

*В. О. Усачёва
Л. В. Школяр
В. А. Школяр*

1
класс

Музыка

Методическое
пособие



вентана
граф





Начальная школа XXI века

В. О. Усачёва

Л. В. Школяр

В. А. Школяр

1

класс

Музыка

**Методическое
пособие**

3-е издание,
переработанное



Москва
Издательский центр
«Вентана-Граф»
2017

ББК 74.266
У74

Усачёва, В. О.

У74 Музыка : 1 класс : методическое пособие / В. О. Усачёва, Л. В. Школяр, В. А. Школяр. – 3-е изд., перераб. – М. : Вентана-Граф, 2017. – 194 с.

ISBN 978-5-360-07868-5

Пособие раскрывает особенности преподавания музыки в 1 классе общеобразовательных организаций. Примерные поурочные разработки с методическими рекомендациями помогут педагогам организовать учебный процесс и проводить нестандартные и увлекательные занятия.

Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту и Примерной основной образовательной программе начального общего образования.

ББК 74.266

- © Усачёва В. О., Школяр Л. В., Школяр В. А., 2011
- © Издательский центр «Вентана-Граф», 2011
- © Усачёва В. О., Школяр Л. В., Школяр В. А., 2017, с изменениями
- © Издательский центр «Вентана-Граф», 2017, с изменениями

ISBN 978-5-360-07868-5

Авторский подход к методике музыкального образования

Одной из важнейших задач современной школы является воспитание и формирование личности, способной адаптироваться к быстро меняющимся реалиям информационного общества. Цель музыкального образования и воспитания, согласно Федеральному стандарту, состоит в формировании личности, обладающей музыкальной культурой, т. е. пониманием роли и места музыки в жизни человека, основными знаниями о мировом и национальном музыкальном искусстве, начальными навыками исполнительского искусства и импровизации. Авторы учебно-методического комплекта рассматривают процесс познания музыки в школе как *самостоятельную деятельность учащихся* по выявлению того, как реальное, привычное, повседневное, обыденное и прочее становится художественным. Фактически речь идёт о развитии в первую очередь образного мышления и творческих способностей, которые формируют потребности личности высшего уровня – потребности самосовершенствования и самореализации. При таком подходе к преподаванию предмета деятельность учителя – это не работа по «трансляции» знаний, умений и навыков в их общепринятом, традиционном понимании, а методическое творчество в организации эмоционально-интеллектуальной деятельности учащихся с целью «присвоения» духовного опыта человечества, запечатлённого в музыкальном искусстве, и раскрытия механизма превращения явлений и фактов объективного мира в музыкальные образы в единстве содержания, формы и средств выражения.

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

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

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

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

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

г) преодолевается разобщённость видов деятельности, которая до сих пор имеет место в традиционном музыкальном образовании. Троиединство «композитор – исполнитель – слушатель», возникающее как сотворчество представителей разных областей музыкальной деятельности, обеспечивает целостность всей деятельности;

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

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

Это в первую очередь означает, что вся познавательно-творческая деятельность школьников протекает прежде всего в сфере теоретического (постигающего) мышления, для которого характерно следующее:

— преобразование материала, вскрывающее в нём внутренние существенные связи и отношения, выявление и рассмотрение которых позволяет школьникам проследить происхождение самого знания, осуществить открытие истины;

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

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

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

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

Каждый, кто усмотрит в этих положениях прямое следование теории развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, будет прав. Мы сознательно разрабаты-

вали программу в русле этого прогрессивного направления в современной педагогике. Помимо того, наша программа базируется на концепции выдающегося музыканта-педагога Д. Б. Кабалевского и соответствует Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ПООП НОО).

Содержание

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

Согласно теории познания целое должно постоянно витать в нашем воображении как предпосылка и цель. Поэтому с самого начала, с 1 класса, у детей формируется цельный образ музыки. Содержание музыкального образования в 1 классе целиком определяется логикой познания музыки, заложенной в тематике программы Д. Б. Кабалевского. Эта логика в нашей программе принципиально сохранена.

Ещё раз подчеркнём неслучайность требования целостности: вся проблематика, образ целого (вся музыка сразу) и частности, начало и конец, процесс и результат – всё должно быть изначально *заложено друг в друге*, всё движется вместе. При этом мышление детей организуется как движение *от общего к частному*, когда сначала выводится

содержательное общее, которое и «кладётся в основу всего последующего усвоения его многообразных частных проявлений» (В. В. Давыдов).

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

Но как же всё-таки быть, если ощущения музыки как целого ещё нет?

Существует одна полезная аксиома: когда чего-то ещё нет, надо это создать. Теория развивающего обучения трактует это очевидное положение более научно: надо обратиться к истокам явления, проникнуть в его природу... Действительно просто: надо погрузить детей в истоки происхождения музыки. Если школьники проследят и проживут сам процесс рождения музыки, то в дальнейшем любая «отдельность», будь то личности композитора, исполнителя, слушателя или атрибуты искусства, какие-то моменты творчества и прочее, — будет восприниматься сознанием детей уже внутри процесса рождения музыки, потому что она для детей рождается вся сразу, именно в требуемой целостности, и это крепко уложится в подсознании как изначальный отправной момент для выведения всех частных частей этого общего.

Поэтому в нашей программе вхождение в искусство начинается не с триады «композитор — исполнитель — слушатель». Все первые уроки (фактически I четверть) посвя-

щены рефлексии от проживания процесса рождения музыки. Для нас исключительно важно, чтобы дети при этом «пропустили через себя» и частично воплотили в деятельности тот путь, который прошло всё человечество. В связи с этим возникают нюансы в раскрытии содержания музыкального образования в I классе.

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

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

Исполнитель — понятно, что, готовясь исполнить произведение, он слушает произведение композитора. Но что же он сочиняет, если всегда играет только готовую музыку (сочинение «для себя» — не в счёт)? Оказывается, что, когда исполнитель работает над музыкой (чтобы как можно

лучше её исполнить), он старается услышать жизнь так же, как её слышал композитор. Это и есть его сочинительство — вместе с композитором.

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

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

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

При ответе на этот вопрос исходим из того, что музыка есть продукт человеческой деятельности и её содержанием является зафиксированная и выраженная в художественном звучании **эмоциональная оценка** окружающего мира. Это существенное уточнение заставляет поставить выразительность на первое место, потому что даже самая «изобразительная» музыка так или иначе, но всё равно

выражает эмоциональное отношение человека к изображаемому.

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

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

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

После обмена мнениями ясно, что эта музыка «изобразительная»: в природе становится всё теплее, начинает потихонечку таять снег; весна, появившись вначале «чуть слышно», затем набирает силу и к концу, разлившись поло-

водьем (реприза как раз и «провоцирует» такую образность), окончательно утверждается в природе.

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

Высказывается общее соображение: «Там зима ещё пытается показать свою силу, она не соглашается уступить своё место».

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

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

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

Действительно, почему весна проявляется так? Может быть, потому, что в душе человека с приходом весны возникает очень тёплое чувство, связанное с рождением новой жизни, — это логично? А противоборствующие зловещие интонации — это не зима (она тоже только символ), а что-то такое, что мешает утверждению жизни? А переход злых интонаций в интонации идеала (в первой кульминации)? Это ведь не борьба выюги с лучами солнца: напряжение чувств в этом переходе возникает, наверное, потому, что в нём выражен *момент преодоления*, когда душа че-

ловека утверждается в своих идеалах и когда энергия красоты буквально затопляет всё существо человека — не так ли?

Что касается атрибутов *форма* и *язык*, то совершенно необходимо, чтобы они по отношению к содержанию музыки не были выделены в какие-то отдельные виды знаний. Любое музыкальное произведение продолжает являться нашему восприятию только в единстве содержания, формы и языка (средств выражения). Не следует начинать урок словами: «Сегодня, дети, мы начнём знакомиться с музыкальными формами...» или «Настала пора разобраться в том, что представляют собой средства музыкальной выразительности...». Постараемся уяснить для себя несколько методических положений.

Первое касается природы музыкального знания и вытекает из самой природы музыки: *проживание знаний предшествует их понятийному оформлению*. Это значит, что на начальном этапе погружения в музыкальное искусство нужно не спешить с терминологическим оформлением всего, что происходит в музыке, а стараться сделать словесный анализ минимальным. Время вербальных обобщений наступит тогда, когда детьми будет накоплен достаточный музыкальный опыт, обострится их слышание, появятся навыки мышления, творческой деятельности во всех трёх ипостасях музыканта. Добавим сюда естественное с взрослением школьников расширение их словарного запаса, понятийного и терминологического аппарата — вне всего этого теоретический анализ и активное употребление терминологии не имеют смысла. Поэтому пусть любые музыкальные термины в 1 классе появляются без заострения на них внимания как на чём-то отдельном, специфическом, а как бы между прочим, естественно вплетаясь в речь учителя.

Второе положение состоит в том, чтобы отказаться от *прямолинейного* толкования мысли Д. Б. Кабалевского:

«Опора на “трёх китов” даёт возможность уже с первого класса незаметно, без особых усилий входить в любую область музыкального искусства, включая сложнейшие области оперы, балета, симфонии, кантаты». Точное следование инструкции обычно приводит, во-первых, к тому, что дети увлекаются именно процессом прослеживания: *какой «кит» куда* (в какую форму) их привёл, т. е. узнаванием «кита» и запоминанием названия новой формы.

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

Поэтому мы не заостряем внимание на том, куда ведут и какой «кит», а естественно «выращиваем» песню, танец, марш в другой музыке *как результат деятельности человека по созданию искусства*. При этом главное в работе с «китами» то, что мы, учитывая перспективу «перерастания» их (во 2 классе) в три ведущие жанровые сферы музыки и организуя движение мышления школьников в русле *от человека к музыке*, стараемся представить песню, танец и марш как *способы обобщённого выражения определённого рода эмоциональных состояний*. Крупные же формы уравниваются в правах с малыми формами выводом, к которому мы подводим детей в процессе рождения музыки: многообразие её форм обусловлено необходимостью для человека выразить *многообразие и многообразность* своего взаимодействия с миром.

Что касается атрибута *язык*, то опыт композиторской деятельности детей в течение года даёт возможность им

самим прийти к мысли, что музыку человек потому наде-
лил именно *таким* языком, **чтобы она была понятной**. Пусть школьники пока далеки от всех глубин и тонкостей
процесса становления музыкального языка, но уже в конце
года не составит особого труда убедить их в самом главном:
средства музыкальной выразительности и вся их организа-
ция в музыке *вторичны*. В перспективе это убеждение
должно перерасти в понимание закона единства содержа-
ния и формы.

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

Без методики на этот вопрос не ответить. Это естест-
венно, поскольку всё взаимосвязано (если бы можно было
на бумаге излагать суть так же, как у Верди в квартете из
«Риголетто» — в виде полифонии мыслей действующих
лиц).

Прежде всего надо предусмотреть развёртывание кон-
кретизации содержания музыки расстановкой интеллек-
туальных «ловушек», «засад», созданием «ложных следов»
и пр. Пусть школьников везде подстерегают неожидан-
ности в виде вопросов и вопросиков, проблем и пробле-
мок — да мало ли что может придумать учитель для под-
держания интереса к исследовательскому процессу! На-
пример, выяснив для себя диалектическую взаимосвязь
выразительного и изобразительного начал в музыке, де-
ти подошли к пониманию того, *что есть содержание му-*

зыка. Но именно только подошли! Учитель, «отравляя» радость открытий (конечно, в гуманных целях), быстро это им доказывает, задав вопрос: «О чём вообще может сказать музыка?»

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

Отсмеявшись, дети достаточно быстро убеждаются в том, что музыке несвойственна протокольная точность, конкретность в том смысле, как мы её чаще всего понимаем (именно точность). Конкретность содержания музыки в другом: в *конкретности человеческого чувства, переживания*. Композитор выбирает в чувстве самое существенное, обобщённое (что присуще всем людям), чтобы человек мог сразу «узнать» это чувство и пережить его так же, как это делал композитор, когда писал музыку.

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

Вернёмся к «трём китам»: мы ещё не сказали самого существенного об их роли в нашей программе и о вытекающей из этого роли I класса в целом.

Как известно, они (по определению Д. Б. Кабалевского, «три самых распространённых демократических жанра»)

с детства знакомы каждому взрослому и ребёнку, привычны и легко узнаваемы. Понимая, что говорить с первоклассниками на языке научных понятий рано, Д. Б. Кабалевский вводит их в огромный мир музыки естественным путём, опираясь на чувственно-образное мышление и свойственное этому возрасту *«синкретическое смешение образов»* (Л. С. Выготский). Песня, танец и марш, становясь константными образно-смысловыми единицами детского восприятия, позволяют «вспахать» музыкальный и жизненный опыт маленьких школьников и в дальнейшем помогают им ориентироваться в безбрежном море музыки.

Эта роль «китов» полностью сохранена. В остальном же у учителя может возникнуть неясность: ведь «киты» появляются в I четверти, а знакомство с атрибутами музыки начинается со II четверти. Закономерно возникают вопросы: «Как “киты” согласуются со всей стратегией познания музыки? С какими (из перечисленных) проблемами в рамках содержания работы в I классе они связаны напрямую и к какому атрибуту их нужно отнести?»

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

«Три кита» понадобились автору замечательной концепции преподавания музыки для того, чтобы в начале изучения школьниками музыкального искусства сохранить *эмпирический* способ познания — от опыта. Это необходимо, во-первых, потому, что вообще любая наука начинается с теоретической обработки данных человеческого опыта. Во-вторых, основоположник отечественной педагогической психологии Л. С. Выготский писал: «Значения одного и того же слова у ребёнка и взрослого часто пересекаются

на одном и том же конкретном предмете, и это является достаточным для взаимного понимания взрослых и детей. Однако психологический путь, которым приходит к точке пересечения мышление ребёнка и взрослого, совершенно различен, и даже там, где значение детского слова частично совпадает со значением речи взрослых, оно вытекает психологически из совершенно отличных, своеобразных операций, оно является продуктом того синкретического смешения образов, которое стоит за детским словом». «Продукты» детского мышления учёный определял как «псевдопонятия», подчёркивал «величайшее функциональное значение» псевдопонятий и указывал, что «это — мост, переброшенный между конкретным наглядно-образным и отвлечённым мышлением ребёнка».

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

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

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

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

В заключение хотелось бы высказать своё мнение относительно обучения *музыкальной грамоте* в общеобразовательной школе. Для того чтобы основательно её выучить, нужно больше времени, больше практических упражнений. Даже окончание ДМШ не всегда свидетельствует о высоком уровне музыкальной грамотности. Для чего этим заниматься в общеобразовательной школе? Знания эти как бы вспомогательные. Они дают учащимся ориентиры и возможность самого общего понимания ещё одной знаковой системы. Знаки возникают на уроке в качестве подтверждения каких-либо соображений, слуховых впечатлений, как способ скоординировать своё слышание со звучащей музыкой (работа с фразой, пульсом, рисунком мелодии и ритмическими элементами), выявить общие закономерности в фиксации человеком своих мыслей, чувств. Очень тесно нотопись связана с графическим способом выражения, с графическими абстракциями, которые имеют смысловую и ярко выраженную выразительную природу. Не ставя целью достичь автоматизма (что для профессионала важно) в работе с нотными текстами, мы всё же надеемся, что обращение к знаку (ноте) окажется весьма

существенным в освоении языка музыки. И здесь важно учителю найти момент, когда в такой фиксации появится острая необходимость. Думается, впервые она возникнет в связи с песней (фраза) или маршем (пульс, ощущение шага, барабанная дробь). Ключи понадобятся, чтобы «открыть дверь» в забытую песню или расшифровать нотную запись, имея ключ к «шифру». Оба ключа как ориентиры могут появиться и для понимания низкого и высокого звучания. А к их написанию дети всегда проявляли большой интерес.

Методы

Итак, как было сказано выше, мы настаиваем на введении ребёнка с самого начала в сферу серьёзных эмоционально-интеллектуальных отношений. Но сколько бы мы ни доказывали необходимость этого теоретически, как бы учитель нам ни верил на слово, всё равно его будет «грызть» червячок сомнения: «Не слишком ли для этого возраста?»

Ответим вопросом на вопрос: «А что, собственно, меняется для детей?»

Учитывая, что обучение должно идти впереди развития, важно разобраться, на каком языке разговаривать с детьми семилетнего возраста о закономерностях искусства.

Прежде всего следует постараться максимально сохранить *естественность* учебно-воспитательного процесса и при этом... перестать «бояться» детей. Это значит:

1. *Детям должна быть максимально предоставлена инициатива.* Пожалуй, нет ни одного методического пособия, в котором не говорилось бы о самостоятельности детей в приобретении знаний, нет ни одного учителя музыки, который был бы с этим не согласен, а воз и ныне там. Каждый учитель имеет план урока, в котором в качестве цели выступает какое-либо конкретное (частное) знание. И мы

боимся, что детская инициатива уведёт нас от этой цели. Да, детское мышление порой непредсказуемо, так как часто не поддаётся нашей взрослой логике. Но отсюда не следует, что надо во что бы то ни стало превращать школьников в рабов результата.

2. *Надо сохранять и поддерживать спонтанность детского эмоционально-интеллектуального творчества.* Ведь нам важен процесс (помним: и мышление, и само знание — это процесс), который продолжается из урока в урок, с одной стороны, как осознание детьми как можно большего числа существенных причинно-следственных связей и отношений между явлениями музыки, с другой стороны, как игра фантазии, воображения, как многообразная и многообразная работа с художественной символикой! Мы убедились: дети с удовольствием принимают роль «активного начала» в познании музыки, им нравится познавать окружающий мир, находить сравнения, метафоры, гиперболы. При этом они часто находят удивительно точные образные характеристики явлениям жизни и искусства.

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

Логика достаточно категорична. Сначала пытаемся создать у ребёнка установку: «А есть ли у меня *что* сказать, *чем* поделиться с другим человеком, со всеми людьми?» Затем, когда родился замысел (содержание), начинаем представлять, как это выглядит, как это звучит. И только теперь дети ищут ответ на вопрос: «*Как* сказать, чтобы меня поняли?» и отбирают те выразительные средства, кото-

рые, по их мнению, наиболее подходят для воплощения замысла. Так подводим ребёнка-музыканта к пониманию *необходимости* «изобразить» голосом, например, гудок или другие звуки города; с помощью барабанных палочек «отыскать» ритмический рисунок чего-то движущегося; найти мелодии, передающие взволнованное состояние или, наоборот, передающие покой, и др.

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

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

Прежде всего в том, что, несмотря на провозглашаемое единство «художественного и технического» (такая терми-

нология принята в практике), процесс *начинается с выучивания* слов и мелодии, с *достижения чистоты* пения, во время чего само интонирование как *средство (!) унифицируется*, подчас становится самоцелью и перестаёт отражать личностное отношение поющих. Иными словами, мы протестуем против того, что вокально-хоровая работа протекает по канонам «технологии профессионализма», без всякого понимания роли искусства в жизни детей, певческого искусства в частности! Всё в этом случае подчиняется достижению упомянутого выше результата во что бы то ни стало, из-за чего сама музыка становится «учебным предметом», а пение из *состояния души* быстро превращается в набор умений и навыков. Зная, что пение — это именно состояние души, что для детей это *первейший, самый естественный*, а потому и *самый любимый* способ выразить своё эстетическое отношение к миру, имеем ли мы право стремиться только к «профессионализму»?

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

- звукоподражание голосом интонациям речи (крик, убаюкивание, радость, горе, отвращение, печаль, вопрос и прочее — отражаем множество душевных состояний);
- подражание голосам птиц и животных (имитация);
- омузыкаливание пословиц, поговорок, загадок (эта работа хорошо представлена в программе по музыке для шестилетних детей «Искусство слышать». Она строится на принципах народной педагогики);
- поиск интонаций для характеристики образного смысла слов и выражений;
- озвучивание ситуаций в рамках творческих заданий типа «Весёлое путешествие», «Жизнь большого города», «Музыка и краски леса».

Все опыты по озвучиванию мира проводятся только *внутри образной задачи*, когда надо одновременно передать и характер взаимоотношений героев внутри воображаемой ситуации, их настроения: кукушка хвастается, берёза жалуется, звёзды болтают, машины разговаривают, из окон доносится музыка и т. д.

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

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

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

И в-третьих, в том, что у детей воспитывается *трепетное отношение к слову* (что совершенно необходимо для духовного развития), заставляющее их отвыкать от бездумно-

го «пробалтывания» слов, не вникая в их образный смысл. Это потом накладывает отпечаток и на отношение к текстам разучиваемых песен, и на чтение стихов. Мы практикуем пропевание стихов, подбирая небольшие поэтические фрагменты, в которых заложена *яркая образность*. Важно, чтобы каждый ребёнок, вслушиваясь в речевую интонацию, нашёл свою собственную интерпретацию, где на первый план выступает не законченная музыкальная фраза, а *сам процесс возвращения музыкальной мысли*.

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

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

Так, в педагогической практике композитора В. О. Усачёвой родился интересный приём — **«вышивание голосом»**. Ребёнок старается созданный им графический узор не только выполнить движением руки, но и *проследить голосом*, т. е. «вышить». Именно так он начинает осознавать, что значит «выше», «ниже», и понимать, оцени-

вать, *как* у него это получается, *как* он этого добился. Школьники сами ставят творческую задачу, сами ищут средства её решения и сами оценивают своё мастерство интонирования. Обычно после того, как всё это прожито, дети гораздо легче (и правильней!) понимают смысл тех требований, которые к ним предъявляются в вокально-хоровой работе.

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

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

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

внимания великолепные детские поэтические определения. Например, один первоклассник на вопрос, как можно выразить в музыке грусть, ответил: «Тишиной». Это же целая философия!

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

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

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

6. *Все «почему» должны служить развитию критического мышления!* Следует не разрушать свойственное младшим

школьникам целостное интуитивное представление об окружающем, а терпеливо показывать сложность целостности, чтобы мышление детей не формировалось как *одномерное*. Именно односторонность взгляда на явления окружающего мира приводит к догматическому типу мышления, когда сущность «разводится по углам»: это — только так, а это — только иначе. Пусть *сущность* любого события, явления, факта жизни и искусства предстанет перед детьми в виде противоречивых моментов, находящихся во *временной* гармонии «в одно и то же время и в одном и том же месте».

И опять сомнения: не слишком ли сложно? Спросите детей: одинаково ли воспринимается один и тот же предмет, явление, факт, событие в состоянии, когда вам весело и когда вам грустно? Наверняка услышите в ответ «нет». Можем ли мы после этого сказать, что наше отношение меняется не только потому, что у нас разное настроение, а ещё и потому, что во всём, что нас окружает, да и в нас самих всегда содержится и хорошее и плохое, и доброе и злое, и прекрасное и безобразное?.. И эти противоположности всегда живут вместе...

Учтём, что нужный нам ответ на вопрос может быть дан просто потому, чтобы «угодить и угадать», а поэтому, оставив в стороне науку в виде абстракций и околomuзыкальных разговоров, продолжим терпеливо открывать детям в музыкальных и жизненных явлениях сложное в простом, различное в едином, хорошее в плохом, некрасивое в красивом. Нам важно, чтобы дети привыкли к поискам противоположностей во всём, что их окружает, оставаясь в рамках целостного представления о явлениях. Ведь детей в следующих классах ждут и диалектика музыкальной темы (интонационные противоречия внутри которой становятся стимулом для дальнейшего развития музыки), и познание сложности человеческих чувств (например, мажорная середина в траурном марше), и само становление музы-

кальной формы через тождество и контраст (музыкальная драматургия), и форма сонатного аллегро, сложившаяся как художественная модель диалектики познания, и многие проблемы музыкальной культуры, которые могут быть познаны только через понимание их как единства противоположных тенденций.

Моделирование художественно-творческого процесса

Это и метод, и принцип, и содержание, и форма работы с детьми, потому что оно есть то *всеобъемлющее*, что раскрывает природу искусства и природу художественного творчества в целом. Строго говоря, **это всеобщий путь познания музыкального искусства**, при прохождении которого методология и методика становятся нераздельными: методологическое содержание этого пути (стратегия) заставляет нас обратиться к истокам возникновения музыки, благодаря чему *сам процесс* прослеживания становления музыки в целом и в отдельных гранях превращается в универсальную методику (тактику), непосредственно вытекающую из закономерностей музыки. В большей мере отпадает надобность и в специальных методах, призванных придать учебно-воспитательному процессу развивающий характер. В идеале этот путь открывает перед школьниками возможность в собственной творческой деятельности осваивать мир эстетически, обеспечивает практическое погружение в *исторический процесс происхождения искусства как формы общественного сознания*. Иными словами, этот путь в перспективе призван привести школьников к пониманию того, о чём наука говорит прямо и точно: искусство есть реализация сущностной силы человека, выражение его способности к *эмоционально-оценочной деятельности*. А также этот путь познания искусства раскрывает детям механизм генетически сложившегося **«творческого «Я» человека»**, а сама художественная деятель-

ность школьников протекает как процесс осознанного переживания ими «своего онтологического единства с миром» (А. А. Мелик-Пашаев).

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

Сочинение сочинённого

Суть метода в том, что школьники фактически ставятся в позицию человека, который ищет идею для сочинения. Идею может дать *слово*, которое затем «вырастет» в поэтическую строфу или песенный куплет. Вскрыв художественную сущность слова, человек пожелает облечь её в звуковую форму. Например, рассматривая проблему рождения музыки и приходя к мысли о том, что человек и есть источник и главный «инструмент» её рождения, дети начнут искать музыку в себе. Учитель и призван создать такую поисковую предтворческую атмосферу, когда школьники будут искать повод для музыкального высказывания. И этот повод должен оказаться действительно сущностным, связанным с серьёзной ли и взрослой проблемой, с детским ли переживанием или безудержным весельем — но всегда со значимым жизненным моментом (см. раздел учебника «Родина музыки»).

Вся технология метода сводится к «перволотчку»: из атмосферы, связанной с важной нравственно-эстетической

проблемой (колыбель с ребёнком, защита слабого существа), нужно извлечь *звучание*. Школьники оказываются в ситуации, когда жизнь этих первых звуков зависит именно от них: звуки, как и ребёнка, надо растить, защищать, оберегать (очищать от примеси «дурных» звуков, навеянных современными вкусами массовой культуры). И самым главным открытием для детей становится то, что эти слова-действия вдруг обретают конкретный музыкальный смысл. Можно, например, появившийся звук продолжить – сохранить (хотя бы повторить), выслушав дважды повторённый звук, почувствовать, какого рода продолжения он требует. Вариантов продолжения может быть огромное количество, всё зависит от того состояния, которое присутствует в данный момент в душе ребёнка, творящего музыку. Это состояние души ребёнка и есть первая цель!

Учитель, конечно, должен всячески поддерживать это состояние, имя которому *творческое напряжение*, чтобы музыка *текла, двигалась, распространялась, «совершала поступки» и т. д.* Для этого он из всего многообразия возможных продолжений поощряет наиболее определённые в смысловом отношении, с тем чтобы, обобщив несколько наиболее выразительных образцов, затем показать школьникам, что, например, одно продолжение – это символ концентрации воли и решительности, энергии созидания, другое – вызывает ощущение размышления, лирического переживания, третье – скорее всего может раскрепостить в человеке весёлую энергию, юмор, а четвёртое продолжение «наглядно» свидетельствует о нерешительности, неуверенности и т. д. Школьники оказываются в позиции «казнить нельзя помиловать» – единственными «распорядителями» жизни музыки, от воли которых зависит то, какой музыка станет. Вызвать у школьников аргументированный содержательный мотив своего выбора продолжения музыки – вторая цель метода.

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

Подобная модель всего творческого процесса рождения музыки характерна для самого начала погружения в природу музыки, когда из «ничего» волей человека появляется что-то. И это что-то содержательно раскрывает человека. В дальнейшем импульсом к сочинению могут выступать конкретный текст, конкретная ситуация и, наконец, конкретное музыкальное произведение, под которое учитель выстраивает весь ход творческого процесса. Можно предположить, что благодаря этому методу дети получают наслаждение двоякого рода: сначала от собственного сочинения, которое во многом совпадает с мнением композитора, а затем и от мастерства автора музыки, нашедшего такие точные и естественные средства для выражения человеческого настроения.

Метод содержательного анализа инструментальных сочинений

На первый взгляд этот метод по своим задачам кажется прямо противоположным предыдущему. В том смысле, что если метод «сочинение сочинённого» раскрывает «творческую лабораторию» *композитора*, то данный ме-

год — «технологию» деятельности школьника в качестве *слушателя*; если благодаря первому методу мы наблюдаем, как *создаётся* некий результат художественного творчества, то уже в самом названии второго раскрывается его предназначение — познание *готового* результата. Можно, следовательно, говорить о том, что метод «сочинение сочинённого», погружая детей в процесс рождения музыки, направлен на развитие алгоритмов художественного творчества в целом, а метод содержательного анализа инструментальной музыки обеспечивает хотя и необходимый, но более частный момент воспитания музыкальной культуры школьников — формирует умения и навыки только *культуры слушания* и связан более всего с односторонне аналитической (технологической) деятельностью школьников. Значит, этот метод действительно противоположен методу «сочинение сочинённого» — не так ли?

В корне не так! Б. В. Асафьев писал: «Восприятие вторично организует организованное композитором движение». Можно отнестись к этой мысли просто как к констатации — это очевидно. Тогда деятельность восприятия на самом деле выглядит как вторичная по отношению к творчеству созидания. Но! Можно и нужно расшифровать её диалектический смысл как единство противоположностей: сочинение и восприятие сочинённого есть две стороны одной медали. Но тогда получается, что и деятельность композитора, и деятельность слушателя должны в основе своей иметь одни и те же алгоритмы. Возможно ли такое? Возможно. Надо только в той и другой деятельности организовать процесс мышления детей *от содержания к форме*. Применительно к роли композитора это понятно: сам художественно-творческий процесс, начинаясь с *художественной идеи* (это и есть содержание), как бы сам по себе движется к конкретной логически организованной форме её выражения, к соответствующей смыслу организации всего комплекса средств. Школьники, со-

чиняя сочинённое, так или иначе, но обязательно попадают именно в это русло движения мышления — от художественной идеи к средствам её выражения. Но как быть школьникам в позиции слушателя — ведь они ещё не знают идеи?

А кто или что не позволяет слушателю это сделать? Кроме привычки следовать за звучанием музыки и расшифровывать её смысл на уровне интуитивных образных ассоциаций (подчас бытового уровня) — никто и ничто. Но если попытаться понять одну абстрактную диалектическую истину, ту, которая говорит о единстве начала и конца, процесса и результата, — как у гениального Моцарта, когда у него одномоментно, в «свёрнутом» виде звучала вся симфония в голове, — то окажется, что такое, без преувеличения сказать, уникальное свойство *человеческого* сознания можно воспроизвести в восприятии музыки. Речь идёт о том, чтобы, как того требует стратегия научного поиска, слушатель умел *выдвинуть гипотезу*, предвосхитить результат *развития музыки* в данном конкретном произведении: алгоритмы научного поиска — это то общее, на котором существует единство научного и художественного мышления. В соответствии с принятым в нашей программе подходом к преподаванию музыки, при котором деятельность учащихся должна осуществляться как художественная по содержанию и учебная по форме, реализация этой генетической человеческой способности становится необходимостью. Как это сделать?

Всё не так сложно, как кажется. Во-первых, если брать философский уровень (а мы знаем — другого в музыке нет), то оказывается, что философских формул жизни не так много: *от мрака к свету* и, наоборот, *от жизни к смерти* или *от мрака к мраку* (через метания, поиски, победы и поражения) и *от света к свету* (также через потери и приобретения). К такой классификации может быть сведено всё многомиллиардное количество вариантов разви-

тия музыки (о чём, кстати говоря, свидетельствует и наш эмпирический опыт: вспомним «бабушка надвое сказала...»). И одну из этих формул как наиболее подходящую мы можем выдвинуть в качестве рабочей гипотезы уже в самом начале движения музыки, опираясь на характерные особенности соотношения уже самых первых музыкальных смыслов. Иными словами, даже слушая незнакомую музыку, мы можем поставить её содержание впереди нашего восприятия и далее чувствовать и думать, исходя из него.

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

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

Учить с детства размышлять о музыке в следующей логике: от содержания произведения к его форме. В искусстве по-другому нельзя! Но, к сожалению, в педагогике искусства происходит всё иначе, в результате замысел автора ни-

когда не будет раскрыт в его подлинном масштабе и сущности, и музыка будет восприниматься только на уровне констатации эмоционально-образных смыслов, связанных друг с другом «по произволу композитора» («так он захотел»).

«Ищем театр»

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

Или если бы мы сознательно (как одно из стратегических направлений работы) раскрывали детям тот факт, что музыкальная и театральная драматургия имеют общий корень — они обе есть форма организации содержания по нормам человеческого восприятия, — но мы этого опять же специально не делаем.

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

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

Такую методологию организации всего учебно-воспитательного процесса по предмету искусства мы заимствуем

у великого Уильяма Шекспира: «Весь мир — театр, и люди в нём — актёры!» Следуя ей, мы стараемся «играть» в учебный процесс, любую деталь его превращать в своего рода спектакль, чтобы театр стал духом, атмосферой постижения искусства.

У нас всё задумано и протекает с позиций театра. Казалось бы, что театрального может быть в учебнике? Разве только фотографии и картины, посвящённые спектаклям, рисунки декораций к постановкам опер и балетов? Оказывается, сам учебник в целом может стать театром. Вся символика, все помещённые в нём репродукции, и маленький Петя Чайковский, и все аллегорические фигуры (которые не случайно принимают образы людей), и даже символические графические человечки — всё это мыслится как действующие лица пьесы, название которой «Музыка и Жизнь». А если вообще представить, что урок происходит на сцене настоящего театра, то почти любой разворот учебника, если его увеличить, может стать великолепным задним планом декораций спектакля. Кроме того: когда появляется необходимость заострить внимание детей на каких-либо существенных моментах жизни и искусства, мы применяем особый способ, который также заимствован из театральной методологии: «Театр — это не отражающее зеркало, а увеличивающее стекло». У нас в учебнике тоже есть такое «увеличительное стекло», и мы считаем его гарантией того, что ребёнок психологически (даже на подсознательном уровне) будет «привязан» к предмету поиска и самое существенное обязательно попадёт в его сознании, как говорят психологи, в «зону особого различения».

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

Тематическое планирование

1 класс (33 ч)

Содержание курса	Тематическое планирование	Характеристика основных видов деятельности учащегося
<p>Истоки возникновения музыки (8 ч)</p>	<p>Общее представление о музыке и её роли в окружающей жизни и в жизни человека. Исследование звучания окружающего мира (природы), музыкальных инструментов, самого себя. <i>Проверочная работа</i>. Звуки и шумы.</p> <p>Понятие «мелодия». Мелодия — главный носитель содержания в музыке.</p> <p>Сущность деятельности музыканта: искусство выражения в музыкально-художественных образах жизненных явлений. Композитор, исполнитель, слушатель.</p> <p>Жанры музыки: песня, танец, марш — средство общения между людьми, способ передачи состояния человека и его отношения к окружающему миру.</p>	<p>Различать звуки и шумы.</p> <p>Рассуждать о роли музыки в окружающей жизни и в жизни детей (класса, школы, республики, страны).</p> <p>Различать характерные признаки основных жанров музыки.</p> <p>Приводить примеры песен, танцев, маршей из собственного жизненного опыта.</p> <p>Переносить признаки музыкальных жанров на явления, события, факты окружающей жизни.</p> <p>Характеризовать деятельность композитора, исполнителя, слушателя.</p>

Содержание курса	Тематическое планирование	Характеристика основных видов деятельности учащегося
	<p>Понятие о правильном певческом дыхании. Фразировка.</p> <p>Танец в движениях и музыке. Изменение как развитие танца и музыки.</p> <p><i>Проверочная работа.</i> Слушаем изменения темь-мелодии в танцевальной музыке.</p> <p>История танцев. Сильная и слабая доли, размер и счёт. Основы дирижирования.</p> <p>«Маршевый порядок» – ритмический рисунок.</p> <p><i>Проверочная работа.</i> Характерные признаки основных жанров музыки.</p> <p>Нотная запись как способ фиксации музыкальной речи. Нотный стан, басовый и скрипичный ключи.</p> <p><i>Практическая работа.</i> Тренировка в написании скрипичного и басового ключей.</p>	<p>Слушать и исполнять музыкальные произведения разных жанров, разыгрывать народные песни, поговорки, загадки.</p> <p>Экспериментировать со звучащими предметами, простейшими музыкальными инструментами, подбирать ритмический аккомпанемент к исполняемому детским песням.</p> <p>Применять в пении правильное певческое дыхание</p>

<p>Содержание и формы бытования музыки (16 ч)</p>	<p>Представление о музыке «без определённой программы»</p> <p>Многообразия и многообразность отражения окружающего мира и человека в нём в конкретных жанрах и формах музыки.</p> <p>Понятие о шумовых инструментах. <i>Игра-представление</i> «Звучание города».</p> <p>Песня. Кушетная форма. Понятие об аккомпанементе. <i>Импровизация на шумовых инструментах — сочинение аккомпанемента к песням.</i></p> <p>Музыканты-исполнители: вокалисты и инструменталисты. <i>Игра-представление</i> «Я — артист».</p> <p>Понятие о музыкально-сценических жанрах: балете, опере, мюзикле. Общее и различное при соотнесении произведений малых (камерных) и крупных (синтетических) форм: песня, опера, балет, марш, симфония.</p>	<p>Различать на слух малые и развитые музыкальные формы.</p> <p>Распознавать в музыкальном содержании образы окружающего мира и средства их создания.</p> <p>Различать в нотных примерах содержание и характер музыки.</p> <p>Различать на слух и в нотных примерах ритмический рисунок.</p> <p>Играть на элементарных музыкальных инструментах в ансамбле.</p> <p>Сочинять и исполнять аккомпанемент к песням на шумовых инструментах.</p> <p>Различать на слух музыкальные инструменты (струнный, духовой, ударный).</p> <p>Фиксировать музыкальными знаками изменения темы произведений</p>
--	--	---

Содержание курса	Тематическое планирование	Характеристика основных видов деятельности учащегося
	<p>Введение основных понятий музыкально-сценических жанров (дирижёр, либретто, ария, трио, кордебалет и др.). <i>Проверочная работа.</i></p> <p>Понятие об оркестре. Понятие о симфоническом оркестре. Состав симфонического оркестра (струнные, духовые и ударные инструменты). Понятие о партитуре. <i>Проверочная работа.</i> Состав симфонического оркестра. Профессия дирижёр. <i>Музыкально-творческая работа.</i></p> <p>Опыт дирижирования при прослушивании музыкального произведения.</p> <p>Виды развития музыкальной формы: повтор. Понятие о вариациях. <i>Практическая работа.</i> Различение вариационных изменений в музыке с опорой на схему-рисунок</p>	

Язык музыки

(9 ч)

Значение музыкального языка в сфере человеческого общения.

Исследования выразительности жеста, звучания слова, движения, позы на материале фрагментов опер, балетов, театральных постановок, поэтического фольклора.

Мир музыкальных звуков. Классификация музыкальных звуков. Свойства музыкального звука: тембр, длительность, громкость, высота. Динамические оттенки (форте, пиано).

Длительности: восьмые, четверти, половинные.

Музыкальные средства: мелодические, метроритмические, фактурные особенности с точки зрения их выразительных возможностей.

Лад (мажор, минор), тембр, регистр — их роль в создании неповторимости художественного образа музыкального сочинения.

Народное музыкальное искусство. Традиции и обряды.

Музыкальный фольклор. Народные игры. Народные инструменты.

Анализировать выразительные средства музыкальных произведений, определять их роль в раскрытии и понимании жизненного содержания искусства.

Сравнивать мелодические, метроритмические, тембровые и прочие особенности музыки, выявлять их значение в создании конкретного художественного образа.

Различать в процессе знакомства с нотными прописями знаковые системы, выделяя нотную запись.

Петь по нотам простейшие песни.

Слушать музыкальные фрагменты с опорой на нотный текст.

Различать ритмический рисунок. **Фиксировать** музыкальными знаками простейшие народные мелодии.

Определять на слух звучание отдельных музыкальных инструментов симфонического и народного оркестров.

Содержание курса	Тематическое планирование	Характеристика основных видов деятельности учащегося
	<p>Годовой круг календарных праздников.</p> <p><i>Игра-представление</i> народных праздников и обрядов: Масленица, колядок, Костромы и др.</p> <p>Введение в язык музыки как знаковой системы, где звук-нота выступает в одном ряду с буквой и цифрой. Понятие о гамме. Расположение нот первой-второй октав. Типы мелодического движения (восходящее, нисходящее) и способы письменной фиксации (расположение нот, знаки бемоль и диес).</p> <p>Симфонический оркестр. Тембр инструментов. Тембр как средство создания образа.</p> <p><i>Игра-представление</i> «Петя и волк».</p> <p>Музыка к кинофильмам. Звукорежиссура.</p> <p>П. И. Чайковский и С. С. Прокофьев.</p> <p><i>Итоговая викторина по курсу</i></p>	<p>Узнавать изученные произведения и называть их композиторов.</p> <p>Участвовать в народных праздниках, обрядах (хороводы, заклички, народные игры); музыкальных драматизациях</p>

Характеристика учебно-методического комплекта

Учебно-методический комплект (УМК) включает в себя рабочую программу, учебник, электронную форму учебника (ЭФУ), рабочую тетрадь (блокнот), фонохрестоматию, нотную хрестоматию, методическое пособие для учителя. В каждом из них раскрывается проблемное содержание программы. Почему проблемное?

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

В комплекте взаимодействуют два методических блока — учительский (рабочая программа, методическое пособие, учебник, ЭФУ, нотная хрестоматия, фонохрестоматия) и ученический (учебник, ЭФУ, рабочая тетрадь (блокнот) и фонохрестоматия). Учебник, ЭФУ и фонохрестоматия выступают погранично-связующими звеньями, поскольку непосредственно используются как учителем, так и учеником. Тесное взаимодействие этих методических блоков организовано таким образом, чтобы учебно-методический комплект «Музыка» позволил оптимально и целостно реализовать идею преподавания музыки в школе как искусства, сообразно природе искусства, природе ребёнка и природе художественного творчества.

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

Учебник

Как организовать процесс вхождения детей в музыку через учебник как **творческий процесс**? В каком виде учебник по музыке может иметь право на существование? Ответы на эти вопросы следует искать в рассмотрении психолого-возрастных особенностей становления личности ребёнка.

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

2. Особенности восприятия мира маленьким человеком – образность, ассоциативность, воображение, интуиция... Даже если учебнику удастся «разбудить» в восприятии ребёнка все эти качества, то о каком их уровне можно говорить, если понятийное мышление в этом возрасте пока не выражено ввиду отсутствия житейско-опытной базы? (Не случайно Л. С. Выготский говорил только о «псевдопонятиях», которым ещё предстоит «дорости» до настоящих понятий.) Вероятно, о низком, «отражательно-иллюстративном» уровне, на котором происходит поиск *аналогий* в музыкальных и жизненных явлениях.

3. Если основной музыкальный язык (средство фиксации музыки) – это ноты-символы, а основной способ коммуникации книги с человеком – это слово и картинка-рисунок (тоже символы) и если музыкальная форма как таковая (от отдельных интонаций до устоявшихся форм) по сущности символична, то язык учебника тоже **должен**

быть символическим. Но с учётом сказанного о детском восприятии в этом возрасте, какой должна быть символика учебника? Видимо, простой, апеллирующей к «непосредственным» ассоциациям.

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

Понятно, что педагогика исходит из очевидного положения: каждому возрастному периоду свойствен определённый уровень эмоционально-интеллектуального развития, и при этом содержание образования на каждом возрастном этапе рассматривается с точки зрения его подчинённости целям дальнейшего развития, как «подготовка» к следующей возрастной ступени.

Например: ребёнок – начало процесса развития, взрослый – его результат. Поскольку процесс развития идёт от начала к концу, к своему результату, то совершенно естественно, во-первых, что начало выступает в виде чего-то несовершенного, подчас «ущербного», где отсутствуют многие содержательные моменты результата. Именно такое отношение к первоклассникам прежде всего и нужно отметить в подавляющем большинстве учебников по музыке: их содержание очень упрощено, обыгрывается одна и та же дидактическая направленность – выучивание нот, овладение терминологией, элементарное ритмическое воспитание, несложные задания «творческого» характера (узнать, написать, продолжить, выразить в рисунке, движении и др.). Во-вторых, процесс развития с самого начала запрограммирован на достижение некой «модели» взрослого человека. При таком подходе к развитию ребёнка ни один возрастной период не становится *самоценным*, его

психические новообразования попросту не принимаются в расчёт. Вот какую критическую оценку дал подобному подходу ведущий специалист по дошкольному воспитанию В. Т. Кудрявцев: «В итоге современный исследователь закономерно связывает источники детского воображения исключительно с построением “воображаемой ситуации” при принятии игровой роли взрослых (а саму игру — с моделированием социальных отношений взрослых), восприятие и образное мышление — с освоением системы эталонов познавательной деятельности взрослых людей, разумные эмоции — с обобщением переживаний по шкале ценностей взрослого сообщества, произвольность — с управлением своим поведением через “интериоризированный” (от лат. *interior* — внутренний) образ взрослого человека».

Наш подход к музыкальному развитию маленьких школьников, к развитию личности вообще основывается на том, что процесс и результат нераздельны — они изначально «свёрнуты», заложены друг в друге (как единство содержания и формы). Исходя из этого, мы говорим: изначально в ребёнке в потенции содержатся все атрибуты взрослого человека в полном объёме. И задача всей педагогики — превратить эти потенции в реальность, рассматривая их не просто как возможные направления развития каждой отдельной личности (понятно, что у человека те или иные потенции неодинаковы — отсюда и появляются рахманиновы и моцарты), а именно как *универсальные генетические предпосылки* становления личности в целом. Поэтому логично начинать с *результата*, а значит, прямо с той проблематики (какой бы сложной она ни была), к пониманию которой (по мере взросления) должна прийти развивающаяся личность.

Можно сказать и по-другому: для нас психолого-возрастные особенности первоклассников превращаются из факторов, тормозящих развитие, в наших и ребёнка союзни-

ков. *Образность, интуиция, ассоциативность, воображение* — совокупность этих качеств детской психики есть не что иное, как удивительный детский генетически обусловленный творческий механизм познания будущей жизни. Детская интуиция, будучи формой реализации заложенного в психике механизма опережающего отражения (к тому же не отягощённая эмпирическими формулами-стереотипами, создающими в сознании взрослого мозаичную картину мира), является уникальным способом восприятия *целостности*. Это доказано хотя бы тем, что, например, четырёхлетние дети лучше всех схватывают общую интонацию музыки. Образность мышления — это же почти готовый механизм «переделки» обыденного в художественное. Ассоциативность, воображение — явления того же порядка. Если всё это направить в нужное русло, организовать на должном для музыкального искусства содержательном уровне, то в идеале получим достаточно эффективную технологию музыкального развития ребёнка в нём самом.

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

Противоречие возникнет, если игровую деятельность рассматривать просто как игру, как упрощённую (адаптированную к детскому возрасту) форму воспроизведения будущих «взрослых» форм деятельности. Но оно становится мнимым, если игровую деятельность рассматривать как атрибут человеческой деятельности, как её родовую форму, которая, будучи совершенно естественной в детском

возрасте, с взрослением не исчезает, а лишь преобразуется в другие формы, замещается ими (по мысли А. Н. Леонтьева, это, с одной стороны, спорт, а с другой, что для нашей логики исключительно важно, — *различные формы искусства*). Идеал организации игры видится в интерпретации её В. В. Давыдовым и В. Т. Кудрявцевым для дошкольного возраста: «В игре ребёнок одновременно экспериментирует со смысловыми образами взрослых, проникает в их скрытое, непроявленное содержание. Смыслы деятельности взрослых не являются для дошкольника чем-то готовым и очевидным, то есть тем, что предстоит лишь вычитать из “текста” игровой роли. Обращаясь к смысловым основам этой деятельности, ребёнок стихийно пытается получить ответы на вопросы, которые касаются его собственного бытия. Поэтому игра дошкольника — не переосмысление уже осмысленного (взрослыми), а способ определения им своего самобытного места в человеческом мире. Благодаря этому происходит творческое расширение смысловой позиции ребёнка, универсализация зоны его ближайшего и более отдалённого развития».

Мы специально выделили эти слова, ибо они афористически раскрывают суть подхода к игровой деятельности, которому следует авторский коллектив.

О творческом расширении смысловой позиции ребёнка скажем особо: необходимая для развития личности и подлинная в своей человеческой сущности смысловая позиция ребёнка складывается тогда, когда её становление связывается с вхождением детей в сферу серьёзных эмоционально-интеллектуальных отношений.

Общедидактический принцип доступности в музыкальной педагогике (педагогике искусства вообще) играет весьма ограниченную роль. Откладывая введение маленьких школьников в философски масштабную и эстетически возвышенную проблематику музыки и жизни, мы не толь-

ко не оплодотворяем период их жизни, когда в полную силу идёт формирование мышления, но и тормозим развитие и тем самым оглушаем и ребёнка, и себя, превращаем педагогику искусства в инструмент подавления творческого развития личности.

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

Текстовые вставки в учебнике в первом полугодии предназначены скорее для совместного со взрослыми чтения, а также для того, чтобы ребёнок, пропустивший занятия или не в полной мере усвоивший материал, смог при помощи взрослых повторить или ознакомиться с тем, что проходили на уроке.

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

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

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

С учётом того, что постранично учебник (в силу обобщающей символики) не может быть привязан напрямую к каждому произведению программы, задача может показаться архисложной. Однако она решается достаточно просто, если лозунг «Учитель — творческая личность» не оставлять на уровне декларации. Это значит не расшифровывать всё и вся, а только подсказать учителю путь поиска гармонии между всеми компонентами УМК и учебно-воспитательным процессом, введя его в символику учебника. Поиск же того, какую функцию в разрабатываемой на урок (и более крупный отрезок времени) методиче-

ской «стратегии и тактике» может выполнить любой элемент комплекта, — это уже самостоятельное творчество учителя.

Электронная форма учебника (ЭФУ)

Электронная форма учебника обладает рядом преимуществ по сравнению с другими видами учебных средств, поскольку она позволяет совместить различные издания в одном. Кроме того, электронные учебные материалы повышают интерес к предмету, так как дети особенно восприимчивы к новым средствам обучения.

ЭФУ в соответствии с требованиями Министерства образования и науки РФ является копией печатного учебника. В дополнение к этому ЭФУ включает мультимедийные элементы следующих видов:

- информационные,
- контрольно-измерительные материалы.

К информационным элементам относятся в первую очередь дополнительные текстовые и иллюстративные материалы, поясняющие содержание учебника. Как было отмечено выше, в учебнике 1 класса содержание обучения представлено по большей части рисунками, схемами, картинками, поэтому озвученные диктором пояснения помогут разобраться в теме, лучше усвоить материал. Особенно ценными ресурсами являются, конечно, аудиофрагменты, которые облегчают в значительной степени работу с музыкальным материалом. Среди информационных элементов следует отметить и ссылки на ресурсы Интернета, которые позволяют учащемуся отправиться на виртуальную экскурсию в Большой и Мариинский театры, что особенно важно для жителей населённых пунктов, удалённых от центров культурной жизни страны.

В силу специфики предмета интерактивные задания, представленные в учебнике, призваны не столько проверить знания, сколько развивать слушательскую культуру. Функция проверки ответа даёт возможность самостоятельно проверить свой слух и глубину восприятия музыкального произведения.

При разучивании песен существенную помощь окажут мультимедийные элементы «Мы поём», которые содержат тексты песен и минусовки.

Состав дополнительных образовательных элементов и гиперссылок ЭФУ

Содержание учебника	Образовательные элементы и гиперссылки
Истоки возникновения музыки	
Образ музыки	<i>Аудиокомпозиции</i> «Какая мука музыкаю быть...», «Музыкант играл на скрипке...». <i>Интерактивные задания</i> Определить на слух звуковой фрагмент, связанный со словом «шаг» / «танец» / «мелодия»
Родина музыки	<i>Интерактивное задание</i> Сложи слово из букв. <i>Аудиофрагмент</i> П. И. Чайковский. «Мелодия»
<i>Где найти песню и как её искать?</i>	<i>Задание</i> Разучиваем колыбельную «Баю-бай» (В. О. Усачёва, сл. народные)
<i>Танец — это что?</i>	<i>Интерактивные задания</i> Сколько танцоров пляшут камаринскую? Танцуем и считаем

Содержание учебника	Образовательные элементы и гиперссылки
<i>Почему марш — это марш?</i>	<p><i>Задание</i> Разучиваем марш «Мы Балканы грудью брали» (В. О. Усачёва, сл. народные). <i>Аудиофрагменты</i> П. И. Чайковский. «Марш деревянных солдатиков». С. С. Прокофьев. Марш из оперы «Любовь к трём апельсинам»</p>
Мимолётности	<p><i>Аудиофрагмент</i> С. С. Прокофьев. «Мимолётность» № 1 и 5 (из одноимённого цикла)</p>
Музыка живая	
Каждый композитор — художник	<p><i>Аудиофрагменты</i> Э. Григ. «Утро». К. Дебюсси. «Ветер на равнине». М. П. Мусоргский. «Балет невылупившихся птенцов», «Гном», «Богатый и бедный», «Баба-яга»</p>
<i>Играем обычный день</i>	<p><i>Аудиофрагменты</i> И. С. Бах — Ш. Гуно. «Ave Maria». П. И. Чайковский. Интродукция, вальс и марш из балета «Спящая красавица»</p>
<i>Идём в театр!</i>	<p><i>Гиперссылки</i> Виртуальная экскурсия по Большому театру. Виртуальная экскурсия по Мариинскому театру. <i>Аудиофрагмент</i> Ф. И. Шаляпин. «Вдоль по Питерской»</p>

Содержание учебника	Образовательные элементы и гиперссылки
Театр	
<i>Хочу петь в опере!</i>	<p><i>Информационные элементы</i></p> <p>1. Ария. В. А. Моцарт. Ария Царицы Ночи из оперы «Волшебная флейта».</p> <p>2. Дуэт. В. А. Моцарт. Дуэт Папагено и Папагены из оперы «Волшебная флейта».</p> <p>3. Хоровые партии. В. А. Моцарт. Хор из оперы «Волшебная флейта».</p> <p><i>Интерактивное упражнение</i></p> <p>Номера оперного спектакля</p>
Симфония	<p><i>Аудиофрагмент</i></p> <p>П. И. Чайковский. Симфония № 4. Фрагмент 4-й части</p>
Язык музыки	<p><i>Аудиофрагменты</i></p> <p>Н. А. Римский-Корсаков. «Проводы Масленицы», ария и ариетта Снегурочки, песня Леля из оперы «Снегурочка»</p>
Путешествие в деревню	<p><i>Задание</i></p> <p>Разучиваем «Во городе царевна...».</p> <p><i>Аудиофрагменты</i></p> <p>Русские народные песни: «Жнеи мои, жнеи...», «Петербургская славная дорожка»</p>
«В свете ж вот какое чудо»	<p><i>Аудиофрагменты</i></p> <p>Н. А. Римский-Корсаков. «Полёт шмеля», «Три чуда» из оперы «Сказка о царе Салтане»</p>

Содержание учебника	Образовательные элементы и гиперссылки
Хочу быть композитором!	<i>Аудиофрагмент</i> С. С. Прокофьев. «Джюльетта-девочка» из балета «Ромео и Джульетта»
«Ледовое побоище»	<i>Аудиофрагменты</i> С. С. Прокофьев. «Ледовое побоище», «Мёртвое поле». Музыка к кинофильму «Александр Невский»
Заключение	<i>Задания</i> Разучивание песен: «Совёнок» (Р. Шуман, слова из сборника «Чудесный рог мальчика»), «Жавороночки» (русские народные), «Три феечки» (З. А. Левина), а также хора из оперы «Волшебная флейта» (В. А. Моцарт)

Рабочая тетрадь (блокнот)

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

Наша цель – «открытие» и узнавание нотной грамоты, той, которая является органичным отражением реального

звучания, а не воспринимается как закодированная в неких умозрительных знаках, нуждающихся в зубрёжке, информация. Собственно говоря, речь идёт не столько о различиях в знаках, сколько о пути к познанию знаковой (читай — письменной) музыки. Слушая музыку и пластически интонируя её (фразируя, ощущая пульс, уточняя ритмический рисунок и звуковысотное положение мелодии), ученики постепенно осваивают музыкальное время и пространство, дирижируя-записывая и записывая-дирижируя. Процесс этот должен протекать в единстве музыкального восприятия. Главное — помочь ребёнку осознать то, что появившиеся знаки — тот же дирижёрский жест, подчёркивающий главную, характерную особенность той или иной музыки.

Задание на с. 4—5.

На первых же страницах тетради появляется запись песни, где самое главное — дыхание: при вдохе — движение руки снизу вверх, и на выдохе — в сторону. Линия фразы — это растянутый выдох, поэтому она не должна выглядеть ни горбатой, ни прямой. В песне «Баю-бай» органично рождаются пластика и протяжённость фразировочной лиги и первое сравнение более короткого и более длинного дыхания, следовательно, фразы.

Задания на с. 6—9.

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

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

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

Задание на с. 10.

Ещё один пример танцевальной музыки — вальс. Здесь отчётливые вертикальные черты, в которых выражалась пульсация, не смогут передать пластику вальса. Это будут скорее округлые движения рук, не лишённые при этом вертикальных вздохов-ауфтактов. Подобное дирижирование должно отразиться на появлении нового знака в рабочей тетради.

Задание на с. 11.

Работая с партитурой вальса из балета П. И. Чайковского «Спящая красавица», дети записывают-дирижируют движение при пульсации, подчёркивая новый, плавный характер звуковедения.

Задание на с. 12.

На страницах, где появится музыка марша и понятие о маршевом порядке, карандаш, согласуясь с характером звучания предложенных пьес, опять «зашагает» чёткими, ровными, единообразными чертами. Здесь уместно сравнение характеров шага в танце и марше, а также появляется удивительная возможность «считать» музыку. Она сама своим равномерным движением подсказывает, как это можно делать. Выясняется, что можно считать музыку и «на два», и «на три».

Задание на с. 14–15.

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

Чтобы это получилось ловко и с точки зрения музыки правильно, нужно попробовать это сделать неоднократно. Рисунки в начале каждой строки призывают учителя к тому, чтобы заниматься с ребятами живо, весело; играя, например, пальчиками, прошагать по записанному пульсу. Удобно ли идти, ровно ли шагается? Некоторые страницы предназначены для свободной деятельности как учеников, так и учителя. На них можно рисовать, сочинять, выполнять дополнительные упражнения. Разворот с клавиатурой создаст иллюзию инструментального музицирования, что так любят дети, и в то же время натолкнёт их на размышления о соотношении горизонтальной поверхности со своими слуховыми ощущениями более светлых, высоких

звуков и более мрачных, затемнённых, низких; о перенесении в плоскость клавиатуры пространственных понятий — широко, узко, далеко, близко; об озвучивании рождающихся ассоциаций, вызванных рисованным наброском в определённой фразировке, пульсе, характере звуковедения. Можно попробовать перенести эту иллюзорную импровизацию на настоящую клавиатуру, чтобы убедиться в верности внутреннего слышания.

Задание на с. 18—19.

Детям предлагается озвучить пейзаж, добавив красок в чёрно-белый рисунок.

Задание на с. 20—21.

Продолжая двигаться по страницам учебника, дети то и дело будут обращаться к рабочей тетради. Именно на её страницах можно попробовать найти адекватное художественным картинкам-импровизациям из учебника выражение в знаках на нотной строке. Расширяя возможности учеников, пробуем исполнять задуманное уже двумя руками. Так появляются две строки в нотной системе, чтобы как показать богатство музыкального момента, который вмещает в себя и то, что длится, и то, что мерцает, и то, что думает человек, в одно и то же время. Может быть, так впервые откроется детям многоголосный склад?

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

Задание на с. 24–25.

Далее на страницах тетради появляются примеры из классических произведений, в которых можно увидеть, угадать, услышать, различить образное начало в самой нотной записи. Это пример интродукции балета «Спящая красавица», в котором так наглядно сопоставимы два образных начала: агрессивное, со злобным «карканьем» форшлагов в верхнем голосе, завываниями в хроматической мелодии, зловещими повторами-заклинаниями в аккомпанементе, и взмах света, как бы одним мановением руки останавливающий зло. Конечно, под впечатлением от услышанной музыки интродукции и увиденного на нотных строках ребятам наверняка захочется попробовать дать ответ и соответственно сочинить такой конец сказки, какой им видится в этом противоборстве. Вот тут и возникнет проблема выбора: каким образом и какими знаками можно очертить зоны зла и добра, чтобы это было очевидно?

Задание на с. 30–31.

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

Задания на с. 9–11, 33–35.

Принцип работы над музыкой марша из оперы «Любовь к трём апельсинам» С. С. Прокофьева тот же, что и с пьесой «Марш деревянных солдатиков» П. И. Чайковского, и любым другим маршем. Два героя, отправляющиеся на поиски трёх апельсинов, Принц и Труффальдино – это две строки. Заколдованный, неуклонно устремлённый к цели Принц – это размеренный шаг-пульс, а сомневающийся, трусливый шут – ритмический рисунок (на странице с этой игрой помещён фрагмент оформления первой

постановки оперы «Любовь к трём апельсинам»). Да и сама личность Сергея Сергеевича Прокофьева, гораздо на выдумки, спровоцировала нас поиграть с ребятами в «любовь к семи апельсинам» — семи нотам, в которые недурно было бы и в самом деле влюбиться и ученикам. Ведь только уважение и любовь к ноте — знаку, за которым кроется музыка, может заставить человека расшифровать различные звуковые комбинации. Правильно исполнив, можно обнаружить знакомые интонации. Какие и из каких произведений? Учитель, естественно, и сам может придумать множество подобных примеров и пользоваться ими в любой момент.

Задание на с. 37.

В рабочую тетрадь помещена условная партитура, назначение которой определено учебной целью: на каждой строчке отразить изменения, происходящие с темой вариаций (эпизод в разработке финала). Необходимо помнить, что вся работа происходит в процессе звучания музыки или внутреннего её воспроизведения. Если количество известных обозначений покажется ученикам недостаточным, можно придумать свои собственные, чтобы точнее отразить особенности каждого варианта. Партитуре предшествует страничка, разглядывание которой приводит к мысли, что появление двух новых значков (диеза и бемоля) каким-то образом меняет облик темы. Разобравшись в том, что значит двигаться вверх и вниз по звукоряду, и научившись уже давно различать это на слух, ученики знакомятся с минимальными сдвигами на полутон при помощи этих значков и придумывают свои собственные варианты, выставляя эти значки в тех или иных местах темы, определяя, как это влияет на характер звучания известного им оригинала песни или темы симфонии.

Нам показалось важным, предвосхищая тематику 2 класса, донести до школьников высказывание П. И. Чайков-

ского, в котором он музыканта-художника уподобляет заботливому садовнику, из семян-тем выращивающему свои произведения. Одним из таких семян и является преобразённая в тему симфонии песня «Во поле берёза стояла».

Задания на с. 13, 16—17, 22—23, 26—29, 36, 38.

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

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

«Озадачник», с. 39—51.

«Озадачник» состоит из игровых и парадоксальных вопросов и заданий, которые призваны озадачивать учеников и вдохновлять их на поиск неординарных решений. Например, в условной таблице соотношения длительностей (с. 40) очевидно, что чем больше знаков в единицу времени, тем они короче по длительности, и наоборот. Поэтому вопрос «Чего больше, чего меньше?» решается двояко. Кроме того, при рассмотрении этой таблицы ста-

новятся видны некая упорядоченность и система, а рядом с этим порядком расположена нотная страница, в которой порядок — это осмысленность и красота звучания, хотя визуально это выглядит гораздо более хаотично.

Какой мерой измерить? (С. 42–47.) Предлагается целый ряд понятий и явлений (например: тяжесть и лёгкость предмета, вещества, характера и вины), чтобы, соотнося несоотносимое, прийти к выводу, что музыка, имея огромный арсенал выразительных и изобразительных средств, может являться той самой мерой. Но при помощи каких средств и знаков это можно доказать? Тяжело — это как? (Басовый ключ, медленное движение, акценты, вязкое звукоизвлечение и т. д.) Легко — это как? (Более подвижный темп, светлое звучание, стремительное мелодическое движение.) Но это ли главное?

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

Расставаясь с рабочей тетрадью, пробуем сыграть короткую партию в шахматы с замечательным композитором и шахматистом С. С. Прокофьевым (с. 50–51). Верно

сделав предложенные ходы и записав их на нотном стане нотами, «выигрываем» интонацию марша из оперы «Любовь к трём апельсинам». «Любовь к семи апельсинам» — семи нотам — рождает необходимость выяснить, как же при таком малом количестве нот никак не иссякнут мелодии. На этот вопрос ответит Сергей Сергеевич Прокофьев, заставив изрядно поработать головой тех, кто всё-таки хочет освоить язык музыки, любит размышлять и хочет преумножить мелодическое богатство.

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

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

Именно поэтому первые «звуковые» следы на страницах блокнота — это фазы дыхания песни: *дышим песней* означает начало жизни этого вида музыки, ведь дыхание —

это жизнь. Задача учителя — так выстроить процесс рождения песни, чтобы, уловив органичное движение руки в процессе звучания во всей целостности образной характеристики (начало движения — «вдох» и протяжный, интенсивный, осторожный «выдох», длящийся до следующей необходимости «вдоха»), ученики сумели продолжить его на страницах блокнота, выявляя пластику и протяжённость лиги.

Так появляется первая запись колыбельной песни. Главное условие работы с тетрадю — это записывание музыки одновременно с её звучанием: на диске, в исполнении учителя, в собственном напевании, реальном или так называемом внутреннем.

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

Фонохрестоматия

Диск 1

1. **Р. Глиэр.** Концерт для голоса с оркестром (I часть).
 2. **П. Чайковский.** «Мелодия».
 3. «Жнеи мои, жнеи...». Русская народная песня.
 4. «Заплетися, плетень, заплетися». Русская народная песня.
 5. «Баю-бай». Русская народная песня.
 6. **В. Усачёва.** «Баю-бай» (из цикла «Заигрывай» на народные тексты).
 7. **В. Усачёва.** «Мы Балканы грудью брали» (из цикла «Заигрывай» на народные тексты).
 8. **Дж. Верди.** Марш из оперы «Аида».
- С. Прокофьев**
9. Марш из оперы «Любовь к трём апельсинам».
 10. «Танец рыцарей» из балета «Ромео и Джульетта».

11. «Джульетта-девочка» из балета «Ромео и Джульетта».
12. Фрагмент финала II действия балета «Ромео и Джульетта».
13. «Татары шли». Русская народная песня.
14. **К. Глюк**. Мелодия из оперы «Орфей и Эвридика».
15. **С. Рахманинов**. Прелюдия № 5 (соль минор, Ор. 23).
16. **С. Прокофьев**. Вальс и «Полночь» из балета «Золушка».
17. **О. Лассо**. «Эхо».

М. Мусоргский. Пьесы из цикла «Картинки с выставки»

18. «Балет невылупившихся птенцов» (ф-но, фрагмент).
19. «Балет невылупившихся птенцов» (орк.).
20. «Гном» (орк.).
21. «Богатый и бедный» (орк.).
22. «Баба-яга» (орк.).
23. **Э. Григ**. «Утро» из музыки к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт».

П. Чайковский. Фрагменты балета «Спящая красавица»

24. Интродукция и Марш.
25. Вальс.

В. Моцарт. Фрагменты оперы «Волшебная флейта»

26. Ария Царицы Ночи.
27. Сцена «Откуда приятный и нежный тот звон...» и дуэт.
28. Дуэт Папагено и Папагены.

Л. Кнipper. Фрагменты «Поэмы о бойце-комсомольце» для симфонического оркестра

29. Фрагмент А.
30. Фрагмент Б.

Диск 2

К. Сен-Санс. Из сюиты «Карнавал животных»

1. «Аквариум».
2. «Черепахи».
3. «Длинноухие животные» («Персонажи с длинными ушами»).
4. «Куры и петухи».
5. «Лебедь».
6. **Э. Григ.** Концерт для ф-но с оркестром, часть I (фрагмент).
7. **П. Чайковский.** Симфония № 4 (фрагмент IV ч.).
8. **В. Беллини.** «Casta Diva» из оперы «Норма».
9. **С. Прокофьев.** Симфония № 7 (фрагмент I ч.).
10. **Ф. Шуберт.** «К музыке».

Н. Римский-Корсаков. Фрагменты оперы «Сказка о царе Салтане»

11. «Три чуда».

12. «Полёт шмеля».

Фрагменты оперы «Снегурочка».

13. Ария Снегурочки.

14. Ариетта Снегурочки.

15. «Проводы Масленицы».

16. Первая песня Леля.

П. Чайковский. Фрагменты балета «Щелкунчик»

17. «Ночь» и «Сражение».

С. Прокофьев. Фрагменты кантаты «Александр Невский»

18. «Ледовое побоище».

19. «Мёртвое поле».

20. **И. Бах — Ш. Гун.** «Ave Maria».

Нотная хрестоматия

Хрестоматия является неотъемлемой частью УМК. В ней содержится нотный материал, необходимый для проведения увлекательных занятий по музыке.

Содержание

Шуберт Франц

К музыке

Окуджава Булат Шалвович

Музыкант

Струве Георгий Александрович

Музыка

Глиэр Рейнгольд Морицевич

Концерт для голоса с оркестром (I часть)*¹

Бах Иоганн Себастьян

Прелюдия и fuga до мажор (из «Хорошо темперированного клавира»)

Верди Джузеппе

Марш (из оперы «Аида»)*

Чайковский Пётр Ильич

Хор мальчиков (из оперы «Пиковая дама»)

Прокофьев Сергей Сергеевич

Марш (из оперы «Любовь к трём апельсинам»)*

Танец рыцарей (из балета «Ромео и Джульетта»)*

Джульетта-девочка (из балета «Ромео и Джульетта»)*

Финал второго действия (из балета «Ромео и Джульетта»)

Ледовое побоище (из кантаты «Александр Невский»)*

Мёртвое поле (из кантаты «Александр Невский»)*

¹ Здесь и далее звёздочкой отмечены произведения, которые даны фрагментарно.

Усачёва Валерия Олеговна

Около кола

Нечаянно...

На горах было Балканских (Мы Балканы грудью брали)

Повтори без запинки

Везёт Сенька Саньку

Ой, качи, качи, качи

Арина грибы мариновала

Зыбка поскрипывает...

Щетина у чушки...

Макар да кошка...

Баю-бай

Жук, жук...

Лядов Анатолий Константинович

Заинька

Аренский Антон Степанович

Кукушка

Левина Зара Александровна

Кап... Кап...

Ноги дождя

Усачёва Валерия Олеговна

Жила-была работа...

Чайковский Пётр Ильич

Осень

Обрядовые, игровые народные песни

Мужички

Казарики

Чики, чики...

Авсень

Ай, жавороначки...

Ах, Маслинца, сметанница!

Ой, Масленица, обманщица...

На зелёном лугу...

Ай, баю-бай...

Во городе царевна...

Мусоргский Модест Петрович

Балет невылупившихся птенцов (из цикла «Картинки с выставки»)*

Богатырские ворота (из цикла «Картинки с выставки»)*

Избушка на курьих ножках (из цикла «Картинки с выставки»)*

Чайковский Пётр Ильич

Мелодия (для скрипки с фортепиано)*

Рахманинов Сергей Васильевич

Вокализ*

Глюк Кристоф Виллибальд

Мелодия (из оперы «Орфей и Эвридика»)*

Каччини Джулио. Ave Maria

Рахманинов Сергей Васильевич

Прелюдия. № 5 (соль минор, Op. 23)*

Сен-Санс Камиль

Персонажи с длинными ушами (из сюиты «Карнавал животных»)*

Королевский марш льва (из сюиты «Карнавал животных»)*

Куры и петухи (из сюиты «Карнавал животных»)*

Черепахи (из сюиты «Карнавал животных»)*

Слон (из сюиты «Карнавал животных»)*

Аквариум (из сюиты «Карнавал животных»)*

Кукушка в чаще леса (из сюиты «Карнавал животных»)*

Лебедь (из сюиты «Карнавал животных»)*

Чайковский Пётр Ильич

Апрель. Подснежник (из цикла «Времена года»)*

Ноябрь (из цикла «Времена года»)*

Симфония № 4. Финал*

Адажио (из балета «Спящая красавица»)*
Марш (из балета «Спящая красавица»)*
Фея Бриллиантов (из балета «Спящая красавица»)*
Фея Карабос (из балета «Спящая красавица»)*
Фея Сирени (из балета «Спящая красавица»)*
Марш (из балета «Щелкунчик»)*

Римский-Корсаков Николай Андреевич

Ария Снегурочки (из оперы «Снегурочка»)*
Песня и пляска птиц (из оперы «Снегурочка»)*
Хор. Проводы Масленицы (из оперы «Снегурочка»)*
Заключительный хор (из оперы «Снегурочка»)*
Проводы зимы

Григ Эдвард

Весной*

Римский-Корсаков Николай Андреевич

Три чуда (из оперы «Сказка о царе Салтане»)*
Полёт шмеля (из оперы «Сказка о царе Салтане»)*

Примерное планирование музыкального материала

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

I четверть

ЦИКЛ I

(1–3-я недели)

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

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

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

ЦИКЛ 2

(4–7-я недели)

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

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

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

ЦИКЛ 3

(8-я неделя и обобщающий урок четверти)

Кроме повторения наиболее важных и полюбившихся детям сочинений, например Т. А. Попатенко «Скворушка прощается», дети разучивают песню П. И. Чайковского «Осень» (на слова А. Н. Плещеева) и слушают «Осеннюю песнь» из «Вреён года». Звучат Прелюдия № 5 соль минор С. В. Рахманинова, «Камаринская» и другие пьесы из «Детского альбома» П. И. Чайковского.

II четверть

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

ЦИКЛ 1

(1-я и 2-я недели)

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

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

ЦИКЛ 2

(3-я и 4-я недели)

В цикл включены фрагменты балетов С. С. Прокофьева: «Ромео и Джульетта» («Джульетта-девочка») и «Золушка»

(«Вальс» и «Полночь»). Звучат «Эхо» О. Лассо, «Утро» Э. Грига.

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

ЦИКЛ 3

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

Открывают цикл фрагменты балета «Спящая красавица» П. И. Чайковского (Интродукция, Пролог, Вальс).

Дети разучивают и исполняют песни: «Совёнок» и «Мотылёк» Р. Шумана; «Ноги дождя» и «Весёлая песенка» З. А. Левиной. Слушают дуэт Папагено и Папагены и разучивают «Откуда приятный и нежный тот звон...» из оперы В. А. Моцарта «Волшебная флейта».

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

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

III четверть

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

ЦИКЛ 1

(1–3-я недели)

В цикле звучат: 1-я часть Концерта для фортепиано с оркестром Э. Грига, финал 4-й симфонии П. И. Чайковского,

классические оперные арии: ария Царицы Ночи из оперы В. А. Моцарта «Волшебная флейта»; «Casta Diva» из оперы В. Беллини «Норма».

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

ЦИКЛ 2

(4–6-я недели)

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

ЦИКЛ 3

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

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

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

IV четверть

Основная идея четверти — музыка как «живое» явление, имеющее свой собственный язык. Раскрытие этой мысли происходит в процессе выведения основных музыкальных понятий «мелодия», «метроритм», «лад», «тембр», «регистр», «фактурные особенности» (с точки зрения их выразительных возможностей). Осознание того, что звук-нота находится в одном ряду с буквой и цифрой, становится основой введения маленьких школьников в музыку как знаковую систему особого рода.

ЦИКЛ 1

(1–3-я недели)

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

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

ЦИКЛ 2

(4–6-я недели)

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

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

ЦИКЛ 3

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

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

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

Особо подчеркнём, что планирование называется примерным не случайно, так как количество представленных в нём произведений позволит учителю творчески подойти к выбору музыкального материала. Также учитель, согласно своим предпочтениям, уровню музыкального развития

детей и в рамках проблематики года, может использовать не только указанную в примерном планировании музыку, но и произведения из циклов и сборников для детей и юношества таких композиторов, как И. С. Бах, Р. Шуман, А. Майкапар, С. С. Прокофьев, А. И. Хачатурян, Г. В. Свиридов, Р. К. Щедрин, Д. Б. Кабалевский и др.

Примерные поурочные разработки с методическими рекомендациями

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

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

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

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

личных вариантах и временных рамках, чтобы сделать более рельефным то или иное музыкальное явление.

I четверть

Вводные замечания

Особенность первых двух-трёх недель обучения в том, что маленькие школьники работают в *щадящем* режиме (так называемый адаптационный период). Чтобы в этот период состоялись полноценные встречи с музыкой, необходимо учесть некоторые моменты.

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

Но это не значит, что освоение музыки на начальном этапе может протекать в произвольном режиме и осуществляться как «пошаговое» овладение языком искусства и привитие элементарных навыков художественной деятельности. Свобода детского творчества и необходимость раскрепощения детей не исключают самого главного – необходимости закладки основ теоретического мышления.

Известно, что игровая деятельность наиболее естественна в этом возрасте. Игровая деятельность на уроках музыки протекает как игра особого рода – **художественная игра**. Она, как «музыкальное бытие» ребёнка, по сути многофункциональна: это и способ познания, и способ самовыражения, и подражания, и творчества.

Весь адаптационный период, длящийся примерно месяц, имеет двойственный характер: *по содержанию* с первого урока осуществляется решение главной проблемы учебного года – создание *образа музыки*, а *по форме* про-

текает как игра с условным названием «В поисках музыки».

Каждый учитель в своей практике сталкивается с трудностями поиска адекватных самому искусству средств введения детей в атмосферу музыки как в *особую* область человеческого бытия. К сожалению, трудности проявляются особенно на первом уроке, когда эти поиски всё-таки сводятся к привычной словесной вопросно-ответной форме: «Мы с вами будем заниматься музыкой, а это такое искусство, которое...»; «В отличие от уроков математики и русского языка, где вы будете учиться считать и читать, на уроках музыки мы с вами будем учиться петь, слушать музыку, будем даже пытаться сочинять её, потому что музыка — прекрасное искусство и мы постоянно встречаемся с ним в жизни...» (из стенограмм первых уроков музыки). Возникающий обмен мнениями по вопросу «Что есть музыка?» показывает, что у детей в этом возрасте уже есть определённое представление о том, что такое музыка и для чего она существует: «Песни поют под музыку, маршируют, танцуют...», «Чтобы весело было...», «Чтобы было красиво, без музыки будет некрасиво и грустно...» и т. д.

Понятно, что учитель провоцирует детей на высказывания, предполагая заранее их наивность, лежащую в плоскости житейских представлений о музыке и искусстве вообще, что, однако, не означает отсутствия детского интуитивного угадывания главного, более высокого. Но чтобы обнаружить это угадывание, недостаточно привычного и ставшего трафаретным вводного слова учителя. Ведь для вхождения в особую область человеческого бытия нужна и особая предрасположенность. Поэтому наиболее желаемая атмосфера первых встреч с музыкой — это атмосфера необычности происходящего, возвышающая ребёнка над обыденным, а главное, предоставляющая неограниченный выход и сознательному, и подсознательному детскому творчеству!.. И на наш взгляд, такую атмосферу создаёт

прежде всего сама музыка — именно определённые произведения, способные выполнить эту функцию. Задача учителя — самыми минимальными средствами, буквально двумя-тремя штрихами, как мановением руки, приготовить её появление. Определённая роль в этом (она может стать и главной) отводится двум аудиокomпозициям (в ЭФУ), которые созданы, с одной стороны, как драматургический пример «создания» средствами искусства истоков первых уроков, с другой — представляют собой самоценный фрагмент урока, концентрирующий в себе содержательные начала для дальнейшего развития.

Одно важное замечание: нельзя не учитывать вариативности при создании содержания урока. Поэтому *ключевым* на уроке может быть одно музыкальное произведение. Все остальные привлекаемые к уроку музыкальные произведения приводят или выводят на обобщение главной проблемы. С этой точки зрения и нужно рассматривать предлагаемый в поурочном планировании материал.

Таково общее положение, выражающее назначение, содержание и атмосферу первых уроков искусства в школе.

Урок 1. Введение в проблему рождения музыки

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 4–7.

2. Музыкальный материал:

Р. М. Глиэр. Концерт для голоса с оркестром. I часть // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 10.

Аудиокomпозиция № 1 (стихотворение В. О. Усачёвой, фрагмент народной музыки, фрагмент Концерта для голоса с оркестром Р. М. Глиэра) // ЭФУ, с. 7.

Русская народная песня «Заплетися, плетень, заплетися» // фонохрестоматия.

И. С. Бах. Прелюдия и фуга до мажор (ноты) // учебник, с. 126–127; нотная хрестоматия, с. 12.

Методический комментарий

Интрига, завязка в драматургии первого урока (наличие которой — залог каждого урока музыки, устремлённого к целостности и проблемности, строящегося по законам искусства) заключается в появлении музыкального фрагмента одного из одухотворённейших произведений XX века — Концерта для голоса с оркестром Р. М. Глиэра (I часть). Он возникает как удивительный смысловой контраст, завершающий череду сменяющихся друг друга звуковых явлений жизни, по которым на слух можно угадать их источник и смысл (шаги одного человека, марширующего строя, плеск воды, шуршание камней, крики толпы, пение птиц, детский смех, ночное стрекотание сверчка), и становится для детей открытием: такой человеческий голос, такой звук — звуковая линия особым образом воздействует на них, и наполняет жизнь, и говорит о ней и о человеке. До этого звуки из окружающей жизни и музыкальные для большинства из них существовали на бытовом уровне: на улице, на природе, в детском саду, как звуковой фон дома и т. д. И вдруг — такое серьёзное, возвышенное и пленительное музыкальное обращение.

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

При первом знакомстве с этим произведением звучит только фрагмент, как «видение, мимолётный образ», рождающий желание вернуться к этой музыке ещё раз, вслушаться, вдуматься. Говоря о Концерте (если такой разговор необходим, поскольку не всякая музыка располагает к моментальному словесному реагированию, особенно та, что воздействует сильно и глубоко), дети отмечают, что «эта музыка — для размышлений». Так создаём ситуацию, в которой становится необходимым погружение в другую проблему — отсутствие такого звучания, как отсутствие человека и человеческой красоты. Подчеркнём: ожидание, **поиск** музыки и красоты — это становится лейтмотивом каждого урока: «Давайте читать и слушать».

Должно ли возникнуть на уроке изображение (с. 6, 7), которое можно связать с идеей урока напрямую, следует ли это связывать так и когда это должно произойти — дело учителя и его «строительства» урока. Используя учебник, следует помнить, что авторы избегают прямого иллюстративного способа взаимодействия музыки и изобразительного ряда. Каждый разворот — это и помощь в создании атмосферы, и обобщение, и собирательный образ всего урока или его части, но никак не прямая иллюстрация. В данном случае смысл изображения читается так: дремлющие в каждом человеке потребности «хотеть... искать... угадать» и прочие приобретают как бы видимое образное воплощение. Так персонифицируется музыка в некий абстрактный образ, который существует объективно как идеальное второе «Я» человека, ещё непознанное и неузнанное (но изначально прекрасное). Поэтому музыка как бы является детям в облике некой абстрактной красоты, наделённой женскими чертами, ведь прекрасное в мировом искусстве всегда выступало в образе женщины — в нём и загадка, и тепло материнства, и любовь! А музыка без любви не создаётся (даже если она переходит в свою противоположность). Портреты детей, слушающих, ждущих

чего-то, сосредоточенных, часто идентифицируются учениками с самими собой.

Так учебник отправляет нас в исследовательский поиск ответов на вопросы, которые на каждом уроке цикла будут спровоцированы звучанием музыки Р. М. Глиэра, С. В. Рахманинова, С. С. Прокофьева, П. И. Чайковского, народных песен. На этом развороте учебника остановились так подробно, потому что этот же принцип «чтения» содержания изобразительного ряда учебника должен сопровождать общение с ним на всём протяжении обучения. Особенно это важно на начальном периоде обучения, когда дети обычно ещё не имеют навыка в чтении и письме.

В процессе короткой беседы с детьми о месте музыки в их жизни и в жизни близких людей и знакомых учитель моделирует такие жизненные обстоятельства, при которых человек вообще не может обойтись без музыки. Оказывается, что даже незатейливая и на первый взгляд детская песенка — это одна из форм древних народных хороводных песен, игравшаяся сельской молодёжью с весны и до страдной поры. «Плести плетень» — это и работа, и игра, но принцип плетения общий. Он заложен и в мелодии — круговое движение. Песня может игратьсь сколько угодно долго по времени и множество раз, пока участники хоровода не устанут или не собьются. «Завиваясь» и «развиваясь», мелодия и хоровод создают иллюзию непрерывного, бесконечного движения. Идея технологическая — постепенное выяснение сущностного содержания простой песенки в процессе её разучивания и игры. Процесс должен быть целостным: мелодическое и движенческое начала рождаются в синкретике, таким образом, пение и танцевание-плетение создают единый «узор» в единой деятельности.

Мастерство учителя должно заключаться в умении найти те связующие драматургические линии содержания урока, благодаря которым не будет заметно ни единого шва на

его «полотне». Какая же связь между Прелюдией Баха (до мажор, 1-й т. «ХТК») и русской народной хороводной песней? Есть ли проблема перехода от одной музыки к другой, из времён русской архаики в эпоху позднего барокко, от детской игры к вечным проблемам? Музыка едина, потому присутствует ощущение и понимание бесконечности всего сущего и в круговороте природы (солнцевороте, хороводе), и в баховском бесконечном течении до-мажорной лучезарной музыкальной ткани. И в этом потоке может обозначиться каждый из детей. Пристроиться к общей народной песне — попасть в унисон и складность общих движений; проникнуть в баховскую струящуюся фактуру голосом — нащупать её опорные точки и обозначить себя частью баховского моления о благодати.

Так что секретом художественной игры в совместном с И. С. Бахом прелюдировании становится поиск скрытой в текучей аккомпанементной фактуре мелодии. Дети пытаются отыскать эту мелодию голосом. Учитель направляет вокальные пробы-импровизации детей в нужное русло. Фактически во время этой работы дети экспериментируют с основными характеристиками музыкального звука — высотой, силой (громкостью), длительностью, тембром — уже как *композиторы*, в конкретных обстоятельствах, когда эти качества музыкального звука становятся необходимостью для достижения художественных целей. Идёт поиск своего звучания.

Через некоторое время дети познакомятся с мелодией, сочинённой Ш. Гуно. Авторами вокального произведения, получившего название «Ave Maria», так и стали считаться двое — Бах и Гуно. Лучшую импровизацию в классе можно выделить таким же образом, соединив имя великого композитора с фамилией ученика, лучше всех раскрывшего секрет прелюдии. В итоге дети приходят к выводу о том, что человеческий голос является одним из самых важных музыкальных инструментов именно потому, что он

живой, подвижный и подвластен воле и мысли человека.

Если артистизм учителя позволит ему самому исполнить роль Баха, то логично представить себе, что учитель-Бах (так же как и своих многочисленных детей) может попросить школьников подумать: **почему** вообще человек запел, заиграл на инструментах, затанцевал, взял в руки кисть (может быть, этим человек-творец отличается от всего остального живого мира)?

Думается, что необычность встречи с такой музыкой может подчеркнуть монолог учителя, звучащий в аудиокomпозиции (ЭФУ, с. 7). Нашла ли музыка «душу, руки, взгляд» своего человека? Говорила ли по-человечьи?

Какая мука — Человеком быть!
Стремиться ввысь... — и мерить жизнь шагами,
Мечтать, парить, как ветер, и солнцем греть,
И вдаль мерцать звездами... — но просто говорить,
Смотреть, дышать и взмахивать руками...
Какая мука — Человеком быть!
Но всё-таки, когда же всё случается? —
Ответа нет. Здесь тайна начинается.
Но точно знает мир: такое тут случается!
Неведомая птица приземляется
И выбирает — душу, руки, взгляд...
И это много лет, веков, тысячелетий происходит!
«Нас мало избранных...», и всё ж она находит!
Давайте ждать и слушать!

В любом из первых уроков (вероятно, уже не на этом, ведь проблема только в начале пути к своему решению) в качестве подведения итогов обсуждения образа музыки можно использовать разворот учебника на с. 4, 5. Здесь представлены рисунки детей, на которых они изображают музыку такой, какой её видят, слушая: ноты разных разме-

ров, девочка — сквозной персонаж учебника, указывающая на окно — окно в музыку, каракули, солнце, хоровод и др. Для авторов комплекта было важным, чтобы учебник тоже был *музыкой своего рода*, которую можно не только услышать, но и «увидеть». В развороте заложена попытка отразить процесс познания музыки с позиции детской психологии. Здесь собраны, с одной стороны, вопросы-проблемы, которые может (и должен) задавать себе маленький школьник-музыкант в свете возникающей у него образности, а с другой стороны, предложение учителю разобраться в том, почему у детей постоянно возникают неординарные образные выражения услышанного. Неправильных ответов на вопросы здесь быть не может, потому что для детей содержание музыки пока не конкретизировано. Они реагируют на неё *целостно, что и необходимо в самом начале занятий*.

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

Можно предложить детям рассмотреть этот разворот дома, чтобы пробудить в них ассоциации-воспоминания о прозвучавшей на уроке музыке, о своих собственных ощущениях и собственных музыкальных импровизациях.

Урок 2. Образ музыканта (продолжение основной темы)

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 8, 9.
2. Музыкальный материал:

Аудиокомпозиция № 2 (Ф. Мендельсон. Концерт для скрипки с оркестром (фрагмент), Б. Ш. Окуджава. «Музыкант» в исп. В. О. Усачёвой) // ЭФУ, с. 9.

Ф. Шуберт. «К музыке» // нотная хрестоматия, с. 3.

Г. А. Струве. «Музыка» // нотная хрестоматия, с. 6.

Разучиваем русскую народную песню «Вдоль по морю» // ЭФУ, с. 127.

Методический комментарий

Продолжение проблемы урока 1 – выявление взаимосвязи в стихотворном слове учителя («Какая мѹка музыкаю быть...») образа музыки, человека, мѹки – мучительного взаимного поиска, избранности и ощущения ожидания начала рождения музыки.

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

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

Как умеют эти руки
Эти звуки извлекать
Из какой-то деревяшки,
Из каких-то грубых жил,

Из какой-то там фантазии,
Которой он служил.

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

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

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

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

Музыкант, соорудивший из души моей костёр.
А душа — ведь это точно, ежели обожжена,
Справедливой, милосерднее и праведней она.

Логичным продолжением этой эмоциональной темы урока может стать работа со сказкой С. Писахова «Морожены песни» (см. Приложение 1). Отправившись в прошлое, мы можем убедиться в том, что музыка всегда была сосредоточием всего самого лучшего (красивого), что есть в человеке. В сказке эта идея получает конкретное воплощение в аллегории: сквернословие, недоброжелательная интонация в отношении человека к человеку («кисло слово») оставляют после себя груды камней и комья грязного снега. Красивая же и добрая песня разливается по небу северным сиянием («сполохи играют»).

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

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

В конце урока следует заострить внимание на фигуре музыканта: после образа, который складывается в песне Б. Ш. Окуджавы, в народной песне музыканта можно даже не заметить.

«Может быть, в народной песне нет музыканта?» – вот над этим детям предложите подумать до следующего урока.

Урок 3. Образ музыканта в рамках проблемы рождения музыки

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 10–11.
2. Г. А. Струве. «Музыка» // нотная хрестоматия, с. 6.
3. Интерактивные задания // ЭФУ, с. 10.
4. Примитивные музыкальные инструменты: камешки, деревянные палочки, глиняные горшки, натянутые струны, ксилофон, погремушки, кастаньеты и др.

Методический комментарий

Не возвращаясь напрямую к мысли, на которой закончился предыдущий урок, приступаем к поиску той музыки, которую ждём и ищем всегда.

Размышляя, где её искать, дети открывают разворот учебника «Родина музыки» (с. 10–11) и соотносят себя с условными человечками, которые превращаются в различные атрибуты музыки – ноты, ключи, инструменты и т. д. Отметим цельность композиции разворота – весь мир, вся жизнь в целом как на ладони, как *единство в многообразии*, и вместе с человечками шагаем по жизни – всё и живёт, и «звучит» одновременно (помним, что учебник должен «звучать»). Но как догадаться о том, что это изображение звучит, почему и как?

Рассматриваем детали. Стараемся представить себе, какая в изображённых символически жизненных обстоятельствах может звучать музыка. Сидим у костра – слушаем

песню; рисуем на песке, а в душе что-то звучит; разговариваем с солнцем — получается танец; качаем ребёнка или собираем хлеб — получается мелодия; работаем молотом — получается ритмический рисунок или сигнал; приняли все вместе какое-то решение — зазвучал марш... И всё это вытекает из единого для *жизни и смерти* источника, имя которому *необходимость* (попутно отметим для себя: смерть — короткий ручеёк, всё остальное насыщает сферическую композицию и ассоциируется с рекой, деревом жизни). Напрашивается вывод: **родиной музыки является сама жизнь во всем её многообразии.**

Трактовок всего, что изображено на развороте учебника, может быть множество. И это множество зависит от того, насколько многозначны и «звучащи» слова *речь, звук, жест, пение, шаг, жизнь, смерть*. В качестве пояснения рекомендуется выполнить интерактивное упражнение на с. 10 ЭФУ.

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

По сути, дети перевоплощаются в своих предков: они воспроизводят *человеческую потребность* насытить музыкой и тем самым преобразить всю свою жизнь. Ведь даже самое обыденное, привычное и простое нуждается в музыке. Это легко проверить на собственном опыте: шагаем вместе, качаем ребёнка, сидим у костра, собираем хлеб и т. п. — нужна ли музыка? Нужна, потому что только с её помощью можно «увидеть» душу человека.

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

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

— Так, значит, вы тоже музыканты?

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

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

— Птичьи трели — это...

— Музыка!

— И капели — это...

— Музыка!

Уроки 4, 5. Где найти песню и танец?

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 12–27.

2. Рабочая тетрадь, задания на с. 4–10.

3. Музыкальный материал:

В. О. Усачёва. Русская народная песня «Баю-бай» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 35.

П. И. Чайковский. «Мелодия» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 59.

П. И. Чайковский. «Камаринская» из «Детского альбома».

А. Я. Эшпай. «Перепёлочка».

4. Интерактивные задания:

Сложи слово из букв // ЭФУ, с. 13.

Разучиваем песню В. О. Усачёвой «Баю-бай» // ЭФУ, с. 20.

Сколько танцоров танцуют камаринскую? // ЭФУ, с. 23.

Танцуем и считаем // ЭФУ, с. 26.

Методический комментарий

На с. 12 учебника школьники встречают своего сверстника: образ ребёнка думающего, прислушивающегося, молчащего, углублённого в себя...

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

Всё изображённое знакомо: образ музыки (он был на развороте «Образ музыки»), в двух сферических очертаниях угадываются земная сфера и нотный знак. А почему

человеческое лицо? Почему совмещены земная сфера с нотным знаком? Почему образ музыки реет в высоте? Безусловно, слова «Я начал сочинять с тех пор, как узнал музыку...» могут помочь в прочтении смысла символики: можно догадаться, что это тот человек, «душу, руки, взгляд» которого и выбрала музыка. Но почему музыка выбрала именно его?

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

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

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

Пусть на уроке этому будет отведено всего несколько минут, но такое направление мысли ребёнка, а значит, и его души *важно* для всего дальнейшего общения с музыкой. После этого можно открыть имя изображённого мальчика — **Петя Чайковский**.

NB Творчеству П. И. Чайковского свойственны глубокий психологизм, лирико-драматическая интерпретация жизни, пристальное внимание к тонким душевным переживаниям, интеллигентность, философски обобщённый мелос, при этом уходящий корнями в «музыкальный быт» (сферу городского музицирования).

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

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

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

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

Рассмотрим фотографию кабинета П. И. Чайковского в Клину: в комнате мы видим только стол, стоящий у окна, стул, кувшетку — и никакого музыкального инструмента. Мелодия появляется, как и слово, без «посредника», без инструмента — только в душе.

Но вот на с. 14, 15 можно полюбоваться двумя «посредниками» между музыкой Чайковского и слушателем. Это скрипка и скрипач, исполняющий эту «Мелодию». После нескольких прослушиваний пьесы можно сделать «обратный ход», рассматривая разворот, попробовать ответить на вопросы: «Как в музыке узнать мелодию? Как по мелодии узнать музыку?» Можно попробовать возобновить в себе воспоминание о музыке, и тогда станет очевидным, что вырисовываются контуры и образ мелодии, звучащей на скрипке. Пусть еле заметный, смутный, но он может проявиться в жесте, в движении мелодии, в приблизительном интонировании скользящей сверху вниз мелодической линии. Разворот — это впечатление от прозвучавшей музыки, приглашение послушать пластинку или диск ещё раз, выбирая исполнителя — Леонида Когана.

Продолжается поиск «Родины музыки». В самом деле, откуда берутся песни и танцы?

В учебнике говорится об этом афористически: «Живёт — как слышит, поёт — как дышит». Это значит, что ответ на заданный вопрос мы ищем опять в человеке: самое главное — услышать в себе потребность в песне и воспроизвести её естественно, как своё дыхание. Разворот учебника «Где найти песню и как её искать?» (с. 18, 19) возвращает нас к сфере, где под увеличительным стеклом мы видим поющего человека. Поющий человек (не певец, не артист, а просто человек) — к нему в дальнейшем мы постоянно будем обращаться как к истокам песни именно в том смысле, в каком она является порождением самой жизни. Образ поющего человека, скорее всего, сложится у детей как образ *бабушки*. Образ *знаковый* — именно наши бабушки остаются носителями и хранителями песенной традиции, *традиции петь песни*. «Хочешь песню от души, тогда песнею дыши» — этот принцип рождения песни можно понимать и воплощать в методике почти буквально, потому что ни один звук не может возникнуть без дыхания.

Помня о синкретичности народного искусства, мы вместе с детьми нащупываем путь рождения органичного пластического ощущения дыхания музыки и её пульса. В данном случае возможно движение рукой, выражающее протяжённость дыхания песенной фразы, что присуще народным исполнителям. В отличие от дирижёрского навыка учителей, ориентированного только на дирижёрскую схему и одновременность вступления, эти движения рождались как выражение душевного состояния и как обобщённое выражение процессуальности жизни музыкальной фразы.

Так и возникает песня-колыбельная «Баю-бай» (музыка В. О. Усачёвой, слова народные). Дети поначалу поют её без сопровождения, дирижируя именно таким образом и пытаясь зафиксировать это на страницах рабочей тетради. Вспомним, что П. И. Чайковский на прогулки всегда брал свою записную книжку. А у нас она есть? (С. 16.) Ну конечно же это рабочая тетрадь! Детям предлагается выполнить задания на с. 4, 5. На последующих уроках песня может быть исполнена под аудиозапись, где звучит только оркестровый аккомпанемент (ЭФУ, с. 20). Так, может быть, впервые дети сталкиваются с музыкальным складом, в котором отчётливо ощущают *различие* мелодии и аккомпанеента, и в то же время начинают догадываться о ведущем значении мелодии.

А теперь поговорим о другом источнике музыки — о танце. Вдруг, как бы издалека, на пиано, возникает одногласный наигрыш «Камаринской» из «Детского альбома» П. И. Чайковского. Важно, чтобы для школьников стало очевидным, что это не просто переключение в иную эмоциональную сферу, а *сама жизнь*, в которой одновременно существуют совершенно разные настроения, состояния. Ведь можно в позднее вечернее время — время колыбельных песен услышать совсем другую жизнь, например за окном прошла весёлая компания. Таким же

естественным путём может появиться на уроке новый жанр — *танец*.

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

NB Обусловленность танца видится в органической потребности человека выражать себя в движении (жест как один из способов коммуникации, передачи эмоциональной информации), что нашло выражение в искусстве танца. При этом в танце рельефно проявляется диалектика общего, особенного, индивидуального: общее — ритуальные истоки происхождения танца, где ритм, как и в марше, становится организующим началом; особенное — в этой роли выступает национальная принадлежность танца, а индивидуальное — характерность танца в личном плане. Но это главное для учителя. А для детей?

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

- Танец — это что?
- Движения.
- А если мы садимся на стул — это танец?
- Нет, просто хочется посидеть.
- А чего хотят, когда танцуют? А ну-ка потанцуй!
- А как это?

Здесь учитель отвечает строчкой из песни:

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

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

— Чтобы ладно да складно было, надо, чтоб музыка вела. А если нет ни дудки, ни балалайки, как быть?.. Но человек и сам себе инструмент.

В народе поступают просто — подражают звучанию инструмента и называют это «петь или танцевать “под язык”» — ти-та ти-та ти-та ти-та ти-та ти, на-ри-на ри-на ри-на ри-на ри.

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

Взгляд искрится,
Сердце лучится,
Спина выпрямляется,
Руки вздымаются,
Делаю шаг —
Вот так!
Не удержаться
от другого —
Вот какого!
Руки — хлоп!
Одобрят!
Ноги — топ-топ,
Утверждают!
Ах, какая-то сила
Заголосила:

О-О-О-Х!
И-И-И-Х!
Вздых!
Лих!
А теперь шаг
Тих и скор
Засеменил наперекор.
В глазах — ласковый укор,
Шаг дробится, дробится,
Будто ногами говорится:
Ах, ри-на ри-на ри-на ри!
Попробуй переговори,
Говори, говори
да разговаривай!
Да ногами выкамаривай!

Работая таким образом, мы фактически проходим путь рождения танца. Вероятно, именно так это и происходило в народе: танец совершенно естественно рождается из простейших движений, которые в жизни мы делаем постоянно, наполняя их той или иной эмоцией. Допустим, всплеснули руками, или прихлопнули руками от удовольствия, или своенравно топнули ногой, или воскликнули что-то от восторга, сопроводив возглас каким-либо движением руки, ноги и пр. А как часто мы говорим детям: «На месте стоять не можешь, так и сучишь ногами...» Можно отметить достаточно много понятных детям проявлений наших эмоций в движении в обыденной жизни. Что же получается? Каждое наше произвольное движение всегда наполнено смыслом, значит, это уже танец? Или ещё не танец? Что нужно, чтобы стихийные движения стали танцем? Учитель поощряет детские пробы соединения самых разных вариантов движений. И оказывается, что *склад и лад* будет тогда, когда у всех движений есть *единый пульс*, где точкой отсчёта (некой средней единицей измерения пульса) становится **шаг**, а фразировочной лигой — И-И-И-Х и О-О-О-Х. Понятно, что дробление шага осуществляется на мелкие слоги (ри-на ри-на). При желании можно углубиться в разработку танцевального навыка, придумывая разные вариации — *коленца* («выкинуть коленце» в этом случае будет означать особую изобретательность в выдумывании танцевальных вариантов (учебник, с. 23; рабочая тетрадь, с. 6, 7)).

Теперь, когда «Камаринская» звучит целиком, можно отслеживать и фиксировать варианты изменения танцевальных движений, отражённых в музыке, записывая их на доске и в блокноте (с. 8, 9) условными значками, которые будут органично возникать из звучания музыки (и под музыку): дробь — точки, шаг — вертикальные чёрточки, фраза «вдох—выдох» — лига. Для начала следует установить, сколько танцевальных вариаций (танцоров) звучит в этом

произведении (ЭФУ, интерактивное задание, с. 23). А особое состояние танцевального воодушевления и бодрости «взгляд искрится, сердце лучится» — это та весёлая энергия, которая и делает танец *танцем*. На с. 27 учебника дети увидят сферу, где будет выделен (в «увеличительном стекле») *человек танцующий*.

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

Предложите учащимся выполнить задание в рабочей тетради на с. 6 — дорисовать и раскрасить фигуры Макоши, которые встречаются в русских вышивках. Древнерусский культ Макоши — богини земли и дождя, урожая, прядения, ткачества, покровительницы ремёсел, покровительницы женщин, богини судьбы — связан в более позднее время с женскими посиделками за рукодельем, сопровождавшимися весёлыми играми и танцами.

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

На с. 26 в нескольких картинках — намёк на историческое движение танца от ритуального к развлекательному, ставшему парным. Каждый танец имеет свои характерные очертания, движения. Одни основаны на поклонах и степенном шаговом перемещении, другие — на кружении по всему пространству зала, третьи — на торжественном шествовании и т. д. Более современные танцы используют резкие, угловатые, быстрые движения по всем направлениям, необычное взаимодействие с партнёршей; требуют особенной ловкости — словом, «качайся и катись». С этим связан и счёт — учителя танцев ведь всегда считают, то «раз-два-три», то «раз-два», то «раз, раз». С этим связаны маленькие изображения условных схем «счёта». Они, строго говоря, не являются дирижёрскими схемами, хотя и похожи на них. Понятно, что, дирижируя на «раз-два-три», произвольно создаёшь рисунок треугольника (в менюэте, например), а вальсовое движение сглаживает углы треугольника, и возникает одна сильная доля «раз».

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

Такие произведения, как «Марш» С. С. Прокофьева (из «Детской музыки»), «Итальянская полька» С. В. Рахманинова, «Сурок» Л. ван Бетховена, «Скворушка прощается» Т. А. Попатенко, «Вальс-шутка» Д. Д. Шостаковича, уже стали дежурным репертуаром многих программ. Это очень хорошая музыка! Она легко запоминается, в ней детям удобно

действовать: вслушиваться в смену характера, воплощать в своём исполнении изменения в ней, создавать ритмические партитуры, исполнять её в движении и пр. Думается, учитель не нуждается в подробном описании способов работы с такой музыкой, так как это уже сделано во многих методических рекомендациях.

Хочется только ещё раз обратить внимание на то, что анализ музыки, размышление о её характере, жанре, особенностях мелодических, ритмических и т. д. происходит в единстве музыкальной деятельности. Всё проходит экспериментальную проверку на практике – в пении, движении, игре на инструментах. Чтобы лучше понять, пристальнее вслушаться, необходимо несколько раз послушать или самому повторить музыку, при необходимости изменить, поискать более подходящее решение (способ звукоизвлечения, фразу, динамические и ритмические подробности), пока мысль, образ, смысл не совпадут с тем, что найдено в исполнении. Так что навыки приобретаются и совершенствуются мотивированно. Может быть, этот путь более трудоёмкий для учителя, с не очень быстрым результатом по сравнению с авторитарным методом разучивания и репетирования по указке учителя. Но в дальнейшем именно такая деятельность принесёт свои плоды.

Учителю, выстраивая уроки, следует найти место этим произведениям, подтверждая многообразие жанров песни и танца. Эта музыка будет и подтверждать, и ставить вопросы, и опережать догадки – она станет полем исследовательской деятельности посредством размышлений, музицирования, различного рода импровизаций-экспериментов и др.

Урок 6. Родина музыки. Маршевый порядок

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 28–33.
2. Рабочая тетрадь, с. 12–15, 41.

3. Музыкальный материал:

П. И. Чайковский. «Марш деревянных солдатиков» // ЭФУ, с. 32.

С. С. Прокофьев. Марш из оперы «Любовь к трём апельсинам» // фонохрестоматия; ЭФУ, с. 33; нотная хрестоматия, с. 17.

С. В. Рахманинов. Прелюдия № 5 (соль минор, Ор. 23) // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 64.

Дж. Верди. Марш из оперы «Аида» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 14.

В. О. Усачёва. «Мы Балканы грудью брали» // фонохрестоматия.

Разучиваем марш «Мы Балканы грудью брали» // ЭФУ, с. 31; нотная хрестоматия, с. 28.

Методический комментарий

Импровизируем, создавая какую-нибудь драматическую ситуацию, в которой нужно объединить людей для совместного движения к цели. Таких ситуаций особенно много в художественной литературе (например, сцена восстания в повести Ю. Олеши «Три толстяка»). Если берётся конкретная историческая ситуация, то не обязательно вдаваться в подробности, перечислять имена, даты и прочее, а нужно только обнажить причину, побуждающую детей мыслить и чувствовать. Например, можно предложить детям следующую ситуацию. Перенесёмся в далёкое прошлое. От гонцов пришла весть, что на наш город идёт несметная вражья сила. Что нужно делать? Обычно созывали народ. А как? Предлагаются различные варианты, иногда и современные, вроде «объявить по радио» («Его ещё не было», — поправляют другие дети). Чаще всего школьники решают: «Нужно послать гонцов на конях, пусть объедут каждый дом». Но другие возражают: «Это же слишком долго!» Наконец появляется решение: «Ударить в колокол, все услышат и сбегутся».

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

Как дальше складывается ситуация? В каком направлении двигаться? Вспоминаем о боевых сигналах трубы («Вперёд, за мной!»), вслушиваемся в интонацию призыва, пропеваем, на рояле находим музыкальный эквивалент (восходящая кварта). Но теперь следующая задача: как неорганизованную толпу вооружённых людей превратить в войско, ведь организовать чёткое и целенаправленное движение большой массы людей очень сложно.

Столкновение мнений обычно заканчивается выводом о необходимости звучания барабанов и труб вместе. То есть нужен *марш*, тогда воины смогут услышать ритм и слаженно выступить за музыкой в нужном направлении. Так как ощущение размеренной поступи уже есть в опыте детей, то они легко воссоздают маршевый ритм и трубные призывы на барабане, фортепиано, ксилофоне, баяне и шумовых инструментах. Однако создавшаяся звуковая картина — ещё не музыка, а только то, что её предваряет, это пока ещё ритмический аккомпанемент, поступь вообще, без характерных и индивидуальных черт идущих (вспомним разные виды маршей). Слыша только ритмическую пульсацию, можно ли определённо понять, кто, куда, с какой целью, с каким настроением идёт?

Конечно, детям хочется, чтобы это были «свои», но момент узнавания наступит только тогда, когда пульсация обростёт характерными признаками: интонации, мелоди-

ческие обороты, в которых содержатся знаки национальной принадлежности воинов (типичность интонационной сферы мелоса), характер и темп движения (признаки именно военного марша), характеристика эмоциональной энергии идущих (завоевательные или освободительные интонации) и ещё целый ряд признаков, по которым мы можем судить о душевном состоянии идущих, «видеть» их лица, догадываться об их намерениях. Вот всё это и надо пробовать воссоздать в сочиняемом детьми марше.

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

Теперь, когда дети вышли на обобщение высокого уровня, выявили природу жанра, участвовали в выведении знания-обобщения, можно от этого общего идти к конкретизации маршей. Теперь каждый марш, который учитель выберет для иллюстрации этого знания (победный, траурный, игрушечный, гротескно-юмористический и др.), представленный в совокупности характерных, специфических черт, будет так или иначе воплощать диалектику общего и частного, типического и индивидуального. И как следствие такого охвата жизни, марш из бытового жанра — музыка для марширования — вырастает до одного из всеобщих понятий музыкальной эстетики — *форма выражения типических эмоциональных состояний в музыке и в жизни*.

Первые нотные примеры появляются на фоне умения услышать пульс марша. Поэтому надо размеренно двигаться по тактам и вовремя «сыграть» карандашом ритм барабана. Высота ноты при этом не имеет значения. Но привыкать к тому, как это выглядит в нотах, надо сразу. Ничего

обязательного здесь быть не должно. Но дать понятие о клавиатуре можно в сравнении с нотописью: два пространства, в которых можно сориентироваться. В них есть верх и низ. На нотном стане — буквально, а на клавиатуре — условно, по звучанию, слева или справа.

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

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

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

Это произведение мы считаем в своей программе экспериментальным, поскольку его можно анализировать с детьми на разных уровнях. Можно остановиться на сказанном, удовлетвориться короткими эмоциональными характеристиками услышанного со стороны детей и попросить их в недолгом молчаливом внутреннем сосредоточении вновь пережить эту музыку. Но можно, согласно методу содержательного анализа, представить музыку как борьбу противоположностей: двух сил, одной из которых станет что-то поработщающее и злое, а другой («стонущая», трепетно-мелодичная средняя часть прелюдии) — Россия.

Только тогда и станет понятно, какое содержание определило все детали формы.

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

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

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

Учитель сам решит, в какой момент прибегнуть к учебнику (с. 28–33) и рабочей тетради, в частности к тем страницам, где предстоит увидеть, какое выражение может получить марш в записи, и соотнести запись с примерами маршевых песен, имеющих под собой фантастическую («Любовь к трём апельсинам» С. С. Прокофьева), игровую

(«Марш деревянных солдатиков» П. И. Чайковского), ритуальную (торжественно-ликующее шествие победителей в марше из оперы Дж. Верди «Аида») и реальную жизненную подоплёку. Так же как и в ситуациях, связанных с рождением танца, учитель может целенаправленно использовать стихи и живописные полотна. Такое соединение искусств позволит приблизиться к достижению сразу нескольких целей. Во-первых, можно убедиться, что песенный, танцевальный и маршевый строй характерен не только для музыки, но и для живописи (картина Ф. А. Малявина «Вихрь»), и для поэзии (это важно для гармоничного формирования поэтического сознания). Во-вторых, поднять тему подвига во имя Отечества. Мажорное звучание песни «Варяг» настраивает на победу. Но постепенно, проговаривая и пропевая текст о последнем параде и гибели корабля, дети становятся участниками события, когда победой становится победа русского духа и гибель славная, геройская. В качестве рефлексии может родиться текст, который сочиняется вместе с детьми, например:

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

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

Славны были наши деды,
Помнит их и друг, и враг.
Песни пели и хотели,
Чтоб и мы их пели так —
Под победный твёрдый шаг...

«Александрю Васильевичу Суворову, великому полководцу российскому – УРА-А-А-А-А-А-А! Запевай: “Мы Балканы грудью брали”» (см. фонохрестоматию; ЭФУ, с. 31).

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

Урок 7. Обобщение проблематики I четверти

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 34–35, с. 106, 107.

2. Музыкальный материал:

С. С. Прокофьев. «Мимолётности» № 1, 5 // ЭФУ, с. 34.

С. С. Прокофьев. Фрагменты балета «Ромео и Джульетта» // ЭФУ, с. 106–107; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 18–21.

«Жнеи мои, жнеи...». Русская народная песня, исп. О. Ф. Сергеева // ЭФУ, с. 92; фонохрестоматия.

П. И. Чайковский, сл. А. Н. Плещеева. «Осень» // нотная хрестоматия, с. 50.

Методический комментарий

«Мимолётности» № 1 и № 5 С. С. Прокофьева

Музыка без определённой программы – это для школьников всегда своеобразная интрига, которая ещё обостряется с появлением на уроках инструментальной музыки, особенно сложной для восприятия. Однако надо приучать детей к тому, что в жизни очень много мимолётных ощущений, которые бывает трудно высказать, удержать в сознании.

Эти рассуждения могут получить продолжение при сравнении «Мимолётности» № 1 и № 5 с любой знакомой песней. Различие состоит в том, что в песенной песенности мы всегда точно слышим, о чём думает человек, а в инструментальной песенности такой конкретности нет, потому что она стремится выразить то, чего словом не ска-

жешь. И хотя фортепианному циклу «Мимолётности» С. С. Прокофьев предпослал эпиграф о том, что в малом можно увидеть миры, но миры доселе неизвестные, полные игры причудливой, радужной.

В каждой мимолётности вижу я миры,
Полные неведомой радужной игры.

К. Бальмонт

Конечно, конкретно сразу представить себе, что же это за миры, мы не можем. Но музыка на мгновение высвечивает для нас это неведомое, но увлекательное, не конкретное, но очень яркое и красивое. Оказывается, музыка может быть и такой, может играть с привычным для нас в окружающем мире, мимолётно открывая в нём оконца в неведомое, но всё-таки узнаваемое.

Композитор передаёт нам своё состояние души, свои мироощущения... а они возбуждают в нас похожие состояния и настроения (помним: «человек — музыка — человек»). Сообща подходим к выводу, который дети воспринимают пока на уровне ощущений: такая похожесть возникает потому, что всё многообразие чувств и мыслей, свойственных людям, имеет свои границы в общности человеческой природы, в общности человеческой психики. Эта общность запечатлевается в искусстве в виде *констант-мыслеинтонаций*, позволяющих людям понимать друг друга без всяких слов.

Теперь подумаем: выражением какой человеческой энергии становится песенность? Что можно делать под эту музыку — под «Мимолётность» № 1 и № 5 С. С. Прокофьева? В идеале, не всегда достижимом (так как школьники слово «делать» отождествляют по большей части с конкретными «двигаться», «работать»), ребята должны ответить, что под эту и подобную музыку лучше всего *думать, размышлять, что-либо представлять*. И действительно: когда мы пытаемся выразить в музыке размышление, то,

как правило, у нас рождается прежде всего **мелодия** — песенность, интонации которой как бы воспроизводят наш внутренний ход мыслей в звуках.

Вот тогда можно вернуться к вопросу о переосмыслении жизни в искусстве: это и есть умение думать музыкой, размышлять мыслеинтонациями. Будет очень хорошо, если дети сами придут к выводу, что лучше всего это проявляется в песенных мелодиях. Будем ли уточнять впечатления от этой музыки словами, как-то готовить восприятие детей или нет, главным (в поисках адекватности определений) пусть остаётся понимание особого свойства песенности «витать в иных мирах». Особенно продуктивными станут размышления тогда, когда дети начнут говорить о «песенном таинстве», о песенно-пластической «причуде».

Нужно ли пытаться расшифровывать интонационно выраженные чувства-мысли? Можно попробовать перевести их на вербальный язык, но дети, как правило, начинают фантазировать не в русле содержания произведений. Почему? Потому что они опираются на свой реальный опыт, их фантазия и воображение (как и у взрослых людей) направляются на поиски реальных, жизненных прообразов. Происходит в известной мере вульгаризация содержания музыки путём переложения его на язык обыденного, повседневного. Дети бывают наиболее близки к истинному содержанию тогда, когда говорят о своих ощущениях, причём **в общих чертах**. Это принципиально, потому что именно через это общее в рассуждениях начинается выход на высший, философский уровень: уровень осмысления музыки с позиций диалектики взаимоотношений в ней общего и индивидуального.

Вот оно, **чудо** музыки как искусства: в ней такие ощущения удерживаются и высказываются (материально реализуются) во всей причудливости и тончайшей нюансировке *несказанного*. Это причудливое напрямую выражает

то, что есть в жизни, или это попытка переосмысления жизни? Для школьников в связи с этим самым важным будет приближение к пониманию того, что песня, мелодия и есть переосмысленная жизнь, что в первую очередь **песенность** становится хранилищем *лирики* (это слово также будет объяснено в дальнейшем), т. е. самых личных, интимных проявлений человеческой чувственности, вплоть до причудливости.

Очень важно, что эти мимолётности контрастны. Рядом с песенной пластикой появляется не менее причудливая игра разных граней танцевальности, которая предстаёт то скерцозностью, то капризностью, то кокетством, то даже перезвоном. Эти изюминки прокофьевского стиля, наверное, и есть те «витамины», которые стимулируют непринуждённое вхождение в современный музыкальный язык.

Музыкальный образ и музыкальный жанр

Слушаем подряд три фрагмента балета С. С. Прокофьева «Ромео и Джульетта» — «Танец рыцарей», «Джульетта-девочка», финал 2-го действия. Каждому из них посвящены определённые страницы в учебнике. Так же как и «Прелюдия» С. В. Рахманинова, эти произведения выводят детей на уровень обобщения жанровой природы музыки, хотя выражаются в конкретных образах и программе, т. е. в ситуациях, связанных с сюжетом балета. Речь о балете пойдёт ниже, а здесь важно показать, как в зависимости от жанра создаётся тот или иной образ. Попутно можно подчеркнуть характерные черты жанров и закономерности, которые помогают воссоздать данные образы: пунктирные ритмы, маршевую поступь в танце, гаммообразные взлёты шалуньи Джульетты (на этом материале можно повторить ноты) с песенной серединой и грустинкой или мрачный средневековый похоронный марш с песенно-речитативными возгласами в мелодии (горестный па-

тетический монолог). Очень хочется вывести детей на режюме: надо же — без слов, а всё понятно!

«Жней, мои жней...» — русская народная песня, с которой мы отправляемся в «путешествие» в деревню по разворотам учебника, посвящённым фольклору. Предоставьте ученикам возможность прослушать аутентичную запись, чтобы они смогли перенять все интонации и песня продолжила свою жизнь в них самих. Возникает образ «человека поющего», и одновременно дети знакомятся с элементами обряда, связанного со сбором урожая. Очень важно, чтобы вслед этой песне прозвучала «Осень» П. И. Чайковского на слова А. Н. Плещеева. Почему важно? Потому что детям являются как бы две осени: одна — деятельная, трудовая, другая — меланхолическая, печальная.

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

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

И ещё одно обобщение: только та интонация оказывается правдивой и трогает нас, которая возникает естествен-

но и органично, которая «выливается» из звуков окружающего мира, из звуков человеческой речи, из живой интонации слова. Просим детей отметить для себя, что так называемые средства выразительности (ритмика, динамика, темп, лад, интонации и пр.) сложились непосредственно, буквально просто *проявились* в настроении. Это важно отметить, ибо с ощущения непосредственности начинается длительный процесс выведения понятий о выразительных средствах: они не абстрактны, не привносятся в музыку откуда-то извне, а становятся *формой выражения содержания*.

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

2-й куплет:

Все тебе не рады!
Твой унылый вид
Горе да невзгоды
Бедному сулит.

Слышит он заране
Крик и плач ребят;
Видит, как от стужи
Ночь они не спят;

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

3-й куплет:

Вот — и худ и бледен —
Сгорбился больной...
Как он рад был солнцу,
Как был бодр весной!

А теперь — наводит
Жёлтых листьев шум
На душу больную
Рой зловещих дум!

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

Без этих куплетов данное произведение превратится просто в «календарное», в музыку о времени года, истинный смысл его останется нераскрытым. Теперь же появляется возможность начать вводить маленьких школьников в диалектику жизни и искусства. Мы стараемся вывести детей на уровень *философских обобщений*, а потому говорим со школьниками о проблеме осени не только как о состоянии природы, но и как о состоянии человека... Для одного человека осень — это расцвет жизни («Люблю я пышное природы увяданье, в багрец и золото одетые леса...»), «И каждой осенью я расцветаю вновь...»), а для другого — это одиночество, болезнь, старость, закат жизни («Многим ли дожждаться света и тепла!»). Осень — это предзимняя колыбельная природе и угасание чувств человека, особое мироощущение **диалектики** жизни и природы, и «осенность» в таком смысле — *всеобщее и закономерное* в этом мире.

Конечно, это не будет сразу усвоено детьми, но ведь есть ещё и подсознание. Не будем сбрасывать его со счетов, а поэтому и не будем бояться говорить с детьми о сложном — пусть задумываются.

Урок 8. Продолжаем обобщать

Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

П. И. Чайковский. Хор мальчиков из оперы «Пиковая дама» // нотная хрестоматия, с. 15.

М. П. Мусоргский. «Балет невылупившихся птенцов» из цикла «Картинки с выставки» //ЭФУ, с. 41; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 56.

К. Глюк. Мелодия из оперы «Орфей и Эвридика» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 60.

«Татары шли». Русская народная песня // фонохрестоматия.

Методический комментарий

На уроке звучат четыре произведения. Разучивается и разыгрывается хор мальчиков из оперы «Пиковая дама» П. И. Чайковского (эту музыку и сам процесс¹ дети любят), звучат «Балет невылупившихся птенцов» М. П. Мусоргского, колыбельная про татарский полон (колыбельная-быль, где запечатлена через историю семьи история целого народа в конкретный исторический период) и мелодия из оперы «Орфей и Эвридика» К. В. Глюка.

Мы уже обращали внимание на возможную вариативность в создании драматургии урока, учитывая, что каждое из произведений может стать и его началом, и кульминацией, и предтечей следующей четверти, поскольку все произведения – из ряда шедевров мировой музыкальной культуры.

Фактически у нас нет готовых вариантов этого урока. Поэтому мы предлагаем учителю самому разработать драматургию урока, сделав кульминацией то произведение, которое наиболее отвечает одному из аспектов: «Родина музыки», «Мелодия», «Рождение песни», «Что такое танец», «Маршевый порядок» и «Будем ждать и слушать».

II четверть

Урок 1. Начинаем разговор о содержании музыки

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 36, 37.
2. Рабочая тетрадь, с. 18–19.
3. Музыкальный материал:
Аудиозаписи колокольных звонов.
П. И. Чайковский. «Охота», «У камелька», «На тройке».

¹ Фрагмент либретто см. *Приложение 3*.

Методический комментарий

Урок начинается с работы над разворотом учебника (с. 36–37) с «немой» клавиатурой и зимним эскизом. Детям предлагается озвучить пейзаж, что означает приблизить чёрно-белый рисунок к картине, окрасить её звучанием. Здесь понадобится ощущение пространства (широко – узко, далеко – близко), безлюдья, неподвижности и холода (темп, регистр, высоко – низко, темно – светло), ветвистых деревьев в голубой дали и холодных снежинок, опускающихся сверху там и сям.

Можно попробовать соотнести выбранную характеристику пространства в пейзаже с пространством самой клавиатуры. Наиболее подходящий из предложенных детьми вариант учитель озвучивает на инструменте, а также предлагает сделать это самим детям. Фантазия может подсказать им и скрип шагов по снегу, и шум леса вдалеке, и пр. При этом могут быть расширены образные рамки картины: прозвучит то, что не нарисовано в данном пространстве, но может возникнуть в фантазиях детей.

Издалека может донестись любой звук – колокольный звон, лай собак, призыв охотничьего рога, который драматургически свяжет детскую импровизацию с пьесами из «Времени года»: «Охота», «У камелька» (можно добавить и «На тройке»).

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

Урок 2. Проблема: «Можно ли, слушая музыку, “видеть” её?»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 38, 39.
2. Рабочая тетрадь, с. 20–22, 28.

3. Музыкальный материал:

П. И. Чайковский. «Баба-яга».

М. П. Мусоргский. «Баба-яга», «Балет невылупившихся птенцов», «Богатый и бедный» // ЭФУ, с. 41; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 56.

А. С. Аренский. «Кукушка» // нотная хрестоматия, с. 38.

Методический комментарий

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

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

В связи с этим рассматривается разворот учебника (с. 38, 39), на котором предлагается соотнести два нарисованных образа с одним нотным примером. Самое важное: незаметно (а со стороны учителя — целенаправленно) подвести детей к основополагающей для всего последую-

щего вхождения в искусство мысли: всё, о чём сейчас начинается разговор, — это только формы и средства, необходимые для выражения содержания музыки. А содержанием является всё то, что дети *чувствуют, о чём думают, что воображают*, когда слушают и видят, потому что за возникающими образами так или иначе угадываются (домысливаются, предполагаются) добро и зло, красота и безобразие и т. д. Дети повторяют «Кругом поле белое» и разучивают «Кукушку» А. С. Аренского.

Материалы по нотной грамоте представлены в *Приложении 2*.

Урок 3. Исследование проблемы: «Как “увидеть” музыку?»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 40, 41.
2. Музыкальный материал:
Э. Григ. «Утро» // ЭФУ, с. 40.
К. Дебюсси. «Ветер на равнине» // ЭФУ, с. 40.
О. Лассо. «Эхо» // фонохрестоматия.
М. П. Мусоргский. «Баба-яга», «Гном» «Балет невылупившихся птенцов», «Богатый и бедный» // ЭФУ, с. 41; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 56.
А. С. Аренский. «Кукушка» // нотная хрестоматия, с. 38.
З. А. Левина. «Ноги дождя» // нотная хрестоматия, с. 43.

Методический комментарий

Работа с разворотом учебника «Каждый композитор — художник» (с. 40—41). Музыка, как «картина» («картинки»), изображена при помощи абстрактных знаков, определяющих время и пространство: картинка в учебнике помещена в условный график (вертикальная и горизонтальная линии координат). Благодаря рисунку-коллажу (нотная строка

в сочетании с рисунком) мы получаем ещё одно очевидное подтверждение тому, что музыка может быть видимой, что она определённым образом располагается (движется) во времени и в пространстве и что это всё относится к образному содержанию (персонаж) и к форме нотописки одновременно. Звучат фрагменты «Эха» О. Лассо и «Утра» Э. Грига (названия произведений специально умалчиваются).

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

«Ветер на равнине» К. Дебюсси

Очень своеобразный способ развития музыки мы наблюдаем в пьесе К. Дебюсси «Ветер на равнине». А что может делать ветер на равнине? Иногда дети затрудняются с ответом: действительно, ведь надо же что-то придумать, иначе, кроме как: «Дуть, что же ещё он может делать?» — ничего и не скажешь. Начинают придумывать, фантазировать (в том числе и на фортепиано), но в условиях равнины (на ней ничего нет — она же равнина!) ветру больше просто нечем заниматься. Видимо, это и есть правильный ответ: ничего иного, кроме «внутренней жизни» ветра (конечно, в эмоциональной оценке её человеком), мы услышать не можем. Этот путь возможен, но... он подразумевает слишком реальные образы, а здесь в принципе их нет, есть только что-то символическое, бесконечно изменчивое, неожиданно непонятное, причудливое (уже знакомое слово): ведь если рисовать картину по этой музыке, то на ней ничего, кроме воздуха (т. е. пустоты), изобразить нельзя. А можно ли вообще изобразить воздух? Правда, импрессионисты умудрились это сделать, и получилось изумительно красиво!

А нужно ли вообще отвечать на этот вопрос?! Не лучше ли восхититься тем, что невидимое в искусстве становится абсолютно реальным, и полюбоваться игрой воздуха, его богатой «внутренней жизнью» и красотой самой выразительности, т. е. **мастерством Клода Дебюсси**? Но это касается больше самой звуковой формы, а в смысловом отношении — в чём здесь красота?

Когда дети узнают название музыки и слушают её, то убеждаются, что всё развитие в произведении сводится к нескольким вариантам кружения и к порывам и внезапным затиханиям. Главное, что так повторяется примерно через равные промежутки времени, только в разных гармониях. Поэтому создаётся ощущение, будто ветер кружится на одном месте, а развитием становится... *отсутствие развития* в его привычном значении! Такой способ развития встречается редко, он наиболее характерен для импрессионистской колористической звукописи, мастером которой и являлся К. Дебюсси (здесь можно привести ряд названий его произведений, например: «Колокольный звон сквозь листву», «Затонувший собор», «Терраса, освещаемая лунным светом», «Фейерверк» и др.). Для его музыкальных картин более характерна поэтическая зарисовка впечатления, воспроизведение «внутренней жизни» явления, потому на особый философско-содержательный смысл они не претендуют.

Однако полюбуемся изобретательностью фактуры, воссоздающей беспокойную и довольно прихотливую «жизнь ветра», и тем, как композитор чувствует время: он заканчивает произведение тогда, когда ветер исчерпал свои силы и исчезает. А может, он что-то недосказал? И почему он нам рассказывал примерно об одном и том же? А может, на языке ветра это и есть разное или ему больше не о чем рассказать?..

Интересно, можно ли превратить жизнь ветра в аллегорию (и будет ли она понятна детям): ведь когда человек

тратит время впустую, живёт разгульно и беззаботно, ничего не делая и не принося никакой пользы, то о нём говорят, что он ведёт *ветреную жизнь* (т. е. пустую). Но, конечно, свести смысл музыки к такой прикладной назидательности нельзя, это уже привнесение в музыкальные смыслы того, чего в них нет... Однако почему же в этом произведении развитие идёт по спирали?

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

Клавиатура внизу разворота предполагает, что дети умозрительно попытаются воспроизвести звучание одной из видимых картин, схватывая основные формы движения «увиденной» в нотной графике музыки (темп, динамика, скачки и пр.).

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

Урок 4. Исследование проблемы: «Как “увидеть” музыку?» (продолжение)

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 42–47.
2. Рабочая тетрадь, с. 17, 40.
3. Музыкальный материал:
 - «Ах вы, сени, мои сени».
 - «Осень, непогодушка».
 - «Скажи, мотылёк».

И. С. Бах — Ш. Гуно. «Ave Maria» // фонохрестоматия.

3. А. Левина. «Ноги дождя» // нотная хрестоматия, с. 43.

3. А. Левина. «Весёлая песенка».

4. Инструменты: барабан, треугольник, трещотка, деревянные ложки, бубен и др.

Методический комментарий

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

Дети повторяют песню «Ноги дождя» и разучивают «Весёлую песенку» З. А. Левиной.

Урок 5. Исследование проблемы: «Как “увидеть” музыку?» (продолжение)

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 50–51, 106, 107.

2. Рабочая тетрадь, задание на с. 24.

3. Музыкальный материал:

С. С. Прокофьев. Вальс и «Полночь» из балета «Золушка» // ЭФУ, с. 48; фонохрестоматия.

С. С. Прокофьев. «Джюльетта-девочка» из балета «Ромео и Джульетта» // ЭФУ, с. 107; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 20.

Л. К. Книшпер. Фрагменты «Поэмы о бойце-комсомольце» // фонохрестоматия.

З. А. Левина. «Ноги дождя» // нотная хрестоматия, с. 43.

З. А. Левина. «Весёлая песенка».

Методический комментарий

Звучат фрагменты балета С. С. Прокофьева «Золушка» (Вальс и «Полночь»), а также фрагмент его же балета «Ромео и Джульетта» («Джульетта-девочка»). Дети слушают музыку и работают с двумя разворотами учебника (с. 50, 51, 106, 107), посвящёнными этим произведениям. Сочетание рисованных образов и нотной графики позволяет детям поразмышлять о музыкальном чуде: появлении Золушки на балу и её исчезновении с 12-м ударом часов и превращении обычного гаммообразного движения звуков в мелодию Джульетты.

Разворот учебника (с. 50–51) – авторская находка сочетания сюжетного рисунка с обобщённым «образом партитуры», фиксирующим в знаках для дирижирования (показ фразировки руками в концентрических вальсовых взлётах к вершине и резкой смене характера, жанра, отражённых нисходящими линиями пульса) суть происходящего. Школьники дирижируют по «партитуре» одновременно со звучащей музыкой, пытаясь не только передать восторг и радость вальсирующей Золушки, но и вовремя почувствовать смену настроения и жанра, сменив характер жеста.

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

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

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

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 48, 49.
2. Рабочая тетрадь, с. 11, 24.
3. Музыкальный материал:

П. И. Чайковский. Интродукция и марш, вальс из балета «Спящая красавица» // ЭФУ, с. 48; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 77.

В. А. Моцарт. Дуэт Папагено и Папагены и хор «Откуда приятный и нежный тот звон» из оперы «Волшебная флейта» // ЭФУ, с. 57; фонохрестоматия.

Методический комментарий

Звучит музыка интродукции, пролога и вальса из балета «Спящая красавица» П. И. Чайковского. Принцип работы с посвящённым этой музыке разворотом учебника (с. 48–49) такой же, как и на предыдущих занятиях.

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

Школьники на этом уроке знакомятся с прекрасной музыкой из оперы В. А. Моцарта «Волшебная флейта». Здесь тоже с помощью музыки происходят чудеса: простая танцевальная мелодия колокольчиков «сражается» со злом (хор «Откуда приятный и нежный тот звон»), в дуэте Папагено и Папагены расколдовывается онемевший птицелов.

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

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 96–99.

2. Музыкальный материал:

К. Сен-Санс. «Карнавал животных» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 66–71.

В. А. Моцарт. Дуэт Папагено и Папагены из оперы «Волшебная флейта» // ЭФУ, с. 57; фонохрестоматия.

«Авсень» // нотная хрестоматия, с. 53.

Методический комментарий

В преддверии новогодних праздников исследование (конкретизация) этой проблемы протекает в атмосфере карнавала: на уроке звучит «Карнавал животных» К. Сен-Санса. При совместном с детьми анализе того, как изобразительные средства в своей совокупности становятся *выражением характера животных* (удивительно иной раз похожих на людей), используются приёмы театрализации: каждый образ — музыкально-драматический этюд.

Дети снова слушают дуэт Папагено и Папагены и исполняют хор из оперы Моцарта «Волшебная флейта», аккомпанируя себе на треугольниках (придумывая свой или следуя ритмическому рисунку музыки) и пробуя подобрать на ксилофоне интонации главной волшебной мелодии. Вспоминаются народные новогодние поздравления («Авсени» и «Тausени»).

III четверть

Урок 1. Введение в проблему: «Формы бытования музыки»

Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

Э. Григ. Концерт для фортепиано с оркестром (ч. I) // фонохрестоматия.

А. С. Аренский. «Кукушка» // нотная хрестоматия, с. 38.

Методический комментарий

Начните урок с такого обращения к ученикам:

— Мы с вами «выращивали» песню, танец, марш (можно наиграть интонации известных детям произведений). Обратили ли вы внимание, что в любой музыке, которую вы разучивали, слушали, исполняли, можно чётко определить, где начало, а где конец? И всегда можно отличить фрагмент («кусочек») музыки от целого произведения.

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

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

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

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

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

Важно начать полемику с детьми, заставить их задуматься над проблемой: всё, что звучит, — это уже *форма*. Если бы смысл, который мы хотим выразить, не воспринимал-

ся в каком-то виде, в данном случае — в *звуковой форме*, могли бы мы что-либо вообще сказать людям? Ответа на этот вопрос требовать не надо, дети дать его в содержательном виде не в состоянии. Пусть думают, ищут, а может быть (что станет большой удачей), они постараются ввести эту проблему в свои дальнейшие рассуждения о музыке.

Урок 2. Исследование проблемы «Формы бытования музыки»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 96–99.

2. Музыкальный материал:

«Авсень» // нотная хрестоматия, с. 53.

Э. Григ. Концерт для фортепиано с оркестром (ч. I) // фонохрестоматия.

В. Беллини. Ария «Casta Diva» из оперы «Норма» // фонохрестоматия.

Методический комментарий

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

Работаем с разворотами учебника (с. 96–99), посвящёнными зимним праздникам: авсени кричат, гадают на Святую неделю. Здесь представлены тексты песен и рисованные образы, относящиеся к народным обычаям и приметам. Принимаем облик персонажей (ряженных) и пытаемся, разучивая песни, воспроизвести сам *обряд* — рядимся, пританцовываем, приговариваем, поём соло и в ансамбле.

Оказывается, что простое в жизни (а значит, и в музыке) может быть достаточно длинным, пространным. И это происходит само по себе, складывается из *простого повтора*.

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

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

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

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

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

Урок 3. Исследование проблемы «Формы бытования музыки»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 50–55.

2. Электронные информационные материалы:

Виртуальная экскурсия по Большому театру // ЭФУ, с. 52.

Виртуальная экскурсия по Мариинскому театру // ЭФУ, с. 52.

3. Музыкальный материал:

В. А. Моцарт. Ария Царицы Ночи, Дуэт Папагено и Папагены, хор «Откуда приятный и нежный тот звон» из оперы «Волшебная флейта» // ЭФУ, с. 57; фонохрестоматия.

С. С. Прокофьев. Вальс из балета «Золушка» // фонохрестоматия.

Методический комментарий

Итак, на предыдущем уроке мы, слушая арию «Casta Diva», попали в оперу. А что значит «попасть в оперу»? Слушаем ещё одну арию – арию Царицы Ночи из оперы Моцарта «Волшебная флейта» (но название оперы пока умалчивается). Оказывается, чтобы объяснить, почему ария такая (уж совершенно непохожа на всё, что до сих пор слушали дети) – неистовая, властная, с обилием разных украшений, – надо знать содержание оперы: что было вначале, как развиваются события, чем всё закончится... Вспоминаем дуэт Папагено и Папагены и хор из оперы Моцарта «Волшебная флейта», и оказывается, что дети уже давно побывали в опере.

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

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

Поинтересуйтесь у детей: есть ли связь между страницами разворота?

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

В детских ответах необходимо уловить такую мысль: *мы в городе благодаря музыке* нашли театр, открыли его для себя. То, что можно сравнить (образно домысливая) с каким-то механистическим вечным движением — *круговертью городской жизни*, в условиях, когда музыка ищет тебя (человека), а ты ищешь музыку, происходит *чудо*. Оставаясь в городе, ты начинаешь всё слышать и видеть по-друго-

му, во всём тебе начинает являться поэзия, ты как бы начинаешь жить другой жизнью.

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

Отправимся на экскурсию в главные музыкальные театры страны — Большой в Москве и Мариинский в Санкт-Петербурге (ЭФУ, с. 52).

В завершение урока дети узнают о профессиях, связанных с музыкальным искусством (танцор, певец, инструменталист, дирижёр), и пробуют свои силы в качестве инструменталистов.

Затем предложите детям сочинить музыкальное сопровождение для стихотворения на ксилофоне, ложках, дудке, треугольнике и колокольчиках, при этом важно подчеркнуть, что, исполняя сочинение, они выступают в качестве *инструменталистов* — так называют музыкантов, профессионально играющих на музыкальных инструментах.

Играй же, как артист,
Про дятла на сосне,
Про каплю на окне.
На чём? — на ксилофоне!
На ложках — про лошадку,
На дудке — про кукушку,
Как будто на опушке
Сидите с ней вдвоём...
Вдруг лёд, снежинки — это
Зазвякал треугольник!
А колокольчик? Этот
Приятный, нежный звон
Откуда? Это дети,

Все наши первоклассники
На сцене, все — артисты,
И в классе все — артисты,
За партой все — артисты
Играют и поют!

Урок 4. Погружение в проблематику музыкального театра

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 68–73, 86–89.
2. Рабочая тетрадь, с. 37.
3. Музыкальный материал:
П. И. Чайковский. Симфония № 4 (фрагмент) // ЭФУ,
с. 73; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 75.
Русская народная песня «Во поле берёза стояла».

Методический комментарий

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

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

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

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

Открываем развороты учебника, посвящённые симфонии (с. 68–73), и попадаем в самый эпицентр симфонического представления — в оркестр! А дирижирует им (из своего времени) П. И. Чайковский. Можно немного пофантазировать с детьми на тему «Оркестр». Фрагмент адаптированной для детей партитуры подскажет, как организовать эту работу. В блокноте ребята смогут всё увиденное зафиксировать с помощью знаков. Следует обратить внимание учеников на то, что П. И. Чайковский называл художника (композитора) *садовником*. Это даст основание говорить с детьми о *теме*, как о «зерне», из которого вырастает весь сюжет фрагмента. Сравнивая тему песни с темой симфонии, следя за её преобразованиями в вариациях (тембр, инструменты, фактура, динамика), дети пытаются в свободном дирижировании воплотить слышимое, а также «расшифровать» сам сюжет. Делаем это по мере возможности, поскольку не следует опускаться до иллюстраций происходящего в музыке; умозаключения детей должны остаться на уровне обобщённых абстракций — к этому надо приучать с детства, ибо музыка не терпит банальной и очевидной образно-утилитарной конкретности.

Урок 5. Музыкальный театр

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 60–63, 66–67, 74–75, 90.

2. Музыкальный материал:

Фрагменты балета П. И. Чайковского «Щелкунчик» // ЭФУ, с. 75; фонохрестоматия.

«Во городе царевна» // ЭФУ, с. 90; нотная хрестоматия, с. 55.

Методический комментарий

Открываем разворот учебника (с. 60–61): мы за кулисами, с интересом наблюдаем за этой таинственной жизнью. Видим: танцуют соло, дуэтом, потом появляется большое количество персонажей – все в движении, в напряжении страстей, без слов понятно, что происходит что-то важное и красивое! Но что?

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

Очень часто, читая книги, мы представляем себя в том или ином образе, роли... Конечно, для этого надо оживить сказку, а такое чудо возможно только на театральной сцене. Вот обыкновенная девочка, но она поднимается на сцену, делает движения рукой, грациозно приближается на пуантах к смешному большеротому человечку, танцует вокруг него, вместе с ним, рассказывая ему, как она его жалеет, хочет помочь. И вот она – уже Мари!

А что значит – быть балериной?

Это значит открыть в себе *театр*! Только тогда, когда это случается, мы получаем возможность жить вместе с любым персонажем, даже жить вместо него, предугадывать и живо представлять себе всё происходящее... Помните портрет мальчика-слушателя? Наверное, с Петей Чайковским подобное случилось. Может быть, именно потому, что в его душе жил музыкальный театр, он стал композито-

ром и обратился к одной из самых добрых сказок. Давайте попробуем представить, какую музыку мог услышать и записать Чайковский, чтобы оживить героев сказки той волшебной новогодней ночью...

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

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

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

Дети становятся в хоровод (это – сцена), в центре – главный герой или героиня. По мере разворачивания действия (оперного либретто) становится ясно, что надо сделать: выбрать пару, познакомиться, пройтись по городу, позвенеть ключами, выглянуть в окошко, поклониться, обняться, поцеловаться и поменяться местами. Таким образом, ведущая партия переходит от одного персонажа

к другому, и все постепенно получают возможность сыграть эти роли и спеть вокальную партию. Эта старинная игра была когда-то популярна среди сельской молодежи, благодаря ей знакомились друг с другом, учились общаться.

Урок 6. Музыкальный театр (продолжение)

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 95.
2. Музыкальный материал:
С. С. Прокофьев. Симфония № 7 (экспозиция части I) // фонохрестоматия.
Закличка «Жаворонок».

Методический комментарий

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

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

Главное, не спровоцировать детей на суждения по внешним, несущественным признакам – наличие пения, ощущение танцевальности, маршевости и пр. Ответы детей, их мотивировки своего выбора следует аккуратно направлять в русло размышлений о сути симфонического жанра (это станет ясно несколько позже). Здесь могут стать уместными такие вопросы: «А легко ли и вообще нужно ли представлять каких-то конкретных персонажей, их конкретные действия? Насколько это может помочь проникнуть в смысл музыки?» Вопрос может возникнуть как реак-

ция на попытки детей за многотемностью музыки увидеть конкретное сценическое действие.

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

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

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

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

Поскольку музыка симфонии «очень русская», то в конце урока пусть прозвучат народные весенние заклички («Жаворонки» и др.). Помня о синкретичной основе народного творчества, учитель организует знакомство с весенними закличками. Дети особым образом исполняют музыкальный текст — интонируют, закликая, приговаривая, прикрикивая, делая необходимые движения.

Уроки 7—9. Идём в театр.

Опера Н. А. Римского-Корсакова «Снегурочка»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 56—59, 76—83.

2. Музыкальный материал:

Н. А. Римский-Корсаков. Пролог «Зимний лес» из оперы «Снегурочка».

Н. А. Римский-Корсаков. Ария и ариетта Снегурочки // ЭФУ, с. 82; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 81.

Н. А. Римский-Корсаков. Песня Леля // ЭФУ, с. 83; фонохрестоматия.

Н. А. Римский-Корсаков. «Проводы Масленицы» // ЭФУ, с. 81; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 84.

Народные песни «Ах, Маслинца, сметанница!», «Ой, Масленица, обманщица» // нотная хрестоматия, с. 54.

Методический комментарий

В начале урока звучит вступление к прологу «Снегурочки». (Фрагменты либретто см. в *Приложении 4*.) На с. 76, 77 учебника даны две абстракции как предтеча будущей проблемы. На следующем развороте (с. 78—79) эти абстракции превращаются в обобщённые образы: холод и тепло. Это очень важно для всех последующих встреч с этой музыкой. Надо добиться того, чтобы всё, с чем дети познакомятся в дальнейшем, воспринималось ими как движение от холода, суровости, «окаменелости» чувств к теплу (а затем и жару) человеческого сердца.

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

ти будут слушать, но и обратить внимание учеников на смысловое содержание оперы.

Во вступлении первая тема строится как диалог контрастных интонаций, а по мере развития (и это дети как раз и должны определить самостоятельно) осуществляется движение к некоему событию (музыка полна ожиданием), которым оказывается приход Весны. Затем, после диалога Мороза и Весны, звучат ария и ариетта Снегурочки. Дети находят подтверждение тому, что ария позволяет представить персонаж оперы и основные его характеристики. А ещё убеждаются в том, что слушать и разучивать песню и слушать арию — это далеко не одно и то же! Здесь надо сразу «схватывать» единство текста и музыки, чтобы понять оперного персонажа в совокупности его черт характера, устремлений, мыслей (выраженных и в слове, и одновременно в музыкальном интонировании). Конечно, всегда есть что-то главное, что отличает персонажа, в данном случае это слова Снегурочки о «людских песнях», о том, что они дают её душе.

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

Работать с музыкальным материалом можно по-разному. Например, просто послушать оперный материал, подпевая мелодиям (для этого нужно их немного поучить),

или, прежде чем обратиться к оперному оригиналу, познакомиться с масленичным обрядом и подлинными народными песнями, *сыграть* и сравнить их с композиторским вариантом. Так напрямую сомкнётся народный театр с профессиональным!

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

На с. 80, 81 учебника проиллюстрирован обряд Масленицы и приведён текст масленичной песни. Размышляя над этим обрядом вообще, стоит подвести детей к мысли, что народ обращался к богам самым что ни на есть театральным способом. Учитель сам распределяет материал на этих трёх уроках, усиливая при этом те моменты, которые считает необходимыми.

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

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 100, 101.
2. Рабочая тетрадь, с. 44.
3. Музыкальный материал:
Э. Григ. «Весной» // нотная хрестоматия, с. 88.
Э. Григ. Концерт для фортепиано с оркестром. Финал.
Н. А. Римский-Корсаков. «Полёт шмеля» // ЭФУ, с. 101; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 90.
Д. Б. Кабалевский. «Подснежник».

Методический комментарий

На этом уроке говорим, что сама весна (уже не как оперный персонаж, а как символ *обновления жизни*) становится чудом. Что должны понять дети после прослушивания пьесы «Весной» Э. Грига: музыка позволяет *концентрированно* проследить этот процесс в течение достаточно короткого

временного промежутка, т. е. в музыке мы воспроизводим не столько сам процесс, сколько его модель *в человеческом измерении*¹: мы не столько следим за ним, сколько *переживаем*. Переживаем в промежутке от зарождения новой жизни до её полного цветения, причём мы даже не можем сказать ничего конкретного — могут быть самые различные фантазии. Но итог один: мы проживаем расцвет и становление *жизни*.

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

Но это совсем не значит, что надо напрямую говорить об этом с детьми: всё это — для учителя, чтобы он знал о философской подоплёке музыки. Для детей главное в своих размышлениях попытаться *самим* прийти к мысли о том, что музыка позволяет не только понять суть жизни (переход одного в другое в рамках единого целого), но прежде всего *прожить* эту суть в человеческих чувствах, в поэтических образах.

И ещё очень важно: музыка позволяет дофантазировать всё, что нам нужно, чем мы озабочены в данный момент.

¹ См. также с. 10–11.

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

А закончить урок можно другим чудом, которое звучит в опере. Здесь чудо в нескольких ипостасях. Во-первых, в опере мы слышим самостоятельный инструментальный фрагмент. Перед этим можно вспомнить «Сказку о царе Салтане» и задать детям вопрос: «Что можно назвать чудом в этом произведении — арию Гвидона после превращения, песню, а может быть, танец?» Во-вторых, чудо в том, что мы можем *увидеть* благодаря музыке то, что обычно увидеть не удаётся по «техническим причинам», например полёт шмеля. Здесь возможна работа с блокнотом: слушая «Полёт шмеля» Н. А. Римского-Корсакова, ребятам нужно постараться уловить и на странице этой рабочей тетради зафиксировать линию движения мелодии. Возможно, учитель, воспользовавшись возникшими у детей рисованными узорами-ассоциациями, сможет подвести их к нотной фиксации и воспроизведёт какой-либо фрагмент на инструменте, что-

бы «поймать» ускользающую жужжащую интонацию, — это один из поводов, чтобы поговорить о знаках альтерации, в данном случае помогающих «сократить расстояние» между нотами (закономерность их появления в музыке).

Урок 11. «Чудеса» в музыкальном театре

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 91, 94, 95, 100–103.

2. Музыкальный материал:

«Три чуда» из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» // ЭФУ, с. 103; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 89.

Д. Б. Кабалевский «Подснежник».

«Вейся, капуста», или «Заплетися, плетень, заплетися», или хоровод «Во поле берёза стояла».

Методический комментарий

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

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

в жертву будущему. Однако... в предлагаемом варианте эта сторона обряда не сохранена: Кострома *выздоровливает*, а на первый план выходит шуточная сторона театрального действия, в котором важна сама весёлая игра.

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

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

IV четверть

Урок 1. Введение в проблему становления языка музыки

Средства обучения и оборудование

1. Рабочая тетрадь, с. 30, 42–44.

2. Музыкальный материал:

М. П. Мусоргский. «Баба-яга», «Толстый и тонкий» // ЭФУ, с. 41; фонохрестоматия.

Р. М. Глиэр. Концерт для голоса с оркестром // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 10.

П. И. Чайковский. «Мелодия» // ЭФУ, с. 15; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 59.

Методический комментарий

Звучат два фрагмента уже знакомой музыки: «Баба-яга» и «Толстый и тонкий» М. П. Мусоргского. Вероятно, дети вспомнят её.

— А почему смогли вспомнить?

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

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

Заходит разговор о том, для чего люди придумали все эти разнообразные знаки. Самое главное — рассказывать друг другу о мире и о себе. Но теперь вопрос: «А зачем людям понадобилось столько разных знаков, разве недостаточно слов, ведь с их помощью можно рассказать о чём угодно?» Однако существуют же язык цифр, язык формул, языки разных видов искусства — рисунок, лепное изображение, жест, наконец, язык того вида искусства, которым мы занимаемся, — язык звука... Почему так много этих человеческих языков?

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

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

Подобного рода задания можно найти во второй части блокнота — в «Озадачнике». Всё это нужно, чтобы вывести детей на обобщение, о богатстве человеческой сущности, о его многообразном восприятии и способах выражения продуктов этого восприятия. Если что-то подобное про-

мелькнёт в детских ответах-размышлениях, его необходимо немедленно выделить и сформулировать как *тезис*.

Завершением этого (по возможности краткого) экскурса в сущность человека становится умозаключение, которое дети могли бы сделать в принципе уже давно: музыка имеет свой язык, такой же *особый*, как и другие языки. Естественно и то, что они скажут о языке музыки: «Он предназначен для того, чтобы рассказывать о чувствах и мыслях человека». В чём же особенность языка музыки?

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

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

Урок 2. Проблема «Язык музыки»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 68–71, 104–105, 108–113.
2. Музыкальный материал:
С. С. Прокофьев. «Петя и волк».

Методический комментарий

На уроке дети слушают и анализируют первое крупное произведение целиком. Можно без конца удивляться этому произведению: оно соединяет в себе высокохудожественные и узкодидактические черты. Конечно же речь

идёт о симфонической сказке С. С. Прокофьева «Петя и волк». И конечно же мы её «сочиняем» сами (не всю, а только фрагмент).

Творческий процесс начинается с разглядывания детьми разворота учебника «Хочу быть композитором» (с. 104–105), на котором помещена фотография их ровесника – шестилетнего Прокофьева. Дети узнают, что уже в шесть лет С. С. Прокофьев написал оперу «Великан». Несколько лет спустя, когда он стал истинным «великаном» мировой музыки, к нему пришли две молоденькие девушки – будущая основательница детского музыкального театра Наталия Сац и одна из начинающих поэтесс, чтобы предложить ему написать произведение... для детей. Причём особое – педагогическое произведение: его цель – представить детям музыкальные инструменты симфонического оркестра. Не сразу согласившись, он довольно быстро сообщил, что работа закончена. Что же у него получилось?

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

Начинается сказка – начинается день. С чего начинается день у такого мальчишки летом? (Импровизации детей: создание ситуаций, в которых проявляется характер Пети и выкристаллизовывается – на инструменте – его будущая музыкальная характеристика.) Затем (к этому надо под-

вести детские фантазии) появляется дедушка, и какой, наверное, хороший, Петю любит, но без конца его поучает. Чем припугнуть ребёнка, чтобы не ходил за калитку? «Придёт серенький волчок и ухватит за бочок» — это известно всем детям ещё с колыбели. Вот и в сказке волк бродит где-то рядом, так что за калитку — ни шагу!

Значит, придётся общаться с обитателями окрестностей только через забор. А они не замедлили появиться: прилетела птичка, проковыляла утка, появилась кошка (не беда, если в дальнейших импровизациях детей появятся персонажи, которых в сказке нет). О чём могут беседовать птичка с уткой? Может быть, о том, «что рождённый плавать — летать не может»? Но ведь это неправда! Кто же настоящая птица — та, которая только летает, или та, которая и плавает, и летает? Взаимоотношения кошки и птички в природе всегда, как правило, заканчиваются конфликтом, а то и трагедией.

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

Слушаем авторский вариант сказки (до появления волка). Находим подтверждение своим догадкам на уровне *интонаций, инструментовки, жанров* и более мелких подробностей, таких как тембр, ритмические особенности, тиссетура, регистр, динамика, лад и др. Естественно, что параллельно с выяснением всего этого происходит зна-

комство с инструментальными группами оркестра, со способами игры на инструментах (см. с. 108–113 учебника). Очень важно, чтобы дети, импровизируя с образами-интонациями, попытались дать словесные описания предполагаемых оркестровых (языковых) средств воплощения, а также напеть, наиграть на рояле свои варианты интонационных характеристик.

Главное – понять, что все средства выразительности становятся вторичным явлением при сочинении музыки: содержательные характеристики образов Пети, утки, бабушки, кошки и других *закономерно* предполагают именно такие средства. Сравните детские варианты сказочных образов с образами, которые придумал Прокофьев. Вот тут-то и выяснится, что расхождение в характеристиках образов с композиторским вариантом потребовало и несколько другой организации всего комплекса выразительных средств!

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

Урок 3. Продолжаем слушать сказку

С. С. Прокофьева «Петя и волк»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 108–113.

2. Музыкальный материал:

С. С. Прокофьев. «Петя и волк».

Н. А. Римский-Корсаков. «Полёт шмеля», «Три чуда» // ЭФУ, с. 102, 103; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 89–90.

Методический комментарий

Слушаем сказку Прокофьева до конца, применяя метод «сочинение сочинённого» и такой приём, как «стоп-кадр».

Он заключается в том, что слушание в необходимых, с точки зрения учителя, местах прерывается и дети высказывают те или иные предположения, связанные со всем комплексом «сочинения», — развитие сюжета и музыкальный язык (*что* должно произойти и *как* это лучше сделать). Это делается для того, чтобы помочь ученикам осознать необходимость каких-либо изменений в тематическом материале, обосновать взаимодействие тем-образов, появление нового персонажа и т. д. Например, спросите у класса: «Какое влияние на поведение героев сказки оказывает появление волка? Что должно измениться в музыке того или иного персонажа (птички, кошки, утки)? Как показать взаимоотношения птички и волка; утки и волка; охотников и волка? С помощью каких музыкальных средств могут прозвучать выстрелы; «спуститься верёвочка»; разъяриться волк; стать слышимыми победа над волком и триумфальное шествие, а съеденная утка станет «видимой» в животе у волка?» И т. д.

Очень важно для воспитания драматургического музыкального мышления подвести детей к пониманию создания целого в развитии, основанном на закреплении за каждым инструментом как персонажем **лейттем**, **лейтхарактеристик** и последующем взаимодействии **лейтобразов**. Это и будет претворение идеи прежних уроков — **театр в оркестре**, что станет для детей введением в принципы *симфонического развития*. Что даст такое совмещение двух планов — размышлений-импровизаций и слушания? Прежде всего постоянное напряжение творческого созидания, когда процесс сочинения музыки выводится наружу, становится осязаемым.

Но! Такой метод более уместен для произведений, рассчитанных скорее на игру, характерную для того или иного детского возраста, в которых литературная подоплёка не несёт в себе существенной смысловой нагрузки и идея театра в оркестре (персонификация тембров, регистров,

интонаций и пр.) становится в известной мере самоцелью. Например, с фрагментами кантаты «Александр Невский» С. С. Прокофьева такая работа не имеет смысла. И тем более это нежелательно в работе с непрограммными сочинениями, где сама идея произведения выступает как некая философская «формула» жизни, но выраженная художественными чувственно воспринимаемыми средствами (например, Симфония № 4 П. И. Чайковского, Фортепианный концерт Э. Грига).

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

Возвращаясь к фрагментам оперы «Три чуда» и «Полёт шмеля», можно ограничиться лишь напоминанием основного музыкально-тематического материала, чтобы кратко констатировать особенности организации языковых средств, которые и делают эту музыку такой характерной, выразительной и узнаваемой. Лучше сконцентрировать внимание на арии Царевны Лебеди, поскольку с ней можно поработать и с точки зрения лейттемы, и с точки зрения того, как совершается чудо — превращение лебедя в человека, благодаря чему тема Царевны обретает слово. Неплохо перед прослушиванием арии попробовать распеть с детьми текст, наиграв вокальную партию. (Фрагмент либретто см. в *Приложении 5*.) Такая форма вокальной работы продуктивна тем, что заставляет детей самостоятельно ощутить рождение музыкальной фразы, особенности применения распевности без нарушения логических ударений — ощущение внутреннего метроритма стиха и музыки, правильность акцентировки, разнообразие и роль вокально-изобразительных приёмов в создании выразительности образа и многие другие «вокальные хитрости». Кстати, взмывающие вверх интонации, которые в данных условиях становятся как бы своими и необходимыми для того, чтобы в вокальной линии Царевны слы-

шался облик прекрасной Лебеди, легко схватываются детьми (пусть в общих чертах) и гораздо быстрее обретают нужную выразительность.

Уроки 4, 5. Проблема «Язык музыки»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 104–105, 108–113.
2. Рабочая тетрадь, раздел «Озадачник», с. 48.
3. Музыкальный материал:
М. П. Мусоргский «Балет невылупившихся птенцов» // ЭФУ, с. 41; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 56.
С. С. Прокофьев. «Джюльетта-девочка» // ЭФУ, с. 107; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 18, 20.
Хоровод «Заплетися, плетень, заплетися».

Методический комментарий

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

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

только как о птичьих детёнышах, но и как о человеческих *тоже*. Как персонажи-интонации себя ведут?

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

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

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

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

Уроки 6, 7. Кульминация проблемы «Язык музыки»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 114–119.

2. Музыкальный материал:

С. С. Прокофьев. «Ледовое побоище», «Мёртвое поле» из кантаты «Александр Невский» // ЭФУ, с. 114, 119; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 22–23.

Потешка «На зелёном лугу».

Хоровод «Заплетися, плетень, заплетися».

Методический комментарий

На этих уроках применяем театрално-драматургический приём, который можно определить как *внезапность* — неожиданное преобразование поля жизни в поле сражения. Поэтому на этих уроках есть смысл опять погрузиться в атмосферу национального народного музицирования: повторить уже знакомые детям народные песни

и игры, а также разучить потешку «На зелёном лугу». Под неё дети северных областей России росли в буквальном смысле слова: под приговорку «их-вох» ребёнка подбрасывали вверх. Обязательно нужно спеть колыбельные песни для создания атмосферы миролюбия и доброты, так свойственной русскому патриархальному быту. Целесообразно выстроить материал урока так, чтобы последней прозвучала игровая песня «Заплетися, плетень, заплетися», бесконечное движение которой внезапно прервётся звучанием фрагмента кантаты С. С. Прокофьева «Александр Невский» (начало «Ледового побоища»). Может быть, чтобы воздействие этого контраста было более сильным, есть смысл закончить 6-й урок этой музыкой без всякого обсуждения и анализа, с тем чтобы следующий урок начать с впечатлений, которые сложились у детей (заодно проверим, насколько музыка и впечатление от контраста остались в эмоциональной памяти, а значит — затронули их).

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

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

Результатом совместного с учителем анализа данного произведения явится неожиданное предложение: при помощи музыки *восстановить картину (схему) боя*. Это представляется возможным, во-первых, потому, что сама музыка первоначально создавалась под определённый видеоряд (писалась для кинофильма «Александр Невский» в качестве звуковой иллюстрации боя), поэтому вся картина сражения как на ладони (см. с. 114–115 учебника). Во-вторых, комплекс выразительных средств здесь найден настолько точно, что ошибки в том, что происходит на поле брани, просто быть не может. Именно поэтому сам процесс определения этого комплекса выразительных средств и «прочитывание» развития событий через *взаимодействие тем* не составят особого труда. Кстати, можно добавить изюминку в анализирование: сравнить две скачки на предмет различия – в одной тяжело и неотвратимо надвигается смерть, а в другой скачет защита жизни.

Завершая разговор о Ледовом побоище, предложите детям следующее задание.

Выбери, кем ты хочешь быть в стане русских воинов: всадником, пешим дружинником или скоморохом-музыкантом. Они здорово подбадривали воинов, играя на... На чём же они играли?.. Итак, ты – всадник, исполни музыку скачки на барабане. Ты – пеший воин, напой русскую удалую тему. Выбери инструменты для скоморохов и попробуй развеселить уставших.

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

Попросим детей дать характеристику этой мелодии. В ответах обязательно прозвучит: она не похожа на пение, которое естественно в такой ситуации, – оплакивание погибших, жалость и пр. Она более сдержанная, широкая,

сильная... И всё это находится в полной гармонии со словом. Почему именно такая мелодия звучит в этой ситуации? Ответ опять в словах, смысл которых: «Возьму себе в мужа не красивого, а самого храброго». Нужно обязательно довести до сознания детей, что содержание потребовало именно *таких* средств выражения. К тому же здесь и патриотический момент: такая мелодия символизирует победу русского духа!

Урок 8. «Ты выбрала нас, музыка!»

Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 126.

2. Музыкальный материал:

С. С. Прокофьев. «Мёртвое поле» из кантаты «Александр Невский» // ЭФУ, с. 117; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 23.

И. С. Бах. Прелюдия до мажор // нотная хрестоматия, с. 12.

Ш. Гуно. «Ave Maria» // ЭФУ, с. 45; фонохрестоматия.

Ф. Шуберт. «К музыке» // нотная хрестоматия, с. 3.

Г. А. Струве. «Музыка» // нотная хрестоматия, с. 6.

Методический комментарий

Драматургически его логичнее всего начать со звучания женского голоса (фрагмент «Мёртвое поле»), чтобы затем проблему победы духа поднять на всечеловеческий уровень. Это достигается возвращением к просветлённому звучанию Прелюдии до мажор И. С. Баха. Вспоминаем, как в I четверти у ребят появлялось желание вплести свои голоса в ткань баховской фактуры, дети теперь, вероятно, по-иному почувствуют, какой может быть мелодия к такому аккомпанементу, и постараются доказать это своими импровизациями. Режиссёрской находкой учителя будет неожиданный перевод их вокальных поисков в звучание мелодии Ш. Гуно «Ave Maria».

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

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

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

Планируемые результаты освоения курса¹

Достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения программы обучающимися происходит в процессе активного восприятия и обсуждения музыки, освоения основ музыкальной грамоты, собственного опыта музыкально-творческой деятельности: хорового пения и игры на элементарных музыкальных инструментах, пластического интонирования, музыкальных импровизаций на заданные темы и при подготовке музыкально-театрализованных представлений.

В результате освоения программы у обучающихся будут сформированы готовность к саморазвитию, мотивация к обучению и познанию; понимание ценности отечественных национально-культурных традиций, осознание своей этнической и национальной принадлежности, уважение к истории и духовным традициям России, музыкальной культуре её народов, понимание роли музыки в жизни человека и общества, духовно-нравственном развитии человека. В процессе приобретения собственного опыта музыкально-творческой деятельности обучающиеся научатся понимать музыку как составную и неотъемлемую часть окружающего мира, постигать и осмысливать явления музыкальной культуры, выражать свои мысли и чувства, обусловленные восприятием музыкальных произведений, использовать музыкальные образы при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых и инструментальных произведений, в импровизации.

Школьники научатся размышлять о музыке, эмоционально выражать своё отношение к искусству; проявлять

¹ Раздел составлен на основе текста Примерной основной образовательной программы начального общего образования.

эстетические и художественные предпочтения, интерес к музыкальному искусству и музыкальной деятельности; формировать позитивную самооценку, самоуважение, основанные на реализованном творческом потенциале, развитии художественного вкуса, осуществлении собственных музыкально-исполнительских замыслов.

У обучающихся проявится способность вставать на позицию другого человека, вести диалог, участвовать в обсуждении значимых для человека явлений жизни и искусства, продуктивно сотрудничать со сверстниками и взрослыми в процессе музыкально-творческой деятельности. Реализация программы обеспечивает овладение социальными компетенциями, развитие коммуникативных способностей через музыкально-игровую деятельность, способности к дальнейшему самопознанию и саморазвитию. Обучающиеся научатся организовывать культурный досуг, самостоятельную музыкально-творческую деятельность, в том числе на основе домашнего музицирования, совместной музыкальной деятельности с друзьями, родителями.

Предметные *результаты* освоения программы должны отражать:

- сформированность первоначальных представлений о роли музыки в жизни человека, её роли в духовно-нравственном развитии человека;
- сформированность основ музыкальной культуры, в том числе на материале музыкальной культуры родного края, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности;
- умение воспринимать музыку и выражать своё отношение к музыкальному произведению;
- умение воплощать музыкальные образы при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации, при создании ритмического аккомпанемента и игре на музыкальных инструментах.

Предметные результаты по видам деятельности обучающихся

В результате освоения программы обучающиеся должны научиться в дальнейшем применять знания, умения и навыки, приобретённые в различных видах познавательной, музыкально-исполнительской и творческой деятельности. Основные виды музыкальной деятельности обучающихся основаны на принципе взаимного дополнения и направлены на гармоничное становление личности школьника, включающее формирование его духовно-нравственных качеств, музыкальной культуры, развитие музыкально-исполнительских и творческих способностей, возможностей самооценки и самореализации. Освоение программы позволит обучающимся принимать активное участие в общественной, концертной и музыкально-театральной жизни школы, города, региона.

Слушание музыки

Обучающийся:

1. Узнаёт изученные музыкальные произведения и называет имена их авторов.

2. Умеет определять характер музыкального произведения, его образ, отдельные элементы музыкального языка: лад, темп, тембр, динамику, регистр.

3. Имеет представление об интонации в музыке, знает о различных типах интонаций, средствах музыкальной выразительности, используемых при создании образа.

4. Имеет представление об инструментах симфонического, камерного, духового, эстрадного, джазового оркестров, оркестра русских народных инструментов. Знает особенности звучания оркестров и отдельных инструментов.

5. Знает особенности тембрового звучания различных певческих голосов (детских, женских, мужских), хоров (детских, женских, мужских, смешанных, а также народно-

го, академического, церковного) и их исполнительские возможности и специфику репертуара.

6. Имеет представления о народной и профессиональной (композиторской) музыке; балете, опере, мюзикле, произведениях для симфонического оркестра и оркестра русских народных инструментов.

7. Имеет представления о выразительных возможностях и особенностях музыкальных форм: типах развития (повтор, контраст), простых двухчастной и трёхчастной форм, вариаций, рондо.

8. Определяет жанровую основу в пройденных музыкальных произведениях.

9. Имеет слуховой багаж из прослушанных произведений народной музыки, отечественной и зарубежной классики.

10. Умеет импровизировать под музыку с использованием танцевальных, маршеобразных движений, пластического интонирования.

11. Имеет представление о композиторской деятельности.

Хоровое пение

Обучающийся:

1. Грамотно и выразительно исполняет песни с сопровождением и без сопровождения в соответствии с их образным строем и содержанием.

2. Знает о способах и приёмах выразительного музыкального интонирования.

3. Соблюдает при пении певческую установку. Использует в процессе пения правильное певческое дыхание.

4. Поёт преимущественно с мягкой атакой звука, осознанно употребляет твёрдую атаку в зависимости от образного строя исполняемой песни. Поёт доступным по силе, не форсированным звуком.

5. Ясно выговаривает слова песни, поёт гласные округлённым звуком, отчётливо произносит согласные; исполь-

зует средства артикуляции для достижения выразительности исполнения.

6. Исполняет одnogолосные произведения.

Игра в детском инструментальном оркестре (ансамбле)

Обучающийся:

1. Имеет представления о приёмах игры на элементарных инструментах детского оркестра, народных инструментах и др.

2. Умеет исполнять различные ритмические группы в оркестровых партиях.

3. Имеет первоначальные навыки игры в ансамбле — дуэте, трио (простейшее двух-, трёхголосие). Владеет основами игры в детском оркестре, инструментальном ансамбле.

4. Использует возможности различных инструментов в ансамбле и оркестре.

Основы музыкальной грамоты

Объём музыкальной грамоты и теоретических понятий:

1. **Звук.** Свойства музыкального звука: высота, длительность, тембр, громкость.

2. **Мелодия.** Типы мелодического движения. Начальное представление о клавиатуре фортепиано (синтезатора).

3. **Метроритм.** Длительности: восьмые, четверти, половинные. Пауза. Акцент в музыке: сильная и слабая доли. Такт. Размеры: $\frac{2}{4}$; $\frac{3}{4}$; $\frac{4}{4}$. Сочетание восьмых, четвертных и половинных длительностей, пауз в ритмических упражнениях, ритмических рисунках исполняемых песен, в оркестровых партиях и аккомпанементах. Двух- и трёхдольность — восприятие и передача в движении.

4. **Лад:** мажор, минор.

5. **Нотная грамота.** Скрипичный ключ, нотный стан, расположение нот в объёме первой-второй октав, диэз, бе-

моль. Чтение нот первой-второй октав, пение по нотам выученных по слуху простейших попевок.

6. **Музыкальные жанры.** Песня, танец, марш. Музыкально-сценические жанры: балет, опера, мюзикл.

7. **Музыкальные формы.** Виды развития: повтор, контраст. Вступление, заключение. Куплетная форма, вариации.

В результате изучения музыки на уровне начального общего образования обучающийся **получит возможность научиться:**

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

- *организовывать культурный досуг, самостоятельную музыкально-творческую деятельность; музицировать;*

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

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

Морожены песни

С. Писахов

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

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

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

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

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

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

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

И пошла, и пошла, ну, прямо без удержу, до потемни сыпала. Сватья тоже не отставала, как подскочит (её злостью подбрасывало) да как начнёт переплётываться, да как начнёт переплётываться. Слова-то — все дыбом.

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

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

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

Нарядне нашей деревни нигде не было.

Весной песни затают, зазвенят, как птицы как невиданны запойут!

С этого и повелась торговля песнями.

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

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

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

— Что за штуки колки каки, чем они швыряют?

— Так, пустяки.

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

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

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

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

— Ещё, ещё! Слушать хотим!

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

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

Сватына свекровка, ну та сама, котора отругиваться бегала, тоже в песенно дело вошла. Поёт да песенным словом помахиват, а песня мёрзнет, как белы птицы летят. Внучка старухина у бабки подголоском была. Бабкина песня – жемчуга да брильянты-самоцветы, внучкино вторенье, как изумруды.

Девки поют, бабы поют, старухи поют.

Песня делам не мешат, рядом с делом идёт, доход даёт.

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

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

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

Ну и запели!

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

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

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

– Что таки тяжёлы сей год песни?

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

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

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

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

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

Вот ящики порастаяли и начали звенеть.

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

В пространстве клавиатуры

Слово «клавиатура» происходит от слова «клавиша». Инструменты с клавишами называются клавишными. Ударьшь по разным клавишам в разных концах клавиатуры — и зазвучат светлые, высокие или тёмные, низкие звуки.

Свои «клавиатуры» имеют и другие инструменты, хотя звуки на них извлекаются другим способом. Трость струны на скрипке или гитаре — все струны звучат по-разному. И тогда гриф с натянутыми струнами на скрипке, виолончели, контрабасе или гитаре — это их «клавиатура». Зажми одновременно со щипком одну струну то в одном месте, то в другом — и обнаружишь звуки разной высоты.

А в духовом инструменте вдоль деревянной или металлической трубки расположены дырочки или клапаны. Вдувая в инструмент воздух, закроешь разные дырочки или нажмёшь на клапаны — и получаются звуки разной высоты на такой духовой «клавиатуре».

На баяне — «клавиатура» с кнопочками.

Любую музыку, которую играют на разных инструментах, записывают известными тебе семью нотами. Больше всего звуков можно извлечь из рояля. И клавиатура у него больше. Сыграв снизу доверху все клавиши, легко услышать, как звуки становятся всё светлее и выше, и наоборот. Чтобы было понятно, в каком месте на клавиатуре, грифе, трубке брать звуки, ноты записываются в определённых октавах. Это расстояние от первой до восьмой ноты, например, от «ре» и до следующей через восемь нот «ре», или от «до» и до следующей ноты «до». Посмотри, сколько октав помещается на всей клавиатуре пианино.

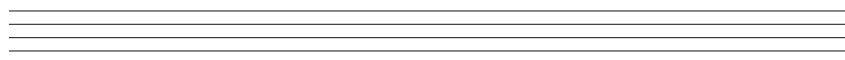
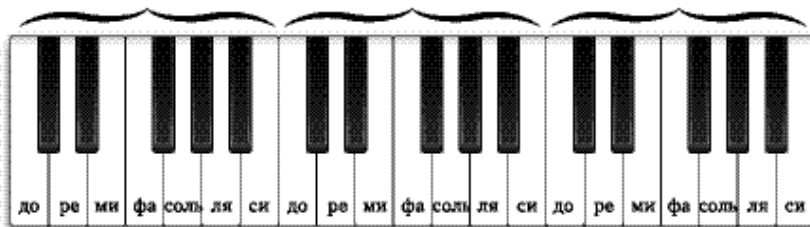
В басовом ключе записаны более низкие звуки, в скрипичном — более высокие. Когда мелодия движется вверх, на клавиатуре играем слева направо и записываем движенье мелодии из басового ключа в скрипичный.

Рассмотри часть клавиатуры и подумай, как продолжить движение на нотном стане в третью октаву. Если не хватит пяти линеек, добавь. Они и будут называться добавочными.

малая
октава

первая
октава

вторая
октава



П. И. Чайковский.
Опера «Пиковая дама».
Либретто (фрагмент)

Интродукция. Действие первое

Картина первая

Весна. Летний сад. Площадка. На скамейках сидят и расхаживают по саду нянюшки, гувернантки и кормилицы. Дети играют в горелки, другие прыгают через верёвки, бросают мячи.

Девочки

Гори, гори ясно,
Чтобы не погасло,
Раз, два, три!
(Смех, восклицания, беготня.)

Нянюшки

Забавляйтесь, детки милые!
Редко солнышко вас, родимые,
Тешит радостью!
Если, милые, вы на волюшке
Игры, шалости затеваете,
То по малости вашим нянюшкам
Вы покой тогда доставляете.
Грейтесь, бегайте, детки милые,
И на солнышке забавляйтесь!

Гувернантки

Слава богу, хоть немножко можно отдохнуть,
Воздухом подышать весенним, видеть что-нибудь!
Не кричать, без замечаний время проводить.
Про внушенья, наказанья, про урок забыть.

Нянюшки

Грейтесь, бегайте, детки милые,
И на солнышке забавляйтесь.

Кормилицы

Баю, баю-бай!
Спи, родимый, почивай!
Ясных глаз не открывай!
(*Слышны барабанный бой и детские трубы.*)

Нянюшки, кормилицы, гувернантки

Вот наши воины идут — солдатики.
Как стройно! Посторонитесь! Места! Раз, два, раз, два...
(*Входят мальчики в игрушечных вооружениях; впереди мальчик-командир.*)

Мальчики (*маршируя*)

Раз, два, раз, два,
Левой, правой, левой, правой!
Дружно, братцы!
Не сбиваться!

Мальчик-командир

Правым плечом вперёд! Раз, два, стой!
(*Мальчики останавливаются.*)
Слушай!
Мушкет перед себя! Бери за дуло! Мушкет к ноге!
(*Мальчики исполняют команду.*)

Мальчики

Мы все здесь собрались
На страх врагам российским.
Злой недруг, берегись!
И с помыслом злодейским беги иль покорись!
Ура! Ура! Ура!
Отечество спасать
Нам выпало на долю.

Мы станем воевать
И недругов в неволю
Без счёта забирать!
Ура! Ура! Ура!
Да здравствует жена,
Премудрая царица,
Нам мать всем она,
Сих стран императрица
И гордость и краса!
Ура! Ура! Ура!

Мальчик-командир

Молодцы, ребята!

Мальчики

Рады стараться, ваше высокоблагородие!

Мальчик-командир

Слушай!

Мушкет перед себя! Направо! На караул! Марш!

(Мальчики уходят, барабаня и трубя.)

Нянюшки, кормилицы, гувернантки

Ну, молодцы, солдаты наши!

И впрямь напустят страху на врага.

(За мальчиками вслед уходят другие дети. Нянюшки и гувернантки расходятся, уступая место другим гуляющим...)

Н. А. Римский-Корсаков.
Опера «Снегурочка».
Либретто (фрагмент)

Пролог

...

Мороз

По богатым посадским домам колотить по углам,
у ворот верееми скрипеть, под полозьями петь
любо мне, любо, любо, любо.
Из леску по дорожке за возом воз,
на ночлег поспешает скрипучий обоз.
Я обоз стерегу, я вперёд забегу,
по край поля, вдали, на морозной пыли лягу маревом,
среди полночных небес встану заревом.
Разольюсь я, Мороз, в девяносто полос,
разбежуся столбами, лучами несметными,
несметными, разноцветными.
И толкнутся столбы и спираются,
а под ними снега разгораются,
море свету-огня, яркого, жаркого, пышного;
там синё, там красно, а там вишнево.
Любо мне, любо, любо, любо.
Ещё злей я о ранней поре, о румяной заре:
подкрадусь я к жильям из оврагов полянами,
подкрадусь, подползу я туманами.
Над деревней дымок завивается,
в одну сторону погибается;
я туманом седым заморожу и дым,
как он тянется, так останется,
по-над полем, по-над лесом, перевесом.
Любо мне, любо, любо, любо мне.

Весна-Красна

Недурно ты попиrowал, пора бы
и в путь тебе, на север.

Мороз

Не гони, и сам уйду. Не рада старику!
Про старое скоренько забываешь.
На утренней заре по ветерку
умчусь к сибирским тундрам.

Весна-Красна

На кого же Снегурочку оставишь?

Мороз

Дочка наша
на возрасте, без нянек обойдётся.
Ни конному, ни пешему дороги
и следу нет в её терем.

Весна-Красна

Эй, старый!
Милей всего на свете девке воля.

Мороз

Вот то-то мне и нелюбо! Послушай!
Известно мне, что Солнце собирается сгубить Снегурку.
Только и ждёт того, чтоб заронить ей в сердце
лучом своим огонь любви.
Тогда спасенья нет Снегурочке.
Доколе же младенчески чиста её душа,
не властен он вредить Снегурочке. Послушай!
Для девушки присмотр всего нужнее:
не лучше ли в слободку к Бобылю
отдать её на место дочери?

Весна-Красна

Согласна.

Мороз

(Кличет Снегурочку.)

Снегурка! Снегурушка, дитя моё.

Снегурочка

(выглядывая из лесу)

Ау, ау!

(Выбегает из лесу и подходит к отцу.)

Весна-Красна

(лаская Снегурочку)

Ах, бедная Снегурочка, дикарка!

Поди сюда, тебя я приголублю.

Красавица, не хочешь ли на волю?

С людьми пожить?

Снегурочка

Хочу, хочу, пустите!

Мороз

А что манит тебя покинуть терем родительский?

И что у берендеев завидного нашла?

Снегурочка

Людские песни.

С подружками по ягоду ходить,

на оклик их весёлый отзываться:

«Ау, ау!»,

круги водить, за Лелем повторять

с девицами припев весенних песен:

«Ой, Ладо, Лель!»

милей Снегурочке твоей,

без песен жизнь не в радость ей.

Пусти, отец!

Когда зимой холодной

вернёшься ты в свою лесную глушь,

в сумеречки тебя утешу,

песню под наигрыш метели запою,
запою весёлую,
у Леля перейму и выгучусь скорёхонко.
Ах, отец!
С подружками по ягоду ходить,
на оклик их весёлый отзываться:
«Ау, ау!»,
круги водить, за Лелем повторять
с девицами припев весенних песен:
«Ой, Ладо, Лель!»
милей Снегурочке твоей,
без песен жизнь не в радость ей,
не в радость!

Мороз

А Леля узнала ты откуда?

Снегурочка

Из кусточка ракитова.
К нему девицы ходят, красавицы,
и по головке гладят,
в глаза глядят, ласкают и целуют,
и Лелюшком, и Лелем называют,
пригоженьким и миленьким.

Весна-Красна

А разве пригожий Лель горазд на песни?

Снегурочка

Мама, слыхала я, слыхала
и жаворонков пенье,
дрожащее над нивами,
лебяжий печальный клич
над тихими водами,
слыхала я и громкие раскаты соловьёв,
певцов твоих любимых.

Песни Леля дороже мне.
И дни, и ночи слушать я готова
его пастушьи песни.
И слушаешь, и таешь...

Мороз

(к Весне)
Слышишь? Таешь!
Ужасный смысл таится в этом слове.
(к Снегурочке)
Снегурочка! Беги от Леля!
Бойся речи его и песен!
Беги, беги от Леля!

Снегурочка

(к Морозу)
Я дочь послушная твоя;
но, право, ни Леля я, ни песен не боюсь.

Весна-Красна

Дочь в неволе не даст тебе томить родная мать.
Снегурочка, когда тебе взгрустнётся,
иль нужда будет в чём,
ты приходи в Ярилину долину,
покличь меня:
чего б ни попросила, отказу нет тебе.

Снегурочка

Спасибо, мама, спасибо, красавица.

Мороз

Вечернею порой, гуляючи,
держись поближе к лесу,
а я отдам приказ тебя беречь.
Ау, дружки! Лешутки! Лесовые!
Заснули, что ль? Ау!

Голоса Леших

(в лесу)
Ау, ау!

Мороз

Ау!

Голоса Леших

(в лесу)
Ау, ау!
(Из сухого дупла вылезает Леший, лениво потягиваясь и зевая.)

Мороз

Слушай, Леший!
Чужой ли кто, аль Лель-пастух пристанет
к Снегурочке, аль силой взять захочет,
чего умом не может, заступись,
мани его в лесную глушь, в чащу,
засунь в цепыжник
аль по пояс в болото втисни!

Леший

Ладно, ладно!
*(Складывает над головой руки и проваливается в дупло.
Вдали слышны голоса берендеев, везущих Масленицу.)*

Берендеи

(за сценой)
Ой, честная Масленица!

Весна-Красна

Валит толпа весёлых берендеев.
Пойдём, Мороз.

Мороз

Прощай, Снегурочка, дочурка!

Весна-Красна

Снегурочка, прощай, прощай!
Живи, дитя, счастливо...

Снегурочка

Мама! Счастье найду аль нет,
а всё же поищу.

Мороз

Не успеют с полей убрать снопов,
а я вернусь, увидимся.

Весна-Красна

Пора бы гнев на милость переменить:
уйми метель! Народом везут её,
толпами провожают широкую.
(Уходит.)

Мороз

Конец метелям зимним!

Берендеи

(за сценой)

Ой, честная Масленица!

(Мороз уходит и машет рукой. Метель унимается, тучи убегают. Ясно, как в начале действия. Появляются берендеи, одни подвигают к лесу сани с чучелом Масленицы, другие стоят поодаль. Снегурочка стоит за кустами, около дупла.)

Ой, честная Масленица!

Ой, честная Масленица! Ой! Ой!

Раным-рано куры запели,
про весну обвестили.

Прощай, прощай, прощай, Масленица!

Сладко, воложно нас кормила,
суслом, бражкой поила.

Прощай, прощай, прощай, Масленица!
Пито, гуляно было вволю,
пролито того боле.
Прощай, прощай, прощай, Масленица!
Мы за то тебя обрядили
рогозиной, рединой.
Прощай, прощай, прощай, Масленица!
Мы честно тебя проводили,
на дровнях волочили.
Прощай, прощай, прощай, Масленица!
Завезём тебя в лес подале,
чтоб глаза не видали.
Прощай, прощай, прощай, Масленица!

(Часть берендеев, пододвинув санки к лесу, отходит в сторону.)

Ой, честная Масленица!
Ой, честная Масленица! Ой! Ой!
Веселенько тебя встречать, привечать,
трудно-нудно тебя со двора провожать.
Воротись к нам на три денёчка!
Не воротись на три денёчка,
воротись хоть на денёчек,
на денёчек, на малый часочек!
Ой, честная Масленица! Ой!
Масленица мокрохвостка,
поезжай со двора.
У нас с гор потоки,
заиграй овражки,
выверни оглобли,
налаживай соху!
Весна-красна,
наша Ладушка пришла!
Весна-красна,
наша Ладушка пришла!

Ой, честная Масленица!
Масленица-мокрохвостка,
поезжай долой со двора!
Телеги с повети,
улья из клетки,
на повет санки,
запоём веснянки!
Весна-Красна,
наша Ладушка пришла!
Весна-Красна,
наша Ладушка пришла!
Ой, честная Масленица! Ой! Ой!
Прощай, честная Масленица!
Коли быть живым, увидимся!
Прощай, прощай, прощай, Масленица!
Ой, честная Масленица! Ой! Ой!
Ой, хоть год прождать,
да ведать-знать,
что Маслена придёт опять.
Прощай, прощай, прощай, Масленица!

Масленица

Минует лето красное,
сгорят огни купальские,
пройдёт и осень жёлтая
с снопом, скирдой да братчиной.

Берендеи

Воротись к нам хоть на денёчек.

Масленица

Потёмки, ночи тёмные,
карачуна проводите.

Берендеи

Воротись к нам на денёчек!

Масленица

Придёт пора морозная
овсень-коляду кликати.

Берендеи

На денёчек, на малый часочек!

Масленица

Во вьюгах с перевеями
прибудет день, убудет ночь,
из лужицы, из наледи
напьётся кочет с курами,
тогда и ждать меня опять.
(Исчезает.)

Бобылиха

(к Бобылю)

Домой иди!

(Бобыль хватается за пустые сани, Бобылиха за Бобыля.)

Бобыль

Постойте! Как же это! Неужто вся она?
Кажись бы мало погуляно и попито чужого.
Живи теперь, да впроголодь и майся без Масленой.
А можно ль Бобылю? Никак нельзя.
Куда теперь деваться, бобыльская хмельная голова!

(Поёт и пляшет.)

У Вакулы Бобыля
ни кола, ни двора,
ни кола, ни двора,
ни скота, ни живота.

Н. А. Римский-Корсаков.
Опера «Сказка о царе Салтане».
Либретто (фрагмент)

ДЕЙСТВИЕ ЧЕТВЁРТОЕ

КАРТИНА ПЕРВАЯ

Остров Буян. Декорация первой картины третьего действия. Ночь. Входит Царевич Гвидон.

Царевич Гвидон

В синем море звёзды блещут,
В море волны тихо плещут,
Листья сладко шелестят,
Птички певчие свистят.
Ночь полна красою новой,
Дух идёт от лип медовый.
Как хорош ты, божий свет!
Жаль, что милой близко нет.
Где её приют счастливый?
К ней любовью прихотливой, —
Хоть не видел, всё равно, —
Разгорелся я давно.

Позову-ка Лебедь-птицу;
Пусть диковинку девицу
Мне покажет нынче в ночь.
Лебедь! Лебедь! Ждать не в мочь.

Лебедь-птица появляется.

Лебедь-птица

Здравствуй, князь ты мой прекрасный!
Что ты тих, как день ненастный?

Опечалился чему?
Говори, я помогу.

Царевич Гвидон

Грусть-тоска меня съедает.
День и ночь одолевает...
Люди женятся, гляжу,
Не женат лишь я хожу.

Лебедь-птица

А кого же на примете
Ты имеешь?

Царевич Гвидон

Да на свете,
Говорят, царевна есть,
Что невозможно глаз отвести:
Днём свет божий затмевает,
Ночью землю освещает,
Месяц под косою блестит,
А во лбу звезда горит.
А сама-то величавая,
Выступает, словно пава;
Сладку речь-то говорит
Словно реченька журчит.
Только полно, правда ль это?
Что ж молчишь, не дашь ответа?

(Ждёт со страхом ответа.)

Лебедь-птица

(в сторону)
Как весёлый мотылёк
На приветный огонёк
К милой он и льнёт, и рвётся:
Не по-детски сердце бьётся.

Царевич Гвидон

Слушай, Лебедь, я не лгу,
Брежу ею наяву;
Вот теперь закрою очи:
Мнится мне средь тёплой ночи,
Что не птица говорит,
Голос девичий звенит.

Лебедь-птица

Да, такая есть девица!
Но жена не рукавица,
С белой ручки не стряхнёшь
И за пояс не заткнёшь.
Услужу тебе советом:
Слушай, обо всём об этом
Пораздумай ты путём,
Не раскаяться б потом.

Царевич Гвидон

Рад чем хочешь побожиться,
Что пора уж мне жениться,
Что об этом обо всём
Передумал я путём;
И готов душою страстной
За царевною прекрасной
И пешком идти отсель
Хоть за тридевять земель.

Лебедь-птица

Нет, зачем искать далёко?
Я скажу, вздохнув глубоко:
Знай, пришла судьба твоя,
Та царевна — это я!

(Полная тьма. Лебедь-птица обёртывается Царевною. Яркий свет. Царевна-Лебедь, под косой луна, во лбу звезда, стоит перед изумлённым Гвидоном. Гвидон бросается к Лебеди.)

Царевна-Лебедь

Чудо не малое
Вьявь совершается,
Воочью сбывается!
Вольную волюшку,
Девичью долюшку, —
Я отдаю тебе!

Людам запретные
Сказки заветные
Леса дремучего,
Моря зыбучего, —
Всё за беседу
Другу поведаю.

Царевна-Лебедь и Царевич Гвидон

Вмиг появилось
Всё по хотению,
Щучью велению,
С неба свалилося:
Словно во сне
Снится всё мне!
Скоро ль желанная,
Богом нам данная,
Свадьба нежданная?
Будем мы в любви сердечной,
Припевая, жить беспечно.
Счастье то не рассказать
И пером не описать.

Садятся, из-за деревьев доносятся голоса девушек.

Девушки (за сценой)

Что так рано солнце красно
Нынче встало ото сна
Пташек хор запел согласно,

Пробудилась волна?
Утро свежее не жарко,
От росы искрится луг;
Отчего ж так стало ярко,
Словно полдень минул вдруг?

Царица Милитриса в сопровождении девушек идёт умываться на море. Девушки несут полотенце, зеркало и гребень. Девушки, увидав чудесную царевну, продолжают в удивлении.

Девушки (на сцене)

То не утра пробужденье,
То не солнышко встает, –
То красы иное рожденье,
Молодой любви прилёт.

Гвидон и Лебедь бросаются на колени перед Царицею.

Царевич Гвидон

Государыня родная,
Ты прости нас, дорогая!
Выбрал я жену себе,
Дочь послушную тебе.

Царевич Гвидон и Царевна-Лебедь

Просим оба разрешенья,
Твоего благословенья,
Ты детей благослови
Жить в совете и любви.

Содержание

Авторский подход к методике музыкального образования	3
Содержание	6
Методы	19
Тематическое планирование	37
Характеристика учебно-методического комплекта	43
Учебник	44
Электронная форма учебника (ЭФУ)	51
Рабочая тетрадь (блокнот)	55
Фонохрестоматия	65
Нотная хрестоматия	68
Примерное планирование музыкального материала	72
I четверть	72
II четверть	74
III четверть	75
IV четверть	76
Примерные поурочные разработки с методическими рекомендациями	79
I четверть	80
II четверть	119
III четверть	129
IV четверть	148
Планируемые результаты освоения курса	163
<i>Приложение 1. С. Писахов. Морожены песни</i>	169
<i>Приложение 2. В пространстве клавиатуры.</i>	174
<i>Приложение 3. П. И. Чайковский.</i>	
Опера «Пиковая дама». Либретто (<i>фрагмент</i>)	176
<i>Приложение 4. Н. А. Римский-Корсаков.</i>	
Опера «Снегурочка». Либретто (<i>фрагмент</i>)	179
<i>Приложение 5. Н. А. Римский-Корсаков.</i>	
Опера «Сказка о царе Салтане». Либретто (<i>фрагмент</i>)	189