

Высшее профессиональное образование

Э.Б. Абдуллин
Е.В. Николаева

ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебник



Педагогические
специальности

59824

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Э. Б. АБДУЛЛИН, Е. В. НИКОЛАЕВА

ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Допущено
Министерством образования и науки
Российской Федерации в качестве учебника
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности
030700 — Музыкальное образование*

Москва

2004

УДК 78(075.8)
ББК 85 31я73
А 139

Рецензенты:
кафедра хорового дирижирования и постановки голоса
Самарского государственного педагогического университета
(зав. кафедрой — доктор педагогических наук, профессор *Т. А. Колышева*);
кандидат педагогических наук, профессор, декан музыкального
факультета Владимирского государственного педагогического
университета *П. В. Анисимов*

- 121774 -



Абдуллин Э. Б.

А 139 Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш.
пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. — М.:
Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
ISBN 5-7695-1671-2

В учебнике излагаются основы теории музыкального образования, осуществляемого в учреждениях общеобразовательного типа. Теория музыкального образования рассматривается как область педагогической науки, относящейся к музыкальному образованию. Специальное внимание уделяется музыкальному искусству в образовательном процессе, личности ребенка в музыкально-образовательной системе, основным компонентам музыкального образования, личности и деятельности учителя музыки. Все разделы учебника представлены в совокупности с учебными заданиями с целью развития профессионального мышления, формирования личностной позиции, творческого отношения студентов к изучаемым проблемам.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть полезен учителям музыки учреждений общеобразовательного типа, преподавателям высших и средних профессиональных учебных заведений и всем, кто интересуется проблемами музыкального образования.

УДК 78(075.8)
ББК 85 31я73

© Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В., 2004
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2004
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2004

ISBN 5-7695-1671-2

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время теория музыкального образования стала самостоятельной и необходимой частью вузовского образования. Вместе с тем учебника, специально разработанного в соответствии с ныне действующим Государственным стандартом высшего профессионального образования, до сих пор нет.

Предлагаемый вашему вниманию учебник Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой «Теория музыкального образования» восполняет ощутимый пробел в теоретическом обеспечении профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. Нельзя не отметить, что отдельные аспекты теории общего музыкального образования получали освещение в работах О. А. Апраксиной, Э. Б. Абдуллина, Ю. Б. Алиева, Л. Г. Арчажниковой, В. К. Белобородовой, Н. А. Ветлугиной, Л. В. Горюновой, Н. Л. Гродзенской, Д. Б. Кабалевского, Е. В. Николаевой, Л. А. Рапацкой, М. А. Румер, Н. А. Терентьевой, Л. В. Школяр и других педагогов-музыкантов — исследователей.

В предлагаемом учебнике предпринята попытка представить теорию музыкального образования как самостоятельный вузовский учебный предмет, который имеет свою предметную зону, категориальный аппарат, спектр проблем и т. д. При этом авторами ставится задача раскрыть картину современного состояния теории музыкального образования как науки сквозь призму обобщения коллективного опыта и отечественных и зарубежных педагогов-музыкантов — исследователей, выдающихся мастеров исполнительского музыкального искусства, учителей музыки — практиков.

Для научного обоснования теории музыкального образования как предмета изучения активно привлекаются фундаментальные положения музыковедения, теории музыкального исполнительства, музыкальной психологии, общей педагогики и психологии.

Однако целый ряд вопросов еще не разработан в должной мере, что не позволило авторам включить их в содержание данного учебника.

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.

Как известно, нет ничего более практичного, нежели хорошая теория. Союз теории и практики способен обеспечить педагога-музыканта тем научно обоснованным комплексом знаний, умений и навыков, которые, будучи проверенными на практике, станут для него надежным компасом в профессиональной деятельности.

Бесспорно, 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 учителю музыки для успешной практической педагогической работы.

Принципиально важно, что при разработке учебника авторы сочли необходимым ввести в его содержание характеристику различных научных позиций по отношению к одной и той же рассматриваемой проблеме. Такой подход имеет целью развитие у будущих учителей музыки теоретического мышления и рефлексивного критического (в широком смысле этого понятия) отношения учащихся к проблемам теории и практики музыкального образования, формирования собственной профессиональной позиции. Этому способствует и включение в содержание учебника размышлений студентов музыкально-педагогических факультетов России, а также Латвии, Литвы и Украины об отдельных проблемах теории музыкального образования.

В данном учебнике предложен новый подход и к организации самостоятельной работы студентов. Он заключается в том, что к каждому разделу 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 теоретической точки зрения и их сравнительный анализ. Некоторые задания предусматривают изучение конкретных музыкально-педагогических ситуаций и возможные способы их разрешения.

Наконец, отмечу, что это первый отечественный учебник в системе методолого-методических дисциплин вузовской подготовки учителя музыки. Надеюсь, что он сможет сыграть важную роль в повышении уровня подготовки музыкально-педагогических кадров высшей квалификации.

Доктор педагогических наук, профессор *Г. М. Цыпин*

ГЛАВА 1. ТЕОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ 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

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

Будущий учитель музыки, желающий стать настоящим 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 учителя музыки;
- целостную модель компонентов музыкального образования;
- сущность, виды и особенности профессиональной деятельности учителя музыки.

В настоящем учебнике теория музыкального образования впервые 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 практики. При этом авторами ставится задача охарактеризовать теорию музыкального обра-

зования на основе обобщения коллективного опыта педагогов-музыкантов — исследователей, выдающихся мастеров исполнительского музыкального искусства, учителей музыки — 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 педагогик плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы. Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальность»¹.

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 использованы².

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»³.

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

Содержание понятия «музыкальное образование»

Изучение теории музыкального образования невозможно без раскрытия и усвоения *важнейших понятий, определений, положений*, входящих в некий обязательный *тезаурус учителя музыки*

¹ Краевский В. В. Методология педагогики. — Чебоксары, 2001. — 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.

(терминологический словарь, относящийся к данной науке, предмету изучения).

Овладение будущими учителями музыки *профессиональным* тезаурусом педагогики, относящейся к области музыкального образования, является одним из показателей профессионализма (в теоретическом плане) учителя музыки, 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. Что они, в свою очередь, означают?

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 значении. 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 значении 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 учителя при обучении и воспитании ребенка. При этом речь идет о самых разных аспектах музыкального развития, направленных на становление 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; и развитие музыкально-творческих способностей, исполнительских, слушательских и даже композиторских 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 учителя музыки во многом зависит от того, в какой мере он владеет теоретическими знаниями в области музыкального образования. Овладение 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 музыкальное образование. Под *общим музыкальным образованием* имеется в виду 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 «Музыкальное учреждение 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»¹.

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 КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТОДОЛОГО- МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ²

Сегодня теория музыкального образования выступает в качестве одной из учебных дисциплин, входящих в содержание вузовской методолого-методической подготовки будущих учителей музыки. В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности «Музыкальное образование» и в прилагаемом к нему примерном учебном плане к таким дисциплинам отнесены:

- теория музыкального образования;
- методика музыкального образования;
- музыкально-педагогические практикумы;
- история музыкального образования;
- музыкальная психология и психология музыкального образования;
- методология педагогики музыкального образования;
- практика³.

¹ Гольденвейзер А. Б. Советы мастера // Советская музыка. — 1965. — № 5. — С. 96.

² Под методологией понимается в данном случае область педагогики музыкального образования как науки, включающей в себя методы исследования в отличие от методов обучения (преподавания и учения) в методике.

³ Перечень дисциплин дан в том порядке, в каком их изучает будущий учитель музыки. Исключение представляет собой «Практика». Поскольку она входит в программу нескольких лет обучения параллельно с другими учебными предметами, ею завершается весь список.

Изучение теоретических основ музыкального образования предвосхищает курс «Методика музыкального образования», а последняя в опоре на усвоение теории направлена на познание и творческое, практическое применение будущим учителем музыки основных методов, средств и форм организации процесса музыкального образования, изучение различных школьных программ по музыке.

Одновременно с теорией и методикой музыкального образования вводятся «Музыкально-педагогические практики», задача которых — привить будущим учителям музыки практические навыки по руководству, педагогической организации всеми имеющими место на уроках музыки видами музыкальной деятельности школьников.

Следующая дисциплина — «История музыкального образования» рассматривает все эти вопросы в историческом аспекте, связывая их с современностью.

Наконец, о трех предметах профессионально ориентированного методолого-методического цикла вузовских учебных дисциплин, как бы стоящих над остальными: «Музыкальная психология и психология музыкального образования», «Методология музыкально-педагогического образования», «Практика».

1. «Музыкальная психология и психология музыкального образования» призвана создать надежный фундамент для того, чтобы психологический аспект музыкального образования осуществлялся на высоком профессиональном уровне.

2. «Методология педагогики музыкального образования» ставит задачу познакомить будущих специалистов с основами исследовательской деятельности педагога-музыканта, которая получит конкретное выражение в выпускной квалификационной работе.

3. «Практика», центральным компонентом которой является педагогическая практика в школе, является (вместе с выпускной квалификационной работой) лакмусовой бумагой для выявления того, как усвоены будущим учителем музыки профессионально ориентированные методолого-методические дисциплины, в том числе и «Теория музыкального образования».

Действующий ныне Государственный стандарт вузовского педагогического образования раскрывает функции, логику, научную основу и содержание каждой из вышеперечисленных учебных дисциплин. Это в корне меняет многолетнюю традицию рассматривать вопросы истории, теории и методики музыкального образования комплексно, без их обособления в качестве самостоятельных учебных предметов. Такое обособление было подготовлено, с одной стороны, развитием педагогики музыкального образования, с другой — повышением требований к профессиональной вузовской подготовке будущих учителей музыки.

Столь широкая и многокомпонентная методолого-методическая подготовка учителя музыки в вузе объясняется необходимостью создания системы, обеспечивающей возможность разработки студентом *собственной модели общего 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 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 учителя музыки.

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

4. Что означает термин «профессиональный тезаурус»?

5. Укажите, какие, на ваш взгляд, категории теории музыкального образования требуют раскрытия для возможно более полного выявления ее сущности.

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

7. Раскройте содержание термина «общее музыкальное образование».

8. Охарактеризуйте содержание термина «дополнительное музыкальное образование».

9. Раскройте содержание термина «профессиональное музыкальное образование».

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

11. 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.

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

12. Раскройте значение термина «музыкальное воспитание».

13. 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.)

14. 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. — М., 1993. — Т. 1. — 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.)

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

16. 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. Охарактеризуйте трактовку терминов «музыкальное образование», «музыкальное воспитание» и их соотношение в приводимом ниже фрагменте из «Примерной программы основного общего образования» по предмету «Музыка»:

Массовое музыкальное образование и воспитание должно опираться на принцип признания самоценности музыкального искусства, который позволяет учащимся через интонационно-образную природу музыки познавать мир и самого себя в этом мире.

(Коваленко Н. Г., Сергеева Г. П., Старобинский С. Л., Школяр Л. В. Музыка // Примерные программы основного общего образования / Сост. А. М. Водянский, Н. Н. Гара. — 4-е изд. — М., 2001. — С. 264.)

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

19. 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.)

20. Раскройте в общей форме содержание цикла профессионально направленных методолого-методических дисциплин.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА¹

ОСНОВНАЯ

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

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

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.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 030700 — «Музыкальное образование». Квалификация — учитель музыки. — М., 2000.

Концепция художественного образования в Российской Федерации // Музыка в школе. — 2001. № 3.

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

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

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

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

Арчажникова Л.Г. Профессия — учитель музыки: Учеб. пособие. — М., 1983.

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

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.

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

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

Терентьева Н.А. История и теория музыкальной педагогики и образования: Учеб. пособие: В 2 частях. — Вып. 1 и 2. — СПб., 1994.

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

¹ 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 1998 года. Исключение представляют энциклопедические словари и различного рода справочная литература.

ГЛАВА 2. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Если бы мне пришлось вновь пережить свою жизнь, я установил бы для себя правило читать какое-то количество стихов и слушать какое-то количество музыки по крайней мере раз в неделю; может быть, путем такого (постоянного) упражнения мне удалось бы сохранить активность тех частей мозга, которые теперь атрофировались, утрата этих вкусов равносильна утрате счастья и, может быть, вредно отражается на умственных способностях, а еще вероятнее — на нравственных качествах, так как ослабляет эмоциональную сторону нашей природы.

Ч. Дарвин

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»¹.

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-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 слова².

¹ Чередниченко Т.В. Музыка в истории культуры. — Вып. 1. — Долгопрудный, 1994. — С. 29.

² 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.

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 выразительности¹.

При этом ученый предостерегает педагогов-музыкантов от поисков в музыке отзвуков и описаний конкретных жизненных ситуаций, так как именно музыка, обостря 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)»².

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. Согласно другой позиции, в музыкальном образовании необходимо воспитывать прежде всего ценностное отношение к самой музыке, ибо музыка вполне достойна того, чтобы утверждать собственные приоритеты³.

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.

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. 64—65.

² Там же. — С. 65.

³ См.: Тельчарова-Куренкова Р. А. Методологические и теоретические проблемы музыкального образования // Вопросы подготовки музыканта-педагога. — Магнитогорск, 1997; Щербак А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования / Под ред. Э. Б. Абдуллина. — М., 2001; Базиков А. С. Музыкальное образование в современной России. — Тамбов, 2002; Бернстайн Л. Концерты для молодежи / Пер. с англ. и предисловие Е. Ф. Бронфин. — Л., 1991.

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. Исследователь выделяет следующие функции: коммуникативную, отражения действительности, этическую, эстетическую, каноническую (канонизирующую)¹, эвристическую, познавательно-просветительскую, в итоге — общественно-преобразующую².

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,

¹ Под канонической (канонизирующей) функцией автор понимает культурную преемственность.

² См.: Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен. — М., 1994. — С. 6.

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 убедительность¹. 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»².

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 учитель своими субъективными словесными трактовками и характеристиками подменяет возможность самой музыки, посредством заложенного в ней объективно-социального содержания, постепенно рождающей 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.

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 акцент делается на определенном аспекте отражения действительности в искусстве.

Так, для учащихся начальных классов 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.

¹ Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен. — М., 1994. — С. 5.

² Шостакович Д. Д. Музыка и время. Заметки композитора // Музыка и современность. Сборник статей / Общая ред. Д. В. Фришмана. — Вып. 10. — М., 1976. — С. 10.

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»¹. В этой связи важнейшая задача учителя видится в раскрытии красоты и гармонии, главным образом на уровне музыкального произведения. Перспективной и значимой представляется и проблема развития на уроках музыки 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

¹ Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен. — М., 1994. — С. 9.

произведений различных жанров; разносторонность восприятия; адекватность переживания; соответствие оценки содержанию музыкального произведения¹.

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.

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.².

Подобный подход целесообразен и применительно к общему 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 оп-

¹ Бутник А. Г. Формирование эстетического отношения подростков к музыкальному искусству во внеурочной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1991. — С. 6—8.

² См.: Мариупольская Т. Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки (теоретический и методический аспекты): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М., 2002. — С. 26—27.

ределенный 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-фактологическом, философско-мировоззренческом, этико-эмоциональном и т. д.»¹.

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 лично-преобразующей.

Личностно-преобразующая функция

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

Преобразующее воздействие музыкального искусства на личность учащихся возможно в силу того, что, как отмечает М. С. Ка-

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

ган, 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 учителем, 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 двуединая 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 обществу¹.

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, родства 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 все более возрастает, а музыка классическая и народная с их огромным духовным потенциалом остается маловостребованной.

В связи с этим первая задача учителя музыки — 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

¹ См.: Каган М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе // Музыка в школе. — 1987. — № 4. — С. 28—32.

выраженные в ней эмоции, чувства, мысли начиная с первого класса, с первых уроков.

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

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 крут 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. Учителю музыки 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 музы-

ка не способна оказывать действенного 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 учителя музыки 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 учителя музыки.

1. Общественные науки
Музыкальное искусство

«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.)¹.

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 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

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

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 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 породить 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»¹.

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.

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 nive творческой музыкальной деятельности»².

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.

¹ 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. Бепис. — Париж, 1989. — С. 34 — 38.

² Там же. — С. 39.

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 потребностей¹.

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.

¹ См.: Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие. — М., 2000. — С. 16.

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 в любви, приятии, душевном тепле) 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).

К использованию арттерапевтических возможностей музыки на занятиях с детьми в последние годы обращаются и некоторые студенты — будущие учителя музыки. 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, 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 болезненной 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 воздей-

ствовать на ребенка 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 популярной 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 *личностно 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 ли-

кования 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. — М., 1971. — Т. 3. — 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 сочувствовать. «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

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

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

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.

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

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

Холопова В.Н. Функции музыки // Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен. — М., 1994.

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

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: ребенка 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 могут привести к практическому овладению интонацией. Как этого не хватает именно на ранних этапах обучения музыке!»¹.

В настоящее время подобная точка зрения все более прочно утверждается в музыкальном образовании. При этом становится очевидным то, 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.

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»².

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,

¹ Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: Исследование. — М., 1993. — С. 161.

² Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971. — С. 25.

а также к содержаниям и связям музыкальных понятий (таких, например, как высота, мотив, аккорд, лад, форма и др.)»¹.

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»². 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 развитии ладо-гармонического, тембро-гармонического, инструментально-тембрового, вокально-позиционного слуха и имеющего целью свободную «ориентацию в звуковом пространстве»³.

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

¹ Старчеус М. С. Слух музыканта. — М., 2003. — С. 17.

² Там же. — С. 21.

³ Брайнин 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.

инного интонационного комплекса — от мельчайшей единицы (интервала) до развернутого музыкально-композиционного построения, произведения в целом. При этом происходит постепенное, все более дифференцированное различие 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.

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»¹.

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 музыкальности².

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 интонационно-

¹ Тарасов Г. С. Музыкальная психология // Спутник учителя музыки / Сост. Т. В. Чельшева. — М., 1993. — С. 30.

² См.: Стоянова Г. И. К проблеме музыкальности // 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. 86—87.

го 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 стилевые 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 приобщается к музыкальному искусству, 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 музыки¹.

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»². 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, личностно 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 мысли-

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 Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. — М., 1970. — С. 85.

тельного процесса, как инсайт, зарождается на бессознательном уровне¹.

Бессознательные образы, как отмечает А. В. Торопова, вступая в резонанс с музыкой, усиливаются и тем самым становятся доступными для осознания. Именно с этим механизмом связано возникновение у ребенка личностно значимого смысла музыки².

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»³. Существенным дополнением к этой позиции является тезис о том, что «деятельность музыкального мышления представляет собой процесс преобразования звуковой реальности в художественно-образную»⁴.

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»⁵.

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»⁶. 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 музыкаль-

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. 25.

² См.: Торопова А. В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике: К началу музыкально-психологической антропологии. — М., 1997.

³ Дыс Л. И. Музыкальное мышление как объект исследования // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / Отв. ред. И. Г. Ляшенко. — Киев, 1989. — С. 39.

⁴ Ляшенко И. Г. Целеполагание и деятельность музыкального мышления // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / Отв. ред. И. Г. Ляшенко. — Киев, 1989. — С. 10.

⁵ Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971. — С. 211.

⁶ Цит. по: Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Под ред. Г. М. Цыпина. — М., 2003. — С. 231.

ный язык, овладение которым является необходимым условием общения учащихся с музыкой.

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 сознания¹.

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 сознания².

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. Мышление в таком случае представляет собой отражение в сознании человека музыкального образа, понимаемого как совокупность, диалектическое

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. 136—137.

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, стиливого порядка и т. д.¹.

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.

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 удоволь-

¹ См.: Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. — М., 1984. — С. 137—138.

ствия 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 деятельности¹.

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 учителя музыки 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;
- в) в специальных школах, где создаются программы музыкального образования, которые сориентированы 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.

¹ 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. Торонова, А. И. Щербакова — М., 2002. — С. 65.

Креативность

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

Под креативностью ребенка понимают его творческие возможности, предуготовленность к созданию 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»¹. Такой «инстинкт», как замечает исследователь, «проявляется у детей всегда в неперенном стремлении меньше созерцать или механически выполнять предначертанное, но охотнее самим участвовать и вносить свое»².

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 проявляется только в сочинении «сложных музык», оно гораздо многообразнее и разветвленнее...»³.

Принимая данную позицию, необходимо отметить, что творческое начало может проявляться во всех видах музыкальной деятельности. Тем самым оно придает уроку музыки ярко выраженный творческий характер, что отвечает основной направленности урока музыки как урока искусства. 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

¹ 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.

² Там же. — С. 100.

³ Там же. — С. 98.

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.

Вот как говорят об этом будущие учителя музыки — студенты Уральского государственного педагогического университета И. Ермакова и О. Изюрова.

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, «литерический 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 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 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, о каких-то особенностях личности другого человека;
- в способности сопоставлять то, что сам пережил и знаешь, 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.

Студентка МПГУ Л.Горбунова подходит к изучению учебно-творческой музыкальной деятельности в контексте выявления ее возможностей в преодолении дезадаптации младших школьников

(дезадаптация — это устранение имеющихся 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 выводу.

Урок музыки может 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 является противопоставлением 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 пересечение 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 УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ НА ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Весь музыкально-педагогический процесс, вся деятельность учителя музыки 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»¹.

Общая характеристика современного учащегося

Каждое новое поколение детей, сохраняя стратегически важные возрастные характеристики, преподносит педагогам и родителям новые проблемы и задачи. Сегодняшние учащиеся — дети конца XX — начала XXI века. И они сильно отличаются от детей даже начала второй половины XX века. По наблюдениям учителя музыки г. С.-Петербурга Б. С. Рачиной, заслуженного учителя России, имеющей более чем тридцатилетний опыт работы в школе, есть несколько объективных факторов, которые определяют существенные возрастные особенности современных школьников.

Первый из них — ф а к т о р с о ц и а л ь н ы й. 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 учебной деятельности, для формирования у ребенка заниженной самооценки и ущербной социальной позиции. В этой тревожной ситуации учитель музыки, 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, опубли-

¹ Цыпин Г. М. О художественно-творческом потенциале ребенка. «Явное» и «тайное» в детской одаренности // Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Под ред. Г. М. Цыпина. — М., 2003. — С. 207.

кованным в С.-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 учителя музыки, 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.

3 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 радиоэфир, 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 (7—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:

- 1) • разрозненный, неорганизованный музыкальный опыт;
- 2) • недостаточная вокально-слуховая (иногда и двигательно-слуховая) координация;
- 3) • преобладание роли зрелищно-событийных впечатлений по отношению к слуху;
- 4) • склонность к гедонистическим окрашенным чувствованиям;
- 5) • потребность в смене эмоциональных состояний, своеобразная импульсивность, бесконтрольность эмоциональных состояний;
- 6) • склонность к непосредственному сопереживанию, эмоциональной идентификации в ситуации общения (с взрослыми, с персонажами произведений музыки);
- 7) • 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);
- 8) • интеллектуально-волевая регуляция только во имя субъективно привлекательных, «важных» причин;
- 9) • личностная доминанта: стремление к самовыражению в самых разнообразных формах — звуковых, зрительных, двигательных и т. д.¹

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 возникает целесообразность мозаичного построения урока с включением в него разнообразных видов музыкальной деятельности, но с приоритетом практических: пения, игры на музыкальных

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

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 7—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 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, почувствовать, понять логику развертывания музыкального образа.

Третье. Подавляющее число детей, приходящих 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.). Дети 7—8 лет лучше слышат интонационные мелодические особенности музыки, несколько хуже воспринимают явления ре-

гистра, особенно его изменения. Самым неразвитым является ладовое мышление.

К отмеченным Б. С. Рачиной особенностям следует добавить, что на всем протяжении пребывания учащихся в школе могут проследиться явления адаптационного синдрома (стресса). Наиболее резко такой синдром выражен у первоклассников в первые шесть недель обучения в школе, поскольку у детей в этот период в результате адаптации к школе 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. Адиев 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 стан-

дартам поведения. Исходя из этого, Алиев считает, что при всем возможном разнообразии применяемых форм и методов проведения занятий основа урока, его 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 детей¹.

В отличие от младших подростков, как отмечает Ю. Б. Алиев, учащиеся старшего подросткового возраста испытывают *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»². 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 уроков необходимо также учитывать *потребность учащихся в воспитании собственной воли*, которая есть практически у всех детей³.

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

² Там же. — С. 119.

³ Там же. — С. 119—124.

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 жизненным, музыкальным опытом ребенка и, с другой стороны, преодоления «эго» науки и учителя является одной из самых сложных в современной музыкальной педагогике¹.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое музыкальность, каковы ее показатели и пути 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 из своего жизненного опыта примеры музыкальной одаренности ребенка и охарактеризуйте ее.
6. Охарактеризуйте сущность музыкального мышления учащихся и логику его развития, предлагаемую Г. М. Цыпиным.
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. Зиминой по отношению к внутреннему диалогу, согласно которой «в музыкальной деятельности внутренний диалог является результатом творческого процесса. Именно в нем происходит приятие личностью содержания произведения, а вместе с ним и сочувствие, сопереживание его лирическому герою»².
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.
13. Вызовет ли, на ваш взгляд, у современного ребенка эмпатийный отклик прослушивание такой части из «Реквиема» В. А. Моцарта, как

¹ 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.

² Зиминая 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.

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 // Мирозрение 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. Попробуйте 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

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.

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

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

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

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

Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие / Под ред. Г. М. Цыпина. — М., 2003.

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

Сулова Н. В., Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. — М., 2000.

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

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

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

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.

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.

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

Раждников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. — М., 1989.

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

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

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 общего музыкального образования

В современной педагогике целью общего 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...»¹. Тем самым Д. Б. Кабалевский подчеркивает значение

¹ Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 23.

музыкальной грамотности в широком смысле этого слова как основы, без которой музыкальная культура не может сформироваться. Важным в его представлении является также 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 существенных 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 приходиться 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 «изъяснение светской музыки» предлагает осуществлять «в духовных категориях»¹.

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

В концепции Л. В. Шаминой музыка также признается «действенным средством воспитания духа»¹. 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»².

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...»³. При этом автор выделяет три компонента музыкальной культуры: музыкальный опыт школьников, их музыкальную грамотность и музыкально-творческое развитие.

¹ Шамина Л. В. Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии слуха» к музыке мира // Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). — 2001. — № 6. — С. 21—26.

² Венгрус Л. А. Пение и «фундамент музыкальности». — Великий Новгород, 2000. — С. 10.

³ Школяр Л. В. Изучение музыкальной культуры младших школьников // Теория и методика музыкального образования детей / Л. В. Школяр, М. С. Крайильникова, Е. Д. Критская и др. — М., 1998. — С. 290.

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 несоответствие музыкальных предпочтений учителя и учащихся), которая, как правило, на уроке не звучит¹. 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 и внешкольной музыкальной работе, в которой могут принять участие все желающие;
- **подготовка профессиональных учителей музыки** в системе высшего и среднего специального образования;
- предоставление возможности учителям музыки 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;

¹ 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.

• 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 оказываются 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 учителя музыки 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. Музыкаведческая 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, стилевые 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, нацеленность 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 преподнесения;

- *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. Горюновой¹ предлагается два принципа:

- *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.

¹ См.: Горюнова Л. В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. — 1988. — № 2. — С. 7—8.

Коллективом авторов, работающим над созданием учебной программы 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*¹.

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*².

Концепция музыкального воспитания детей, разработанная Ю. Б. Алиевым, опирается на следующие принципы:

- *воспитывающее обучение*;

- *связь музыкальных занятий с жизнью*;

- *единство эмоционального и сознательного в музыкальном образовании*;

- *единство художественного и технического в музыкальном образовании*;

- *основные дидактические принципы*³.

В завершение приведем слова двух известных американских музыкантов-педагогов — исследователей Ч. Леонхарда и Р. Хауза, обращенные к учителям музыки по поводу необходимости рассмотрения принципов музыкального образования в их эволюции и соотношении с собственным практическим опытом: «Чтобы избежать ошибок, основы принципов должны подвергаться проверке, исходя из того, что не надо принимать на веру данные, которые противоречат собственному опыту, даже если они исходят из авторитетного источника»⁴.

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.

³ См.: Алиев Ю. Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада — к начальной школе). — Воронеж, 1998. — С. 11.

⁴ Leonhard Ch., House R. Foundations and Principles of Music Educations. — N. Y., 1959. — P. 64.

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. Можете ли вы назвать задачу музыкального образования, которая дополнила бы уже существующие?

4. 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.

5. 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 довольствующееся собою, пустое музицирование, музыкальная педагогика может выполнить свою функцию.

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

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

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.)

7. Можете ли вы в гипотетической (предполагаемой) форме выдвинуть новый принцип музыкального образования?

8. Охарактеризуйте принцип «возвышения ребенка до философско-эстетической сущности искусства» (проблематизация содержания музы-

кального 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»¹.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

ОСНОВНАЯ

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

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.

Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001.

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

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.

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.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. — М., 1983.

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

Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки: Книга для учителя. — М., 1984.

¹ Музыкальное образование в школе / Под ред. Л. В. Школяр. — М., 2001. — С. 105—119.

ГЛАВА 5. ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Музыка — наилучшее средство пробуждения души; нет ничего вдохновеннее. Музыка является кратчайшим, самым прямым путем к Богу; но необходимо знать, какая именно музыка и как ее использовать.

Хазрат Инайят Хан

Абсолютной метод для педагогики не существует и не может существовать, ибо она творится даже не учителями, а самими теми учениками, с которыми ведется работа.

В. Ф. Одоевский

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

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.

5.1. 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 личный 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-Славской¹. 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 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 регулируе-

¹ 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.

мое 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 музыкой¹. 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 музыкального 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.

¹ См.: Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. — 2-е изд. — Л., 1971.

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*¹.

5.2. МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ

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

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), духовная, 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, кото-

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

рых 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 четырехлеток»¹. При этом исследователь делает вывод, 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 оценок»².

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 «Сурук» 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»³.

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

¹ Школяр Л. В. Дис. ... докт. пед. наук. — М., 2002. — 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.

Неразработанной на сегодняшний день остается и проблема изучения учащимися различных направлений и стилей молодежной музыкальной субкультуры. Очевидно лишь то, что отсутствие целенаправленной педагогической работы в данном направлении в школе ведет к 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 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 уроках приоритетное значение имеет слушание музыки как в оригинальных исполнительских трактовках выдающихся музыкантов, так и в исполнении самого учителя, включая переложения для фортепиано (баяна, аккордеона) оркестровых и хоровых произведений. При этом следует иметь в виду особую силу воздействия живой музыки в исполнении учителя. В этом случае между музыкой и детьми устанавливается непосредственный контакт, соответствующим образом влияющий и воздействующий на детей.

Особенностью последнего времени является привлечение к процессу музыкальных занятий *электроинструментов*, в частности синтезаторов, и огромный интерес к этому со стороны 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. Кабаевский, 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 типизация способствует закреплению в сознании и памяти учащихся 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 учителю возможность, начиная с первых уроков, 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 ус-

воения 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 стилистического 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 лично-ценностную значимость**, оставаясь формальным показателем эрудиции учащегося.

При этом интерес к знаниям о музыке приходит не сразу. Как отмечает французский музыкант-исследователь П. А. Ласкари, он возникает у учащихся лишь тогда, когда они уже «почувствовали себя плененными властью звуков... Как только накапливается опыт, хотя бы элементарный, приходит жажда знаний»¹.

5.3. 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.

¹ Etienne M.J. L'homme musical. — Paris, 1976. — P. 359.

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 его прослушивания, 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 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 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 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.

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

Во вторую группу входят **умения 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 впервые вводятся 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 музыке 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 фазы мелодии, создания ритмического рисунка из предложенных модулей, импровизации мелодии в малообъемных ладах на основе предложенных мелодических оборотов.

5.4. 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 приобретает 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. Кабалецкий, 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.»¹.

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»². Вот почему исследователь считает особо важным «вызование творческого дара: способности изобретения и комбинирования материала»³. Следовательно, от того, какими «данными» будет располагать ребенок (при всем значении его природных музыкальных способностей), станут определяться содержа-

¹ Кабалецкий Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 28.

² 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.

³ Там же. — С. 98.

ние 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 «видения» — 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 деятельности¹. Ее осуществление, согласно концепции И. М. Красильникова, связано прежде всего с пониманием музыкального звука, который, кроме физических характеристик, обладает художественной выразительностью как существенным 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)².

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 немзыкальный ассоциативный 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*

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

² Там же.

своих учеников к творчеству, является достижение художественной выразительности этой структуры, то есть яркого воплощения в ней определенного содержания»¹. 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 отношениями².

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 исполнения 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:

¹ Красильников И. М. Музыкальное творчество как предмет педагогики // Музыка в школе. — 2001. — № 1. — С. 19—20.

² Там же. — С. 23—27.

«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, 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 «очеловеченных» знаниях?
4. Охарактеризуйте различные категории знаний о музыке в музыкальном образовании.
5. Выскажите свою точку зрения относительно «минимального» перечня наиболее ярких представителей русского классического и современного отечественного музыкального искусства (А. А. Алябьев, А. В. Варламов, А. Л. Гурилев, М. И. Глинка, А. С. Даргомыжский, Н. А. Римский-Корсаков, М. П. Мусоргский, А. П. Бородин, П. И. Чайковский, И. Ф. Стравинский, С. В. Рахманинов, А. Н. Скрябин, Д. Д. Шостакович, Г. В. Свиридов, В. А. Гаврилин, А. Г. Шнитке).
6. Приведите фрагменты музыкальных произведений, на основе которых можно выделить зерно-интонацию; проследите связь речевой и музыкальной интонаций.
7. Охарактеризуйте круг музыкальных умений, фигурирующих в музыкальном образовании.
8. Охарактеризуйте круг музыкальных навыков, приобретаемых учащимися в процессе музыкального образования.
9. Приведите примеры музыкальных произведений, на примере которых могут быть раскрыты понятия *песенность*, *танцевальность*, *маршевость* — и их отличия от понятий *песня*, *танец*, *марш*.
10. Приведите примеры произведений, наиболее показательных для индивидуального стиля ваших любимых композиторов, и охарактеризуйте их стилевые особенности.
11. В чем проявляется взаимосвязь, общее и различное в музыкальных умениях и навыках?

12. Чем характеризуется музыкально-творческая деятельность школьника?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

ОСНОВНАЯ

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

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 музыковедение. — М., 2001.

Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001.

Медусhevский 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.

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.

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

Соколов А. С. Музыка вокруг нас. — М., 2000.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Учеб. пособие. — М., 1983.

Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. 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.

Медусhevский В. В. Музыковедение // Спутник учителя музыки / Сост. Т. В. Чельшева. — М., 1993.

Медусhevский В. В. О сущности музыки. Теоретическое постижение музыки // Медусhevский В. В. Интонационная форма музыки. — М., 1993.

Орлова Е. М. Интонационная теория Б. В. Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История. Становление. Сущность. — М., 1984.

Хилтунен Е. А. Художественное творчество детей в педагогической системе Монтессори // Искусство в школе. — 1999. — № 3.

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*». 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, инст-

рументальное исполнительство, исполнение музыки художественным движением» (курсив наш. — Э. А. и Е. Н.)¹.

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 учителя музыки, 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 необходимым 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

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

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 учащимися образцов музыкального фольклора учитель рассказывает им о различных народных промыслах, народных костюмах 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 опосредованной 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 *музыкально ориентированного 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.) 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 *стилевого отношения 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. Кабалецкий, — 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 слушателей¹.

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.).

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»². 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»³.

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.

¹ Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? — М., 1977. — С. 31—32.

² Бернштейн Л. Концерты для молодежи / Пер. с англ. и предисловие Е. Ф. Бронфин. — Л., 1991. — С. 67.

³ Там же. — С. 89—92.

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.

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»¹.

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».

¹ 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 музыки¹. 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, доброжелательности как между самими слушателями, так и между ними и учителем.

Успех применения модели в основном определяется учителем, созданной им духовно-нравственной установкой, зависящей от возрастных особенностей школьников, их жизненного опыта, музыкальных способностей, содержания и формы сочинения и т.п.

¹ См.: Пиличяускас А.А. Познание музыки как воспитательная проблема: Пособие для учителя. — М., 1992.

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 другие в своей совокупности способны раскрыть учащимся богатство и многообразие музыки.

Исполнительская музыкальная деятельность

Общая характеристика исполнительской музыкальной деятельности

Исполнительская музыкальная деятельность является непременной 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...»¹.

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 замысла, исполнительской концепции; под передачей имеется в виду реализация этого замысла в процессе репетиционной работы и в ходе публичного концертного выступления»².

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-вырази-

¹ Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1971. — С. 264.

² Живов В.Л. Теория хорового исполнительства. — М., 1998. — С. 24—25.

тельных средств: тончайших интонационных нюансов, агогических, динамических, тембровых и темповых отклонений, разнообразных способов звукоизвлечения и артикуляции¹.

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.

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 при-

¹ См.: Живов В. Л. Теория хорового исполнительства. — М., 1998. — С. 25.

роды 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)»¹. 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 изменению 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,

¹ 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.

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 музыкальной 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 уроке музыки 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 навыков¹.

Следует заметить, что в вокально-хоровой деятельности круг интонаций, доступных учащимся для исполнения, относительно ограничен. Это обусловлено возможностями их певческих голосов:

¹ См.: Локшин Д. Л. Хоровое пение // Методика преподавания пения в школе. — М., 1952. — С. 8, 10.

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 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. Стуловой¹, 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

¹ См.: Стулова Г. П. Теория и практика работы с детским хором. — М., 2002. — С. 130—165.

осознанию, целенаправленного управления регистровым звучанием голоса.

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 навыков и умений.

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 учителя музыки является обучение детей *многоголосному пению*. Многие музыканты-педагоги 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 деятельности¹:

- 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 — постмутационный период.

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-

¹ См.: Стулова Г. П. Хоровое пение в школе (теоретические основы): Рукопись. — М., 2003.

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 щадя 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 ($mi^1 - si^1$; $fa^1 - do^2$).

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 интерпретации 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 собранности 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 в учреждениях общеобразовательного типа осуществляется преимущественно в процес-

се 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 относятся 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 музыкальных занятий 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 учителем.

По сравнению с вокально-хоровой деятельностью, инструментальное музицирование дает возможность детям 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 он учится играть, в постепенном раскрытии им художественных и технических возможностей тех музыкальных инструментов, 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.

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. При этом учитель ставит как специальную задачу преобразовывать инструментальный звук, исполняемый ребенком на инструменте, в звук вокальный. 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.

Инструментальное музицирование помогает учащимся овладеть различными исполнительскими средствами выразительности, в том числе такими исполнительскими штрихами, как sforцандо, маркато 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»¹.

Импровизация представляет собой процесс спонтанного сочинения детьми нового музыкального материала. **Сочинение** же музыки предполагает организованный учителем творческий процесс по созданию музыкальной композиции, отвечающей поставленным перед детьми задачам.

Значение этих видов деятельности чрезвычайно важно, так как способствует раскрытию «зоны ближайшего развития» ребенка (термин Л. С. Выготского). Кроме того, в его представлении устанавливается связь между воображением и реальностью. При этом

¹ 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.

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 учителя музыки — 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.

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 каким-то одним видом 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»¹.

В свете сказанного авторы считают, что «любая форма приобщения к искусству должна носить именно творческий характер в подлинном смысле этого понятия, являться деятельностью как таковой, а не работой по образцу»². При этом критерием творчества, по мнению исследователей, выступает «предуготовленность к творчеству, когда ученик хочет и готов постичь смысл своей

¹ Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие / Под ред. Л. В. Школяр. — М., 2001. — С. 131.

² Там же. — С. 130.

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»¹.

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 предуготовленности 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 экспериментирования с выразительными средствами для нас гораздо важнее законченного результата, особенно на начальных этапах вхождения в музыку»².

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 предуготовленность 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.;

¹ Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие / Под ред. Л. В. Школяр. — М., 2001. — С. 131.

² Там же.

- 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 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 марш¹.

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 возника-

¹ Речь идет о системе обобщений, введенной в содержание общего музыкального образования Д. Б. Кабалевским.

ет в его представлении в виде синкретической целостности (т.е. целостности, еще не подвергшейся анализу)¹.

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 речь идет прежде всего о 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.

¹ См.: Медушевский В.В. О звуко-смысловой форме музыки // Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. — М., 1993. — С. 8—48.

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 настоящего.

Наиболее полно музыкально-историческая деятельность представлена в процессе занятий с подростками и старшими школьниками. Благодаря контрастным сопоставлениям 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 старших классах, помогают учащимся конкретизировать те или иные представления об исторических стилях и формировать личностное эмоционально-образное представление о музыке разных веков, ее стилевых особенностях, о творчестве композиторов в контексте эволюции музыкального искусства. 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 стиле¹.

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 грани 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 непременно 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.

¹ См.: Петрушин В.И. Формирование музыкального творчества подростков на ладогармонической основе: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1976.

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»¹.

В полной мере данное утверждение может быть отнесено ко всем разновидностям музыкально ориентированной полихудожественной деятельности. При этом необходимо учитывать, что главным источником всех связей и переключек между различными видами искусства выступает жизнь, которую искусство отражает и духовно преобразует.

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 преобразующего воздействия на жизнь, личность человека².

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 предполагаю-

¹ Медушевский В.В. Музыка в семье искусств // Музыка в школе. — 1984. — № 1. — С. 31.

² Там же. — С. 32.

шая 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. К основным разновидностям я 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 учителем *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 сосредоточивается 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 школьных уроков музыки, 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»¹, «свободное дирижирование»² и т. п.; *сочинение музыкально-пластических композиций*, предусматривающее продумывание учащимися под руководством педагога возможных вариантов создания музыкально-пластического образа на основе конкретного, предложенного им музыкального материала и выбора одного из

¹ То есть танец, не предусматривающий обязательной регламентации движений принятыми в данном сообществе нормами.

² Имеется в виду дирижирование без обязательной ориентации учащихся на общепринятые приемы управления исполнительским коллективом и дирижерские схемы.

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...*»¹. 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»².

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 звучны *лишь общей эмоционально-смысловой стороне художественного 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.

¹ Михайлов Е. Н. Формирование адекватного содержания музыки в движениях как условие музыкального развития младших подростков: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1995. — С. 27.

² Там же. — С. 49.

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 ребенка¹.

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*

¹ 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.

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»¹.

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.

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 в данной области сделала студентка МПГУ К. Селиванова.

¹ Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 20—21.

Обратившись к музыкальным мотивам в русских народных сказках, она осуществила классификацию такого рода 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 в своем воображении 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, выступающих 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 «музыкалистского 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. Виршилене 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 тех-

нику 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 одно и то же 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, можно учить интерпретировать и более сложные технические эпизоды вокальных и инструментальных произведений.

На такого рода упражнениях мы одновременно тренируем технику ученика, учим их 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 (т. е. 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 соотнесения 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 звуковибрационного мира, как звукового логоса бытия, как трансцендентной реальности; 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»¹.

¹ Porcher L. L'éducation estétique: luxe ou nécessité? — Paris, 1973. — P. 246.

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 учителя 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 компоненты, типы, разновидности и уровни музыкально-пластической деятельности.

15. Как вы понимаете сущность музыкально опосредованной деятельности и ее педагогическое предназначение?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

ОСНОВНАЯ

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.

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

Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика. — М., 2003.

Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001.

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

Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / Сост. Е. О. Яременко. — М., 2001.

Стулова Г. П. Теория и практика работы с детским хором. — М., 2002.

Теория и практика хорового исполнительства: Певческое развитие ребенка / Сост. И. В. Калиш, науч. ред. Л. П. Дуганова. — М., 1999.

Халабузарь П. В., Попов В. С. Теория и методика музыкального воспитания: Учеб. пособие. — 2-е изд. — СПб., 2000.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Учеб. пособие. — М., 1983.

Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие. — М., 1983.

Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки: Книга для учителя. — М., 1984.

Кошмина И. В. Межпредметные связи в начальной школе: Учеб. пособие. — М., 2003.

Куликова Н. Ф. О работе с неточно интонирующими учащимися первого класса («гудочниками») // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О. А. Апраксина. — Вып. 11. — М., 1976.

Лаптев И. Г. Оркестр в классе? Да! Учеб. 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.

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.

Пиличюскас А. А. Познание музыки как воспитательная проблема: Пособие для учителя. — М., 1992.

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.

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.

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

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 ПРИМЕНЕНИЯ 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. Как следствие этого стирается грань и между методами музыкального обучения и методами музыкального воспитания, каждый из кото-

рых, 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»¹. Развивая эту мысль, исследователь выделяет такие сопоставления в музыке, которые могут быть названы «архитектоническими», 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.²

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 му-

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 Там же.

зыкальном 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»¹;

- *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 для развития слуховых и зрительных представлений, ассоциаций и др. 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.

¹ Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 20.

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 двойное 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 удается 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 любые 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 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, более 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»¹.

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).

¹ 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.

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 «техническая», при которой узкотехническое 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 четыре этапа 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)¹.

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. 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 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

¹ См.: Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. — М., 1963. — С. 32.

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 языке 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...”¹.

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, метроритмического 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.

Данный подход предполагает поиски аналогичных способов переосмысления всех методов, применяемых в теории и методике хорового и сольного пения, хороведении, таких, как, например, формирование певческого дыхания, звукообразования, дикции, хорового строя, ансамбля². 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 воплоще-

¹ Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — 2-е изд. — Л., 1991. — С. 226.

² Поскольку изучение данных методов предусмотрено в курсе «Хороведение» и будет конкретизироваться в курсе «Методики преподавания музыки», в настоящем пособии они лишь перечисляются.

нии 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 “технологии” 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 музыки¹.

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 упражнений².

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем заключается взаимосвязь методов музыкального образования с его задачами?
2. Как вы представляете себе взаимосвязь методов и содержания музыкального образования?
3. В чем вы видите специфику применения общедидактического метода показа в музыкальном образовании?
4. Охарактеризуйте другие общедидактические методы, действующие в музыкальном образовании.
5. Охарактеризуйте метод сравнения применительно к музыкальному образованию.
6. Раскройте содержание метода эмоциональной драматургии на музыкальных занятиях.
7. Охарактеризуйте действие метода «забегание вперед».
8. Раскройте сущность метода «возвращение к пройденному».
9. В чем заключается сущность метода музыкального обобщения?
10. Охарактеризуйте метод размышлений о музыке.
11. Раскройте содержание метода создания композиций.
12. В чем заключается сущность метода художественного контекста?
13. Раскройте сущность метода установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе.
14. В чем заключается сущность метода сочинения уже сочиненного?
15. Какие другие методы представляются вам значимыми на уроках музыки?

¹ Усачева В. О., Школяр Л. В., Школяр В. А. Музыкальное искусство // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 247.

² 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.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

ОСНОВНАЯ

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

Безбородова Л. А. Методы музыкального образования // Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. — М., 2002.

Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001.

Красильникова М. С., Критская Е. Д. Методы музыкального образования // Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие / Под ред. Л. В. Школяр. — М., 2001.

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

Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. — М., 1999.

Фалетрова О. М. Развитие эмоциональной сферы девиантных подростков средствами музыки // Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие / Под ред. Э. Б. Абдуллина. — М., 2002.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

Абдуллин Э. Б. Методы музыкального обучения // Э. Б. Абдуллин. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Учеб. пособие. — М., 1983.

Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие. — М., 1983.

Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки: Книга для учителя. — М., 1984.

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

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

8.1. УРОК МУЗЫКИ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Урок музыки в системе учебных дисциплин

Учебный предмет «Музыка» в учреждениях общеобразовательного типа (школы, гимназии, лицей) является единственной дисциплиной музыкального образования, которую осваивают *все дети*.

В настоящее время этот предмет входит в **образовательную область «Искусство»** вместе с предметами «Изобразительное искусство» (с I по VII классы) и «Мировая художественная культура» (в старших классах).

Согласно принятым в стране нормативам, обязательный предмет «Музыка» в учебном плане школы представлен с I по VII класс одним уроком в неделю, общим объемом 34 часа в год. В VIII и IX классах он преподается объемом в 17 часов в год в рамках интегрированного предмета «Искусство».

Область «Искусство» ориентирует преподавателя и учащихся на установление общего и особенного в разных видах искусства, на их связи с жизнью, на развитие ассоциативного мышления, столь важного для художественного осмысления мира, на умения пользоваться методами сравнения, сопоставления, обобщения.

Включение предмета «Музыка» в образовательную область «Искусство» в определенной мере лишает его самостоятельности и нередко, как показывает практика, он подменяется другими предметами.

М. И. Ройтерштейн так характеризует место урока музыки среди других учебных предметов: «Если школа берет на себя обязательство научить ребенка понимать основные закономерности естественного и социального миров, научить его, в частности, читать достаточно объемные тексты по меньшей мере последних двух столетий, то не менее обязательно и научить человека слушать

музыку не прикладного характера в ее достаточно объемных образцах. А для этого урок музыки должен стать уроком активной музыкальной деятельности — предельно разнообразный в младших классах и все более концентрирующийся на слушании все более протяженных сочинений или их фрагментов — в старших. Останется ли бывший школьник заинтересованным слушателем после школы, это его выбор, но в школе он эту деятельность в разумных пределах должен освоить — точно так же, как он осваивает деятельность читателя-критика, физика-экспериментатора, спортсмена и переводчика иностранного языка»¹.

В последние годы выдающиеся деятели музыкального искусства, ведущие творческие организации России выражают озабоченность той незаслуженно минимизированной ролью общего музыкального образования, которая имеет место сегодня в учреждениях общеобразовательного типа. Они призывают, в частности, «увеличить количество уроков музыки, прежде всего в начальной школе, создать условия для обеспечения учителями музыки всех школ, разработать “Обязательный минимум содержания основной образовательной программы” по предмету “Музыка” в Государственном образовательном стандарте общего образования в соответствии с требованиями времени и пониманием роли и возможностей данного учебного предмета в формировании музыкальной культуры школьников как неотъемлемой части всей их духовной культуры»².

В настоящее время разработан и утвержден Государственный стандарт начального общего и основного общего образования по предмету «Музыкальное искусство». Текст, приведенный ниже, является основным нормативным документом при разработке авторских учебных программ, методических рекомендаций к ним, содержания и организации практической работы учителей музыки.

СТАНДАРТ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИСКУССТВУ

МУЗЫКА

Изучение музыки на ступени начального общего образования направлено на достижение следующих целей:

- становление основ музыкальной культуры;

¹ Ройтерштейн М.И. Интервью с юбиляром // Преподаватель. — 2001. — № 6. (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). — С. 94.

² И.К.Архипова, президент Международного общества музыкальных деятелей, В.И.Казенин, председатель Союза композиторов России, Н.Н.Калинин, председатель Всероссийского музыкального общества, В.С.Попов, художественный руководитель Академии хорового искусства, А.С.Сokolov, рек-

- развитие интереса к музыке и музыкальным занятиям; музыкального слуха, певческого голоса, музыкальной памяти, образного и ассоциативного мышления, воображения; музыкального восприятия и учебно-творческих способностей в различных видах музыкальной деятельности;

- освоение музыкальных произведений и знаний о музыке;

- овладение практическими умениями и навыками в музыкально-творческой деятельности: пении, слушании музыки, игре на музыкальных инструментах, музыкально-пластическом движении и импровизации;

- воспитание музыкального вкуса; нравственных и эстетических чувств: любви к человеку, к своему народу, к Родине; уважения к истории, традициям, музыкальной культуре разных стран мира; эмоционально-ценностного отношения к искусству.

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ

Основы музыкального искусства

Представления о музыке. Образная природа музыкального искусства. Воплощение в музыке настроений, чувств, характера человека, его отношения к природе, к жизни.

Музыка народная и профессиональная. Композитор — исполнитель — слушатель. Музыкальный фольклор народов России и мира, народные музыкальные традиции родного края. Сочинения профессиональных композиторов.

Выразительность и изобразительность в музыке. Интонация и развитие в музыке. Песенность, танцевальность, маршевость. Основные средства музыкальной выразительности (мелодия, ритм, темп, тембр, динамика, лад)¹.

Различные виды музыки: вокальная, инструментальная; сольная, хоровая, оркестровая. Представление о многообразии музыкальных жанров (песня, танец, марш и их разновидности; опера, балет, образцы симфонической музыки, мюзикл) и форм (двух- и трехчастная, вариации, рондо).

Овладение элементами нотной грамоты.

Певческие голоса: детские, женские, мужские. Хоры: детский, женский, мужской, смешанный. Музыкальные инструменты. Оркестры: народных инструментов, духовой, симфонический.

тор Московской государственной консерватории им. П.И.Чайковского. *Открытое письмо* Министру образования Российской Федерации В.М.Филиппову, Президенту Российской академии образования Н.Д.Никандрову // Учительская газета от 11 марта 2003 г. — С. 16.

¹ Курсивом в тексте выделен материал, который подлежит изучению, но не включается в требования к уровню подготовки оканчивающих начальную школу.

Музыкальное искусство в жизни страны

Государственный музыкальный символ — Гимн России.

Музыкальные традиции родного края.

Важнейшие события музыкальной жизни: конкурсы и фестивали.

Музыка в радио- и телепередачах.

Опыт музыкально-творческой деятельности

Развитие музыкального восприятия и овладение практически умениями и навыками в различных видах музыкальной деятельности.

Слушание музыки. Личностно-окрашенное эмоционально-образное общение с музыкой разной по характеру, содержанию, средствам музыкальной выразительности; накопление музыкально-слуховых представлений об интонационной природе музыки, многообразии ее видов, жанров, форм.

Приобретение индивидуального опыта постижения музыки выдающихся представителей отечественной и зарубежной музыкальной классики (М. И. Глинка, П. И. Чайковский, С. С. Прокофьев, Р. К. Шедрин, В. А. Моцарт, Л. ван Бетховен, Э. Григ).

Произведения современных композиторов для детей.

Пение. Хоровое и сольное пение с сопровождением и без сопровождения, одnogолосное и с элементами двухголосия, с ориентацией на нотную запись. Поиски исполнительских средств выразительности для воплощения музыкального образа в процессе достижения исполнения произведения, вокальной импровизации. Освоение вокально-хоровых умений и навыков для воплощения своего отношения к музыкальному произведению.

Инструментальное музицирование. Накопление опыта творческой деятельности в индивидуальном и коллективном музицировании на элементарных музыкальных инструментах в процессе исполнения произведений, сочинения ритмического аккомпанемента, импровизации.

Музыкально-пластическое движение. Индивидуально-личностное выражение характера музыки и особенностей ее развития пластическими средствами в коллективной форме деятельности при создании композиций и импровизаций, в том числе танцевальных.

Драматизация музыкальных произведений. Участие в театрализованных формах игровой музыкально-творческой учебной деятельности: инсценировка песен, танцев.

Выражение образного содержания музыкального произведения средствами изобразительного искусства (в рисунке, декоративно-прикладном творчестве), в создании декораций и костюмов к инсценировкам.

Требования к уровню подготовки оканчивающих начальную школу¹

В результате изучения музыки ученик должен:

знать/понимать:

- слова и мелодию Гимна России;
- смысл понятий: «композитор», «исполнитель», «слушатель»;
- названия изученных жанров и форм музыки;
- народные песни, музыкальные традиции родного края (праздники и обряды);
- названия изученных произведений и их авторов;
- наиболее популярные в России музыкальные инструменты; певческие голоса, виды оркестров и хоров;

уметь:

- узнавать изученные музыкальные произведения и называть имена их авторов;
- определять на слух основные жанры музыки (песня, танец и марш);
- определять и сравнивать характер, настроение и средства выразительности (мелодия, ритм, темп, тембр, динамика) в музыкальных произведениях (фрагментах);
- передавать настроение музыки и его изменение: в пении, музыкально-пластическом движении, игре на элементарных музыкальных инструментах;
- исполнять вокальные произведения с сопровождением и без сопровождения;
- исполнять несколько народных и композиторских песен (по выбору учащегося);

использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- восприятия художественных образцов народной, классической и современной музыки;
- исполнения знакомых песен;
- участия в коллективном пении;
- музицирования на элементарных музыкальных инструментах;
- передачи музыкальных впечатлений пластическими, изобразительными средствами и др.

¹ Данные требования к уровню подготовки оканчивающих начальную школу сформулированы в Государственном стандарте начального общего образования по предмету «Музыка».

СТАНДАРТ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИСКУССТВУ

Изучение искусства на ступени основного общего образования направлено на достижение следующих целей:

- **развитие** эмоционально-ценностного отношения к миру, явлениям жизни и искусства;
- **воспитание и развитие** художественного вкуса учащегося, его интеллектуальной и эмоциональной сферы, творческого потенциала, способности оценивать окружающий мир по законам красоты;
- **освоение знаний** о классическом и современном искусстве; ознакомление с выдающимися произведениями отечественной и зарубежной художественной культуры;
- **овладение практическими умениями и навыками** художественно-творческой деятельности;
- **формирование** устойчивого интереса к искусству, художественным традициям своего народа и достижениям мировой культуры.

МУЗЫКА

Изучение музыки направлено на достижение следующих целей:

- **становление** музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры;
- **развитие** музыкальности; музыкального слуха, певческого голоса, музыкальной памяти, способности к сопереживанию; образного и ассоциативного мышления, творческого воображения;
- **освоение** музыки и знаний о музыке, ее интонационно-образной природе, жанровом и стилевом многообразии, особенностях музыкального языка; музыкальном фольклоре, классическом наследии и современном творчестве отечественных и зарубежных композиторов; о воздействии музыки на человека; о ее взаимосвязи с другими видами искусства и жизнью;
- **овладение практическими умениями и навыками** в различных видах музыкально-творческой деятельности: в слушании музыки, пении (в том числе с ориентацией на нотную запись), инструментальном музицировании, музыкально-пластическом движении, импровизации, драматизации исполняемых произведений;
- **воспитание** эмоционально-ценностного отношения к музыке; устойчивого интереса к музыке, музыкальному искусству своего народа и других народов мира; музыкального вкуса учащихся; потребности в самостоятельном общении с высокохудожественной музыкой и к музыкальному самообразованию; слушательской и исполнительской культуры учащихся.

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ

Основы музыкальной культуры

Музыка как вид искусства. Интонационно-образная, жанровая, стилевая основа музыки. Интонация как носитель смысла в музыке. Музыкальный образ и музыкальная драматургия. Возможности воплощения музыкального образа и его развития в различных музыкальных формах (двухчастной и трехчастной, вариации, рондо, сюиты, сонатно-симфонического цикла¹). Разнообразие вокальной, вокально-инструментальной, камерно-инструментальной, симфонической и театральной музыки. Характерные черты русской и западноевропейской музыки различных исторических эпох, национальных школ, стилевых направлений, индивидуального творчества выдающихся композиторов прошлого и современности. Традиции и новаторство в музыкальном искусстве.

Исполнение музыки как искусство интерпретации. Певческие голоса; хоры; оркестры.

Народное музыкальное творчество. Фольклор как часть общей культуры народа. Особенности восприятия музыкального фольклора своего народа и других народов мира. Песенность, напевность как феномен русского народного пения, искусство распева тонов и импровизации.

Специфика русской народной музыки и ее основные жанры (наиболее распространенные разновидности обрядовых песен, трудовые песни, былины, лирические песни, частушки).

Интонационное своеобразие музыкального фольклора разных народов; образцы песенной и инструментальной народной музыки.

Русская музыка от эпохи Средневековья до рубежа XIX—XX веков. Духовная музыка в эпоху Средневековья: знаменный распев. *Духовная музыка в синтезе с храмовым искусством.*

Духовная и светская музыкальная культура второй половины XVII—XVIII веков. Основные жанры профессиональной музыки: кант; партесный концерт; хоровой концерт.

Музыкальная культура XIX века: формирование русской классической школы. Народно-песенные истоки русской профессиональной музыки. Способы обращения композиторов к народной музыке. Особенности проявления романтизма в русской музыке. Драматизм, героика, психологизм, картинность, народно-эпическая образность как характерные особенности русской классической школы.

¹ Курсивом в тексте выделен материал, который подлежит изучению, но не включается в требования к уровню подготовки выпускников.

Жанры светской музыки: камерная инструментальная (*прелюдия, ноктюрн* и др.) и вокальная музыка (романс); концерт; симфония; опера, балет.

Духовная музыка русских композиторов: хоровой концерт; *всенощная, литургия*.

Стилевые особенности русской классической музыкальной школы и их претворение в творчестве М. И. Глинки, М. П. Мусоргского, А. П. Бородина, Н. А. Римского-Корсакова, П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова.

Зарубежная музыка от эпохи Средневековья до рубежа XIX—XX веков. Средневековая духовная музыка западноевропейской традиции: *григорианский хорал*.

Западноевропейская музыка эпохи Возрождения и барокко.

Творчество И. С. Баха (*прелюдия, fuga, месса*).

Классицизм и романтизм: особенности венской классической школы (*И. Гайдн, В. А. Моцарт, Л. ван Бетховен*); отличительные черты творчества композиторов-романтиков (*Ф. Шопен, Ф. Лист, Р. Шуман, Ф. Шуберт, Э. Григ*). Основные жанры светской музыки: камерная инструментальная музыка (*прелюдия, ноктюрн* и др.); соната; симфония и др. Оперный жанр в творчестве композиторов XIX века (*Ж. Бизе, Дж. Верди, Дж. Россини*). Образцы духовной музыки: *реквием*.

Отечественное и зарубежное музыкальное искусство XX века. Стилевое многообразие музыки (*импрессионизм, экспрессионизм, неофольклоризм, неоклассицизм* и др.). Взаимопроникновение легкой и серьезной музыки.

Знакомство с наиболее яркими произведениями отечественных композиторов академической направленности (*И. Ф. Стравинский, С. С. Прокофьев, Д. Д. Шостакович, Г. В. Свиридов, Р. К. Шедрин, А. И. Хачатурян, А. Г. Шнитке*) и зарубежных композиторов (*К. Дебюсси, К. Орф, М. Равель, Б. Бриттен, А. Шенберг*).

Джаз (*Л. Армстронг, Д. Эллингтон, К. Бейси, Л. Утесов*). Спиричуэл, блюз (*Э. Фицджеральд*). Симфоджаз (*Дж. Гершвин*).

Творчество отечественных композиторов-песенников, ставшее «музыкальным символом» своего времени (*И. О. Дунаевский, А. В. Александров*).

Многообразие современной популярной музыки: основные жанры, стили, направления — авторская песня, *миюзикл, рок-опера, рок-н-ролл, британский бит, фолк-рок, хард-рок, арт-рок, реггей, хеви-металл* и др.¹

Представления о музыкальной жизни России и других стран. Выдающиеся российские исполнители: *Ф. И. Шаляпин, С. Т. Рихтер, Д. Ф. Ойстрах, Е. А. Мравинский, А. В. Свешников* и др.

¹ При изучении своеобразия современной музыки учебный материал, выделенный курсивом, может изменяться и дополняться по усмотрению учителя с

Выдающиеся зарубежные исполнители: *Э. Карузо, М. Каллас, Э. Говици, И. Менухин, Г. фон Караян* и др. Международный музыкальный конкурс исполнителей им. П. И. Чайковского.

Всемирно известные театры оперы и балета: Большой театр (Россия, Москва), Мариинский театр (Россия, С.-Петербург); Ла Скала (Италия, Милан), *Гранд-опера (Франция, Париж), Ковент-Гарден (Англия, Лондон) Метрополитен-опера (США, Нью-Йорк)*.

Центры отечественной музыкальной культуры и музыкального образования: *Музей музыкальной культуры им. М. И. Глинки, Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова*.

Выдающиеся российские музыкальные коллективы: Государственный академический русский народный хор им. М. Е. Пятницкого; Национальный русский народный академический оркестр им. Н. П. Осипова; Заслуженный коллектив России, Академический симфонический оркестр Санкт-Петербургской филармонии.

Наиболее интересные и значительные музыкальные события в мире, стране, родном крае могут найти свое отражение на уроке, порой существенно меняя его спланированную заранее драматургию.

Музыка в формировании духовной культуры личности¹

Предназначение музыкального искусства и его возможности в духовном совершенствовании личности.

Своеобразие раскрытия вечных проблем жизни в творчестве композиторов различных эпох и стиливых направлений: *Жизни и Смерти (реквиемы В. А. Моцарта, Дж. Верди, Б. Бриттена)*; Вечности Духа и кратковременности земной жизни (*в творчестве И. С. Баха*); Любви и Ненависти (в различных трактовках трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульета»); войны и мира (*Д. Д. Шостакович, Г. Малер, Д. Б. Кабалевский*); личности и общества (*Л. ван Бетховен, А. И. Хачатурян, А. Г. Шнитке*); внутренних противоречий в душе человека (*М. П. Мусоргский, Р. Шуман, Ж. Бизе*) и др.

Своеобразие видения картины мира в национальных музыкальных культурах Запада и Востока. Специфика музыки и ее место в ряду других видов искусства. Родство художественных образов разных искусств. Общность тем и выразительных средств разных искусств (звучаний, линий, красок). Музыка в театре и кино.

целью приближения материала к панораме современной музыкальной жизни, условиям учебно-воспитательного процесса и сфере интересов учащихся.

¹ Настоящий раздел совместно с разделом «Синтез искусств» учебного предмета «Изобразительное искусство» по решению образовательного учреждения может преподаваться в VIII и IX классах в рамках интегрированного учебного предмета «Искусство».

Опыт музыкально-творческой деятельности

Развитие музыкального восприятия и овладение практически-ми умениями и навыками в музыкальной деятельности.

Слушание музыки. Личностно-окрашенное эмоционально-образное восприятие и оценка: изучаемых образцов народного музыкального творчества; профессионального музыкального искусства различных исторических эпох и стилей; сравнение исполнительских трактовок. Выявление связей музыки с другими искусствами, историей, жизнью.

Пение. Хоровое, ансамблевое и сольное пение. Одноголосное и двухголосное исполнение образцов вокальной классической музыки, народных и современных песен с сопровождением и без сопровождения. Вокализация основных тем инструментальных произведений. Поиски вариантов воплощения музыкального исполнительского замысла. Обогащение опыта вокальной импровизации.

Музыкально-пластическое движение. Обогащение опыта индивидуально-личностного выражения музыкального образа пластическими средствами, в том числе танцевальными.

Инструментальное музицирование. Расширение опыта творческой деятельности в музицировании на элементарных инструментах. Инструментальная импровизация. Создание композиций на основе знакомых мелодий из вокальных и инструментальных произведений.

Драматизация музыкальных произведений. Создание художественного замысла и воплощение эмоционально-образного содержания музыки сценическими средствами. Поиск вариантов сценического воплощения музыкального произведения.

Музыка и современные технологии. Использование информационно-коммуникационных технологий для создания, аранжировки, записи и воспроизведения музыкальных произведений. Опыт творческой деятельности музицирования на электронных инструментах. Поиск музыкальных произведений в сети Интернет.

Требования к уровню подготовки выпускников

В результате изучения музыки ученик должен:

знать/понимать:

- специфику музыки как вида искусства;
- значение музыки в художественной культуре и ее роль в синтетических видах творчества;
- возможности музыкального искусства в отражении вечных проблем жизни;

- основные жанры народной и профессиональной музыки;
- многообразие музыкальных образов и способов их развития;
- основные формы музыки;
- характерные черты и образцы творчества крупнейших русских и зарубежных композиторов;
- виды оркестров, названия наиболее известных инструментов;
- имена выдающихся композиторов и музыкантов-исполнителей;

уметь:

- эмоционально-образно воспринимать и характеризовать музыкальные произведения;
- узнавать на слух изученные произведения русской и зарубежной классики, образцы народного музыкального творчества, произведения современных композиторов;
- выразительно исполнять соло (с сопровождением и без сопровождения): несколько народных песен, песен композиторов-классиков и современных композиторов (по выбору учащихся);
- исполнять свою партию в хоре в простейших двухголосных произведениях;
- выявлять общее и особенное при сравнении музыкальных произведений на основе полученных знаний об интонационной природе музыки, музыкальных жанрах, стилевых направлениях, образной сфере музыки и музыкальной драматургии;
- распознавать на слух и воспроизводить знакомые мелодии изученных произведений инструментальных и вокальных жанров;
- выявлять особенности интерпретации одной и той же художественной идеи, сюжета в творчестве различных композиторов;
- различать звучание отдельных музыкальных инструментов, виды хора и оркестра;
- устанавливать взаимосвязи между разными видами искусства на уровне общности идей, тем, художественных образов;

использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- певческого и инструментального музицирования дома, в кругу друзей и сверстников, на внеклассных и внешкольных музыкальных занятиях, школьных праздниках;
- размышления о музыке и ее анализа, выражения собственной позиции относительно прослушанной музыки;
- музыкального самообразования: знакомства с литературой о музыке, слушания музыки в свободное от уроков время (посещение концертов, музыкальных спектаклей, прослушивание музыкальных радио- и телепередач и др.); выражение своих личных музыкальных впечатлений в форме устных выступлений и выска-

званий на музыкальных занятиях, *эссе, рецензий*¹; определения своего отношения к музыкальным явлениям действительности.

Общепедагогические требования к уроку музыки

Будучи учебным предметом, урок музыки отвечает требованиям, предъявляемым ко всем школьным дисциплинам:

- направлен на решение *воспитательных, обучающих и развивающих 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 ее реализации, исходя из конкретных условий проведения занятий, музыкального опыта и способностей детей, профессиональных предпочтений учителя музыки, направленности учреждений общеобразовательного типа;
- на каждом уроке происходит с теми или иными акцентами обогащение опыта эмоционально-ценностного *отношения учащихся к музыке*, усвоение нового или/и закрепление уже известных *знаний*, развитие *умений слышать и исполнять музыку*, усвоение исполнительских и слушательских *навыков*, углубление опыта *музыкально-творческой учебной деятельности*;
- содержит в той или иной форме *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 образу звучанию музыки*;
- воздействием музыки на духовный мир ребенка, его *мировосприятие, мироощущение*;
- возможностью пережить *состояние единения с другими* в процессе коллективной музыкальной деятельности;
- возможностью оказывать *арттерапевтическое, коррекционное воздействие* средствами музыки на психическое состояние ребенка, в том числе на детей с отклонениями в развитии;
- насыщенностью урока *музыкально-творческим началом* в его различных проявлениях;

¹ Данный вид музыкально-творческой деятельности осуществляется на протяжении всего основного общего образования, однако особое значение он приобретает при проведении уроков искусства в VIII—IX классах.

- личностью учителя, выступающего на уроке *разносторонним музыкантом и организатором музыкальной деятельности детей*;
- возможностью учащегося ощущать себя *исполнителем, слушателем, композитором*, способным выразить себя в музыке;
- стремлением учителя музыки к *построению и организации урока по законам искусства* (метод эмоциональной драматургии и др.).

Содержание предмета «Музыка» и организация учебного процесса

Содержание и организация уроков музыки определяются **программой по данному предмету**. Любая программа состоит из двух частей: *пояснительной записки*, определяющей цели и задачи, а также излагающей краткую характеристику учебного предмета, и *собственно содержания программы*, в котором раскрываются учебные темы по годам обучения, музыкальный репертуар, требования к уровню музыкального развития учащихся.

В настоящее время по данному предмету существует несколько программ, имеющих федеральный статус. Они прошли апробацию в педагогической практике и рекомендованы Министерством образования для учреждений общеобразовательного типа. Эти программы близки по своей целевой направленности, но предлагают различные пути достижения поставленной цели.

Среди них можно выделить программы, охватывающие все направления музыкального образования, а также программы, направленные на более углубленное изучение одной из сфер музыки, например народной музыки.

Существование различных программ одновременно чрезвычайно важно, поскольку дает возможность выбрать ту программу, которая наиболее полно отвечает направленности и ценностным приоритетам конкретного учителя музыки.

В течение длительного времени в теории преподавания музыки продолжается дискуссия по вопросу **о целостности урока музыки**. О. А. Апраксина подчеркивала мысль о том, что включение в содержание урока разных видов деятельности определяется конкретной целью данного занятия, и в этом, в их направленности, должна осуществляться целостность урока¹.

По мнению Д. Б. Кабалевского, «урок музыки всегда должен быть целостным, объединяющим все его элементы в единое понятие: музыка, музыкальное искусство...»². Эта позиция обуслов-

¹ См.: Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания: Пособие для учителя. — М., 1982. — С. 28.

² Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 25—26.

лена предлагаемым тематизмом, представленным в учебной программе, разработанной под его руководством.

Согласно концепции автора, особое значение «в целостном осознании музыкального искусства» имеет живое *восприятие музыки*. При настоящем, прочувствованном и продуманном восприятии музыки, подчеркивает Д. Б. Кабалевский, «*активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства и мысли. Вне слышания музыка как искусство вообще не существует*. Бессмысленно говорить о каком-либо воздействии музыки на духовный мир детей и подростков, если они не научились слышать музыку как содержательное искусство, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы.

Учиться слышать музыку учащиеся должны непрерывно на протяжении всего урока: и во время пения, и во время игры на инструментах, и в моменты, требующие наибольшего внимания, сосредоточенности и напряжения душевных сил, когда они выступают в роли собственно слушателя. *Любая форма общения с музыкой, любое музыкальное занятие учит слышать музыку, непрерывно совершенствуя умение вслушиваться и вдумываться в нее*¹.

Само понятие «восприятие» относится к категории психологии. Обращаясь к ней, ученые (Е. В. Назайкинский) разделяют понятия «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие», подчеркивая, что именно музыкальное восприятие указывает на его качество как восприятие *музыкальное*, в то время как восприятие музыки свидетельствует лишь о том, что происходит процесс общения с музыкой.

Музыкальное восприятие понимается в педагогике музыкального образования как процесс отражения, становления в сознании человека музыкального образа.

Исследуя сущность и структуру музыкального восприятия, этапы его становления и развития, В. К. Белобородова заложила основы теоретического понимания путей и способов его развития в музыкально-педагогическом процессе. К важнейшим характеристикам музыкального восприятия она относит такие его свойства, как эмоциональность, образность, осмысленность, ассоциативность, избирательность, вариативность, целостность². При этом выделяются три стадии восприятия музыки:

- первая из них характеризуется большей или меньшей диффузностью, смутностью, неделимостью, что характерно для начального знакомства детей с музыкальным произведением;

¹ Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 26.

² См.: Белобородова В. К. Музыкальное восприятие (К теории вопроса) // Музыкальное восприятие школьников. — М., 1975. — С. 8—19.

- на второй стадии (при повторном слушании музыкального произведения) происходит процесс углубления в его содержание, своеобразное «рассматривание», «ощупывание» его ухом и мыслью, выделение наиболее ярких и интересных особенностей, осознание выразительности отдельных элементов музыкальной речи;

- на третьей стадии восприятия музыки вступает во взаимодействие целостное эмоциональное впечатление от музыки, полученное при первом слушании, и осмысленное ее восприятие, которое стало возможным после проведенного анализа¹.

Такой подход, по мнению В. К. Белобородовой, является основой для творческого восприятия музыки. При этом автор замечает, что подобное разделение процесса восприятия музыки по указанным стадиям весьма условно и является лишь своего рода схемой.

Говоря о *восприятии музыки*, принципиально важно не смешивать его со *слушанием музыки*. Именно в этом видится ошибка многих педагогов, учителей музыки, когда они принимают установку на развитие восприятия музыки, но при этом ограничивают его лишь слушанием музыки.

С другой стороны, в современных пособиях имеет место подход, согласно которому рассматривается связь восприятия музыки со всеми видами деятельности, кроме слушания музыки, что по существу указывает на адекватность понимания авторами сути восприятия музыки и слушания музыки.

Можно предположить, что для достижения всесторонней целостности урока музыки как урока искусства этого может оказаться недостаточным. Целостность урока музыки во многом зависит и от того, насколько учитель сможет вдохнуть в него свою душу, свой профессионализм, свое мастерство, которые помогут провести занятие на одном дыхании и тем самым реализовать идею целостной, эмоциональной драматургии урока.

Таким образом, музыкально-педагогическая идея, объединяющая все элементы и грани урока, активнейшее участие в нем самой музыки, направленность всех видов музыкальной деятельности школьников на развитие музыкального восприятия, энергия учителя, сумевшего захватить внимание учеников и побудить их к заинтересованному творческому участию в занятиях искусством, — вот те слагаемые, которые в своем единстве могут создать подлинно целостный урок музыки.

Как правило, цель урока (его музыкально-педагогическая идея) определяется **тематизмом** учебной программы в целом и темой конкретного урока в частности. Поэтому содержание и

¹ См.: Белобородова В. К. Музыкальное восприятие (К теории вопроса) // Музыкальное восприятие школьников. — М., 1975. — С. 28—34.

характер тематизма обуславливают заложенный в данной программе музыкально-педагогический подход к выстраиванию целостности урока.

В настоящее время существуют два принципиально различных подхода к разработке тематизма, определяющего содержание и организацию процесса музыкального образования учащихся.

Согласно концепции Д. Б. Кабалевского, тематизм, разработанный под его руководством и изложенный в программе по музыке, исходит из основных закономерностей музыкального искусства. В своей совокупности учебные темы отражают «различные грани музыки как единого целого»¹.

В дальнейшем, основываясь на этой позиции, последователями Д. Б. Кабалевского были разработаны различные варианты учебных программ по музыке, отличающиеся своим конкретным содержанием, но близкие по общей направленности тематизма².

В основе другого подхода к разработке тематизма уроков музыки на первом плане — различные формы отражения окружающей жизни и ее взаимодействия с музыкой. В этом случае темы формулируются как та или иная грань жизни, жизненного опыта ребенка, общества в целом. Такая направленность, в частности, присуща программе по музыке, разработанной Г. С. Ригиной. В последние годы этой линии придерживаются в своих программах И. В. Кошмина, Т. И. Бакланова и ряд других педагогов-музыкантов.

В программе, разработанной авторским коллективом под руководством Ю. Б. Алиева, находят своеобразное претворение как та, так и другая позиции³.

Избранный подход к тематизму программы определяется той музыкально-педагогической концепцией, которая принята автором за основу. Кроме того, каждая музыкально-педагогическая концепция по-своему определяет задачи, принципы, содержание и методы, осуществляемые на уроках музыки. Их реализация в различных возрастных группах имеет свою специфику. Так, если в начальной школе преобладающее значение получает задача развития эмоциональной отзывчивости детей на музыку, то в основной школе в связи с приобретенным учащимися опытом, появляется возможность уделять большее внимание развитию способно-

стей и умений анализировать и обобщать те или иные музыкальные явления.

При этом в зависимости от цели урока, реализующего общую цель музыкального образования (становление музыкальной культуры школьника), другие его компоненты могут варьироваться, вступая в определенные взаимосвязи.

Так, в начальной школе содержание и построение урока музыки в значительной мере обусловлено тем, что в силу возрастных особенностей дети еще не могут продолжительное время заниматься одним и тем же. Следовательно, смена видов музыкальной деятельности осуществляется на уроке достаточно часто. В основной же школе появляется возможность более углубленного и длительного по времени занятия каким-либо одним видом музыкальной деятельности.

Или, к примеру, на одном уроке 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 неременным условием (принципом) проведения каждого урока. При этом учителю необходимо выстраивать линии обучения, воспитания и развития учащихся как сквозные линии, проходящие через все уроки. Тем самым обеспечивается системность приобретения учащимися опыта эмоционально-ценностного отношения 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 резко негативным последствиям. В настоящее время это особенно сказывается на уровне исполнительской музыкальной деятельности учащихся, а в конечном счете — и на уровне их музыкального вкуса, а также музыкальной культуры в целом.

Одним из сложных и неразработанных в теории преподавания музыки является вопрос о **типологии урока музыки**. В общей педагогике, как известно, существуют различные типы уроков (комбинированный, или смешанный, уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом, по закреплению знаний, уроки обобщения и систематизации изученного материала, уроки формирования и закрепления умений и навыков, уроки, имеющие основной целью проверку знаний, и т. д.). В педагогике музыкального образования также можно встретить различные формулировки типов уроков. Например, имеют место уроки, посвященные: конкретным монографическим темам («Музыка П. И. Чайковского»,

¹ Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 21.

² См.: Музыка / Авторский коллектив под руководством Г. П. Сергеевой // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 182 — 218; Музыкальное искусство / Авторский коллектив под руководством Л. В. Школяр. — Там же. — С. 219 — 268.

³ См.: Музыка / Авторский коллектив под руководством Ю. Б. Алиева // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 131 — 181.

«Музыка Эдварда Грига» и т.д.); изучению какой-либо закономерности музыкального искусства («Интонация», «Марш», «Музыкальный образ» и т.д.); изучению связей музыки с другими видами искусства («Как мы видим музыку?», «Как мы слышим живопись?» и др.); познанию связей музыки с окружающей жизнью («Природа в музыке», «Мир фольклора — мир народной музыки» и т.д.); воздействию музыки на человека («Преобразующая сила музыки») и т.д.

О.А.Апраксина, рассматривая эту проблему, отмечает, что в обычном уроке музыки сочетаются разные моменты: во время опроса повторяется материал; при закреплении какого-либо навыка (понятия, факта) для более прочного и точного его запоминания нередко дается новый материал (применяются полученные знания, происходит «перенос» навыка); сообщая новые сведения (при знакомстве с новым произведением), учитель опирается на ранее пройденное. И все же, как правило, каждый урок имеет свою главную задачу — стержень, вокруг которого группируются остальные моменты. По этой главной задаче характеризуется все содержание конкретного урока, его структура, применяемые методы¹.

Обобщая сказанное, О.А.Апраксина подчеркивает, что поскольку уроки музыки, как и все другие занятия, имеют целью обучение, развитие, воспитание школьников, то они могут быть похожи на них по типу, виду: с акцентом на объяснение нового или закрепление старого, на выяснение качества усвоения детьми изученного материала (опрос). Этим обусловлено большое разнообразие уроков музыки даже у одного и того же учителя, конечно, если он не работает по какому-либо шаблону².

Одним из самых спорных и дискуссионных теоретических вопросов педагогики музыкального образования считается вопрос об отметке на уроке музыки и ее критериях. Как известно, в настоящее время учреждения общеобразовательного типа перешли на «безотметочное обучение» по ряду дисциплин, в том числе и музыке³. 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, отметка на уроке музыки является 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 приведет 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 ин-

¹ См.: Апраксина О.А. Урок музыки как школьный предмет и урок искусства // Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие. — М., 1983. — С. 31.

² Там же. — С. 31.

³ См.: О введении безотметочного обучения по физической культуре, изобразительному искусству, музыке. Распоряжение министра образования России от 03.10.2003 за № 13-51-237/13.

дивидуальных различий¹. В этой связи следует заметить, что в отличие от отметки оценка не выражается в количественном изменении. Она основана на вербальном выражении отношения учителя к музыкальному развитию ребенка и позволяет неизмеримо богаче, тоньше и индивидуально-направленнее 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.

К числу наиболее **типичных**, проявляющихся сегодня **недостатков в содержании и организации уроков музыки** следует отнести прежде всего:

- злоупотребление разговорами о музыке в ущерб непосредственному общению учащихся с самой музыкой, звучащей в живом исполнении;
- отсутствие целенаправленной работы по накоплению разнообразного исполнительского репертуара в классе;
- слабое владение учителем хормейстерскими умениями и навыками;
- слабое владение учителем методом показа, «как надо и как не надо» исполнять музыку;
- недостаточное внимание к систематическому развитию вокально-хоровой культуры учащихся;
- отсутствие системности в развитии умений и навыков инструментального музицирования и музыкально-пластической деятельности учащихся;
- недостаточное владение учителем умениями профессионального анализа произведений (в опоре на иллюстрацию им отдельных фрагментов), предназначенных для слушания музыки;
- крайне редкое применение учителем умений менять свое энергетическое состояние в зависимости от определенного вида музыкальной деятельности;
- подмена урока музыки как урока воспитания и обучения уроком «развлечения».

8.2. ВНЕКЛАССНАЯ И ВНЕШКОЛЬНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ

Система общего музыкального образования включает в себя наряду с обязательными уроками музыки разнообразные формы

¹ 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.

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, влечения в той или иной области музыкального искусства.

Как во внеклассных, так и во внешкольных занятиях существуют такие **стабильные** формы, как хоровые, оркестровые коллективы, ансамбли, музыкальные классы, студии, разнообразные клубные объединения учащихся, создаваемые в соответствии с их музыкальными интересами, а также музыкальные театры 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.

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 Всероссийской государственной телерадиокомпания (ВГТРК) под руководством В.С. Попова, московская хоровая школа «Весна» под руководством А.С. Пономарева, Детский музыкальный театр города Москвы под руководством А.Л. Федорова, детская хоровая студия «Радуга» общеобразовательной школы № 391 г. С.-Петербурга под руководством Б.С. Рачиной 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. Их главное отличие от стабильных форм внеклассной и внешкольной работы заключается в том, что 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.

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.

Наиболее полно внеклассная музыкальная работа организована в учреждениях общеобразовательного типа с *музыкально-эстетической направленностью* или в 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.

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.

Особое место в системе внеклассной и внешкольной работы занимают *детские музыкальные школы*, которые, как уже было сказано, называются теперь музыкальными учреждениями дополнительного образования детей. Они 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.

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.

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.

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 звуковоспроизводящей 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. Раскройте содержание Государственного стандарта общего начального музыкального образования.

2. Охарактеризуйте содержание Государственного стандарта общего основного музыкального образования.

3. Охарактеризуйте общие атрибутивные свойства программы по музыке для общеобразовательных школ.

4. 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 зна-

ний 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. Эта инновационная тенденция позволит обеспечить формирование у детей целостной картины мира в гармонии абстрактно-логического и образного мышления¹.

5. Дайте общую характеристику урока музыки как урока искусства.

6. Охарактеризуйте урок музыки с общепедагогических позиций.

7. Сформулируйте основные требования к современному уроку музыки.

8. Какие из перечисленных недостатков в работе учителя музыки на уроке вы считаете трудно преодолимыми?

9. Почему восприятие музыки нельзя отождествлять со слушанием музыки?

10. Что способствует достижению целостности уроков музыки?

¹ См.: Музыкальное образование в школе / Под ред. Л. В. Школяр. — М., 2001. — С. 6—7.

11. Выскажите свое отношение к вопросу о критериях отметки на уроке музыки.
12. Охарактеризуйте возможности педагогической оценки на уроке музыки.
13. Какие главные трудности вы видите для учителя в организации и проведении современного урока музыки?
14. Охарактеризуйте формы внеклассной музыкальной работы со школьниками.
15. Раскройте формы внешкольной музыкальной работы.
16. В чем заключается связь уроков музыки с внеклассной и внешкольной музыкальной работой?
17. Приведите возможные связи уроков музыки с внеклассной работой из опыта вашей школьной жизни.
18. Охарактеризуйте основные направления, формы, аспекты и черты музыкального самообразования учащихся.
19. Приведите примеры вашей работы по самообразованию.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

ОСНОВНАЯ

- Абдуллин Э. Б. Теория и методика преподавания музыки // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки. — М., 2000.
- Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. — М., 2000.
- Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001.
- Концепция содержания образовательной области «Искусство» в 12-летней школе // Содержание образования в двенадцатилетней школе / Под ред. А. Ф. Киселева. — М., 2000.
- Красильникова М. С. Программа «К вершинам музыкального искусства» // Искусство в школе. — 2002. — № 6.
- Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие / Под ред. Л. В. Школяр. — М., 2001.
- Попов В. С., Халабузарь П. В. Теория и методика музыкального воспитания. — СПб., 2000.
- Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / Сост. Е. О. Яременко. — М., 2001.
- Программно-методические материалы. Примерные программы основного общего образования. Музыка / Сост. А. М. Водянский, Н. Н. Гара. — М., 2001.
- Старобинский С. Л. Урок музыки — урок искусства // Музыка в школе. — 2003. — № 2.
- Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская. — М., 1998.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

- Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. — М., 1983.

Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки: Пособие для учителя. — М., 1983.

Восприятие музыки / Под ред. В. Н. Максимова. — М., 1980.

Глебов И. (Асафьев Б. В.). Анализ понятия «художественное» 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.

Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. — М., 1992.

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.

ГЛАВА 9. МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

По-настоящему музыкально и широко образованный учитель музыки, любящий детей и искусство, является подлинным деятелем музыкальной культуры.

И. К. Архипова

Сущность профессии учителя музыки от начала до конца во всех своих компонентах является творческой, и именно этим обстоятельством должен определяться учебно-педагогический процесс в вузе.

Г. М. Цыпин

Деятельность учителя музыки 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 учителя как деятеля музыкальной культуры определяет целевую направленность и содержание его музыкально-педагогической деятельности.

Музыкально-педагогическая деятельность учителя предполагает владение комплексом психолого-педагогических и специальных знаний, умений, навыков особой направленности, обусловленных спецификой музыкального искусства.

Рассмотрим основные виды профессиональной деятельности учителя музыки.

9.1. КОНСТРУКТИВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Конструктивная профессиональная деятельность учителя музыки направлена на осмысление содержания и способов художественно-педагогического построения отдельного урока музыки, блока уроков, целой четверти и т.д., воплощающих определенную идею и логику их развития. Эта деятельность предусматривает так-

же прогнозируемую учителем смену своих эмоциональных состояний, своей энергетикой, отвечающих характеру запланированных видов музыкальной деятельности учащихся.

По своей природе эта деятельность является творческой, ибо предполагает личностную адаптацию избранной учителем учебной программы. Фактически речь идет о создании учителем собственной авторской модели музыкального образования в форме планирования уроков музыки.

В любой учебной программе главное — это определенная логика подбора и построения учебного материала, которая и является ее стержнем. Задача учителя, 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 урочного планирования задач, содержания, форм и методов музыкального образования с учетом специфики каждого отдельно взятого класса.

Конструктивная деятельность требует конкретизации главных установок избранной учителем программы применительно к каждому классу 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 школы в целом;
- характером включенности каждого конкретного класса в общешкольную музыкальную жизнь;
- особенностями преподавания в данной школе художественно-гуманитарных и других дисциплин;
- особенностями, прежде всего в начальной школе, стиля, характера преподавания предметов другими учителями.

В содержание этой деятельности входит также планирование возможных импровизационных моментов на уроке, вариантов уроков музыки, внеклассных форм и видов музыкальных занятий.

При этом важную роль играет продуктивное воображение учителя музыки, рождающее многовариантность подходов к решению одной и той же задачи, способствующее созданию особой атмосферы проведения музыкального занятия.

Наиболее опытные и творчески работающие учителя способны создавать собственные авторские учебные программы по музыке, отвечающие всем требованиям, предъявляемым к школьным учебным программам. Такие программы обсуждаются и утверждаются для работы в конкретной школе педагогическим советом школы

и районным методическим объединением учителей музыки, а в отдельных случаях и секцией музыки федерального экспертного совета Министерства образования России.

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 общего музыкального образования в нашей стране.

9.2. МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Учитель-музыкант в широком значении этого слова, как подчеркивает Л. Г. Арчажникова, должен «не просто объяснить, 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»¹. 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 учителей представляет овладение музыкально-пластической деятельностью.

Особенности музыкально-исполнительской деятельности учителя музыки заключаются главным образом 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 учителя музыки проявляется прежде всего в следующих аспектах: в свое-

¹ Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки: Книга для учителя. — М., 1984. — С. 5.

образии 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.

Музыкально-исполнительская деятельность учителя музыки 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.

Сольное пение учителя

Одним из видов деятельности учителя на уроке является вокальное исполнение произведений, 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 уроке и целиком (песня, романс), и отдельными фрагментами. При этом учитель 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 им. Д. Б. Кабалевского «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 про-

фессиональной 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 возникают у учителя музыки 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 учителя играет решающую роль для формирования вокально-хоровой культуры школьников. Выразительное, грамотное, технически точное пение педагога может стать для учащихся тем образцом, к которому они будут стремиться в своем исполнении вокальных произведений.

В том случае, когда учитель музыки — 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 учителя в ансамбле с детьми

Еще одним видом исполнительской вокальной деятельности, которым должен владеть учитель музыки, является пение в ансамбле с детьми. В его основе лежит совместная певческая деятельность учителя и учащихся, построенная в основном по принципу «ведущий — ведомый». Содержание этой деятельности зависит от поставленных учителем исполнительских и педагогических задач (определение характера произведения, его темпа, динамики и т. д.).

Совместному исполнению должна предшествовать демонстрация учителем 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.).

Игра на инструменте

На уроках музыки учитель выступает и как исполнитель-инструменталист, владеющий различными видами инструментального исполнительства: сольное исполнение произведений, аккомпанирование учащимся, игра в ансамбле с детьми.

Сольное исполнение произведений на инструменте (фортепиано, баян или аккордеон и др.), применяемое учителем на уроке музыки, предполагает соблюдение всех тех требований, которые предъявляются к исполнителю-инструменталисту. Вместе с тем специфика работы требует от учителя музыки владения репертуаром, состоящим из широкого круга произведений практически всех стилей, жанров, с которыми необходимо познакомиться учащимся.

Педагог должен уметь играть и на элементарных музыкальных инструментах. При этом его исполнение так же должно отвечать требованиям музыкальности, грамотности, как и при игре на основном музыкальном инструменте.

Учитель музыки выступает на уроке 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 учителя 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.

Учитель 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 элементарных музыкальных и народных инструментах, в форме ансамблевого исполнения на фортепиано. Как в той, так и в другой формах учитель берет на себя функцию ведущего исполнителя.

Дирижирование

Особым видом музыкального исполнительства на уроках музыки выступает дирижирование хором, оркестром, музыкально-пла-

стическими композициями. Сущность этой работы заключается в воплощении исполнительского замысла посредством управления музыкальной деятельностью детей в различных видах музицирования. Учитель в процессе дирижирования 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) учащимися;
- 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 учитель музыки нередко вынужден сочетать дирижирование с собственной исполнительской деятельностью 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 учителя, неразрывно связанная с деятельностью по подготовке учащихся к исполнению музыки, включает: хормейстерскую деятельность; деятельность по подготовке учащихся — к игре в оркестре, к исполнению музыкально-пластических композиций, к сценической интерпретации музыкальных произведений.

Хормейстерская деятельность учителя музыки, в первых, *сохраняет те функции, которые выполняет хормейстер в хоре*: разучивание партий, выработка ясной дикции, ансамбля, голосообразования, звуковедения и т. д. Следует иметь в виду, что эту работу необходимо выполнять, учитывая степень развития музыкальных способностей учащихся конкретного класса и соответственно выбирать доступный для них репертуар.

Во-вторых, деятельность учителя музыки — хормейстера 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 владение учителя 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 специфики работы учителя с детьми, играющими на каком-либо музыкальном инструменте в оркестре. Учитель 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 учителя музыки является подготовка учащихся к музыкально-пластической деятельности. Она направлена на формирование способности музыкально-творческого самовыражения ребенка, на развитие ассоциативных связей музыки и искусства движения, на более углубленное вхождение в мир музыки, постижение ее интонационной природы. Это предполагает три направления работы учителя музыки:

- подготовка учащихся к выполнению (исполнению) предлагаемых учителем 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 каждым 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 учителя 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;
- подготовка сценических костюмов;
- создание декораций и реквизита;
- постановка сценической композиции в целом;
- развитие артистических способностей.

9.3. КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАТОРСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Коммуникативно-организаторская профессиональная деятельность учителя музыки направлена на решение следующих основных задач:

- педагогическое руководство процессом проведения музыкальных занятий и реализация стоящих перед учителем планов, связанных с организацией всех видов музыкальной деятельности и форм музыкальных занятий;
- организация процесса совместного с детьми «проживания» произведения, использование «манкóв» (термин К. С. Станиславского), «обратной связи», регуляции эмоционального состояния учащихся в соответствии с определенной музыкально-педагогической задачей;
- установление атмосферы эмоционально-духовного общения, контакта между учителем 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 учителя музыки имеют его эмоционально-волевые качества, проявляющиеся в организации коллективной исполнительской деятельности детей.

В предыдущей главе было раскрыто содержание деятельности учителя музыки по подготовке учащихся ко всем основным разновидностям музыкально-исполнительской деятельности. Такого рода подготовка осуществляется и по отношению ко всем другим видам музыкальной деятельности детей.

Общим для разных видов музыкальной 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 учителя музыки находит свое специфическое выражение по отношению к разным видам музыкальной деятельности учащихся.

При этом в слушательской деятельности особое значение приобретает:

- предварительное сопоставление учителем музыки своего слушательского 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 слушательской деятельности;
- нахождение педагогических путей приближения уровня слушательского восприятия детей к образно-смысловому содержанию музыкального произведения.

Эффективность осуществления данной деятельности зависит от профессионально ориентированной музыковедческой и собственно музыкально-педагогической подготовки учителя музыки.

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 учителя музыки в этом направлении во многом обусловлена его музыковедческой и музыкально-педагогической подготовкой.

Содержание и организация подготовки учащихся к осуществлению музыкально ориентированной полихудожественной деятельности определяются учителем, 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 учителя музыки в этом направлении зависит в первую очередь от его искусствоведческой и музыкально-педагогической подготовки.

Подготовка учащихся к музыкально опосредованной деятельности предусматривает: создание учителем музыки возможно более широкого культурологического по своему содержанию контекста для восприятия и воспроизведения учащимися изучаемых музыкальных явлений; опору на накопленный учащимися жизненный и духовный опыт.

Эффективность деятельности учителя музыки в данном направлении обусловлена в значительной мере имеющимися у него зна-

ниями культурологического характера и музыкально-педагогической подготовкой.

Следует отметить и особую роль *толерантности* в коммуникативно-организаторской деятельности учителя музыки. Как известно, эмоциональная атмосфера урока музыки часто вызывает повышенную реакцию детей, их желание выразить отношение к музыке и музыкальному занятию в формах, не принятых на других уроках. Поэтому задача учителя — учитывать эту специфику урока музыки, умело и терпеливо регулировать как общую атмосферу урока, так и свои взаимоотношения с учащимися.

Характер организации урока музыки и коммуникативной деятельности учителя могут быть весьма различны и зависят:

- от индивидуальных особенностей учителя музыки, его темперамента, манеры общения с детьми;
- от стиля и организации поведения детей, принятых в данной школе;
- от уровня воспитанности детей конкретного класса; способности их к организации и самоорганизации, к переключению от одного вида деятельности к другому; от реакции на тон и действия учителя, его шутку, на заданный темп и интенсивность урока, сложность поставленных перед ними задач; от чередования коллективной, групповой и индивидуальной деятельности, контраста характера изучаемых музыкальных произведений, продолжительности их звучания;
- от установившихся взаимоотношений между учителем и детьми.

Характеризуя данный вид деятельности, необходимо особо подчеркнуть, что *организация урока музыки* как урока искусства не терпит шаблонов и предусматривает *вариативность*. Это обстоятельство проявляет себя практически на всех этапах урока.

Так, например, даже в самом начале занятия — 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 учителя музыки направлена также на создание «ситуации успеха», которая поможет вовлечь

детей в активное, творческое общение с музыкой, максимально раскрыть их способности в различных видах 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 учителя музыки являются:

- знание учителем реальных *возможностей детей* (своеобразия музыкальных способностей и уровня овладения различными видами музыкальной деятельности);
- *диалогичность* взаимоотношений учителя 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, сообразуемый с музыкальными возможностями детей;
- установка на *неординарность исполнительского процесса*, когда каждое новое исполнение вносит нечто необычное для его восприятия и понимания;
- предоставление возможности детям каждого класса и тем более внеклассным музыкальным коллективам *выступать с подготовленными музыкальными программами* перед различными слушательскими аудиториями;
- использование возможностей музыки для создания особой атмосферы на уроке, создающей благоприятные условия для *арт-терапевтического воздействия музыки* как на коллектив в целом, так и на отдельных учащихся.

9.4. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Можно с уверенностью сказать, что каждый учитель музыки в душе исследователь — исследователь процесса музыкального развития учащегося, его способностей, умений, навыков, опыта музыкально-творческой учебной деятельности, интересов, потребностей, вкусов.

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 детей и тех слагаемых их музыкальности, эмпатии, 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 учителя музыки? Подробно и обстоятельно этот вопрос будет рассматриваться позже в курсе «Методология музыкально-педагогического образования». Здесь же будет дана лишь самая общая характеристика этой деятельности.

Исследовательская деятельность учителя музыки 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 учителя музыки часто возникает и развивается непосредственно с рождения идеи (инсайта, озарения), связанной с усовершенствованием методов, содержания, процесса обучения и т.д. В этом случае учитель обдумывает возникшую идею, разрабатывает технологию ее реализации, затем проверяет ее на практике.

Нужно отметить, что что-то новое, предлагаемое учителем, может иметь двойное продолжение: это может быть новация, претворение которой возможно только данным учителем 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 учителями.

В течение долгих лет считалось, что научный характер новации имеет основания лишь в том случае, если она внедряется в практику других учителей. В последние годы, прежде всего в области психологии, укрепляется позиция, согласно которой так называемая единичная, неповторяемая новация также может рассматриваться как новое научное знание, обогащающее педагогический опыт. Такая позиция представляется весьма 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 — музыкальной психологии, музыковедению, 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 учитель музыки 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 учителем. 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.

В свою очередь, методы исследования делятся 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 курсовых работ, продолжается в процессе педагогической практики и заканчивается выпускной квалификационной работой. Эта 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 учителя музыки способствует повышению его профессионального уровня, творческого потенциала и развитию личности в целом.

9.5. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вряд ли кто-нибудь будет возражать, что вопрос об индивидуальном стиле деятельности учителя музыки 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 Учителя-Мастера.

Под индивидуальным стилем деятельности учителя музыки понимается **самобытный сплав личностных и деятельностных 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 учителя музыки, 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 дурной стиль, например, манеру общения с детьми (скажем, грубые окрики), выбор репертуара для занятий (преимущественно «попсовая» музыка плохого качества), исполнительские интерпретации произведений, не имеющие ничего общего с их художественным замыслом, и т.д. Можно говорить и о некоем безликом учителе, об отсутствии у него сформировавшегося индивидуального стиля работы.

Рассматривая проблему стиля деятельности учителя музыки, необходимо уточнить, в каком *соотношении* в ней находятся такие категории, как *личность учителя музыки и его деятельность*. В общей педагогике, как известно, эти понятия часто разделяются (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 учителя музыки (конструктивную, музыкально-исполнительскую, коммуникативно-организаторскую, исследовательскую) рассматривать вне зависимости с вышеперечисленными качествами личности?

Проиллюстрируем это положение двумя примерами.

Обладательница Гран-при Второго международного студенческого конкурса им. Д. Б. Кабалевского «Учитель музыки XXI века» А. Самойлова (МПГУ) 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 А. 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 Второго Международного фестиваля 2002 г. 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 «мамы» со своим многочисленным «семейством» — теплая, задушевная, 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 учителя музыки, 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 учителя музыки может быть сформирован (в большей или меньшей степени) только при на-

личии у него опыта работы с детьми и знакомства с различными индивидуальными стилями деятельности учителей музыки.

Немаловажное значение для формирования индивидуального стиля у будущего учителя музыки имеет формирующийся у него в процессе вузовского обучения «образ профессии».

Студентка МПГУ Е. Щербакова 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 квалификацией «Учитель музыки», причем образ профессии меняется не только в сфере реального, но и идеального компонентов.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Изложите сущность конструктивной профессиональной деятельности учителя музыки.

2. Раскройте содержание музыкально-исполнительской деятельности учителя музыки.

3. Охарактеризуйте деятельность учителя по подготовке учащихся к исполнению музыки.

4. Раскройте сущность коммуникативно-организаторской профессиональной деятельности учителя музыки.

5. Охарактеризуйте содержание исследовательской деятельности учителя музыки.

6. В чем находит свое выражение индивидуальный стиль учителя музыки?

7. В чем вы видите возможности арттерапевтического воздействия музыки на учащихся?

8. 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 «вращения» 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

Абдуллин Э. Б. Теория и методика преподавания музыки // Музыкальное образование: Методолого-методическая подготовка учителя музыки. — (Сер. «Педагогический университет»). — 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.

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

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

Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие. — М., 1999.

Попов В. С., Халабузарь П. В. Теория и методика музыкального воспитания. — СПб., 2000.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

Апраксина О. А. О современных требованиях к подготовке учителя-музыканта для общеобразовательной школы // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. — М., 1973.

Апраксина О. А. О праве учителя музыки на эксперимент // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О. А. Апраксина. — Вып. 13. — М., 1978.

Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки. — М., 1983.

Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е. М. Орловой. — Л., 1973.

ГЛАВА 10. ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ И ЕГО ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА

Я прежде всего учитель музыки.

Г. Г. Нейгауз

Личность учителя во многом определяет судьбу музыки как учебного предмета в школе.

Т. Брагина (студентка МПГУ)

10.1. УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ И ЕГО СТАТУС В ОБЩЕСТВЕ

Профессия учителя музыки при всей ее специфике остро социальна. Именно учитель музыки является связующим звеном между музыкальным искусством и ребенком, поскольку урок музыки в общеобразовательной школе — это единственная форма всеобщего музыкального образования.

Учитель музыки призван быть проводником высокой духовной, музыкальной культуры. Для учеников он выступает как образец отношения к искусству, к миру в целом, и в этом смысле решающее значение приобретает то, каким мировоззрением он обладает.

Мировоззренческие убеждения учителя музыки, как показывает исследование Б. М. Целковникова, 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 учителя музыки 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 личность¹.

¹ См.: Целковников Б. М. Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта (Поиск их смысла в диалоге с наукой, с искусством и с самим собой). — М., 1998.

Учитель музыки — 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) учителя музыки 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 нашей стране 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 частности¹.

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 прежде 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.

¹ Убедительным доказательством эффективности воздействия музыкального образования на личность подростка служит двадцатидвухлетний опыт работы в Краснороборской 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.

ка, 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 — учителем музыки, 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: «Убедена, что по-настоящему музыкально и широко образованный учитель музыки, любящий детей и искусство, является подлинным деятелем музыкальной культуры»¹.

10.2. ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Единство музыкальной и педагогической сторон в деятельности учителя музыки предполагает наличие у него определенных личностных качеств, обеспечивающих эффективность этой деятельности. К таким качествам прежде всего необходимо отнести: музыкальность, эмпатийность, 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 учителю музыки. Но уровень развития его музыкальности должен быть неизмеримо выше, в противном случае учитель не сможет в полной мере осуществлять свою профессиональную деятельность.

Музыкальность помогает учителю музыки адекватно воспринимать новые веяния в искусстве, оценивать интересные, хотя, может быть, и спорные произведения, еще не получившие общественного признания. Ярко выраженная музыкальность практи-

¹ Цит. по: Второй международный конкурс-фестиваль «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалевского. — М., 2002. — С. 1.

чески всегда помогает учителю более определенно формировать свою собственную позицию в отношении того или иного музыкального явления.

Одним из важнейших проявлений музыкальности у учителя музыки является музыкальный вкус. Наличие развитого музыкального вкуса является необходимым условием достижения успехов в процессе формирования музыкальной культуры школьников.

Музыкальность учителя музыки проявляется во всех видах его педагогической деятельности: в вокальном и инструментальном исполнении, в управлении вокально-хоровой работой с учащимися, в собственной музыкально-пластической деятельности и в руководстве ею на музыкальных занятиях, в управлении инструментальным детским исполнением, в собственных импровизациях (сочинении музыки) и в руководстве этим процессом, в организации драматизаций, мюзиклов, в отборе музыкальных произведений для занятий и т. п.

Музыкальность учителя 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 учитель, 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 учителя стимулирует развитие музыкальности учителя музыки, активизируя различные психические процессы. Так, особое значение приобретает развитие музыкальной памяти учителя музыки.

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»¹. Принято выделять несколько ее видов: слухо-образную, двигательную, 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 памяти². Процесс рацио-

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.

нального 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 произведении¹.

К этому следует добавить, что сохранение в памяти определенного круга произведений, включающего в себя музыку разных стилей, жанров и форм, дает возможность учителю музыки свободно варьировать музыкальный материал на уроке, устанавливая столь необходимые арки между историческими эпохами, музыкальными жанрами и стилями, творчеством различных композиторов. В конечном счете это приводит, с одной стороны, к организации урока музыки как урока искусства, а с другой — позволяет подвести учащихся к осознанию целостной картины музыкального мира.

Влияние педагогической деятельности на развитие музыкальности учителя музыки 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 много написано в театральной педагогике, в воспоминаниях концертирующих музыкантов. Отмеченный факт развития музыкальности учителя музыки тем более ценен, поскольку в условиях занятий в школе он носит постоянный, а не эпизодический (как в театре, концерте) характер.

Развитие музыкальности учителя музыки 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 исполнительстве как эффективном пути познания музыкального искусства.

Эмпатийность

Как уже отмечалось, в широком смысле слова под эмпатийностью понимается способность к сопереживанию, к установлению

¹ 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. 107.

духовного контакта с людьми, душевность, сердечность. Такие показатели эмпатийности учителя музыки являются необходимым условием успешности и продуктивности всей его деятельности. Эмпатийность учителя музыки, 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, находящихся в ней утешение и подпору»¹. Это творческое и мировоззренческое кредо композитора в полной мере может стать эпиграфом к деятельности учителя музыки, поскольку музыкальное искусство по своей природе призвано вызывать эмпатию и развивать ее. Музыка способна раскрыть перед учащимися самые тонкие чувства и образы. И искусство учителя состоит в том, чтобы помочь детям душевно откликнуться на них, вызвать желание быть причастным к миру Добра и Красоты.

Развитию эмпатийности учителя музыки 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.

К методам, обуславливающим успешное развитие эмпатийности учителя музыки, относят:

- ассоциативный метод;
- ролевое отождествление с образом музыкального произведения;
- личностное, субъектное проживание им урока музыки².

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.

¹ Цит. по кн: Холодковский В. В. Дом в Клину. — М., 1975. — С. 12.

² См.: Надирова Л. Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. — Владимир, 1999. — С. 211—225.

В-третьих, нам необходимо быть оптимистами. Мы должны, обязаны верить в свою педагогику, верить в преобразующую силу воспитания... Песимизм в воспитании и обучении равносильно 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. Действенный оптимизм требует от педагога постоянного творчества, непрекращающегося поиска.

В-четвертых, мы обязаны олицетворять человека будущего¹.

Эти слова, сказанные Ш.А. Амонашвили по отношению к учителю, работающему с шестилетними детьми, в полной мере могут быть отнесены к деятельности учителя музыки в целом.

Любовь к ребенку определяет отношение к нему учителя — способность рассматривать тот или иной поступок, процесс воспитания, обучения и развития в определенной перспективе. Учитель музыки, 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.

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 учителя музыки включает в себя *музыкальное мышление*. Оно отличается интонационно-образной природой музыкально-мыслительных процессов и в деятельности учителя музыки направлено на установление контакта учащихся с музыкой, музыкальным произведением. Поэтому так важно знание учителем 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 учителя является главной предпосылкой успешности процесса развития музыкального мышления учащихся.

С психологической точки зрения важной категорией мышления учителя музыки являются эмоции. Они непосредственно связаны с самой сущностью музыкального искусства, процессом его

¹ Амонашвили Ш.А. В школу — с шести лет // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. — 2-е изд. — М., 1988. — С. 8—9.

восприятия. При этом «умные эмоции» (термин Л.С. Выготского) учителя музыки являются важнейшим фактором, помогающим решать многообразные педагогические задачи.

Психологический аспект профессионального мышления учителя музыки проявляется и по отношению к самому ребенку, и к педагогическому процессу в целом. Это находит выражение прежде всего в субъект-субъектных взаимоотношениях между учителем и его воспитанником, в диалоге между учителем и музыкой. К числу приоритетных психологических категорий, характеризующих мышление учителя музыки в этом отношении, следует отнести психологический образ ребенка, а также образ самого учителя.

Еще одной составляющей профессионального мышления учителя музыки 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 учителя 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 урока, 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 и музыкально-педагогического процесса, в нахождении оригинальных способов решения поставленных педагогических задач.

Принципиально важным в *развитии* профессионального мышления учителя музыки 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 рефлексию учителя музыки Т.А. Колышева 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 действительностью¹. По своим основным психологическим при-

¹ См.: Колышева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования: Учеб. пособие / Под ред. Э.Б. Абдуллина. — М., 1997.

знакам рефлексия сопоставима с процессом творчества, с креативной задачей.

При осмыслении сущности профессионально-личностной рефлексии учителя музыки 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 — спецификой самого художественно-педагогического процесса.

Как особое профессионально-личностное качество рефлексия позволяет учителю превратиться из формального исполнителя директивных требований и указаний в специалиста, способного к творческой интерпретации идей, подходов и технологий в сфере своей деятельности, подняться над ситуативной задачей, выйти за ее пределы, обрести целостный взгляд на пути ее решения.

Важнейшим смыслообразующим ядром, показателем возникновения и функционирования данного профессионально-личностного качества учителя музыки выступает его рефлексивное отношение к объектам музыкально-педагогической действительности: к учащимся, к музыке, к реалиям музыкально-педагогической теории и практики, к самому себе.

Рефлексивные процессы профессиональной деятельности учителя музыки возникают в ситуации расхождений (противоречий) «необходимого» и «возможного». Благодаря этому сохраняется и укрепляется целостность музыкально-педагогической деятельности, достигается возможность внесения в ее содержание необходимых коррективов и нового качества. Таким образом, основой профессиональной рефлексии учителя музыки является диалектическое соотношение профессиональной деятельности и личности, рефлексивной позиции, занимаемой в этой деятельности и направленной на поиск ее личностно-ценностного смысла.

Рефлексивные процессы в деятельности учителя музыки проявляют себя в следующих направлениях: в попытках понять и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся; в процессе проектирования деятельности школьников; в процессе рефлексивного анализа и саморегуляции; в процессе стимулирования рефлексивной деятельности самих учащихся.

В рефлексивной деятельности учителя музыки Т. А. Колышева выделяет следующие основные аспекты:

- 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 учителем музыки 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 учителя музыки 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 учителя музыки заключается в ее особом целостном воздействии на личность учителя. Рефлексивные проявления связаны с глубинными сторонами личности педагога-музыканта, 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» учителя музыки происходит в процессе рефлексивно-личностного взаимодействия с музыкой, с учащимися.

По мере роста профессионального мастерства учителя музыки развивается и его музыкально-педагогическая интуиция. Она выступает как акт непосредственного решения учителем музыкально-педагогических задач без их предварительного логического профессионального анализа. Этому способствует накопленный учителем опыт педагогической деятельности, знание своих учеников, его природная способность к мышлению.

Артистизм

Под артистизмом учителя музыки понимают его способность «влучать» эмоционально-эстетическую, душевную энергию в уча-

щихся посредством создания особой установки на восприятие музыки, совместное ее переживание, яркое, творческое по характеру исполнение; насыщение музыкально-познавательных процессов эмоционально-образной стороной и др. Наличие артистизма положительно сказывается на музыкально-творческой, педагогической импровизации учителя музыки¹.

Артистизм учителя музыки интегрирует эмоционально-экспрессивную, художественно-интеллектуальную, художественно-операциональную стороны художественно-коммуникативной деятельности.

Это означает, во-первых, что учитель искусством своего поведения стремится придать процессу общения с детьми не только душевный, доверительный, сердечный, но и эмоционально-возвышенный характер, что чрезвычайно важно и даже необходимо для последующего общения учащихся с музыкой.

Во-вторых, задача учителя 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 учителя все более эстетический характер.

В определенном отношении артистизм учителя музыки 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 художественно-педагогической деятельности учителя музыки.

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 — физические данные (голос, дикция, мимика, пантомимика). Все они «обслуживают» художественно-коммуникативные действия педагога-музыканта, а умение управлять своими психофизическими процессами является для него насущной профессиональной потребностью.

¹ См.: Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки: Учеб. пособие / Под ред. Э. Б. Абдуллина. — М., 1998.

Эмоционально-эстетический компонент артистизма связан прежде всего с сенсорным опытом педагога-музыканта, с экспрессивными сторонами его личности. Наиболее важное значение здесь приобретает способность учителя пропускать все явления музыкально-педагогического процесса через свой «эмоциональный фильтр», быть не только мыслящим, но и эмоционально воспринимающим человеком.

Эмоционально-эстетическое состояние педагога на уроке музыки обуславливается в первую очередь самой музыкой, ее эмоционально-образным строем. В течение урока учитель (как и школьники), откликаясь на эмоционально-художественный настрой музыки, перестраивает собственное 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 учителю достигать творческого состояния, адекватного художественно-коммуникативной деятельности.

Художественно-логический компонент артистизма связан главным образом со способностью учителя музыки логически выстраивать систему художественно-коммуникативных действий на уроке, подвергать ее анализу и корректировке. Этот компонент включает в себя также готовность педагога-музыканта 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 учителя музыки, 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 учителю музыки удастся постичь ценностный смысл царящей на музыкальных занятиях духовно-нравственной атмосферы и каждый раз наполнять ее новым содержанием.

Основными методами, способствующими развитию артистизма у будущего учителя музыки, являются: музыкально-коммуникативный тренинг, эмоционально-образный показ педагогом-му-

зыкантизм материала, моделирование музыкально-педагогических ситуаций, предполагающих артистический отклик учащегося-музыканта, и т. д.

Креативность

По своему существу музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки 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 учителя музыки и в воспитательном, и в обучающем, и в развивающем аспектах.

Характеризуя творческий характер работы учителя музыки, Л. Г. Арчажникова подчеркивает, что он во многом обусловлен спецификой его деятельности, которая носит публичный характер, осуществляется перед определенной аудиторией и требует умения управлять своими чувствами и настроениями. Музыкально-педагогический процесс связан с постоянным творческим поиском учителя, поскольку ему приходится действовать в изменяющихся условиях разнообразных педагогических ситуаций. При этом творческий процесс приобретает двусторонний характер: с одной стороны, творчество учителя, с другой — учащихся. Творческая деятельность учителя предполагает также педагогическую импровизацию, которая обуславливается его способностью быстро и правильно оценивать ситуацию и поведение ребят и оперативно находить решение. При этом огромное значение имеет уровень общей культуры учителя, его психолого-педагогическая грамотность и эрудиция. Особенно большие возможности для повышения креативности учителя открывает творческая природа музыкального искусства. Она проявляется не только в создании, но и в интерпретациях музыкальных произведений. Решающую роль в этом процессе играют музыкально-слуховые представления, интеллект музыканта, его музыкальный опыт, владение средствами художественной выразительности. С этих позиций и следует подходить к специфике творческой деятельности учителя музыки и руководства им творческой деятельностью детей¹.

Креативный характер деятельности учителя музыки можно структурировать в двух а с п е к т а х: по отношению к содержанию музыкального образования и по отношению к процессу музыкального образования.

¹ См.: Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки: Книга для учителя. — М., 1984. — С. 19—20.

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 учителями, так и неповторимым, присущим только данному учителю, что отнюдь не умаляет достоинств результата.

В целом креативный характер работы учителя музыки по отношению к содержанию музыкального образования проявляется прежде всего в его конструктивной и исследовательской деятельности.

Креативный характер работы учителя музыки по отношению к процессу музыкального образования проявляется главным образом в организаторской и коммуникативной деятельности. В деятельности учителя музыки, работающего с детьми, нередко возникают уникальные ситуации. Эта уникальность проявляется во всегда неповторимом конкретном составе учащихся класса (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 урока, применения индивидуального подхода к учащимся, группе учащихся, классу в целом и т. д.

Особое место при рассмотрении креативного характера деятельности учителя занимает его исполнительская музыкальная деятельность, в частности, в тех случаях, когда изменение психологической обстановки во время урока требует поиска незапланированной новой музыкально-педагогической интерпретации музыкального произведения.

С. Л. Старобинский отмечает, что востребованность творческой личности учителя музыки столь очевидна, что «работа по ее выращиванию стала принципиальной для образования как государственной системы»¹.

Важнейшим качеством личности, формирующимся в процессе овладения будущим учителем музыки своей профессией, является его личностная профессиональная позиция.

¹ Старобинский С. Л. Урок музыки — урок искусства // Музыка в школе. — 2003. — № 2. — С. 23.

Личностная профессиональная позиция

Личностная профессиональная позиция учителя музыки, отмечает Б.А.Ахмешев, 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 учителя, его целостный взгляд на современное состояние музыкального образования и свое место в этом процессе, а также перспектива развития и совершенствования своей профессиональной деятельности¹.

Механизмом становления профессиональной позиции учителя музыки по тому или иному конкретному вопросу является рефлексия. Позиция «складывается» только в том случае, когда учитель, 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. При этом 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 учителя музыки. Эта позиция может выражаться по отношению к самым различными сторонам его деятельности и окружающей его музыкально-педагогической действительности: выбору репертуара программы, оценки того или иного вышедшего пособия и т.д.

Профессиональная позиция учителя музыки, подчеркивает Б.А.Ахмешев, 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, учитель может уточнить, дополнить, скорректировать, выделив при этом на первый план в качестве ведущей какую-либо из них.

Еще более вариативным представляется выбор учителем приоритетных для него принципов музыкального образования. Так, например, один учитель может отдавать предпочтение в своей деятельности принципу установления интегративных связей музыки с различными видами искусства, другой — ограничит эту сферу деятельности связью музыки и литературы.

¹ См.: Ахмешев Б.А. Становление личностной профессиональной позиции учителя музыки в процессе методологической подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1995.

Предпочтения учителя музыки по отношению к содержанию музыкального образования могут быть также весьма различными. Если один учитель считает целесообразным активное использование на уроке музыкально-пластической деятельности (наряду с хоровым пением и слушанием музыки), то другой учитель сочтет возможным и целесообразным в качестве дополнительного к основным видам деятельности инструментальное музицирование детей.

Выбор методов музыкального воспитания и обучения для *развития* профессиональной позиции учителя музыки практически не ограничен. Профессиональная позиция учителя музыки, 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.

Становлению этой позиции способствуют следующие *н а п р а в л е н и я* самостоятельной работы учителя музыки:

- 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 учителя музыки уметь обосновать свое видение сущности, организации и осуществления процесса музыкального образования.

Личностная профессиональная позиция — необходимая и важная часть мастерства учителя музыки, оказывающая влияние на все направления его музыкально-педагогической деятельности.

Творческий подход как неотъемлемая составляющая профессиональной позиции учителя музыки 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 учителя музыки на музыкально-образовательный процесс?
3. Раскройте сущность музыкальности как качества личности учителя музыки.

4. Как вы представляете себе деятельность учителя музыки как музыканта?

5. Охарактеризуйте эмпатийность как качество личности учителя музыки.

6. В чем проявляется креативность учителя музыки?

7. В чем заключается сущность профессионального мышления и самосознания как качеств личности учителя музыки?

8. Считаете ли вы возможным причислить музыкально-педагогическую интуицию к важным качествам личности учителя музыки?

9. Раскройте артистизм как качество личности учителя музыки.

10. Изложите сущность личностной профессиональной позиции учителя музыки.

11. Какое из профессиональных качеств личности учителя музыки вы считаете необходимым добавить к предложенному перечню?

12. Какими личностными качествами, по мнению Ш. А. Амонашвили, должен обладать учитель?

13. 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 // Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е. М. Орловой. — М.; Л., 1965. — С. 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. Теория и методика преподавания музыки // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки. Серия «Педагогический университет». — М., 2000.

Безбородова Л. А. Учитель музыки // Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие для студентов музыкальных факультетов педвузов. — М., 2002.

Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки: Учеб. пособие / Под ред. Э. Б. Абдуллина. — М., 1998.

Надилова Л. Л. Струны общности: Теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогического факультета. — Владимир, 1999.

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): Учеб. пособие / Под ред. Э. Б. Абдуллина. — М., 1999.

Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. — М., 2001.

Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования / Под ред. Э. Б. Абдуллина. — М., 2001.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ

Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки: Книга для учителя. — М., 1984.

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.

Колышева Т. А. Подготовка учителя музыки к профессиональной рефлексии в системе высшего педагогического образования: Учеб. пособие / Под ред. Э. Б. Абдуллина. — М., 1997.

Насыпная Г. А. К вопросу о «безмольном» педагогическом воздействии // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: Материалы III международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева. — М., 1996.

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.

Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: Проблема психологии творчества. — М., 1988.

ПРИЛОЖЕНИЯ¹

1. 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, которым учатся, чтобы приобрести сумму конкретных знаний.

Но если музыку не изучают и не учатся ей ради знаний, то ведь ей не учат. 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

¹ Предлагаемые в данном учебнике приложения рассчитаны прежде всего для самостоятельной работы студентов. Практически в каждом из них можно найти ответы на многие вопросы, рассматриваемые в основном тексте учебника. Поэтому в числе вопросов и заданий, адресованных студентам и представленным в конце каждой главы, нет конкретных указаний на то или иное приложение.

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, соответственном 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 любовование. 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 музы-

кально-интонационной природе, в ее ритмической организации, в актуальности движения звучаний и в динамике процесса звучания. В книжке Эвелины Дьюи «Дальтонский лабораторный план»¹ 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 подниматься 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 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

¹ 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).

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 «дансантную» 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 чувства различения соотношений звучаний и степени динамичности этих соотношений. Обывательское представление о хорошем слухе дает лишь констатирование факта хорошего слуха 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 музыке 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 про-

исходит при наблюдениях за свойствами явлений только осязаемых, 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 постоянно бдительности, настороженности и критическому анализу. Последний лучше вырабатывается при наблюдении интенсивно осязаемых, 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 познавательного 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 нерв-

ное 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»¹ (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

¹ 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.

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 ладовых 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 социально-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, обусловившие именно такое, а не иное сплетение звучаний.

Смушает 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; смушает 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*»¹, но сказать следует, что вне своеобразной сферы мышления звуковыми отношениями никакое музыкальное оформление невозможно.

¹ *La musique est l'art de penser avec des sons*. — Музыка — искусство думать звуками (фр.).

Возвращаясь к проблеме содержания музыкальных образов, можно поэтому утверждать с достаточной уверенностью 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 среды¹. 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 идею²)? Они неизбежно даны природой музыки. Музыка, сама по себе не будучи эмоциональной, а динамичной³, 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, согласно 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

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).

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 статье¹. Здесь же, в заключение, считаю необходимым установить 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 де-

¹ См. статью: «Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе» // Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — М.; Л., 1965.

дукций, 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 достаточной 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 «непосвященных» 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, удволяющегося пока или музыкальными примитивами, или прошлой 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.)

2. Э. Б. АБДУЛЛАН

О ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Толерантность — это искусство жить в мире непохожих людей и идей.

А. Г. Асмолов

Слово «толерантность» (лат. *tolerantia*), как известно, означает «терпение», в словаре В. Даля, среди прочих значений, — «терпеливость».

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 образу жизни различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям¹.

¹ Декларация принципов толерантности // ЮНЕСКО, 1995.

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 коммуникативная¹.

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 сопереживанию².

Если обратиться к словарю В. И. Даля, то в нем среди большого числа толкований, значений слова «терпение» многие имеют прямое отношение к педагогической профессии: «терпеливый... учитель... великодушный», «в терпении является сила и величие духа», «терпение исподволь свое возьмет»³.

В словаре С. И. Ожегова в разъяснении вариантов значения данного слова к синониму слова «толерантность» — «выдержка» приводится следующий пример: «Учитель должен быть терпеливым»⁴.

Особо важным представляется для педагогики толкование слова «толерантность», данное в энциклопедическом словаре Ф. Ф. Павленкова: «...толерантности вообще и особенно в отношении религиозных мнений»⁵, которое правомерно экстраполировать (переносить) на ситуации обучения в классе с детьми разных этнических групп и религиозных конфессий.

В то же время предлагаемый в словаре иностранных слов синоним толерантности — «снисходительность» вряд ли правомерен по отношению к педагогической деятельности учителя⁶.

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 необдуман-

¹ См.: Сластенин В. А., Исаев И. Ф. и др. Педагогика: Учеб. пособие. — 3-е изд. — М., 2000.

² См.: Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. — М., 1998.

³ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. — 2-е изд. — СПб.; М., 1882. — Т. 4. — С. 401—402.

⁴ Ожегов С. И. Словарь русского языка. — 18-е изд., стер. — М., 1986. — С. 690.

⁵ Энциклопедический словарь / Сост. Ф. Ф. Павленков. — 3-е изд. — СПб., 1909. — С. 24—29.

⁶ См.: Краткий словарь иностранных слов / Сост. С. М. Локшина. — 8-е изд. — М., 1985. — С. 253.

ность 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 свойствен 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 служит важным стимулом проявления педагогической толерантности. «Прощаем тому, кого любим». Это народное изречение, при всей своей условности, глубоко верно. Процесс общения истинного воспитателя с учеником всегда окрашен чувством любви и часто связан с прощением. Хотя внешние формы выражения их чувств могут быть очень разными, в том числе весьма сдержанными.

Второе 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 учителя рассмотреть конкретный случай, требующий проявления толерантности учителя сквозь призму перспективы развития своего воспитанника в самых разных его проявлениях.

Теперь обратимся к анализу свойств, присущих непосредственно толерантности учителя музыки.

В этой связи необходимо отметить, что педагогическая толерантность — это не просто пассивный процесс «терпения и прощения» учителя в надежде на позитивные проявления в чертах характера, поступках, в темпе и качестве усвоения содержания образования своими воспитанниками. Опыт показывает, что педагогическая толерантность учителя музыки особенно эффективна в том случае, когда она сочетается с многообразным «механизмом» музыкально-педагогической деятельности. Его разновидности определяются прежде всего *природой само́ музыкального искусства, спецификой проявления и развития музыкальных способностей (музыкальности, музыкального слуха, мышления, памяти и др.), а также видами музыкальной деятельности.*

Подходы к *структурированию* этого комплекса, сочетающего в себе толерантность и конкретные практические действия учителя музыки, могут быть весьма различными.

Рассмотрим один из таких вариантов, обращенных к основным элементам содержания музыкального образования: опыту эмоционально-ценностного отношения к музыке; знаниям музыки и знаниям о музыке; музыкальным умениям и навыкам; опыту учебной музыкально-творческой деятельности учащихся.

Как было отмечено в основном тексте учебника, в своей совокупности данный подход охватывает как воспитательный аспект, включающий различные психологические свойства личности, умение воспринимать музыку и размышлять о ней, а также опыт учебной музыкально-творческой деятельности учащихся, — так и его собственно обучающую сферу (усвоение знаний о музыке, формирование исполнительских навыков и др.). В самом процессе музыкальных занятий эти две стороны оказываются неразрывно связанными.

Обратимся к каждому элементу музыкального образования и рассмотрим его в контексте толерантности учителя музыки.

Молодой, неопытный учитель музыки, сталкиваясь с равнодушным отношением к классической музыке того или иного учащегося (вспомним о первом элементе содержания музыкального образования — опыте эмоционально-ценностного отношения к музыке), нередко сразу ставит на нем крест и даже если терпеливо относится к этому факту, то практически не применяет каких-либо усилий для того, чтобы пробудить в ученике заинтересованное отношение к музыке. Между тем усилия эти часто оказываются достаточно эффективными, если подумать о другом, более подходящем для ребят этого класса, музыкальном материале, который, будучи высоко художественным, в большей мере отвечал бы интересам, преобладающему психологическому настрою данных детей. Для ребят подросткового возраста можно предложить и классические произведения в новых, порой весьма удачных обработках, а также в интерпретациях, включающих группу ударных инструментов¹.

Нередко бывает, что после довольно продолжительных занятий учитель обнаруживает у ряда детей весьма скромные знания самой музыки, которая звучала на уроках (второй элемент содержания музыкального образования). В этом случае не следует просто смиряться, фиксируя неутешительные успехи детей. Необходимо попытаться выяснить — в чем же причина этого факта. А причина может, например, заключаться в недостаточной выразительности, артистичности исполнения музыки учителем (вспомним Д. Б. Кабалева, который подчеркивал, что «факт эмоционально одухотворенный» является фактом «всегда волнующим и

¹ Такого рода музыка часто звучит на канале «Радио-классик».

потому глубже входящим в сознание»¹) или в недостаточном разнообразии классического материала.

В качестве рекомендации можно посоветовать молодым учителям чаще привлекать на уроках к исполнению классической музыки детей, обучающихся в музыкальной школе. Дети слушают своих сверстников всегда с большим интересом.

Как известно, один из самых больных вопросов на уроках музыки — это вокально-хоровая работа, формирование исполнительских навыков (третий элемент содержания музыкального образования). Многие учителя считают, что за один час в неделю, да еще с таким неравномерным составом учащихся, ничего хорошего сделать невозможно. Однако опыт многих учителей музыки (например, Б. С. Рачиной в С.-Петербурге, Т. Н. Кравченко в Пензе) показывает, что это мнение неверно. Все дело в сочетании терпения, настойчивости, профессионального подхода и правильно подобранного репертуара. Может быть, самым трудным на самом деле оказывается проявление воли и настойчивости — на каждом уроке начиная с первого класса неуклонно двигаться к поставленной цели.

Многие молодые учителя думают, что проявление творческих способностей (четвертый элемент содержания музыкального образования) на уроках музыки присуще только очень немногим детям. Но, во-первых, следует отличать творческую деятельность от учебно-творческой — именно таковая и рассматривается прежде всего в общем музыкальном образовании — творческая по отношению к данному учащемуся. Если именно так смотреть на данную проблему, то возможности творческого музыкального развития детей неизмеримо расширяются: ребенок открывает для себя новое в самых разных проявлениях, в то время как для других детей они новыми могут и не являться. Во-вторых, задача учителя состоит в том, чтобы у каждого ученика найти какие-то творческие проявления хотя бы в одном из разнообразных видов деятельности. А затем, как за нить Ариадны, пытаться перенести эту способность в другую плоскость, в другой вид музыкальных занятий.

Здесь в сжатой форме были рассмотрены вопросы, связанные с толерантностью учителя музыки. Является ли это качеством приоритетным в кругу других профессиональных качеств — остается вопросом дискуссионным. Несомненным пока представляется одно: толерантность учителя музыки по отношению к своим воспитанникам должна быть еще и профессионально творческой!

(Материал подготовлен для данного учебника и публикуется впервые.)

¹ Кабалева Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. — М., 2001. — С. 18.

**ТЕНИ НА СТЕНЕ,
ИЛИ ЗАМЕТКИ О ВОЗМОЖНОМ ПОДХОДЕ
К РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ**

Разве ты думаешь, что люди что-нибудь 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 удастся, но все же к словарю обращаться вряд ли придется. Все необ-

ходимое 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 заблуждается, 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 обобщения 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...»¹. 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 всё то, что имел в виду выразить романом, то я 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»².

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.

¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М., 1960.

² Цит. по сб.: А. Д. Кошелев, Ю. М. Лотман и Гартусско-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).

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 вероятно 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 Берталанфи¹, 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.

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

¹ Bertalanffy L. von. General System Theory: Foundations, Development, Applications. — N. Y., 1968.

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 %¹. 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: казалось бы, и Гайдн, и Вагнер употребляют один и тот же доминантсептаккорд, но у Вагнера он гораздо реже разрешается в тонику, чем у Гайдна².

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 другой³.

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).

¹ 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 чем ниже), но для целей данной работы его пока достаточно.

² Об этом подробно см.: Гаспаров Б. М. О некоторых принципах структурного анализа музыки: Проблемы музыкального мышления. — М., 1974.

³ 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.

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 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 содержательны¹. Если же говорить о собственно полноценных знаках, то, по выражению Ю. М. Лотмана, «...«словом» в искусстве является все произведение в целом»². 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?³

¹ См.: Бонфельд М. Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства. — М., 1991. — С. 22 (работа представляет собой тезисы опубликованной пока что только 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 (см.: Медушевский В. В. 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.

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 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 рефлексy, но это не «сырые», а культивированные рефлексy, и эти культивированные безусловные рефлексy находятся в сложнейших отношениях со специально же культивированными условными рефлексами.

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 рефлексy, 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 оно 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 обучения¹.

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 прочитанной в Интернете (и пока что опубликованной лишь частично) работе: Бонфельд М. Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства. — Вологда, 1999 на сайте <http://www.booksite.ru/fulltext/bon/fel/bonfeld/01.htm>.

5. О связях в знаковых системах

Выше мы уже договорились считать содержанием музыкального произведения все многообразие его связей (Тегель 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 место¹. Из последнего утверждения видно, что ожидание осуществляется не толь-

¹ О тезаурусе приемника информации, т. е. о подготовленности, слышимости, начитанности и т. д., см.: Шрейдер Ю. А. О семантических аспектах информации // Информатика и кибернетика. — Л., 1967.

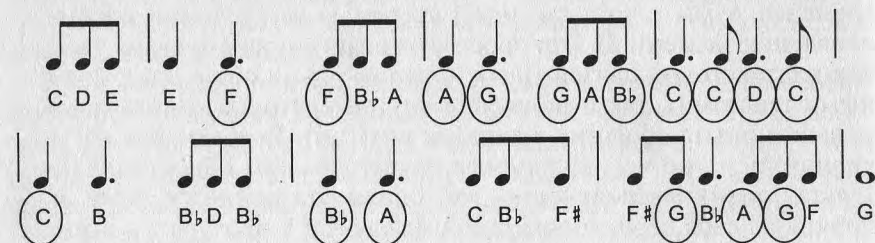
ко на уровне внутритекстовых связей, не только внутри данного произведения, поскольку «культура» подразумевает выход за его пределы.

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 буквы¹. 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 Фонадь². Здесь испытуемому давалась только одна попытка, затем, в случае неудачи, подсказывался правильный ответ.

Ниже приведен пример угадывания темы *Adagietto* из 5-й симфонии Г. Малера студентом, не знакомым с этим произведением (буквенные символы приведены в английской традиции, в частности В — это *си бекар*; ноты, обведенные в кружок, угаданы испытуемым с первого раза):

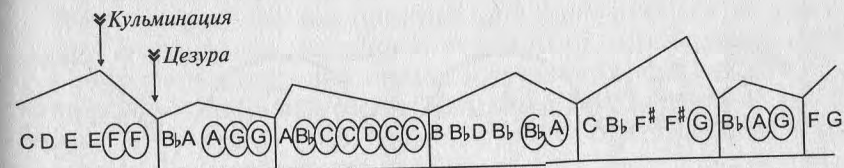


¹ См.: Шеннон К. Предсказание и энтропия английского печатного текста // Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. — М., 1963. — С. 669—686.

² См.: Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. — Л., 1972 (со ссылкой на: I. F u n a g y. Informationsgehalt von Wort und Laut in der Dichtung. — Poetics. Poetyka. Поэтика. — Warszawa, 1961).

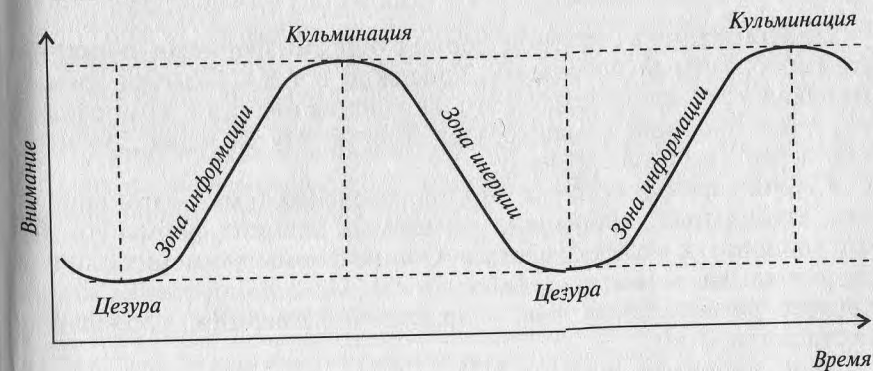
7. О сегментирующем восприятии

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:



Элементарный акт восприятия (значимая единица восприятия)

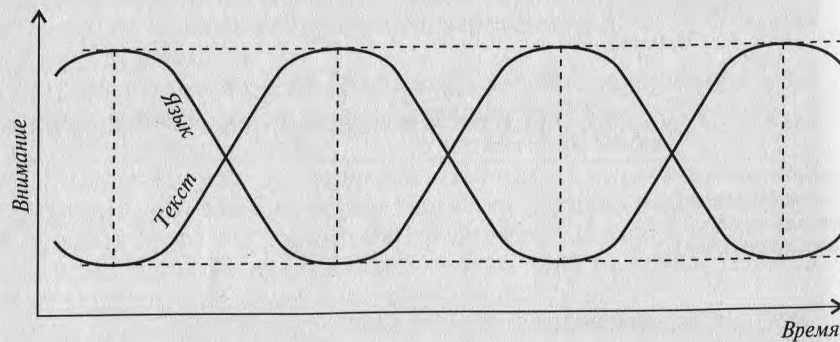
Вот как это выглядит в общем виде:



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 конкретного 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 внима-

ние на каждый момент времени будет определяться суммой обеих синусоид¹.

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 мышление².

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 «комплексы», называемые Выготским «псевдопонятиями». Внешне, для взрослого, они выглядят понятиями, кажется, что они в сознании ребенка отражают существенную связь между явлениями, однако по сути это комплексы, ребенок установил для себя связь не существенную, но *здесь и сейчас* присутствующую³. 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 неделю⁴.

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: А к о п я н Л. О. Анализ глубинной структуры музыкального текста. — М. 1995. — С. 25.

² См.: П и а ж е Ж. Избранные психологические труды. — М., 1969. — С. 177.

³ См.: Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2. — С. 154.

⁴ См.: H i n t z A. Musik macht klug. Impuls (Yamaha Musikschule). — Nr. 1. — Ausgabe Dezember, 1999. — S. 6.

При развитии музыкального мышления можно обойтись без понятийных и псевдопонятийных представлений («делай, как я»). И тем не менее коммуникативный, увлекающий, «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»¹. 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 предоставлять 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

¹ Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1969. — С. 168.

тоже вероятная и статистически значимая¹. 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 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 Papae 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 извне². За примерами далеко ходить не надо. Система нашей термо-

¹ О диалектике отношений между инерцией при восприятии музыки и нарушении этой инерции см.: Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки. — М., 1978.

² Термин «гомеостаз» предложил У. Б. Кеннон (W. B. Cannon) в 1929 году. Саму же идею обозначил К. Бернар (С. Bernard) во второй половине XIX века. Кибернетическую модель гомеостата придумал У. Р. Эшби (W. R. Ashby) в 1948 году.

регуляции 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 des Gleichen*» — «вечное возвращение одного и того же»¹. Эта отсылка к медицине иллюстрирует стремление 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 организма 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 таковым не является. Вернее, сегодня

¹ Freud S. *Jenseits des Lustprinzips*. Werkausgabe in zwei Bänden. S. Fischer Verlag. — Frankfurt am Main, 1978. — В. 1. — С. 184 ff.

уже таковым 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, которые изображает, давно известно¹. 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 внимания². 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 музыки³. 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

¹ См.: Lotze R. H. *Medizinische Psychologie*. — Leipzig, 1852. — С. 480; James W. *What is an emotion?* Mind. — London, 1884. — V. 9. — № 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. — С. 15 ff. Для целей этой работы нет необходимости в упоминании еще нескольких слушательских типов, предлагаемых Адорно.

престижно — быть музыкально культурным. Музыка 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 удается себя привести. Если принять классификацию Адорно за справедливую, то задача учителя — воспитание «хорошего слушателя», если 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 побежденного — в случае выигрыша выигрывают оба, проигрывают же тоже оба. Чтобы имела место такая реакция на звучащую музыку, необходимо не только слышание — «пассивно-регистрирующее», поставяющее 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. То есть кошка прогнозирует появление сигнала¹. Это, конечно, примитивно-инертное 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 веке².

Неосуществление прогноза дает эстетическую реакцию тогда и только тогда, когда реализуется возможность, хотя и непредвиден-

¹ Готсдинер А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия. — Проблемы музыкального мышления. — М., 1974 (со ссылкой на: Вардапетян Г.А. 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.

ная, но также вероятная в данном языке и в данном контексте. Даже если эта возможность еще ни разу не была реализована, она существует потенциально. Так, например, Соссюр определяет язык как «вместилище форм, мыслимых или могущих быть мыслимыми» («*réservoir des formes pensées ou connues de la pensée*»)¹. 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 связей². 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, «ненатурность», 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)³.

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»⁴. На вершине иерархии контекстов как 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 по-

¹ Saussure F. de. Cours de linguistique générale. — Paris, 1931.

² Предлагаемое понимание «художественного открытия» близко концепции Л.А. Мазеля (см.: 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.

нятно, 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 закономерное 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 вероятно-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» Стаффорд Бир, «наличие оптимальных систем управления частями не исключает возможности гибели целого»¹.

(Материал подготовлен для данного учебника. Отдельные положения опубликованы в статьях

автора на английском, немецком, итальянском языках с 1990 по 2002 г., а также упомянуты в статье: Шетинский А. Обучать интонационному мышлению! О музыкально-педагогической системе В.Брайнина // Музыкальная академия. — М., 1993. — № 1.)

4. 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 порядка. 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 более сокровенных глубин Бытия, чем свет.

¹ Бир Ст. Кибернетика и управление производством. — М., 1965.

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. Кабалевский 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. Отсюда, 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 фи-

нальной 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 и печатается впервые.)

5. Н. М. ГОЛЬДЕНБЕРГ

ЯВОРСКИЙ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Наряду с научной разработкой своего теоретического учения Б. Л. Яворский постоянно уделял много внимания вопросам массового музыкального воспитания и образования. Особый интерес представляет его деятельность в области музыкального воспитания детей в годы его пребывания в Киеве (1916—1921).

Осенью 1917 года Яворский стал во главе Киевской Народной консерватории. Для проведения в жизнь своих педагогических принципов он привлекал по преимуществу молодежь, молодых энтузиастов, готовых вдохновенно нести музыкальную культуру в массы. Только с помощью таких педагогов, по мысли Яворского, можно было вытеснить устаревшие, косные педагогические традиции, создать новые формы музыкально-воспитательной работы.

Для молодых педагогов он организовал специальный семинар. Этот семинар стал прежде всего школой постижения музыки, где Болеслав Леопольдович ярко характеризовал музыкальное мышление композиторов разных эпох и народов, стилевые особенности их музыки. Огромное значение он придавал изучению народного творчества, осмысливанию его с новых эстетических и теоретических позиций. Все занятия строились на основе внимательного вслушивания в музыку, ознакомления с музыкальными произведениями в их живом звучании, что было тогда ново и особенно ценно.

Новые установки и понятия вводились и закреплялись на практических занятиях. Участники семинара сами учились всему тому, чему должны были учить других, на самих себе проверяли эффективность создаваемой методики. Уроки молодых педагогов подвергались подробному анализу. На ошибках — своих и чужих — дружно учились, дискутировали.

Общественные и педагогические принципы Яворского с огромной силой увлекали музыкальную молодежь. Семинар быстро пополнялся все новыми кадрами. Яркое, талантливо, заражая ве-

рой в действенность своих принципов, Яворский раскрывал перед нами новые перспективы применения своих творческих сил в конкретной деятельности, о полезности которой мы еще так недавно и не подозревали.

Вскоре семинар стал методическим центром, штабом, руководившим практической деятельностью. Весь город, и даже пригороды покрылись густой сетью школ, организованных Народной консерваторией. На заводах, фабриках, в промышленных и профсоюзных организациях возникали филиалы («точки») Народной консерватории. Одних только детских школ было 35. Бурно нарождающиеся детские организации и общеобразовательные школы выражали настойчивое требование введения музыкальных занятий по методу Яворского...

<...> В жизнь прочно вошел новый метод музыкальной работы с детьми, названный «музыкальное воспитание». Основной его задачей являлось раскрытие средствами музыки всех художественных и интеллектуальных данных, заложенных в ребенке природой, и развитие у детей способности непосредственно воспринимать музыку и музыкальную речь расчлененно, одновременно объединяя в своем сознании в единое художественное целое все детали, из которых она состоит.

Для решения подобной задачи надо было, во-первых, найти такие музыкальные произведения, которые были бы близки детскому пониманию, детским интересам, вызывали бы у ребят яркие художественные впечатления; активизировать их музыкальное восприятие, стимулировать творческую отдачу впечатлений.

И как оправдало себя категорическое требование Яворского — нести детям только настоящее, высокое искусство, воплощающее яркие художественные образы, передающие сильные, глубокие чувства, способные вызвать у детей такие же сильные впечатления и эмоциональные реакции. «Только такая музыка в состоянии привести в действие потенциальные творческие силы ребят, — говорил Яворский. — И не надо идти на поводу бытующих предрассудков, по которым «дети не поймут взрослой музыки». Вопрос только в доступности содержания, в силе музыкального воздействия, в качестве подачи».

В процессе постепенного наращивания сложности музыкальных представлений и понятий особенно важно было установить логически-целесообразное последование дидактического материала. И тут незаменимую помощь в отборе учебного материала оказало учение Яворского о ладовых ритме. Использование его теоретических принципов и методов анализа позволяло молодым педагогам определять именно те элементы музыкальной речи, которые раскрывали необходимое для изучения музыкального явления наиболее ярко и образно.

Эти же принципы анализа в дальнейшем легли в основу исследования детского музыкального творчества, все структурные особенности которого ярко свидетельствовали о процессах развития слуховых представлений и музыкального мышления каждого ребенка. Они помогали устанавливать пути и темпы общего и музыкального развития групп в целом и каждого ученика в отдельности.

На первых порах закрепились три вида работы: 1) слушание музыки с пояснительными беседами; 2) хоровое пение; 3) движение под музыку.

Тесно переплетаясь, дополняя друг друга в раскрытии одного и того же музыкального явления, эти три вида составили единый метод, помогающий процессу восприятия музыки, освоения законов построения музыкальной речи, специфических средств ее выразительности. Именно в этой их слитности — в единстве цели при разнообразии средств ее достижения — и заключается сущность методической идеи курса «музыкальное воспитание».

Вряд ли указанные цели смогли бы быть достигнуты без создания Яворским учебной дисциплины «слушание музыки». Главная и неоценимая заслуга ее заключается в удивительной способности просто и эффективно вводить слушателя в сложный мир музыкальных образов, подводить к пониманию того, что на удивительном языке музыки можно рассказать не только обо всем виденном или слышанном, но еще о многом таком, чего в классе, дома или вообще вокруг себя не увидишь и не услышишь.

Способствуя накоплению слухового опыта и музыкальных представлений, занятия эти развивали музыкальную память, внимание, стимулировали и направляли музыкальное мышление. «Слушание музыки» широко знакомило учащихся с музыкальной литературой, а попутно — и с литературой словесной (Чайковский, Римский-Корсаков — Пушкин, Гоголь и т. п.). Так вошли в жизнь детей шедевры нашей русской и западноевропейской классики, вызывая горячую любовь и интерес детей не только к музыке, но и к ее авторам. Широкое знакомство с музыкальной литературой создавало интерес к подлинному искусству, вырабатывало хороший вкус. Рост музыкальной культуры приводил к повышению уровня общей культуры. Так закладывался фундамент будущего музыкального и общего мировоззрения.

Когда зарождаются первые музыкальные представления, первые понятия, особенно в детском возрасте, необходимо сразу же давать им правильные определения и точные термины. Поэтому, по мере накопления их у детей, возникла потребность в новом разделе занятий — в музыкальной грамоте. Она систематизировала и уточняла получаемые на «слушании музыки» понятия о простейших формах музыкальных произведений, способах их построения и средствах выразительности, о составных элементах музы-

кальной речи — о метре, о ладе и тональности; о цезурности, динамике, агогике и т.п.

Естественно, что одни только сухие рассказы обо всем этом были бы сплошной абстракцией — до ребят ничего бы не «дошло». Из множества применявшихся методических вариантов наиболее эффективными оказались два:

1. Весь урок строится на подробном изучении только одного произведения: а) сперва методом непосредственного восприятия музыки; б) затем подробного слухового анализа всех средств музыкальной выразительности, определяющих его содержание, характер.

2. И наоборот — для лучшего усвоения какого-либо одного элемента или теоретического понятия такому же анализу подвергался уже целый ряд мелких форм, в которых эти явления выражены особенно характерно и четко.

Проведенные через многие виды творческой реакции детей (дирижирование, двигательную импровизацию, хор, пение и многое другое), все эти понятия становятся прочными и органичными компонентами музыкального мышления детей. Наиболее характерные и ярко воспринятые произведения становились материалом для дальнейшей работы по анализу. Их характерные темы пропевались и записывались на слух, служили для опознавания пройденных элементов музыки, для дирижирования. Некоторые произведения после такого детального слухового освоения вводились в занятия по ритмике (по движению), часто служили материалом для инсценировок, а песенный материал пополнял репертуар хорового класса и хоровых выступлений. Этими и многими другими приемами легко и просто раскрывались новые понятия, прочно закрепляясь в сознании и памяти детей. Но все понятия и знания, как и все теоретические обобщения (в той мере, в какой они доступны детскому пониманию), по идее методики «музыкального воспитания» должны логически вытекать из практического усвоения музыкального материала, послужившего основой урока. Творчески переработанные в каждой из форм занятий, они должны возникать в сознании детей незаметно для них самих, как естественный вывод из их практической музыкальной «деятельности» на уроках. И только тогда, когда дети хорошо слышат, знают, помнят, легко и свободно сами оперируют этим материалом, — только тогда можно и нужно дать музыкальному явлению точный термин. Опыт многолетней работы показал, что именно такой метод и дает самые прочные, самые органичные знания.

В процессе занятий как-то сами собой рождались новые отклики детей на прослушанную музыку (рассказ, рисунок, танец и др.). Особенно большую роль в развитии творческой активности ребят сыграло их дирижирование. Исполнительское творчество детей в этой области развивалось очень интенсивно: большинство

из них легко и ярко управляло детскими хорами численностью до 350 человек. Их нисколько не смущала ответственность концертных выступлений перед широкой аудиторией. А ведь в их репертуаре были и трех- и четырехголосные песни *a cappella*. Многие ребята проявили себя настоящими художниками, а некоторые из них впоследствии стали профессиональными дирижерами...

<...> Коллективное и индивидуальное дирижирование, тесно связанное со всеми видами работы, оказало большую помощь и в развитии у ребят осознания средств музыкальной выразительности. Это особенно проявилось в удачно найденной новой форме работы с ударным оркестром. В его состав входили детский барабанчик, бубен, кастаньеты, треугольники, разной высоты колокольчики.

Надо было видеть восторг ребят, их увлеченность и в то же время идеальную дисциплину во время разучивания или исполнения музыкальных произведений!.. Очень скоро первые примитивные «оркестровки» стали усложняться. Появилось разнообразие вступлений разных инструментов — «*solo*» или «*tutti*», в их группировках, в подчеркивании тембров, регистров, характерных ритмов, в наращивании звучности или ее угасании, — словом, в художественном «опартитуривании» всех деталей изложения. И здесь самым ценным оказалось настойчивое проявление детской творческой инициативы. В горячих дискуссиях отстаивали ребята свою оркестровку, свое понимание музыки, выражая это в своем дирижировании. Ярко проявлялась характерная для детского возраста наблюдательность, способность услышать множество деталей изложения, тонких оттенков развития музыкальной мысли.

Поиски многообразия форм активизации детского восприятия музыки оказались настолько плодотворными, что ребята очень скоро научились проследживать музыкальный процесс в его развитии: определять нарастание ладового напряжения, динамику и агогику в устремлении к кульминации, самую кульминацию; слышать и понимать средства музыкального выражения этих процессов: расширение или сужение диапазона звучания; количество голосов и его изменение, смену тембров, фактурные и конструктивные изменения и т.п. Особенно запомнилась работа одной из моих групп над Прологом и Антрактом к 4-му действию оперы «Сказка о царе Салтане» Римского-Корсакова. Неизгладимое впечатление осталось у ребят от первого осознания ими процесса нарастания в музыке, стремления к кульминации, как и от красоты, яркости и выразительности всех других музыкальных образов. А нас, педагогов, поверг в изумление неожиданный по силе скачок в музыкальном развитии детей, в приобретении ими тонких слуховых навыков, а главное — в возросшей любви к музыке. С каким вдохновением принялись они за «оркестровку» своими средствами «Трех Чуд»! С каким азартом распевали

песни «Нянюшек и Мамушек», «Бабарихи» и «Богатырей», торжественно вышагивая в такт песен со своими инструментами в руках. Пели с упоением порой целые картины из «Салтана»...

<...> Важную часть «музыкального воспитания» составлял раздел «движения». Эти занятия оказались необходимыми для закрепления навыков слухового анализа, вхождения в образный строй музыки. От привычной маршировки под музыку дети быстро и охотно переходили к выполнению движений «по заданию без слов» — «по требованию музыки»...

Музыкальные игры, примитивные инсценировки песен со словесным текстом, где музыка служила только организующим, ритмическим началом, сменились самостоятельными попытками отображения в действии, в движении содержания музыки без словесного текста, и часто даже без программного названия. Многие инсценировки новых советских песен, миниатюр Грига, Глиэра, Шуберта, Шопена были весьма интересны по двигательному оформлению и глубоки по содержанию.

Умение услышать, осознать разнообразие средств художественного воплощения в музыке привело ребят к возможности сравнивать их качества — выразительность, образность, художественность, то есть оценивать их критически, а значит, — размышлять. Размышления же эти преломились в активной «отдаче действием»: ребята стали проявлять себя творчески в самых разнообразных формах — в литературе, изобразительном искусстве и, наконец, в музыке. Сначала это были простые одnogолосные песенки на свои и чужие слова. По мере накопления слухового опыта в гармонических последованиях, появились двух- и трехголосные песни. И тогда не обучаясь игре на инструментах, ребята заиграли на фортепиано.

Быстрый рост знаний и умения ребят, необычайный подъем их музыкального и общекультурного уровня, активное проявление творческой инициативы как явный результат методических принципов Яворского — все это послужило сигналом для серьезных размышлений о широких перспективах данной системы и в обучении будущих музыкантов-профессионалов...

<...> «Музыкальное воспитание» на основе педагогических и теоретических идей Яворского вылилось в систему, стимулирующую не только музыкальное, но и моральное, и интеллектуальное развитие учащихся. Создавая первые навыки музыкального мышления, эта система способствует развитию и общего мышления. И особо ценно в ней то, что она рождает в человеке потребность активно направлять свою творческую инициативу в любой, избранной им для себя, форме деятельности.

(Яворский Б. Статьи. Воспоминания. Переписка / Под общ. ред. Д. Д. Шостаковича. — М., 1972. — Т. 1. — С. 115 — 132.)

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 взаимозаменяющими.

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 стилевой 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 стороны, 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 планомерность. Известна парадоксальная позиция К. Орфа относительно того, что на уроке импровизации не должно быть импровизаций. 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 специфичные 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 музыкальных 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 предполагает 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 потребуется 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 дол-

жен 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 стилистической фактуре, период развить до простой репризной формы. Учащиеся никогда не воспринимают это как посягательство на свою интеллектуальную собственность. Напротив, они в этот момент чувствуют, что с ними общаются «на равных», и авторитет учителя только возрастает.

Необходимо отметить, что понятие «те м а т и з м» (музыкальные идеи, из которых вырастает все произведение) не тождественно понятию «т е м а» (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.

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:

1) 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 и публикуется впервые.)

7. 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 художественной. 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 // Коммунист. — 1965. — № 14. — С. 18.)

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 единодушны 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 // Советская педагогика. — 1970. — № 1. — С. 32—33.)

<...> 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, перестающее 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 *увлекать* детей и молодежь, а не *развлекать* их! ... Самое главное, добиваться создания такой системы эстетического воспитания, которая, действуя на протяжении всех школьных лет от I 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 согласится 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 своем могучем искусстве великий Бетховен. И гений русской музыки Чайковский мечтал вовсе не о том, чтобы доставлять своим слушателям лишь развлечение, а о том, чтобы «приносить 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 обнажено 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 щадящий 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 выступать в соревнование с безголосыми, но отважными эстрадными «звездами», пытающимися заменить отсутствующий голос микрофоном, богатство человеческих эмоций — то мистическим шепотом, то истерическими 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 бед-

на 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 плохой 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 «расшатать» 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 сегодняшней 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 заменить 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 внешне 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 глинкаинских 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 Бёрнса...

<...> 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 синтетиче-

ских искусств — театра и кино) воспитывают в учащихся 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. Ребятам 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 созидателем 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 факторов, 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. — № 3. — 1969. — С. 5.)

8. 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 инструментальное¹.

¹ Речь пойдет в первую очередь о фортепианном исполнительстве учителя, но все теоретические положения и методологические установки применимы и к другим исполнительским профессиям.

О значении исполнительства в деятельности учителя музыки говорится достаточно часто (Д. Б. Кабалевский, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова и др.). Однако обращение к практике музыкального воспитания показывает (и это подтвердили прошедшие в Москве в 2000—2002 гг. 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 индивидуальнольным 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, 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 незнакомым 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 расши-

рит 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 чте-

ние 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, сиюминутному 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 развивает 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 верхнюю — 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) при-

водят 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

мости 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 музыке¹, 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, образной и логически убедительной речью.

Но главная цель такого воздействия — помощь 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.

¹ Лишь при соблюдении главного условия — не подменять музыку, а обогащать и уточнять представление о ней.

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 и ранее не публиковался.)

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 бодренности или цинизма, великого упования или мировоззренческого уныния, любви либо ожесточения сердца. В душе человека энергии жизни расщепляются 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»¹.

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 расщеплению 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 глазка-

¹ Мк. 9:42.

ми, слету хватающих слово учителя, воспламененных рвением, — следует учить. А мертвых, у кого (по Кипплингу) — 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 вдохновенье? 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 «вбоживание». 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»¹.

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»².)

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.

¹ Св. Иоанн Кронштадтский. Моя жизнь во Христе. — СПб., 1893. — Т. 1. — С. 7.

² Епископ Игнатий (Брянчанинов). Письма о подвижнической жизни. — Париж; Москва, 1995. — С. 221—222.

Б. И. Куликов, будучи ректором Московской консерватории, наблюдал в Англии чудо: многотысячная толпа немусыкантов — 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-благоговейной небесной чистоты и ясности духа, окрыленного 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»¹. 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 энтелехией². 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-благоговейной собранности, жажды небесной чистоты! Ни следа в ней вялой раздуховленности — напротив, вздымает каждый звук неведомая окрыляющая

¹ Музыкальная эстетика Германии XIX века. — М., 1982. — Т. 2. — С. 39.

² Энтелехия — цель, укорененная в середине вещи как ее суть.

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 половинок 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 шизофренией культуры. Впрочем, созлагательное наклонение здесь не вполне уместно. Культурная шизофрения (т. е. «раскол френа», центрального седалища и чувствилища 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 множющейся невежественности, неостановимой духовно-нравственной деградации человечества. Расцерковившаяся светская культура не удержалась между небом и бездной, ибо, как мудро учит русская пословица, «от Бога отказаться — к сатане пристать».

Вот теперь уже расцерковившаяся культура и сама раскололась напополам, породив из себя гидру масскультуры, принявшуюся пожирать свою родительницу. Кроме воцерковления, у России и мира просто нет иного выхода из этой ситуации.

Бессмысленно лечение симптомов: здоровье страны и мира немислимо 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 средостение 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 ли-

тературы. 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). Много 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 неустранимы, доколе не исцелет общество от шизофрении 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 стояние 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 измысленные 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, пронырливого 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 апостасийной¹ тенденции истории. Шедевры преодолевают апостасию вышней силой. Серьезное искусство возводит взгляд ввысь, с надеждой и силой, и не посягается в уповании.

¹ *Апостасия* — отступление от Бога.

Перечислим главные 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, определяющееся 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»¹. 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...»². «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 выявляется и в вербальном

¹ Жуковский В. А. Письма к его императорскому высочеству великому князю Константину Николаевичу. 1840—1851. — С. 83.

² Мф. 6: 33.

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 — некультурный 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»¹. 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 сдувшийся 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 своего образа, открывающая душу стиля;

ж) жанры (силы, возводящие жанры и жанровые системы);

з) художественная форма, стороны формы;

¹ Ильин И. А. О русской культуре // Собр. соч.: В 10 т. — Кн. 2. — М., 1996. — Т. 6. — С. 454—455.

и) исполнительское искусство, представление об интерпретации теоретической и исполнительской как сущностной стороне 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.

Сердцевинной 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?

б. **Духовный анализ искусства: метод, эвристика, методика.** О *методе* анализа. Серая педагогика опошшила 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»¹; нечистый все понимает в меру испорченности. И применительно к искусствам: «...В книге прочтывают 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 смыслом. «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 святиню из человечества. Я склонен считать и светскую литературу... родом богословия жизни и культуры...»².

Мерой чистоты теории определяется красота самого искусства. На заре христианской эры святые люди услышали на небесах неслыханно новую христианскую интонацию богослужебного пе-

¹ Тит. 1:15.

² Архиепископ Сан-Францисковский Иоанн (Шаховской). Философия православного пастырства (Послесловие). — СПб., 1996. — С. 487.

ния. 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»¹.

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 всеилые 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 методичку живую воду через систему **эвристики**.

«Эврика!» («нашел!») — вскричал некогда Архимед. Находят, когда ищут. «Ищите, и обрящете», — ободряет Господь². 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. Направленные 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

¹ Св. Иоанн Златоуст. Творения. — СПб., 1902. — Т. 8. — С. 160.

² Мф. 7:7, Лк. 11:9.

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 оболстительность 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 хоровому 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 дебрях 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 отвер-

гает и последних; не отказывается от всего того, что нарабатала педагогика от времен Яна Амоса Коменского до современности. Но только формальным принципам дает духовно-нравственную и культуросозидательную 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 действенно и острее всякого меча обоюдоострого: оно проникает до разделения души и духа, составов и мозгов, и судит помышления и намерения сердечные», — говорит апостол¹. 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 сем 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»². 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»³.

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 непрестанное возведение великой культуры и традиции к своему началу. На пути веры бывает не только постепен-

¹ Евр. 4:12.

² 1 Кор. 2:14—16.

³ Жуковский В. А. Полное собрание сочинений: В 12 т. — Т. 10. — СПб., 1902. — С. 102.

ность, но и внезапные скачки-озарения: так, малое дитя, бывшее самым плохим учеником, ничего не понимавшее в школьных науках и ничего не запоминавшее, 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 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 жизнетворящей 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**, карабаясь *снизу* к достижению недоступной им цели, 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 истины», — говорил св. Исаак Сирин);

— 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 открывается, 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 тради-

ции — вершине мировой мысли человечества. 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 «Хожение 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 неврастения, 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 является 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 «Мировая художественная культура»). 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 подобию Божию. Как Бог свободен и творит, что хочет, так свободен и ты», — говорит св. Макарий Великий¹. Мы созданы для лучшего

¹ Св. Макарий Великий. Наставления о христианской жизни. — М., 1998. — С. 14.

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.)

10. 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 этом смысле 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 со-

ставляющих форму элементов в свои музыкальные средства выражения»¹.

А это значит, что и ритмопластическая интонация, получающая свое воплощение в искусстве движения, также никогда не теряет связи с интонацией музыкальной. И чем более 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-мускульной 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»².

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»³. Причем «любой музыкально-пластический знак или интонация, — по мысли ученого, — это одновременно и дыхание, и напряжение мышц, и биение сердца»⁴.

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

¹ Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — 2-е изд. — Л., 1971. — Кн. 1 и 2. — С. 212.

² Там же. — С. 204.

³ Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. — М., 1993. — С. 168.

⁴ Там же.

духовной информации. Из движений — воздушных или грузных, изломанных или эластичных, по-кошачьи 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»¹.

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 смысл².

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 (взаимодействия 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 расписанное для событий время, хрупкость, твердость, упругость, мягкость и т. п.), характеристики цвето-световые (свет, мрак, озарение и ответ, 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 недвижностью и стремительностью, равномерностью и сбивчивостью, гибкостью и изломанностью, с более конкретными типами движений — вращениями, взлетами, 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

¹ Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. — М., 1993. — С. 170.

² Там же.

бесконечность разнообразнейших движений человека ...А каждый жест — свидетель характера или настроения...»¹.

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»².

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»³.

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 соотносятся 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

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.

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 искусства 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, 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-образная¹.

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 ритмо-

пластическом 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 музыкальной 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.

¹ См. об этом подробнее в разделе 6.5.

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 почувствовать 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 школьников¹. 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 уровне его развития у первоклассников, занимающихся по разным методикам. Если в первой группе количество учащихся с хорошо

¹ См.: Самолдина К. А. Роль моторики в музыкальном развитии школьников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1973.

развитым звуковысотным слухом возросло на 12%, то во второй оно осталось практически без изменений¹. 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 ритmicности 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.

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 по-

¹ Здесь и далее экспериментальные данные приводятся с округлением до целых величин.

тенциальных 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 интегративном¹, 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 и публикуется впервые.)

11. В. Г. РАЖНИКОВ

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. <...>

¹ Характеристика данных уровней в содержательном отношении дана в разделе 6.5.

...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 обязательным 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 временной 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.

Непременным 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»¹. 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 неясен, 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 интересуется педагога всерьез и не меньше, чем исполняемое им музыкальное произведение.

Концептуально наш подход базируется на трех генерализованных принципах.

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976. — С. 369.

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 культуры¹.

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 основе 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 му-

¹ В оригинале текст здесь и далее дан без выделения полужирным шрифтом.

зыкальной педагогики не рассматривали диадичность отношений. Эта особенность не вызвала 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 выдвигание 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 все, 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 ситуацией. 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 застойным периодам 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 музыкаль-

ного произведения, движение ученической концепции от неопределенности 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 немислимо? 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 неопределенного этапа и представляет собой размытую картину того музыкального образа, который в дальнейшем 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 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 личность¹. Его динамика — движение в росте вместе с оформлением художественно оправданного образа музыкального произведения, от неопределенных субъективных проявлений к высокоорганизованным личностным формам художественной деятельности. Говоря иначе, сложность личностной динамики обучающегося музыкальному искусству связана с тем, что этот генерализованный онтогенетический 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 за-

¹ 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.

конодательно. 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 личного 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 общении 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 наследие близких взрослых негативно: невроты, комплексы личности, ригидность, неадекватная направленность личности. Подлинное музыкальное обучение и вос-

питание — 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 определенного 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 1950-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...»¹; «Что может сделать педагог? В лучшем случае — открыть дверь. Но ученик должен сам пройти через нее»².

В этих высказываниях показана необходимость личностного способа отношения музыканта к произведению. Самостоятельность, которая названа этими педагогами, должна проявить себя в этом личностном способе. Личностный способ 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. Художественное отношение к музыкально-звуковой реальности становится необратимым только с момента создания творческой ситуации на каждом этапе отношения с произведением. Творче-

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.

ское 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 художественной самостоятельности.

(Вопросы психологии. — 1988. — № 1. — С. 33—41.)

12. 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 сумбуры, неустойчивы, гибричны»¹. 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?

¹ Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975. — С. 22.

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.

Исследование 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 сохраняет 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.

Вместе с тем можно предположить, что сенсорная основа эстетической культуры предполагает развитие всех чувств, гармо-

нию, 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» обобщается 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 склонны считать, что умение слушать музыку, следить за развитием музыкального образа определяется способностью передать словами то, что услышано². 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 по-

² Петрушин В. И. Основы содержания музыкального образования // Сов. педагогика. — 1989. — № 7. — С. 45—50.

литической 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»³.

Программа по музыке описана неоднократно. Поэтому здесь мы лишь напомним, что содержание уроков предполагает несколько подходов к воплощению системы искусств. 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 ана-

³ 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.

лиза, используемого учителем в соответствии с возможностями детей. Основной метод соотнесения музыки с другими видами искусств мы назвали методом междисциплинарных 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 предмета «Музыка», не может дать ребенку все 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.)

13. 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 послу-

шать 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, 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 «ввести 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 отзывающегося 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 эк-

спериментов, но, разумеется, с неперменным 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 должны 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 необходимых 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 согласно 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, 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 искусству¹. 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 впечатление 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 свободу 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 посильные попытки представить себе, что, быть может, надо попробовать изменить в процессе обучения школьников, для того чтобы результаты были лучше, чем они сегодня есть. Это настоятельное 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.)

¹ Заметим, что программы по литературе, по истории включают в себя специальные указания на межпредметные связи.

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 определить 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 содержатся в *народной педагогике*, которая складывалась на протяжении многих веков, 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. Игнорирование этого 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 песнетворчества 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 «остается самым очевидным, неоспоримым и потому единственно фундаментальным»¹. 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»².

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»³. 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»⁴. Таким образом, асафьевский афоризм

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.

«слух — мера вещей в музыке»¹ 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. Механизмы его действия формируются под влиянием следующих факторов:

— генного происхождения (биологического, психического, социального);

— материнского звукового общения (колыбельные, пестушки, 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.;

— непроизвольной и произвольной тренировки слуха (окружающей человека звуковой средой, участием в музицировании, слушании музыки и пр.);

— традиционного «консерватизма» внутреннего слуха этнофоров (носителей традиции)¹.

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 стилевой 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»².

Этническая природа музыкального слуха каждого человека действует сама собой, потому что «всегда присутствует в каждом из нас, не осознаваемо и вечно... «Этнографию слуха» можно «поли-

ровать» и, в принципе, приблизить к желанному другому типу, т. е. как бы обрести «вторую» или «третью», 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»¹.

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 Ростовоной (на балу у дядюшки) как будто ниоткуда взявшуюся русскую повадку — типичную и неосознаваемую реакцию ее русской народной «культурной антропологии музыкального слуха»².

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)»³. Являясь природным «слуховым фильтром», формирующимся как биологически, так и культурно, «этнослух действует почти как иммунная система, автоматически селективируя свое/чужое, и либо подавляя чужое, либо трансформируя его в «свое»»⁴.

Вместе с тем этнослух способен к перестройке, непроизвольному 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». Этнослушание рождает музыкальное мышление (как таковое) и тем самым открывает дорогу к восприятию других культур. Именно этнослух дает «ключ» каждому человеку/этносу к святым святым — к музыкальному мышлению человека/человечества. Поэтому всякое восприятие нового есть прежде всего межэтнический диалог. Развитый этнослух позволяет иметь «богатое культурное слуховое воображение. Этнослух делает музыку культурно значимой для нас — в меру нашей собственной культурности, т. е. способности проникновения в культуру (свою или чужую) вообще».

Пора осознать фундаментальное значение этнослуха, ибо он — основа основ всякой музыки, как особой человеческой деятельно-

¹ Асафьев Б. В. Теория музыкально-исторического процесса как основа музыкально-исторического знания // Задачи и методы изучения искусств. — Пг., 1924. — С. 79.

³ См.: Земцовский И. И. Апология слуха. — Музыкальная академия. — 2002. — № 1.

¹ Земцовский И. И. Апология слуха. — Музыкальная академия. — 2002. — № 1.

²⁻⁵ Там же.

сти. Поэтому этническое, «невзирая 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»¹.

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—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.

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 ка-

честве 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, общались 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 «ве-

¹ Земцовский И.И. Апология слуха. — Музыкальная академия. — 2002. — № 1.

² Там же.

ликой лестницы наук и образованности»¹. 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 столько воспитательно-обучающих возможностей, разнообразных форм творчества.

Этнопедагогика выработала свои, универсальные механизмы приобщения молодого поколения к духовным ценностям. Не использовать 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 устойчивыми 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 куль-

¹ Мельников М. Н. Русский детский фольклор. — М., 1987.

туры. «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 человечестве, отвлеченных от всего национального, есть жажда утешения целого мира ценностей и богатств. Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т. е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности»¹.

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.)

15. 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

¹ Бердяев Н. А. Судьба России. — М., 1990. — С. 93—94.

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 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 «Мировая художественная культура», или сохранятся раздельные уроки по каждому искусству, — это положения не меняет. Программы станут другие — по содержанию и по педагогической направленности. <...>

Особенности программ нового поколения таковы¹:

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 утерянных обществом принципов культуры, так же как и нравственности).

2. Изучение искусства соединено с географическими, климатическими, 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. Кабалецкого 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 искусства. Сегодня дети сами творят только на уроках изобразительного

¹ Речь идет о программах интегрированного типа по основным видам искусства («Музыка», «Изобразительное искусство», «Театр» и т. п.) с I по XI класс, разработанных под руководством Б. П. Юсова. — Прим. авторов.

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 неведомое. 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», прорастание 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 полихудожествен (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 не известный 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) чувствованиями (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);

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

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) динамичность и интонация речи, словесная находчивость; 17) связь региональных особенностей искусства с глобальными, общечеловеческими проблемами культуры.

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. Продвинутом 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. <...> 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.)

- Абульханова, Абульханова-Славская Ксения Александровна — 69
 Адорно (Adorno) (Визенгрунд А.) Теодор (1903–1969) — 66, 227, 228
 Александров Александр Васильевич (1883–1946) — 56, 140
 Алексеева Лариса Николаевна — 280
 Алиев Юлий Багирович — 3, 12, 53–54, 65, 148, 304, 321
 Алябьев Александр Александрович (1787–1851) — 83
 Амонашвили Шалва Александрович — 183–184, 194
 Анисимов Павел Васильевич — 176–177
 Антропова Мета Васильевна (1915–1996) — 53
 Апраксина Ольга Александровна (1910–1990) — 3, 145, 150, 262
 Аристотель (Aristoteles) Стагирит (384/383–322/321 до н.э.) — 248, 308
 Армстронг (Armstrong) Луи Даниел (прозвище Сэчмо) (1900–1971) — 140
 Архиепископ Иоанн (в миру князь Шаховской Дмитрий Алексеевич) (1902–1989) — 283
 Архимед (Archimēdēs) (ок. 287–212 до н.э.) — 279
 Архипова Ирина Константиновна — 134, 160, 180
 Арчажникова Людмила Григорьевна — 3, 162, 190, 262
 Аршавский Виталий Вульфович — 53
 Асафьев Борис Владимирович (лит. псевдоним Игорь Глебов) (1884–1949) — 35, 36, 40, 44, 70, 74, 76, 80, 93, 123, 128, 130, 194, 196–207, 263, 285, 286, 289, 313, 314, 317
 Асмолов Александр Григорьевич — 207–208
 Ахмешев Бахытжан Айтжанович — 192
 Баженова Лариса Михайловна — 305
 Бакланова Татьяна Ивановна — 148
 Балакирев Милий Алексеевич (1836/37*–1910) — 71, 257
 Баланчин (Balanchine) Джордж (наст. имя и фам. Георгий Мелитонович Баланчивадзе) (1904–1983) — 286, 293
 Барбер (Barber) Сэмюэл (1910–1981) — 255
 Баренбойм Лев Аронович (1906–1985) — 11, 267
 Барток (Bartok) Бела (1881–1945) — 252, 255
 Барышева Тамара Александровна — 83
 Бах (Bach) Иоганн Себастьян (1685–1750) — 30, 140, 141, 249, 262, 271, 274, 307, 308
 Бахтин Михаил Михайлович (1895–1975) — 47, 303, 323
 Бейси (Basie) Уильям (прозв. Каунт, Count) (1904–1984) — 140
 Белобородова Вера Кузьминична (1914–1991) — 3, 146, 147
 Бердяев Николай Александрович (1874–1948) — 320
 Бернар (Bernard) Клод (1813–1878) — 225
 Бернс (Burns) Роберт (1759–1796) — 257
 Бернстайн (Bernstein) Леонард (1918–1990) — 90
 Берталанфи (Bertalanffy) Людвиг фон (1901–1972) — 215
 Бетховен (Beethoven) Людвиг ван (1770–1827) — 46, 72, 136, 140, 141, 251, 252, 253, 271, 274
 Бехтерев Владимир Михайлович (1857–1927) — 248

* Здесь и далее по тексту указателя «звездочкой» обозначена дата, изменяющаяся в зависимости от способа летоисчисления.

Бизе (Bizet) Жорж (Александр Сезар Леопольд, при крещении назван Жоржем) (1838—1875) — 140, 141
Бир (Beer) Стаффорд (1926—2002) — 230
Боголюбская Марианна Сергеевна — 288
Бодлер (Baudelaire) Шарль (1821—1867) — 278
Бонфельд Морис Шлемович — 217, 218
Бородин Александр Порфирьевич (1833—1887) — 83, 140, 256
Бортнянский Дмитрий Степанович (1751—1825) — 274
Брайнин Валерий Борисович — 37, 212—231
Брамс (Brahms) Иоганнес (1833—1897) — 252
Бриттен (Britten) Бенджамин Эдвард (1913—1976) — 140, 141, 255
Брубек (Brubeck) Дэйв (собств. Дэвид Уоррен) — 252
Букстехуде (Buxtehude) Дитрих (ок. 1637—1707) — 307
Булгаков Сергей, протоиерей (Булгаков Сергей Николаевич) (1871—1944) — 283
Булез (Boulez) Пьер — 229
Бутник Ангелина Гавриловна — 19—20
Бюлер (Bühler) Карл (1879—1963) — 229
Вагнер (Wagner) Вильгельм Рихард (1813—1883) — 216
Варламов Александр Егорович (1801—1848) — 83
Венгрус Любовь Анатилиевна — 60
Верди (Verdi) Джузеппе Фортунано Франческо (1813—1901) — 140, 141
Ветлугина Наталья Алексеевна (1904—1995) — 3, 34, 35, 55, 85, 122
Виллемс (Willems) Эдгар — 71, 115
Воронова Татьяна Николаевна (1933—2002) — 181, 182
Вундт (Wundt) Вильгельм (1832—1920) — 227
Выготский Лев Семенович (1896—1934) — 39, 104, 185, 223
Вяземский Петр Андреевич (1792—1878) — 281
Гаврилин Валерий Александрович — 83
Гажим Иван Федорович — 118, 119, 231—233
Гайдн (Haydn) Франц Йозеф (1732—1809) — 140, 216, 271
Гарбузов Николай Александрович (1880—1955) — 95
Гарнер Хауэр — 56
Гачев Георгий Дмитриевич — 321
Гегель (Hegel) Георг Вильгельм Фридрих (1770—1831) — 29, 30, 219
Гендель (Händel) Георг Фридрих (1685—1759) — 251, 272
Гербарт, Хербарт (Herbart) Иоганн Фридрих (1776—1841) — 228
Гершвин (Gershwin) Джордж (1898—1937) — 140
Глинка Михаил Иванович (1804—1857) — 83, 136, 140, 271
Гоголь Николай Васильевич (1809—1852) — 235
Гольденберг Надежда Марковна (1891—1981) 233—238
Гольденвейзер Александр Борисович (1875—1961) — 9, 33
Гомер ('Ομηρος или 'Ομερος, лат. Homerus) (время жизни определяется по-разному — между XII и VII вв. до н.э.) — 212
Горовиц (Hogowitz) Владимир Самойлович (1904—1989) — 141
Горький Максим (псевд.; наст. имя и фам. Алексей Максимович Пешков) (1868—1936) — 253
Горюнова Людмила Васильевна (1943—1995) — 3, 64, 127
Готсдинер Арон (Арнольд) Львович (1920—2003) — 228
Гофман (Hoffmann) Эрнст Теодор (Вильгельм) Амадей (1776—1822) — 272
Григ (Grieg) Эдвард Хагеруп (1843—1907) — 136, 140, 150, 238
Гродзенская Надежда Львовна (1892—1974) — 3, 128
Гурилев Александр Львович (1803—1858) — 83
Даль Владимир Иванович (псевдоним Казак Луганский) (1801—1872) — 207—208
Данте (Dante) Алигьери (1265—1321) — 249
Дарвин (Darwin) Чарлз Роберт (1809—1882) — 15
Даргомыжский Александр Сергеевич (1813—1869) — 83, 257
Дебюсси (Debussy) Клод Ашиль (1862—1918) — 140
Джеймс (James) Уильям (известен в России также как: Джемс Вильям) (1842—1910) — 227

Достоевский Федор Михайлович (1821—1881) — 283
Дунаевский Исаак Осипович (Иосифович) (1900—1955) — 140
Дыс Леонид Иванович — 40
Есенин Сергей Александрович (1895—1925) — 257
Живов Владимир Леонидович — 93—94
Жуковский Василий Андреевич (1783—1852) — 279—281
Запорожец Александр Владимирович (1905—1981) — 78
Земцовский Изалий Иосифович — 313—316
Зимица Ольга Викторовна — 55
Ильин Иван Александрович (1882—1954) — 277, 283
Иоанн Кронштадтский (Сергиев Иоанн Ильич) св. прав. (1829—1908), протоиерей — 282
Иофис Борис Романович — 79, 239—247
Кабалевский Дмитрий Борисович (1904—1987) — 3, 5, 8, 19, 24, 28, 58, 59, 64, 73, 74, 80, 89, 90, 91, 107, 115, 116, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 141, 145, 146, 148, 194, 195, 210, 211, 213, 232, 247—261, 262, 272, 306, 309, 321
Каган Моисей Самуилович — 21, 22, 47
Казенин Владислав Игоревич — 134
Калинин Николай Николаевич — 134
Каллас (Callas наст. фам. Калойеропулос) Мария (1923—1977) — 141
Караян (Karajan) Герберт фон (1908—1989) — 141
Карузо (Caruso) Энрико (1873—1921) — 141
Катасонов Владимир Николаевич — 284
Катунян Маргарита Ивановна — 12
Каузова Алла Григорьевна — 261—269
Квятковский Евгений Викентьевич — 303
Кёлер (Köhler) Вольфганг (1887—1967) — 227
Кеннон (Cannon) Уолтер Бредфорд (1871—1945) — 225
Киплинг (Kipling) Джозеф Редьярд (1865—1936) — 271
Кнященко Николай Иванович — 303
Климент (Clemens Alexandrinus) Александрийский Тит Флавий (около 150—215) — 270

Клипп Олег Яковлевич — 163
Ключевский Василий Осипович (1841—1911) — 275
Коваленко Нелли Григорьевна — 13
Кодай (Kodály) Зольтан (1882—1967) — 89, 255
Кольшева Татьяна Александровна — 185—187
Комбарье (Combarieu) Жюль Леон Жан (1859—1916) — 203
Коменский (Komenský, Comenius) Ян Амос (1592—1670) — 281
Костомаров Виталий Григорьевич — 321
Кошмина Ирина Васильевна — 148
Кравченко Татьяна Николаевна — 175, 211
Краевский Володар Викторович — 6
Красильников Игорь Михайлович — 81—82
Красильникова Марина Станиславовна — 284
Критская Елена Дмитриевна — 65
Критский Борис Дмитриевич — 317
Куликов Борис Иванович — 272
Курт (Kurth) Эрнст (1886—1946) — 30, 271
Ленин (Ульянов) Владимир Ильич (1870—1924) — 253
Леонтьев Алексей Николаевич (1903—1979) — 227
Леонхард (Leonhard) Чарльз — 65, 66
Лист (Liszt) Ференц (Франц) (1811—1886) — 140
Лихачев Дмитрий Сергеевич (1906—1999) — 303, 321
Локшин Даниил Львович (1907—1966) — 96
Лотман Юрий Михайлович (1922—1999) — 216, 217, 220
Лотце (Lotze) Рудольф Герман (1817—1881) — 227
Мазель Лев (Лео) Абрамович (1907—2000) — 41, 225, 229
Майковская Лариса Станиславовна — 187—189
Макарова Людмила Николаевна — 174
Малер (Mahler) Густав (1860—1911) — 141, 220, 221
Мариупольская Татьяна Геннадиевна — 6, 20
Маркс (Marx) Карл (полное имя — Карл Генрих) (1818—1883) — 253

Медушевский Вячеслав Вячеславович — 30, 35, 36, 38, 45, 59, 60, 107, 108, 111, 216, 217, 227, 270—283, 286—288

Мелик-Пашаев Александр Александрович — 15, 16, 304, 305

Мендельсон, Мендельсон-Бартольди (Mendelssohn—Bartholdy) Якоб Людвиг Феликс (1809—1847) — 91

Менухин (Menuhin) Иегуди (1916—1999) — 141

Микеланджело (Michelangelo) Буонарроти (1475—1564) — 249

Мильштейн Яков Исаакович (1911—1981) — 265

Митрополит Вениамин (Федченков Иван Афанасьевич) (1880—1961) — 278

Михайлов Евгений Николаевич — 114

Мольер (Molière) (псевд.; наст. фам. Поклен, Poquelin) Жан Батист (1622—1673) — 213

Моцарт (Mozart) Вольфганг Амадей (Иоанн Хризостом Вольфганг Теофиль; лат. имя греч. происхождения Theophilus и позднее лат. Amadeus, или Amade) (1756—1791) — 55, 136, 140, 141, 253

Моэм (Maugham) Уильям Сомерсет (1874—1965) — 83

Мравинский Евгений Александрович (1903—1988) — 141

Мусоргский Модест Петрович (1839—1881) — 83, 140, 141, 253, 257

Надилова Лейли Леонардовна (1964—2003) — 183

Назайкинский Евгений Владимирович — 146

Нейгауз Генрих Густавович (1888—1964) — 178, 264

Неменский Борис Михайлович — 321

Овчинникова Ольга Васильевна — 227

Одоевский Владимир Федорович (1804—1869) — 68, 71, 89, 91

Ожегов Сергей Иванович (1900—1964) — 208, 214

Ойстрах Давид Федорович (1908—1974) — 141

Онеггер (Honegger) Артур (1892—1955) — 252

Орлова Елена Михайловна (1908—1985) — 40

Орф (Orff) Карл (1895—1982) — 102, 112, 140, 240, 241, 255

Осипов Николай Петрович (1901—1945) — 141

Павленко Флорентий Федорович (1839—1900) — 208

Палестрина, Джованни Пьерлуиджи да Палестрина (Palestrina) (ок. 1525—1594) — 225

Пастернак Борис Леонидович (1890—1960) — 278

Петр I Великий имп. Всероссийский (1672—1725) — 275

Петровский Артур Владимирович — 78

Петрушин Валентин Иванович — 26, 110, 131, 305

Пиаже (Piaget) Жан (1896—1980) — 223, 224

Пиличюскас Альбертас Александрович — 61, 92, 117, 304

Пифагор (Pythagoras) Самосский (ок. 580 — ок. 500 до н.э.) — 253

Платон Афинский (Πλάτων / лат. Plato) (наст. имя Аристокл) (428/427—348/327 до н.э.) — 212

Плотица Элина Исааковна — 89

Пономарев Александр Сергеевич — 153

Попов Виктор Сергеевич — 134, 153

Попович Иустин (1894—1979) (Благос Спиридонович) — 283

Поре (Porcher) Луи — 119

Преподобный Исаак Сирий (VIII век) — 283

Преподобный Макарий Великий, Египетский св. пресвитер (ок. 293—391) — 284

Прокофьев Сергей Сергеевич (1891—1953) — 136, 140, 252, 255, 257

Пушкин Александр Сергеевич (1799—1837) — 19, 235, 251

Пятницкий Митрофан Ефимович (1864—1927) — 141

Равель (Ravel) Морис Жозеф (1875—1937) — 140

Ражников Владимир Григорьевич — 33, 265, 294—303, 305

Разумный Александр Владимирович — 303

Рапацкая Людмила Александровна — 3, 12, 13, 303—307

Рахманинов Сергей Васильевич (1873—1943) — 83, 140, 257, 274, 308

Рачина Белла Соломоновна — 49, 50, 52, 53, 153, 211

Рерих Николай Константинович (1874—1947) — 320, 323

Ригина Галина Сергеевна — 148

Рильке (Rilke) Райнер Мария (1875—1926) — 276

Римский-Корсаков Николай Андреевич (1844—1908) — 83, 140, 175, 235, 237, 256, 257

Рихтер Святослав Теофилович (1915—1997) — 140

Ройтерштейн Михаэль Иосифович — 30, 31, 88, 133, 134, 307—311

Роллан (Rolland) Ромен (1866—1944) — 249, 253

Россини (Rossini) Джоаккино Антонио (1792—1868) — 140

Ротенберг Вадим Семенович — 53

Роуз Серафим, отец (1934—1982) (Евгений Денисович) — 276

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889—1960) — 229, 295

Самолдина Клара Андреевна — 292

Сартр (Sartre) Жан Поль (1905—1980) — 232

Свешников Александр Васильевич (1890—1980) — 141, 275

Свиридов Георгий (Юрий) Васильевич (1915—1998) — 83, 140, 257, 276

Святитель Игнатий (Брянчанинов Димитрий Александрович) епископ (1807—1867) — 271

Святитель Иоанн Златоуст; архиеп. Константинопольский (ок. 347—407) — 274, 279

Серафим Саровский (Мошнин Прохор Сидорович) прп. (1759—1833) — 285

Сергеева Галина Петровна — 13, 65, 148

Скаткин Михаил Николаевич (1900—1991) — 125

Скрябин Александр Николаевич (1871/72*—1915) — 83

Сластенин Виталий Александрович — 208

Смоленский Степан Васильевич (1848—1909) — 71

Снидерс Жорж — 25

Соколов Александр Сергеевич — 81, 134

Сократ (Sokrates) (470—399 до н.э.) — 281

Соссюр (Saussure) Фердинанд Монжин де (1857—1913) — 229

Станиславский (наст. фамилия Алексеев) Константин Сергеевич (1863—1938) — 166, 168

Старобинский Семен Лейзерович — 13, 191

37 Старчеус Марина Сергеевна — 36, 39, 55

Стоянова Галина Ивановна — 38, 55

Стравинский Игорь Федорович (1882—1971) — 83, 91, 140

Стулова Галина Павловна — 97, 99, 101

Суриков Василий Иванович (1848—1916) — 249

40 Сулова Нелли Вячеславовна — 39, 40

Сухомлинский Василий Александрович (1918—1970) — 29, 76, 83

Танеев Сергей Иванович (1856—1915) — 274

Тараканова Наталия Эдуардовна — 43

Тарасов Гарри Степанович — 38, 51, 69

Тейяр де Шарден (Teilhard de Chardin) Пьер (1881—1855) — 274

Тельчарова Римма Аркадьевна — 16, 304

Теплов Борис Михайлович (1896—1965) — 34, 35, 42, 55, 181

Терентьева Наталия Алексеевна — 3, 13, 104

Толстой Лев Николаевич (1828—1910) — 23, 214, 248, 253

Торопова Алла Владимировна — 40

Тютюнникова Татьяна Эдуардовна — 72

Усачева Валерия Олеговна — 65, 131

Утесов Леонид Осипович (1895—1982) — 140

Ухтомский Алексей Алексеевич (1875—1942) — 101

Фалетрова Ольга Михайловна — 131, 179

Федоров Александр Львович — 153

Фицджералд (Fitzgerald) Элла (1918—1996) — 140

Флоренский Павел Александрович священник (1882—1937) — 283

Фокин Михаил Михайлович (1880—1942) — 288

Фонадь (Fupagy) Иван — 220, 221

Фонвизин Денис Иванович (1744 или 1745—1792) — 277

Фрейд (Freud) Зигмунд (1856—1939) — 226

Хазрат Инайят Хан (1882—1927) — 68

Хауз (House) Роберт — 65, 66

Хачатурян Арам Ильич (1903—1978) — 140, 141, 257

Хиндемит (Hindemith) Пауль (1895—1963) — 255	Шопен (Chopin, Szopen) Фридерик Францишек (1810—1849) — 72, 140, 238, 272
Хинтц (Hintz) Асмус — 223	Шостакович Дмитрий Дмитриевич (1906—1975) — 18, 83, 140, 141, 253, 255, 257, 308
Холопова Валентина Николаевна — 17—21	Шуберт (Schubert) Франц Петер (1797—1828) — 140, 238
Хрипкова Антонина Григорьевна — 53	Шуман (Schumann) Роберт Александр (1810—1856) — 72, 140, 141
Целковников Борис Михайлович — 178	Шюц, Шютц (Schütz) Генрих (латинизир. Henricus Sagittarius) (1585—1672) — 30
Цыпин Геннадий Моисеевич — 3—4, 6, 41, 42, 49, 55, 160	Щедрин Родион Константинович — 46, 136, 140
Чайковский Петр Ильич (1840—1893) — 83, 136, 140, 141, 149, 183, 235, 251, 253, 257, 282	Эйнштейн (Einstein) Альберт (1879—1955) — 253
Чередниченко Татьяна Васильевна — 15	Эллингтон (Ellington) Эдуард Кенеди (прозвище Дюк, Duke) (1899—1974) — 140
Черни (Czerny) Карл (Карел) (1791—1857) — 262	Эмерсон (Emerson) Ралф Уолдо (1803—1882) — 30
Шаляпин Федор Иванович (1873—1938) — 140	Энеску (Enescu) Джордже (1881—1955) — 231
Шамина Людмила Васильевна — 60, 89, 163, 312—320	Эшби (Ashby) Уильям Росс (1903—1972) — 225
Шекспир (Shakespeare) Уильям (1564—1616) — 141, 253	Юнг (Jung) Карл Густав (1875—1961) — 47
Шенберг (Schunberg) Арнольд (1874—1951) — 140, 256	Юсов Борис Петрович (1934—2003) — 87, 320—326
Шеннон (Shannon) Клод Элвуд (1916—2001) — 220—221	Яворский Болеслав Леопольдович (1877—1942) — 233—238
Школяр Людмила Валентиновна — 3, 13, 60, 65, 66, 71, 85, 86, 105—106, 148, 156, 157	Яначек (Janáček) Леош (Лео Эуген) (1854—1928) — 252
Шмагина Татьяна Сергеевна — 65	
Шнитке Альфред Гарриевич (1934—1998) — 83, 140, 141	

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Глава 1. Теория преподавания музыки как учебный предмет	5
1.1. Сущность теории музыкального образования	5
1.2. Теория музыкального образования в контексте профессиональной методолого-методической подготовки учителя музыки	9
<i>Вопросы и задания</i>	11
<i>Рекомендуемая литература</i>	14
Глава 2. Музыкальное искусство в образовательном процессе	15
2.1. Функции музыкального искусства и их реализация в музыкальном образовании	17
2.2. Музыкальное искусство в современном социокультурном образовательном процессе	22
<i>Вопросы и задания</i>	29
<i>Рекомендуемая литература</i>	31
Глава 3. Личность ребенка как эпицентр музыкально-образовательной системы	33
3.1. Качества личности учащихся, имеющие приоритетное значение в процессе музыкального образования	33
3.2. Ориентация учителя музыки на возрастные особенности учащихся	48
<i>Вопросы и задания</i>	55
<i>Рекомендуемая литература</i>	56
Глава 4. Цель, задачи и принципы музыкального образования	58
4.1. Цель и задачи музыкального образования	58
4.2. Принципы музыкального образования	62
<i>Вопросы и задания</i>	66
<i>Рекомендуемая литература</i>	67
Глава 5. Основные элементы содержания музыкального образования	68
5.1. Опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству	68
5.2. Музыкальные знания	71
5.3. Музыкальные умения и навыки	76
5.4. Опыт музыкально-творческой учебной деятельности	80
<i>Вопросы и задания</i>	82
<i>Рекомендуемая литература</i>	84

Глава 6. Виды музыкальной деятельности	85
6.1. Общая характеристика видов музыкальной деятельности	85
6.2. Собственно музыкальная деятельность	88
6.3. Музыкально-теоретическая деятельность	106
6.4. Музыкально-историческая деятельность	109
6.5. Музыкально ориентированная полихудожественная деятельность	111
6.6. Музыкально опосредованная деятельность	115
<i>Вопросы и задания</i>	117
<i>Рекомендуемая литература</i>	120
Глава 7. Методы музыкального образования	122
7.1. Специфика применения общедидактических методов на музыкальных занятиях	122
7.2. Специальные методы музыкального образования	125
<i>Вопросы и задания</i>	131
<i>Рекомендуемая литература</i>	132
Глава 8. Формы музыкального образования	133
8.1. Урок музыки как основная форма общего музыкального образования	133
8.2. Внеклассная и внешкольная музыкальная работа с учащимися	152
8.3. Музыкальное самообразование учащихся	155
<i>Вопросы и задания</i>	156
<i>Рекомендуемая литература</i>	158
Глава 9. Музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки	160
9.1. Конструктивная профессиональная деятельность	160
9.2. Музыкально-исполнительская деятельность	162
9.3. Коммуникативно-организаторская профессиональная деятельность	168
9.4. Исследовательская деятельность	171
9.5. Индивидуальный стиль деятельности	174
<i>Вопросы и задания</i>	176
<i>Рекомендуемая литература</i>	177
Глава 10. Личность учителя музыки и его приоритетные профессиональные качества	178
10.1. Учитель музыки и его статус в обществе	178
10.2. Приоритетные профессиональные качества учителя музыки	180
<i>Вопросы и задания</i>	193
<i>Рекомендуемая литература</i>	195
Приложения	196
1. <i>Б. В. Асафьев.</i> Музыка в современной общеобразовательной школе	196
2. <i>Э. Б. Абдуллин.</i> О толерантности учителя музыки	207
3. <i>В. Б. Брайнин.</i> Тени на стене, или Заметки о возможном подходе к развитию музыкального мышления у детей	212
4. <i>И. Ф. Гажим.</i> Еще раз о цели музыкального образования	231
5. <i>Н. М. Гольденберг.</i> Яворский и музыкальное воспитание детей	233

6. <i>Б. Р. Иофис.</i> Музыкально-композиционное творчество: сущность, разновидности, педагогическое руководство	239
7. <i>Д. Б. Кабалевский.</i> О музыкально-эстетическом и нравственном воспитании детей (по материалам разных лет)	247
8. <i>А. Г. Каузова.</i> Исполнительская деятельность учителя музыки	261
9. <i>В. В. Медушевский.</i> Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства	270
10. <i>Е. В. Николаева.</i> Музыкально-пластическая деятельность детей на музыкальных занятиях	285
11. <i>В. Г. Разников.</i> Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении	294
12. <i>Л. А. Рапацкая.</i> Взаимодействие искусств и практика художественного воспитания	303
13. <i>М. И. Ройтерштейн.</i> С доверием к музыке	307
14. <i>Л. В. Шамина.</i> Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии слуха» к музыке мира	312
15. <i>Б. П. Юсов.</i> Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма)	320
Именной указатель	327

Учебное издание

**Абдуллин Эдуард Борисович
Николаева Елена Владимировна**

Теория музыкального образования

Учебник

Редактор *М. М. Саломахо*
Ответственный редактор *Г. Е. Конопя*
Технический редактор *О. С. Александрова*
Компьютерная верстка: *Н. В. Протасова*
Корректоры *О. Н. Тетерина, Г. М. Махова*

Изд. № А-1087-І. Подписано в печать 29.06.2004. Формат 60×90/16.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 21,0.
Тираж 4 000 экз. Заказ №13750.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004 г.
117342, Москва, ул. Бултерова, 17-Б, к. 328. Тел./факс: (095) 334-8337, 330-1092.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

Абдуллин Эдуард Борисович —

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета. Основные труды: «Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе», «Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего педагогического образования», «Методологическая культура педагога-музыканта» и др.

Николаева Елена Владимировна —

доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета. Основные труды: «Методика работы над произведениями современной музыки в самодеятельном академическом хоре», «Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты», «История музыкального образования: Древняя Русь: Конец X — середина XVII столетия» и др.

ТЕОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ISBN 5-7695-1671-2



Издательский центр «Академия»