

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



2

класс

# Музыка

Методическое  
пособие



вентана  
граф





Начальная школа XXI века

*В. О. Усачёва*

*Л. В. Школяр*

*В. А. Школяр*



2

класс

# Музыка

Методическое  
пособие

3-е издание,  
переработанное



Москва  
Издательский центр  
«Вентана-Граф»  
2017

ББК 74.266  
У74

**Усачёва, В. О.**

У74 Музыка : 2 класс : методическое пособие / В. О. Усачёва, Л. В. Школяр, В. А. Школяр. — 3-е изд., перераб. — М. : Вентана-Граф, 2017. — 242 с.

ISBN 978-5-360-08956-8

Пособие раскрывает особенности преподавания музыки во 2 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 978-5-360-08956-8

## Основная идея года: как живёт музыка?

В 1 классе, когда перед детьми разворачивался обобщённый *образ музыки*, уже были заложены предпосылки для такой формулировки проблемы года. Ведь музыка, как всё живое, рождается, имеет определённое строение (форму-скелет), растёт, развиваясь и видоизменяясь, вступает во взаимоотношения с людьми и другой музыкой и т. д., и все эти свойства живого присутствуют в любом произведении. Во 2 классе, конкретизируя ответ на вопрос года, необходимо акцентировать внимание на нескольких содержательных положениях.

**Первое.** Каковы детские накопления от 1 класса, что собой представляет образ музыки, который должен сложиться у школьников на пороге 2 класса? Наверное, это ощущение многообразия мира музыки, который существовал до нас, существует независимо от нашего личного сиюминутного восприятия и будет существовать, пока есть кому сочинять, исполнять и слушать её. Школьники познакомились с выразительными и изобразительными возможностями музыки, и пока она представляется им в основном как спектр разнообразных человеческих чувств и мыслей, как взаимопереплетение и взаимосочетание различных песен, танцев и маршей, способность этих жанров быть и самостоятельным целым, и частью более крупного целого (пьесы) и ещё более крупного целого (симфонии, балета и пр.). Школьники уже ощущают, что можно запоминать музыкой, разговаривать, уточнять. Но детский опыт ещё носит ассоциативно-образный характер и пока основан на интуитивном ощущении жизненного содержания музыки.

Теперь музыкально-жизненный опыт детей и их мыслительная деятельность организуются на принципиально ином уровне — на уровне понятий. *Три жанровые сферы*

(песенность, танцевальность, маршевость), интонация, развитие и построение музыки — это те понятия, вокруг которых организуется восприятие и мышление школьников, все факты и явления музыки.

**Второе.** Благодаря переходу на новый уровень освоения искусства появляется возможность формировать у школьников осознание того, что есть **общие законы жизни и музыки** — жизни *вообще* и музыки *вообще*. Но если эти законы отражают суть жизненного и музыкального процесса принципиально одинаково, то они *всеобщие*. Понятно, что, как и в I классе, ни в коем случае не следует увлекаться прямым отождествлением законов музыки и жизни, и говорить о формулировке этих законов в философско-эстетической терминологии пока ещё рано. Но мы можем опосредованно выразить их в музыкальных понятиях, имеющих всеобщий для музыки характер: вместе с детьми выясняем, что музыка рождается из интонации как своей родовой основы, что она существует как песенность, танцевальность и маршевость (три её родовые сферы) и живёт только в развитии и определённых формах.

**Третье.** Объединяющей проблемой на весь учебный год становится **развитие**, раскрывающееся во многих типах (модификациях).

Категория «развитие», выходя за рамки специфически музыкального понятия, позволяет продолжить начатый в I классе разговор о *сложности* явлений жизни и музыки, о *диалектичности* всего и вся (в том числе и собственных чувств), где сходное и различное поляризуется или синтезируется, преобразуется, получает новые качества, переходит одно в другое. Наблюдая развитие как *процесс*, как *изменение*, мы получаем возможность раскрыть школьникам интонационные противоречия как источник энергии развёртывания музыкальной образности, объяснить форму произведения как закономерность развёртывания музыкально-художественной идеи. Всё это способствует развитию у детей диалектического мышления.

Вместе с тем, помня, что музыка всё-таки является созданием человека, художественным отражением жизни в его сознании, надо отметить, что в ней могут встречаться и произведения с бесконфликтной драматургией, вытекающей из очевидной простоты замысла, из особенностей национального сознания, социально-жанровой направленности и пр. Однако в сознании детей обязательно должна отложиться истина: *конфликтность в музыке есть всегда*, а вот её содержание, мера и проявление могут быть минимальными.

Авторы учебно-методического комплекта рассматривают процесс познания музыки в школе как самостоятельную деятельность учащихся по выявлению того, как реальное, привычное, повседневное, обыденное становится художественным. Разнообразные приёмы и методы работы соответствуют системно-деятельностному подходу, заявленному в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) как основной принцип организации учебного процесса. Содержание обучения музыке во 2 классе соответствует Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ПООП НОО).

# Теоретические основы методического обеспечения программы для 2 класса

## Обоснование цели курса

Согласно ФГОС НОО, цель музыкального образования и воспитания 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. В нашем курсе мы предлагаем сделать упор на **научное познание музыкального искусства**.

Говоря о научном методе познания музыкального искусства, мы ни в коем случае не отрицаем непосредственного — эмпирического вхождения в музыку. Научное понятийно-теоретическое знание и чувственно-опытное, «естественное» не противопоставлены в жизни, а существуют как взаимопроникающие стороны единого процесса познания. Ещё Л. С. Выготский говорил о «прорастании» научных понятий и эмпирических обобщений друг через друга. Вслед за ним и мы понимаем, что совершенно отказаться от эмпирического уровня мышления и, следовательно, общедидактических принципов нельзя.

Поэтому в нашей методике изначально для получения знания остаётся его величество детский опыт! Мы принципиально стараемся оставить детям естественное познание окружающего мира и музыки. Повторим: совместить на занятиях чувственно-опытное и научное, поставить их в диалектическую взаимосвязь (взаимопереходы) входит в задачу учителя: ему, как помним, предстоит ухитриться незаметно для самих детей перевести их мышление на теоретический уровень и подтолкнуть их к обобщению своего музыкального и жизненного опыта в рамках естественного восприятия ими музыки.

Научный способ познания и есть то новое, что замечательный учёный, композитор, педагог Д. Б. Кабалевский внёс в музыкальную педагогику массовой школы (да и не только массовой, но и высшей), пытаясь перевести её на рельсы научно-теоретического уровня познания. Впервые, как заметил учитель музыки из г. Кондрово (Калужская область) В. И. Иваньков, «музыка стала учить думать».

**Обеспечить на уроках музыки развитие теоретического мышления — это мы считаем важнейшей стратегической задачей музыкального образования в массовой школе.**

Если мы хотим *реально* научить школьников самостоятельно проследивать, как музыка в самых различных формах своего существования отражает бесконечное многообразие жизни, то легко понять, что без формирования основ теоретического мышления это невозможно. Развитое музыкальное (шире — художественное) мышление *именно теоретического уровня* является необходимым элементом музыкальной культуры как части всей духовной культуры (вспомним слова Д. Б. Кабалевского о сущности восприятия музыки: «слышать и *размышлять* о ней»).

Возможно, кто-то возразит: мыслимо ли говорить с учащимися младших классов о законах жизни и искусства?

Мы считаем, что чем раньше дети начнут учиться думать и чувствовать по-взрослому — тем лучше! И это не просто вера в возможности ребёнка. Это и не призыв не считаться с психолого-педагогическими особенностями возраста, искусственно (форсированно — с целью скорейшего достижения результата) навязывая ребёнку «взрослую жизнь».

За этим положением стоит мысль, берущая своё начало ещё в древних воспитательных системах. В философии педагогики она формулируется так: *воспитание должно происходить сообразно природе.*



Из этого положения вытекает, что ни в коем случае нельзя лишать детей *правды реальной жизни* со всей её диалектикой: постоянными противоречиями, конфликтами и прочим, а значит, и отрицательными эмоциями, борьбой, разочарованиями и т. д. А педагоги должны управлять процессами отражения этой реальности в детском мышлении и эмоционально-чувственной сфере.

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

Для детей же ничего не меняется. А если быть совсем точными – школьники об этом не подозревают. Вся наука – это система координат *для учителя*, чтобы он видел перспективу своей деятельности и, исходя из этого, мог бы точно расставлять акценты на каждом уроке. Помним: *проживание* знаний *предшествует* их понятийному оформлению – это для нас абсолютно принципиально и *выполнимо*.

Ведь можно, практически избегая научных понятий, создать для маленьких музыкантов новое интеллектуально-эмоциональное бытие путём перевода детского анализа музыкальных явлений из внешнего, образно-констатирующего плана в глубинный, внутренний. И дети при этом не будут догадываться, что, фактически проживая происхождение музыкального искусства, в своей деятельности погружаются в проблемы философско-эстетического уровня.

Если в 1 классе мы начинали с проникновения в природу музыки и в совокупности всей проблематики изучали движение **от природного к человеческому**, то во 2 классе

можно считать, что мы уже достигли осознания *человечности музыки* и теперь исследуем музыку, как самих себя — как живой организм, причём организм, не просто тождественный человеку, а организм *особого рода*, в котором человек, создавший его для себя «по образу и подобию своему», специфически — *художественно* — запечатлел «*всё самое лучшее, что передумало и пережило человечество*» (В. В. Медушевский).

Уже в I классе мы обращали внимание школьников на *сложность* музыкальных и жизненных явлений. Вот это слово «сложность», вероятно, и должно остаться в нашем лексиконе, и будем терпеливо (ещё многие годы!) воспитывать у школьников буквально рефлекторное отношение ко всему как сложному. Для этого даже не нужно что-то изобретать, ибо критическое диалектическое мышление — это не продукт каких-то специальных педагогических действий. Диалектическое мышление — это просто нормальное человеческое, т. е. не одностороннее, а слитное, «сплавленное» из противоположностей ощущение и понимание *всего* в окружающем мире. И убедить школьников, что так воспринимать объективный мир — это нормально, не так уж сложно.

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

Другой пример. Вспомним, как в I классе при рождении марша мы пытались отличить «своих» от «чужих» или, когда восхищались торжественностью марша из оперы

«Аида» Дж. Верди, просили детей не забывать, что есть и побеждённые. А марш в Прелюдии g-moll С. В. Рахманинова — какого рода в нём торжественность? Или любимый Гитлером «Хорст Вессель» — ведь это тоже торжество, но торжество чего?

Отсюда и известная диалектическая истина: всё в мире существует как единство противоположностей (научная терминология — для учителя), как сложное (объяснение для детей). Повторяем, учитель это знает, а дети узнают со временем. Но значит ли это, что важный шаг на пути развития диалектического мышления уже сделан? Не значит, в силу того что это, как уже говорилось, лишь констатирующее (застывшее, окостенелое) знание, оно *неживое*! Скажите, что изменилось от того, что мы констатировали: в полонезе есть такое и такое, он может быть таким или другим, он может сочетать в себе это и другое, противоположное, сам сочетаться с тем и другим и т. д.? Да ничего не изменилось: мы просто пополнили некий запас сведений о полонезе как танцевальном жанре и в некоторой мере классифицировали их.

То же самое и с умением выразить структуру полонеза в категориях диалектики: это его содержание, в нём такая-то форма, это его особенные качества, эти его элементы есть не что иное, как отдельное, частное, это его свойство позволяет ему быть таким, а вот это свойство, причём противоположное предыдущему, позволяет ему одновременно быть другим. Но знать, что объект может быть такой и одновременно другой, это ещё не значит стать на рельсы диалектического мышления.

Почему плохое в человеке начинает звучать торжественно? А вот на вопрос-то мы и не отвечаем или говорим какие-то общие фразы: мол, и плохие люди используют торжественную и радостную музыку в своих целях. Получается, что мы просто оставляем наличие противоречия как факт или даём ему лишь частичное объяснение, и оно сразу «притупляется», разнообразия этого жанра «окаменева-

ют», и всё остаётся на первом констатирующем уровне знания, где противоположности отделены друг от друга.

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

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

Итак, стратегическая цель предлагаемого курса состоит в следующем: **воспитание «искусства думать» как овладение школьниками общими способами мыслительной деятельности на теоретическом уровне — понимание всех проблем, явлений, фактов музыки в свете их производности от сущностных проблем жизни и искусства.**

## **Песенность, танцевальность, маршевость**

В 1 классе дети «выращивали» песню, танец и марш, следили за тем, как складывались эти формы музыки. Теперь они могут убеждённо сказать: в музыке это есть. Более того (проверьте!): уже сейчас в музыке, где нет этих

«китов» в чистом виде (как жанров, форм), школьники всё равно без особого труда различают её песенный, танцевальный, маршевый характер. Благодаря этому песенность, танцевальность, маршевость — наиболее простая тема 2 класса: можно считать, что выход на данные обобщения — дело времени, он произойдёт сам собой, и этот процесс не требует особых педагогических воздействий. Если, конечно, на новом для детей уровне постижения музыкальных явлений раскрытие этих жанровых сфер не ограничится общими разговорами об их значении, как это имело место, например, в первых поурочных разработках программы Д. Б. Кабалевского: «...из песни, танца и марша выросли три очень важных и ценных качества, которые играют в музыке огромнейшую роль». И такими их внешними характеристиками, как *«песенность»* — когда музыка пронизана певучестью, песенной мелодичностью, но не обязательно предназначена для пения...» и т. д.

Поэтому песенность, танцевальность и маршевость раскрываются не в связи с формальными признаками: маршевая пунктирность ритма, мелодическая пластичность песенности, упругость и танцевальность шага, движения и пр. Мы продолжаем углубление в природу музыки через исследование происхождения этих её всеобщих качеств и тем самым стараемся «обобщения через жанр» представить школьникам как *исторически сложившуюся форму существования музыки в неразделимости этих всеобщих для неё жанровых сфер* (они формировались целостно, синкретично ещё у первобытного костра). Отсюда фактически начинается процесс формирования у детей представления о музыке как о социально и психологически обусловленном феномене, *созданном человеком для духовно-практических целей*.

В этом процессе для нас важно, чтобы школьники почувствовали: оказывается, в песнях, танцах и маршах скрывается нечто более *общее, глубокое*, что мы так или иначе

ощущаем, даже если звучит не песня, не танец, не марш в чистом виде. Вот это общее постепенно и становится песенностью вообще, танцевальностью вообще и маршевостью вообще, превращаясь в *особое качество* музыкального языка. Нам эти понятия нужны потому, что они не только являются основными жанрами-формами музыки, но и становятся для слушателя *знаками* человеческих состояний, настроений, эмоций. Наличие той или иной сферы, их взаимопроникновений сразу же сигнализирует нам о присутствии в музыке определённого круга эмоций, и, опираясь на эти состояния музыки, мы можем как бы идти «по следам чувств» музыкального героя, оперного персонажа, целого народа.

Одним из методических узлов в подведении школьников к пониманию всеобщности этих сфер музыки может стать логика выведения понятия «песенность». Уже хотя бы потому, что оно выводит нас на остальные понятия года, особенно на проблему интонационности музыки в инструментальных произведениях. Дело в том, что диалектика самой песенности, как она проявляется в инструментальной музыке, достаточно сложна. Инструментальная песенность («песня без слов») как бы стремится преодолеть ограниченность слова (имеется в виду эмоциональная ограниченность), стать уже не словом, а *музыкально произнесённым смыслом* — интонируемым смыслом. Инструментальная музыка и сочиняется по-другому: как внутренне произнесённый, без слов, музыкальный смысл — *мыслеинтонация*. Однако песенность не может и окончательно потерять связь со словом, поскольку, являясь *интонацией* (в которой обязательно просвечивается её речевая основа), инструментальная песенность так или иначе несёт на себе печать слова, становится словом сказанным, но с помощью специфических музыкально-интонационных средств, отражая при этом человеческий язык в его самом широком понимании: как совокупность условий, без которых сам язык не существует. В этом плане логику выведения понятия «песен-

ность» можно представить так: от её человеческих истоков (свойство человека *звучать*) — к песне как таковой (социально-бытовые истоки песенности), далее к песне как самостоятельной художественной пьесе с пропеванием текста (одна из форм песни — романс) и как части крупных музыкальных произведений — оперы, оратории, кантаты (ария, речитатив в опере, дуэт — песенный диалог). Затем к песне как инструментальной пьесе или эпизоду инструментального сочинения, которые исполняются вообще без слов, но имеют в основе песенное начало. Вообще, допустима различная логика (последовательность) выведения этих абстрактно-всеобщих языковых форм музыки. Напомним только обязательное условие: их понятийное определение — не самоцель, не «тема» (она — только в мышлении педагога). Если при этом дети ясно почувствуют, что ни одно явление не существует в музыке само по себе, а только во взаимосвязях с другими явлениями, выражается через них, — это и будет необходимая на данном этапе системность мышления, в которой затем в течение года можно будет расставлять акценты.

Конечно, рассуждая с детьми о диалектике песенности (только без подобной терминологии), нелишне будет провести сравнение с другими понятиями («одно через другое», «сходство через различия»), задавшись вместе с ними вопросом: а могут ли танец и марш (танцевальность и маршевость) обойтись без слова? Тут и выяснится, что они в конечном счёте тоже не смогут без него обойтись. Но!

Эти музыкальные состояния, в отличие от песенности, имеют своим истоком прежде всего потребность в конкретном действии, являются выражением гораздо более конкретно обусловленной человеческой энергии, где ритм, темп, динамика — это «формулы», «знаки» *движения*, которое гораздо легче схватывается восприятием, гораздо естественнее ассоциируется и потому чаще всего не нуждается в словесном оформлении. Если мы присочиним слова к маршу, то это мало что изменит в восприятии

смысла маршевости, лишь добавит ему конкретности. Например, во вступлении к опере Ж. Бизе «Кармен» звучит марш, затем эту маршевую мелодию мы слышим в арии Тореадора.

Мы понимаем некоторую тенденциозность рассуждений о песенности, но в итоге сознательно выделяем это состояние музыкального языка как *ведущее* по нескольким причинам. Потому что инструментальная песенность, в отличие от танцевальности и маршевости, напрямую не связана с действием, а значит, наиболее подходит для выражения потаённых, интимно-личностных, интеллектуально-чувственных нюансов восприятия человеком жизни. Но главное: именно в инструментальной песенности наиболее ярко просвечивает речевая праоснова музыки, нераздельность речевой и музыкальной интонаций, благодаря чему «подлинная выразительность музыкальной фразы имеет ту же объективную силу, как и мысль, выраженная словом...», а потому и «глубоко ошибаются те, кто не признаёт за музыкой права на конкретность содержания. Скорее ищут его не там, где оно проявляется с полной силой» (С. Е. Фейнберг).

Вот это и есть «проблема проблем»: в чём истинное содержание музыки? Оно эфемерно, подчас неуловимо, но С. Е. Фейнберг указывает путь к его поиску: «...Музыка не может звучать в обстановке мелких чувств и низменных мыслей».

## Интонация

Обычно мы не выводим анализ этого явления на *философский уровень осмысления* и тем самым обедняем суть интонации: она предстаёт как явление, присущее только музыке, и единственная её связь с «остальным миром» состоит в том, что музыкальная интонация художественно воспроизводит, интерпретирует *речевую* интонацию. В таком раскрытии «интонация» как понятие фактически те-



ряет самое главное — **всеобщность**. Вот об этом стоит немного порассуждать.

В прекрасном гуманистическом кинофильме советских времён «Евдокия» есть такая сцена: перед большой семьёй, состоящей из приёмных детей героев фильма и их потомков, появляется совершенно незнакомый человек. Возникает немая сцена, а за кадром звучит голос: «Кто ты, что ты за человек, с чем пришёл к людям?» И эта сцена длится до тех пор, пока к незнакомцу доверчиво не направляется малыш и не протягивает к нему ручонки, после чего сразу наступает всеобщее гостеприимное оживление. Великолепное художественное выражение всеобщности интонации! Ведь почему маленький ребёнок вдруг доверился незнакомому взрослому? Потому, что он интуитивно «прочитал» (почувствовал, воспринял) его интонацию — он добрый, его не надо бояться!

Действительно, всё на свете имеет свою интонацию! Но не потому, что она природой заложена в сути предметов и явлений, а потому, что человек наделяет всё живое и неживое некими качествами согласно своим представлениям о вещах. Интонация является *механизмом эмоционально-оценочной деятельности* и одновременно *средством выражения этой оценки*. Вот почему у нас и складывается впечатление, что мы как бы «считываем» интонацию: просто в интонации мы реализуем свою оценку, своё отношение к миру. Именно в музыке это своё отношение человек переводит на язык звуков!

Интонация может быть поэтической, лирической, драматической, трагической, комической, возвышенной, прекрасной, безобразной — какой угодно. Но она всегда будет рождаться в восприятии как эстетическая оценка, звучать в человеке и оставаться в его душе в виде музыки. Именно благодаря интонации человек может услышать и человека, и явление природы, и какое-либо историческое событие с конкретными личностями, и факты повседневной жизни. Становясь в искусстве художественным образом, инто-

нация выступает специфическим *единством содержания и формы*.

Как правило, «зерно-интонацию» раскрывают школьникам как одномерное музыкальное явление, способное к саморазвитию только в одном направлении — «горизонтальном» («слышите, дети, интонация была такая, а теперь изменилась, стала другая»). Подлинная же сущность интонации — диалектическая — либо не объясняется, либо вообще остаётся вне поля зрения.

Важно отметить при этом, что сам феномен интонационного развития трактуется как изменение интонации под давлением неких жизненных обстоятельств, которые описаны в сюжете музыкального спектакля или в тексте музыкально-поэтического произведения: появление нового персонажа, новых характеров, новых условий и ситуаций, в которых оказывается герой, сюжетные конфликты и пр. К сожалению, именно так объясняется «развитие через противоречия»: противоречия приходят *извне*, но раскрываются как *существующие в самой интонации в единстве противоположностей*. Это простое «иллюстративное» *извне* в музыке и в жизни встречается постоянно, можно сказать, на каждом шагу, его легко узнать, легко объяснить и придумать, а значит, *легко понимать*. Но! Благодаря этому развитие как изменение «зерна-интонации» будет у школьников ассоциироваться с внешними факторами.

Именно здесь, по нашему представлению, скрыта причина того, что серьёзная *инструментальная* музыка философского содержания рядовым слушателем плохо воспринимается и остаётся непонятной: в ней нет выраженного «извне» (т. е. нет текста и заранее заданного сюжета). Если вдуматься, мы, учителя, воспитываем именно такое мышление — «от внешнего». Примеров много: прослеживание развития в музыкальной сказке С. С. Прокофьева «Петя и волк» (в первоначальных поурочных разработках); разного рода противопоставления и сопоставления характеров, смыслов, действующих лиц; даже

полизвучание и поличувствование (мы с этим встретимся в музыкальном фольклоре) ещё не приводит к нужному нам осознанию диалектичности бытия, поскольку и здесь противоположности существуют в одновременности как слагаемые различные, не идущие из одного корня.

В связи с этим особого внимания заслуживает *исполнительская интонация*, т. е. творческое прочтение и воплощение авторского замысла. Вероятно, мы первые, кто ставит такую задачу для работы с детьми младшего школьного возраста, но мы считаем это необходимым фактором воспитания музыкальной культуры.

Попробуем подробно ответить на вопрос: благодаря чему мы различаем исполнителей? И тут, к некоему удивлению, обнаружим, что не можем ничего конкретно сформулировать, кроме одного: *тембр голоса*. А какие характерные черты звуковедения, подачи голоса, интонационной игры мы можем отметить у любимых исполнителей, если это вокалисты? Или если речь вести об исполнителях-инструменталистах, то по каким интонационным критериям мы можем различить скрипачей, пианистов, можем ли мы сформулировать характерные моменты в манере интонирования, например, у Рахманинова, Рихтера, Когана, Ойстраха, ведь здесь тембра мало?

Оказывается, всё это можно сделать, если уяснить смысл *художественной интонации*. В программе часто встречается указание: только в исполнении такого-то артиста, и по большей мере оно относится к великому **Фёдору Ивановичу Шаляпину**. Причина такой категоричности в том, что он безукоризненно владел исполнительской интонацией! Что под этим подразумеваем? Умение каждое слово, каждый мелодический поворот, каждое малейшее изменение в интонационно-смысловом содержании персонажа отметить в звучании своего голоса. С полным правом можно говорить о «феномене Шаляпина», ведь даже великий баритон прошлого века Титта Руффо отмечал в своём голосе

только четыре различных краски-тембра (см. его книгу «Парабола моей жизни»), а Ф. И. Шаляпин мог петь *любую* интонацию также *любым*, совершенно необходимым для её выразительно-художественного существования тембром! Иными словами, он, артистически обнажая эмоции, мог каждое слово в музыкальной фразе спеть с различной окраской звука, благодаря чему почти начисто исчезает ощущение какого-то «академического пения» (проще говоря, «вокала» в его технологическом понимании), а вся исполняемая музыка становится живой человеческой интонацией, чутко следующей за каждым прихотливым изгибом, нюансом, изменением эмоционального смысла фразы!

Вот эту чуткость к постоянно меняющемуся состоянию души во всех мельчайших оттенках, способность передавать нам не «музыкальную одномерность», а богатство и сложность нашей речи мы и называем *художественным интонированием*. Послушайте, например, как чутко воспроизводит Шаляпин состояние души в народной песне «Ноченька», как наполнен страданием каждый слог во фразе: «...да и та со мной не в любви живёт!»

Если говорить о связи музыки с человеческой речью, то она не ограничивается самой интонацией. Музыка, имея своей праосновой речевую интонацию, в состоянии выразить в целом «*стратегию ораторской речи*» (В. В. Медушевский). Действительно, как и в речи, мы отмечаем в музыке фразы, дыхание между ними, интонационные взлёты и падения, динамику, изменение настроения и манеры высказывания и пр. В результате мы отчётливо различаем фразы, имеющие характер вопроса, утверждения, оставляющие чувство недосказанности, сомнения, выражающие волю, безапелляционность (звучат как приговор) и т. д. Понимание всего этого — важный шаг к умению расшифровывать музыкально-художественную символику.

В связи с вышеизложенным можно поразмышлять с детьми и о том, *как мы говорим!* Обычно мы не обращаем внимания на это, а потому иногда проговариваем целые от-

резки речи «как пономарь» — в одной интонации, меняя её только тогда, когда ярко меняется содержание самой речи (кстати, происходит это неосознанно). А внутри такого отрезка разве все слова одинаковые? Разве нет взлётов и падений, причём не только в плане динамического повышения и понижения голоса в начале и конце предложений и законченных мыслей (это-то происходит само собой), но и в **концентрации смысла** произносимого? Разве нет оттенков смысла, акцентов, переходов от напевности к чеканности, многозначительных пауз, резких переходов с целью поддержания внимания и прочего — всего того, чем занимается искусство риторики? Как мало мы следим за выразительностью нашей разговорной речи, не стараемся сделать её красивой, меняя краски голоса! Попытаться превратить свою разговорную речь в музыку — это большая проблема, над решением которой можно и нужно работать всю жизнь. И понимание механизма этого чудесного превращения должен дать детям учитель, и как можно раньше! Поэтому учитель должен использовать каждую возможность, чтобы раскрыть школьникам процесс происхождения музыкальной интонации из речевой. Прервёмся, чтобы кое-что прояснить. Может ли учитель, работая по данной программе, использовать другой музыкальный материал, возвращаться к звучавшим ранее произведениям, вводить новые, которые считает необходимыми, и, вообще говоря, иметь полную свободу действий? Не только может, но и должен! Мы сами будем постоянно создавать такие прецеденты, и вот один из них.

В связи со звучанием в программе арии Сусанина хотим предложить учителю методический ход: пусть рядом с ней прозвучит речитатив и ария Руслана. Такое соседство представляется полезным сразу во многих отношениях: поможет школьникам приблизиться к пониманию и русской песенности, и интонационного стиля М. И. Глинки, и в том числе к ощущению речевой основы музыкаль-

ной интонации. Ария Руслана своим содержанием и интонационным строем служит великолепным примером распевности, раздумчивости (философичности), внутренней нравственной напряжённости, свойственных русской национальной манере интонирования. Что касается интонационных пристрастий М. И. Глинки, то в ариях из его опер можно выделить сходные по интонациям моменты: например, в арии Сусанина интонацию слов: «Над миром свет пролей» и в арии Руслана: «Зачем же, поле, смолкло ты» (кстати, в романсе Антонида встречаем сходную интонацию слов: «Я горюю не о том»). Но поиск одинаковых и похожих интонаций — не самоцель, гораздо важнее, что в созданной М. И. Глинкой оперно-классической русской песенности нашли выражение и «законное» закрепление именно отмеченные выше её качества.

А вот о речитативах перед ариями Сусанина и Руслана стоит поговорить особо. Прежде всего потому, что этот исключительно богатый в дидактическом отношении материал ещё не был по-настоящему использован ни в одной программе. Именно через речитатив понятийный смысл речи начинает становиться *интонируемым музыкальным смыслом*. Однако всё это происходит не механически, не так просто.

Конечно, любое спетое слово — это, формально говоря, уже музыка (как мы иногда шутим с детьми: ведь при помощи речитации можно спеть даже правила уличного движения), но станет ли такое «внешнее омузыкаливание текста» художественным произведением, сможет ли затронуть потаённые струны человеческой души? Рассуждения о речитативности как одной из фаз становления песенности позволяют вновь вернуться к проблеме духовно-художественных истоков музыки и утвердиться в выводе, что для музыки нужно, чтобы в ней зазвучал человек с его возвышенными чувствами и мыслями, сконцентрированными в особый музыкально-художественный смысл, — вот тогда и состоится музыка как искусство.

А теперь мы опровергнем сами себя: уверены ли дети, что музыка обеих арий начинается с речитативов, может быть, это — начала арий, просто похожие на речитативы? И тут же контропровержение: если это начала арий, то почему они не начинаются, как принято, сразу с главных — развёрнутых и интонационно законченных — мелодий? Если услышите от детей в ответ, что поначалу человек *«просто думает»*, что ему нужно время, чтобы главная мысль *«сложилась»* (выкристаллизовалась, оформилась в строгий, стройный и точный смысл — это уже, конечно, не детские формулировки), то можно считать, что они почувствовали самое главное: *процесс превращения простого пропевания мыслей в законченный музыкально-художественный смысл*. И этот процесс превращения музыки в *музыку* М. И. Глинка возвращает перед нами в традициях русской «философической» песенности. Да и не только он: в мировой музыкальной культуре таких примеров будет представлено школьникам предостаточно.

Привитие внимания к речитации в оперной музыке (и в инструментальной — к разделам, когда тема ещё не оформилась, не сложилась) — это один из путей вхождения детей в дальнейшем в интонационный оперный язык многих композиторов. А если ещё учесть, что уже с прошлого столетия композиторы разных школ и направлений стремились к тому, чтобы слить речевую и музыкальную интонацию воедино (эта тенденция всё время набирала силу, что привело к постепенному отказу от «сладких» в мелодическом отношении арий), то становится понятным, что умение проникнуть в смысл речитативного пения, а подчас и «простого омузыкаливания речи» — это **ключ** к современной оперной и вообще вокальной музыке! Не говоря уже о речитативах в опере-буффа, которые в принципе и есть простое омузыкаливание человеческой разговорной речи, — без их восприятия вообще невозможно слушать, например, Моцарта, Россини и их современников.

Вот, оказывается, какой «дидактический потенциал» может скрываться в простых началах арий Сусанина и Руслана. Естественно, школьники будут усваивать это не во всех перечисленных понятиях и не в таком объёме, но подвести их к пониманию и проживанию процесса становления музыкальных смыслов необходимо, и здесь любые усилия учителя будут оправданны.

## **Развитие и построение (формы) музыки**

Мы уделили достаточно внимания диалектике и остановимся теперь на нескольких моментах собственно *музыкального* развития.

Для проникновения в лабиринт проблем развития музыки нужна «нить Ариадны». Такой нитью становится понятие «тема» в формулировке Б. В. Асафьева: «Понятие “тема” — глубоко диалектично. Тема — одновременно и себе-довлеющий образ, и динамически взрывчатый элемент. Тема — и толчок, и утверждение. Тема концентрирует в себе энергию движения и определяет его характер и направление. Несмотря, однако, на своё главное свойство — рельефность, тема обладает способностью к различным метаморфозам. Её функции контрастны. Своим становлением тема вызывает отрицающие её новые образы и, противопоставляясь им, утверждает себя. Тема — это яркая, находчивая, творческая мысль, богатая выводами идея, в которой противоречия являются движущей силой».

Благодаря понятию темы, в котором воспроизводятся закономерности и сам механизм развития, уже во 2 классе можно формировать навыки слушательской культуры достаточно продуктивно. Хотя бы потому, что, во-первых, сколько бы ни существовало способов музыкального развития, представленных в отдельных произведениях, все они так или иначе могут быть сведены к известному числу



закономерностей, что и зафиксировано в «окристаллизовавшихся» (Б. В. Асафьев) музыкальных формах. Речь может идти лишь о своеобразии трактовки композитором того или иного способа развития внутри данной формы (жанра). Во-вторых, наблюдая за развитием как взаимоотношением противоречивых образно-смысловых элементов внутри темы, за взаимодействием друг с другом нескольких тем, за перерождением интонаций и проникновением их в другие фрагменты произведения и прочим, школьники могут для себя прояснить очень многое. Кратко перечислим самое главное.

Так, уже по характеру интонационных противоречий внутри темы-мелодии можно *прогнозировать* степень дальнейшего её изменения в процессе взаимодействия с другими темами. По уровню контрастности тем-мелодий можно в большой мере *предугадать* степень драматической напряжённости развития в целом. И более того: на основании соотношения уже первых тем (особенно в крупных музыкальных полотнах) можно с большой долей вероятности *предвосхитить* художественную идею произведения, ведь вариантов развития, как мы писали ранее, не так уж и много.

Можно выделить следующие философские «формулы жизни»: *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 развития музыки... 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 нам музыку, мы можем поставить её содержание впереди нашего восприятия и далее чувствовать и думать, исходя из него.

Далее, по образно-смысловому содержанию фрагментов, помещённых композитором между повторами одной и той же темы, мы можем в какой-то степени предвидеть изменения, которые произойдут с самой темой. В свете этого мы можем понять и *роль повтора* (как модели движения познания «по спирали»): она в том, что по изменениям, которые происходят в музыкальном материале при его повторении, мы можем с достоверностью судить о направлении развития в музыкальном произведении как на данном этапе, так и в целом. Приёмы управления восприятием («повисание» на вопросительной интонации, многократный повтор одной интонации с целью «достижения результата», интонационные «напоминания» и просто лейтмотивы, внезапные паузы, остановки, замедления, разного рода лирические «истаивания» звучности и т. д.) постоянно указывают нашим чувствам и мыслям направление поиска результативного смысла в нужном автору русле.

Мы, в принципе, перечислили навыки слушательской культуры высшего уровня, отражающие процесс восприятия музыки, расшифровки её смысла именно *в развитии!* И всё это можно и нужно доходчиво объяснить детям, если умело и настойчиво работать в данном направлении. Соответственно, перед учителем встаёт задача **приучать школьников слышать соотношения, различия, разности, переходы интонаций в свою противоположность, понимать зависимость изменений во всём комплексе выразительных средств от логики развития музыкальных смыслов и др.** Под этим «др.» подразумеваются ещё многие частности, которые при желании можно вычленивать из единого процесса интерпретации слушателем художественного замысла произведения.

Здесь главная задача учителя — добиться того, чтобы в сознании школьников всё это интегрировалось *в единый процесс.* Это трудно, поскольку детям свойственно избирательное мышление: их внимание останавливается на том, что более заметно и понятно. Но это необходимо, так как

без целостного представления о развитии музыкальное мышление не существует как мышление, а значит, невозможно воспитание слушательской культуры.

Следует, однако, помнить, что это только начало и у ребят будет достаточно возможностей, чтобы овладеть навыками слышать и размышлять о музыке. Мы не случайно выделяли слова «прогнозировать», «предугадать», «предвосхитить» – они отражают наличие в восприятии человека так называемого опережающего отражения. Этот особый механизм, основанный на сплаве опыта и интуиции, самой своей природой призван именно предвосхищать – он тоже наш союзник, поскольку интуиция есть прежде всего выведение образа целого раньше его частей.

## **Методы и приёмы работы**

Ранее мы уже показали некоторые приёмы работы с музыкальным материалом. Выделим и обсудим подробно основные методы работы в классе.

### **Содержательный анализ произведений**

Какова методика объединения всех навыков слушательской культуры в единый процесс, чем их связать?

Мы пришли к выводу, что... никакой методики, никакого комплекса педагогических действий здесь изобретать не следует, а нужно просто связать всё в единый процесс *самим целостным процессом!* Ведь речь идёт о содержательном анализе инструментальных произведений, который неразделим на составные части уже потому, что ни в один его момент не приходится думать, какой метод, способ, приём лучше использовать в данной музыкально-педагогической ситуации. Мы решили просто дать целостный анализ инструментального произведения, именно инструментального, которое *не связано со словом* и в котором смысл может быть раскрыт только благодаря диалектическому анализу.

А вот как органично и незаметно ввести его в ткань уроков, *с чего начать* — в этом есть некоторая проблемность. Можно традиционно начать с прослушивания музыки, а затем попросить школьников дать название произведению, исходя из его образного содержания. Можно, наоборот, начать с импровизаций в поисках интонаций и средств выражения того или иного эмоционального состояния (в русле музыки, которая затем прозвучит). Можно самому сыграть значимые фрагменты, наметив конфликт. Но когда играть? Сначала, предваряя размышления детей, или сперва заинтриговать их смыслом, а затем уже дать прослушать фрагменты в подтверждение их догадок? А может быть, символически начать урок с шумановской «интонации вопроса» и после некоторых рассуждений ответить на него звучащим произведением? Но что будет подразумеваться учителем под этим вопросом, какие сто тысяч «почему»? В какие моменты анализа понадобятся ещё дополнительные «интонационные вопросы», а также вопросы чисто дидактического характера? Но самое главное: каким образом, раскрывая диалектическую сущность строительства музыки, избежать «занаученности»?

В одном мы согласны с представителями традиционной музыкальной педагогики: дидактическая сухость, настойчивое желание сделать анализ «теоретическим» (причём обязательно с научными терминами и их разъяснением, с бесконечными возвращениями к только что сказанному — для «логичности» и пр.) сразу *убивает живую музыку!* Но ведь и без этого нельзя. Как же быть? А мы уже говорили: **исследовать человека** (это всегда интересно детям!), исследовать его чувства и мысли в такой логике, чтобы дети *сами* вышли на закономерности того, что происходит в данной музыке. Иными словами, нужно разработать *образно-психологическое «либретто»*, рассчитанное на постоянное управление эмоциями и мышлением детей. Многочисленные варианты, которые возможны в решении

этой проблемы, на наш взгляд, связаны только с индивидуальностью самого учителя: здесь нет и не может быть готовых рецептов, так как любое произведение всегда не «вещь в себе», а часть разработанной драматургии урока и шире — четверти и всего года. Поэтому всё зависит только от того, какую «рабочую гипотезу» (С. Е. Фейнберг) выработает учитель для себя вообще и какое место он отводит данному произведению в своей педагогической стратегии в частности. В *Приложении 1* мы решили дать достаточно подробный анализ музыкального произведения (даже указывая в скобках такты) с научными комментариями, а что и в каком виде учитель возьмёт в свой урок — решать ему.

### **Виды творческой деятельности на уроках музыки**

Проблема детского творчества на уроках музыки — громадная проблема с обилием составляющих её элементов и внутренних взаимосвязей между ними и не менее «пёстрая» от количества подходов к ней, точек зрения, мнений по поводу её решения. Отраднo, что и в теории, и в практике всё же выработалось единое положение, с которым согласны все: *творчество существует и проявляет себя только в деятельности!* При этом, что надо отметить как положительный факт, мышление считается тоже деятельностью: все теоретики говорят о воспитании музыкального мышления как о насущной необходимости. Другого и быть не может, поскольку только в деятельности человек овладевает окружающим миром и производит сам себя как Человека. Но давайте эту философскую формулу несколько перевернём и конкретизируем: *какое содержание должна обрести деятельность школьников на уроках музыкального искусства, чтобы стать творчеством?*

Ответов на этот сущностный для методики и музыкальной педагогики в целом вопрос накопилось предостаточно, но он так и остаётся до сих пор нерешённым. И одна из причин этого состоит в том, *как мы его решаем.*

Учитель, читая теоретические обоснования учебной деятельности, в общем всё понимает, но когда начинает стараться осуществить всё это на практике, то испытывает затруднения. Тогда он обращается к методике, где всё написано достаточно подробно: что надо делать, зачем, в каких ситуациях, какими способами, методами и приёмами и т. д. Выбрав для воплощения своих педагогических замыслов подходящие, по его мнению, методические средства, он затем убеждается, что они не срабатывают так, как он предполагал (и как было указано методистами). Свидетельством этому выступают сложившиеся в практике типы уроков музыки, которые приходилось постоянно наблюдать (и неоднократно о них писать).

Например, один тип урока музыки протекает в следующей общепринятой логике. Рассуждая вместе со школьниками о прослушиваемых произведениях, мы выясняем, что музыка способна выражать наши чувства и мысли, изображать различные характеристики объектов (как то: объём, величину, их движение, соразмерность и пр.), состояния и явления природы. Далее посредством анализа конкретизируем, какие именно мысли, чувства и объекты выражены или изображены в тех или иных произведениях. Теперь всё это определённое и конкретное можно заучивать, запоминать, классифицировать, систематизировать, как обычные школьные знания (вроде геометрических теорем, классификации животных, растений и пр.). Проверка таких знаний выступает для школьников как поиск в своей памяти заведомо известного, надо только найти и правильно сформулировать ответ. Фактически интеллектуальная работа учеников протекает на констатирующем уровне (мы это уже неоднократно отмечали), а в таком случае говорить о мышлении как *мышлении музыкальном* уже не приходится. А эмоции? Они оказываются связанными в своей большей части с работой интеллекта по запоминанию и систематизации знаний. Получается разрыв: при восприятии музыки у детей рождаются худо-

жественные эмоции, а при размышлении о ней они исчезают, уступая место другим, учебным. Но и эти эмоции никак не связаны с процессом выведения знаний, тем более с *проживанием* этого процесса — это даже не учебные, а простые эмоции, возникающие и в том случае, когда нам надо запомнить, скажем, номер телефона.

Чего мы добились? Мы показали школьникам, как музыка становится иллюстрацией жизни, и не более. Но мы же говорили, что музыка выражает человека? Говорили. А могли и не говорить, ведь любой человек это чувствует и без нас, только часто не может объяснить, почему это происходит. А произошло это потому, что музыка для детей с самого начала выступала уже созданным объектом изучения, в силу чего человек и музыка оказались разведёнными между собой (отметим: всё разделять — самая негативная черта эмпирического мышления!).

Поэтому делаем вывод: **мы не обнажаем перед детьми механизм того, как музыка стала их отражением.** В этом случае сущность музыки как искусства остаётся для детей абстрактной, а всё конкретное в ней оказывается неким набором явлений и фактов, никак не связанных внутри себя этой абстрактной сущностью. Ликвидировать разрыв между абстрактным и конкретным — одна из задач методики как науки.

Надо отдать должное учителям: их пытливая практическая мысль всё время ощущает эту необходимость. И особенно отраднo, что это ощущение возникает в русле понимания того, что учительствовать в музыке — это значит прежде всего раскрывать детям духовно-нравственное содержание жизни и искусства! Пытаясь осуществить это единство абстрактного и конкретного как необходимость «поверить алгеброй гармонию», учителя начинают страдать, можно сказать, «болезнью односторонности», которая является следствием, как мы говорили, недостаточной методологической подготовленности.

По причине этой «болезни» приходится наблюдать, например, такие типы уроков. Сообразно своему характеру, склонностям, представлениям о педагогике искусства учитель либо увлекается содержательно-эстетической стороной искусства, вводя понятия не более как обозначения, принятую терминологию, либо превращает музыкальные занятия чуть ли не в уроки музыкальной формы по канонам профессионального учебного заведения. Таким образом, в первом случае мы получаем «прекраснодушие» — возвышенные, восторженные, красивые разговоры о «музыке вообще» (куда иногда вставляются теоретические термины), а во втором случае — «технологизм», т. е. детальный разбор выразительных средств, изредка разбавляемый словами о высоком содержании и предназначении музыки.

Для обоих типов уроков характерно то, что попытки найти истину, которая «лежит посередине» (в диалектической логике это абсолютно не так!), оказываются безрезультатными. А всё потому, что анализ средств и высокое (философское) содержание музыки остаются не связанными по сути и в сознании школьников существуют «с одной стороны» и «с другой стороны». В обоих приведённых случаях у детей не удаётся создать такой образ мышления, когда и содержание музыки (конкретного произведения), и средства выразительности являются *нерасторжимыми элементами единого целого*.

Примерно то же самое происходит и на уроках учителей, старательно и преданно работающих по системе Кабалевского: они замыкаются в рамках темы четверти, и эта тема в конечном счёте становится «высшим знанием» для детей. Учитель, увлечшись этим процессом и подчинив ему всю методику, просто поднимается на новый виток знаний, умений и навыков.

Это, кстати, и произошло в широкой практике с программой Д. Б. Кабалевского, когда его тематизм был пре-



вращён в «ключевые знания». Он писал об этом: «...Музыкальную педагогику пришлось во многом принципиально изменить. Теперь принципиально изменённая музыкальная педагогика подгоняется под традиционную общую педагогику». (Из архивов.)

Завершая размышления о типах уроков и имея в виду в первую очередь *продуктивное* творчество, выскажем главную мысль: в этих условиях любая деятельность школьников на уроках музыки *не может осуществляться как творчество*. Причины понятны. Во-первых, в качестве цели деятельности выступает некое *готовое знание*, стремясь воспроизвести которое в своей деятельности школьники не открывают для себя ничего нового. Во-вторых, в этом случае интеллектуально-эмоциональная деятельность детей осуществляется в большей мере не в рамках специфического (нравственно-эстетического) содержания искусства, а значит, теряет свою сущность быть процессом непрерывной *эстетической оценки и нравственного выбора*. Фактически творчество превращается в своего рода «лабораторную работу» по проверке теоретических положений или усвоения какого-либо материала, пройденного на уроках (как на предметах естественно-научного цикла). Подлинно творческой деятельность становится, как мы всё время подчёркиваем, только в том случае, если мышление и учителя, и учеников организуется в рамках **единства содержания и формы** (где определяющим является содержание), а само это единство прослеживается **как процесс**.

Например, метод «сочинения сочинённого» протекает как процесс приближения к подлинному авторскому тексту, когда учитель ненавязчиво направляет творческую инициативу детей, связывая её с уже известным (очень важно: пока только ему!) результатом и с определённой программой, которую заключает в себе поэтический текст. Дети как бы проходят путь композитора.

**Метод сочинения и импровизации.** Он для нас особенно ценен тем, что с его помощью дети фактически «в чистом виде» могут воспроизвести процесс, который проходит композитор при создании произведения. Но, к сожалению, возраст детей и их «музыкально-технологический» опыт не позволяют его использовать в полной мере, ограничиваясь лишь знакомством с *принципами* импровизации и сочинения.

Понятно, что материалом для создания творческихopusов становятся непосредственные детские жизненные впечатления от прочитанного, услышанного, увиденного, различные ассоциации — всё, что перерастает в художественную оценку явлений и фактов жизни.

**«Ищем театр».** Мы его не считаем методом в прямом смысле слова, поскольку деятельность на уроках музыки протекает в театральной атмосфере, заданной самой природой художественного творчества.

**Метод «сказывания-складывания».** Он тоже заранее как бы запрограммирован, так как сказка складывается на определённый сюжет с уже известными характерами персонажей. Но этот метод у нас вызывает особые симпатии прежде всего потому, что он связан с жанрами былины и эпоса, а значит, с воспитанием у детей вкуса к эпической манере высказывания, к тому возвышенному стилю, которым всегда отличались «дела давно минувших дней, преданья старины глубокой».

**Метод «вышиваем музыку».** Практика даёт утвердительный ответ: если мелодические поиски детей осознанно совершаются как *движение от содержания к форме*, то возникающая при этом у ребёнка *внутренняя мелодия* получает органичное выражение в виде пластического интонирования, вокальной миниатюры и даже рисунка. Подтверждением тому служат развороты учебника. Мы стараемся использовать ассоциацию с вышиванием *по её сути*, т. е. как выражение целостного художественного «первоисточ-

ника» — самого школьника, когда он воспроизводит своё внутреннее творчество сразу в комплексной деятельности: фиксируя свою идею в мелодическом узоре, одновременно пропевая, выражая в движении и записывая на нотном стане (в блокноте). Здесь важен навык *отслеживания нити мелодии, её протягивания*. В учебнике предметом такого художественного исследования выступают скороговорки, которые превращаются в песенки («сочинение сочинённого»): «Наш Полкан» и «Ходит перепел». Что это даёт?

Постоянно практикуя такую работу с любыми нотными текстами, можно в известной мере добиться того, что у детей через умение «схватить» контур мелодии начинает появляться *внутренний слух*, своеобразные навыки «внутреннего сольфеджио», которое в конечном счёте перерастает в умение петь по нотам. А это залог того, что ребёнок со временем научится даже в незнакомом музыкальном тексте сразу различать мелодические контуры и воспроизводить их голосом достаточно точно.

**Сочинение музыки к фрагменту литературного произведения.** Наиболее самостоятельный вид творчества потому, что любая сюжетная основа для развёртывания идеи выступает не определяющим фактором содержания, а только **поводом** для возникновения самой идеи. Сам же предмет музыкального исследования — содержание работы от начала до конца никак не опосредуется (не задаётся и не конкретизируется), а **придумывается самими детьми**. По большому счёту, этот вид творчества требует от школьников самостоятельного *музыкального обобщения жизни*, концентрированного (как всегда в художественном произведении) выражения её смысла через основную содержательную идею мировой художественной культуры — *конфликт между добром и злом*.

Поводом для такого вида творчества у нас выступает книжка с живыми картинками из сказки «Дикие лебеди» Х. К. Андерсена (текст сказки см. в *Приложении 2*). Далеко

не все нынешние школьники могут её знать. Пусть школьники сами думают, какие могут быть действия, каков их символический смысл, нравственный подтекст, т. е. можно «театрализовать» конфликтность добра и зла. Детские фантазии могут вылиться в сочинение либретто целой сцены по типу оперной, или в увертюру к будущей опере «Дикие лебеди», или во вступление к балету «Элиза».

Какова же мера вмешательства учителя в творчество детей? Максимальная! Не по количеству подсказок, а по кардинальному направлению их работы: чтобы каждая деталь детского творчества была так или иначе, но освещена общей идеей: борьбы добра и зла. И очень важно исподволь направлять мышление школьников на поиски художественной символики. Об этом мы позаботились: на страницах учебника имеются подсказки. Во-первых, вся сказка как бы «вывязывается» (аналогично Элизиным рубашкам для братьев) из крапивы. В данном случае крапива как художественная деталь включает в себе единство противоположностей: одновременно и *боль*, и *спасение*! Во-вторых, дан пример уже выстроенного плана будущего либретто, а в-третьих, на цветном развороте помещено несколько интонационных ориентиров (некий абрис будущей мелодии). Начинаем сочинять...

Итак, содержание определяет форму: идея конфликтности добра и зла требует введения в музыку *контрастного элемента*, символизирующего вторжение злых сил, омрачающих детское счастье. Что это может быть — мачеха или просто предчувствие несчастья? А может быть, и такая диалектическая деталь: Элиза случайно обожжёт руки о крапиву, а в дальнейшем выяснится, что именно с этим болезненным ощущением связано спасение её братьев (именно это привлекло нас в данной сказке)... Значит, сначала всё хорошо (идиллия, пастораль)? А каковы при этом лад, темп, фактурные особенности, жанр? Все герои — мальчики, и только одна девочка — это важно? Если важно, то как

показать: несколько тем, или одна тема (всё-таки братья и сестра), или варианты одной интонации?

Когда и как появится контрастный элемент: внезапно (как у А. С. Пушкина в трагедии «Моцарт и Сальери»: «И вдруг как будто бы виденье гробовое!..») или постепенно «вползая» в детские игры? А можно ли сочинить музыку «крапивного ожога»?.. Как ни крутись, а без слов не обойтись! С этого момента творчество детей начнёт приближаться к тому, что в «большой музыке» называется оперной сценой, и потребуется текст, которого у Андерсена в сказке нет, и дети смогут попробовать «на вкус» процесс сочинения оперного либретто... Так хочется, чтобы этот идеал воплотился на уроках музыки, потому что нет более продуктивного пути воспитания потребности и способности общения с большими музыкально-драматическими полотнами, чем прожить процесс создания такого полотна *в самом себе*, воссоздать механизмы восприятия крупных произведений в собственной творческой деятельности!

Не надо бояться, что поначалу всё будет слишком простенько, — лиха беда начало! Как бы школьники ни проделали эту работу, результат всё равно будет значительным. Ведь в процессе такого творчества (пока на уровне прикосновения) начнёт складываться представление о механизмах восприятия крупных оперно-драматических полотен, в частности представление о *лейтмотиве, лейтинтонации*. Детям предстоит сочинить лейтмотивы счастья и несчастья, отразить изменение лейтмотива счастья — его «оминоривание», а второй лейтмотив (если будет выбран символом зла «крапивный ожог») преобразовать так, чтобы он в конце сочинения вообще *перешёл в свою противоположность*! Эта сложнейшая драматургическая задача может быть решена, если в процессе совместного поиска музыкально-выразительных средств как раз и сосредоточить внимание на этих основных моментах. Первый: раз-

витие лейтмотива, лейтинтонации протекает как *изменение*, необходимость которого вызвана диалектическим смыслом любого жизненного явления и пониманием того, что художественное переосмысление состоит в *заострении этой диалектики*. Второй: любые лейтинтонация, лейтмотив должны сочиняться так, чтобы в них в свёрнутом виде присутствовали интонационные противоречия, благодаря чему их интонационный материал может быть трансформирован в противоположную чувственно-образную сферу. Фактически это путь подведения школьников к пониманию музыкальной **темы** в асафьевском определении: «...себедовлеющий образ и динамически взрывчатый элемент... и толчок и утверждение». Смогут ли такое сделать дети? Надо пробовать! Пусть сначала это серьёзнейшее композиторское знание проявится в их творчестве лишь на уровне тенденции, но уже само прикосновение к мастерству преследует далеко идущие цели, среди которых ведущее место занимает подготовка к проблеме «музыкальная драматургия». Так, впервые в музыкальный словарь (рабочую тетрадь) школьников входят слова: *либретто, сцена, лейтмотив, завязка, кульминация, развязка* и др.

Как может протекать детское творчество? Как цепь последовательных попыток поиска интонаций: сначала, может быть, даже как узнаваемое яркое зерно чужих интонаций, затем собственное зерно и наконец **мелодия**, в которой содержатся интонационные противоречия (хотя бы в потенциальном виде) как залог её дальнейшего преобразования. Каждая мелодия обязательно анализируется, чтобы обосновать необходимость изменения выразительных средств. *Переработка* сочинённых мелодий и интонаций также обязательна: происходит освоение средств выразительности, углублённое их понимание, идёт процесс *накопления способов выражения своих идей, чувств, мыслей* (даже если у кого-то не получится — важна попыт-

ка!). И ещё: так хочется, чтобы детские авторские темы были достаточно масштабными и *красивыми*! Что касается музыки, связанной со счастьем, то здесь детям всё понятно. Но как быть с темами зла – разве может зло звучать красиво?

Сложнейшая проблема для детей, да и для учителя тоже! Но уходить от неё не следует. Попробуйте просто порассуждать со школьниками на тему: если зло выражено в музыке очень точно и рельефно, правдиво, можно ли сказать, что это красиво? Ремарка для учителя. Прекрасным примером «красивого зла» может служить первая побочная партия **Сонаты h-moll Ф. Листа** – мажорная апофеозно-гимновая роскошная аккордовая тема. Она являет собой торжество зла, путешествуя по многим тональностям и символизируя этим его всеохватность (всеобщность). Именно так: всё, что правдиво в искусстве, то и красиво, ибо красота в художественном произведении *относительна*! Более того, в 5 классе школьники уже будут знакомиться с диалектикой красоты и правды в искусстве на философско-эстетическом уровне, где центральными моментами станут *относительность* обеих категорий и их *взаимопереходы*.

Такое изучение музыки даёт многое. Во-первых, ещё раз в сознании детей утверждает представление о музыкальном искусстве, содержанием которого выступают этические категории добра и зла. Во-вторых, уводит от поверхностного взгляда на музыку в музыкально-литературном произведении как на одно из средств сценического воплощения сюжета (от иллюстративной роли музыки). В-третьих, приучает школьников рассматривать музыкальную тему как своего рода очеловеченный персонаж, как действующее лицо музыкально-драматического действия. И в-четвёртых, приучает детей воспринимать действующих лиц в музыкально-драматургическом целом прежде всего как носителей определённых идей.

**Представление о народном театре.** И в самой первой нашей программе «Искусство слышать» для шестилетних

школьников, и в 1 классе фольклор вводился традиционно, а поводом к этому служил «народный календарь». Далее, уже в связи с оперой Н. А. Римского-Корсакова «Снегурочка», поводом для разыгрывания сказок и даже целых фольклорных сенок стало использование композитором народных обрядов-праздников. Нам кажется, что такой опыт работы с фольклорным материалом достаточно подготовил детей к более глубокому и масштабному постижению отношений русских людей с окружающим миром, к ощущению народного духа через знакомство с важнейшими этапными событиями в жизни человека.

Поэтому во 2 классе мы делаем следующий шаг: узакониваем методический принцип, согласно которому *авторская оперная обрядовая сцена заменяется подлинной фольклорной* — её разучивают и разыгрывают сами ребята. Таким образом, приобщение к национальным традициям протекает в двух руслах: разыгрывание обрядов, обычаев, ритуалов так, как они существовали в жизни (самоценные явления народной культуры), и исследование того, как эти традиции преломились в профессиональном музыкальном искусстве. Таким подлинным обрядом является во 2 классе фрагмент рязанской свадьбы (песня «Как сказали, Иван-то грозён»), который органично встраивается в знакомство школьников с оперой М. И. Глинки «Жизнь за царя».

Выражение «играть свадьбу» — это не просто констатация традиционного обряда, это его *сущность*. Свадьбу играют — и это событие длится во времени, имеет свою логику и этапы развития, свою драматургию, как любое сценическое произведение. По сути, это **народный театр**. Именно его, в его *бытовой народной форме*, мы стремились воспроизвести на уроках, сделав детей участниками действия, а значит, и чьей-то судьбы. Стоит ли при этом идти строго этнографическим путём, т. е. обязательно ли включать в ткань уроков (и оперы) именно присущий данной местности ритуал? Нам представляется, что не стоит, поскольку имеется в виду вся Россия, и то, что произошло



в Рязанской области, могло произойти в принципе в любом регионе России. Потому, вводя в уроки фрагмент свадьбы, мы как раз хотим этим подчеркнуть *всеобщность свадебного обряда* как такового.

Центром свадебного обряда в Рязанской области является **песня «Как сказали, Иван-то грозён»**. Новым моментом, действующим на сознание детей, призвана стать *полиобразность* этого удивительного народного произведения, когда *одновременно* звучат два противоположных эмоциональных состояния. Главным методическим (и драматургическим) приёмом здесь выступает приём контраста. Здесь он и дан в этом истинном смысле — в одновременном слиянии противоположностей: песня девушек и... плач невесты и утешение подружки! Обязательно нужно поговорить с детьми о внутреннем контрасте фрагмента, показав, что здесь в единстве противоположностей в *символически-художественной концентрированной* форме как раз и отразилась диалектика, как она сложилась в народном опыте в недрах патриархально-домостроевского крестьянского жизненного уклада.

Оговорим: восприятие этой музыки на слух поначалу бывает очень сильным, но на чисто эмоциональном уровне. Причина в том, что песня поётся на диалекте (непонятны слова) и в непривычной исполнительской манере. Мы надеемся, что учитель *отважится* разучить с детьми и песню подружек (хотя бы одностольно) и введёт кого-нибудь из девочек в роль невесты. Тогда, когда будет понятен текст, освоена в какой-то степени интонационная ткань этой полиобразности, дети не только смогут оценить саму диалектичность ситуации, но и приблизятся к пониманию философского величия народного искусства. Подчеркнём: именно этот опыт для детей бесценен, ибо помогает сделать большой скачок и в понимании возможностей музыки, и в овладении богатейшей палитрой средств выразительности.

Используя для организации нужного нам восприятия детей принцип единовременного контраста, мы идём ещё дальше: помещаем рядом с фрагментом рязанской свадьбы **фрагмент заупокойной службы**, который, в свою очередь, тоже представляет собой политональную музыкальную ткань (внутренний контраст) — колокольный звон на фоне песнопения «Святой Боже...».

Здесь тоже *полиобразность*. Она проявляется как политональность и в узкомзыкальном, ладовом смысле, и в широком смысле — контрастная образность, данная в одновременности. Получается, таким образом, сложная **полифония настроений** как внутри фрагментов, так и между ними и по отношению к тому мажорному, что, казалось бы, должна нести свадьба.

**Разучивание песен.** Мы никогда ещё подробно не касались этого вопроса уже хотя бы потому, что он достаточно разработан на всех уровнях. Да и нужно ли здесь что-либо советовать (в том числе и по поводу перечисленных в программе песен) — всё равно каждый учитель будет делать это так, как он привык, как у него лучше получается.

Однако анализ практики заставляет отметить следующее: основным методическим просчётом учителей при разучивании новых песен становится излишний «технологизм», т. е. превращение разучивания песен в *самостоятельный процесс*, состоящий из разного рода приёмов, способов выучивания мелодии песни, запоминания слов, работы над вокально-хоровыми навыками и т. д. В таком качестве он оказывается мало связанным с драматургией урока. В этом случае вся технология выглядит для школьников как абстрактный набор таких способов деятельности, где нет необходимости думать и переживать, а нужно только работать в русле того, о чём их попросили.

Мы говорим «абстрактный набор» в том смысле, что большинство способов, методов и приёмов работы учителя получает в сознании школьников статус *его* мастерства, которому его учили и которым он владеет, но весь ком-

плекс *его* знаний, умений и навыков они не видят и не слышат в *самой музыке*. И даже самые убедительные обоснования действий учителя тем, что это нужно сделать так-то и так-то, чтобы лучше, качественнее исполнить песню, ничего не меняют, потому что нет ответа на вопрос, почему вообще эта музыка написана *так*. Высший, исходный уровень причинно-следственных связей (откуда и начинается вся цепь логического мышления) остаётся нетронутым, а ответы типа «так захотел композитор» не проясняют существования вопроса, поскольку остаётся непонятным, почему он захотел именно так.

Нам представляется необходимым изменить само содержание процесса выучивания, сделав его *процессом понимания* того, *почему* и *как* в песне появляются интонации именно такого характера, а не другого, — фактически организовать движение мышления уже много раз упомянутым в нашей методике путём от содержания к форме. Содержанием, как известно, являются человеческие эмоции, а формой выступают интонации, в которых эмоции «опредмечиваются», получают материализацию в физическом звучании. Алгоритм несложен: сначала выясняется содержание эмоции, а затем — как все эмоциональные характеристики выражаются, конкретизируются в комплексе выразительных средств.

Очень важно: обязательно берутся *все* выразительные средства, так как в музыке отдельно взятых средств не существует и свой семантический смысл любое средство проявляет только в комплексе с другими. Строго говоря, музыкальный звук как *художественный звук интегративен*, художественность его становится интегративным производным (но не суммарным — это огромное и принципиальное различие!) от сложения высоты, силы, длительности и тембра. Вот эти по крайней мере четыре основных выразительных средства обязательно присутствуют в каждой интонации, в каждом звуке, и наблюдение за их комплексом всегда возможно и необходимо.

Теперь, закончив общий методический раздел, постараемся ответить на вопрос, с какой целью мы привели в нём пример содержательного анализа произведения.

Как человек физически ощущает цельность самого себя, так и учитель музыки должен ощущать целостность своего урока. Но часто эта прописная истина понимается как результат, привносимый извне, достигаемый с помощью специальной методики, т. е. комплекса методов, способов, приёмов, различных сценариев урока и т. д. В последнее время многие учителя (и учёные) склонны считать чуть ли не универсальным средством достижения целостности урока музыки *тематизм*. Однако это всего лишь *формальная* целостность. Если под целостностью понимать не простое ограничение работы на уроке рамками одной темы (не правда ли, как всё легко решается?), а подняться до понимания целостности как единства эмоционально-интеллектуальной деятельности, органически вытекающей из изначальной целостности проблем жизни и искусства, то оказывается, что этого-то единства, в его высшем проявлении на уровне науки, может и не оказаться. Потому вообще лучше говорить не о методике достижения целостности урока с помощью каких-либо средств, в том числе и тематизма, а о методике наиболее естественного *проникновения* в эту изначальную целостность. Думается, что это возможно только тогда, когда мы проникаем в сущность самого искусства как феномена, созданного человеком. А методика должна из набора способов, приёмов, «методических ходов» и прочего превратиться в **живое раскрытие и проживание процесса отражения сущности искусства в сознании школьников в единстве мысли и чувства, рождённых самим искусством**. Иными словами, не надо искать какие-то «специфические» средства «вовне» музыки, надо просто думать о её природе и пережить это своё «думание» — это и будет живая методика, находящаяся как метод в полном соответствии с природой исследуемого предмета.

## Тематическое планирование

Содержание курса	Тематическое планирование	Характеристика основных видов деятельности учащегося
<p><b>Всеобщее в жизни и в музыке (8 ч)</b></p> <p>Значение музыки в жизни человека. Великие музыканты на все времена. Выразительные возможности музыки в раскрытии внутреннего мира человека.</p> <p>Соотношение жанра и содержания музыкального произведения. Полонез как форма выражения любви и ненависти.</p> <p>Взаимодействие явлений жизни и музыки – попытка проникновения в процесс превращения обычного в художественное. «Пер Гюнт» Э. Грига. Минор и мажор как средства создания образов. Главные музыкальные образы произведения.</p> <p><i>Музыкально-творческая деятельность.</i> Сочинение музыкальных импровизаций – интонаций отдельных персонажей.</p>		<p><b>Рассуждать</b> о взаимосвязи музыкальных и жизненных явлений.</p> <p><b>Исследовать</b> выразительные и изобразительные возможности музыки: возможна ли «чистая» изобразительность в искусстве?</p> <p><b>Раскрывать</b> музыкальное содержание как выражение мыслей, чувств, характера человека, его душевного состояния.</p> <p><b>Создавать</b> музыкальные интонации персонажей музыкально-литературного произведения.</p> <p><b>Использовать</b> графическую запись при импровизации голосом, игре на музыкальном инструменте.</p> <p><b>Находить</b> в нотных примерах конкретные изобразительные моменты музыки.</p>

	<p><i>Музыкально-творческая деятельность.</i> Сочинение музыки на сюжет литературной сказки по схеме.</p> <p><i>Музыкально-творческая деятельность.</i> Сочинение музыки на сюжет стихотворения. Инсценировка</p>	<p><b>Сочинять</b> музыку на сюжет литературной сказки по заданной схеме</p>
<p><b>Музыка — искусство интонируемого смысла (10 ч)</b></p>	<p>Интонация как феномен человеческой речи и музыки.</p> <p>Интонационное многообразие музыки: различение и классификация интонаций как по жанровым истокам, так и по эмоционально-образному содержанию.</p> <p>Интонация как интерпретация музыки: исполнительское прочтение авторского «интонационного замысла».</p> <p>Интонация — «звукокомплекс», выступающий как единство содержания и формы, единство выразительного и образительного.</p> <p><i>Музыкально-творческая деятельность.</i> Сочинение музыки на сюжет стихотворения. Инсценировка.</p>	<p><b>Находить</b> истоки разговорной и музыкальной интонации, определять их выразительное значение.</p> <p><b>Исследовать</b> средства перевода звуков природы, человеческой речи в музыкальную интонацию.</p> <p><b>Исследовать</b> зависимость смысла от интонации.</p> <p><b>Использовать</b> графическую запись при импровизации голосом, игре на музыкальных инструментах.</p> <p><b>Различать</b> на слух и исполнять интонации, характерные для музыкально-художественных образов произведений разных форм и жанров.</p>

Содержание курса	Тематическое планирование	Характеристика основных видов деятельности учащегося
<p><b>«Тема» и «развитие» — жизнь художественного образа (10 ч)</b></p>	<p>Интонация в музыке и в речи. Интонация как основа эмоционально-образной природы музыки. <i>Практическая работа.</i> Исполнение скороговорок с разной интонацией</p> <p>«Тема» — одно из основных понятий музыки, единство жизненного содержания и его интонационного воплощения.</p> <p>«Развитие» как отражение сложности жизни, внутреннего богатства и многообразия проявлений человеческих чувств; как процесс взаимодействия музыкальных образов (тем), образных сфер (частей) на основе тождества и контраста, сходства и различия.</p> <p><i>Музыкально-творческая деятельность.</i> «Сочинение сочинённого».</p> <p>Сочинение вариантов музыкаль-</p>	<p><b>Сочинять</b> главные интонации героев литературных сюжетов.</p> <p><b>Исполнять</b> вокально-хоровые произведения, воплощая интонационно-выразительный замысел авторов текста и музыки</p> <p><b>Наблюдать</b>, как с появлением нового художественного образа (темы) музыка изменяет движение во времени и пространстве.</p> <p><b>Слушать</b> музыкальное произведение и <b>различать</b> основные темы (мелодические линии), зафиксированные в нотных примерах.</p> <p><b>Различать</b> на слух взаимодействие музыкальных тем на основе тождества и контраста, сходства и различия.</p>

	<p>ной пьесы «Кот Матрос». Инсценировка.</p> <p><i>Музыкально-творческая деятельность в группе.</i> Сочинение собственного музыкально-драматического произведения на предложенный сюжет.</p> <p><i>Практическая работа.</i> Работа над исполнением песенок различного характера.</p> <p>Мелодический и ритмический рисунок (повторение). Общее представление о процессе складывания песни.</p> <p><i>Музыкально-творческая деятельность.</i> Сочинение импровизаций стилизаций простых народных песенок.</p> <p>Понятие о духовной (церковной) музыке.</p> <p><i>Музыкально-творческая деятельность.</i> Разучивание и исполнение народной песни.</p> <p>Свадебный обряд в деревне и на сцене.</p>	<p><b>Вырабатывать</b> исполнительский план вокально-хорового произведения, исходя из отражения в нём законов развития музыки и жизни.</p> <p>Продуктивно <b>сотрудничать</b> со сверстниками и взрослыми в процессе музыкально-творческой деятельности.</p> <p><b>Воплощать</b> исполнительский замысел в разных видах музицирования: пении, игре на музыкальных инструментах, пластическом интонировании.</p> <p><b>Участвовать</b> в создании музыкально-драматических представлений.</p> <p><b>Узнавать</b> изученные произведения и называть их авторов</p>
--	--	--



Содержание курса	Тематическое планирование	Характеристика основных видов деятельности учащегося
	<p><i>Музыкально-творческая деятельность в группе.</i> Разучивание и исполнение народной песни свадебного цикла.</p> <p><i>Практическая работа.</i> Нахождение в партитуре оперы мелодической партии персонажа.</p> <p>Введение в понятие «музыкальная форма». Героико-патриотический пафос оперы М. И. Глинки «Жизнь за царя». Анализ содержания и формы на примере фрагментов оперы. Речитатив и ария. Знаменитые исполнители ролей оперы. Гимн РФ – музыкальный символ России.</p> <p><i>Музыкально-творческая деятельность.</i> «Сочинение сочинённого»: сочинение варианта арии И. Сусанина.</p> <p><i>Практическая работа.</i> Работа над исполнением хора из оперы</p>	

<p><b>Развитие как становление художественной формы (6 ч)</b></p>	<p>Средства музыкального развития: повтор, контраст, изменение (вариации).  <i>Практическая работа.</i> Обнаружение средств развития в музыкальных произведениях, в том числе с опорой на нотные примеры.          Повторение пройденного.  <i>Практическая работа.</i> Анализ особенностей формы музыкальных произведений</p>	<p><b>Различать</b> на слух взаимодействие музыкальных тем на основе тождества и контраста, сходства и различия.  <b>Запоминать</b> имена великих композиторов-классиков, <b>определять</b> на слух интонации, главные темы, характерные для их творчества</p>
---	--	--

## Содержание

### учебно-методического комплекта

Учебно-методический комплект (УМК) включает в себя программу, учебник, электронную форму учебника (ЭФУ), рабочую тетрадь (блокнот), фонохрестоматию, нотную хрестоматию, методическое пособие для учителя. Материалы комплекта позволяют 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.

### 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. Особенно цен-

ными ресурсами являются, конечно, аудиофрагменты, которые облегчают в значительной степени работу с музыкальным материалом. Среди информационных ресурсов следует отметить и ссылки на ресурсы Интернета.

В силу специфики предмета интерактивные задания, представленные в учебнике, призваны не столько проверить знания, сколько развивать слушательскую культуру. Интерактивность заданий, т. е. возможность 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**

<b>Содержание учебника</b>	<b>Образовательные элементы и гиперссылки</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Как живет музыка?</b>	<i>Интерактивное задание</i>
А теперь – вопросительные знаки	<i>Галерея</i> Великие композиторы
<b>Сердце поэта</b>	<i>Аудиофрагмент</i> Ф. Шопен. Ноктюрн cis-moll
Два полонеза – любовь и война	
Давай ждать и слушать!	

1	2
Сольвейг	<i>Аудиофрагмент</i> Э. Григ. Песня Сольвейг из сюиты «Пер Гюнт»
Утро	
Сочинение	<i>Аудиофрагмент</i> Э. Григ. «В пещере горного короля» из сюиты «Пер Гюнт»
	<i>Аудиофрагмент</i> Э. Григ. «Возвращение Пера Гюнта» из сюиты «Пер Гюнт»
Волшебная книга	
<b>Всё растёт, всё изменяется</b>	
Это Агния Барто и Сергей Прокофьев выдумали!	
Музыка живая!	
«Звуки человеческой речи делаются музыкой»	<i>Аудиофрагменты</i> М. П. Мусоргский. «Кот Матрос», «На сон грядущий» из цикла «Детская»; сцена Юродивого с мальчишками, сцена Кормилицы с детьми из оперы «Борис Годунов».  Ж. Бизе. Хор мальчиков из оперы «Кармен».  <i>Интерактивное задание</i> Кроссворд

1	2
<b>Где родился, там и содился</b>	
Интонация	<i>Аудиофрагмент</i> С. В. Рахманинов. «Богородице Дево, радуйся!»
Свадьба в деревне	
Свадьба на сцене	<i>Аудиофрагменты</i> Сцена свадьбы из оперы М. И. Глинки «Жизнь за царя».  Сцена рондо Фарлафа из оперы М. И. Глинки «Руслан и Людмила»
Житие Ивана	<i>Аудиофрагменты</i> Вступление, речитатив и ария Сусанина, песня Вани, хор «Славься!» из оперы М. И. Глинки «Жизнь за царя»
<b>Развитие музыки</b>	<i>Аудиофрагменты</i> Н. А. Римский-Корсаков. Призыв Всеволода, баллада старого гусяра, симфонический эпизод «Сеча при Керженце» из оперы «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии»
Думать музыкой	

1	2
В гостях у М. И. Глинки	
В гостях у П. И. Чайковского	<p><i>Аудиофрагмент</i></p> <p>П. И. Чайковский. Фрагмент финала Симфонии № 4</p> <p>Р. Шуман. «Порыв».</p> <p>Р. Шуман. «Отчего?».</p> <p>Русская народная песня «Как не по мосту».</p> <p>А. С. Даргомыжский. «Титулярный советник».</p> <p>Ж. Бизе. Вступление к опере «Кармен».</p> <p>А. П. Бородин. «Спящая княжна».</p> <p>Ф. Шопен. Прелюдия № 7.</p> <p>Русская народная песня «Ноченька».</p> <p>Н. А. Римский-Корсаков. Сцена на рынке из оперы «Сказание о невидимом граде Китеже и деде Февронии».</p> <p>Э. Григ. «Жалоба Ингрид» из музыки к драме «Пер Гюнт».</p> <p>А. С. Даргомыжский. «Старый капрал»</p>
<b>Мы поём</b>	

1	2
<p>Главные интонации и темы</p>	<p><i>Аудиофрагменты</i>  Заупокойная служба  (фрагмент).</p> <p>И. С. Бах. Хоральная прелюдия f-moll.</p> <p>Л. ван Бетховен. Симфония № 5. 1-я часть (фрагмент), 3-я часть (фрагмент).</p> <p>Г. В. Свиридов, сл. Б. Л. Пастернака. «Снег идёт».</p> <p>Т. и С. Никитины, сл. Б. Л. Пастернака. «Снег идёт»</p>
<p>Наши песни</p>	<p><i>Мы поём (текст, минусовка)</i>  В. О. Усачёва, сл. народные. «У боярина бобра».</p> <p>Д. Б. Кабалевский, сл. В. И. Викторова. «Зачем нам выстроили дом?».</p> <p>И. О. Дунаевский, сл. М. Л. Матусовского. «Скворцы прилетели».</p> <p>А. К. Лядов, сл. народные. «Мороз».</p> <p>З. А. Левина, сл. Э. Э. Мошковской. «Эй, дождик!».</p> <p>И. О. Дунаевский, сл. В. И. Лебедева-Кумача. «Весёлый ветер»</p>



## Фонохрестоматия

Фонохрестоматия (два диска, составитель В. О. Усачёва) включает наиболее значимые произведения как отечественных, так и зарубежных композиторов – фрагменты опер, симфоний, оркестровые сюиты, которые нужно прослушать именно в оригинальном звучании, а не в исполнительской трактовке учителя. Для формирования у учащихся представления о специфике драматургии жанра и целостности формы предусмотрено расширение «зоны» звучания основного материала за счёт введения в него фрагмента предыдущего номера, перехода к следующей сцене или завершению её.

### Диск 1

**Ж. Бизе.** Фрагменты оперы «Кармен»:

1. Вступление (2:17).
2. Хор мальчиков (2:52).

**С. С. Прокофьев**

- Мимолётность № 1 (1:18).  
Мимолётность № 5 (0:24).

**Ф. Шопен**

Ноктюрн *cis-moll* (5:37).

**Э. Григ.** Музыка к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт»:

1. Смерть Озе (5:36).
2. Танец Анитры (3:34).
3. В пещере горного короля (2:38).
4. Жалоба Ингрид (4:18).
5. Песня Сольвейг (6:03).
6. Возвращение Пера Гюнта на родину (Бурный вечер на берегу) (1:10).

**М. П. Мусоргский.** Песни из цикла «Детская»:

1. На сон грядущий (2:35).
2. Кот Матрос (2:16).

**М. П. Мусоргский.** Фрагменты оперы «Борис Годунов»:

1. Сцена Кормилицы с детьми (10:14).
2. Сцена Юродивого с мальчишками (12:34).

**С. С. Прокофьев.** Болтунья (3:52).

**М. И. Глинка.** Сцена и рондо Фарлафа из оперы «Руслан и Людмила» (3:07).

**А. С. Даргомыжский**

Старый капрал (4:29).

Титулярный советник (1:37).

**С. В. Рахманинов.** Венощное бдение «Богородице Дево, радуйся!» (2:46).

## Диск 2

**М. И. Глинка.** Фрагменты оперы «Жизнь за царя»:

1. Вступление (6:29).
2. Песня Вани (1:52).
3. Сцена свадьбы с хором девушек (8:36).
4. Речитатив и ария Сусанина (5:39).
5. Хор «Славься!» (3:52).

**Русская народная песня (свадебная).** Как не по мосту (3:20).

**Заупокойная служба** (фрагмент) (3:59).

**Р. Шуман**

Порыв (3:22).

Отчего? (3:08).

**Г. В. Свиридов.** Снег идёт (1:46).

**С. и Т. Никитины.** Снег идёт (фрагмент) (1:36).

**И. С. Бах**

Хоральная прелюдия Es-dur (1:30).

Хоральная прелюдия f-moll (2:14).

**Н. А. Римский-Корсаков.** Фрагменты оперы «Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии»:

1. Сцена на рынке (2:03).
2. Баллада старого гусяра (2:07).

3. Призыв Всеволода (2:34).  
4. Симфонический эпизод «Сеча при Керженце» (4:36).  
**П. И. Чайковский.** Симфония № 4, финал (фрагмент) (1:53).  
**И. О. Дунаевский.** Весёлый ветер (фрагмент) (1:34).  
**А. П. Бородин.** Спящая княжна (5:11).  
**Русская народная песня.** Ноченька (4:59).  
**Л. ван Бетховен.** Симфония № 5:  
1. Экспозиция 1-й части (3:17).  
2. 3-я часть (фрагмент) (2:04).  
**Ф. Шопен.** Прелюдия № 7 (0:51).

## Нотная хрестоматия

Нотная хрестоматия является неотъемлемой частью УМК «Музыка». В ней содержится основной нотный материал, необходимый для проведения полноценных уроков.

### **И. С. Бах**

Хоральная прелюдия ми-бемоль мажор (фрагмент).  
Хоральная прелюдия фа-минор.

### **Л. ван Бетховен**

Симфония № 5. Часть 3.  
Симфония № 5. Финал (фрагмент).

### **Ж. Бизе**

Вступление (фрагмент оперы «Кармен»).  
Хор мальчиков (фрагмент оперы «Кармен»).

### **М. И. Глинка**

Песня Вани (фрагмент оперы «Жизнь за царя»).  
Романс (фрагмент оперы «Жизнь за царя»).  
Свадебный хор (фрагмент оперы «Жизнь за царя»).  
Камаринская.  
Северная звезда («Дивный терем стоит...»).

Сцена и рондо Фарлафа (фрагмент оперы «Руслан и Людмила»).

**Э. Григ**

Ариетта.

Ноктюрн.

Я знаю одну маленькую девочку...

**Фрагменты музыки к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт»:**

Сюита № 1. Утро.

Сюита № 1. Смерть Озе.

Сюита № 1. Танец Анитры.

Сюита № 1. В пещере горного короля.

Сюита № 2. Жалоба Ингрид.

Сюита № 2. Арабский танец.

Сюита № 2. Возвращение Пера Гюнта на родину (Бурный вечер на берегу).

Сюита № 2. Песня Сольвейг.

Сюита № 2. Пляска.

**А. С. Даргомыжский**

Старый капрал.

Титулярный советник.

**К. Дебюсси**

Ветер на равнине (фрагмент).

**Народный духовный стих**

Книга Голубиная.

**Д. Б. Кабалевский**

Зачем нам выстроили дом?

Ивы.

Морщины.

Разговор с кактусом.

Самое трудное.

Фонарный столб.

**З. А. Левина**

Вы облака покушайте.

Клёны.

Митя.

Тоннель.

Эй, дождик!

**А. К. Лядов**

Дождик, дождик!

Забавная.

Колыбельная.

Мороз.

Окликание дождя.

**М. П. Мусоргский**

Сцена Кормилицы с детьми (фрагмент оперы «Борис Годунов»)

Фрагменты сцен из оперы «Борис Годунов».

Жук (из цикла «Детская»).

Кот Матрос (из цикла «Детская»).

На сон грядущий (из цикла «Детская»).

**Т. Х. и С. Я. Никитины**

Снег идёт.

**А. Н. Пахмутова**

Добрая сказка.

**С. С. Прокофьев**

Мимолётности. Соч. 22 (фрагменты).

**С. В. Рахманинов**

Богородице Дево, радуйся! (фрагмент хорового цикла «Всенощное бдение»).

**Н. А. Римский-Корсаков**

Сеча при Керженце (фрагмент оперы «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии»).

Сцена с Медведчиком (фрагмент оперы «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии»).

**Русская народная песня**

Как за речкою, да за Дарьёю.

**А. Л. Серпер**

Дали Клаше кашу.

**Г. В. Свиридов**

Снег идёт.

**Т. А. Зебряк**

Тридцать три трубача.

**В. О. Усачёва**

Верба и воробей.

Кто кого испугался.

Говорили бабы...

**А. Л. Серпер**

В семеро саней...

**В. О. Усачёва**

Купи кипу пик.

Сон ходит по лавке...

У боярина бобра.

Расскажу я...

**П. И. Чайковский**

Зимний вечер. Соч. 54, № 7.

Симфония № 4. Финал (основные темы).

**Ф. Шопен**

Полонез.

**Ф. Шуберт**

Квintет для двух скрипок, альты, виолончели и фортепьяно (часть III, фрагмент).

Квintет для двух скрипок, альты, виолончели и фортепьяно (часть III, фрагмент) (клавир).

Форель.

**Р. Шуман**

Бедный сиротка.

Порыв.

Отчего?

# Примерное планирование музыкального материала

## Первая четверть

Практическую задачу на четверть можно сформулировать так: продолжать убеждать школьников в *закономерности* происхождения всеобщих для музыки жанров как средств выражения множества *человеческих эмоциональных состояний*.

### ЦИКЛ 1

(1–4-я недели)

После обмена мнениями об услышанной летом музыке дети слушают вступление к опере Ж. Бизе «Кармен». Звучит музыка Ф. Шопена: Полонез A-dur, Полонез g-moll (из ранних сочинений), Ноктюрн cis-moll, Op. 27.

В этом цикле разворачивается музыкальная сказка В. О. Усачёвой «Верба и воробей». Разучиваются песни: «Зачем нам выстроили дом?» и «Разговор с кактусом» Д. Б. Кабалевского; «Митя» и «Эй, дождик!» З. А. Левиной.

### ЦИКЛ 2

(5–8-я недели)

Этот цикл целиком посвящён музыке Эдварда Грига. В нём звучат фортепианные пьесы «Я знаю одну маленькую девочку...», «Ариетта», «Ноктюрн» (из «Лирических пьес»); дети знакомятся с музыкой к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт».

Школьники сочиняют музыку под условным названием «Волшебная книга» (фрагмент сказки Х. К. Андерсена «Дикие лебеди»). Завершается четверть произведением М. П. Мусоргского «На сон грядущий».

## Вторая четверть

Начало углублённого изучения интонационной природы музыки (как её родовой природы) приходится на тот период в музыкальном развитии школьников, когда у них уже сложилось определённое представление об интонации.

Действительно, на протяжении всего первого года обучения у детей накапливался интонационно-слуховой опыт, позволяющий судить об *интонационном многообразии* музыки и представить его как основу музыки. У школьников постепенно появляется умение различать и классифицировать интонации как по жанровым истокам («три кита»), так и по эмоционально-образному содержанию («знак» эмоции). Благодаря этому появляется возможность погрузиться в интонацию как феномен человеческой речи и музыки, представить её во всех указанных выше ипостасях.

В этой четверти начинает отчётливо складываться ответ на вопрос года «как живёт музыка?»: она живёт как интонация, и потому музыка есть «искусство интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев).

## ЦИКЛ 1

(1–4-я недели)

Он начинается со своеобразной викторины: детям наигрываются уже известные им «зёрна-интонации» из прослушанных ранее произведений. Звучат: «Вокализ» С. В. Рахманинова, «Болтунья» С. С. Прокофьева и фрагмент 3-й части Симфонии № 5 Л. ван Бетховена (до быстрого мажорного эпизода).

Школьники слушают сцену Фарлафа и Наины (из оперы «Руслан и Людмила» М. И. Глинки), романсы А. С. Даргомыжского «Титулярный советник» и «Старый капрал». Звучат «Сиротка» С. М. Майкапара, «Бедный сиротка» Р. Шумана.

Происходит знакомство с оперой М. П. Мусоргского «Борис Годунов»: дети участвуют в исполнении сцены Юродивого с мальчишками, слушают сцену Кормилицы, Фёдора и Ксении.

## ЦИКЛ 2

(5–8-я недели)

Он начинается с разучивания фрагмента «Всенощного бдения» С. В. Рахманинова – «Богородице Дево, радуйся!»



и песни «Мать Мария» (народная рождественская песнь). Дети исполняют «Мороз» А. К. Лядова, «Котёнок и щенок» Т. А. Попатенко, народные авсени и таусени.

Продолжается работа над циклами песен Д. Б. Кабалевского: «Самое трудное», «Морщины»; З. А. Левиной: «Вы облака покушайте», «Клёны»; могут появиться и детские песни А. С. Аренского (по выбору педагога). Разучиваются «Кот Матрос» М. П. Мусоргского и песня С. С. Прокофьева «Поросята». Завершает четверть романс П. И. Чайковского «Зимний вечер».

### Третья четверть

Она посвящена исследованию развития музыки через знакомство с его наиболее часто встречающимися способами (типами). Прослеживая развитие музыкального смысла как результат взаимодействия различных образных сфер или интонационных противоречий внутри одной образной сферы, школьники вскрывают механизм развития, вплотную подходят к формулировке одного из основных понятий музыки — «тема», учатся выявлять интонационные взаимоотношения внутри одной темы и интонационные взаимодействия на уровне двух и более тем, приходят к пониманию закономерности изменённого повтора в музыке.

Школьники на примерах типической организации музыкально-выразительных средств продолжают изучать «добавочные приёмы искусства» (Л. С. Выготский), начинается серьёзный разговор о причинно-следственных связях в музыке в рамках закона единства содержания и формы и о самой форме как процессе раскрытия содержания музыки.

#### ЦИКЛ 1

(1–5-я недели)

Его основу составляет музыка из оперы М. И. Глинки «Жизнь за царя» («Иван Сусанин»): увертюра, «Песня Вани», сцена свадьбы с хором девушек и романсом Антони-

ды, сцена в лесу и ария Сусанина, заключительный хор «Славься!». В ткань этого цикла вплетаются фрагменты народного свадебного обряда (песня «Как Иван-то грозён») и заупокойной службы.

Звучит песня Л. К. Книппера «Почему медведь зимой спит?»; «Загадки» В. О. Усачёвой выступают в качестве образца для самостоятельного творчества детей. Разучиваются песни Д. Б. Кабалевского «Ивы» и «Фонарный столб», повторяются песни З. А. Левиной, осваиваются народные крещенские гадания.

### ЦИКЛ 2

(6–7-я недели)

Здесь звучат фортепианные пьесы Р. Шумана «Порыв» и «Отчего?» и его романс «Два гренадёра»; «Ветер на равнине» К. Дебюсси; «Сладкая грёза» П. И. Чайковского. Школьники сравнивают произведения: кантату Г. В. Свиридова «Снег идёт» и одноимённую песню С. и Т. Никитиных на те же стихи Б. Л. Пастернака.

### ЦИКЛ 3

(8–11-я недели)

Дети знакомятся с хоральными прелюдиями Es-dur и f-moll И. С. Баха, возвращаются к пьесе Э. Грига «В пещере горного короля»; слушают и анализируют фрагменты оперы Н. А. Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии»: духовный стих калик перехожих, сцену «Медвежья потеха» и симфонический эпизод «Сеча при Керженце». Вспоминается колыбельная про татарский полон (из 1 класса), звучит духовный стих «Книга Голубиная».

## Четвёртая четверть

В ней продолжается исследование детьми основных закономерностей музыкального формообразования, а потому эта четверть продолжает проблему предыдущей, но с акцентом на воспитании у детей понимания формы

как «инструмента обнаружения музыкального смысла» (Б. В. Асафьев) и формы как инструмента художественного преобразования мыслей и чувств человека.

### ЦИКЛ 1

(1–3-я недели)

Знакомство с различными способами музыкального развития продолжается в произведениях: финал Симфонии № 4 П. И. Чайковского; увертюра из к/ф «Дети капитана Гранта» и песня «Весёлый ветер» И. О. Дунаевского; романс «Спящая княжна» и фортепианная пьеса «В монастыре» А. П. Бородина.

Дети возвращаются к «Песне Сольвейг» Э. Грига, к романсам «Старый капрал» А. С. Даргомыжского и «Два гренадёра» Р. Шумана.

Звучат русские народные песни «Ноченька» и «Из-за лесу, лесу тёмного», «Во поле берёза стояла». Дети разучивают песни «Скворцы прилетели» И. О. Дунаевского, «Добрая сказка» А. Н. Пахмутовой; исполняют выученные ранее песни А. К. Лядова, Д. Б. Кабалевского, З. А. Левиной.

### ЦИКЛ 2

(4–6-я недели)

Цикл начинается с пьес из «Детского альбома» П. И. Чайковского – «Камаринская», «Мужик на гармонике играет» и «В церкви». Звучит также пьеса «На тройке» (из цикла «Времена года»).

Особое место в цикле занимает музыка Л. ван Бетховена – экспозиция 1-й части и 3-я часть (полностью) Симфонии № 5.

### ЦИКЛ 3

(7–8-я недели)

В цикле дети прослеживают, что произошло с песней Ф. Шуберта «Форель» в одной из частей его фортепианного квинтета. Звучат также прелюдии № 7 и № 20 Ф. Шопена.

# Примерные поурочные разработки с методическими рекомендациями

## Первая четверть

### *Вступление*

#### **Урок 1. Летние рассказы в песне, марше и танце**

##### Средства обучения и оборудование

1. Рабочая тетрадь, с. 4–13.

2. Музыкальный материал:

Ж. Бизе. Увертюра к опере «Кармен» // фонохрестоматия.

Л. ван Бетховен. Симфония № 5, 1-я часть // нотная хрестоматия.

##### Методический комментарий

Занятия во 2 классе начинаются самым естественным образом: с обмена впечатлениями об услышанной летом музыке. Лето – это как бы путешествие детей в огромный мир музыки. Какими они вернулись из него?

Для учителя-исследователя (напомним: таков у нас статус учителя музыки) беседа о «летней» музыке – это не просто возможность выяснить значимость своего предмета (и своей личности!) для ученика, но ещё и завуалированное психологическое исследование с целью наблюдения за детским музыкальным развитием: что нового появилось в интересах, пристрастиях, суждениях о музыке, в отношении к ней.

Приём «путешествие», которое всегда сопровождается неожиданностями, экстремальными ситуациями, а главное – западающими в душу музыкальными впечатлениями, может пластично ввести детей куда угодно. Впечатления могут быть самыми разнообразными, от традиционной

классики, народной музыки до непривычных для детей звучаний (мугамы, индийские раги, образцы африканского фольклора, обряд камлания у северных народов и пр.). Они, естественно, становятся как бы интригой, пробуждают интерес у школьников к многообразию музыкальных явлений. Для нас важно, чтобы учитель плавно ввёл в канву урока описание собственного сильного впечатления от услышанной летом музыки и наиграл, как бы вспоминая, главную интонацию 1-й части Симфонии № 5 Л. ван Бетховена. На чём сосредоточиться при обсуждении?

Конечно, не на анализе звучавшей музыки (в дидактическом плане), а прежде всего на том, что эта музыка так же, как было в их опыте, вызывает желание петь, двигаться определённым образом. Школьники без труда ощущают певческую, движущую, маршеобразную основу услышанного, но... наша задача, чтобы они сами вывели *новое качество*, составляющее суть проблемы. Поэтому в услышанных детьми обычных и легко узнаваемых песнях, танцах и маршах (где всё было понятно и просто: сложившаяся структура, куплетность, строгость и стройность, некоторая вариативность, опора на отчётливые рамки-формы и пр.) постараемся акцентировать другое примерно таким вопросом:

— Можете ли вы, вспомнив наиболее яркие музыкальные и вообще житейские впечатления, сказать, что лето прозвучало в вашей душе «песенно», «маршево», «танцевально»? А может быть, и всё сразу смешалось у вас в чувствах?

С этого, вероятно, удобно начать оперирование указанными терминами. Таким образом, возвращение к рождению марша, песни и танца (см. 1 класс) превращается в своеобразную игру-самовыражение через эти сферы музыкального языка: «Я — марш!» или «У меня песенное настроение» и пр. По сути, в этой игре учитель и дети пытаются выразить общую эмоциональную атмосферу лета

в своих коротких импровизациях, напевая, наигрывая, вспоминая какие-то метроритмические контуры своих ощущений. Вслед за этим детям предлагаются новые впечатления, уже на уровне музыкального целого, в котором тематические «россыпи» взаимосвязаны музыкально-драматургическим смыслом.

### **Увертюра к опере Ж. Бизе «Кармен»**

Детские размышления о летних впечатлениях служат у нас как бы увертюрой к этой прекрасной музыке. Теперь она сама становится источником детских размышлений. Не исключая того, что учитель раскроет одну из особенностей увертюры как жанра (вступление к опере, где сфокусированы основные образы-идеи), основным впечатлением, а также предметом детского анализа должно стать именно то, что выше было выведено в качестве знания: темы увертюры — это и есть три основные сферы музыки (три образа, три темы): песенность, танцевальность, маршевость. Размышляя в этом русле, можно отметить бодрую праздничную танцевальность рефрена, несколько насто-роженную маршевость и, самое главное, контрастность (по отношению к этому празднику-театру) последней темы, «размыкающей» вступление; даже неожиданность контраста, за которым *ничего не следует*.

В дальнейшем мы вернёмся к опере, а пока такая «интрига» нужна, чтобы задаться вопросами: как, по мнению детей, может дальше развиваться эта музыка? Как может происходить взаимодействие услышанных состояний, образов, тем? Почему *так* появляется и звучит последняя мелодия во вступлении (резкая смена маршевости на песенность «роковой» темы)?

Здесь определённый забег вперёд, в проблему развития музыки, музыкальной драматургии, но забег вопросом, который задаёт детям сама музыка. Конечно же, согласно фундаментальной методологической позиции нашей программы: **всё — через деятельность!** — дети будут аргументировать свои предположения на инструменте, голосом,

в дирижировании, в совместном музицировании с учителем и друг с другом — всё это многообразие форм выражения своих мыслей уже было прописано в 1 классе.

## **Урок 2. Музыка живёт в творчестве гениев. Фридерик Шопен**

### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 6—11.
2. Рабочая тетрадь, с. 14—16.
3. Музыкальный материал:

Ф. Шопен. Ноктюрн *cis-moll* // ЭФУ, с. 11; фонохрестоматия.

Д. Б. Кабалевский, сл. В. И. Викторова. «Разговор с кактусом» // учебник, с. 118—119 (слова и ноты); нотная хрестоматия, с. 84.

4. Галерея:

Величайшие композиторы // ЭФУ, с. 7.

### Методический комментарий

Знакомство с музыкой великого Фридерика Шопена можно начать с учебника, с поставленного в самом его начале вопроса, который будет сопровождать детей в течение всего года: «Как живёт музыка?»

Первый разворот — это и вопрос, и ответ. Вопрос — потому что конкретизировать детали разворота невозможно однозначно: здесь и музыкальные интонации, и графические ассоциации, и реальные живописные образы. И всё это можно, фантазируя, трактовать многообразно. Поэтому ответ зависит от того, какие будут найдены смысловые связи между компонентами композиции, благодаря чему может возникнуть некое целое. Например, можно представить себе «вспышку творчества» (точка в середине вращающейся клавиатуры, превратившаяся в фейерверк), которая излучает интонации и вызывает желание воплотить их в живом звучании на фортепиано. Или наоборот: эти

интонации родились из детского творчества и ушли «врашаться в вечности».

А может быть, музыка так и живёт — в виде вопросительных знаков, которые в обилии представлены на следующем развороте?..

Ответы на все эти вопросы даёт **Ноктюрн cis-moll**<sup>1</sup>: человек, способный так возвышенно страдать, *не может не быть великим гуманистом!*

Очень хочется построить знакомство с этой удивительной музыкой так, чтобы после её звучания в классе воцарилась тишина. И не торопиться её нарушать, а только, выбрав момент, тихо спросить:

— Можем ли мы говорить, что музыка ставит вопросы, ведь человек её создал, чтобы *отвечать* на наши вопросы («Как жить?», «Что такое счастье, как его найти?», «В чём смысл жизни?» и пр.), а не ставить их?

Это противоречие необходимо, чтобы организовать рефлексию детей на музыку и привести к пониманию главного: отвечая на поставленные вопросы содержанием великих сердец, музыка ставит перед самими людьми коренной вопрос жизни: а живёшь ли ты тем, что человечество считает своими духовными ценностями? В этом и заключается великая миссия музыки — воспитывать в человеке такие чувства и мысли, без которых он не сможет стать лучше!

Хорошо, если школьники, ознакомившись на развороте с. 10–11 «Сердце поэта» с портретом Шопена, написанным Э. Делакура, и основной интонацией ноктюрна, последуют совету как бы самого композитора: прислушаться к своему сердцу. Возможно, они попробуют дома поискать (на инструменте) звучание своего сердца и, обратившись к рабочей тетради, по возможности выразить его в известных им музыкальных символах. Интересно: захотят ли дети поделиться (как Шопен) своей музыкой на следующем уроке?

---

<sup>1</sup> Подробный разбор произведения см. в *Приложении 1*.



## «Разговор с кактусом» из одноимённого цикла

**Д. Б. Кабалевского**

Самым ценным в воздействии музыки Шопена нужно считать *внутренний диалог*, который может (в идеале!) возникнуть в душе детей. На этой волне и советуем обратиться к названному произведению, потому что оно тоже философское. А для начала можно спросить у детей: возможно ли в жизни такое — разговаривать с кактусом?

Знакомство с этой песней протекает в русле «сочинения сочинённого»: дети, предполагая возможную беседу, сочиняют текст и интонируют его. Весь смысл в том, что диалог рождается в воображении мальчика: *он сам отвечает за кактус*, исходя из своих представлений о *ценности* того, о чём кактус молчит, *одиноко* стоя на подоконнике. Может быть, так и рождаются стихи и музыка в сердце поэта?

### Урок 3. Будем сказку складывать

#### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 34–37.
2. Рабочая тетрадь, с. 21–25.
3. Различные шумовые инструменты.

#### Методический комментарий

#### «Вербa и воробей» В. О. Усачёвой

Сочинению этой музыкальной сказки посвящены несколько разворотов учебника «Всё растёт, всё изменяется». Если эта творческая работа вызовет интерес у ребят, можно посвятить ей несколько уроков. На разворотах есть ряд подсказок: можно выбрать подходящие музыкальные инструменты, ритмоформулы и необходимые динамические оттенки, вспомнить текст сказки, почувствовать (подсознательно) в символике «прирастания» персонажей будущую форму произведения.

Сочинение этой сказки — в некотором роде обратный процесс тому, что мы делали, когда говорили об увертюре к опере «Кармен». Потому что здесь мы не отталкиваемся от уже готового «множества характеристик», а сами создаём это множество, идём не от уже существующего музыкального целого к его частям, а противоположным путём. Автор музыки к сказке В. О. Усачёва расшифровывает дидактическую задачу следующим образом.

Занимаясь по программе для шестилетних детей, а затем в 1 классе, школьники пробовали сочинять музыку, руководствуясь самыми общими указаниями (см. учебник), своеобразными рисованными образными характеристиками, идя от слова (народные загадки, поговорки, фрагменты поэтических произведений), вдохновляясь сказочным или реальным сюжетом, пытаясь при этом создать, уточнить, продлить эмоциональную атмосферу, понравившееся состояние и т. п. Складывая сказки, дети уже приобрели и некоторый опыт освоения обширного музыкального пространства, но этот процесс, по сути, оставался в рамках иллюстрирования сюжета.

Теперь, пересочиня сказку «Вербa и воробей», можно сделать забег вперёд, предвосхитить многие проблемы программы для 2 класса и помочь детям на уровне собственного сочинительского опыта понять, как рождается и практически реализуется необходимость в сквозном музыкальном развитии; проследить, как *идея сочинения* (или конкретный одиночный персонаж) обуславливает необходимость применения тех самых жанровых черт (песенно-танцевально-маршевых), которые наиболее подходят для выражения характеров, ситуаций, действий.

Музыкальная структура этого сочинения скрепляется повторами, а развитие обеспечивается появлением контрастных эпизодов. Но есть несколько небольших идей-хитростей, которые можно подбросить сочинителям (и чем ловчее — тем лучше). В сказке есть два лейтмотивных источника: первый — тема торжественного вступле-

ния, второй — воробышкина музыка. И там, и там используется вариационность (как способ, вид развития). Но если в воробышкиных репликах и просьбах интонационные варианты незначительны и отражают лишь некоторые изменения в настроении незадачливой няньки, то вариационность первой лейттемы существенна уже на уровне формообразования. Иногда она, как хранилище тематизма, в процессе персонификации может стать внешне довольно трудно узнаваемой, поскольку ведёт нас по пути образных преобразований. Однако благодаря этому всё произведение представляет собой вариационный цикл с *чертами рондо*.

Но, несмотря на все сложности, всё оказывается предельно простым: воробей трижды обращается к различным персонам с просьбой, трижды получает отказ; четвёртая просьба — кульминация, где «охотничья» вариация притягивает к себе всех персонажей. Пружина как бы раскручивается в обратном порядке и гораздо быстрее, чем закручивалась, и...

Впрочем, начнёте работать — поймёте, чем и как дело кончать. Поэтому мы не видим смысла распределять действия учителя и детей по урокам. Скажем только: надо помнить, что одна из целей музыкального образования — *воспитание поэтического мышления!* Вот в свете этих «причуд» поэтического мышления (специально в кавычках, потому что за ними стоит художественная закономерность!) начинайте, используя материал учебника, знакомить школьников с тем, как возникают художественные решения времени и пространства, характеристики персонажей в музыке и всякие занимательные интересные подробности в виде разноголосицы, получающей выражение в канонических репликах; приёмов игры на детских инструментах (шуршание, поскрёбывание, глиссандо и пр.); пропевания определённо звучащих интонаций (шёпот, громкое дыхание, подвывание и пр.), в одновременном наложении друг на друга (контрапункте) и т. д.

Пусть дети приближаются к мысли, что *творчество безгранично*, но при этом в качестве его составляющих всегда должны присутствовать *художественный смысл и музыкальность!* Главное: неплохо, если сочинительство будет организовано, как *спонтанный* процесс: сначала музыка, интонация, а затем уже осознание того, как это произошло и для чего. Эти процессы – творчество и теоретическое его осмысление – идут в тесной связи, то параллельно, то переплетаясь, но ведущими в сплетении содержательного и «технологического» всё равно остаются *содержание, сюжет, фабула*, закономерно рождающие формы самовоплощения.

#### **Урок 4. Палитра чувств в форме полонеза**

##### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 12–13.

2. Рабочая тетрадь, с. 19–20.

3. Музыкальный материал:

Ф. Шопен. Полонез g-moll // ЭФУ, с. 12; нотная хрестоматия, с. 208.

Ф. Шопен. Полонез A-dur // ЭФУ, с. 13.

М. И. Глинка. Полонез из оперы «Жизнь за царя» // ЭФУ, с. 13.

З. А. Левина, сл. Э. Э. Мошковской. «Митя» // учебник, с. 108–109 (слова и ноты); нотная хрестоматия, с. 94.

##### Методический комментарий

##### **Полонез g-moll Ф. Шопена**

Теперь, после того как школьники убедились в своей способности к сочинительству, неплохо вернуться в удивительный мир Шопена. Но *маленького* Шопена! В учебнике дети могут прочитать письмо, которое будущий великий композитор написал отцу в восьмилетнем возрасте, а через два года нашёл удивительные слова, написав их (по-французски) в альбоме неизвестной. Почувствуют ли дети задушевность и искренность, сердечность обращения польско-

го мальчика, который, как уже слышали дети, явит нам в будущем пример удивительной возвышенности души?

В музыке Полонеза *g-moll* не составит особого труда узнать маршевое шествие-танец (можно даже показать детям основное движение танца — полонезный шаг), а также определить, что эта музыка с большой точностью передаёт дух народа, его гордость за свою родину. Но такого констатирующего знания совершенно недостаточно ни для выхода на шопеновский (читай — философский!) уровень нравственных размышлений, ни для задаваемого программой уровня мышления. Поэтому анализ музыки полонеза (маршевая трёхдольность, смешение жанров, воинственно-торжественные интонации и пр.) следует перевести в сферу нравственно-этических проблем, сравнив его со следующими двумя произведениями.

### **Полонез из оперы М. И. Глинки «Жизнь за царя».**

#### **Полонез *A-dur* Ф. Шопена<sup>1</sup>**

В учебнике этому посвящён разворот «Два полонеза» (с. 12–13), где шопеновский представлен лирической темой средней части. Это сделано сознательно, чтобы дети услышали, во-первых, как в танец-шествие незаметно проникло именно то светлое чувство маленького Шопена, которое прорвалось на страницах его письма к отцу. Во-вторых, чтобы они более объёмно представили себе жанр танца-шествия как способ выражения не только одного вида душевной энергии, но и широкой палитры чувств (что, кстати, обостряет контраст как между частями Полонеза *g-moll*, так и между полонезами в целом). Свои соображения и ответы на поставленные в учебнике вопросы дети поместят в рабочей тетради.

Но особенно продуктивным для нравственных размышлений детей становится сравнение полонеза Глинки из «Жизни за царя» и шопеновского Полонеза *A-dur* (выше

---

<sup>1</sup> См. также с. 9–11.

мы уже упоминали об этом). Совпадение отдельных звуковысотных интонаций и особенно *общей интонации* как выражения духа народа в обоих произведениях поразительно. Но попробуем задать вопрос: какого происхождения эта торжественность и приподнятость, одинакова ли она, каковы её истоки? Конечно, полонез Глинки слушается без текста, и выясняется, что торжественность одинакова, неразличима. Но вот появляется текст (фрагмент оперы), и теперь выясняется, что истоки торжественности... **совершенно разные!** Это замечательная иллюстрация того, что музыка передаёт не «детали», «обстановку», «ситуацию» и прочее, а прежде всего *общее* — эмоциональное состояние. Отсюда и проистекает эта «одинаковость»: ведь победители и побеждённые, завоеватели и покорённые, националисты-агрессоры и мирные люди *внешне одинаково* выражают гордость и достоинство. Но в одном случае это действительно гордость и достоинство, а в другом — заносчивость, высокомерие, презрение к «низшим» (перерождение в противоположность, оба полюса — из одного корня).

В логике этой мысли при сравнении двух полонезов закономерен вопрос: может быть, и полонез Ф. Шопена выражает отнюдь не гуманистический дух? В принципе возможно и такое, но... только не у Ф. Шопена: надо знать великого польского музыканта, чтобы вынести окончательный вердикт насчёт его музыки. Здесь главное: подлинное содержание музыки не может быть выявлено *вне исторического контекста и личности композитора*. Д. Б. Кабалевский считал необходимым создавать литературно-музыкальные портреты композиторов как на протяжении длительного времени, так и на специальных уроках. Вероятно, именно сейчас можно сравнить два полонеза и один из уроков посвятить шопеновскому.

Лучше всего такой урок провести в форме литературно-музыкального эссе, используя его письмо и сосредоточившись на том, каким был Шопен, когда он был *«малень-*

ким-великим». Эту идею программы для шестилетних школьников, где есть целый раздел, представляющий великих композиторов сверстниками учеников, мы считаем плодотворной для дальнейшего прослеживания того, как их детские увлечения позже отразились в гениальной музыке.

### «Митя» З. А. Левиной

Обязательно в русле исследования «художественных причуд» надо предложить детям обнаружить их в этой песне. Важная деталь: Д. Б. Кабалевский советовал начинать знакомство с песнями и их выучивание с прослушивания их звучания без текста. Это мудро. Мудро в том смысле, что всё в черновой работе *начинается с музыки*, а не с текста. Проигрываем музыкальный текст как инструментальную пьесу с тщательным, может быть, даже гротескно подчёркнутым выполнением всех авторских указаний. Конечно, сразу же ясно, что это насмешливая музыка (у автора так и написано: *с юмором*), но ясно взрослым! Дети же могут воспринять всё достаточно серьёзно: ламентозные (жалобные) интонации, патетические возгласы, динамические «роковые» нарастания — всё говорит о жуткой трагедии. И что же?

С появлением литературного текста оказывается, что эта «трагедия» превращается... в музыкальную пародию! Дело в том, что дети, *исполняя песню*, должны всё делать как можно серьёзнее: это очень сложная исполнительская задача (удержаться от смеха очень трудно), и здесь понадобится известная работа над выразительностью интонаций. Чтобы ощутить «трагизм» ситуации в этой песне, как раз и надо в первую очередь понять *добавочные приёмы искусства*.

Итак, начнём. В песне даже без текста отчётливо слышна изобразительность, но почему именно так ведёт себя мелодия? А как мы сможем выразить походку слабенького-слабенького мальчика, который «мало каши ел», да так мало, что даже муравей сбил его с ног? Конечно, это будет медлен-

ная, шатающаяся походка, с припаданиями (очень тяжело идти), шаги будут «безвольными» (т. е. ровными длительно-стями) — именно так можно смоделировать в походке полное отсутствие энергии. Мелодия при этом, естественно, будет без скачков (ведь энергии-то никакой в организме нет!) и непременно по окончании фразы с каким-нибудь «безвольным» падением интонации на значительный интервал...

Можем даже тут же сочинить свою мелодию, близкую к услышанному оригиналу. Интересно: ноты могут быть другими, но общий звуковысотный абрис мелодии со всеми детальками будет обязательно сохранён. Понятно, что ни в мелодии, ни в фортепианном сопровождении не может быть даже намёка на какую-либо живость. Но тогда возникает вопрос-проблема: почему З. А. Левина требует резких акцентов и динамики форте («Митя из дому шёл, до калитки дошёл»)? Такая динамика — да при «полном упадке сил»?..

Объяснить это недоразумение не так сложно, если иметь в виду сущность художественной деятельности как таковой. Известно, что художественное переосмысление жизни состоит в заострении основных сущностных черт явлений (если познакомились с Ноктюрном *cis-moll* Ф. Шопена, можно напомнить, как это происходило). А уж если мы имеем дело с юмором (когда подсмеиваемся, ёрничаем), то, как говорится, сама его природа повелевает гротескно преувеличивать характерное, *чтобы сделать его смешным*. Мы стущаем краски, любой пустяк нарочито возводим до уровня трагедии, впадаем в притворную патетику, повышая голос, подчёркивая каждый слог, т. е. нагнетаем напряжение в предчувствии надвигающейся «катастрофы»...

И вот свершилось: «Но дальше идти он не смог!» — это тихо, притворно-печально, с безысходным квинтовым «падением» интонации... Отсюда и происходят «фальшивые» (диссонирующие) акцентированные аккорды, внезапная



остановка на длинных нотах в сопровождении, преувеличенно тоскливое «прихрамывание» с ударением на первую ноту во всей песне...

Хорошо, если подобный анализ проведут сами школьники, а учитель только будет направлять его течение наводящими вопросами. Самооткрытие и осознание необходимости использования тех или иных музыкально-выразительных средств (сто тысяч «почему?») – это и есть цель содержательного анализа. Опыт показывает, что когда дети начинают вникать в ситуацию песни, стараются выяснить содержание самой эмоции, то их фантазии, особенно юмористической, не бывает предела. Остаётся только отобрать самое существенное, обобщённое, что и явится типизацией музыкального языка (сходное в разных обстоятельствах и выражается сходными средствами).

Подобную работу можно проводить и с песнями **«Зачем нам выстроили дом?» Д. Б. Кабалевского** и **«Эй, дождик!» З. А. Левиной**.

## **Уроки 5–6. Шедевры мировой музыки.**

### **«Пер Гюнт» Э. Грига**

#### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 14–27.
2. Рабочая тетрадь, с. 24–30.
3. Музыкальный материал:

Э. Григ. «Я знаю одну маленькую девочку...» // нотная хрестоматия, с. 61.

Э. Григ. «Утро», «Песня Сольвейг», «Танец Анитры», «Смерть Озе», «В пещере горного короля» из сюиты «Пер Гюнт» // ЭФУ, с. 19–26; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 49–53, 59.

#### Методический комментарий

Эти уроки представляют собой цельную композицию: дети вместе с Григом думают музыкой о людях, о смысле

жизни, о символике народного эпоса и на волне звучания григовской музыки сочиняют свою версию отношения к жизненным проблемам. Всё это находит выражение в драматургии семи разворотов учебника, логика которых определяет стратегию исследовательского поиска школьников. Немного об этом.

...Молчаливые скалы, холодное дыхание Севера, тишина. Скандинавия – край суровый. И в этом молчании – фигура человека, про которого, перефразируя слова классика, можно сказать: «На берегу пустынных волн стоял он, *муз великих полн...*» Как и мы, он ждал и слушал. Какая же музыка могла звучать в нём?

Естественно, такая же суровая, как и пейзаж. Но! Вслед за этим появляется «крошечное», но очень поэтичное произведение, как будто «из музыки» на нас смотрит тёплым взглядом задушевный, открытый для красоты и радости, удивительно добрый человек, который очень любит маленьких детей! Это чудесный композитор Эдвард Григ, изумительный поэт не только норвежской, но и мировой музыки, смотрит на маленького ребёнка и думает:

**«Я знаю одну маленькую девочку...»**

Пьеса так и называется. Она становится как бы визитной карточкой Грига, музыке которого посвящён весь цикл (это продолжение идеи создания литературно-музыкального портрета композитора). Если школьники скажут, характеризуя своё впечатление, что это «тёплая музыка», то будут совершенно правы: такими словами можно выразить своё потрясение очаровательной скромностью, трогательной тишиной характера, детской непосредственностью и ещё *чем-то*... Может быть, на это «чем-то» наведут детей несколько литературных образов (из «Щелкунчика» – Мари, из «Алых парусов» – Ассоль, из «Снежной королевы» – Герда). А может быть, это он написал *про нас самих – маленьких человечков?* Тогда что это за звучащие в музыке человеческие качества, которые хочется присвоить? Удивительное сочетание нежности, самоотверженно-

сти (когда отвергаешь себя ради кого-то), достоинства. Чтобы так слышать человека, надо обладать поистине любящим сердцем! И с этим композитором, умеющим *так* видеть и слышать, мы отправляемся в драму Г. Ибсена «**Пер Гюнт**».

Читая вместе с Григом строки драмы, мы стараемся предвосхитить будущее звучание: какие интонации могут выразить характеры Сольвейг, Пуговичника, Великой кривой? Что при этом важно?

Эти характеристики не лежат на поверхности! Просто представить себе после слов «я подожду» какую-то интонацию ожидания, тоски, может быть, нетерпения — всё то, чем сопровождается ожидание в обыденной жизни.

А как же тогда понять мелодию песни, да ещё с танцевальным эпизодом? И слова Сольвейг: «Ты песнью чудной сделал жизнь мою»? Что же это за такая сложность чувств — ослепнуть от слёз, в одиночестве провести часть жизни и при этом сохранить в сердце желание дожидаться человека и быть с ним? На такой подвиг способна только *большая любовь*! Уйти от банальности, прикоснуться к сфере поистине высоких чувств — всё в учебнике (потому что это есть в музыке!) направлено на это!

Даже «**Утро**». Вначале оно слушается просто как программное произведение, как иллюстрация рассвета, красивого, великого мгновения жизни природы (разворот трактуется как «цветомузыка»). Но при возвращении к «**Утру**», пройдя весь путь Пера, дети могут слышать и другое, настоящее музыкально-символическое: каким красивым может быть мир человеческой души, если человек состоялся как Человек, «каким он создан был»! И каждое произведение сюиты может быть прочитано именно в таких философско-нравственных иносказаниях.

Анализируя средства выразительности, конечно, нужно остановиться на образно-интонационном строе произведений, на жанровых истоках музыкального языка: контрастная двухчастность (куплетность) «**Песни Сольвейг**»; свое-

образии интонаций «Танца Анитры» (пластика Востока); атмосфера траура в «Смерти Озе» (о ней дети говорят, что это «трагическая музыка», в ней много стонов); поистине разгул злой и драматической энергии фантастических существ — «В пещере горного короля» и т. д. Конечно, будут названы и «киты»: как они взаимодействуют друг с другом. Но писать об этом подробно, видимо, не стоит, поскольку вся технология в музыке Грига буквально, что называется, лежит на поверхности — всё очень ясно и рельефно прослушивается! Здесь прежде всего надо раскрыть *закономерность* выбираемых композитором средств — темпа, интонаций, динамики, ритмоформул и прочих, их *вторичность*, производность от содержания драмы и образов героев. Думается, не следует особо останавливаться на разборе этих произведений — учителя ждёт увлекательнейшая работа над созданием в некотором роде *либретто* к музыке Э. Грига, и не столько в плане следования сюжету (это внешнее), сколько в плане раскрытия философских и нравственных коллизий драмы Г. Ибсена и музыки к ней.

В отличие от жанра литературно-музыкальных композиций, данное учительское произведение гораздо сложнее, так как требует сочетания подлинных ибсеновских цитат с бережным и осторожным собственным пересказом содержания в русле уже сложившегося общего строя драмы и музыки. Обдумывая реализацию музыкально-литературного симбиоза, необходимо ощущать себя сценаристом, режиссёром и даже звукорежиссёром, ибо здесь потребуются вычленение и обоснование необходимых сюжетных поворотов, раскрытие характеристик героев, постановка вопросов детям, подведение их к философским коллизиям и нравственным выводам.

Кульминацией в работе над этим педагогическим произведением может стать эпилог: размышления с детьми над возвращением Пера Гюнта. Для Ибсена-Грига квинтэссенция смысла и идея *спасения* — в верности Сольвейг: что противостоит ей и что подвигает Гюнта в таком сложном

и противоречивом движении к ней? Хорошо, если удастся так выстроить огромный спектакль, чтобы эти вопросы потребовали ответа на них... *музыкой*.

Интересно: в драме есть Пуговичник, некий абстрактный персонаж – Великая кривая, которые не имеют не только музыкальной характеристики, но даже отдельных интонаций. А самое удивительное, что и Пер Гюнт – главный герой – тоже музыкально никак не обозначен! Попробуйте, особенно не привлекая к этому внимания детей, самостоятельно найти объяснение этому факту. Какова будет ваша версия? Увлекательнейшая задача: найти вместе с детьми музыкальное воплощение этих персонажей, ведь они в учительском произведении обязательно должны иметь своё место. Пускай школьники сочинят Пуговичника таким, каким они его *услышали*, пусть в Великой кривой попробуют выразить философский её смысл (уход героя и его возвращение – как «отрицание отрицания»)...

По детским сочинениям можно будет судить о понимании ребятами проблематики драмы, об их отношении к её идейному смыслу. Даже если эти сочинения станут не развёрнутыми лейтмотивами, а только отдельными интонациями (песенными, танцевальными, маршевыми), то уже сам факт самостоятельного творчества имеет большое значение – шутка ли, «досочинить» знаменитого композитора! Для учителя это тоже своего рода лакмусовая бумажка его режиссёрского и драматургического мастерства: как подвёл детей к пониманию драмы и музыки? Кстати, учитель некоторые свои реплики может подавать... музыкой собственного сочинения. Так, при определённой склонности учителя к подобного рода работе может родиться новый жанр – *педагогическая музыкальная драма «Пер Гюнт»*, и в этом не только юмор, но и огромное рациональное зерно! Оно в том, что мы отходим от традиционной системы слушания-объяснения, а начинаем жить **процессом совместного творчества**, совместного с детьми

размышления, оперируя при этом не только словами, но и мыслеинтонациями.

Как уже говорилось, данные методические предложения — не догма. Учитель вправе составить свой вариант литературно-музыкальной композиции, выбрав всё необходимое из драмы. Одно условие: ничего не подсовывать детям в качестве готового продукта, стараться как можно меньше «наводить на мысль» (особенно это касается выводов нравственно-эстетического содержания).

### **Уроки 7–8. Размышляем, сочиня волшебную книгу**

#### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 28–33.

2. Рабочая тетрадь, с. 33.

3. Музыкальный материал:

Э. Григ. «Утро», «Песня Сольвейг», «Танец Анитры», «Смерть Озе», «В пещере горного короля» из сюиты «Пер Гюнт» // ЭФУ, с. 19–26; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 49–53, 59.

Э. Григ. Ариетта // нотная хрестоматия, с. 46.

Э. Григ. Ноктюрн // нотная хрестоматия, с. 47.

П. И. Чайковский. «Утренняя молитва», «В церкви» из «Детского альбома».

М. П. Мусоргский. «На сон грядущий» (из цикла «Детская») // ЭФУ, с. 44; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 141.

#### Методический комментарий

...Что может быть увлекательней, чем воплощать в жизнь *волшебство*? Взмах руки, магическое слово (*абракадабра* или *крибле, крабле, бумс!*) — и готово: любые желания и фантазии становятся реальностью! Взмахнули рукой — и... ничего! Волшебники, оказывается, обладают особенной силой. Что может выступить в качестве такой

особенной силы у нас, какие мы, музыканты, можем найти магические слова?

У Ханса Кристиана Андерсена в сказке «Дикие лебеди» любимым развлечением Элизы было разговаривать и играть с персонажами книжки, картинки в которой были живые!<sup>1</sup> Но стоило перевернуть страницу, как героини торопились впрыгнуть обратно — иначе в картинках вышла бы путаница. Об этом факте в сказке всего несколько строк, а значит, и простор для фантазии. Попробуем и мы поиграть с персонажами этой сказки (где-нибудь на седьмом уроке): зайдём на одну из страниц Волшебной книги. А чтобы не было путаницы, перелистывая страницы, установим свой *порядок*.

Во время сочинения сказки (лучше на двух уроках) дети могут опять обратиться к музыке Эдварда Грига, ибо в ней тоже есть подсказки для строительства музыкальной драматургии. Например, осмысливая идею конфликтности добра и зла, можно послушать «**Ариетту**», в которой одна и та же интонация как бы «поворачивается» к слушателю разными ладами, а значит, и разными смыслами. Великолепный пример внутренней сложности человеческого чувства! (Это распространённый у романтиков приём: выразить результат развития музыки *в тишине*, что символизирует глубокую лиричность, интимность, значимость происходящего в душе; позже детям будет подробнее раскрыто семантическое значение кульминации на *pp*.)

### «Ноктюрн» Э. Грига

В плане проблемы «развитие» полезно остановить внимание школьников на возвращении музыки 1-й части: здесь она звучит *в новом качестве* — энергичнее, с другой динамикой (до *ff*). А разве в жизни после потрясения от прекрасного мы сможем посмотреть на всё окружающее прежними глазами? И успокоение души длится долго, ведь нужно время, чтобы прийти в себя...

---

<sup>1</sup> О работе над сочинением музыки к сказке см. с. 34–36.

В этом «Ноктюрне» советуем продолжить одну из магистральных проблем искусства — единство изобразительного и выразительного. Традиционно для нашей методики двигаясь от человека к музыке, вместе со школьниками можно составить своеобразную «психологическую программу» этого произведения, которая будет выглядеть примерно так. Представьте себе, что мы с вами решили встретить восход солнца: какие звуки мы слышим в ночи, как готовимся к этому, что чувствуем? Наверное, особое томление в ожидании светила, и это томление «трепетное» — развёрнутая полиритмия мелодии и аккомпанемента, восходящие, но не доведённые до завершения интонации. Опять тишина, всё замирает в ожидании, только птицы нарушают безмолвие. И вот показывается солнце, сначала чуть-чуть, а затем его ласковые лучи начинают заливать всё вокруг... больше и больше — и вот оно показалось всё!..

Характерно: в середине «Ноктюрна» *нет* какой-либо законченной мелодии, только *одна* трепетная интонация и бурное ускорение с последующим замедлением и «истаиванием» (почему?). А с нами что происходит, когда ожидание прекрасного стало реальностью? Мы приходим в восторг! В нашей душе поднимается бурная волна чувств, которые, как солнечные лучи природу, буквально захлёстывают человека потоками волнения и радости (своего рода эстетический «шок» от встречи с прекрасным).

Если уж быть дотошным в анализе, то надо ответить на поставленные выше «почему?». Обратим внимание на такую деталь (в средней части): эта волна чувств вдруг замирает на *pp*, и музыка при этом модулирует в далёкую тональность. Так, у нас на мгновение перехватывает дыхание (это и есть эстетический «шок»), а затем чувство прорывается с новой силой. Какое удивительное слияние выразительного и изобразительного начал в музыке: в нашей душе происходит *то же самое*, что и в природе!



Приведённый вариант психологической программы-фантазии может быть изменён и дополнен, по-другому высказан. Лишь бы у детей осталось ощущение того, что они слышали не живописание природы (звукописание), а *свои чувства*, — потому и называем программу психологической.

**«Утренняя молитва» и «В церкви»**

**П. И. Чайковского**

Ну что же, сказочная сцена сочинена, и теперь, заключая четверть, можно прибегнуть к стародавней традиции, характерной для русского дворянского (и не только) семейного воспитания, согласно которой день начинался и заканчивался молитвой (говорить об этих пьесах нечего, настолько всё ясно). Эта православная традиция неукоснительно соблюдалась, и не зря, поскольку в ней особый смысл. Например, такой, какой заложен в следующем произведении.

**«На сон грядущий» М. П. Мусоргского**

**(из цикла «Детская»)**

В чём этот смысл? Прежде всего в *колыбельности*, которая всегда была сосредоточием и выражением душевного здоровья, основой человечности (об этом много говорится в программе «Искусство слышать» для шестилетних школьников). Но это пока ещё внешне-жанровая сторона анализируемой музыки, как и традиционное молитвенное пожелание добра ближним, которое каждый ребёнок должен был произнести перед сном. В контексте музыки четверти это произведение, как и сама традиция, становится *самоочищением*. В жизни детей это часто протекает формально, но в данном случае смысл в том, что ребёнок причащается к общечеловеческому — к *прощению*! Всё, что он делал в течение дня, он как бы просматривает сквозь призму добра, стремится к человеческому сближению чувств.

Как это воплощает М. П. Мусоргский? Удивительно тонко и с юмором, в духе психологии ребёнка, уставшего за

день от впечатлений, переживаний или чего-либо другого: в перечислении всех близких, кого нужно упомянуть в вечерней молитве, ребёнок... забыл сам себя («Как дальше, а, нянюшка?»)! Эта юмористическая деталь, тонкость может стать поводом для определённых нравственных раздумий и рассуждений с детьми, и, как знать, может быть, от них удастся проложить прямую дорогу к подвигу Сусанина, к пониманию сущности самозабвения, самопожертвования.

## **Вторая четверть**

### *Завязка. Развитие*

#### **Урок 1. Введение в понятие об интонации**

##### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 38–39, 42–43.

2. Музыкальный материал:

Л. ван Бетховен. Симфония № 5 (фрагмент 3-й части «Тема судьбы») // учебник, с. 101–102; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 8.

С. В. Рахманинов. «Вокализ».

С. С. Прокофьев. «Болтунья» // ЭФУ, с. 39; фонохрестоматия.

##### Методический комментарий

Итак – интонационная викторина! Считаем, что это самый лучший и интересный путь вхождения в тему «Интонация» (но тема, повторяем, существует только для педагога). Викторина – это, если хотите, *дидактическая игра*, цель которой – проверить, подготовить, заставить задуматься. Потому на первом уроке звучат яркие интонации музыки 1 класса, начала 2 класса: и песенные, и танцевальные, и маршевые, и смешанные. Среди богатой россыпи интонаций обязательно звучат «Тема судьбы», интонация

«Вокализа» С. В. Рахманинова и другие новые интонации, и, когда выясняется, что дети их ещё не слышали, следует вопрос:

— Какая музыка, по вашему мнению, может получиться из этих мелодий, из этих интонаций?

Вероятно, не следует увлекаться выяснением средств выразительности, характеристиками тем, жанров и прочего — практика показывает, что в этом дети особых затруднений уже не испытывают. Думается, с учётом перспективы развития музыкального мышления лучше направить детские рассуждения на иное содержательное обобщение. А именно: не классификация типических интонаций (она и так совершается в восприятии детей и будет совершаться как обогащение их эмоционально-интонационного восприятия, интонационно-слухового опыта) и не простая констатация того, что по интонации (когда слушатель её запомнил) мы узнаём, обнаруживаем, различаем музыкальные произведения. Речь должна идти об интонации как предпосылке дальнейшего развития, т. е. об *интонационной природе музыки*, о том, что вся музыка существует как **развитие интонаций**.

Не будем повторять уже сказанное (имеется в виду раскрытие связи речевой и музыкальной интонаций, связи интонации с характером исполнения), обратим внимание на то, что обобщение, к которому мы стараемся подвести детей через их собственные предположения, имеет несколько иной ракурс.

Ведь что обычно стоит за ответами такого рода: «получится песенная мелодия», «грустные размышления», «может получиться ария героя с таким-то характером», «здесь чувствуется сила, потому и музыка будет сильная» и т. д.? За этим стоит восприятие интонации и знание о ней на уровне эмпирической констатации: раз в «зерне» заложено это, значит, из него может появиться только оно!.. Наша задача — доказать школьникам, что они ошибаются, что

всё, о чём мы будем говорить во 2 классе, — интонация, развитие, построение музыки — это диалектические процессы. То есть неуклонно вести их по пути, который подробно раскрыт в общем разделе данной книги.

Важно: встречу с музыкой, которая «могла бы получиться» (по детским ответам) и реально получилась из «зёрен-интонаций» рахманиновского «Вокализа» и из бетховенской «Темы судьбы», лучше «развести», и вот почему. Для детей будет далее достаточно логично и понятно, что из интонации «Вокализа» должна была получиться именно *такая* музыка, поэтому производный характер средней части как выражение новой грани содержания они воспримут как естественное развитие. А вот бетховенской интонации, по контрасту с рахманиновской, уготовлена, как помнит учитель, иная роль.

Вообще, в зависимости от уровня модификации исходных интонаций (вплоть до озорства, юмора) диалогический ответ можно прочесть содержательно по-разному. Возникающий повтор (это, как показывает практика, наиболее часто встречающееся продолжение музыкальной мысли) может означать напоминание, уточнение, подтверждение, настойчивость, заострение внимания и прочее, изменение интонации — дополнение, иной взгляд (небольшое изменение), переосмысление, возражение и др. Может появиться и совсем новая интонация, тогда это — сопоставление и даже столкновение двух различных мнений, полное несогласие, настойчивое предложение переменить тему разговора и пр. Фактически учитель проделывает исключительно важную работу: наталкивает детей на то, что потом в их сознании станет основанием для *понимания символики музыкальной речи*. Можем повторить: *учить читать (расшифровывать) звучащую музыку — самая основная стратегическая задача воспитания слушательской культуры!*

## «Вокализ» С. В. Рахманинова

Гениальная в смысле воспроизведения *российского духа* музыка! Но такая её оценка детьми ещё впереди (в следующем классе), а пока она предстаёт как образец «одноинтонационного развития», которое позволяет в полной мере насладиться ощущением целостности образа. В «Вокализе» один и тот же общий тон претерпевает модификации только в рамках *внутренней жизни одного состояния*. Однако при отсутствии какого-либо контрастного материала искусство развития композитором исходной интонации выводит нас далеко за рамки одного чувства, заставляя пережить всю гамму: от зарождения чувства до его кульминации и последующего «свёртывания» (как бы погружения в самого себя).

Такое развитие всей музыки «из одного зерна» позволило нам в учебнике (с. 42) выразить жизнь чувства в виде аллегорического растения: именно потому «музыка живая», что она *растёт*, как живой организм. И мы можем слышать, как «музыка растёт, разветвляется фразами и с каждым новым звуком совершает движение во времени и пространстве». Вот это ощущение очень важно, потому что через него только и можно воспитать у слушателя ощущение «звукового космоса», особое чувство музыки как «погружение в звуковую ауру».

Мы считаем, что здесь не помешает и наглядное расположение звуков какой-либо интонации, которую школьники могут придумать и воспроизвести в указанном её развитии. Потому закономерно, что на развороте учебника мы поместили графическое выражение «музыкального роста», которое называем *звучащим пространством музыки*. Пусть такая практика имеет место лишь на начальных стадиях становления творческого «я» детей, потому что всё же главная цель — ощущать такой «график» внутри себя! И именно так — музыкально — схватывать и прочитывать любые пространства уже и в нотных текстах.

## «Болтунья» С. С. Прокофьева

Появление на уроке такого персонажа, как «Болтунья» С. С. Прокофьева, потребует от учителя импровизации, выдумки, юмора и т. д. Прежде всего для создания ситуации, когда детям захочется заняться проблемой скороговороения. У детей могут возникнуть различные мнения: так говорят, когда торопятся, волнуются, когда хотят рассмешить, когда хотят научиться говорить отчётливо (здесь можно даже поупражняться в скороговорках, в том числе и из 1 класса). И тут учитель наигрывает (не объявляя названия) одну мелодию без слов, которая впоследствии оказывается частью *художественного произведения*, — фрагмент первого эпизода «Болтуньи».

— О чём может быть такая музыка?..

В принципе, если это скороговорка — о чём угодно! Вот здесь и понадобится разворот учебника (с. 38—39), где дети обнаружат странным образом записанный текст. Разобрав его в соответствии с данными указаниями и совместив с музыкой, сыгранной учителем, дети понимают, что о своих школьных проблемах так может говорить только болтушка.

Поэтому на «волне» любого из изобретений учителя скороговороение должно возникнуть как свойство, характеризующее натуру человека. Одновременно такая музыкальная скороговорка есть ещё и *художественный приём*! В этом легко убедиться, если попробовать изменить хоть одно из выразительных средств образа: например, замедлить темп, изменить длительность, ритмический рисунок, динамику, способ звуковедения и пр. Всё, что мы говорили выше о вокальной и инструментальной песенности, относится и к «Болтунье», но в связи с конкретным словом. Когда школьники со смехом слушают девочку-болтушку, они убеждаются, что никакая, даже самая характерная и необычная музыкальная интонация не в силах потерять связь с живым словом. Сама музыка — точная копия речи болтуна.

«Болтунья» имеет ещё один дидактический ракурс. Спросим детей:

— А вы обратили внимание, что в перерывах между повторениями скороговорки появляются интонации («Это Вовка выдумал...» и «А Марья Марковна сказала...»), которые не вяжутся с этим образом?

Если дети ответят, что это интонации песенные и они появились потому, что «трещать без умолку нельзя» (надо же когда-то и дух перевести!), это будет означать понимание ими «стратегии» подобной словесной и музыкальной речи. Но тогда ещё вопрос:

— А почему девочка всё время опять начинает болтать?

Одним из естественных ответов может быть и такой: болтуны не могут по-другому, они привыкли. А почему об одном и том же — привыкли всё разобъяснять, им всё кажется, что их не поняли. Самое главное: они не считают себя болтунами, потому что не слышат себя со стороны! Приобретая такую черту характера, они начинают пробалтывать всё, что только приходит им в голову или попадает на глаза. «Болтунья» прекрасно иллюстрирует художественное моделирование эмоций в музыке и одну из сущностей искусства — возможность взглянуть на себя со стороны.

## **Урок 2. Интонация и музыкальный образ**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

А. С. Даргомыжский, сл. П. Вейнберга. «Титулярный советник» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 70.

А. С. Даргомыжский, сл. П. -Ж. де Беранже (в пер. В. Курочкина). «Старый капрал» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 62.

Л. ван Бетховен. Симфония № 5 (фрагмент 3-й части «Тема судьбы») // учебник, с. 101–102; ЭФУ, с. 101; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 8.

## Методический комментарий

### «Титулярный советник» и «Старый капрал»

#### **А. С. Даргомыжского**

А теперь своего рода «интонационный обман». Школьники уже привыкают к тому, что интонация — это одновременно и характеристика самого явления или действующего лица, и наша оценка-отношение слышимой характеристики. Попробуем, используя сложившийся в педагогической практике приём, внести в складывающуюся привычку «диалектическую сложность»: сыграем музыку романса А. С. Даргомыжского «Титулярный советник» как фортепианную пьесу, т. е. только мелодию (без слов) и аккомпанемент, а затем попросим детей определить, какая из начальных интонаций принадлежит мужчине, а какая — женщине.

В русле привычного понимания интонации как характеристики человека школьники обычно говорят, что первая интонация — женская, и каково же бывает их удивление, когда они слышат романс в настоящем звучании! Вот, оказывается, как можно ошибиться, но ошибка легко объясняется: школьники понимают, что в романсе поётся не только о мужчине и женщине, но и о социальном неравенстве, потому интонации-характеристики меняются местами.

Но мы включили романс в программу не только ради этого. В нём удивительна точность попадания в содержание образов: интонация титулярного советника в пределах секунды, а генеральской дочери — квинта (на сколько рангов выше!). А как рельефно передано состояние эйфории, в котором купается герой, как бы отрешась от земной несправедливости (кстати, великолепный контраст к предыдущим интонациям), как зримо стирается в его сознании образ генеральской дочери. Нужно подчеркнуть, что музыкальные интонации в этом романсе удивительно пластично сливаются с речевыми, и не случайно именно



А. С. Даргомыжского великий русский композитор М. П. Мусоргский считал своим учителем, у которого надо учиться искусству говорить музыкой, как словами, чтобы музыкальная речь была подобна разговорной.

Другой романс А. С. Даргомыжского — «Старый капрал» мы настоятельно советуем предлагать детям только в исполнении великого Ф. И. Шаляпина (текст см. в *Приложении 3*). Это произведение можно назвать миниатюрной энциклопедией музыки, так как в нём интонационно-выразительные средства, развитие, построение музыки совершенно неотделимы от содержания произведения и друг от друга и выделить какую-либо проблему отдельно просто невозможно. Поэтому романс вновь и вновь будет появляться во всех последующих четвертях года, но проблемные акценты в его анализе весьма относительно. Потому и скажем обо всём сразу. На что следует особенно обратить внимание школьников?

Прежде всего на то, что образ капрала — «отца солдат», как он сам себя называет, — очень богат, потому и все куплеты носят совершенно различный характер (здесь-то и проявляется в полной мере феномен Шаляпина). Сложности с определением чувств у детей не бывает: чувство человечности, собственного достоинства, мужество накануне смерти — всё это легко различимо, да и помогают текст и опять та же изумительная интонационная точность автора музыки и исполнителя.

При разборе темы «Интонация» следует остановиться на *общем* — на устоявшихся интонациях различных чувств и на том, что они складываются в рамках трёх музыкальных сфер (песенность, танцевальность, маршевость), каждая из которых становится прямым продолжением человеческих состояний и переживаний.

Когда будем изучать тему «Развитие музыки», то отметим, что развитие в романсе определяется, во-первых, изменением содержания текста, благодаря чему собственно

музыкальное развитие осуществляется за счёт изменения интонационно-образной выразительной сферы. Во-вторых, само развитие (как изменение) выступает так рельефно потому, что есть *одинаковый рефрен*, который подчёркивает различие куплетов. Интересно, что его появление в тексте и в музыке вызвано тем, что при всём богатстве переживаний капрала в нём всё время проявляется то, что стало поистине содержанием всей его жизни: он отец солдат, их воспитатель — привычка постоянно воспитывать своих «детей» прорывается наружу даже перед смертью («Целься вернее, не гнуться, слушать команды слова...»). И только один раз оркестровое сопровождение меняется — после его смерти оно звучит как траурный шаг.

В теме «Построение музыки» мы будем рассматривать то, что этот рефрен определяет форму рондо, однако вариационные изменения позволяют говорить о рондо-вариациях, а куплетное построение — ещё и о куплетной форме. Как видим, форма романса смешанная — «вариационно-куплетно-рондообразная» (куплетно-вариационная с чертами рондо), и такая «неопределённость» формы вызвана художественной необходимостью. Строго говоря, не так важна точная формулировка формы, как важны размышления школьников на тему о единстве формы и содержания, об их диалектическом единстве, в котором содержание определяет форму. Рассуждения с детьми об этих категориях надо начинать уже сейчас, так как впереди предстоит изучение музыкально-художественной драматургии, и без привычки в своих размышлениях идти *от содержания к форме* понять, как глобальные философские воззрения воссоздаются в музыке, будет очень трудно.

### **Фрагмент 3-й части Симфонии № 5 Л. ван Бетховена (до эпизода C-dur)**

Уже говорилось о функциях «Темы судьбы» в воспитании музыкального мышления школьников, поэтому просто напомним её детям, и когда будем говорить о ней как

о «зерне-интонации», то как бы пойдём в русле гипотетических мнений школьников и согласимся, что из неё может получиться энергичная героическая и маршевая музыка. Продемонстрировав, какая музыка получилась из неё в 3-й части симфонии, особое внимание обратим на два момента: обе темы, несмотря на образно-эмоциональное различие, звучат незавершённо, заканчиваются как бы «недомолвками»; первая тема звучит всякий раз почти одинаково, а вторая — маршевая — звучит в повторах по-разному. Почему? Просто потому, что так захотел Бетховен?

После анализа Ноктюрна до-диез минор Ф. Шопена утверждать, что школьники ответят однозначно «да» или «нет», уже не приходится. Но все их предположения и догадки насчёт «недомолвок» тем хорошо бы, так или иначе, свести к рассуждению, суть которого вытекает из анализа жизненных явлений, в частности человеческого мышления. Она в следующем.

Можем ли мы сказать, что Бетховен потому написал первую тему-интонацию почти неизменной (даже в середине экспозиции, когда она немного разрабатывается, ощущается «прикованность» к одной и той же интонации), что он всё время возвращается к одной и той же волнующей его *исходной мысли* (она всё время витает в его воображении «как предпосылка и как цель»)? А маршевую тему при этом всё время меняет, наверное, потому, что как будто *ищет ответ* в этом энергичном маршевом направлении, и всё более настойчиво? Так и мы в жизни: ищем решение какой-нибудь проблемы в нужном нам направлении и каждый раз начинаем «думать от неё». Обратим внимание на логику Бетховена: «Тема судьбы» и первая тема 3-й части — обе несут в себе ощутимый энергетический потенциал, потому так естественно оказывается думать в маршевом направлении.

Характерно при этом, что чем больше возрастает напряжение маршевой темы, тем ярче становится контраст

между обеими музыкальными мыслями: первая тема при повторах приобретает всё более *жуткую*, даже тревожно-таинственную окраску. Это потому, что рядом с возрастающей мощью, силой, энергией маршевой темы каждое возвращение становится как бы «провалом», мрачным и затаённым (одно через другое!). Фактически перед нами модель мышления великого человека! И думает он не об обыденных вещах, а, видимо, о важных проблемах, которые встают перед каждой личностью (потому в этой музыке нет ничего «извне», всё только в самом человеке — в его мышлении).

Нашёл ли композитор на данном этапе своей жизни ответ на мучивший его вопрос? В рассуждении с детьми это — тонкий момент. С одной стороны, налицо внешние признаки ответа — утверждение маршевой интонации в каденционно завершённом обороте. Но, с другой стороны, внезапно появляющееся *p* в значительной мере смягчает нашу убеждённость в том, что ответ найден: вся энергия сразу спадает, всё тускнеет, а потому остаётся ощущение незавершённости. Вопрос детям: контрастностью, вопросительными и «безответными» интонациями Бетховен создал значительное напряжение мыслей и чувств — может ли оно исчерпать себя на этом этапе? Может ли человек, который так напряжённо думал над своими проблемами, отказаться от дальнейшего поиска решения, и если нет, то каким оно может быть: трагичным или, наоборот, жизне-радостным? Ответ на этот вопрос дети найдут уже в четвёртой четверти.

### **Урок 3. Интонация и человеческие эмоции**

#### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

М. И. Глинка. Сцена Фарлафа и Наины (действие 2, картина 2) из оперы «Руслан и Людмила» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 40.

С. С. Прокофьев. «Болтунья» // ЭФУ, с. 39; фонохрестоматия.

С. М. Майкапар. «Сиротка».

Р. Шуман. «Бедный сиротка» // нотная хрестоматия, с. 223.

Р. Шуман. «Первая утрата».

### Методический комментарий

#### **Сцена Фарлафа и Наины из оперы М. И. Глинки**

#### **«Руслан и Людмила»**

Учитель уже знает: в логике движения «человек — музыка — человек» надо начинать со *сложности самого человека*, в частности с диалектичности его чувств и эмоций. Поэтому просто невозможно пройти мимо такого замечательного примера этой самой диалектики, который являет нам рассматриваемая сцена: в ней удивительно рельефно и правдиво (можно даже сказать, натурально) музыкально-художественными средствами моделируется сложность эмоции страха!

Следуя принципу анализировать самих себя, начнём с детьми с того, что этим «богатырём» (понятно, почему в кавычках!) овладел буквально животный страх. Что происходит с человеком, когда он объят таким диким страхом? Правильно: он до такой степени лишается воли к сопротивлению, что даже начинает заикаться, вот так: «От-крой-ся мне, ска-жи, кто ты, ска-жи, кто ты?» Не случайно в народе говорят, что «у страха глаза велики». А теперь пусть школьники подумают, почему в народе говорят ещё и так: «Страх силы прибавляет». Чем вызваны такие разные наблюдения и суждения?

Оказывается, вот в чём дело: в человеке, когда он от страха внутренне сжимается, деревенеют все его члены, благодаря инстинкту самосохранения одновременно рождается и совершенно противоположное состояние — происходит огромная *концентрация энергии* (противоположности из одного основания).

Потому-то, если появляется возможность спастись, человек совершает такое, что в обычном состоянии доступно только рекордсменам (не случайно, когда в обычной жизни мы совершаем какие-либо неординарные физические действия «выше нормы», то так и говорим с усмешкой: «Не иначе как со страху»).

Не суть важно, будет ли сначала звучать музыка или, наоборот, дети будут «заинтригованы» вопросами учителя, а затем послушают, как на них «ответил» М. И. Глинка (фрагмент либретто см. в *Приложении 4*). Главное, чтобы школьники пришли к пониманию сложности чувства, к ощущению его *неоднозначности*. И этим качеством обладает любая эмоция. Например, траурное чувство (которое, если учитель по каким-либо причинам хочет избежать разговоров о нём, может стать просто чувством большой утраты): в нём и страдание, и скорбь, и одновременно воспоминания о человеке, с которым было связано столько счастья (вспомним Ф. Шопена!). Или печаль — тончайшие нюансы этого чувства в бессмертном стихе: «Печаль моя светла». Даже испытывая такое чувство, как бурная радость, восторг, человек может просто обессилеть из-за обильной траты душевной энергии.

А теперь такой вопрос: мог ли Фарлаф, освободившись от страха, спеть своё хвалебное рондо медленно, чванливо, с ощущением самодовольства и величия (для учителя: примерно так, как дон Базилио поёт свою знаменитую арию «Клевета»)? В принципе мог бы, но такое было бы неправдой! Не может человек, тем более такой трус, как Фарлаф, после ощущения жуткого страха сразу стать самодовольным и степенным (даже с физиологической стороны!). Скованная страхом энергия может и должна теперь вырваться наружу, особенно если сразу, именно в такой форме, как её выразил в музыке М. И. Глинка.

В дидактико-методическом плане можно ещё и пошутить с детьми. Когда в начале года в «россыпи» интонаций прозвучит интонация рондо, надо предусмотреть, чтобы

незадолго до неё звучала интонация «Болтуњи», и спросить школьников: «Похожи ли эти интонации между собой? Одинаковые ли явления их породили?» Обычно ответ однозначен: «Да». И когда школьники уже прослушают и проанализируют оба произведения, можно подвести их к мысли: чувства-то разные, а интонации очень похожие. Почему? А потому, почему все болтуны болтают — от избытка темперамента, эмоциональной энергии. Когда им очень хочется в чём-либо убедить окружающих, они возбуждаются, начинают торопиться, говорить с напором — особенно, когда надо убедить сверстников, что ты не болтушка! Представляете, какая энергия пробуждается в человеке? Так и получается, что речь освободившегося от страха труса и речь эмоционально взвинченной болтушки по энергии совпадают и рождают интонации, тоже почти одинаковые по энергетике.

**«Сиротка» С. М. Майкапара.**

**«Бедный сиротка» Р. Шумана**

В плане исследования самих себя на предмет выявления сложности эмоций будет весьма продуктивным предложить школьникам эти две маленькие, но очень ёмкие по содержанию пьесы. Нетрудно понять, что обе они раскрывают чувство обречённости: общий эмоциональный строй мелодий, множество никнущих, стонущих интонаций, почти полное отсутствие мажорных созвучий, а главное — любой эмоциональный подъём сразу сменяется спадом, что символизирует смирение со своей долей, осознание невозможности изменить реальность.

Мы советуем не объявлять детям названий произведений, чтобы не программировать их ассоциации и фантазии, а предложить представить себе, что кому-то очень плохо. В обсуждении музыки желательно подвести детей к вопросу: когда нам плохо, мы безропотно смиряемся с этим или одновременно пытаемся выйти из такого состояния? Внутри горя всегда есть досада, несогласие, даже протест и желание вернуть то, из-за чего возникло наше нынешнее

состояние. Взять простейший пример, не связанный с большим горем: потеряли что-нибудь любимое или сломалась игрушка и т. д. — а сколько противоречивых чувств! И сожаление, и сознание, что потерю не вернёшь, и недоумение: как же так получилось, и часто гнев на самого себя или кого-то — иногда даже хочется стукнуть кулаком с досады (кстати, можно показать «Первую утрату» Р. Шумана — в ней в конце как раз и слышны «удары кулаком»). В анализируемой музыке, конечно, ничего подобного нет, здесь ощущается возвышенное, благородное горе. Что же может человек потерять такое, чтобы так глубоко и возвышенно страдать? Может, например, остаться сиротой?

Конечно, осознание своего сиротства ни в какое сравнение не идёт с простой потерей чего-то или поломкой игрушки, здесь горе большое («серьёзное горе», как говорят дети, когда узнают названия пьес), потому и слышна всё время душевная боль — от сознания, что потерянного не вернёшь, случившегося не исправишь. Эта боль выражается через резкое столкновение противоречивых эмоций в душе и совмещение противоположных интонаций в музыке. Как это делается?

Дети свободно находят в «Сиротке» С. М. Майкапара большой подъём чувства («протест страдания») и затем — долгое ощущение обречённости, переход к смирению в заключительных паузах и аккордах. В пьесе Р. Шумана это внутреннее противоречие в чувстве проявляется более ярко: страдание как бы рвётся наружу, но каждый раз резко гаснет на длинных нотах и в спадающих интонациях. Характерно, что свою пьесу С. М. Майкапар заканчивает (перед аккордами) на вопросительной интонации, а Р. Шуман тоже всё время как бы «повисает» на неразрешённой доминанте — именно такая незавершённость эмоциональных подъёмов, символизирующая внутреннюю опустошённость и бессилие, и ассоциируется со страданием.

Эти пьесы позволяют прикоснуться сразу к двум проблемам. Одна из них: и композиторское, и исполнительское,



и слушательское содержание музыки имеют общее — *логику развития эмоций*. Поэтому полезно уже сейчас обратить внимание детей на то, что композиторы, разделённые почти столетием, *почти одинаково* выражают одно и то же чувство: выявляют *одни и те же противоречия* в эмоциях и выражают их в музыке сходным образом! Речь, конечно, идёт не о совпадении звуковысотных линий, а об общем интонационном строе обоих произведений. Музыка, таким образом, несмотря на свою «рассеянность» в пространстве и времени, *сходные чувства* выражает *сходными интонациями* и в *сходной логике*. Типические интонации на многие годы становятся той константой в музыке, с помощью которой мы узнаём о чувствах других людей и переживаем эти чувства вместе с ними.

#### **Урок 4. Речевые интонации в музыке**

##### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 48–49.

2. Музыкальный материал:

М. П. Мусоргский. Сцена Юродивого с мальчишками из оперы «Борис Годунов» // учебник, с. 103; ЭФУ, с. 49; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 125.

М. П. Мусоргский. Сцена Кормилицы, Фёдора и Ксении из оперы «Борис Годунов» // ЭФУ, с. 49; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 111.

Ж. Бизе. Хор мальчиков из оперы «Кармен» // ЭФУ, с. 49; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 24.

П. И. Чайковский. Хор мальчиков из оперы «Пиковая дама».

##### Методический комментарий

#### **Сцена Юродивого с мальчишками из оперы**

#### **М. П. Мусоргского «Борис Годунов»**

Сцена из оперы — это наиболее оптимальный вариант масштабно-драматического действия на уроке музыки.

Прежде чем окунуться в неё, смотрим в учебнике соответствующий ей разворот (с. 48—49). Читаем левую страницу: какая музыка может озвучить напечатанные на ней стихи? Понятно, что «зыбка поскрипывает» — это колыбельная (вероятно, уже знакомая детям). А вот *дразнилки* — с ними дети встречались в жизни? Ведь сейчас более распространены «кликухи» (в уголовном стиле) или прямые оскорбления («козёл»). А ведь раньше на Руси, даже если хотели задеть, зацепить человека, высветить какую-то негативную черту его характера или поведения, проявляли больше добра и юмора, и это тоже являлось своего рода *искусством*! И высмеивали далеко не каждого, а только тех, кто этого заслуживал, — прежде всего дураков, жадин, капризуль, трусов и пр. И сами дразнилки рождались как реакция на отвратительные человеческие качества. Правда, жертвами осмеяния становились иногда и люди безобидные, но с каким-либо физическим или психическим недостатком — такова жизнь! Однако и прямые насмешки, повторяем, рождались в форме искусства: требовали «и складу, и ладу», словесно-образной изобретательности и, по крайней мере, стихотворной рифмы. И чтобы их сочинить, проговорить да ещё спеть к месту, надо было, как говорили в народе, иметь *поперешный характер* и быть «злым на язык» (так что и здесь своя диалектика!).

Пусть школьники попробуют решить эту довольно артистическую задачу: найти музыкальное и сценическое воплощение всем стишкам и проверить, какие приёмы выразительности наиболее подходят к ним (по сравнению с колыбельной). Здесь два пути.

Первый путь связан исключительно с текстом, т. е. музыка сочиняется на текст. В этом случае оказывается, как правило, что сами по себе интонации (звукокомплексы) могут быть очень близкими по звуковысотности, а вот *интонация* и жанровая подоплёка — тут, как говорится, «небо и земля». Например, та же нежная, неспешная, напевная,

тихая малая терция колыбельной становится в дразнилках издевательской, вредной интонацией, где меняются и темп, и динамика, и жанр (становится танцевальной, скерциозной), и способ произнесения текста и т. д. Иными словами, интонация преобразуется целиком и полностью, поскольку у неё определяется другое художественное назначение.

И второй путь: выразить (лучше за инструментом) колыбельность и эту «поперешность» (поперёк добру) независимо от текста, а только самой как можно более изобретательной интонацией! Здесь она может быть более развита и свободна по форме (вплоть до маленького произведения). В самой сцене с Юродивым эти два пути как бы объединяются: в партии мальчишек есть и простые интонации (на которых строятся все детские кричалки), и законченные музыкальные песенные обращения к Юродивому, и интонационное улюлюканье наподобие подражательно-издевательских кривляний. При изобретательной интонации произнесения и звукоподражания в русском языке даже междометия становятся «оборотнями», выражают какой угодно эмоциональный смысл.

Попутно найдём время решить такой странный вопрос: может ли простое мальчишеское трещание стать музыкой? Вопрос не так прост, что называется, с подвохом, ведь мы привыкли, что все звуки, которыми с нами говорит музыка, *художественные*, т. е. не бытовые, а «переосмысленные». А здесь нет никакой художественности в её традиционном понимании, просто точное воспроизведение самых что ни на есть натуральных детских уличных звуков — разве это музыка? Обычно школьники отвечают: раз они в опере, то это тоже музыка. Но тогда можно любые звуки поместить в произведение — автомобильные гудки, сирены, удары по металлу и прочие, — разве они автоматически становятся художественными только потому, что их поместили в оперу? Вспомним хор «Славься!»: там подлин-

ный колокольный звон мы считаем музыкой потому, что сами колокола — музыкальный инструмент оркестра. Но трещание мальчишек — такого инструмента нет!

Вообще, это целая проблема! Сколько в русском фольклоре встречается всяких «люли, лели, ляли», пришедших из глубин мифологического сознания славян и несущих позитивное эмоционально-оценочное начало. И вдруг — улюлюканье: нарочитый «перевёртыш», когда хорошее превращается в плохое. Или какая-нибудь колыбельная Кощея или Бабы-яги — ведь она в устах таких персонажей выглядит издевательством, ёрничаньем и даже обретает зловещий смысл! Послушаем, как всё это воплотил М. П. Мусоргский, ведь не случайно он великий *русский* композитор (фрагмент либретто см. в *Приложении 5*).

Когда слышны мальчишеские улюлюканья, ещё не ясно, кого дразнят — ребёнка или взрослого. Уже это может стать поводом для догадок: плохой он или хороший человек. Раскрывать образ Юродивого, думаем, сразу не следует, и будет лучше, если его ария со слов «Месяц едет...» прозвучит сначала как фортепианная мелодия без слов: как видится и слышится детям этот человек, что он может делать, о чём может петь, какое чувство вызывает в нас? Хорошо, если на вопрос, может ли такой человек, каким мы его себе представили по музыке, стать объектом насмешек, ребята ответят, что «не может, он жалкий, жалостливый, незлой, страдает...».

А ещё перед этими рассуждениями, «зацепившись» за ребячьи улюлюканья, поговорим о мальчишках всех времён русской истории, об их склонности непременно участвовать во всех общественных событиях и по-скомо-рошья выражать своё отношение к ним (дразниться, ёрничать — это всегда было в их природе!). Можно разыграть начало этой сцены в собственной постановке, используя детские игры и дразнилки в народном стиле, например такие: «Антошка, Антошка, соломенная ножка, сам с ноготок — голова с локоток!»; «Серёжка оглянулся, пузыриком

надулся — а пузырик-то в лесок скачет-скачет по грибок!»; «Федя-Медя-требуха, съел корову и быка и пятнадцать поросят — только хвостики висят!»; «Прокоп, Прокоп — голова с укроп, нос крючком, хохол торчком!» и др. Если бы сами школьники дразнили кого-нибудь, как бы обращались к нему (сказать, что героя оперы зовут Иваныч), как бы реагировал на дразнилки их сверстник? А взрослый человек?

Для выяснения, имеет ли мальчишеское трещание право быть своего рода музыкальным инструментом, нужно вернуться к проблеме 1 класса: бывает ли в музыке «чистая» изобразительность? Дети знают, что не бывает: всё, что ни изображается в музыке, всегда несёт в себе человеческую меру, в изобразительных интонациях так или иначе, но обязательно воспроизводится человеческая эмоция-оценка. А трещание мальчишек, их гомон — как мы его оцениваем, как реагируем на него? В жизни воспринимаем его как выход наружу мальчишеской «энергии озорства» и, заслышав такой гомон на улице, сразу же эмоционально на него отзываемся (как сами школьники сейчас отозвались), чаще всего ожидая неприятных для себя последствий или, наоборот, развлечения. Следовательно, мы *реагируем на интонацию*, которая несёт нам информацию о внутреннем состоянии мальчишек, — она становится для нас *художественным знаком*, рождающим в восприятии определённый образ-отношение. Человек — тоже музыкальный инструмент, и он активно использует его (т. е. себя!) в художественном творчестве! А в оркестре так же, но уже сугубо музыкальными средствами воссоздаётся это мальчишеское верещание. Всё вместе позволяет трактовать обычный звук, помещённый в музыкально-образный контекст и играющий в нём определённую смысловую роль, как звук художественный, музыкальный.

Слушаем всю сцену Юродивого с мальчишками, после чего первый вопрос школьникам: совпадает ли образ Юродивого с тем образом, который они себе представляли?

Так ли он реагирует на мальчишеские выходки, как мы думали? И более сложный вопрос: что это, по их мнению, за образ — Юродивый (один из возможных ответов: взрослый человек, «впавший в детство»)?

Суммируя детские ответы, нельзя обойти ту роль, которую юродивые играли в обществе в старой Руси. Эти люди ради Христа добровольно отказывались от всех благ цивилизованной жизни, от родных и близких и принимали вид безумцев, не знающих приличий. Они без стеснения обличали пороки, невзирая на лица, и одновременно были утешителями людей благочестивых, бедных, напрасно страдающих. Их считали святыми, отмеченными Богом. Здесь выделим два момента. Первый: объявляя таких людей святыми, неподсудными, народ как бы «опредмечивал» в их лице свою нравственность — участливое, сопереживательное отношение к человеческому несчастью (в недрах такого отношения родилась пословица «На обиженных Богом — не обижаются»). И второй: если обычный человек за правдивое слово о власти имущих рисковал поплатиться головой, то юродивый мог говорить всё, что считал нужным, — и был неприкосновенен, ибо считалось, что его устами говорит сам Всевышний! Такой его статус был очень нужен и полезен народу, ибо юродивый становился как бы его голосом. Всё сказанное надо обязательно проиллюстрировать, поэтому хоть один раз, но надо послушать сцену Юродивого с Борисом, уделив особое внимание словам: «Нельзя молиться за царя-ирода — Богородица не велит» и закончив прослушивание только после того, как Борис приказывает не трогать Юродивого.

Вернувшись к сцене с мальчишками и попросив школьников подумать над вопросом, где та грань, за которой шутка, поддразнивание переходят в издёвку, обращаем внимание на изумительную психологическую многослойность и логику сцены и на удивительное единство содержа-

ния и средств выражения. Это и бессвязная, на первый взгляд бессмысленная речь Юродивого, и его реакция на дразнилки мальчишек в духе народных плачей-причитаний, и то, что жанр колыбельной (внутри которого разворачивается образ Юродивого) наиболее соответствует образу «большого ребёнка», одновременно создавая иллюзию отрешения в возвышенном покое от всего земного: вся сцена построена на интонациях «покачивания» — и покой, и плач. Размышления школьников мы опять сводим к сложности жизни, в которой возвышенное и низменное, комическое и трагическое идут рука об руку. Данная сцена тому великолепный пример: веселящиеся мальчишки и сама ситуация, на которой лежит тень царского преступления. Здесь опять «одно через другое»: веселье мальчишек своей нелепостью в данной ситуации значительно обостряет наше восприятие и реакцию на совершающуюся несправедливость («отняли копеечку») и уже совершившуюся («как ты зарезал царевича Димитрия»).

Как много можно задать детям вопросов, буквально заставляя их свои чувства, эмоции, мысли, свои ответы «просвечивать» *справедливостью и несправедливостью!* Честь, совесть, долг, нравственность и т. д. — для младших школьников эти понятия морали и этики ещё абстрактны, они их больше *чувствуют*, чем понимают. А справедливость и несправедливость — это для них конкретно! В данном возрасте пока (или более всего) это *их мера* человеческих отношений, в них вся мораль и этика.

А теперь попросим школьников представить себе сцену Юродивого с мальчишками... без мальчишек: насколько она обеднеет? Не то что обеднеет, а просто лишится выразительности и остроты воздействия на зрителя-слушателя: образ Юродивого не с кем будет сопоставить, и он потеряет рельефность, станет «образом в себе», ведь мы фактически «сократим» контрастное Юродивому «действующее лицо»!

Утвердиться в этом поможет школьникам сравнение роли мальчишек в рассматриваемой нами сцене и **сцене из оперы П. И. Чайковского «Пиковая дама»**: там они тоже участники действия и выступают в сходной роли. Но это сходство только внешнее: они тоже озорничают, но *не контактируют* с героями оперы, поэтому если мы их «сократим», то для сцены и оперы в целом это фактически останется без последствий (ведь, по сути, этот хор в «Пиковой даме» — вставной номер). Данные рассуждения, конечно, не следует считать принижением драматургического таланта П. И. Чайковского, они призваны всего лишь показать школьникам, насколько одно и то же средство может играть совершенно разные роли в драматургии. Кстати, аналогичную роль, как и в сцене из «Пиковой дамы» П. И. Чайковского, играет **хор мальчиков в опере Ж. Бизе «Кармен»** (композитора тоже никак не заподозришь в отсутствии драматургического таланта), который так же просто оформляет действие, выступая в качестве «антуража» (фрагмент либретто см. в *Приложении 6*).

Советуем учителю найти время, чтобы ознакомить детей с хором мальчиков из оперы Ж. Бизе, а роль оперных режиссёров поручить им самим. Хор совсем несложный, одноголосный, встречающееся двухголосие в основном написано как переключка разных групп хора. Здесь может возникнуть трудность тесситурного порядка, но её можно избежать, транспонировав хор на определённый интервал. Всё, что должны поставить школьники, описано в тексте перед музыкой (см. нотную хрестоматию). Пусть распределяют роли солдат, мальчишек и думают, как будет осуществляться смена караула и т. д. Особое место в игровом действии займёт имитация оркестра: надо «играть» на трубах и флейтах, на барабанах и прочих инструментах (пока учитель играет вступление к хору). Интересно, какие движения найдут «режиссёры» для мальчишек, которые «идут преувеличенно большими шагами,



желая подражать солдатам и стараясь попасть в такт музыки?»?

### **Сцена Кормилицы, Фёдора и Ксении из оперы М. П. Мусоргского «Борис Годунов»**

Ещё одна сцена из той же оперы, и тоже с детьми (фрагмент либретто см. в *Приложении 5*). Если её сравнить с названными выше детскими сценами, то здесь настроение другое: всё подчинено не шуткам и издевательствам, а попытке успокоить дочь царя Ксению. Насколько удаётся эта попытка, пусть дети судят сами. В их размышлениях только надо отметить уже знакомую детям диалектичность шутки: в одном случае шутка переходит в издевательство, а в другом становится средством развеивания грусти. Вопрос: годится ли вообще шутливая песня для поднятия настроения во время горя? Неплохо будет, если учитель построит рассуждения детей таким образом, что они сами зададут вопрос: почему в царской семье звучат такие крестьянские игры-песни, ведь это же *царская* семья? Потому что на Руси даже в царских семьях мамки, кормилицы и прочая челядь по традиции делали детские народные игры и развлечения частью общения с царскими детьми, которым следовало знать, в частности, эту сторону жизни народа, к тому же мамки-няньки из народа других-то игр и не ведали. Эти простонародные игры дети воплотят в своём исполнительском творчестве, когда будут разучивать названную сцену в 3 классе.

### **Урок 5. У каждого человека своя интонация**

#### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 54–57.

2. Музыкальный материал:

С. В. Рахманинов. «Богородице Дево, радуйся!» // учебник, с. 103; ЭФУ, с. 54; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 155.

Народная песня «Мать Мария» // учебник, с. 56.

## Методический комментарий

Заключительный цикл четверти — предпраздничный, предновогодний. В нём преобладает зимне-новогодняя тематика и отсутствуют «серьёзные» произведения. В некотором роде он носит разгрузочный характер, и в нём «дорабатываются» произведения, требующие возвращения к себе, проблемы, решение которых отсрочено во времени. Зато большое место занимают «календарные» народные и композиторские произведения. Поскольку глобальных методических проблем в цикле не затрагиваем (на первый взгляд!), то остановимся на некоторых моментах, которые представляются важными для данного цикла в целом.

### **«Богородице Дево, радуйся!» С. В. Рахманинова**

Разворот учебника (с. 54–55), на котором интонация обретает по-настоящему фундаментальное освещение, не случайно связан с этим фрагментом «Всенощного бдения» С. В. Рахманинова. Он немногословен, зрительный ряд выражен скромно, но постановка проблемы глубинная: рождение нового человека — *это рождение новой интонации!* Но почему мы решили связать эту мысль с религиозной тематикой? Здесь три составляющие, вытекающие из необходимости воспитывать мышление в русле от целого к его частям.

Первая: всеобщность интонации как художественного выражения человеческого измерения мира. В преддверии Рождества Христова нам представляется необходимым связать *гуманистическую* интонацию не просто с каким-либо отдельным человеком, персонажем и прочим, а с образом, который масштабен своими деяниями: Он пожертвовал собой за грехи *всего человечества*. Пусть каждый школьник воспримет музыку лично — в искусстве так и должно быть! Но нам важно, чтобы исходным в личных размышлениях было то *общее*, что человечество определило как свою высшую ценность и опредметило в образе

Младенца, изображённого на исторически значимой для России иконе — Владимирской Божией Матери, в которой ощущается строгая византийская традиция изображения святых: возвышенное благородство, скорбь и умиление одновременно.

Вторая: понятие «материнство» — продолжение жизни вообще. Не отношения внутрисемейного плана (мать и дитя), а Материнство и Детство. Размышляя именно с этой точки зрения, пусть дети попробуют напевать мелодию фрагмента в этом её общечеловеческом значении — иначе как *возвышенно* это сделать будет невозможно. Так дети (благодаря изумительной музыке) в своём исполнении, сами того не подозревая, соединят своё чувство благоговения перед Материнством с *молитвенным состоянием!*

И третья — **соборность!** Это понятие не сводится только к тому, что в церкви все собираются вместе, поют вместе. Оно прежде всего связано с *ощущением себя в единстве со всем человечеством* — и этого ощущения (и, особенно важно, *осознанного* ощущения) надо ожидать после прослушивания всей части «Всенощной» в исполнении смешанного хора. С этого ощущения начинается и понимание своей причастности к людям в целом, к *русским* людям, в жизни которых православие всегда играло исключительно важную роль, и понимание себя как частицы русского народа, и (к этому неплохо привести все рассуждения детей) отождествление своих мыслей и чувств с теми, которые завещал нам Христос. Это и есть та новая *человеческая интонация*, которая, по нашему замыслу, должна рождаться в душах школьников.

### «Мать Мария» (народная рождественская песня)

Замечательная музыка С. В. Рахманинова не случайно соседствует с народной рождественской песней. Вспомним, как сказано в Евангелии: «Будьте как дети!» Следуя этому наказу, мы так и делаем: светло, незатейливо, *по-детски* непосредственно обращаемся к Матери Марии,

прося у неё таких простых, но жизненно необходимых в крестьянском быту вещей – хлеба, здоровья, добра. Это старинная традиция, издавна существовавшая в нашем народе: в Рождество ходили по домам Христа славить. По форме этот обряд напоминает народные новогодние поздравления, сюжеты же песен связаны с православным содержанием. В результате родились песни, жанр которых можно представить как мирскую интерпретацию церковных песнопений. Конечно, школьники выучивают её «с лёту», представляя себя на месте крестьянских детишек. Очень хочется, чтобы были отмечены два момента: дети поют о явлении Христа как о *реальном факте* («маленьки ребятки стояли в оградке, Христа поджидали. Христос явился...») и просят только самое необходимое и *для всех!*

Конечно, дети почувствуют простоту ситуации и, следовательно, интонационную простоту обращения, по сравнению с музыкой С. В. Рахманинова. Не случайно в учебнике с этим напевом соседствует репродукция иконы «Богоматерь с младенцем» Дионисия, которая отличается от Владимирской колоритом (с. 57). Необязательно пускаться в расшифровку символики икон – дети сами почувствуют более радостный и праздничный настрой интонации. Но! При всех различиях в музыкальных интонациях обоих произведений (как звукокомплексах) и тонких нюансах внутреннего света икон *в них сердечность и праздничность — одна и та же, из общего корня!* Пусть это и постараются выразить школьники в своём исполнении.

## **Урок 6. Будем играть!**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

А. К. Лядов. «Мороз» // нотная хрестоматия, с. 108.

Т. А. Попатенко. «Котёнок и щенок».

## Методический комментарий

«Мороз» А. К. Лядова.

«Котёнок и щенок» Т. А. Попатенко

Стоит ли что-либо писать об этих песнях (точнее – песенках)? Только одно: их нужно играть! Потому что они обе сочинены в традициях именно детской песни. Неважно, что они написаны в разное время, на разные тексты (один типично крестьянский, другой – городской), одна – вокальная миниатюрка на народный текст, сочинённая русским классиком для детей, а другая – песня, написанная замечательным детским композитором в традиционной куплетной форме. Всё равно у них есть *общая интонация* – игровая.

### **Народные авсени и таусени**

А вот эти жанры, несмотря на свою внешнюю простоту, нуждаются в небольшом экскурсе в историю и традицию своего бытования. Опишем не только названные жанры, но и те, которые может использовать учитель в организации исполнительской деятельности детей и которые будут постоянно встречаться на протяжении всех лет обучения. Предоставим для этого слово большому знатоку фольклора профессору Н. Н. Гиляровой.

«**Потешки** – простенькие детские песенки, рассчитанные на развлечение самых маленьких детей... По своей ритмической организации (в них обязателен двудольный метр), ладовой простоте (в напеве преобладают речевые квартовые интонации) “пестования” – так их называют в Рязанской и Пензенской областях – очень лёгкий для восприятия материал. По тексту они близки русской частушке – те же четырёхстрочные, не связанные друг с другом нескладушки...

**Колыбельные песни.** В современных сельских домах уже не увидишь вбитого в потолок крюка, на котором должна висеть люлька... Но пока бабушки сидят с внуками, не уйдёт традиция исполнения “бауканий”. А их мир сказо-

чен и смешон, иногда “понарошку” страшен. Обычное бауканье состоит из нескольких сюжетных блоков, отделённых друг от друга определителем жанра — словами “баю”, “бай” и им подобными... Монотонность мелодики, повторение интонаций-попевок были необходимы при укачивании. Обычно бауканья имеют неширокий диапазон, не больше сексты. Но иногда в мелодическую форму бауканья заключаются настоящие сказки... Смешное и страшное в бауканьях-сказках неразрывно связаны... Но мир бауканья добр...

Наибольшее количество песен для детей и молодёжи было связано с сельскохозяйственным календарём. С весны до весны не смолкали на улицах голоса.

**Колядование.** Поздравление с Новым годом — один из самых старых и добрых обычаев. Во многих районах России он сохраняется и поныне. В севернорусских областях поют зимние величания с припевом “Винограды красно-зелёные”, на юге бытуют рождественская коляда и новогодние щедровки, в средней полосе и поволжских областях песни с припевами “Усень, авсень, таусень”. Несмотря на столь разные припевы, смысл обычно сходен. Потому мы и пользуемся обобщённым термином “колядование”.

Под старый Новый год ватаги ребятишек разного возраста ходили по деревне, стучались в двери и окошки (где как принято). Поздравление состояло как бы из трёх частей. За вопросом: “Хозяин с хозяйкою! Не скричать ли вам таусень?” — начиналась собственно песня. (От авторов: почему “скричать”?.. Детские таусени и авсени, как правило, не столько поются, сколько, будучи особым народным средством привлечения внимания, зазывания с обязательным выходом весёлой энергии, именно прокрикиваются. Поэтому в сознании народа это не песни, в которых поётся про жизнь, про любовь, про смерть и т. д. и которые надо “поднимать на голоса” и “вытягивать”. Потому,

как говорится в народе, их “кричат”.) Третья часть поздравления – просьба о вознаграждении. Ею заканчивается текст любого поздравления... (например):

Летел сокол-соколок  
Через бабушкин дворок,  
Уронил сапожок.  
Кричит:  
– Бабушка, подай!  
Я на стульчике сижу  
И верёвочки плету,  
Женишков погляжу  
В красных шапочках,  
В полушубочках.

Давай, не ломай –  
Будет сын Николай.  
Подашь блинка –  
Родишь сынка.  
Подашь бочку –  
Родишь дочку.

Поэтика детских поздравительных песен проста. Их тексты относительно коротки. Другое дело – пение молодых парней и девушек. Они идут по селу вечером и поют совершенно другие песни.

В среднерусских и поволжских областях таусени имели разных адресатов. Например, у дома, в котором живёт молодая девушка на выданье, споют “Как и ягодка красна...”:

Как и ягодка красна, земляничка лесна. Таусень!  
Почему она лесна? Во сыром бору росла. Таусень!  
Как у солнышка, супроть ведрышка. Таусень!  
Как Марина у мамоньки умнёхонька росла. Таусень!  
Она умничала, всё разумничала. Таусень!  
Она шьёт, и прядёт, и в коробочку кладёт. Таусень!  
*Приговорка: С песенкой!*

Для парня предназначен другой текст. Были песни для пожилых и зажиточных людей, для молодожёнов. В любом случае основной смысл заключается в благопожелании. Это и доброе здоровье, и хороший урожай, и богатство, и удачное замужество или женитьба.

Напевы новогодних поздравительных песен обычно несложны. Они строятся на трёх-четырёх звуках. Обязательным стилевым элементом было ансамблевое исполнение. В таусенях важную роль играют яркие призывно-праздничные интонации, обычно сконцентрированные на припевных словах. Именно на них в некоторых случаях приходится наибольшее варьирование мелодической формулы, что особенно наглядно прослеживается при многомикروفонной нотации...»

(В качестве пояснения: многомикروفонная (многоканальная) запись — одна из методик работы с народной песней, позволяющая воспроизвести многоголосие более точно, буквально по голосам (канал — голос).)

## **Урок 7. «Звуки человеческой речи делаются музыкой»**

### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 44–47.

2. Музыкальный материал:

М. П. Мусоргский. «Кот Матрос» // ЭФУ, с. 44; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 136.

Д. Б. Кабалевский. «Морщины» // учебник, с. 111; нотная хрестоматия, с. 82.

Д. Б. Кабалевский. «Самое трудное» // нотная хрестоматия, с. 86.

### Методический комментарий

**«Кот Матрос» М. П. Мусоргского.**

**«Самое трудное», «Морщины» Д. Б. Кабалевского**

Такие разные на первый взгляд произведения мы сознательно ставим вместе. И вот почему.

Традиционно названные песни Д. Б. Кабалевского разучиваются как песни для детского исполнения. При этом забывается тот факт, что автор в своё время, сотрудничая с поэтом В. А. Викторовым, поставил целью создать такой цикл песен, который отразил бы детские проблемы *на фи-*



лософском уровне (он сам и называл их «философскими беседами»). Действительно, идея прощения, раскаяния или поиск детьми ответа на вопрос, откуда у взрослых взялись морщины, — разве это не темы для размышления детей о нравственности? (Кстати, сами взрослые не дают себе труда обо всём этом подумать!) Так же и у М. П. Мусоргского: разве выраженные им переживания (с точки зрения ребёнка — глубоко трагические) могут остаться незамеченными со стороны взрослых? Ведь жук мог оказаться *мёртвым*, а кот Матрос мог съесть *живую* птичку! Подчеркнём: разве оба композитора не дают нам пример того, на каких духовных высотах надо общаться с детьми?

Главное: во всех этих произведениях дети сами оказываются участниками событий, рассматривают их во всех *эмоциональных подробностях*. Это и подсказывает направление, в котором организовывается осмысление детьми музыки. А методика работы — её нам (в учебнике) подсказывает сам Модест Петрович словами «во всех тончайших изгибах» человеческой речи! Следуя принципу движения от человека к музыке и методу «сочинения сочинённого», попробуем прочитать приведённый в учебнике фрагмент текста как актёрский этюд, *музыкально интонируя* каждый поворот в сюжете, каждую тонкую (а иногда и неожиданную, резкую) смену эмоций. И окажется, что детям это сделать нетрудно. «Испугался я! А жук гудит, злится...» — здесь возглас и сразу что-то злое, монотонно гудящее. Важно, чтобы дети воспроизвели преодоление собственно речевой интонации, её переход в музыкальную через максимальную выразительность внутреннего состояния! Здесь-то учителю и надо подумать, как в совместном творчестве сочетать детские поиски с оригиналом, не директивным образом приближая их к композиторским интонациям.

В песне Д. Б. Кабалевского «Самое трудное» оказывается самым трудным (уже в прямом методическом смысле) мо-

мент перехода от шуточных обиходных размышлений к серьёзнейшей проблеме человеческого поведения, а следовательно, от простого диалогического повторения к *новой* интонации, которая возникает в кульминации как обретение *суть!* Ведь песня начинается как шутливое рассуждение о «трудностях» детской жизни, а в ответах уже чувствуется какое-то накопление энергии — назревает переход количества в новое качество: «трудно, трудно-трудно, очень трудно, ужасно трудно». Наконец, «самое трудное» — как его спеть? Ведь можно и патетически провозгласить, и формально отметить эти слова динамическим нарастанием, но... будет ли это правдой? Может быть, лучше сделать внезапное *pp* и тем самым подчеркнуть возвышенность и сокровенность этого смысла — просить прощения? Или спеть с расширением во времени, как бы размышляя вслух о серьёзном? Попробуйте обратить внимание детей на то, что конфигурация и звуковысотность интонации запева меняются (как вывод, или как вопрос в новом качестве, или как добро-ироническая «наставническая» улыбка человека, который всё знал заранее), а затем — пусть они ищут сами!..

Песня «Морщины» построена по тем же принципам: та же диалогичность, позволяющая организовать разучивание в форме «вопрос — ответ», так же в кульминации возникает главное. Что за человек, который, не жмурясь и не щурясь, может смотреть на солнце и противостоять ветру? *Отчего же он может хмуриться?* Вот над этим детям стоит поразмышлять, взглядываясь в лица своих родных.

## **Урок 8. Готовимся к праздникам**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

С. С. Прокофьев. «Поросята» или З. А. Левина. «Вы облака покушайте» // нотная хрестоматия, с. 90.

З. А. Левина. «Клёны» // нотная хрестоматия, с. 92, или песни А. С. Аренского (по выбору учителя).

П. И. Чайковский. «Зимний вечер» // нотная хрестоматия, с. 198

Методический комментарий

«Поросята» С. С. Прокофьева.

«Вы облака покусайте», «Клёны» З. А. Левиной.

**Песни А. С. Аренского (по выбору учителя)**

Что можно о них сказать? Чудесные детские песенки с прекрасным поэтическим содержанием и художественно выраженным юмором. Обязательно надо, чтобы они были в репертуаре!

**«Зимний вечер» П. И. Чайковского**

Мы отводим особое место произведению «Зимний вечер» П. И. Чайковского. Прежде всего потому, что оно по жанровым особенностям во многом совпадает с циклом М. П. Мусоргского «Детская», а главное — завершает прожитый детьми день в той же этической тональности, что и «На сон грядущий». Мы уже знаем об этой традиции: пожеланиями добра ближним и мыслями о тех, кому плохо, должен был заканчиваться день в просвещённых дворянских семьях. Потому среди веселья, когда «пляска, песни, хохот, визг и беготня», звучит сначала напоминание: «Но не всем такое счастье Бог даёт. Есть на свете много бедных и сирот», а затем и прямой нравственный наказ: «Если приведётся встретить вам таких, вы, как братьев, детки, приголубьте их». Советуем учителю самому исполнить эту музыку, выступая в роли мамы и воссоздавая атмосферу одного из зимних семейных вечеров, когда мать играет на рояле, а дети слушают (невольно возникает ассоциация с биографией самого П. И. Чайковского). Именно так протекало общение с детьми в интеллигентных семьях, и его кульминацией становилось обращение к проблемам милосердия, братства, любви.

Когда учитель будет знакомить школьников с «Зимним вечером», может быть, у него возникнет тайная мысль: дай

Бог, чтобы дети в новогоднюю ночь вспомнили эту музыку и душой откликнулись на её призывы. Мы, может быть, понимаем, что это лирика, «педагогический волюнтаризм», но мы очень рассчитываем, что так и будет, потому и заканчиваем четверть и календарный год этим произведением. Нравственные раздумья необходимы детям в настоящее время, когда бездуховность наступает буквально «по всем фронтам»: вспомнить о тех, кто «за окном», подумать о других... Пусть это звучит несколько выпренокно, но закончить хочется такими словами: подытоживая на заключительном уроке четверти тему «Интонация» в русле основного методического положения — исследовать сначала себя, а уже затем музыку, спросите школьников, находят ли они у себя в душе *интонацию сопереживания*. Дело даже не в ответе, а в том, чтобы дети задумались, есть ли в них действительно любовь и жалость, сострадание, как эти чувства проявляются по отношению к близким людям, ко всем окружающим. Если нравственные чувства являются ядром духовности человеческой, то помочь детям обнаружить их в себе — это в конечном счёте главная цель уроков музыки.

## Третья четверть

### *Кульминация*

#### Урок 1. Где родился, там и содился

##### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 50–53, 58–59.
2. Рабочая тетрадь, с. 44–47.

##### Методический комментарий

В отличие от норвежской истории «Пер Гюнт», где раскрывается философская драма жизни вымышленного персонажа в форме иносказаний, русская музыка представлена произведением, повествующим о **реальной** жизненной дра-

ме **конкретной** исторической личности, что и легло в основу первой национальной оперы такого величественного масштаба. Хотим предупредить: если учитель посчитает нужным сравнить обе драмы (что, в общем, мы поощряем), то главным в этом сравнении окажутся различия, а общее будет находиться по преимуществу в области эстетического. А именно: все грани жизни — возвышенное и низменное, прекрасное и безобразное, комическое и трагическое и прочие — музыка способна выразить с позиций духовности художественными средствами. Но, думается, в таком соотношении нет особой необходимости, поскольку ввиду большого различия жизненно-нравственной проблематики обеих драм это *общее* будет выглядеть слишком абстрактно и дидактично, а потому может остаться непонятым детьми. Советуем выстраивать сравнение по принципу контраста: контраст проблематики, интонационной атмосферы (это русская опера), различие в применении основных сфер музыкального языка и пр. Русский блок достаточно широк: он уже начался с М. П. Мусоргского и включает в себя описанные произведения на религиозную тематику. Но фактически в учебнике его начало обозначено мыслью: «Где родился, там и содился».

Как жизнь человека начинается с детства, так и наше вхождение в «русскость» начинается с погружения в истоки русской интонации. И это надо понимать почти буквально: детям предлагается найти утерянные напевы народных песенок (от них осталось лишь несколько нот). Ход работы достаточно подробно описан в учебнике: вслушивание в произнесение текстов, в их метроритм, соотношение предложенных нот с текстом и последующая запись найденного в рабочую тетрадь (чтобы хоть теперь ничто не утерялось!). Помещённые на страницах учебника и рабочей тетради аутентичные рисунки северной традиции, образцы прялок да и сама подача материала — всё призвано не просто выступить иллюстрацией русского духа, а именно ввести в него.

Народные промыслы и искусство, в том числе песни, выступали в единстве своего бытования, освещая и труд, и заботу о ближних, и отдых. В связи с этим мы предлагаем раскрасить предложенные рисунки или придумать свои (чем украсить колыбельку своего ребёнка?), обязательно при этом напевая одну из возрождённых песенок. И если мелодия «ложится на руку», естественно и свободно сопровождает другую художественную деятельность — значит, песенка получилась! Размышлениям о *русском духе* дают толчок портреты русских людей (написанные художниками с натуры), и неплохо, если школьники попробуют озвучить их музыкальной интонацией. Так постепенно приближаемся к образам Вани, Антонида, самого Сусанина из оперы М. И. Глинки.

### **Уроки 2—3. Свадьба в деревне и на сцене**

#### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 60—63.

2. Музыкальный материал:

Как не по мосту. Русская народная песня (свадебная) // ЭФУ, с. 61; фонохрестоматия.

М. И. Глинка. Сцена свадьбы из оперы «Жизнь за царя» // ЭФУ, с. 63; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 34.

Методический комментарий см. с. 39—40. Фрагмент либретто оперы «Жизнь за царя» см. в *Приложении 7*.

### **Уроки 4—5. Урок-биография.**

#### **«Музыкальное» житие Ивана**

#### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 66—71.

2. Музыкальный материал:

М. И. Глинка. Вступление, речитатив и ария Сусанина, песня Вани и хор «Славься!» из оперы «Жизнь за царя» //

учебник, с. 102; ЭФУ, с. 66–71; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 30–32.

### Методический комментарий

В методической литературе времён идеологизированного образования (музыкального в том числе) образ Сусанина был «носителем идеи», своего рода символом патриотического воспитания. Сказался стереотип педагогического мышления, выражающийся в стремлении всё «дидактизировать», любой образ представить не как живого человека, а как выразителя определённой идеи, которая затем должна быть «интерпретирована в воспитательном плане». Мы не отрицаем этого, ведь, в конце концов, искусство не может обойтись без символики, поскольку в ней концентрируется обобщение, «сгущённая сущность» поэтического, доброго, нравственного, прекрасного, идеологического в том числе.

Однако нам представляется более важным другое (в методическом пособии для 3 класса обо всём этом будет сказано подробно): вызвать у детей понимание того, что Сусанин сам никогда *не предполагал, не знал заранее*, что ему суждено совершить подвиг. Он должен предстать перед детьми (как и в опере) *обычным, простым русским* человеком со своими прозаическими заботами. Сусанин из тех людей, которые всегда в истории государства Российского сочетали в себе и добытчика, и защитника — и это для них само собой разумелось, было повседневным естественным делом. Как русский человек, он переживает интервенцию поляков, осуждает её, но он же и выдаёт замуж свою дочь, причём в традициях, принятых на Руси ещё в незапамятные времена.

Поэтому хочется, чтобы учитель постоянно проводил мысль о том, что Сусанин *не родился героем, а стал* таким потому, что им в жизни двигало самое священное чувство — **патриотизм**. Это особое чувство постоянного ощущения себя русским человеком, *ответственным* за всё,

что происходит с его Отечеством. Оно-то и превратило простого костромского крестьянина в героя, но сам он ощущал свой героизм как *естественное дело*, продолжение всей своей жизни.

В свете этого мы считаем недопустимым рассматривать образ Сусанина как повод для патриотического воспитания — это не повод, а оно само. Здесь главная мысль: любой человек, если он *действительно* носит в себе великую общечеловеческую идею (а защита Отечества, безусловно, таковой является), **способен на подвиг**, потому что тогда он уже выходит за рамки повседневности и становится в душе своей предуготовленным для героических деяний.

Рядом с подвигом Сусанина можно поставить и подвиг Александра Матросова (не будем отказываться от истинных героев в угоду переоценке ценностей), поскольку, несмотря на различие эпох, это явления одного порядка. То же самое можно сказать и о герое рассказа Б. Полевого «Последний день Матвея Кузьмина», который продолжил галерею сусаниных в русской истории.

Если и говорить об образе Сусанина как художественном символе подвига во имя людей, то сам его подвиг — это только форма, выражающая содержание! А оно в том, что Сусанин был в большой мере наделён тем, что было всегда присуще русским людям, — особым, чисто русским складом души, в котором особо надо выделить совесть и жертвенность. Образ Сусанина как простого и обычного человека позволит сделать «выход» не только в этнос, но и в эпос, герои которого, как и Сусанин, считали то, что совершил он, своей работой.

К сказанному близко примыкает и наша попытка организации урока музыки как *урока-биографии*, но не просто биографии конкретной личности (в дальнейшем это будет происходить неоднократно), а биографии некоего *собираемого образа русского человека*, как это понимал народ



и выражал в музыкальном творчестве. Практически биография — это обычная житейская схема: родился, женился, родил детей, добывал хлеб насущный, окончил свой жизненный путь. В народе все этапы жизненного пути так или иначе сопровождалась музыкой, которая в концентрированном жанровом выражении раскрывала саму суть жизненного события. Потому, отказавшись от традиционно-методического понимания образа Сусанина, преследуя цель воссоздать звуковую среду и вместе с ней частицу русского духа, мы даже вводим в программу фрагмент заупокойной службы.

Исходя из всего этого, предлагаем один из уроков цикла построить в «биографической» последовательности: от колыбельных напевов (можно вспомнить уже известные или ввести новые) перейти к свадебному обряду с традиционным плачем подружек и невесты, затем послушать и исполнить народную песню, связанную с крестьянским трудом, и завершить урок-биографию фрагментом заупокойной службы — отпевания. И не следует бояться последнего: в России так уж повелось, что в этом обряде проявляется *память живых*, которая не умирает со смертью человека.

Урок-биография представляется полезным в том смысле, что помогает закреплению представления о музыке как явлении, сопровождающем всю человеческую жизнь (развитие проблематики 1 класса — «образ музыки»). Одновременно, поскольку этот урок протекает в контексте знакомства с оперой «Жизнь за царя», он также служит идее создания образа героя оперы как образа обычного русского крестьянина, что, как говорилось выше, для нас принципиально важно...

Вот всем этим и продиктована выбранная нами логика следования фрагментов оперы! Мы хотим организовать вхождение в оперу необычно: не как путешествие по страницам оперы, а как выявление *процесса становления та-*

кого характера, который лёг бы в основу понимания, каким должен быть национальный герой. Поэтому выбраны фрагменты, связанные с переломными событиями в его судьбе, причём об этих событиях повествует не столько сам Сусанин, сколько его близкие.

Исходя из этого, стараемся, чтобы вхождение детей в сюжетную проблематику оперы происходило подспудно: как слияние с честным людом (отсюда, повторяем, и песенки, и картинки, и портреты русичей и пр.), постепенное взросление и достижение зрелости. «До свадьбы заживёт» — эта фраза родилась в народе не случайно, ведь свадьба всегда была знаком человеческой зрелости. Мы играем фрагмент настоящей народной свадьбы, стараясь выполнить во всём объёме требования этого чудесного и поучительного народного обряда!

«Музыку создаёт народ, а мы, композиторы, её только аранжируем» — это слова М. И. Глинки. В чём проявилась аранжировка народной музыки в данной опере — дети должны услышать сами, став свидетелями ещё одной свадьбы, уже сценической (но, подчеркнём, *ещё не зная об этом!*). Откуда такие различия — в манере пения, в построении самого обряда, вместо плача невесты (в нарушение обряда), которая получает конкретное имя — Антонида, возникает романс, где поётся о совсем другой причине скорби? Какой?

Таким путём мы органично входим не только в сюжет оперы и в специфику оперной драматургии, где свадьба — не цель, а лишь *повод* для определённого развития сюжета, но и в лабораторию композитора. Тут и становится понятной разница между жизнью и искусством (к проблеме: *как жизненное становится художественным*). Об этом очень серьёзно, как с настоящими музыкантами, «коллегами», с детьми беседует сам Михаил Иванович Глинка.

(Кстати, начиная со 2 класса в учебники будут вводиться монографические разделы, посвящённые выдающим

ся деятелям мировой музыкальной культуры. В данном учебнике мы отправляемся в гости к Михаилу Ивановичу Глинке и Петру Ильичу Чайковскому. Этими материалами учитель вправе распорядиться по своему усмотрению, дополняя их и ими проблемные узлы в течение всего года; но можно устроить и подобие экскурсии, тем самым приучая детей к навыкам работы с экспозиционными материалами альбомов-монографий, мемориальных квартир, музеев и т. д.).

Конечно, учителю не следует растолковывать понятия, которые использует композитор, достаточно будет лишь соотнести понятие «форма» со словом «строение» (подтвердив примерами из жизни, где всё имеет своё строение, а потому мы отличаем одно от другого). Здесь важно другое: понять, что «чувство и форма — это душа и тело», и, сравнив две свадьбы, указать различия. В одном случае цельность как *единство в многообразии* (сама жизнь!), в другом — целое, составленное из частей, *расположенных в определённом и необходимом для сюжета порядке*.

Продолжая сочинять (уже вместе с М. И. Глинкой), мы попадаем в либретто оперы, в сцену, где звучит ария Сусанина<sup>1</sup>. В учебнике (с. 66) она представлена в виде «Жизни Ивана» в самый его кульминационный момент. О самой арии написано много (кое-что ещё добавляет и сам М. И. Глинка). По определению ряда музыковедов, она есть не что иное, как предсмертная молитва. В этом много правды, поскольку российское бытие того времени невозможно представить себе без православия и его определяющей роли во всех, особенно ключевых, моментах жизни. В продолжение сказанного выше мы считаем ценным, что Сусанин появится перед детьми не как носитель определённого идеологического и нравственного смысла, а как обычный человек со своей песней, с мелодией своей жизни. Может быть, его появление будет связано не с речитативом (как

---

<sup>1</sup> См. также с. 20–22.

обычно), а сразу же с мелодией из арии (сыгранной на фортепиано без слов). Вообще, мы хотим, чтобы при отсутствии на уроках прямой театральности, иллюстрирующей этот фрагмент как оперный (портрет, костюм, словесные описания, характеристика эпохи и прочий необходимый антураж, обычно призванный настроить детское восприятие, уточнить детали и т. д.), Сусанин возник перед детьми просто как носитель данной мелодии. То есть чтобы в драматургии уроков песенность арии Сусанина рассматривалась не как фрагмент оперы, а как часть жизни человека, выраженная песенностью. Это нужно, чтобы подготовить детей к своеобразному творчеству: начать отождествлять себя с героем оперы и уже в этом качестве дать самостоятельную трактовку происходящему. Например, охарактеризовать Сусанина (в своём лице) — что он за человек, его черты характера; или попробовать предположить, что было до свадьбы, что будет после неё, почему Сусанин согласился играть свадьбу дочери в такое смутное время, как он вообще относится к жизни и т. д. Вопросов к детям, пока они будут в роли героя оперы, можно найти достаточно, но все они так или иначе должны лежать в плоскости «жизнь продолжается», тогда и придёт понимание того, что в любых условиях человек должен делать своё простое человеческое дело, т. е. просто жить.

Ещё раз подчеркнём, что ария является концентрированным выражением русской песенности. Конечно, дети должны её петь, должны стараться охарактеризовать мелодику, и от мастерства учителя будет зависеть, смогут ли они выразить в своих характеристиках возвышенность этой музыки. Ария прозвучит на уроках как минимум два раза: вначале как знакомство с ней — «сочинение сочинённого» и затем именно в тех сюжетно-логических рамках, что и в опере, — перед хором «Славься!».

Восприятию образа Сусанина очень помогает «взгляд со стороны», в этом смысле «Песня Вани» будет во всей ве-

ренице трагических событий лирическим отступлением, делающим героя оперы (его «житие») ещё более реальным, живым, человеческим.

Увертюра и хор «Славься!» как *обрамление целого* появятся уже во время прослушивания выбранных фрагментов *в той логике, как они даны в опере*. Предваряя прослушивание, учитель (поскольку дети уже в курсе основного направления развития сюжета) может сказать о значении и роли увертюры в опере (услышат ли дети знакомые интонации?) и знаменитого эпилога «Славься!». Как нам кажется, М. И. Глинка не случайно поставил эти сцены друг за другом: резкое переключение эмоций слушателей на прославление Русской земли как бы поглощает подвиг Сусанина, снимает с него печать героя-мученика и тем самым подчёркивает, что возвышенное качество русской души — жертвенность — в условиях опасности для Отечества является, как уже говорилось, обычным делом, естественным продолжением жизни. Мы убеждены, что все действия учителя должны иметь целью эффект ретроспективы: благодаря общности музыкальной среды (прошлого и настоящего — через традиции) мы как бы становимся участниками подлинных исторических событий, а сам Сусанин — нашим современником. Это важно для того, чтобы вызвать у детей ощущение духовной близости с героем оперы, глубокое понимание мотивов его подвига.

## **Урок 6. Думать музыкой: от содержания к форме**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

Р. Шуман. «Порыв» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 224.

Р. Шуман. «Отчего?» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 227.

Р. Шуман. «Два гренадера».

## Методический комментарий

### **«Порыв» Р. Шумана**

Замечательным примером моделирования в музыке диалектичности человеческого чувства могут стать несколько пьес Р. Шумана, творчество которого отличается повышенным психологизмом. Разбирая пьесу «Порыв», отметим, что у подавляющего большинства детей в опыте пока отсутствует такое чувство, как душевный порыв, экзальтированная устремлённость творческого духа, потому они чаще всего говорят о произведении как о «музыке о природе» (повод для подобных ассоциаций в пьесе действительно есть).

Чуть отвлечёмся, чтобы отметить: такое прочтение пьесы весьма показательно, поскольку для детей, особенно не получивших серьёзного музыкального воспитания, музыка пока ещё остаётся «объектом», который придуман для того, чтобы «отражать внешний мир и человека в нём». Для эмпирического восприятия музыки (как и вообще для традиционной музыкальной педагогики!) характерна отчуждённость музыки и жизни — они выступают как иллюстрации друг друга. Воспитание понимания музыки как явления, органически, атрибутивно присущего человеку, — это, безусловно, дело многих лет. Вообще говоря, проблема отчуждения музыки от ребёнка, от жизни ещё ждёт серьёзного теоретического исследования.

Пока же в рамках движения мышления «от природного к человеческому» следует переводить детское восприятие из внешнего (ассоциативно-иллюстративного) плана во внутренний — эмоционально-чувственный. Поговорим с детьми о порыве человеческом, например о том, как бы они себя почувствовали, если бы очень-очень сильно захотели сделать что-то прекрасное, доброе, полезное людям, которых любят. Причём сделать, невзирая ни на какие препятствия, отдавая все свои душевные силы. Что мы сможем выделить в возникающем в нас чувстве? Наверное,

прежде всего волю, решимость, напор... но ещё и «полётность», трепетность, особое волнение устремлённости. Как всегда, наше чувство оказывается сложным. После такого самоанализа рождение в музыке трёхчастной репризной формы, где как бы утверждаются воля и решимость, уже не представляет особой проблемы, дети выведут её сами.

Пожалуй, можно коснуться и ещё одной интересной проблемы. Спросите детей:

— Как вы думаете, все эти чувства в нашей душе тоже проявляются по очереди, как в музыке? Или они существуют *единовременно, сразу и во всей сложности?*

Интересно, будут ли ответы единодушны, или часть детей решит, что по очереди. Конечно, все чувства существуют в нас в нераздельности, а ощущение их очерёдности вытекает из последовательности изложения, в частности из *временной природы* музыки, так как она не может рассказывать обо всём сразу, как и мы, когда стараемся описать сложность наших переживаний. Понимание того, что в музыке происходит художественное моделирование эмоций, пока для детей трудно, но лишний раз задуматься о себе и о музыке не помешает. На этом этапе достаточно, чтобы дети хотя бы ощутили, что музыка выражает их чувства.

### **«Отчего?» Р. Шумана**

Это, без сомнения, уникальный пример художественного анализа духовной жизни человека, своего рода «рентгеноскопии» *эмоционального размышления* (собственно, с этим романтизм и вошёл в историю мировой культуры). Советуем слушать пьесу дважды, но первый раз без всяких предисловий и без объявления названия. Традиционный вопрос: о чём эта музыка? Чаще всего школьники затрудняются ответить: в ней, пожалуй, нет ничего привычного и очевидного, за что могут зацепиться детские ассоциации. Тогда говорим название — опять возможны затрудне-

ния: разве можно в музыке выразить «вопрос самому себе»? Оказывается, можно.

— Давайте поразмышляем о том, что в нас происходит в это время.

Вот в чём дело — мы просто никогда не задавались таким вопросом. Прежде всего выясним, переживаем ли мы что-нибудь, когда думаем или мыслим, как машина, над решением задачи. Конечно, переживаем (иногда ещё как!) каждый поворот, изгиб своей мысли; и очевидность, и догадки, и вероятность — эти наши переживания и запечатлены в музыке. А если мы размышляем о чём-то или о ком-то, кто нам очень дорог, за что мы его любим? Лирическая взволнованность дорогим и прекрасным определяет в наших мыслях всё — именно потому и слышим мы в этой музыке так много нежной тишины, неспешность, возвышенную красоту, и даже взволнованность не нарушает благородства общей интонации размышления (о плохом так думать не будем, там возникнут другие интонации).

А как ведёт себя сама мысль? Мы настолько эмоционально захвачены объектом восхищения, что ни на секунду не можем отвлечься от него, — потому во всей музыке одна мыслеинтонация, и даже в подголосках слышны лишь её разновидности, варианты (такой способ развития требует именно трёхчастной однотемной формы, или, как её ещё называют, трёхчастной формы с развитой серединой). Зато обдумываем объект и, главное, свои чувства к нему, можно сказать, «со всех сторон» — это проявляется в многочисленности полифонических подголосков, в прихотливости гармонии и тональных отклонений. Мысль постоянно развивается — движется то в одну, то в другую сторону, пробегает по всем голосам и регистрам, то становится более взволнованной, импульсивной, то как бы повисает в тишине... Музыка так и не отвечает на вопрос «Отчего?», *тайна любви остаётся непознанной*, но можно вновь



и вновь возвращаться к возвышенным, порой чуть тревожным, но всегда счастливым размышлениям!

Очень трудный для детей вывод: музыка способна воспроизвести не только логику эмоций, но и связность и логику мышления вообще. Оказывается, есть и такой способ развития — *думать музыкой* (и он для ребят уже не нов: Бетховен ведь тоже думал музыкой). По сути дела, музыкальное мышление — это особое эмоциональное мышление (вспомним, как определял деятельность слушателя Д. Б. Кабалевский: «не только слышать, но и размышлять о ней», т. е. о музыке), и воспитывать эту способность надо как можно раньше.

### «Два гренадера» Р. Шумана

Знакомство с этим романсом (продолжая идти в размышлениях от содержания к форме) лучше начинать с его проигрывания на фортепиано: пускай дети сами определят, о чём рассказывает музыка. Совокупность выразительных средств такова, что дофантазировать внешнюю канву сюжета несложно: школьники обычно отвечают, что это «военная музыка», «музыка о солдатах», а о развитии говорят, что оно начинается «не очень громко, даже печально», но затем музыка становится более торжественной, а в конце звучит победный марш. Во время звучания записи (обязательно в исполнении Ф. И. Шаляпина) дети с удовлетворением отмечают, что были недалеко от истины. Вот теперь задаём главный вопрос: музыка, которая звучит в конце, новая по отношению к предыдущим куплетно-вариационным повторам или нет? А может быть, кто-то вообще слышал её раньше отдельно, как самостоятельное произведение?

В романсе «Два гренадера» Р. Шуман использует довольно редко встречающийся в музыке способ развития — включение в произведение *точной цитаты* из музыки, ставшей музыкально-интонационным символом эпохи. Логика такого способа развития здесь в том, что именно «Марселье-

за», рождённая Французской революцией, лучше всего способна передать содержание душевных переживаний героев романа, обрисовать круг идей, которыми они жили, обосновать их преданность императору, находящемуся в плену (здесь важно, что император вырос на идеях свободы, равенства и братства и стал кумиром солдат и многих людей, пока защищал эти идеалы, — в то время это была его музыка). Касаться ли здесь истории перерождения Наполеона в императора-захватчика, сравнивать ли этот романс со «Старым капралом» А. С. Даргомыжского и по каким характеристикам — это уже как решит учитель. Но в данном случае главное, чтобы школьники умели отличать точное цитирование «музыкальных эмблем» от «просто похожих» интонаций, интонаций «в духе эпохи» и пр.

## **Урок 7. О чём можно сказать в песне и романсе**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

П. И. Чайковский. «Сладкая грёза».

Г. В. Свиридов, сл. Б. Л. Пастернака. «Снег идёт» // ЭФУ, с. 104; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 167.

Т. и С. Никитины, сл. Б. Л. Пастернака. «Снег идёт» // ЭФУ, с. 106; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 145.

### Методический комментарий

#### **«Сладкая грёза» П. И. Чайковского**

Здесь — и в пьесе, и в отображаемом ею чувстве — всё проще, и школьники с удовольствием фантазируют, мечтают. Чего только не бывает у них в средней части: и кто-то появляется, и что-то случается, вспоминается... Остаётся только ненавязчиво вернуть их в музыку, доказывая, что содержание её нельзя так обиходно конкретизировать, потому что она выражает человеческие чувства. А вот уже в наших чувствах, в самих фантазиях присутствует очень много разных оттенков, нюансов, противоречий. Может

же, к примеру, вдруг резко обостриться желание поскорее превратить сладкую грёзу в реальность? Или наоборот (если следовать за никнущей томительно-скорбной интонацией середины) — *сознание невозможности* достигнуть желаемого?.. Но как всё же приятно опять вернуться к сладким грёзам после несколько взволнованной средней части!

**«Снег идёт» Г. В. Свиридова.**

**«Снег идёт» С. и Т. Никитиных**

Сравнивать всегда интересно и полезно. Тем более когда сравниваешь интерпретацию разными композиторами хороших стихов, да ещё в жанрах серьёзной и лёгкой музыки — сразу ощущаешь различные подходы к тексту (можно сказать, и *различный уровень обобщения жизни*, свойственный этим жанрам). Интересно: смогут ли дети это почувствовать и, что ещё важнее, как-то охарактеризовать? Проверим! Послушаем фрагмент кантаты «Снег идёт» Г. В. Свиридова на стихи Б. Л. Пастернака и песню С. и Т. Никитиных на тот же текст.

...Маленькое отступление-пояснение. Д. Б. Кабалевский свою концепцию формирования музыкальной культуры понимал не как некую «педагогическую абстракцию», а как *живой инструмент развития личности* (об этом свидетельствует его «сверхзадача»: «музыка — жизнь»). Потому и систему тематизма он выстроил и сориентировал таким образом, чтобы школьники постоянно «пропускали через себя» все явления современной музыкальной культуры, умея различать в ней хорошее и плохое. Если подходить формально, то с диалектикой серьёзного и лёгкого в музыке школьники знакомятся только в 7 классе. Но система тематизма (повторим, из 1 класса), как система содержательных обобщений-закономерностей и одновременно система методическая, существует как система именно потому, что ни одна тема-проблема никогда не изучается только «в своё время», согласно своему положению в тематизме.

Отсюда и рождение такого метода, который Д. Б. Кабалевский обозначил как метод «забегания вперёд», становится не «методическим изобретением» автора концепции музыкального воспитания, а закономерным, объективно обоснованным следствием истинно научной методологии познания искусства.

В логике этой мысли мы во 2 классе тоже «забегаем» (теперь понятно, что не случайно) в проблему соотношения лёгкой и серьёзной музыки, и поводом для этого становятся различия в способах развития музыки, объективно проистекающие из различия социально-эстетических функций и задач лёгкого и серьёзного жанров. Хотя это различие достаточно условно, но оно есть и продиктовано многослойностью человеческой жизнедеятельности, многообразием человеческой практики, многосторонностью взаимоотношений человека с окружающим миром. Невозможно в быту, в повседневности всю жизнь решать *только* глобальные проблемы — ведь когда-то мы становимся «просто людьми» с *естественным мироощущением*, воспринимающими действительность и поэтически, и юмористически, и даже фантастически, ощущающими её сиюминутно во всём объёме человеческих желаний, отношений и оценок (в полном согласии с марксовским откровением: «Ничто человеческое мне не чуждо»). Так же невозможно представить, что искусство «изобретено» человечеством *только* для отображения «высоких материй» в нашем существовании. Возвышенное и земное в жизни неразделимы! Из этого единства проистекают и многожанровость искусства, и многоуровневость его содержания, и многочисленность форм, и многообразие интонационных «словарей», рождённых различными социальными группами, и... ещё много всяких «много».

Конечно, мы пока говорим об этом со школьниками не в таком объёме, подчёркивая лишь тот факт, что если человек по-разному воспринимает мир, то он его и по-разно-

му отражает в искусстве... (Однако сознаемся: мы специально акцентируем на возвышенном в музыке, — надеемся, это заметно! — считая, что дети и так постоянно живут в «сиюминутном», а как раз основы для философско-нравственного осмысления мира у них нет. Когда же и где её формировать, если не на уроках музыки в начальной школе?)

Вернёмся к произведениям: как различие в трактовке стихотворного текста отражается в развитии музыки? Г. В. Свиридова привлекает прежде всего философская символичность стихов, и, наверное, поэтому, настраивая слушателей на эту их содержательную интонацию, он так часто повторяет слова «снег идёт», являющиеся философским символом: само небо причудливо нисходит на землю «снегом-временем», нисходит неотвратно, мерно (какие застылые, нереальные гармонии, а о ритмической стороне мелодии и говорить не приходится). Но это не зловещая мерность-неотвратимость (в средствах нет ничего устрашающего), а просто объективная реальность — «...в том же темпе, с ленью той или с той же быстротой, может быть, проходит время? Может быть, за годом год следует, как снег идёт...». И этой реальности подчинено в жизни всё, как это выражается в стихах: «...к белым звёздочкам в буране тянутся цветы герани за оконный переплёт...», а в музыке — через растворение звучания на *ppp* во времени и пространстве (здесь изумительна фермата над пустым тактом, и будет очень здорово, если она возникнет и в классе!). Характерно, что Г. В. Свиридов повторяет эти слова в музыке дважды, но это не просто дань трёхчастной форме, а смысловой акцент — утверждение абсолютного главенства реальности бытия. Трёхчастность в этой музыке возникает благодаря указанному повтору и возвращению к первоначальным гармониям, а в целом она однотемная, как в пьесе Р. Шумана «Отчего?».

Вообще говоря, можно ли здесь выделить музыкальную тему в общеупотребимом смысле — как определённо оформленное звуковысотное интонационно-мелодическое образование? Если тему рассматривать только как мелодическую интонацию, то, наверное, нельзя, но если её рассматривать содержательно, как *интонацию души, интонацию смысла*, и видеть в ней прежде всего художественную, а не мелодическую форму, то лучшей мелодии просто не придумаешь (хотя её и следует отнести к разряду уникальных). Но если такова мелодия, то как быть с развитием, особенно с его пониманием как изменения? Здесь, как и в пьесе К. Дебюсси «Ветер на равнине», но в гораздо большей, нужно даже сказать, предельной степени развитием становится *отсутствие развития*. Вот такая может быть мелодия и таким может быть развитие в музыке, если они продиктованы *художественным смыслом*. Спросите детей: даже если очень захотят, то смогут ли они ощутить в своей душе этот возвышенный, в полном смысле слова «надмирный» философский смысл? Конечно, захотят и смогут. Тогда (не без юмора) предложите им разучить это «труднейшее» произведение, которое даже неподготовленным классом можно спеть, что называется, с листа. И вот тут-то и выяснится, что передать в исполнении эту *философски возвышенную интонацию души действительно очень трудно!*

Когда дети услышат песню С. и Т. Никитиных «Снег идёт», написанную на тот же текст, перед ними в принципе возникнет почти противоположная картина: живая, достаточно развитая интонационно мелодия и ритмика, выразительная и красочная гармония и т. д. (учитель вместе с детьми найдёт много параметров, по которым может вестись сравнение произведений). И такая противоположность не случайна, потому что интерпретация стихов здесь иная — *поэтическая*. Это не значит, что авторы проходят мимо «философского камня» стихотворения, просто отношение к нему не отстранённое («надмирное»), а по-житей-

ски живое. Это отношение людей, которые философские проблемы жизни рассматривают как особые проявления её поэзии, выделяя в жизни прежде всего её художественное содержание (какие же ёмкие по содержанию, благодатные для самых различных интерпретаций стихи у Б. Л. Пастернака!).

Особенно останавливаться на музыкальном развитии в песне мы не будем — оно достаточно простое, традиционное для данного жанра: развитие следует за текстом (своего рода прочитывание текста мелодией), а повторы обусловлены рефреном «снег идёт». Но на чём обязательно надо заострить внимание школьников, так это на том, что песня Никитиных коренным образом отличается от поп-музыки, которую они постоянно слышат в жизни по радио и телевидению. В ней присутствуют человеческая теплота, задушевность, красота, пластичность, естественные певческие интонации (не забудем и сам факт обращения к высокой поэзии) — словом, всё то, что отличает истинное произведение искусства от миллионнотиражных шлягеров, которые только и можно в полном смысле слова орать с эстрады, раскрывая таким образом (как, видимо, представляется их исполнителям) «экспрессию» содержания текста и музыки. Говоря языком взрослых, эта песня обладает именно тем шармом, который всегда является атрибутом *хорошего вкуса!* Конечно, в этой проблеме дети пока не разберутся как следует, но будет хорошо, если задумаются и начнут сравнивать произведения искусства с пошлой «популярщиной».

## **Урок 8. Контрастные темы — способ развития музыки**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

И. С. Бах. Хоральная прелюдия f-moll // учебник, с. 101; ЭФУ, с. 101; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 5.

И. С. Бах. Хоральная прелюдия Es-dur // нотная хрестоматия, с. 3.

Э. Григ. «В пещере горного короля» // учебник, с. 100; ЭФУ, с. 24; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 53.

### Методический комментарий

#### **Хоральные прелюдии Es-dur и f-moll И. С. Баха**

В разделе учебника «Мы поём» тема прелюдии f-moll приводится как материал для пения — и это существенно. Как известно, в основу каждой прелюдии Бах положил ту или иную тему григорианского хора. Поэтому один из вариантов знакомства с музыкой великого композитора может начаться (и лучше, если так и произойдёт) именно с одноголосного интонирования этой темы, которая сама по себе звучит достаточно отстранённо, строго, аскетично, т. е. в традициях церковного пения. Не зная текста молитвы, сказать, о чём эта музыка, трудно. И феномен данного произведения в том, что Бах берётся нам растолковать смысл его темы *самой же музыкой* (также без слов).

В двух хоральных прелюдиях великого И. С. Баха школьники встречаются с новым для себя и своеобразным способом развития музыки. «Это трёхголосная обработка, — пишет Ю. К. Евдокимова, — и каждая линия имеет в ней настолько самостоятельный смысл, что может служить полноценным сопровождением хорального напева... Бах обрабатывает хорал, начиная уже с самой мелодии (в верхнем голосе). Трогательная, лирическая сама по себе («К тебе, Господь, взываю» — мольба о милосердии), эта мелодия становится в интерпретации Баха ещё более задушевной, кантиленной: опевание, трели, заполнение скачков — всё это делает её ещё более пластичной. Она звучит (особенно в первых двух строках) почти как вокальная ария (с характерными для этого жанра украшениями). Фигурация среднего голоса вносит в хорал оттенок взволнованности. Выразительная в своих мелодических изгибах линия, с интонационно напряжённым скрытым голосоведением, образует лирико-драматический дуэт с хоральным напевом. То чув-



ство, которое более сдержанно выражено в мелодии хора-ла, непосредственно обнаруживает себя в линии сопровождения. На фоне этого эмоционально насыщенного дуэта выступает строгий, ритмически остигатный рисунок педали, сдерживающий, тормозящий взволнованность фигурации среднего голоса.

Складывается тот специфический для Баха многомерный образ, средством воплощения которого служит “единовременный контраст”... Расшифровав в музыкальной ткани весь сложный комплекс эмоций, сопровождающих обращение человека к Христу, — горестные чувства, взволнованность и скованность одновременно, — Бах создаёт музыку, исполненную такого величия, которого в самом деле не мог достигнуть никто из его современников. Думается, что в таких случаях главная сила выразительности баховской музыки кроется в одновременном сочетании голосов (или пластов), каждый из которых имеет свой индивидуальный облик и вместе с тем обусловлен самим этим сочетанием по принципу эмоционально-психологического контрапункта».

Что из этого музыковедческого анализа может быть услышано и понято детьми? Практически всё, но не сразу. Сразу школьники почувствуют, пожалуй, только две вещи: возвышенность и благородство звучания, какую-то особую «архитектурную величественность» (объём, пространство) и «свою» мелодию, которую они пели перед прослушиванием. Но надо попробовать подвести детей к мнению, что эта мелодия исполняется совсем не так: она та же самая, но не отстранённая (как пели они), а наполненная чувством. Вот тут и сформулируем парадокс. Как же так: когда пели человеческим голосом, она звучала отстранённо, а стали исполнять её на инструменте — она обрела человеческое чувство?! Почему?

Для детей объяснить это (хотя бы для себя, интуитивно) вполне посильно, но для этого им надо пройти тот же путь, который прошёл великий Бах. Попробуем наиграть детям только верхний голос, затем «растолковать» его

средним и, наконец, присоединить нижний (пока голоса играют отдельно). Становится очевидным (и к этому тоже надо подвести детей.), что здесь не просто три голоса, а три разных душевных эмоциональных состояния (подразумеваем — три человека.), которые (как выяснится в процессе рассуждений) выражают каждое свою грань, сторону *единого смысла!* Этот единый смысл становится ясным, когда дети узнают название хорала.

Теперь проведём эксперимент: попробуем спеть мелодию уже в нужном, как считают школьники, характере (но без сопровождения). И оказывается, что всё равно смысл уходит в глубину, не может рельефно выразиться. Тогда этот смысл (верхний голос) начинаем играть детям уже с «комментариями» среднего, а затем присоединяем и нижний голос (фактически в финале дети слушают фрагмент прелюдии).

В чём же особенность развития этой музыки? В том, что здесь не развивается какая-то тема своими интонациями линейно (по горизонтали), тем самым постепенно раскрывая себя, а идёт развитие смысла в одновременности протекания этого развития путём соединения контрастных тем!

(Вспомним, как определяется целостная конкретность в теории познания — «единство в многообразии», закон единства и борьбы противоположностей, где «одно через другое»; вспомним, что такое интегративность — возникновение у целого новых качеств, которые в каждом из элементов, взятых по отдельности, не содержатся. Это ли не диалектика?)

Конечно, сказанное в скобках — это для учителя. Но с детьми надо обязательно затронуть всё это. Насколько затронуть, будет видно из рассуждений детей. Мы советуем именно так приходиться к понятию «полифония», потому что здесь вхождение начинается не с формы (*поли* — много, *фон* — голос и т. д.), а сразу по сути, т. е. с содержания. Ведь фактически мы доказываем детям необходимость по-

явления такого склада музыки! А это и есть проникновение в природу явления. Аналогично протекает и работа с другой прелюдией, но это учитель пусть сделает сам. Мы дали только принцип.

### **«В пещере горного короля» Э. Грига**

Мы также используем приём контраста, возвращаясь к типу развития музыки, который, можно сказать, диаметрально противоположен развитию в прелюдиях Баха.

Систематические занятия музыкой и постоянное внимание к диалектичности музыкальных явлений постепенно приучают школьников мыслить «от контраста», «от противоположности» (это основополагающий принцип развития). Поэтому интересно: смогут ли дети из уже известных им произведений вспомнить такое, где развитие с самого начала и до последнего аккорда осуществляется без всяких контрастов и противопоставлений — как единое движение по пути нагнетания энергии? Если будут затруднения, то можно напомнить интонацию пьесы Э. Грига «В пещере горного короля». Но обычно школьники не испытывают особых сложностей — слишком яркое впечатление оставляет это произведение. Понятно, что такой способ развития вызван содержанием самой фантастической картины: сказочные существа начинают свой дикий танец в зловещей тишине и доводят его до апофеоза, как бы демонстрируя свою силу.

### **Уроки 9—11. Идём в театр.**

#### **Опера Н. А. Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже и деде Февронии»**

##### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 72—77.

2. Музыкальный материал:

Народный духовный стих «Как на тую гору на Фаворскую...» // учебник, с. 70—71; нотная хрестоматия, с. 74.

Н. А. Римский-Корсаков. Фрагменты оперы «Сказание о невидимом граде Китеже и деде Февронии»: сцена на

рынке, баллада старого гусяра, призыв Всеволода, симфонический эпизод «Сеча при Керженце» // ЭФУ, с. 76–77; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 157–165.

Духовный стих «Книга Голубиная» // учебник, с. 113–115; нотная хрестоматия, с. 74.

Русская народная песня «Как за речкою, да за Дарьею» // нотная хрестоматия, с. 166.

### Методический комментарий

**Фрагменты оперы Н. А. Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже и деде Февронии»: духовный стих калик перехожих; сцена с Медведчиком; симфонический эпизод «Сеча при Керженце».**

Мы включили в программу несколько фрагментов замечательной оперы Н. А. Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже и деде Февронии» по следующим соображениям (фрагменты либретто см. в *Приложении 8*). Во-первых, потому, что это поистине русская опера, в полном смысле слова уходящая корнями в народ. Как утверждал её либреттист В. И. Бельский, «...во всём произведении не найдётся ни одной мелочи, которая так или иначе не была бы навеяна чертою какого-либо сказания, стиха, заговора или иного плода русского народного творчества». Во-вторых, герои оперы – это целая галерея *абсолютно новых национальных типов из простого народа на оперной сцене*. И в-третьих, мы надеемся, что школьники, повзрослев, захотят вновь послушать её, чтобы вернуться к великой народной философии, в основе которой издавна лежала поэтическая история-притча о Правде и Кривде.

Эта история как «философия жизни» прозвучит для школьников в духовном стихе калик перехожих. В плавном мелодическом движении излагается суть притчи, и концом её становится образно-поэтический сюжет, характеризующий ту духовную атмосферу, в которой живут современники (и сами исполнители, и слушатели) в сотворённом не-

когда мире: «...как два зайца в поле сходились, один бел заяц, другой сер заяц, как бы серой белого преодолел...» Белый заяц – Правда, серый – Кривда. Правда взята на небо, а Кривда пошла по земле и вселилась в людей лукавых, и оттого повсюду «Кривда была великая»...

В качестве необходимой для учителя информации приведём несколько выдержек из книги «Русский музыкальный эпос» (М., 1981).

«Повествовательные произведения, названные нами апокрифическими песнями и песнями-притчами, представляют своеобразную ветвь русского эпоса. Их музыкально-поэтический язык тесно связан с былинной традицией, сюжеты же – с древнерусской литературой. Они обычно включаются в группу песен религиозной тематики, именуемых “духовными стихами”. Однако духовные стихи – это различные по времени происхождения, по музыкальным и поэтическим стилям песни, в большинстве своём имеющие лишь косвенные связи с эпосом... Апокрифические песни и песни-притчи обособлены от духовных стихов не только эпическим стилем музыкально-поэтического комплекса, но и особой трактовкой религиозных тем... Апокрифические легенды, возникшие ещё до образования христианской церкви, отражали борьбу различных течений в самом христианстве... Вселенские соборы IV века в Византии выработали библейский канон, не вошедшие в него произведения были объявлены апокрифическими, то есть тайными, ложными и подлежащими уничтожению, а сохранение их приравнено к тягчайшим преступлениям. Однако часть “отречённых” легенд, не касавшихся основных догм церкви, была разрешена для домашнего чтения... С апокрифической литературой знакомились на русской земле в большинстве случаев по болгарским книгам, а также изустно, в основном через паломников (“калик перехожих”)...

Апокрифы и притчи – аллегорические и нравственно-дидактические по содержанию произведения – стали

любимым чтением на Руси. Они увлекали яркостью и картинностью изложения назидательных историй, дававших повод для толкования вопросов, на которые нельзя найти ответов в церковной догматике. Они часто включались в прологи, хронографы, Палеи, Четьи-Минеи и другие книги. Отдельные эпизоды, а подчас и полные сюжеты апокрифов и притч изображались в книжных миниатюрах, настенных росписях, на иконах. В песенной традиции они нередко служили основой для выражения в мнимой религиозной форме народных дум и чаяний. Так, например, сказание о св. Георгии (“Егорий Храбрый”) приобрело звучание героической былины, легенда об Агрике и св. Николае говорит о подчинении святого нуждам людей, притча о братьях Лазарях намекает на неизбежность возмездия, ожидающего не только богачей, но и связанных с ними представителей власти.

В композиционной структуре апокрифических былин и песен-притч нашло своеобразное отражение обилие жанровых разновидностей древнерусской литературы. Почти каждое произведение выполнено в особой манере, независимой от местных стилей, индивидуальных манер певцов... В сюжетах апокрифических песен, создававшихся в период расцвета классического эпоса, мы находим немало черт, свойственных именно этому жанру. Одни заимствовали из героического цикла основной смысл повествования — освобождение Родины от иноземных захватчиков, другие использовали отдельные образы, художественные приёмы или формы былин и баллад...

Форма стиха апокрифических песен и напевы их обычно те же, что и в традиционном эпосе... Стихи и напевы имеют некоторое своеобразие: ощущается музыкальная цезура в середине одностихового напева; значительная остановка в концовке находится в точном соответствии со структурой стиха, сам стих не меняется в процессе пения. Эти черты, быть может, создают впечатление некоторой статичности, не свойственной былинам и балладам, но интона-

ционный строй напевов чрезвычайно близок песенно-эпической традиции. Иногда встречаются напевы, превратившиеся в псалмодию, что, вероятно, является результатом бытования этих песен в среде нищих, просящих подаяние...»

### **Духовный стих «Книга Голубиная».**

В нотную хрестоматию и учебник для 2 класса мы включили стих из Голубиной книги («Как на тую гору на Фаворскую...»), записанный в 1886 году в Петрозаводском уезде Олонецкой губернии (ныне Косозеро Медвежьегорского района Карелии) от исполнителя И. А. Касьянова. Этот напев, один из лучших по полноте и художественной выразительности, имеет подвижную строфическую структуру, характерную для онежской эпической традиции, но мелодическая и ладовая его организация ближе по стилю типовым былинным напевам. Думается, учителю полезно будет знать следующее (из уже цитированного источника):

«...Песня о Голубиной книге известна в значительном количестве вариантов. Её распространённость и длительная жизнь (можно предполагать возникновение сюжета не позднее XII—XIII веков) объясняются не столько кажущейся религиозностью содержания, сколько темой прославления Руси, которая, аналогично произведениям древнерусского искусства, выражена здесь в форме восхваления христианской веры. Несомненно, большую роль играло и включение в конце песни притчи о Правде и Кривде, приобретающей временами даже антиклерикальное звучание...

Одна из наиболее ранних записей песни о книге Голубиной — в сборнике Кириши Данилова. В комментарии к ней Б. Н. Путилов пишет: «Духовный стих о книге Голубиной сложился на основе апокрифических сказаний — “Беседы трёх святителей” и некоторых других. При всей своей религиозности Голубиная книга не отражает официальных взглядов Церкви, в ней содержатся еретические представления: есть в ней и мотивы неудовлетворённости социаль-

ным строем, пессимистические настроения о торжестве Кривды на земле и т. д.”. Именно указанные особенности книги Голубиной дают нам основание считать её апокрифической песней. Наименование книги “Голубиная” обычно трактуется как искажение слова “глубинная”, то есть мудрая. Однако наивная натуралистичность всего текста песни заставляет нас предположить, что в данном случае речь идёт о книге, полученной от Святого Духа, изображаемого в виде голубя. Это подтверждается отчасти рисунком, помещённым на обороте 1-го листа рукописи 1723 года М. П. Дилецкого “Грамматика музыкальная”, где изображена Святая Троица: на двух тучах Бог Отец и Бог Сын, в центре, в облаке, Святой Дух в виде голубя, под ними раскрытая книга; нижняя часть композиции — нотная тетрадь, и под ней полукружием — группа музицирующих фигур... Большинство напевов песни о книге Голубиной, несмотря на мелодические различия, имеет общность в метрической организации — тяготение к трёхдольным метрам... Мелодика его характерна для эпической традиции русского Севера. Размеренный музыкально-слоговой ритм придаёт напеву величавую степенность...»

Вернёмся к музыке Н. А. Римского-Корсакова. Легенда о борьбе Правды и Кривды прозвучит для ребят в форме битвы между русскими воинами, отправившимися на верную гибель, и «злыми татарове». Наблюдать её воочию, пережить поражение русских полков позволяет драматургия симфонического фрагмента оперы, который в своё время получил название «Сеча при Керженце». Это хрестоматийный пример того, как мастерское владение развитием музыкального материала позволяет представить всю сценографию фрагмента, наблюдая только музыкальный процесс! В нём две силы сталкиваются в противоборстве — две темы вступают в конфликтное развитие. Одна из них — «русская» (первая тема в эпизоде *b*-moll), с типично русским колоритом, в ней чувствуется былинная основа, преломлённая в героических интонациях. Другая, с ходом на



увеличенную секунду, — «татарская». (Если у учителя будет желание и время, то можно познакомить школьников с народной песней **«Как за речкою, да за Дарьєю»** в обработке Н. А. Римского-Корсакова, что даст возможность в некотором смысле проследить, как проявлялся и отбирался музыкальный материал для оперы.) И эта вторая тема на непрерывном фоне ритма скачки (ритма битвы) вытесняет первую и победным звучанием заполняет всё окончание фрагмента. Симфонический эпизод «Сеча при Керженце» в опере равнозначен целой сцене, только действие как бы перемещается в оркестр. Так музыка становится действующим лицом, сказителем, повествующим о происшедшей трагедии. Рядом с этой музыкой очень кстати прозвучит и **колыбельная про татарский полон** (1 класс) — теперь как раз в нужной эмоциональной тональности.

Но между этими фрагментами мы помещаем сцену с медвежьей потехой из-за её особой роли в опере. Слушая её, невольно ловишь себя на мысли, что она рождает совершенно иные чувства, а точнее — предчувствие какой-то беды. Попробуем ничего не говорить детям об этой музыке, а сыграть её на фортепиано и спросить, какие чувства она может вызвать у человека. Уверяем: мало кому придёт в голову считать, что она сможет вызвать весёлые чувства, — её энергия никак не соответствует «потешной» музыке. Скорее надо говорить о настороженности, скрытой тревоге, которые она рождает в подсознании: татары рыщут под Великим Китежем!..

Все вопросы к детям, связанные с духовным стихом, медвежьей потехой и «Сечей при Керженце», поначалу касаются собственно музыкального смысла фрагментов как самостоятельных сцен. Но затем эпизоды выстраиваются в этапы конкретного воплощения сюжета оперы, частично проступает её драматургия, начинает проявляться основная идея. Можно поговорить с детьми о том, что в таких масштабных произведениях, каким является опера, каждый законченный фрагмент — даже такой большой,

как целая симфоническая картина, — становится, в свою очередь, только *частью* целостного развития (так же, как и в опере «Жизнь за царя»). После этого логично в общих чертах познакомить школьников с сюжетом оперы, с идеей грядущего процветания Руси... Мы расстаёмся с замечательной музыкой оперы в ожидании значительности будущих встреч с ней.

Что же касается учебника, то его функция здесь скорее иллюстративно-прикладная: отмеченные сюжеты нашли отражение в великолепных картинах Н. К. Рериха, которые, в свою очередь, небезынтересно соотнести с нотными фрагментами — прочитывается их общий внутренний строй.

## Четвёртая четверть

### *Развязка*

#### **Урок 1. Симфоническое развитие**

##### Средства обучения и оборудование

1. Учебник, с. 78–79.

2. Музыкальный материал:

П. И. Чайковский. Симфония № 4, финал (фрагмент) // ЭФУ, с. 95; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 204.

Русская народная песня «Во поле берёза стояла».

С. С. Прокофьев. Симфоническая сказка «Петя и волк» // ЭФУ (Музыка. 1 класс).

##### Методический комментарий

#### **Русская народная песня «Во поле берёза стояла»**

Эта популярнейшая русская народная песня уже знакома по 1 классу, где она прозвучала в фольклорном варианте и в виде симфонических вариаций в финале Симфонии № 4 П. И. Чайковского. Мы говорили о хороводе как художественной форме выражения социальной сущности человека и отмечали в нём подчинение единой воле,

закрепляемое через магию повторяющихся движений. Теперь можно с детьми задуматься: может быть, «подчинение» поставить в кавычки и видеть за ним *желание быть вместе?*

На этот вопрос найдётся ответ уже после того, как школьники вновь услышат песню в виде симфонических вариаций. Мы не случайно помещаем песню рядом с симфонией П. И. Чайковского: нам нужно, чтобы школьники буквально пропустили через себя этот особенный дух бытия России.

### **Финал Симфонии № 4 П. И. Чайковского**

В прошлом учебном году её «дидактической» нагрузкой было: услышать сопоставление тем как «одно через другое», услышать вариационные изменения темы песни «Во поле берёза стояла» как отражение в музыке сложности жизни. Конечно, всё это остаётся, но уже в рамках нового уровня размышлений о музыке, в рамках *основного умения* слушателя, а именно: слышать соотношения, различия, разности, переходы интонаций в свою противоположность, понимать зависимость изменений во всём комплексе выразительных средств от логики развития музыкальных смыслов и др. Поэтому во 2 классе мы говорим о конфликте двух тем уже как об *источнике энергии развития*, а о вариациях — как о *способе* развития темы песни и ставим то и другое *в зависимость от развития художественного смысла* всей симфонии.

Однако практика показывает, что как раз зависимость-то и не раскрывается: учителя останавливаются на конфликте тем, на вариациях и начинают страдать той формой «болезни односторонности», которую мы диагностируем как «технологизм». При этом конфликт тем раскрывается попросту неверно, а значит, содержание и финала, и всей симфонии предстаёт в сознании школьников в искажённом виде; «тема рока» либо вообще выпадает из анализа, либо, в лучшем случае, выступает в роли символа тёмных сил, но символа абстрактного, не связанного с му-

зыкой финала. Так или иначе, зависимость изменений в музыке от логики развития музыкальных смыслов остаётся нераскрытой.

Мы разворачиваем перед школьниками содержание музыки финала как победу *русского духа* над тёмными силами («тема рока»), выраженную симфоническими средствами. Как убеждаем в этом детей? Сначала выясняем, в чём, собственно, конфликт музыки финала, а для этого просим школьников подумать над вопросом: почему мелодия песни «Во поле берёза стояла» никак не развивается при своём первом появлении, а сразу же за ней мы вновь слышим первую тему? Затем просим поразмышлять: почему развитие песенной темы дважды вынесено композитором в отдельные крупные разделы, а при этом торжественно-ликующая тема никак не разрабатывается? Обобщая рассуждения детей, подводим их к мысли, что песня «Во поле берёза стояла» вовсе не конфликтна ликующей теме, а является её серединой, её содержательным наполнением, указывающим нам, *о чём* идёт речь и *что* поднимается на уровень торжества в результате борьбы двух начал — **Россия**, которую и символизирует русская народная песня! Символизировать русский дух — в этом особая роль темы песни, а истинный конфликт не в противопоставлении этих тем (он таким выглядит лишь на «технологическом» уровне), а в борьбе их обеих с «темой рока»! Этот символ тёмных сил (что под ними подразумевать — дело коллективной фантазии) теперь теряет абстрактность, особенно после сообщения детям о том, что он, как носитель зла, проходит через все части симфонии.

Но чтобы окончательно доказать школьникам, что именно этот конфликт истинный и содержанием музыки является торжество русского духа, надо показать реальные изменения в музыкальных темах, и прежде всего их продиктованность логикой развития содержания. Это позволяет сделать исключительно важная деталь, доступная только внимательному слуху и воспитанному музыкально-

му мышлению, способному к расшифровке сути взаимодействия образов-смыслов в произведении (вот здесь-то и пригодится сформулированное выше основное умение слушателя – слышать различия, разности!).

Просим школьников внимательно послушать (в фортепианном исполнении) «тему рока»: какую интонацию можно выделить в ней как *главную* (в ней есть триольная, с пунктирным ритмом интонация *f-g-as*)? А теперь послушаем (тоже на фортепиано), как эта интонация всё время проникает в торжественно-ликующую тему: она присутствует и в её первом проведении (повтор в репризе начальной трёхчастной формы с песенной серединой), и после эпизода *b-moll* в разработке, когда первая волна борьбы с этой интонацией как бы оканчивается «поражением» народной песни, а после второй волны (эпизод разработки в *d-moll*) и вовсе получает мощное звучание в самой «теме рока». Однако песенная мелодия (Россия!) как бы собирается с силами, и после этого вновь возвращается ликующая тема, но уже без «роковой интонации».

Если вот так заострить внимание на этих *изменениях в повторях*, то становится ясным, что вариации обусловлены *неизменностью символа* (он становится «действующим лицом» театра в симфонии). Вывод, который могут и должны сделать школьники, думается, не нуждается в особых формулировках. Более того: важно, чтобы они сделали его сами, пусть наивно, но попробовали передать свои мысли и ассоциации, рассказывая о содержании музыки и о тех чувствах, которые они испытывают. Это и будет едва ли не первая для детей попытка воспринять и выразить именно *симфоническое развитие* как процесс и результат.

### **Симфоническая сказка С. С. Прокофьева**

#### **«Петя и волк»**

Официально в программе это чудесное произведение не обозначено, но мы, показывая, насколько допустимо

свободное обращение с программой, создаём ещё один прецедент. Нам кажется, что мы слишком рано расстались с этой сказкой. Для чего вернулись Петя и волк?

В 1 классе школьники оставались ещё на уровне персонафикации героев сказки через лейтмотивы, лейттемы, лейттемы, в их задачу входило узнать утку, птичку, волка и т. д. Музыкальное развитие выглядело для них как развитие сюжета, по которому их вёл рассказчик. Теперь же предметом анализа становится сама *симфоничность* сказки: в задачу школьников входит охарактеризовать и *объяснить те изменения*, которые происходят в музыкальных характеристиках персонажей. Например, тема Пети: она всё время меняется (это легко объясняется сюжетом), но *как* это происходит собственно в музыке? Или тема охотников: *как* её изменения выражены музыкальными средствами?

В первых поурочных разработках читаем: «...в сказке этой происходят различные события, действующие лица совершают разные поступки, меняется их настроение, они вступают друг с другом то в дружеские переговоры, то в споры и т. д. Но если такое развитие есть в тексте сказки, то оно, разумеется, есть и в музыке...» К этим словам следует отнестись с осторожностью, поскольку развитие связывается здесь с развитием *конкретного сюжета*, но это для музыкального развития пока *внешнее*. В непрограммной музыке (например, в сонатах) такого конкретного сюжетного развития нет, однако в музыке-то оно всё равно есть! Следовательно, программа, сюжет — это ещё не развитие в категориальном смысле, а просто *последовательность* действий. Развитие в музыке осуществляется, как уже говорилось, потому, что оно **есть в жизни**, в самой объективной реальности. Коренное отличие музыкально-симфонического развития от сюжетного в том, что оно имеет свои *средства и логику*, которая проистекает из всеобщих законов развития мира (а значит, подчиняется *диалектической логике*).

Здесь главная мысль: мы можем абстрагироваться от рассказчика, даже от конкретных персонажей (считать их характеристики просто образами-символами), но смысл и логика происходящего всё равно останутся очевидными. **Симфоническое** в сознании детей должно стать связанным не со способом исполнения (симфонический оркестр), а со *способами развития* музыкального материала, со *способами мышления*.

В учебнике «Петя и волк» размещается на развороте «Думать музыкой» (с. 78) вместе со схемой-партитурой вариаций из финала Симфонии № 4 П. И. Чайковского. Здесь, пользуясь уже известным наглядным материалом, а также слушая музыку с новой точки зрения, дети отвечают на вопросы, обобщая тему, связанную с интонацией и её развитием. Теперь процесс думания музыкой отождествляется не только со своими импровизациями, но и с тем процессом, который происходил (точнее — мог происходить и происходит всякий раз) в голове композитора. Именно на примере симфонической сказки «Петя и волк» легко воссоздать этот процесс, следя за интонациями и их преобразованием.

### **Увертюра из кинофильма «Дети капитана Гранта» и песня «Весёлый ветер» И. О. Дунаевского**

Мы, взяв за основу именно этот критерий и следуя народной мудрости, не только не хотим, но даже считаем, что не имеем права лишать детей музыки замечательного композитора И. О. Дунаевского — мелодиста, оптимиста, создавшего много чудесных произведений для молодёжи, содержание которых можно определить и выразить одним словом: романтика! Другое слово просто не приходит на ум, когда мы слышим взволнованную, энергичную, тревожную и торжественную, насыщенную символами борьбы музыку увертюры из фильма «Дети капитана Гранта»! Нам кажется, что трудно по-иному выразить чувства юных людей, которые, презрев опасности и лишения, пустились на поиски своего отца. В этой музыке просто удивляет точ-

ность в передаче душевной *готовности к подвигам* во имя торжества правого дела. Потому-то все, «кто привык за победу бороться», с радостью присоединятся к чудесной песне Роберта «Весёлый ветер», ставшей в своё время определённого рода символом неизбывной юношеской энергии и воли к достижению высоких целей.

## **Урок 2. Мастерство композитора и мастерство исполнителя**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

А. П. Бородин. «Спящая княжна» // фонохрестоматия.

А. П. Бородин. «В монастыре».

Русские народные песни «Ноченька», «Из-за лесу, лесу тёмного».

### Методический комментарий

#### **«Спящая княжна» А. П. Бородина**

Многое из того, что говорилось о жанре романса, может быть продолжено при знакомстве с этой музыкой (текст см. в *Приложении 9*). Вероятно, нет необходимости в каких-то методических рассуждениях по поводу него — в старых поурочных разработках всё описано. Хочется только отметить, что именно этот методический ход, когда школьники ставятся на позицию композитора, и послужил в своё время поводом для рождения метода «сочинения сочинённого». С годами мы убедились, что этот метод исключительно продуктивен, и особенно в начальной школе, когда так важно приобщить детей к стратегии творчества.

#### **«В монастыре» А. П. Бородина**

Эта фортепианная пьеса занимает особое положение в четверти и в репертуаре: в каждой четверти мы помещаем духовную музыку. Но рассматриваем свою задачу шире: не только подвести школьников к восприятию такого мощ-



ного пласта русской культуры, каким является духовная церковная и исполнительская музыка, но и рассказать детям музыкой о той роли, которую религия некогда играла во всей атмосфере российской жизни, в частности в дворянском семейном укладе (см. «На сон грядущий», «Зимний вечер», «Богородице Дево, радуйся!» и др.).

Дело не в том, что мы хотим вернуть церкви ту роль, которую она играла в дореволюционной России, а в том, что *без ощущения атмосферы и духа православной религии*, имевшей чрезвычайно важное значение для страны, просто «умом Россию не понять», как и не понять её культуру и её менталитет (подробно об этом — в 3 классе).

В этом плане «В монастыре» — музыка, в которой этот дух художественно отражается и прослушивается. Это, во-первых, целая картина, рисующая, как путник (вероятно, усталый), слышав вдали колокольный звон, приближается к храму, где идёт служба, как он входит в него, молится, внимает церковному пению, как уходит, чтобы продолжить свой путь, и мы следим за ним до тех пор, пока звук колокола не истаивает в вечернем воздухе (конечно, фантазия может подсказать и другую интерпретацию музыкального сюжета, но это не принципиально). Здесь можно задать вопрос, на который обычно дети не способны ответить: почему церковное пение достигает такой мощности, буквально заполняя всего человека и всё окружающее?

Ответ двоякий. Конечно, прежде всего в музыке отразилось тяготение А. П. Бородина к былинно-богатырской тематике — на портрете И. Е. Репина он так и изображён: возле колонны, как бы поддерживает русскую музыкальную культуру. Но мы склонны слышать в музыке и то воздействие, которое искали и находили люди в церковном пении (службе в целом) в условиях патриархальной России: *Божеское благословение и жизненную силу*. Именно такую символику мы усматриваем в громадной величественной звучности церковного хора в этом произведении.

Во-вторых, нас привлекает мелодия церковного пения, написанная в старорусском стиле, и её полифоническое развитие (ещё одна встреча школьников с этим типом музыки): как строго, возвышенно и, не боимся этого слова, интеллигентно услышал композитор атмосферу храма! И в-третьих, пьеса написана в редко встречающейся в музыке *концентрической форме*. По этому поводу тоже может возникнуть вопрос к детям: закономерна ли такая форма в этой музыке? Конечно, закономерна: в центре музыки — вечное, огромное, незыблемое и неизменное, а мы с вами приближаемся к нему и затем удаляемся. Вообще говоря, такая форма характерна для передачи повествовательных сюжетов, сказаний (не случайно она наиболее часто встречается именно у А. П. Бородина, например в арии князя Игоря, в увертюре к опере). Может быть, с этой формой связана символика такого рода: из вечности возникло, в вечность и *ушло?*..

Как знать, может быть, и так. Во всяком случае, трактовать символы такими образами, как тебе подсказывает внутреннее чувство, — этого ни нам, ни учителю, ни ученикам не запретишь.

**Русские народные песни «Ноченька»,  
«Из-за лесу, лесу тёмного»**

Эти народные песни открывают серию произведений русской тематики. Мы решили: без «Ноченьки» обойтись в программе никак нельзя — слишком она хороша, слишком типична для русской песенности, да ещё в исполнении Ф. И. Шаляпина<sup>1</sup>. Сколько в его пении духа импровизационности и того самого нравственного напряжения, о котором мы писали выше! Здесь очень кстати можно вернуться к словам Аграфены Степановны Лисовой: «Песни — они сами рождаются, и про радость, и про печаль...»

Категорическое требование: заставляйте школьников слушать эту музыку снова и снова! И «невзначай» сравни-

---

<sup>1</sup> Об исполнительском мастерстве Ф. И. Шаляпина см. с. 18–19.

вайте богатство интонирования певца с тем примитивом, который дети слышат сегодня!

### **Урок 3. Лирическое в музыке**

#### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

Э. Григ. «Песня Сольвейг» из сюиты «Пер Гюнт» // ЭФУ, с. 19; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 59.

А. С. Даргомыжский. «Старый капрал» // фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 62.

Р. Шуман. «Два гренадёра».

И. О. Дунаевский, сл. М. Матусовского. «Скворцы прилетели».

#### Методический комментарий

**«Песня Сольвейг» Э. Грига.**

**«Старый капрал» А. С. Даргомыжского.**

**«Два гренадёра» Р. Шумана**

Конечно, любое возвращение к уже звучавшей музыке обычно преследует прежде всего дидактическую задачу: рассмотреть произведение с новой точки зрения, в русле новых проблем. Но к концу года усталость берёт своё, да и о музыкальных проблемах ранее говорилось довольно подробно. Может быть, нужно просто посидеть и послушать музыку? Мы так и делаем: слушаем хорошую музыку в великолепном исполнении и разговариваем. Даже не о музыке — о самих детях.

Вот мы живём среди людей, думаем, чувствуем, переживаем вместе с ними разные события... А ведь, наверное, у каждого из нас есть в душе что-то очень своё, личное, может быть, даже тайное, связанное с чувствами к кому-либо или чему-либо, такое, что мы в себе лелеем и ни за что никому не расскажем (даже себе иногда в этом не признаёмся). Такие чувства называют лирическими, а стихи и музыку, посвящённые им, — **лирикой**. А уж если мы захотим по-

делиться с людьми тем, что нас волнует, то постараемся рассказать об этом красиво и возвышенно, потому что это сокровенное, волнующее для нас свято, а мы — духовно богатые люди и не хотим, чтобы о дорогом для нас говорили примитивно, а то и цинично. Как мы это сделаем?

Песней?.. Конечно, можно и в песне рассказать о святом для нас, как это и делает Сольвейг, когда рассказывает о своей любви. Есть много замечательных лирических песен, и люди их поют, когда хотят выразить свои чувства.

(Однако учитель остаётся *учителем!* Потому обязательно подкинет детям какой-нибудь вопросик типа: «Сольвейг в песне изливает печаль ожидания своего возлюбленного. Но почему в ней две контрастные части?» Тут-то и станет видно, насколько школьники уже привыкли видеть диалектичность человеческого чувства: в печали — радость от воспоминания о любимом, предчувствие встречи... Что дети скажут?)

Но если мы взволнованно переживаем большую личную трагедию, постоянно тревожился, мучаемся от невозможности что-то изменить в лучшую сторону («И ранено сердце заботой: в плену император, в плену!..»), могут ли такие наши чувства, очень сложные и постоянно меняющиеся, быть выражены одной и той же неизменной мелодией? Или переживания старого капрала, в которых переплелись и гнев, и смирение, и жалость, и любовь, неужели и это всё должно втиснуться в простую куплетную форму (как в песне Сольвейг)?..

Да, песня прежде всего. Но для таких личных чувств и переживаний, в которых очень много оттенков, нужна особая песня, мелодия которой, когда это нужно для более точного выражения нашего состояния, могла бы изменяться от куплета к куплету. В профессиональной (композиторской) музыке сложился целый жанр такой лирической песни, который называется **романс**. Много романсов (особенно русских старинных) имеют куплетную, песенную форму, но достаточно много и таких, которые написа-

ны в традиционных формах инструментальных произведений или даже имеют сквозное развитие (как в романсе С. В. Рахманинова «Весенние воды» — с ним школьники встретятся позже). И это вызвано необходимостью «о разном петь по-разному».

Безусловно, учитель сам решит, как ему построить знакомство детей с новым для них жанром камерной музыки. Лишь бы была сохранена идея: пусть школьники как можно больше рассуждают сами, а учитель постоянно воздвигает препятствия на пути их рассуждений.

#### **«Скворцы прилетели» И. О. Дунаевского**

Об этой прекрасной песне просто не следует ничего говорить: пусть дети порадуются изумительно солнечному ощущению в ней жизни и попытаются её выучить, хотя бы вчерне (но даже это трудно!).

### **Уроки 4—5. Картины русской жизни в произведениях П. И. Чайковского**

#### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

П. И. Чайковский. «В церкви», «Мужик на гармонике играет», «Камаринская» из «Детского альбома».

П. И. Чайковский. «На тройке».

А. Н. Пахмутова, сл. Н. Н. Добронравова. «Добрая сказка» // нотная хрестоматия, с. 149.

#### Методический комментарий

**«В церкви», «Мужик на гармонике играет»**

**П. И. Чайковского**

Две маленькие пьески из «Детского альбома» композитора вносят в русскую тематику, можно сказать, противоположные краски. Одна из них — уже знакомая атмосфера православности, незримо присутствовавшая в укладе жизни интеллигентских кругов, поэтому хор «В церкви» написан как вечерняя молитва, которой заканчивался день

(в его мелодике прямо прочитывается «Господи, помилуй»). Другая пьеса отображает картинку русского деревенского быта, где может встретиться и такой образ: сидит мужичок (видно, немного пьяненький) и растягивает гармошку, что называется, от плеча до плеча!

Интересно спросить у школьников: почему в этой музыке всего одна интонация, две гармонии и бесконечные повторения (надо и не надо) одного и того же аккорда? Вероятно, догадка о том, что мужик на гармонике... не умеет играть, будет правомерна. Но в то же время не играть он не может: душа требует!

Может быть, пьеса «Мужик на гармонике играет», написанная в пародийно-юмористической манере и в известной мере как музыкальный лубок, так и появилась?..

#### **«Камаринская» П. И. Чайковского**

После «лубочной» музыки очень удобно не просто послушать пьесу в русле предыдущей, но устроить «череду камаринских». Сначала — народная плясовая мелодия, в которой энергия здорового жизнеощущения прорывается наружу в виде ухарски-залихватских дурашливых юмористических танцевальных движений. Затем слушаем, как эту народную мелодию воплотили П. И. Чайковский на фортепиано и М. И. Глинка в оркестре (но только эту тему). Думается, учитель сам симпровизирует разговор об этих произведениях, да и школьники подскажут дальнейшее течение разговора. Единственно — не забыть в рассуждениях обратить внимание детей на *возможности оркестра*: сколько красок, тембров и их сочетаний!

#### **«На тройке» П. И. Чайковского**

Знакомство с великими исполнителями в этом году надо пополнить уникальной фигурой в национальной и во всей мировой музыкальной культуре — С. В. Рахманиновым. Пусть в его исполнении прозвучит названное произведение П. И. Чайковского, которое гениальный пианист очень любил и с удовольствием играл в концертах, — очень ярко слышна в нём Россия. Исподволь можно вводить

в обиход детей категории исполнительства: чувство формы, выразительность интонирования, виртуозность, качество звука и т. д.

О самой музыке, честно говоря, не хочется что-то писать (разные характеристичные темы, трёхчастность, «колокольчики» и пр.). Пусть она, в завершение русского блока, просто прозвучит. Ведь можно же иногда специально создать на уроке атмосферу концертного зала для того, чтобы слушать музыку!

### **«Добрая сказка» А. Н. Пахмутовой**

Примерно то же самое, что мы писали об И. О. Дунаевском, можно сказать и об этой представительнице отечественной песенной культуры, авторе многих замечательных лирических песен. В отличие от И. О. Дунаевского, она, в песенном творчестве больше тяготея к лирике, создала очень пластичные, тёплые и душевные мелодии, что определило огромную популярность её музыки одинаково среди взрослой и детской аудитории. Одну из таких её песен — «Добрая сказка» — школьники должны выучить и исполнить. И поверьте, несмотря на слово «должны», они будут это делать с большим удовольствием!

## **Урок 6. Одна интонация — две мысли**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

Л. ван Бетховен. Симфония № 5. Экспозиция 1-й части и фрагмент 3-й части // учебник, с. 101–102; фонохрестоматия; нотная хрестоматия, с. 8

### Методический комментарий

#### **Экспозиция 1-й части и 3-я часть (полностью)**

#### **Симфонии № 5 Л. ван Бетховена**

И вновь встречаемся с музыкой великой симфонии! Перед прослушиванием экспозиции 1-й части напоминаем «Тему судьбы», вспоминаем, как она звучала в 3-й части,

и соглашаемся со школьниками в том, что из неё закономерно должна была вырасти маршевая музыка. Затем даём послушать фрагмент экспозиции (до начала песенной темы в Es-dur). После такой подготовки восприятия в большинстве случаев на лицах детей можно заметить отмеченное выше недоумение, природа которого, думается, в следующем.

Во-первых, школьники ожидали после «зерна-интонации» услышать другую музыку, как в 3-й части, а здесь — интонация «шепотком», прерываемая резкими ударами, постепенное возрастание энергии — и остановки (похожие на знак вопроса). Во-вторых, одна и та же интонация становится носителем-выразителем совсем другой, противоположной эмоции.

Именно такая реакция удивления нам и нужна: после неё хорошо срабатывает всё, что говорилось о противоположностях, рождающихся из одного корня. Сейчас можно наравить мышление детей примерно так:

— Мы с вами оказались в своего рода тупике: из одной интонации родились две противоположные мысли, две энергии, переходящие друг в друга, но музыкальная мысль дальше не движется. Как быть? И сам Бетховен задаёт такой же вопрос!

Очень важно, чтобы в рассуждениях школьники пришли к выводу: для дальнейшего развития музыки необходимо появление *контрастной* (конфликтной) темы, новой мысли, и необходимость эта вызвана тем, что каждая мысль раскрывает и утверждает себя через другую (если это случится, то можно считать, что сделан важный шаг на пути к диалектичности ума).

После прослушивания всей экспозиции интересно получить ответы детей на вопрос: воспринимается ли она цельно, да или нет, и почему? И если школьники скажут «да», а в качестве основания для такого мнения выскажут суждения, близкие к тому, что это *одна мысль* (несмотря на



контраст двух тем) и музыка раскрывает её богатство, многомерность, многосторонность, то считайте, что развитие их музыкального мышления движется вполне успешно. Так мы подводим школьников к глубинному постижению асафьевского определения музыкальной **темы**: она одновременно и «себедовлеющий образ и динамически взрывчатый элемент; тема — и толчок, и утверждение». Эти рассуждения, конечно, ведутся со школьниками в доступных им формулировках, а «дидактическим» результатом становится начало формирования представления *об источниках и механизмах симфонического развития* — интонационные противоречия, их единство и борьба.

Возвращение к 3-й части мы предлагаем начать с попытки ответить на вопрос, над которым попросили детей подумать ранее: может ли человек, который так напряжённо думал над своими проблемами, отказаться от дальнейшего поиска решения? Если не может, то каким оно может быть: трагичным для человека или, наоборот, счастливым?

Теперь мы вновь слушаем экспозицию и отмечаем в ней (в конце, перед аккордами *ff*) новый материал, о котором раньше не говорили. Попробуем дать ему характеристику именно с позиций «напряжённого думания»... Нет, он не содержит законченной мысли: и мелодия, и басовые голоса «запутались» в повторении одной и той же интонации, что может свидетельствовать о мучительном, но безрезультатном поиске.

А теперь послушаем всю 3-ю часть, но только смикшируем звук где-то посередине доминантового предикта (перед последним *crescendo*) — это очень важно! И попросим школьников высказать мнение: логично ли появление такой энергичной музыки (эпизод C-dur) после всех «мыслительных неудач»? Конечно, логично, ведь мы приступали к этому этапу размышлений, унеся с собой из предыдущего маршевую интонацию на *ff* — она прозвучала в самом конце экспозиции, определив ведущую мысль, ведущее дей-

стве, всё дальнейшее! Потому совершенно правомерно, что этот этап должен протекать ещё более напряжённо. Это как раз и подтверждается возросшей динамикой, изменением ритмической пульсации, полифоническим изложением, «рваной» темой.

Но почему вся эта энергия довольно быстро рассеивается? Если школьники ответят, что после большого напряжения требуется длительный отдых, то они будут правы (но только частично: здесь, говоря языком взрослых, не столько отдых, сколько уход мысли в подсознание). Действительно, уже перед репризой наступает долгое пианиссимо, в котором обе темы теряют остатки своей мелодичности, напоминая случайные обрывки фраз.

Но всё *диалектично*! И отдых — это переход усталости в концентрацию сил! Так и в «затаённости» музыки вызревает её противоположность — накапливается энергия для новых мыслей и действий. Мы напоминаем школьникам об этой диалектике, но специально не даём услышать последнее *crescendo* (оно было бы слишком большой подсказкой), чтобы дети ещё раз задумались над вопросом: что может последовать за этим затишьем — принятие какого-то решения и бурная деятельность или смирение с неудавшимся поиском? Чаше школьники склоняются в сторону деятельности, потому что жалко: столько думали — и ни к чему не пришли! Наивно, но верно. Ответ самого Бетховена они узнают, когда послушают симфонию полностью. (Может быть, учитель найдёт для этого время?!)

## **Урок 7. Поговорим о программной музыке**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

Ф. Шуберт. Песня «Форель» // нотная хрестоматия, с. 218.

Ф. Шуберт. Фрагмент фортепианного квинтета «Форель» // нотная хрестоматия, с. 210.

### Методический комментарий

#### **Фрагмент фортепианного квинтета и песня «Форель» Ф. Шуберта**

В известной мере сходную эмоционально-мыслительную работу школьники выполняют и при знакомстве с вариациями из квинтета Ф. Шуберта, где в качестве темы выступает его же знаменитая песня «Форель». Но эту работу лучше организовать несколько по-другому. Перед прослушиванием музыки можно попросить детей подумать над такими вопросами.

Первый: считают ли они, что в музыке вариаций присутствует изобразительность, и если да, то какого рода эта звукопись? Второй: как можно объяснить тот факт, что развитие музыки от вариации к вариации (за счёт учащения пульса, хроматизации, повышения динамики и пр.) идёт по пути накопления энергии возбуждения, достигая в 4-й вариации драматической кульминации на *ff*?

Эта кульминационная вариация вызывает сразу целый ряд вопросов. Почему в ней такой резкий динамический и ладовый контраст? Почему при этом в *pp* возбуждение в музыке некоторое время сохраняется (в основном за счёт полиритмичности и полифоничности фактуры), причём — исключительно важный нюанс! — в мажорной тональности? Наконец, чем вызвано такое долгое восстановление темы и при этом на тихой звучности фактически до конца вариаций?

Попытки детей объяснить такую логику развития музыки так или иначе будут протекать в русле поиска подходящей программы, убедительно (по их мнению) иллюстрирующей звучащую музыку. И это совершенно естественно: младшие школьники ещё не способны в полной мере мыслить в понятиях-категориях — для них более типичны со-

бытийно-описательные аналогии и ассоциации, чувственное восприятие их не опосредованно. Другими словами, их переживания только-только начинают входить в сферу высших чувств и эмоций, пока они эмпирики в полной мере.

Но в данном случае дети правы, потому обобщение их ответов следует вести так, чтобы подойти как можно ближе к истинной программе вариаций. И когда наконец зазвучит песня Ф. Шуберта «Форель» (на русском языке), дети с удовлетворением убедятся в близости совместно выработанного «либретто» вариаций подлинному тексту песни и надолго запомнят, что есть такой способ развития музыки, в основе которого лежит определённая литературная программа или ранее написанное на эту программу музыкальное произведение.

«...А рыбка бьётся там. Он снял её с улыбкой — я волю дал слезам...» После звучания песни понятно, что изобразительный момент в аккомпанементе связан с беззаботной жизнью форели в реке. Драматическая кульминация абсолютно закономерна — для детей это тоже ясно. Конечно, можно пофантазировать, услышав в музыке помутнение ручья, момент вытаскивания из воды рыбки и прочее, т. е. пойти по привычному для детей пути придумывания чисто изобразительно-натуралистических деталей. Но так мы не раскроем истинного содержания музыки, ведь в его качестве выступают не сами события, а *эмоциональная оценка* происходящего. Поэтому последуем уже установившемуся принципу проникновения в содержание музыки: сначала анализируем человеческие чувства, эмоции, а уже затем идём к средствам их выражения в музыке. Что нас самих сейчас более всего удивило в драматической кульминации? *Subito pp.* Чем же оно вызвано?

Это самый трудный вопрос для детей, поскольку они пока не умеют во всём объёме почувствовать и высказать диалектику чувства. К тому же в данной ситуации рождается

гамма противоречивых чувств, сложных самих по себе (ведь действующих лиц здесь двое — рыбак и композитор), в результате чего возникает улыбка сквозь горькие слёзы, а слёзы — сквозь торжествующую, самодовольную улыбку. И каждое чувство в запутанном узле противоположных переживаний требует, естественно, противоположных средств выражения — как тут разобраться с *pp*?

Вероятно, самым логичным объяснением тихой звучности станет психологическая реакция человека на внезапное эмоциональное потрясение: мы чаще всего как бы застываем на время, необходимое для осознания случившегося во всей его трагичности (вспомним «эстетический шок»!). Как раз такое потрясение и испытал герой песни, поначалу с иронией наблюдавший за действиями рыбака. Чувства же рыбака тоже нуждаются в таком динамическом контрасте: в момент удачи с него резко спадает напряжение, чувство азартного волнения уступает место чувству удовлетворения (отсюда и улыбка — наконец-то!). Кроме того, выработался своего рода слушательский стереотип музыки: динамические контрасты подобного рода ассоциируются с погружением в личное, интимное, *с переходом всего чувственно-внешнего во внутренний духовный мир человека* (например, именно так у романтиков воспринимаются многочисленные динамические «спад-придыхания», всякого рода «замирания» — вспомним кульминацию на *pp* в романсе С. В. Рахманинова «Здесь хорошо» на словах «Да, ты мечта моя...»). Там, в глубине души, происходит постепенное осознание и переживание всего случившегося: благодаря музыке мы буквально видим, как поэтизированный образ форели тускнеет, из мажорного становится минорным. Мы вместе с героем песни испытываем внутреннее эмоциональное потрясение, и — вот она, *логика эмоций!* — нам нужно много времени, чтобы из него выйти и вновь восстановить душевное равновесие. Как же много может вместить в себя всего

лишь одно музыкально-выразительное средство и как часто в нашей практике средства становятся «одномерными»!..

Сравнивая теперь вариации в симфонии П. И. Чайковского и в квинтете Ф. Шуберта, зададимся вместе с детьми очередным вопросом: почему при таком различном, можно сказать, противоположном жизненном содержании музыки композиторы используют один и тот же способ развития – вариационный? Видимо, суть в том, что этот способ наиболее подходит тогда, когда необходимо проследить в развитии один образ, одну ситуацию. Тогда как раз и становится важным, чтобы одна и та же тема-образ представала в различных своих ипостасях, смысловых значениях. Об этом, кстати, можно говорить и применительно к романсу «Старый капрал» А. С. Даргомыжского, когда он вновь прозвучит в классе. В нём куплетность, рондообразность и вариационность сплетены именно потому, что раскрытие образа протекает как постоянное сравнение общего и особенного, т. е. показываются целостный характер и его проявления в различные моменты жизни. Фактически в вариационном способе развития конфликтность (контрастность) возникает из одного корня как варианты смыслового существования образа-идеи в движении.

## **Урок 8. Музыка о состоянии души**

### Средства обучения и оборудование

Музыкальный материал:

Ф. Шопен. Прелюдия № 7 // фонохрестоматия.

Ф. Шопен. Прелюдия № 20.

### Методический комментарий

#### **Прелюдии № 7 и № 20 Ф. Шопена**

Если в произведении анализируется одно человеческое состояние, вне его какого-то внешнего движения, то более

естественными становятся одночастные, двухчастные и трёхчастные формы. Конфликтность-контрастность в них выступает уже как выражение того, о чём мы говорим с детьми чуть ли не с первых занятий в 1 классе: **сложности, богатства, диалектичности человеческого чувства**, наличия в нём противоположностей. В цикле эти формы представлены, например, такими произведениями, как 7-я и 20-я прелюдии Шопена.

Что представляет собой 7-я прелюдия, какой она кажется школьникам? Нередко дети просто не знают, что сказать, — они ждут продолжения музыки! Действительно, она так коротка, фактически представляет собой только одну тему, за которой должна бы последовать другая, контрастная или какая-нибудь ещё. Оказывается, что есть музыка, представляющая всего лишь зарисовку, набросок эмоции. Ведь как бывает в жизни — часто в душе возникает какое-то мимолётное ощущение прекрасного, поэтичного, возвышенного — как блик, как солнечный зайчик! И если мы захотим проследить его в развитии, выяснить его внутреннюю жизнь, то каким же будет развитие у такой мимолётности, если в ней и противоречий-то не выделить — так она мала и однородна? Конечно, самое маленькое, простенькое, как небольшая пульсация, но со спадами, подъёмами, со своей кульминацией, — и такое развитие, уместяющееся в крошечную одночастную форму, бывает в музыке.

Траурная 20-я прелюдия — это тоже зарисовка, но здесь уже конфликт с трагическим исходом. Её вторая часть — что это: смирение обречённости перед силами мрачно-торжественной первой части или противоположные эмоции в траурном чувстве — гнев и безысходность? Заметим, что ни в той, ни в другой части нет (как и в 7-й прелюдии) никакого развития в его процессуально-действенном представлении, просто констатация данности: *такое в жизни есть*. Вероятнее всего, это философское совмещение при-

чин и следствий самых мрачных сторон нашей жизни, и именно такой, философски «предельный», без всякой детализации уровень обобщения требует и такого способа развития — простого сопоставления.

\* \* \*

Завершая методическое пособие для 2 класса, мы хотим напомнить учителю самое главное, что делает методику научной. Точкой отсчёта, основой для выведения любого рода знаний о музыке становится высочайший уровень духовно-нравственного и эстетического содержания произведений. Не из абстрактной логики выведения понятий рождаются на уроках те или иные приёмы и методические ходы, а прежде всего из логики *духовно-нравственной проблематики жизни и искусства*. С этой точки зрения надо хорошо представлять себе, что является деятельностью учителя, а что остаётся детям и искусству. В практике лучших учителей-музыкантов можно отметить тенденцию: считать свои уроки уроками искусства потому, что само искусство, становясь способом общения учителя и ученика, даёт им обоим урок. И если следовать такому философскому подходу, то само понятие «школа» получает новое содержание и понимается как *школа мысли и чувства, школа постижения духовной сущности человека*, выраженной в искусстве художественным языком.

Если признать это, то и понятие «классический» нужно понимать в буквальном смысле как «*достойный подражания*», а свою деятельность — как отыскание достойных для подражания образцов. Тогда можно будет сказать, что учительство в музыке заключается в том, чтобы постоянно возбуждать и культивировать в детях те внутренние импульсы, состояния, мысли и чувства, которые человечество выработало и выбрало в качестве идеалов, возвышающих человека.



Учительствовать в искусстве — это фактически задавать духовную атмосферу, внутри которой соотносится своё с лучшим, идеальным, со всем тем возвышенным и прекрасным, что содержится в мировой музыкальной культуре. В этом смысле урок, который даёт нам искусство, протекает как постоянное соизмерение личностного, индивидуального духовного содержания с тем идеальным, классическим, что исторически складывалось и отбиралось людьми как прекрасное, нравственное.

## Планируемые результаты освоения курса<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> Раздел из Примерной основной образовательной программы начального общего образования (ПООП НОО).

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 оркестра. Знает особенности звучания отдельных инструментов.
5. Имеет представления о народной и профессиональной (композиторской) музыке; балете, опере, произведениях для симфонического оркестра.
6. Имеет представления о выразительных возможностях и особенностях музыкальных форм: типах развития (повтор, контраст) простых двухчастной и трёхчастной форм, вариаций, рондо.

7. Определяет жанровую основу в пройденных музыкальных произведениях.

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

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

10. Имеет представление о композиторской деятельности.

### **Хоровое пение**

Обучающийся:

1. Знает слова и мелодию Гимна Российской Федерации.

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

3. Знает о способах и приёмах выразительного музыкального интонирования.

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

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

6. Ясно выговаривает слова песни, поёт гласные округлённым звуком, отчётливо произносит согласные; использует средства артикуляции для достижения выразительности исполнения.

### **Игра в детском инструментальном оркестре (ансамбле)**

Обучающийся:

1. Имеет представления о приёмах игры на элементарных инструментах детского оркестра, блокфлейте, синтезаторе, 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. Интонация. Начальное представление о клавиатуре фортепиано (синтезатора). Подбор по слуху попевок и простых песен.

3. **Метроритм.** Длительности: восьмые, четверти, половинные. Пауза. Акцент в музыке: сильная и слабая доли. Такт. Размеры: 2/4; 3/4; 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, бемоль. Чтение нот первой-второй октав, пение по нотам выученных по слуху простейших попевок (двухступенных, трёхступенных, пятиступенных), песен, разучивание по нотам хоровых и оркестровых партий.

6. **Интервалы** в пределах октавы. **Трезвучия:** мажорное и минорное. Интервалы и трезвучия в игровых упражнениях, песнях и аккомпанементах, произведениях для слушания музыки.

7. **Музыкальные жанры.** Песня, танец, марш. Инструментальный концерт. Музыкально-сценические жанры: балет, опера, мюзикл.

**8. Музыкальные формы.** Виды развития: повтор, контраст. Вступление, заключение. Простые двухчастная и трёхчастная формы, куплетная форма, вариации, рондо.

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;*

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

- *оказывать помощь в организации и проведении школьных культурно-массовых мероприятий; представлять широкой публике результаты собственной музыкально-творческой деятельности (пение, музицирование, драматизация и др.); собирать музыкальные коллекции (фонотека, видеотека).*

## Ф. Шопен. Ноктюрн *cis-moll*, Op. 27

Думается, учителю для разработки своего «либретто» полезно знать, какую характеристику творчеству великого музыканта дал Б. В. Асафьев: «Судьба композитора сложилась так, что коллизии, его волновавшие, сосредоточились на разного рода стадиях любовных томлений и на ярчайшем взрыве отчаяния в связи с гибелью отечества. Этот взрыв отчаяния превратил его, поляка-патриота, в добровольного изгнанника, тоскующего по отечеству в печально-скорбном и мечтательном раздумье, пылающего гневом и мщением, а в минуты душевного подъёма — прозревающего в галлюцинациях величие родины и в самоупоённом восторге оформляющего свои грёзы в дивные вдохновенные звучания».

И затем важно познакомиться с мыслью А. Н. Сохора, в которой в принципе раскрыта «технология» сочинения музыки, с целью подвести слушателя к нравственно-эстетическим выводам: «Располагая эти образы в определённой последовательности, давая их в развитии и взаимных соотношениях, композитор тем самым получает дополнительные возможности уточнить для слушателей смысл каждого из них, выразить более сложные понятия и, наконец, дать понятия так, как они и существуют обычно в нашем сознании: не отдельно, а в разного рода соединениях, “сцеплениях-мыслях”». Учёный приводит ряд таких понятий: «революция», «патриотизм», «победа», «смерть», «зло одолимо», «рок непобедим» и пр. И даже такие сложные, как «смерть во имя народа есть бессмертие», «даже единение с народом не спасает личность от одиночества» и др.

Первую мысль мы привели для того, чтобы учитель в разработке своего эмоционально-психологического «либретто» для учеников исходил из возвышенно-трагического духовного мира Шопена, а не из нелепых, вульгарных,



примитивно-обыденных образных фантазий, как, например, у профессора Клечинского: «В ноктюрне до-диез минор мне казалась порой ночная тишина на венецианских лагунах, на время прерванная кровавой сценой драки или убийства; после этого морская глубина поглотила трупы, и снова спокойно отражается в воде трепетное сияние луны». Вторую мысль мы процитировали в качестве доказательства того, что композиторское творчество — не произвол, что композитор становится рабом своего замысла, а потому во всём, что он пишет, *всегда есть определённый смысл*. Как раз задача содержательного анализа и состоит в том, чтобы любой «мелочи» нотного текста, любой выразительной детали найти своё место в раскрытии замысла (как мы говорим — ответить на сто тысяч «почему?»).

Сначала, как полагается, проведём общий констатирующий анализ музыкальной формы (именно его-то иногда и выдают за содержательный анализ и на нём останавливаются). Ноктюрн написан в сложной трёхчастной форме. Его первая часть представляет собой тоже трёхчастную форму, но простую, с динамизированной за счёт введения полифонического голоса репризой. Середина первой части — период из двух одинаковых предложений. Что касается средств выразительности, то здесь прежде всего отметим: мелодия воплощает черты выкристаллизовавшегося в творчестве Шопена жанра *траурного марша*, в то время как аккомпанемент написан в не менее типичном для него жанре *баркаролы*. Именно такое сочетание обеспечивает ощущение большого трагизма, которое ещё усиливается фригийским ладом (ре-бекар, неаполитанская гармония) и недосказанностью мелодии (она «повисает» на вводном тоне и переходит в паузу в 10-м тоне — «почему?»). Ещё более эта недосказанность представлена в конце первой части: трагическое «спадание» мелодии повторено в нижнем голосе, а пауза удвоена (25–28-й такты — сразу два «почему?»).

Средняя часть ноктюрна — это сюита, ярко контрастная крайним частям драматическая картина. Она многотемна, имеет несколько разделов. Первый раздел — постепенный, достигающий большой силы подъём к двойной кульминации (второй раздел), построенной оригинально: более высокая по тиссетуре тема (45—48-й такты) оказывается (по указанию самого Шопена) менее громкой, чем более низкая вторая (49—52-й такты), но обе проходят уже в мажорном ладу (сразу два «почему?»). Третий раздел (с 53-го такта) представляет собой вариацию первого и приводит к разделу, который построен на интонациях польских народных танцев (в частности, слышен полонезный, мазурочный шаг — «почему?») и проходит целиком в мажоре (65—77-й такты — «почему?»). Далее происходит внезапное разрушение танцевальной мелодии («почему?»), и после резкого динамического взлёта звучит патетический октавный речитатив (78—83-й такты — «почему?»). Третья часть всей формы — реприза — значительно сокращена, она повторяет репризу первой части ноктюрна. Кода (с 94-го такта) интересна тем, что в ней сделан акцент на баркарольной эмоции («почему?») и она вся написана в мажоре («почему?»).

Мы старательно расставляли свои «почему?» в тех местах, которые считаем ключевыми для расшифровки замысла: можем ли мы после такого анализа ответить хотя бы на некоторые из них?.. А теперь суммируем их все в одно большое и спросим: *почему* Шопен *так* написал эту музыку? Конечно, обратившись к характеристике Б. В. Асафьева, мы понимаем, что в шопеновском сердце постоянно присутствовала боль от сознания, что он на всю жизнь отрезан от Польши (крайние части), что народные мотивы в ноктюрне — это прозрения величия родины. Обратившись к мысли А. Н. Сохора, мы тоже не увидим противоречий со своим восприятием музыки: композитор добился своего — мы сделали правильный вывод в своих мыслях. Но тогда почему после патетического речитатива

кода в мажоре, ведь здесь нет логики? Если всё кончается хорошо, то надо понимать эту музыку скорее не в масштабах тоски по родине, а в русле гнева по поводу измены избранницы сердца, тогда утешиться в конечном счёте своей любовью к ней (несмотря ни на что!) будет более логичным (продолжая нечто подобное, можно «докатиться» до программ типа профессора Клечинского; кстати, сам Шопен не любил «подкладывания» под его произведения литературных программ). Но всё же почему здесь чёткий знак Польши?..

Ноктюрн — не фортепианный концерт и не соната, это произведение жанра малых форм. Здесь внешне всё ясно и всё правильно: Шопен изливает в нём свою душевную боль от утраты отечества — это и есть содержание ноктюрна (так ли?). В конечном счёте можно удовлетвориться этим и не проводить анализ, который мы называем содержательным. Но тогда как быть с воспитанием слушательской культуры, с умением расшифровывать символику музыкальных знаков — неужели нас устроит такой откровенный прагматизм? Ведь почему искусству в общеобразовательной школе всегда уделялось мало внимания (сейчас — особенно!)? Потому что, как считается, «оно ничему не учит»! А на самом деле (и мы это изо всех сил стараемся показать) оно учит основам диалектической логики, и наш долг — использовать обучающий потенциал искусства во всём его объёме; это и значит: учиться искусству и *учиться у искусства*.

Вернёмся к вопросу, почему Шопен *так* написал этот ноктюрн, и поймаем себя на мысли, что большинство из «почему?» мы не можем объяснить, сколько бы ни старались, открывая всё новые и новые детали (они способны только ещё более запутать положение). Потому что мы не понимаем природу музыкальных знаков. А они и есть те «добавочные приёмы искусства», которые бифункциональны: раскрывают нам содержание и одновременно

управляют нашим восприятием, вызывая в нас *определённые* эмоции и мысли. Здесь-то и нужен анализ уже не внешний, констатирующий, а детальный, который мы называем содержательным потому, что он протекает как движение мысли от *содержания* к форме, т. е. объясняет, почему композитор написал именно так. А исходным содержанием выступит не то, возле которого мы поставили «так ли?», а *психологические и эмоциональные процессы*, которые оживают в человеке, когда он так чувствует, а все знаки музыки станут средствами «художественного моделирования эмоций» (В. В. Медушевский).

Общий абрис средств понимается без труда. Причиной душевной боли всегда становится какая-либо трагедия — отсюда и траурный марш, и «польский знак» как указание на источник трагедии. Ноты могли бы быть и другими, но они обязательно были бы *такими* знаками. Однако почему траурному маршу, да ещё во фригийском ладу, который в Средневековье был связан с трагедией, в качестве сопровождения дана баркарола? Вот это и есть замечательная художественная диалектика гения: он совмещает на первый взгляд несовместимые настроения (одно через другое)! В результате «единства противоположностей» и взаимовлияния их друг на друга связанная с баркаролой эмоция любви становится мрачным *ostinato элегического* содержания (переход в противоположность), где буквально приковывает нас к этому состоянию органный пункт на до-диезе (ещё одна деталь). А что происходит в 6–7-м тактах? Примерно то же самое.

Если рассмотреть элегическое чувство, то мы обнаружим: оно потому такое трагическое, что в нём постоянно присутствует образ любимого, ныне утраченного идеала, и эти полюсы данного чувства постоянно оттеняют друг друга, усугубляя остроту страдания. В этих тактах и отражается *сложность и противоречивость* любого человеческого чувства: Шопен высвечивает интонацию в ми-мажоре

как противоположность элегическому чувству, но находящуюся внутри него (вспомним в связи с этим и его знаменитый траурный марш). Конечно же «повисание» мелодии и сосредоточение в паузе на безжизненном аккомпанементе появились как *знаки безысходности*, свойственные этому чувству. Характерно, что — опять же в полном соответствии с минимальной для элегического чувства интенсивностью протекания — развитие в репризе ограничивается очень малым, а направленность развития обозначена в сторону безысходности удвоением сникания мелодии и паузы. Обратим внимание: Шопен нигде не выходит за рамки внутренней жизни данного чувства. В противном случае это была бы уже музыка о чём-то другом. Но в средней части он это делает резко и с большой энергией. Почему?

Опять обратимся к процессуальности элегической эмоции. Что происходит внутри человека, когда в нём сталкиваются противоположные чувства: внутренняя потребность вновь обрести идеал (ведь без родины жизни нет) и сознание его безвозвратной утраты? Конечно же прежде всего возникает гнев. Естественно, в самом чувстве такой интенсивности гнева нет, но искусство и не является слепком жизни, его задача — всё дать в концентрированном виде. Это одно из требований художественности — заострить жизнь в символах, которое становится удивительным свойством искусства как, подчеркнем, «*общественной* техники чувства»! То, что это гнев по поводу утраты идеала, ясно уже хотя бы из того, что первая кульминация (два *F*) утверждается опять в *ми-мажоре* (гармония, тональность — тоже знак!). А вот чтобы понять, почему вторая кульминация громче первой и ей предпослано *sostenuto* («оттягивая, тормозя», что подразумевает особую исполнительскую интонацию — как бы «*преподнося*» с последующим замедлением), надо прийти к мысли, что этот идеал для Шопена величественный, возвышенный и очень значимый! Но ес-

ли так, то зачем понадобилась ещё одна волна (с 53-го тона)? Шопену нужно чётко указать слушателю на сам идеал: ведь если слушаешь эту музыку первый раз, то не поймёшь, о каком идеале идёт речь. Поэтому после второго взлёта мы слышим точный адрес внутренних устремлений композитора: Польша. А другая причина (если уж быть совсем дошными) в том, что без этой второй волны оказалось бы нарушено временное соотношение частей, пространственно-временная внутренняя гармония формы (до чего же у гениев всё логично как в содержании, так и в форме!).

Теперь самое главное «почему?»: чем объяснить, что так странно, можно сказать, непоследовательно, нелогично изложена польская тема, что в 73-м такте происходит очень резкий и неожиданный тональный сдвиг, как будто мелодия «провалилась» в далёкую тональность?.. Когда мы вспоминаем идеал, он превращается в объект *живого переживания*, и мы увлекаемся этим переживанием, отдаёмся ему целиком, культивируем его в себе. Но в какой-то момент нас буквально пронзает осознание того, что он остался только в мыслях, мечтах и что *он недостижим!* И эта мысль вдруг опять пронзает нас резкой душевной болью... И «провал» в далёкую тональность (отстоящую на пять знаков), и как бы «размывание», угасание польской темы в этой тональности, и резкая смена динамики и темпа нарастающих уменьшенных аккордов (в романтической музыке этот аккорд считался одним из самых трагических), и остановка в кульминации на фермате — всё это знаки того, что это только провидение того, к чему Шопен вёл нас на протяжении всей музыки: идеал нереален. И патетический октавный речитатив становится знаком возвращения к реальности, которая вновь властно заявляет о себе в репризе (в том числе подчёркиванием нисходящего движения во втором голосе).

Обратим внимание на то, что здесь Шопен опять следует законам художественности: раскрывает эту диалектику

чувства во всём своём трагизме опять-таки в кульминации. Именно в момент упоённого увлечения грёзами в речитативе, звучащем с роковым оттенком, как приговор, происходит окончательный «крах видений и надежд». Эта кульминация (кстати, в точке золотого сечения), в которой Шопен прощается со своим идеалом, становится, таким образом, и *смысловой кульминацией* развития внутреннего конфликта человеческих чувств.

Самое время вспомнить, что мы цитировали выше: «Мыслящий разум (ум) заостряет притупившееся различие различного, простое разнообразие представлений, до существенного различия, до противоположности. Лишь поднятые на вершину противоречия, разнообразия становятся подвижными (*regsam*) и живыми по отношению одного к другому, приобретают ту негативность, которая является внутренней пульсацией самодвижения и жизненности».

Мы с вами только что видели (слышали), как он притупившееся различие (внутреннее противоречие элегического чувства) «заострял» до противоположности, поднимал на вершину противоречия, в результате чего они стали подвижными, живыми по отношению друг к другу, а мы развитие художественной идеи ноктюрна воспринимали как пульсацию самодвижения и жизненности.

Мигель Сервантес де Сааведра стал гордостью человечества именно потому, что создал художественными средствами *живой* образ человека, деятельность которого насквозь противоречива (потому что такова сама жизнь). Уильям Шекспир задал человечеству вопрос, который стал, можно сказать, «обиходной» философской моделью жизни. Иоганн Вольфганг Гёте и Ференц Лист в своём фаустианском творчестве («Фауст» и Соната h-moll) показали, как всё самое прекрасное в нашей жизни «на корню» отравлено дьяволом.

Можем ли мы сказать, что критерием гениальности является способность увидеть и выразить диалектику жизни

на самом высоком уровне? Почему вообще гении художественной культуры приходили к этому как к необходимости? Поймём ли мы, наконец, что такое музыка и чему она учит? Чувствуем ли мы свою ответственность учить этому детей в наступившую эпоху господства тотального примитива?

И последнее «почему?»: мажор в коде. Здесь опять диалектика чувства. Когда люди окончательно утверждают в мысли о безвозвратности утерянного, они ведут себя по-разному, в зависимости от уровня духовной культуры: одни впадают в истерику, другие тихо гневаются, третьи досадуют. А как ведёт себя аристократ-интеллигент, живущий интенсивной духовной жизнью? Так, как и раскрывает это чувство Шопен: философски-беспомощно улыбается. Потому шопеновская улыбка — *сквозь слёзы!*

Вот так великий польский композитор рассказал потомкам о себе, о своём сердце, а мы попытались понять, какими средствами и в какой логике он это сделал. Повторим: содержанием для нас было не то, что он чувствовал, а **как он чувствовал, как оценивал свой идеал, относился к нему** (потому мы и поставили «так ли?»). Отсюда и содержанием наших размышлений после прослушивания музыки будет не сам факт утраты отечества, о чём нам рассказал польский гений, а *оценка отношения* к этому факту *Шопена*, у которого патриотизм предстаёт как высшая человеческая ценность. Обязательно надо восхититься вместе с детьми: удивительна всё-таки способность музыки учить человека человеческому!

Заканчивая анализ, выскажем настоятельную просьбу: если учитель включит такой анализ в уроки музыки, то это нужно сделать *в начале года* (т. е. как в программе). Нам важно, чтобы он как можно раньше стал для учащихся моделью целостного процесса анализа произведения, моделью музыкального мышления.



## Дикие лебеди

*Х. К. Андерсен*

Далеко-далеко, в той стране, куда улетают от нас на зиму ласточки, жил король. Было у него одиннадцать сыновей и одна дочь, Элиза. Одиннадцать братьев-принцев ходили в школу со звёздами на груди и саблями у ноги. Писали они на золотых досках алмазными грифелями и наизусть умели читать не хуже, чем по книжке. Сразу было видно, что они настоящие принцы. А их сестрица Элиза сидела на скамеечке из зеркального стекла и рассматривала книжку с картинками, за которую было отдано полкоролевства.

Да, хорошо жилось детям, только недолго. Отец их, король той страны, женился на злой королеве, и она с самого начала невзлюбила бедных детей. Они испытали это в первый же день. Во дворце шёл пир, и дети затеяли игру в гости. Но вместо пирожных и печёных яблок, которые они всегда получали вдоволь, мачеха дала им чайную чашку речного песку — пусть представляют себе, что это угощение.

Через неделю она отдала сестрицу Элизу в деревню крестьянам на воспитание, а прошло ещё немного времени, и она успела столько наговорить королю о бедных принцах, что он больше и видеть их не хотел.

— Летите на все четыре стороны и заботьтесь о себе сами! — сказала злая королева. — Летите большими птицами без голоса!

Но не случилось так, как она хотела: они превратились в одиннадцать прекрасных диких лебедей, с криком вылетели из окон дворца и понеслись над парками и лесами.

Было раннее утро, когда они пролетали мимо дома, где спала ещё крепким сном их сестрица Элиза. Они принялись кружить над крышей, вытягивали свои гибкие шеи и хлопали крыльями, но никто их не слышал, не видел. Так

и пришлось им улететь ни с чем. Взвились они под самые облака и полетели в большой тёмный лес у берега моря.

А бедняжка Элиза осталась жить в крестьянском доме и играла зелёным листком — других игрушек у неё не было. Она проткнула в листке дырочку, смотрела сквозь неё на солнце, и ей казалось, что она видит ясные глаза своих братьев. А когда тёплый луч солнца падал ей на щёку, она вспоминала их нежные поцелуи.

Дни шли за днями, один как другой. Порой ветер колыхал розовые кусты, росшие возле дома, и нашёптывал розам:

— Есть ли кто красивее вас?

Розы качали головками и отвечали:

— Элиза.

И это была сущая правда.

Но вот минуло Элизе пятнадцать лет, и её отослали домой. Увидала королева, какая она хорошенькая, разгневалась и ещё больше возненавидела её. И хотелось бы мачехе превратить Элизу в дикого лебедя, как её братьев, да не посмела она сделать это сейчас же, потому что король хотел видеть свою дочь.

И вот с утра пораньше пошла королева в мраморную купальню, убранную мягкими подушками и чудесными коврами, взяла трёх жаб, поцеловала каждую и сказала первой:

— Как войдёт Элиза в купальню, сядь ей на голову, пусть она станет такой же ленивой, как ты. А ты сядь Элизе на лоб, — сказала она другой. — Пусть она станет такой же безобразной, как ты, чтобы и отец её не узнал. — Ну а ты ляг Элизе на сердце, — сказала она третьей. — Пусть она станет злой и мучается от этого!

Пустила королева жаб в прозрачную воду, и вода сейчас же позеленела. Позвала королева Элизу, раздела и велела ей войти в воду. Послушалась Элиза, и одна жаба села ей на темя, другая на лоб, третья на грудь, но Элиза даже не заметила этого, а как только вышла из воды, по воде поплыли

три алых мака. А были бы жабы не ядовиты и не целованы ведьмой, превратились бы они в алые розы. Так невинна была Элиза, что колдовство оказалось против неё бессильным.

Увидела это злая королева, натёрла Элизу соком грецкого ореха, так что она стала совсем чёрной, вымазала ей лицо вонючей мазью, разлохматила волосы. Совсем теперь было не узнать хорошенькую Элизу.

Увидел её отец, испугался и сказал, что не его это дочь. Никто не признавал её, кроме цепной собаки да ласточек, только кто же станет слушать бедных тварей!

Заплакала бедняжка Элиза и подумала о своих выгнанных братьях. Печальная, ушла она из дворца и целый день брела по полям и болотам к большому лесу. Куда ей идти, она и сама толком не знала, но так тяжко было у неё на сердце и так стосковалась она по своим братьям, что решила искать их, пока не найдёт.

Не долго шла она по лесу, как уж ночь настала. Совсем сбилась с пути Элиза, прилегла на мягкий мох и склонила голову на пень. Тихо было в лесу, воздух был такой тёплый, вокруг зелёными огоньками мерцали сотни светлячков, и когда она тихонько тронула ветку, они посыпались на неё звёздным дождём.

Всю ночь снились Элизе братья. Все они опять были детьми, играли вместе, писали алмазными грифелями на золотых досках и рассматривали чудесную книжку с картинками, за которую было отдано полкоролевства. Но писали они на досках не черточки и нолики, как прежде, нет, они описывали всё, что видели и пережили. Все картинki в книжке ожили, птицы пели, а люди сходили со страниц и разговаривали с Элизой и её братьями, но когда она переворачивала страницу, они впрыгивали обратно, чтоб не получалось путаницы в картинках.

Когда Элиза проснулась, солнышко стояло уже высоко. Она не могла хорошо видеть его за густою листвою деревьев, но лучи его реяли в вышине, словно колеблющаяся зо-

лотая кисея. Пахло травой, а птицы чуть не садились Элизе на плечи. Слышался плеск воды — поблизости бежало несколько больших ручьёв, вливавшихся в пруд с чудесным песчаным дном. Пруд был окружён густыми кустами, но в одном месте дикие олени проделали большой проход, и Элиза могла спуститься к воде, такой прозрачной, что, если бы ветер не колыхал ветви деревьев и кустов, можно было бы подумать, что они нарисованы на дне, так ясно отражался в воде каждый листочек, и освещённый солнцем, и укрытый в тени.

Увидала в воде своё лицо Элиза и совсем перепугалась — такое оно было чёрное и гадкое. Но вот она зачерпнула горстью воды, обмыла лоб и глаза, и опять заблестела её белая кожа. Тогда Элиза разделась и вошла в прохладную воду. Краше принцессу поискать было по всему свету!

Оделась Элиза, заплела в косы свои длинные волосы и пошла к роднику, напилась из пригоршни и побрела дальше в лес, сама не зная куда. По пути ей попала дикая яблоня, ветви которой гнулись от тяжести плодов. Поела Элиза яблочек, подперла ветви кольшками и углубилась в самую чащу леса. Тишина стояла такая, что Элиза слышала собственные шаги и шуршание каждого сухого листка, на который ступала. Здесь не было видно ни одной птицы, ни один солнечный луч не пробивался сквозь сплошное сплетение ветвей. Высокие деревья стояли так плотно, что, когда она смотрела перед собой, казалось ей, что её окружают бревенчатые стены. Никогда ещё Элиза не чувствовала себя такой одинокой.

Ночью стало ещё темнее, ни единого светлячка не светило во мху. Печальная, улеглась Элиза на траву, а рано утром отправилась дальше. Тут встретилась ей старушка с корзинкой ягод. Старушка дала Элизе горстку ягод, а Элиза спросила, не проезжали ли тут по лесу одиннадцать принцев.

— Нет, — отвечала старушка. — Но вот одиннадцать лебедей в коронах видела, они плавали на реке тут неподалёку.

И старушка вывела Элизу к обрыву, под которым протекала речка. Деревья, росшие по её берегам, тянули друг к другу длинные, покрытые густой листвой ветви, и там, где они не могли дотянуться друг до друга, их корни выпирали из земли и, сплетаясь с ветвями, свисали над водой.

Элиза простилась со старушкой и пошла вдоль речки к тому месту, где речка впадала в большое море.

И вот перед девушкой открылось чудесное море. Но ни единого паруса не виднелось на нём, ни единой лодки. Как же ей было продолжать свой путь? Весь берег был усыпан бессчётными камешками, вода обкатала их, и они были совсем круглые. Стекло, железо, камни — всё, что выбросило волнами на берег, получило свою форму от воды, а ведь вода была куда мягче нежных рук Элизы.

«Волны неумоимо катятся одна за другой и сглаживают всё твердое, буду и я неумоимой! Спасибо вам за науку, светлые, быстрые волны! Сердце говорит мне, что когда-нибудь вы отнесёте меня к моим милым братьям!»

На выброшенных морем водорослях лежало одиннадцать белых лебединых перьев, и Элиза собрала их в пучок. На них блестели капли — росы или слёз, кто знает? Пустынно было на берегу, но Элиза не замечала этого: море вечно менялось, и за несколько часов тут можно было увидеть больше, чем за целый год на пресноводных озёрах на суше. Вот надвигается большая чёрная туча, и море как будто говорит: «Я тоже могу выглядеть мрачным», — и налетает ветер, и волны показываются своей белой изнанкой. А вот облака отсвечивают розовым, ветер спит, и море похоже на лепесток розы. Иной раз оно зелёное, иной раз белое, но как бы спокойно оно ни было, у берега оно постоянно в тихом движении. Вода легонько вздымается, словно грудь спящего ребенка.

На закате увидела Элиза одиннадцать диких лебедей в золотых коронах. Они летели к суше, следуя один за другим, и похоже было, что в небе колышется длинная белая

лента. Элиза взобралась на верх береговой кручи и спряталась за куст. Лебеди спустились неподалёку и захлопали своими большими белыми крыльями.

И вот как только солнце село в море, сбросили лебеди перья и превратились в одиннадцать прекрасных принцев – братьев Элизы. Громко вскрикнула Элиза, сразу узнала их, сердцем почуяла, что это они, хотя братья сильно изменились. Она бросилась к ним в объятия, называла их по именам, и как же они обрадовались, увидав свою сестрицу, которая так выросла и похорошела! И смеялись и плакали Элиза и её братья и скоро узнали друг от друга, как жестоко обошлась с ними мачеха.

– Мы, – сказал самый старший из братьев, – летаем дикими лебедями, пока солнце стоит на небе. А когда оно заходит, опять принимаем человеческий образ. Вот почему к заходу солнца мы всегда должны быть на суше. Случись нам превратиться в людей, когда мы летим под облаками, мы упадём в пучину. Живём мы не здесь. За морем лежит такая же чудесная страна, как эта, но путь туда далёк, приходится лететь через всё море, а по пути нет ни единого острова, где можно было бы переночевать. Только на самой середине из моря торчит одинокий утёс, и мы можем отдохнуть на нём, тесно прижавшись друг к другу, вот какой он маленький. Когда море волнуется, брызги так и летят прямо через нас, но мы рады и такому пристанищу. Там ночуем мы в нашем человеческом обличье. Не будь утёса, нам бы и вовсе не видать нашей милой родины: два самых длинных дня в году нам надо для этого перелёта, и только раз в году дозволено нам прилетать на родину. Мы можем жить здесь одиннадцать дней и летать над этим большим лесом, смотреть на дворец, где мы родились и где живёт наш отец. Тут нам знаком каждый куст, каждое дерево, тут, как в дни нашего детства, бегают по равнинам дикие лошади, а угольщики поют те же песни, под которые мы плясали детьми. Тут наша родина, сюда стремимся мы всей ду-

шой, и здесь-то мы и нашли тебя, дорогая наша сестрица! Два дня ещё можем мы пробыть здесь, а затем должны лететь за море в чудесную, но не родную нам страну. Как же нам взять тебя с собою? У нас нет ни корабля, ни лодки!

— Ах, если б я могла снять с вас заклятье! — сказала сестра.

Так проговорили они всю ночь и задремали лишь на несколько часов.

Проснулась Элиза от шума лебединых крыльев. Братья вновь обратились в птиц, они кружили над ней, а потом скрылись из виду. Только один из лебедей, самый младший, остался с ней. Он положил голову ей на колени, и она гладила его белые крылья. Весь день провели они вместе, а к вечеру прилетели остальные, и, когда солнце село, все вновь приняли человеческий образ.

— Завтра мы должны улететь и сможем вернуться не раньше чем через год. Хватит у тебя мужества лететь с нами? Я один могу пронести тебя на руках через весь лес, так неужто мы все не сможем перенести тебя на крыльях через море?

— Да, возьмите меня с собой! — сказала Элиза.

...Всю ночь плели они сетку из гибкой ивовой коры и тростника. Большая и прочная вышла сетка. Элиза легла в неё, и чуть взошло солнце, братья обратились в лебедей, подхватили сетку клювами и взвились с милой, ещё спавшей сестрицей под облака. Лучи солнца светили ей прямо в лицо, и один лебедь летел над её головой, прикрывая её от солнца своими широкими крыльями.

Они были уже далеко от земли, когда Элиза проснулась, и ей показалось, что она видит сон наяву, так странно было лететь по воздуху. Рядом с ней лежала ветка с чудесными спелыми ягодами и пучок вкусных кореньев. Их набрал самый младший из братьев, и Элиза улыбнулась ему — она догадалась, что это он летит над ней и прикрывает её от солнца своими крыльями.

Высоко-высоко летели лебеди, так что первый корабль, который они увидели, показался им плавающей на воде чайкой. В небе позади них стояло большое облако — настоящая гора! — и на нём Элиза увидела гигантские тени одиннадцати лебедей и свою собственную. Никогда раньше не видела она такого великолепного зрелища. Но всё выше поднималось солнце, всё дальше позади оставалось облако, и мало-помалу движущиеся тени исчезли.

Целый день летели лебеди, словно пущенная из лука стрела, но всё же медленнее обычного, ведь на этот раз им приходилось нести сестру. Близился вечер, собиралась буря. Со страхом следила Элиза за тем, как заходит солнце, — одинокого морского утёса всё ещё не было видно. И ещё ей казалось, что лебеди машут крыльями как будто бы через силу. Ах, это она виновата, что они не могут лететь быстрее! Вот зайдёт солнце, и они обратятся в людей, упадут в море и утонут...

Чёрная туча надвигалась всё ближе, сильные порывы ветра предвещали бурю. Облака собрались в грозный свинцовый вал, катившийся по небу. Молнии сверкали одна за другой.

Солнце уже коснулось воды, сердце Элизы затрепетало. Лебеди вдруг начали снижаться, да так стремительно, что Элизе показалось, будто они падают. Но нет, они продолжали лететь. Вот солнце наполовину скрылось под водой, и тут только Элиза увидела под собою утёс не больше головы тюленя, высунувшегося из воды. Солнце быстро погружалось в море и казалось теперь не больше звезды. Но вот лебеди ступили на камень, и солнце погасло, словно последняя искра догорающей бумаги. Братья стояли рука об руку вокруг Элизы, и все они едва умещались на утёсе. Волны с силой ударяли в него и обдавали их брызгами. Небо не переставая озарялось молниями, каждую минуту гремел гром, но сестра и братья, взявшись за руки, находили друг в друге мужество и утешение.



На рассвете опять стало ясно и тихо. Как только взошло солнце, лебеди с Элизой полетели дальше. Море ещё волновалось, и с высоты было видно, как плывет по тёмно-зелёной воде, точно несметные голубиные стаи, белая пена.

Но вот солнце поднялось выше, и Элиза увидела перед собой как бы плавающую в воздухе горную страну с глыбами сверкающего льда на скалах, а прямо посередине высился замок, растянувшийся, наверное, на целую милю, с какими-то удивительными галереями одна над другой. Внизу под ним колыхались пальмовые рощи и роскошные цветы величиной с мельничные колеса. Элиза спросила, не та ли это страна, куда они держат путь, но лебеди только покачали головами: это был всего лишь чудесный, вечно меняющий очертания облачный замок Фата-Морганы.

Элиза всё смотрела и смотрела на него, и вот горы, леса и замок сдвинулись вместе и образовали двадцать величественных церквей с колокольнями и стрельчатými окнами. Ей показалось даже, что она слышит звуки органа, но это шумело море. Церкви совсем было приблизились, как вдруг превратились в целую флотилию кораблей. Элиза вгляделась пристальнее и увидела, что это просто морской туман, подымающийся над водой. Да, перед глазами у неё были вечно сменяющиеся образы и картины!

Но вот показалась и суша, к которой они держали путь. Там высились чудесные горы с кедровыми лесами, городами и замками. И уже задолго до захода солнца Элиза сидела на скале перед большою пещерой, словно обвешанной расшитыми зелёными коврами, так обросла она нежно-зелёными вьющимися растениями.

— Посмотрим, что приснится тебе тут ночью! — молвил младший из братьев и указал сестре её спальню.

— Ах, если бы мне открылось во сне, как снять с вас заклятье! — отвечала она, и эта мысль не выходила у неё из головы.

И вот пригрезилось ей, будто она летит высоко-высоко по воздуху к замку Фата-Морганы и фея сама выходит ей навстречу, такая светлая и прекрасная, но в то же время удивительно похожая на старушку, которая дала Элизе ягод в лесу и рассказала о лебедях в золотых коронах.

«Твоих братьев можно спасти, — сказала она. — Но хватит ли у тебя мужества и стойкости? Вода мягче твоих рук и всё-таки окатывает камни, но она не чувствует боли, которую будут чувствовать твои пальцы. У воды нет сердца, которое стало бы изнывать от муки и страха, как твоё. Видишь, у меня в руках крапива? Такая крапива растёт здесь возле пещеры, и только она, да ещё та, что растёт на кладбищах, может помочь тебе. Заметь же её! Ты нарвёшь этой крапивы, хотя твои руки покроются волдырями от ожогов. Потом разомнёшь её ногами, получится волокно. Из него ты сплетешь одиннадцать рубашек-панцирей с длинными рукавами и набросишь их на лебедей. Тогда колдовство развеется. Но помни, что с той минуты, как ты начнёшь работу, и до тех пор, пока не окончишь, пусть даже она растянется на годы, ты не должна говорить ни слова. Первое же слово, которое сорвётся у тебя с языка, как смертоносный кинжал пронзит сердца твоих братьев. Их жизнь и смерть будут в твоих руках. Запомни всё это!»

И фея коснулась её руки крапивой. Элиза почувствовала боль, как от ожога, и проснулась. Уже рассвело, и рядом с нею лежала крапива, точь-в-точь как та, что она видела во сне. Элиза вышла из пещеры и принялась за работу.

Своими нежными руками рвала она злую, жгучую крапиву, и руки её покрывались волдырями, но она с радостью терпела боль — только бы спасти милых братьев! Босыми ногами она разминала крапиву и пряла зелёные нити.

Но вот зашло солнце, вернулись братья, и как же они испугались, увидя, что сестра их стала немой! Это не иначе, как новое колдовство злой мачехи, решили они. Но взглянули братья на её руки и поняли, что она задумала ра-

ди их спасения. Заплакал младший из братьев, и там, куда падали его слезы, боль утихала, жгучие волдыри исчезали.

Всю ночь провела за работой Элиза, ведь не было ей покоя, пока не освободит она милых братьев. И весь следующий день, пока лебеди были в отлучке, просидела она одна-одинёшенька, но никогда ещё время не бежало для неё так быстро.

Одна рубашка-панцирь была готова, и она принялась за другую, как вдруг в горах затрубили охотничьи рога. Испугалась Элиза. А звуки всё приближались, раздался лай собак. Убежала в пещеру Элиза, связала в пучок собранную ею крапиву и села на него.

Тут из-за кустов выскочила большая собака, за ней другая, третья. Собаки громко лаяли и бегали взад и вперёд у входа в пещеру. Не прошло и нескольких минут, как у пещеры собрались все охотники. Самый красивый среди них был король той страны. Он подошел к Элизе — никогда ещё не встречал он такой красавицы.

— Как ты попала сюда, прекрасное дитя? — спросил он, но Элиза только головой покачала в ответ, ведь говорить-то ей нельзя было, от этого зависела жизнь и спасение братьев.

Руки свои она спрятала под передник, чтобы король не увидел, какие муки приходится ей терпеть.

— Пойдём со мной! — сказал он. — Здесь тебе не место! Если ты так же добра, как хороша, я наряжу тебя в шёлк и бархат, надену тебе на голову золотую корону, и ты будешь жить в моём великолепном дворце!

И он посадил её на своего коня. Плакала и ломала руки Элиза, но король сказал:

— Я хочу только твоего счастья! Когда-нибудь ты будешь благодарна мне за это!

И он повёз её через горы, а охотники скакали следом.

К вечеру показалась великолепная столица короля, с храмами и куполами, и привёл король Элизу в свой дворец.

В высоких мраморных залах там журчали фонтаны, а стены и потолки были расписаны красивыми картинами. Но ни на что не смотрела Элиза, а только плакала и тосковала. Как неживая позволила она прислужницам надеть на себя королевские одежды, вплести в волосы жемчуга и натянуть на обожжённые пальцы тонкие перчатки.

Ослепительно прекрасная, стояла она в роскошном убранстве, и весь двор низко ей поклонился, а король провозгласил её своею невестой, хотя архиепископ покачивал головой и нашёптывал королю, что эта лесная красавица, должно быть, ведьма, что она отвела всем глаза и околдовала короля.

Но король не стал его слушать, сделал знак музыкантам, велел вызвать прелестнейших танцовщиц и подавать дорогие кушанья, а сам повёл Элизу через благоухающие сады в роскошные палаты. Но не было улыбки ни на губах, ни в глазах её, а только печаль, словно было ей так на роду написано. Но вот открыл король дверь в маленькую комнатку рядом с её спальней. Комнатка была увешана дорогими зелёными коврами и напоминала пещеру, где нашли Элизу. На полу лежала связка крапивного волокна, а под потолком висела сплетённая Элизой рубашка-панцирь. Всё это как диковинку захватил с собой из лесу один из охотников.

— Здесь ты можешь вспоминать свое прежнее жилище! — сказал король. — Здесь и работа, которой ты занималась. Может быть, теперь, в славе твоей, воспоминания о прошлом развлекут тебя.

Увидела Элиза дорогую её сердцу работу, и улыбка заиграла на её губах, кровь прилила к щекам. Она подумала о спасении братьев и поцеловала королю руку, а он прижал её к сердцу.

Архиепископ по-прежнему нашёптывал королю злые речи, но они не доходили до сердца короля. На другой день сыграли свадьбу. Архиепископ сам должен был надеть

на невесту корону. С досады он так плотно надвинул ей на лоб узкий золотой обруч, что всякому стало бы больно. Но другой, более тяжёлый обруч сдавливал ей сердце — печаль за её братьев, и она не заметила боли. Уста её были по-прежнему замкнуты — одно-единственное слово могло стоить братьям жизни, — но в глазах её светилась горячая любовь к доброму, красивому королю, который делал всё, чтобы порадовать её. С каждым днём она привязывалась к нему больше и больше. Ах, если б только можно было довериться ему, поведать ему свою муку! Но она должна была молчать, должна была делать своё дело молча. Вот почему по ночам она тихонько уходила из королевской опочивальни в свою потайную комнатку, похожую на пещеру, и плела там одну рубашку-панцирь за другой. Но когда она принялась за седьмую, у неё кончилось волокно.

Найти нужную ей крапиву, знала она, можно на кладбище, но она сама должна была рвать её. Как же быть?

«Ах, что значит боль в пальцах по сравнению с мукой моего сердца? — думала Элиза. — Я должна решиться!»

Сердце её сжималось от страха, точно она шла на дурное дело, когда пробиралась лунной ночью в сад, а оттуда по длинным аллеям и пустынным улицам на кладбище. На широких могильных плитах сидели безобразные ведьмы и тарасились на неё злыми глазами, но она набрала крапивы и вернулась обратно во дворец.

Лишь один человек не спал в ту ночь и видел её — архиепископ. Только получалось, что он был прав, подозревая, что с королевой дело нечисто. И впрямь выходило, что она ведьма, потому-то и сумела околдовать короля и весь народ.

Утром он рассказал королю о том, что видел и что подозревал. Две тяжёлые слезы скатились по щекам короля, и сомнение закралось в его сердце. Ночью он притворился, будто спит, но сон не шёл к нему, и заметил король, как

Элиза встала и скрылась из опочивальни. И так повторялось каждую ночь, и каждую ночь он следил за ней и видел, как она исчезала в своей потайной комнате.

День ото дня всё мрачнел и мрачнел король. Элиза видела это, но не понимала почему, и боязно ей было, и сердце её болело за братьев. На королевский бархат и пурпур катились её горькие слезы. Они блестели, как алмазы, и люди, видевшие её в великолепном одеянии, желали быть на её месте.

Но скоро, скоро конец работе! Недоставало всего лишь одной рубашки, и тут у неё опять кончилось волокно. Ещё раз — последний — нужно было сходить на кладбище и нарвать несколько пучков крапивы. Со страхом думала она о безлюдном кладбище и ужасных ведьмах, но решимость её была непоколебима.

И Элиза пошла, но король с архиепископом пошли за ней следом. Увидели они, как она скрылась за кладбищенскими воротами, а когда подошли к воротам, увидели и ведьм на могильных плитах, и король повернул назад.

— Пусть судит её народ! — сказал он.

И народ присудил — сжечь её на костре.

Из роскошных королевских палат Элизу отвели в мрачное сырое подземелье с решёткой на окне, в которое со свистом задувал ветер. Вместо бархата и шёлка ей дали под голову связку набранной ею на кладбище крапивы, а жёсткие, жгучие рубашки-панцири должны были служить ей ложем и одеялом. Но лучшего подарка ей и не надо было, и она вновь принялась за работу. Уличные мальчишки пели ей за окном глумливые песни, и ни одна живая душа не нашла для неё слова утешения.

Но под вечер у решётки раздался шум лебединых крыльев — это отыскал сестру младший из братьев, и она заплакала от радости, хотя и знала, что жить ей осталось, быть может, всего одну ночь. Зато работа её была почти закончена и братья были тут!

Всю ночь плела Элиза последнюю рубашку. Чтобы хоть немножко помочь ей, мыши, бегавшие по подземелью, приносили к её ногам стебли крапивы, а у решётки окна сел дрозд и всю ночь подбодрял её своей весёлой песней.

Ещё только начинался рассвет, и солнце должно было показаться лишь через час, а к воротам дворца уже явились одиннадцать братьев и потребовали, чтобы их пропустили к королю. Им отвечали, что это никак невозможно: король спит, и его нельзя будить. Братья продолжали просить, потом стали угрожать, явилась стража, а потом вышел и сам король узнать, в чём дело. Но тут взошло солнце, и братья исчезли, а над дворцом взлетели одиннадцать лебедей.

Народ валом валил за город смотреть, как будут сжигать ведьму. Жалкая кляча тащила повозку, в которой сидела Элиза. На неё накинули балахон из грубой мешковины. Её чудные, дивные волосы спадали на плечи, в лице не было ни кровинки, губы беззвучно шевелились, а пальцы плели зелёную пряжу. Даже по дороге к месту казни не выпускала она из рук свою работу. У её ног лежали десять рубашек-панцирей, одиннадцатую она плела. Толпа глумилась над нею.

— Посмотрите на ведьму! Ишь, шамкает губами да всё никак не расстанется со своими колдовскими штуками! Вырвать их у неё да порвать в клочья!

И толпа бросилась к ней и хотела разорвать крапивные рубашки, как вдруг прилетели одиннадцать белых лебедей, сели вокруг неё по краям повозки и захлопали могучими крыльями. Толпа отхлынула.

— Это знамение небесное! Она невинна! — шептали многие, но сказать это вслух не решались.

Вот палач уже схватил Элизу за руку, но она быстро набросила на лебедей крапивные рубашки, и все они превратились в прекрасных принцев, только у самого младшего вместо одной руки так и осталось крыло: не успела Элиза

докончить последнюю рубашку, недоставало в ней одного рукава.

— Теперь я могу говорить! — сказала она. — Я невинна!

И народ, видевший всё, преклонился перед ней, а она без чувств упала в объятия братьев, так измучена была она страхом и болью.

— Да, она невинна! — молвил старший из братьев и рассказал всё, как было, и, пока он говорил, в воздухе разлился аромат, как от миллиона роз, — это каждое полено в костре пустило корни и ветви, и вот уже на месте костра стоял благоухающий куст, весь в алых розах. А на самом верху сиял, словно звезда, ослепительно белый цветок. Король сорвал его и положил Элизе на грудь, и она очнулась, и в сердце её были покой и счастье.

Тут сами собой зазвонили в городе все колокола, и слетелись несметными стаями птицы, и к дворцу потянулось такое радостное шествие, какого ещё не видывал ни один король!



## Старый капрал

*Пьер-Жан де Беранже  
(в пер. В. Курочкина)*

В ногу, ребята, идите.  
Полно, не вешать ружья!  
Трубка со мной... проводите  
В отпуск последний меня.  
Я был отцом вам, ребята...  
Вся в сединах голова...  
Вот она — служба солдата!..  
В ногу, ребята! Раз! Два!  
Грудью подайся!  
Не хнычь, равняйся!..  
Раз! Два! Раз! Два!

Да, я прибил офицера!  
Молод ещё оскорблять  
Старых солдат. Для примера  
Дóлжно меня расстрелять.  
Выпил я... Кровь заиграла...  
Дерзкие слышу слова —  
Тень императора встала...  
В ногу ребята! Раз! Два!  
Грудью подайся!  
Не хнычь, равняйся!..  
Раз! Два! Раз! Два!

Честною кровью солдата  
Орден не выслужить вам.  
Я поплатился когда-то,  
Задали мы королям.  
Эх! наша слава пропала...  
Подвигов наших молва  
Сказкой казарменной стала...  
В ногу, ребята! Раз! Два!  
Грудью подайся!

Не хнычь, равняйся!..  
Раз! Два! Раз! Два!

Ты, землячок, поскорее  
К нашим стадам воротись;  
Нивы у нас зеленее,  
Легче дышать... Поклонись  
Храмам селенья родного...  
Боже! Старуха жива!..  
Не говори ей ни слова...  
В ногу, ребята! Раз! Два!  
Грудью подайся!  
Не хнычь, равняйся!..  
Раз! Два! Раз! Два!

Кто там так громко рыдает?  
А! я её узнаю...  
Русский поход вспоминает...  
Да, отогрел всю семью...  
Снежной тяжёлой дорогой  
Нёс её сына... Вдова  
Вымолит мир мне у бога...  
В ногу, ребята! Раз! Два!  
Грудью подайся!  
Не хнычь, равняйся!..  
Раз! Два! Раз! Два!

Трубка, никак, догорела?  
Нет, затанусь ещё раз.  
Близко, ребята. За дело!  
Прочь! не завязывать глаз.  
Целься вернее! Не гнуться!  
Слушать команды слова!  
Дай бог домой вам вернуться.  
В ногу, ребята! Раз! Два!  
Грудью подайся!  
Не хнычь, равняйся!..  
Раз! Два! Раз! Два!

**М. И. Глинка.**  
**Опера «Руслан и Людмила».**  
**Либретто (фрагмент)**  
**Действие второе**

<...>

*Пустынное место. Появляется Фарлаф.*

**Фарлаф**

*(в испуге)*

Я весь дрожу... и если бы не ров,  
Куда я спрятался поспешно,  
Не уцелеть бы мне!  
Что делать мне?  
Опасный путь мне надоел.  
И стоит ли того княжны умильный взор,  
Чтоб за него проститься с жизнью?  
Но кто там?

*Приближается Наина.*

Страшная старушка зачем идёт сюда?

**Наина**

Поверь, напрасно ты хлопочешь,  
И страх, и муки переносишь:  
Людмилу мудрено сыскать —  
Она далёко забежала.  
Ступай домой и жди меня;  
Руслана победить,  
Людмилой овладеть  
Тебе я помогу.

**Фарлаф**

Но кто же ты?

*(про себя)*

От страха сердце замирает!

Старушки злобная улыбка  
Мне, верно, горе, горе предвещает!

*(Наине)*

Откройся мне, скажи, кто ты?

Наина

Зачем тебе-то знать?

Не спрашивай, но слушай.

Ступай домой и жди меня;

Руслана победить,

Людмилой овладеть

Тебе я помогу.

Фарлаф

*(про себя)*

Вот новые тревоги мне!

Старушки взор меня смущает

Не менее опасного пути...

*(Наине)*

О, сжался надо мной!

И, если ты можешь в горе мне помочь,

Откройся, наконец,

Скажи, кто ты.

Наина

Итак, узнай: волшебница Наина я.

Фарлаф

О ужас!

Наина

*(насмешливо)*

Но не страшись меня:

К тебе я благосклонна;

Ступай домой и жди меня.

Людмилу унесём тайком,

И Светозар за подвиг твой

Отдаст тебе её в супруги.

Руслана я сманю волшебством,  
В седьмое царство заведу;  
Погибнет он без вести.  
(Исчезает.)

### Фарлаф

О радость! Я знал, я чувствовал заране,  
Что мне лишь суждено свершить столь славный подвиг!

Близок уж час торжества моего:  
Ненавистный соперник уйдёт далеко от нас!  
Витязь, напрасно ты ищешь княжну,  
До неё не допустит волшебницы власть тебя!  
Людмила, напрасно ты плачешь и стонешь,  
И милого сердцу напрасно ты ждёшь:  
Ни вопли, ни слёзы — ничто не поможет!  
Смиришься пред властью Наины, княжна!  
Близок уж час торжества моего:  
Ненавистный соперник уйдёт далеко от нас!  
Витязь, напрасно ты ищешь княжну,  
До неё не допустит волшебницы власть тебя!  
Руслан, забудь ты о Людмиле!  
Людмила, жениха забудь!  
При мысли обладать княжной  
Сердце радость ощущает  
И заранее вкушает  
Сладость мести и любви.

Близок уж час торжества моего:  
Ненавистный соперник уйдёт далеко от нас!  
Витязь, напрасно ты ищешь княжну,  
До неё не допустит волшебницы власть тебя!  
В заботах, тревоге, досаде и грусти  
Скитайся по свету, мой храбрый соперник!  
Бейся с врагами, влезай на твердыни!  
Не трудясь и не заботясь,  
Я намерений достигну,

В замке дедов ожидая  
Повеления Наины.  
Недалёк желанный день,  
День восторга и любви!

Людмила, напрасно ты плачешь и стонешь,  
И милого сердцу напрасно ты ждёшь:  
Ни вопли, ни слёзы — ничто не поможет!  
Смиришься пред властью Наины, княжна!  
Близок уж час торжества моего:  
Ненавистный соперник уйдёт далеко от нас!  
Витязь, напрасно ты ищешь княжну,  
До неё не допустит волшебницы власть тебя!

В заботах, тревоге, досаде и грусти  
Скитайся по свету, мой храбрый соперник!  
Бейся с врагами, влезай на твердыни!  
В тревоге, досаде и грусти  
Скитайся по свету, мой храбрый соперник!  
Бейся с врагами, влезай на твердыни!  
Не трудясь и не заботясь,  
Я намерений достигну,  
В замке дедов ожидая  
Повеления Наины,  
Повеления Наины.

Близок час торжества моего!  
Близок час торжества моего:  
Ненавистный соперник уйдёт далеко от нас,  
Ненавистный соперник уйдёт далеко, далеко от нас!  
Близок час торжества моего!  
Близок час торжества моего:  
Ненавистный соперник уйдёт далеко от нас,  
Ненавистный соперник уйдёт далеко, далеко от нас,  
Уйдёт далеко, далеко от нас!  
(Уходит.)

**М. П. Мусоргский.**  
**Опера «Борис Годунов».**  
**Либретто (фрагменты)**

**Второе действие**

*Внутренность царского терема в Московском Кремле. Пышная обстановка. Ксения плачет над портретом жениха, Царевич занят «Книгою Большого Чертежа». Мамка за рукодельем.*

**Ксения**

Где ты, жених мой?  
Где ты, мой желанный?  
Во сырой могилке,  
На чужой сторонке  
Лежишь одиноко,  
Под камнем тяжёлым...  
Не видишь ты скорби,  
Не слышишь ты плача,  
Плача голубки,  
Как ты, одинокой...

**Мамка**

Ау! Полно, царевна, голубушка!  
Полно плакать да убиваться.

**Ксения**

Ах, грустно, мамушка, так грустно!

**Мамка**

И, что ты, дитятко!  
Девичьи слезы, что роса:  
Взойдёт солнышко, росу высушит.  
Не клином свет сошёлся!

Найдём мы жениха  
И пригожего, и приветливого...  
Забудешь про Ивана Королевича...

Ксения

Ах, нет, нет, мамушка!  
Я и мёртвому буду ему верна.

Мамка

Вот как!  
Мельком видела, уж иссохнула...  
Скучно было девице одной,  
Полюбился молодец лихой.  
Как не стало молодца того,  
Разлюбила девица его.  
Эх, голубка, то-то твоё горе!  
Лучше прислушай-кась, что я тебе скажу:  
Как комар дрова рубил,  
Комар воду возил,  
Клопик тесто месил,  
Комару обед носил.  
Налетела стрекоза  
На поповы на луга,  
И давай кутить, мутить,  
Сено в реку воротить.  
Осерчал комар  
За попов товар,  
Побежал бегом за сеном,  
Стал гонять стрекоз поленом.  
На комарью на беду  
То полено сорвалось,  
По стрекозам не попало,  
Рёбра комару сломало.  
На подмогушку ему  
Раным-рано поутру



Клоп лопату приволок,  
Комару под самый бок.  
Да не вздужил, изнемог,  
Комара поднять не смог.  
Животочек надорвал...  
Богу душеньку отдал...

Феодор

Эх, мама, мамушка,  
Вот так сказочка!  
Вела за здравье,  
Свела за упокой!

Мамка

Ништо, царевич!  
Аль лучше знаешь?  
Похвастай-кась!  
Мы слушать терпеливы.  
Мы ведь у батюшки царя Ивана  
Терпенью обучались. Ну-кась!

Феодор

Ой, мама!  
Смотри, не вытерпишь!  
Сама подтянешь.

Игра в хлѣст. Феодор увлекает мамку в игру. Оба ходят в круги, хлопая в ладоши, стараясь хлестнуть, пятнать друг друга.

Сказочка про то и про сѣ:  
Как курочка бычка родила,  
Поросѣночек яичко снѣс.  
Сказка поѣтся,  
Дурням не даѣтся...

Встаѣт, становится против мамки и в течение песенки бѣѣт в ладоши, делая по одному удару на такт.

## Феодор

Туру, туру, петушок,  
Ты далёко ль отошёл?  
За море, за море,  
К Киеву ко городу.  
Там дуб стоит развесистый,  
На дубу сыч сидит увесистый.

*Мамка бьёт в ладоши.*

## Феодор и Мамка

Сыч глазом моргнёт,  
Сыч песню поёт:

*Мамка вскакивает.*

## Феодор и Мамка

Дзинь, дзинь, передзинь,  
Постригули, помигули,  
Тень, тень, потетень,  
За колоду да на пень!  
Шагом, магом, четвертагом.

## Феодор

*(перестаёт бить в ладоши)*

Как однажды попадья  
Зародила воробья:  
Совсем воробей,  
Совсем молодой,  
Длиноносенький,  
Востроносенький.  
Полетел воробей  
Прямо в гости в сычу.

## Феодор и Мамка

Стал шептать на ушко усатому:

*Феодор и мамка бьют в ладоши и постепенно сходятся.*

Мамка

Парни дьяковы горох молотили,  
Цепы поломали, в овин побросали.  
Овин загорелся, полымем пышет,  
Дьяку в окно стало видно его.

Феодор и Мамка

*(два удара на такт)*

Дьяк испугался, залез под кадушку,  
Щемил себе ушко...

Феодор

Писарь с печи оборвал плечи.  
Дьякова жена калачей напекла.  
Набежали пристава,  
Все поели калачи...

Феодор и Мамка

Сам дьяк Лука  
Съел корову да быка,  
Семьсот поросят,  
Одни ножки висят...

*Входит Борис.*

Феодор

*(бьёт Мамку по плечу)*  
Хлёт!

*Увидя Бориса, Мамка приседает к полу.*

Мамка

Ахти!

Борис

Чего? Аль лютый зверь наседку всполохнул?

Мамка

Царь-государь, помилуй!  
Под старость-то пуглива больно стала.

Борис

Что, Ксения? Что, бедная голубка!  
В невестах уж печальная вдовица!  
Всё плачешь ты о мёртвом женихе?

Ксения

О, государь!  
Не огорчайся ты слезой девичьей!  
Девичье горе так легко, ничтожно  
Перед твоею скорбью.

Борис

Дитя моё, моя голубка!  
Беседой тёплой с подругами в светлице  
Рассей свой ум от дум тяжёлых.  
Иди, дитя!

*Ксения уходит с Мамкой. Борис смотрит вослед дочери.*

## Четвёртое действие

### Первая картина

<...>

Мальчишки (*за сценой*)

Тррр, ррр! Железный колпак, железный колпак!

(ближе)

Тррр, ррр! Железный колпак, железный колпак!

*На сцену вбегает Юродивый в веригах, за ним толпа мальчишек.*

Улю-лю-лю-лю-лю-лю!.. Тррр!

*Часть народа замахивается на мальчишек, те отскакивают. Юродивый садится на камень, штопает лапоть и поёт, покачиваясь.*

## Юродивый

Месяц едет, котёнок плачет,  
Юродивый, вставай...

*Мальчишки, спустя некоторое время, окружают Юродивого.*

Богу помолился, Христу поклонися.  
Христос, Бог наш, будет вёдро,  
Будет месяц.  
(*рассеянно*)  
Будет вёдро... месяц...

## Мальчишки

Здравствуй, здравствуй, Юродивый Иваныч!  
Встань, нас почествуй, ты в пояс поклонися нам.  
Колпачок-то скинь!  
Колпачок тяжёл!  
(*Шёлкают по колпаку.*)  
Дзинь, дзинь, дзинь,  
Дзинь, дзинь, дзинь!  
Эк звонит!

## Юродивый

А у меня копеечка есть.

## Мальчишки

Шутишь! Не надуешь нас, небось!

## Юродивый

(*ищет копеечку*)  
Вишь!

## Мальчишки

Фить!

*Вырывают и убегают к женщинам.*

## Юродивый

(*плачет*)  
А-а! А! Обидели Юродивого!  
А-а! Отняли копеечку! А-а! А-а!

*Из собора начинается царское шествие. Бояре раздают милостыню.*

### Женщины и мальчишки

*(на паперти)*

Кормилец батюшка,

Подай Христа ради!

Отец наш, государь, Христа ради!

### Мужчины

*(на сцене)*

Царь, царь идёт.

*(На коленях.)*

Царь-государь,

Подай, Христа ради!

*Показывается Борис, за ним Шуйский и бояре.*

### Мужчины

Кормилец-батюшка,

Пошли ты нам милостыньку, Христа ради!

*(Женщины и мальчишки, сопровождая царя и приближаясь к авансцене.)*

### Женщины

Государь-батюшка, Христа ради!

### Женщины, мужчины и мальчишки

Наш батюшка, подай нам!

*(На коленях.)*

Хлеба! Хлеба!

Хлеба голодным! Хлеба! Хлеба!

Хлеба подай нам,

Батюшка, Христа ради!

*(Кланяются в землю.)*

### Юродивый

А-а-а-а...

*(Увидя Бориса.)*

Борис! А Борис!  
Обидели Юродивого! А-а-а!

Борис

*(останавливается перед Юродивым)*  
О чём он плачет?

Юродивый

Мальчишки отняли копеечку,  
Вели-ка их зарезать,  
Как ты зарезал маленького царевича.

Шуйский

Молчи, дурак! Схватите дурака!

Борис

*(останавливая повелительным жестом Шуйского)*  
Не троньте!  
Молись за меня, блаженный!  
*(Уходит)*

Юродивый

*(вскакивая)*  
Нет, Борис! Нельзя, нельзя, Борис!  
Нельзя молиться за царя Ирода!  
Богородица не велит.

*(Смотрит в недоумении по сторонам; садится на камень и  
штопаёт лапоть.)*

Лейтесь, лейтесь, слёзы горькие,  
Плачь, плачь, душа православная.  
Скоро враг придёт  
И настанет тьма,  
Темень тёмная, непроглядная.  
Горе, горе Руси,  
Плачь, плачь, русский люд, голодный люд!

**Ж. Бизе.**  
**Опера «Кармен».**  
**Либретто (фрагмент)**

**Первое действие**

Солдаты

В карауле  
жизнью улиц  
мы живём по часам.  
Толпы народа, шум и гам!  
Толпы народа, шум и гам!  
Весело нам!  
Весело нам!  
Толпы народа, шум и гам!  
Весело нам!  
Весело нам!

Моралес

Чтоб солдат караульной службы  
не клонило в сон,  
им поболтать с прохожим нужно,  
кто бы ни был он!  
И занятно, и приятно  
наблюдать за толпой...

Солдаты

И занятно, и приятно  
наблюдать за толпой.  
Весело, друг мой, нам с тобой!  
Весело, друг мой, нам с тобой!  
Весело нам!  
Весело нам!



Весело, друг мой, нам с тобой!  
Весело нам!  
Весело нам!

*(Появляется Микаэла. Смущаясь, подходит к солдатам.)*

Моралес

Смотрите! Девушка что надо!  
Стройна и собой недурна!  
Идёт сюда и кого-то ищет взглядом...

Солдаты

Кто нужен ей и кто она?

Моралес

*(к Микаэле; любезно)*  
Вы ищете кого-то?

Микаэла

Мне, сеньор, нужен сержант.

Моралес

Значит, вы ко мне?

Микаэла

Нет, извините, его имя дон Хозе.  
Как его найти?

Моралес

Дон Хозе? Он должен сам прийти.

Микаэла

*(радостно)*  
Он здесь?! Могу ли я с ним повидаться?

Моралес

Вас должен огорчить. Сейчас вам не удастся.

Микаэла

Прошу меня простить.

Моралес

Вы не волнуйтесь! Вы не волнуйтесь! Что за беда?

Он ведь прийти должен сюда.

Он ведь прийти должен сюда.

Да, он сюда обязан непременно  
явиться с караулом нам на смену.

Моралес и солдаты

Да, он сюда обязан непременно  
явиться с караулом нам на смену.

Моралес

Я вам дам совет, сеньора,  
не сочтите за приказ:  
дон Хозе прибудет скоро,  
вы подождите здесь у нас.

Микаэла

*(испуганно)*

У вас?

Моралес и солдаты

У нас.

Микаэла

Спасибо, нет.

Не могу принять ваш совет.

Моралес

Мы Хозе дождёмся вместе,  
и прошу поверить нам,  
я клянусь солдатской честью,  
в обиду я вас не дам.

Микаэла

Верю вам, сеньор; лишь на время удалюсь,  
потом сюда опять вернусь.

Ведь дон Хозе обязан непременно  
явиться с караулом вам на смену?

Ведь дон Хозе обязан непременно  
явиться с караулом вам на смену.

Моралес и солдаты

Да, он сюда обязан непременно  
явиться с караулом нам на смену.

*(Солдаты окружают Микаэлу; она старается высвободиться.)*

Моралес

Как вас просить...

Микаэла

Нет, нет! Нет, нет!

Моралес и солдаты

Как умолять...

Микаэла

Нет, нет! Нет, нет!

Моралес и солдаты

Бедных солдат не покидать!

Нам так скучно, не с кем поболтать!

Микаэла

Нет! Нет! Нет! Нет! Нет!

Не могу, простите меня!

*(Вырывается и убегает.)*

Моралес

Красиво пела,  
но улетела!

Вряд ли пташка вернётся к нам!  
Опять глядим по сторонам...

### Солдаты

И занятно,  
и приятно  
наблюдать за толпой.  
Весело, друг мой, нам с тобой!  
Весело, друг мой, нам с тобой!

### Моралес

Весело нам!

### Моралес и солдаты

Весело нам!

*(Труба за сценой. Слышна музыка военного марша. Солдаты с оружием строятся перед караульным помещением. Со всех сторон сбегаются мальчишки. Появляется смена караула во главе с Цунигой, с ним Хозе. Прохожие наблюдают смену караула.)*

### Мальчишки

В арьергарде эскадрона  
наша гвардия всегда!  
Горны трубят задорно  
тра-та-та-та, тра-та-та!  
Брата старшего дорогу  
выбрал маленький солдат.  
Он с ним шагает в ногу.  
Раз! Два! Ровнее ряд!  
Грудь вперёд, лопатки вместе,  
поступь мерна и тверда!  
Нашей солдатской чести  
не уроним никогда!  
В арьергарде эскадрона  
наша гвардия всегда!  
Горны трубят задорно

тра-ра-та-та, та-ра-та-та!  
Брата старшего дорогу  
выбрал маленький солдат.  
Он с большим шагает в ногу.  
Раз! Два! Ровнее ряд!  
Грудь вперёд, лопатки вместе,  
поступь мерна и тверда!  
Мы своей солдатской чести  
не уроним никогда!  
Та-ра-та, ра-та, ра-та-та-та!  
Та-ра-та-та!  
*(После команды «вольно» Моралес подходит к Хозе.)*

### Моралес

Я тебе скажу по секрету:  
с тобой искала встречи шатенка одна!  
А глаза — небесного цвета!

### Хозе

Микаэла! Это она!  
*(Моралес уводит старую смену караула. Новая смена входит  
в караульное помещение. Мальчишки, маршируя, удаляются.)*

### Мальчишки

В арьергарде эскадрона  
наша гвардия всегда!  
Горны трубят задорно  
та-ра-та-та, ра-та-та!  
Брата старшего дорогу  
выбрал маленький солдат.  
Он с ним шагает в ногу.  
Раз! Два! Ровнее ряд!  
Та-ра-та-та...

**М. И. Глинка.**  
**Опера «Жизнь за царя».**  
**Либретто (фрагменты)**

**Действие третье**

*Изба Сусанина.*

Явление 1

Ваня

*(один)*

Как мать убили  
У малого птенца,  
Остался птенчик  
Гол и гладен в гнезде...  
Соловушка узнал,  
И жаль ему бедняжки:  
Ко птенчику летит,  
И крылышками греет,  
И кормит и лелеет.  
Как мать скончалась  
У малого сына,  
Сынок младенец  
Круглой стал сиротой.  
Как добрый человек  
Почуял в сердце, жалость —  
Берёт он сироту  
В свою семью, и любит,  
И холит, и голубит.

*По окончании песни входит Сусанин.*

## Явление 2

*Ваня и Сусанин.*

Сусанин

Все про птенчика мой Ваня  
Песню про себя ведёт!  
Русь теперь иную песню,  
Песню радости поёт.

Ваня

Да, сбылось: наш боярин...

Сусанин

Нам-то какая милость от Бога:  
Наш молодой вотчинный боярин  
Сделался нашим Царём-Государем!  
Наконец догадались бояре  
Отдать державу, кому следует!

Ваня

Право, чудо: он взошёл  
Из неволи на престол!  
Как досадно будет ляхам!

Сусанин

Знать, теперь они недруги кронные  
Нашему Царю Михаилу;  
Дорого бы дали, чтобы в полон поймать!

Ваня

Как бы сюда не пришли,  
Рыщут везде по Руси!

Сусанин

А пусть придут, его не возьмут —  
Постоим за Царя своего.

Ваня

И я за Царя постою.

Сусанин

Да, мой птенчик подрастёт,  
В службу царскую пойдёт.  
Снаряжу тебя конём,  
Медной шапкой и мечом;  
Без корысти, безо лжи,  
В крепкой правде послужи.

Ваня

Ах, потешь меня конём,  
Медной шапкой и мечом.  
За Царя, за нашу Русь  
Добрый молодец сражусь.  
Никогда не отступлю,  
Стену вражию сломлю.

Сусанин

Так, мой Ваня, в добрый час,  
Знать, порадуешь ты нас!  
Воспитала Русь тебя,  
Возлелеяла, любя;  
Ты Царю заплатишь долг,  
Когда вступишь в царский полк.

Ваня

Меня ты на Руси  
Возлелеял.  
Я в долгу перед Царём  
Государем.  
Заплатить постараюсь,  
Заплатить моей службой!  
Ох, пришло б поскорей  
Моё время, время службы.

Сусанин

Этим дням не стоять  
Безотходно.



Пролетит, промелькнёт  
Твоё детство.  
И как раз подоспеет  
Мой сынок к службе царской  
И готов хоть куда  
Стройный воин,  
Воин царский.

Ваня

И себя,  
И тебя  
Доброй славой  
Я прославлю.

Сусанин

И себя,  
И меня  
Доброй славой  
Ты прославишь.

Ваня

Уж теперь на войну  
Мне б хотелось,  
Послужить моему  
Государю!  
Заплатить моей службой,  
Заплатить моей кровью.  
Ах, зачем я ещё  
Только отрок, а не воин!

Сусанин

Не тужи, что ты млад,  
Что ты отрок.  
И теперь может быть  
Тебе служба.  
Невзначай воля Бога  
Позовёт человека,  
И теперь будь готов  
Ежедневно, ежечасно.

Ваня

До великого, до дела  
Только путь мне укажи.

Сусанин

Так и сила подросла,  
Крепость тела и души!

Оба

До великого, до дела  
Только путь мне укажи.  
Так и сила подросла,  
Крепость тела и души.  
<...>

### Явление 8

*Антонида одна. Она садится на лавку и плачет. К ней идёт  
свадебный хор девиц.*

Хор девиц

*(ещё за сценой)*  
Разгулялася,  
Разливалася  
Вода вешняя  
По лугам  
Разыгралися,  
Расплясалися  
Красны девицы.  
В терему,  
Как одна сидит,  
Не играет,  
Подгорюнилась,  
Слёзы льёт,  
Слёзы горькие!

*Хор выходит на сцену.*

В мураве-траве  
Перепёлочка

Голос жалобный  
Подаёт.  
Как завтра к ней  
Ясный сокол  
И возьмет её  
Из гнезда.  
«Ах, оставь меня,  
Ясный сокол,  
В милом гнёздышке  
Под крылом  
Моей матушки».  
Антонидушка  
Свет Ивановна  
Тужит, сетует,  
Слёзы льёт.  
Скачет суженый,  
Мил-надёжа,  
И с собой её  
Увезёт!  
«Ах, оставь меня,  
Мил-надёжа,  
В доме отческом,  
Мне-то жаль  
Воли девичьей».

### Хор

*(обращаясь к Антониде)*  
Что ты, подруженька,  
Этак расплакалась?  
Всё-таки весело  
Горе невестино!

*(Романс с хором)*

### Антонида

*(встав)*  
Не о том скорблю, подруженьки.  
Я горюю не о том,

Что мне жалко воли девичьей,  
Что оставлю отчий дом!

Хор

Ты скорбишь не о том —  
Так скажи нам о чём?

Антонида

Нас постигло горькое горе,  
Убила чёрная судьба:  
Были враги у нас,  
Взяли отца сейчас

Хор

Как? Поляки сейчас  
Взяли отца у вас?

Антонида

Налетели злые коршуны,  
Набежали поляки.  
Захватили в плен родимого,  
Сотворят беду над ним!

Хор

Ты не плачь, он придёт —  
Его Бог упасёт!

Антонида

Что же сердце веще ноет  
И чует смертную тоску?  
Нет, не придёт отец —  
Смертный ему конец!

Хор

Ты не плачь, он придёт —  
Его Бог упасёт!

**Н. А. Римский-Корсаков.**  
**Опера «Сказание о невидимом**  
**граде Китеже и деде Февронии».**  
**Либретто (фрагменты)**

**Второе действие**

*Занавес. Город Малый Китеж на левом берегу Волги. Площадь с торговыми рядами. Тут же заезжий двор. Повсюду кучками толпится народ в ожидании свадебного поезда. Нищая братия (мужчины и женщины) жмется в сторонке. Около заезжего двора Медведчик играет на дудке и показывает ученого медведя. Его обступили мужики, бабы и малые ребята.*

**Медведчик**

Покажи, Михайлушка,  
покажи, дурачливый,  
как звонарь Пахомушка  
в церковь не спеша идет,  
палкой упирается, тихо подвигается.

*(Медведь плетется переваливаясь и опираясь на костыль. Народ смеется. Медведчик играет на дудке.)*

**Хор**

*(народ)*

Ха, ха, ха, ха...

**Медведчик**

Покажи, Михайлушка,  
покажи, дурачливый,  
как звонарь Пахомушка  
прочь бежит, торопится,

с колокольни вниз долой,  
поскорей к себе домой.

*(Медведь резво бежит вокруг мелкими шажками. Народ смеется. Медведчик играет на дудке.)*

Хор

Ха, ха, ха, ха...

*(Появляется Гусляр, — высокий, белый как лунь старик, собираясь петь.)*

Хор

Приумолкните, крещеные!  
Призатихните на малый час!  
Дайте песню нам повыслушать!  
аль святой Ерусалимский стих!

Гусляр

Из-за озера Яра глубокого  
прибегали туры золоторогие,  
всех двенадцать туров без единого;  
и встречалась им старая турица:  
«Где вы, детки, гуляли, что видели?»

Хор

Зачиналась песня в Китеже,  
Повелась от Яра светлого,  
От престола князя Юрия.

Гусляр

«Мы гуляли вкруг стольного Китежа,  
а видали мы там диво дивное:  
что идет по стене красна девица,  
во руках несет книгу чудесную,  
а и плачет сама, заливаясь».

Хор

И самим нам плакать хочется.  
Песня словно бы не к празднику.  
Ох, сулит она безвременье.

Гусляр

«Ах вы, детки мои неразумные!  
то ходила Царица небесная,  
то заступница дивная плакала,  
что прочла она городу пагубу,  
всей земле сей навек запустение.»

Хор

*(девушки, бабы)*

Господи, спаси нас и помилуй!  
Потерпи еще греху людскому.  
<...>

## Третье действие

### Картина первая

*Китеж Великий*

<...>

Княжич Всеволод

*(выступая вперед)*

Ой же ты, дружина верная!  
Умирать нам лепо ль с женами,  
за стенами укрываючись,  
не видав врага лицом к лицу?  
В сердце имемся единое,  
выйдем ворогу во сретенье,  
за хрестьян, за веру русскую  
положить свои головушки.

Хор

За тобою, княжич, за тобою!

Княжич Всеволод

Княже Юрий, отпусти нас в поле!

Князь Юрий

Дай вам Бог скончаться непостыдно,  
к лику мученик причтенным быти.

*Благословляет княжича и дружину. Дружинники прощаются с женами и выходят с княжичем из города, запевая песню.*

Княжич Всеволод

Поднялася с полуночи...

Княжич Всеволод, хор

Поднялася с полуночи  
дружинушка хрестьянская,  
молилася, крестилася,  
молилася, крестилася,  
на смертный бой готовилась.  
Прости, прощай, родная весь,  
*(проходят за ограду)*  
прости, прощай, родная весь!  
Не плачь же ты, семеюшка:  
*(за стенами)*  
нам смерть в бою написана,  
нам смерть в бою написана,  
а мертвому сорома нет.  
*(далее)*  
Нам смерть в бою написана...  
Нам смерть в бою...



## Спящая княжна

А. П. Бородин

Спит. Спит в лесу глухом,  
Спит княжна волшебным сном,  
Спит под кровом тёмной ночи,  
Сон сковал ей крепко очи.  
Спит, спит.

Вот и лес глухой очнулся,  
С диким смехом вдруг проснулся  
Ведьм и леших шумный рой  
И промчался над княжной.

Лишь княжна в лесу глухом  
Спит всё тем же мёртвым сном.  
Спит, спит.

Слух прошёл, что в лес дремучий  
Богатырь придёт могучий,  
Чары силой сокрушит,  
Сон волшебный победит  
И княжну освободит, освободит.

Но проходят дни за днями,  
Годы идут за годами...  
Ни души живой кругом,  
Всё объято мёртвым сном.

Так княжна в лесу глухом  
Тихо спит глубоким сном;  
Сон сковал ей крепко очи,  
Спит она и дни, и ночи.  
Спит, спит.

И никто не знает, скоро ль  
Час ударит пробужденья.

1867

## Содержание

Основная идея года: как живёт музыка? .....	3
Теоретические основы методического обеспечения программы для 2 класса .....	6
Обоснование цели курса .....	6
Песенность, танцевальность, маршевость .....	11
Интонация .....	15
Развитие и построение (формы) музыки .....	23
Методы и приёмы работы .....	26
Тематическое планирование .....	44
Содержание учебно-методического комплекта .....	50
Электронная форма учебника (ЭФУ) .....	50
Фонохрестоматия .....	56
Нотная хрестоматия .....	58
Примерное планирование музыкального материала .....	62
Первая четверть .....	62
Вторая четверть .....	62
Третья четверть .....	64
Четвёртая четверть .....	65
Примерные поурочные разработки с методическими рекомендациями .....	67
Первая четверть. <i>Вступление</i> .....	67
Вторая четверть. <i>Завязка. Развитие</i> .....	89
Третья четверть. <i>Кульминация</i> .....	123
Четвертая четверть. <i>Развязка</i> .....	153
Планируемые результаты освоения курса .....	177
<i>Приложение 1. Ф. Шопен. Нюктюрн cis-moll, Ор. 27</i> .....	183
<i>Приложение 2. Х. К. Андерсен. Дикая лебеди</i> ...	192
<i>Приложение 3. П.-Ж. де Беранже. Старый капрал</i> .....	208
<i>Приложение 4. М. И. Глинка. Опера «Руслан и Людмила». Либретто (фрагмент)</i> .....	210

<i>Приложение 5. М. П. Мусоргский. Опера «Борис Годунов». Либретто (фрагменты) . . . . .</i>	214
<i>Приложение 6. Ж. Бизе. Опера «Кармен». Либретто (фрагмент) . . . . .</i>	223
<i>Приложение 7. М. И. Глинка. Опера «Жизнь за царя». Либретто (фрагменты) . . . . .</i>	229
<i>Приложение 8. Н. А. Римский-Корсаков. Опера «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии». Либретто (фрагменты) . . . . .</i>	236
<i>Приложение 9. А. П. Бородин. Спящая княжна . . . . .</i>	240