, записи, репродукции, видеофильмы. Дети должны по возможности сами быть участниками живого формообразования (на их глазах, их голосом, их руками).

4. Широта содержания, включающая разнообразные стороны жизни – разных людей, их быт, разные города, пустыни и снега, горы и океаны, солнце и звезды, разные народы, континенты, воображаемые путешествия.

5. Региональный компонент (Н.К. Рерих писал, что если ребенок не любит Родину, то он не научится любить и человечество).

6. Интегрированный подход. Все искусства имеют единую основу, их пронизывают единые законы восприятия. Ребенок изначально полихудожественен (полиязычен) способен ко всем видам художественных занятий. Интеграция искусств эффективнее монохудожественных занятий. Интеграция искусств эффективнее монохудожественного подхода даже при специализации.

7. Сенсорное насыщение детских представлений и слов разными чувствами и ощущениями. Порою дети выучиваются сказать и назвать, но не умеют почувствовать и сделать. Здесь же глаза и уши **учатся** видеть и слышать, так же как ноги – ходить.

8. Разные стороны каждого искусства. В каждом искусстве есть механическая сторона – ремесло, тренировка. И есть сторона образная, неожиданная, индивидуальная, неповторимая. Всякое искусство можно также выразить через качества соседних (музыка может быть плавной, резкой, танцевальной, цветовой, речевой, пространственной; цвет или танец – спокойным, звучным, подвижным, ритмичным, раздольным). Дети должны пройти через полифоническую палитру возможностей художественной формы. Образная сторона определяет техническую, учебную.

9. Активное творчество самих детей. Учитель – главное, но нельзя всего достичь только его силами. Программа пишется для раскрытия сил детей, а не для буйства учителя. Творчество ученика питает и педагогическую импровизацию учителя.

**Иерархическая** организация компонентов развития – отличительная черта нашего подхода. Иерархическая структура полихудожественного переживания представляется нам следующим образом. Это пять восходящих слоев (см. схему) – от I к V – и их компонентов, тоже восходящих снизу вверх (мы



выразили их через названия современных видов искусства). Первый (нижний, начальный) – это слой обобщенных картин, где высший синтез выражен слиянием разных художественных проявлений. На древнем и простонародном уровне – это массовый праздник, зрелище, по М.М. Бахтину – народный фестиваль, по Э. Хемингуэю – фиеста. В современном виде – это массовая рок-культура или «антикультура» (как ее зовут на Западе) – тиражная, массовая, технизированная, поставленная на индустриальный поток.

Слой II – V – это область «реальных» чувств и действий, часто вовсе лишенных технизированной оболочки, где человек с его телом и голосом выступает как материал искусства. Верхний «резонансный слой» – интонационно-ритмическое соответствие человека и переживаемого произведения искусства: переход внешнего – произведения – во внутреннее состояние духа. Здесь же – и вовсе неизвестный среди искусств аромат (значителен духовный символизм ароматов, благовоний в культуре и религиях).

Пройдя на полихудожественных уроках все слои полифонической иерархии, испробовав разные виды творчества – сенсорного переложения замысла, школьник приобретает многомерную и многоуровневую способность воображения (и представление о средствах реализации замысла), свободно переходит на каждый новый уровень, на другое искусство.

Нужно отметить, что высший по иерархическому уровню компонент включает те, что расположены ниже. Иерархия художественных явлений, мерностей, выстроена нами с учетом древних традиций культуры разных народов и на основе современных научных сведений по акустике, спектрометрии, кристаллографии, лингвистике. Светом порождаются ритмы, цвета, ароматы, звуки, движение. Цвета, формы, танец, музыка существуют в пространстве. В древних алфавитах выше буквы стояли ее звук, число, цвет, начертание в пространстве – каллиграфия.

Единое художественное пространство можно представить в виде полусферы, где параллели – это компоненты (согласно схеме), а меридианы – это виды искусства, которые разделены на «экваторе», но сходятся в единой точке – на «полюсе». Значит, каждое искусство – конечно, в меру специфики своего языка, – проходит одни и те же «этажи», устремляясь к синтезу. Поэтому музыка может быть темповой, ритмичной, речевой, цветовой, каллиграфичной.

## Схема ПОЛИФОНИЧЕСКАЯ ИЕРАРХИЯ

### 5. РЕЗОНАНСНЫЙ СЛОЙ

3. Свет – Цвет (радуга, спектр)
2. Ритм (интонация, вибрация, звук)
1. Аромат (структура)

### 4. ВИЗУАЛЬНО-СИМВОЛИЧЕСКИЙ СЛОЙ

3. Пространство (архитектура, композиция)
2. Цвет (колорит)
1. Форма (силуэт, контур, символ)

### 3. СЛОВЕСНО-ЗНАКОВЫЙ СЛОЙ

6. Знак (рисованный, письменный), каллиграфия
5. Проза легендарная (устная традиция)
4. Живое слово (устная речь)
3. Поэзия (звучащая)
2. Почерк (рукописная книга)
1. Проза литературная (печатная книга)

### 2. ЗВУКО-ДВИГАТЕЛЬНЫЙ СЛОЙ (реальные чувства и действия)

7. Звуковой сигнал
6. Речевые заговоры (частушки, поговорки), молитва
5. Живое пение
4. Звук инструмента
3. Рисунок, форма, окраска
2. Танец (движение)
1. Театр (жест, мимика)

### 1. ОБОБЩЕННЫЕ КАРТИНЫ (жизнеподобные формы)

6. Кино, ТВ, видео
5. Музыка технизированная (компьютерная)
4. Массовые песни, радио, трансляции
3. Печатные тиражные формы, книги, тексты
2. Бытовое рисование, жанровые картины
1. Зрелища, массовые праздники (одежда, косметика, этикет – манеры)

Предложенную схему не нужно критиковать в понятиях искусствоведения: «одни искусства внизу, другие наверху». Все искусства важны. Нет низкого, но все имеет последовательность порождения и насыщения: нельзя сказать, что искусство – целое, а музыка – часть искусства. Музыка – это звучание целого, а живопись – цветовой расклад (радуга) целого.



Педагогика взаимодействия искусств позволяет пересмотреть возможности отношений педагога и ребенка. Контакт с ребенком и способ узнать мнение класса обеспечивают так называемую обратную связь – важнейший элемент методики. Школьник может выразить учителю то, что он понял пятью способами (по возрастающей сложности): 1) действиями (движением, мимикой, жестами, танцем, рисунком); 2) чувствами (радостью, восторгом, готовностью участвовать); 3) понятиями (словами, знаками графическими, текстами); 4) образами (в рисунках, музыкальной или сценической импровизации, стихах); 5) символами (символическим цветом, звуком, мотивом, позой, начертанием).

В педагогике важен вопрос критериев детской развитости – признаков, по которым об этом можно судить. < ... > Критерии полихудожественного развития, приемлемые на занятиях любым искусством: 1) быстрота включения в творческий процесс; 2) желание и умение работать в коллективе; 3) вариативность и полихудожественное многообразие образов и действий (множество вариантов на языках разных искусств); 4) цельность поэтического пространства ребенка (сохраняется цельность переживания образа при переходе от одного искусства к другому); 5) способность продуктивно завершать работу (приходить к решению от нерешительности); 6) скорость овладения рабочими навыками (при переходе к разным искусствам, малознакомым – быстрота схватывания главного); 7) взаимосвязь смыслового и художественного пространства (смысл образа соединен с нужными средствами выражения); 8) свободное развертывание и свертывание рабочего пространства (развертывание звука – в цвет и движение; свертывание цвета, звука и танца – до графики линии); 9) эффект личного участия (в раскрытии образа, описания события, виртуального образа); 10) учет региональных особенностей культуры; 11) потребность повседневного общения с искусством; 12) воображение (широта, гибкость, вариативность, возвышение к идеалам, героике, мечте); 13) взаимоналожение (способность совмещения возможностей разных искусств в одной творческой работе); 14) неожиданность и индивидуальность образа; 15) на занятиях всех искусств активность цвета, внимание к фонетике (звучанию) слова и интонации, активность пространственных представлений, чувство общей полифонической художественной среды (сочетающей свет, цвет, звук, пространство, композицию, архитектонику); 16) динамич-

ность и интонация речи, словесная находчивость; 17) связь региональных особенностей искусства с глобальными, общечеловеческими проблемами культуры.

При педагогическом контроле эти критерии можно выразить в виде вопросников, анкет, викторин, игровых ситуаций, бесед. В оценке педагога по выбранным критериям надежнее опираться на прямые наблюдения и заметки педагога в естественном процессе занятий с детьми, в общении с ними, на анализ художественных работ детей, чем на имеющиеся тестовые «пробы» по искусству.

< ... > Можно различать три уровня работы учителей по взаимодействию искусств: межпредметные связи, взаимное иллюстрирование, интеграцию искусств. Первый – традиционный, наиболее простой, когда на урок литературы учитель приносит изделия народного ремесла, вышивки, матрешки, картины художников, пластинки с музыкой классической и народной. Или на уроке рисования включают музыку, а в конце урока дети надевают раскрашенные ими кокошники и передники и устраивают хоровод. Это – монохудожественное преподавание, но с привлечением других искусств. Продвинутым можно считать второй уровень, когда обсуждается стилистическое единство и историческое соответствие произведений музыки или литературы с общей культурой эпохи и аналогиями из других видов искусства: они взаимно обогащают друг друга. Прослеживаются трансхудожественные магистрали при создании оперы или экранизации на сюжет литературного произведения, серии картин по известным сказаниям и былинам. Особенно часты иллюстрации внехудожественного порядка – использование контекста эпохи, взаимодополнения разных элементов культуры, соотнесения исторических персонажей. Третий уровень – это интеграция, о чем речь шла в настоящем сообщении.

(Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Материалы Международной научно-практической конференции 25-29 августа 1997 г. / Под ред. Л.П. Казанцева; Сост. П.С. Волкова. – Астрахань, 1997. – С. 214–220.)



Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева

**ТЕОРИЯ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебник

Издательство «Прометей»  
115035, Москва, ул. Садовническая, д.72, стр.1  
Тел/факс: 8 (495) 799-54-29  
E-mail: info@prometej.su

Подписано в печать 11.09.2013.  
Формат 60x90/16. Объем 27 п.л.  
Тираж 500 экз. Заказ № 317.

ISBN 978-5-7042-2430-3



9 785704 224303



ISBN 978-5-7042-2430-3



9 785704 224303