ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение. 3

1. Музыка в системе искусств 6

1.1. Специфика музыкального искусства 6

1.2. Музыка и живопись 18

1.3. Музыка и литература 26

2. Особенности преподавания музыки детям младшего школьного возраста \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_34

2.1. Общая характеристика системы дополнительного образования школьников 34

2.2. Восприятие музыки детьми младшего школьного возраста 36

2.3. Методические рекомендации к преподаванию музыки в младших классах 46

Заключение. 54

Список используемой литературы. 58

Приложение 1. 59

Приложение 2. 60

Введение.

Много таланта, ума и энергии вложили в разработку педагогических проблем, связанных с творческим развитием личности, в первую очередь личности ребенка, подростка, выдающиеся педагоги 20-х и 30-х годов: А.В.Луначарский, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, Б.Л.Яворский, Б.В.Асафьев, Н.Я.Брюсова. Опираясь на их опыт, обогащенный полувековым развитием науки об обучении и воспитании детей, лучшие педагоги во главе со старейшинами - В.Н.Шацкой, Н.Л.Гродзенской, М.А.Румер, Г.Л.Рошалем, Н.И.Сац продолжали и продолжают теоретически и практически развивать принцип творческого развития детей и юношества.

Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или хотя то, что до тебя существовало, сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке - это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Вот такое творческое начало искусство и воспитывает в человеке, и в этой своей функции оно ничем не может быть заменено. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую фантазию оно занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А без творческой фантазии не сдвинуться с места ни в одной области человеческой деятельности.

Ребенок, может быть, не музыкантом, не художеником (хотя в раннем возрасте это очень трудно предвидеть), но, возможно, станет отличным математиком, врачом, учителем или рабочим, и вот тогда самым благотворным образом дадут о себе знать его детские творческие увлечения, добрым следом которых останется его творческая фантазия, его стремление создавать что-то новое, свое, лучшее, двигающее вперед дело, которому он решил посвятить свою жизнь.

Об огромной роли искусства, творческой фантазии в развитии научного мышления свидетельствует хотя бы тот поразительный факт, что значительная часть научно-технических проблем выдвигалась сперва искусством, а уже потом, часто через столетия и даже тысячелетия, решалась наукой и техникой.

В последние годы становится особенно ясной необходимость создания педагогической концепции, которая бы давала определенное направление формированию музыкальной культуры школьников, соответствующей основным принципам ее развития в условиях социалистического общества.

Такая музыкально педагогическая концепция была создана Д. Б. Кабалевским и получила свое воплощение прежде всего в «Основных принципах и методах программы по музыке для общеобразовательной школы» — статье, предваряющей разработанную под его руководством новую программу по музыке, где она наиболее полно реализована, а также в ряде книг, в других статьях и многочисленных выступлениях

Концепция Д. Б. Кабалевского исходит из музыки и на музыку опирается, естественно и органично связывает музыку как искусство с музыкой как школьным предметом, а школьные занятия музыкой также естественно связывает с жизнью. Выполняя эстетическую, воспитательную и познавательную функции, музыкальное искусство вместе с тем составляет неотъемлемую часть самой жизни. Д. Б. Кабалевский пишет: «Искусство неразрывно связано с жизнью, искусство всегда часть жизни». Он подчеркивает что «искусство, созданное человеком, создается им о человеке и для человека — в этом принципиальный смысл связи музыки и жизни... Именно поэтому искусство всегда обогащало и одухотворяло идейный мир людей, укрепляло их мировоззрение, умножало силы.»[[1]](#footnote-1)

Предмет исследования: особенности преподавания музыки в системе дополнительного художественного образования и воспитания младших школьников.

Объект: выразительные и изобразительные возможности музыки в художественном образовании и воспитании младших школьников.

Цель работы: определить роль и значение музыки в художественном образовании и воспитании младших школьников.

Задачи исследования:

1. Исследовать основные выразительные средства музыки

2. Изучить особенности взаимодействия с литературой и живописью.

3. Дать общую характеристику системы дополнительного художественного образования школьников.

4. Описать особенность восприятия музыки детьми младшего школьного возраста.

5. Показать специфику проведения уроков музыки для детей младшего школьного возраста.

# Музыка в системе искусств

## Специфика музыкального искусства

Как и другие виды духовной деятельности человека, музыка – это средство познания мира, данное человеку, чтобы он научился понимать самого себя, видеть красоту Вселенной и постигать смысл жизни. «Музыка – язык чувств», – сказал Роберт Шуман. Но выражению чувств музыка начала учиться только на излете эпохи Возрождения, на рубеже XVI–XVII веков. Это было время, когда человек осознал себя личностью, способной мыслить, чувствовать и творить, когда расцвело светское искусство и родилась опера. Выражение человеческих страстей-аффектов стало первостепенной задачей музыкального искусства в XVIII веке, а в эпоху романтизма мир эмоций и ощущений становится основной сферой, к которой обращаются композиторы в поисках тем, образов и даже средств выражения.

Чувства, звуки, зарисовки окружающей жизни, движение... Но разве не подвластен музыке мир идей? «У каждого подлинно музыкального произведения есть идея», – утверждал Бетховен. Идею, выраженную в его знаменитой Пятой симфонии, сам автор сформулировал так: «От мрака к свету, через борьбу к победе». Совсем не обязательно, чтобы в воплощении идей музыке помогало слово – будь то литературная программа, оперное либретто, поэтический эпиграф или авторские пояснения. Мы не знаем программы 6-й симфонии Чайковского, которая, по признанию самого композитора, существовала в его воображении, весьма немногим известны отрывочные высказывания Чайковского, конкретизирующие образное и идейное содержание сочинения. Однако вряд ли у кого-то возникнет сомнение в том, что эта музыка – о жизни и смерти, о смятении человеческого духа, постигающего трагическую неотвратимость ухода.[[2]](#footnote-2)

Эмоции и ощущения, движение и изменение, идеи и представления, быт и природа, реальное и фантастическое, тончайшие нюансы колорита и грандиозные обобщения – все доступно музыке, хотя и не в равной степени. Какими средствами располагает музыкальное искусство, какие закономерности положены в ее основу, в каких формах выражает она столь многообразное содержание?

Музыка существует в особой системе координат, важнейшими измерениями которой являются звуковое пространство и время. Оба измерения составляют первичные, родовые свойства музыки, хотя специфическим для нее является только первое – звуковысотность. Из тысяч звуков окружающего мира музыкой могут стать только музыкальные звуки (шумовые и ударные эффекты используются весьма избирательно даже в произведениях современных композиторов-авангардистов). Но музыкальный звук сам по себе не может быть воспринят ни эмоционально, ни эстетически. Еще не музыка – и совокупность музыкальных звуков, которую можно уподобить палитре художника или набору слов, находящемуся в распоряжении у поэта.

Считается, что основными выразительными средствами музыки являются мелодия, гармония и ритм.

Носителем смысла и мельчайшей структурной единицей музыкального языка является интонация, существование которой вновь подтверждает глубинную связь двух миров – словесного и звукового – и доказывает, что в начале музыки тоже «было слово». Однако здесь понятие интонации приобретает иное, гораздо более глубокое и всеобъемлющее значение. Об этом очень точно сказал академик Б.Асафьев: «Музыка – это искусство интонируемого смысла (курсив мой. – Л.А.)». Напомним, что одно из значений слова «тон» – звук, характер звучания. Отсюда и некоторые музыкальные термины – тоника, тональность, интонация, интонирование. Прародителями многих музыкальных интонаций стали интонации человеческой речи, но только не обыденные, а те, которые проявляются в моменты наиболее яркого выражения страстей или эмоций. Интонации плача, жалобы, восклицания или вопроса пришли в музыку из жизни и, даже не будучи связанными со словом (например, в инструментальных жанрах), сохраняют свой первичный эмоционально-психологический смысл. Плач Дидоны из оперы Г.Перселла «Дидона и Эней», плач Юродивого из оперы М. Мусоргского «Борис Годунов» столь же определенно выражают скорбную эмоцию, сколь и четвертая часть 6-й симфонии Чайковского или Траурный марш из 2-й сонаты Ф.Шопена. Восходящая секста – так называемый мотив вопроса – и в самом деле прекрасно отражает вопросительную интонацию человеческой речи. Не случайно она столь часто использовалась композиторами-романтиками и нашла широкое применение в произведениях эмоционально-лирического характера, таких как известная миниатюра Шумана «Отчего?» из фортепианного цикла «Фантастические пьесы». Обязательным атрибутом героического начала в музыке являются повелительные, призывные интонации – в частности, восходящая кварта, на последний звук которой падает метрическое ударение. Правда, своим происхождением она связана не только с речью, но также с военной и сигнальной городской музыкой (которая писалась главным образом для духовых инструментов). Войдя в профессиональное музыкальное творчество и утратив прикладную функцию, эти интонационные элементы претерпели значительные изменения, однако самая суть их выразительности осталась той же – именно энергичные квартовые и трезвучные мотивы определяют характер главного образа (аффекта) в героических ариях итальянской оперы-seria, в революционных песнях и торжественных гимнах, в Героической симфонии Бетховена и симфонической поэме Рихарда Штрауса «Дон Жуан».

Далеко не вся музыка обнаруживает непосредственную связь с речевыми интонациями. Будь это так – спектр ее выразительных возможностей не был бы столь широк. Например, в темах песенного склада речевые элементы оказываются как бы растворенными, сглаженными, а часто они не присутствуют вовсе – в подобных случаях внимание слушателя приковывает прежде всего сама мелодическая линия, красота ее рисунка, гибкая, а порой причудливая пластика звуковых форм. Такова итальянская оперная кантилена (классический пример – каватина Нормы из одноименной оперы В.Беллини), лирические темы Чайковского или Рахманинова (вспомним медленную часть его 2-го фортепианного концерта).

Интонация в музыке обладает определенным выразительным смыслом, однако не раскрывает всех граней художественного образа и не может выполнять конструктивной, формообразующей роли. Эти функции берет на себя музыкальная тема – основная смысловая и конструктивная единица любого музыкального произведения, не отождествляемая с мелодией. Мелодия, сколь бы важна она ни была, лишь одна сторона темы. Более того, существуют произведения без мелодии в привычном понимании этого слова: прелюдии и токкаты эпохи барокко, вступление к опере Вагнера «Золото Рейна», симфоническая картина Лядова «Волшебное озеро», прелюдии Дебюсси или сочинения композиторов современности – О.Мессиана, К.Штокхаузена, А.Шнитке и многих других. Однако музыки без темы не бывает. Тема в наиболее глубоком и универсальном понимании представляет собой некое музыкальное единство, в котором взаимодействуют все средства музыкальной выразительности: мелодия, лад и гармония, метр и ритм, фактура, тембровые, регистровые и формообразующие компоненты. Каждый из этих элементов обладает специфическими, только одному ему присущими свойствами и имеет свое поле деятельности, то есть выполняет определенные образные и композиционные задачи.[[3]](#footnote-3)

Мелодия. Не случайно она оказалась на первом месте в нашем перечне. «Одноголосная последовательность звуков, одноголосно выраженная музыкальная мысль» – таковы теоретические определения мелодии. Но есть и другие трактовки. «Мелодия – это мысль, это движение, это душа музыкального произведения», – сказал Шостакович. Его слова прекрасно дополнил Асафьев: «Мелодия была и остается самым преимущественным проявлением музыки и самым понятно-выразительным ее элементом». Действительно, во все времена ничто не ценилось среди музыкантов так высоко, как талант сочинять мелодии; из всех элементов музыкального языка ничто не запоминается так хорошо, как мелодия (так мелодии Россини уже на следующий день после премьер его опер насвистывали на улицах извозчики и мелкие торговцы); ничто не воздействует на эстетическое чувство человека столь непосредственно и ничто не может более полно, нежели мелодия, восстановить в нашем сознании целостный образ музыкального произведения. Но мелодия не может существовать сама по себе. Звуки, составляющие мелодию, должны быть организованы в определенную систему, которая называется ладом (вспомним другие значения русского слова «лад» – порядок, согласие, разумное, правильное устройство).

Действия всех элементов лада согласованы, каждый из них функционально связан с другими: есть центральный элемент – тоника и элементы, подчиненные ей. Благодаря этому в музыке возникает тяготение – некое поле притяжения и отталкивания, которое заставляет нас слышать одни звуки как устойчивые, спокойные, уравновешенные, а другие – как неустойчивые, динамично устремленные и требующие разрешения (аналогов этому свойству музыки мы не найдем ни в одном другом искусстве, его можно уподобить лишь силе всемирного тяготения). Есть у музыкальных звуков и другая особенность. Они могут сочетаться друг с другом не только последовательно, но и одновременно и образовывать разного рода сочетания – интервалы, аккорды. При этом не создается ощущения разноголосицы или бессмысленности, которое неизбежно появится, если два человека вдруг станут говорить вместе. Напротив – звуковые сочетания и способность нашего слуха улавливать их как нечто целостное порождают дополнительные выразительные свойства музыки, важнейшим из которых является гармония. Сочетания звуков воспринимаются нами по-разному: то как благозвучные – консонансы (с лат. – согласие, созвучие, гармония), то как неблагозвучные, внутренне противоречивые – диссонансы. Яркий пример ладогармонической организации – классический мажор или минор, ставшие основой для музыки многих эпох и стилей. В этих семиступенных ладах центром притяжения и главным устойчивым элементом, подчиняющим себе неустойчивые ступени, интервалы и аккорды, является тоническое трезвучие (аккорд, стоящий на первой ступени лада). С основами классической ладотональной системы знаком любой дилетант, умеющий играть на гитаре три «фирменных» аккорда – тоническое (T), субдоминантовое (S) и доминантовое (D) трезвучия. Помимо мажора и минора, существует множество других ладов – мы находим их в музыкальных системах древнего мира, в старинной музыке, в фольклоре, их спектр существенно расширило творчество композиторов XX века.[[4]](#footnote-4)

В условиях лада, то есть определенным образом организованного звукового пространства, возникает гармония. Гармония в привычном понимании этого термина родилась только в эпоху барокко, обрела ясные формы в творчестве венских классиков и была доведена до предельной сложности, изысканности и разнообразия в романтической музыке, что пошатнуло ведущие позиции мелодии. В музыке XX века возникло множество новых систем ладогармонической организации (например, у импрессионистов Дебюсси и Равеля, у Мессиана или Стравинского). Некоторые композиторы – среди них Рахманинов и Мясковский – остались верны классико-романтическим принципам, а такие художники, как Прокофьев или Шостакович, в сфере гармонических средств сумели органично сочетать традиции и новаторство. Функции гармонии весьма разнообразны и ответственны. Во-первых, она обеспечивает «горизонтальную» связь созвучий в музыкальном произведении, то есть является одним из главнейших проводников музыкального времени. Благодаря смене устойчивых и неустойчивых, консонирующих и диссонирующих созвучий мы ощущаем моменты накопления напряженности, нарастаний и спадов – так проявляются экспрессивно-динамические свойства гармонии. Во-вторых, гармония порождает чувство звукового колорита, так как способна привнести в музыку тонкие световые и цветовые градации, создать эффект сопоставления красочных пятен и плавной смены тонких колористических нюансов. В разные эпохи у разных композиторов те или иные свойства гармонии проявлялись неодинаково: классики ценили в ней прежде всего способность логически связывать созвучия, активизировать процесс музыкального развития и выстраивать композицию (что особенно ярко проявилось в сонатной форме); романтики значительно усилили роль экспрессивно-эмоциональных качеств гармонии, хотя не были равнодушны и к звуковой красочности; композиторы-импрессионисты всецело погрузились в любование звуковым колоритом – не случайно и само название этого направления непосредственно связано с аналогичным течением в европейской живописи.

Проявления выразительных свойств лада весьма многообразны. Вполне определенную эмоциональную и колористическую окраску имеют знакомые всем мажор и минор: мажор звучит светло, приподнято и ассоциируется с радостными, светлыми образами, музыка, написанная в миноре, как правило, сумрачна по колориту и связана с выражением печально-меланхолических или скорбных настроений. Каждая из 24-х тональностей воспринимается нами совершенно по-разному. Еще в эпоху барокко они наделялись особым символическим смыслом, который сохранился за ними вплоть до наших дней. Так, до мажор ассоциируется со светом, чистотой, сиянием божественного разума; ре мажор лучше всего подходит для выражения чувств ликования и торжества – это тональность Торжественной мессы Бетховена, радостных, хвалебных хоров Высокой мессы Баха – таких, как «Gloria» («Слава») или «Et resurrexit» («И воскрес»); си минор – сфера скорбно-трагических образов, не зря этой тональностью воспользовался Бах в тех номерах мессы, где речь идет о жертвенности и страданиях Иисуса.

Итак, лад и гармония обеспечивают существование музыки в звуковом пространстве. Но музыка немыслима и вне второй «оси координат» – музыкального времени, выражениями которого являются метр, ритм и темп. Метр разбивает музыкальное время на равные отрезки – метрические доли, которые оказываются неодинаковыми по своему значению: есть доли опорные (сильные) и неопорные (слабые). В такой организации нетрудно увидеть аналогию с поэзией – это лишний раз подтверждает глубокое родство обоих искусств. Как и в поэзии, в музыке различаются двухдольные и трехдольные метры, которые во многом определяют характер движения и даже жанровые особенности того или иного произведения. Так, трехдольный метр, в котором акцентной оказывается первая доля, позволяет нам распознать вальс, а равномерное чередование длительностей в условиях двухдольности помогает уловить маршевое начало. Однако при всей своей значимости метр является только основой, это лишь сетка, или канва, на которую наносится ритмический рисунок. Именно ритм конкретизирует в музыке тот или иной жанр и придает индивидуальность любой мелодии. Значение ритма особенно наглядно проявляется в различных танцевальных жанрах, каждому из которых присуща особая ритмическая формула. Благодаря ритму, даже не слыша мелодии, можно безошибочно отличить вальс от мазурки, марш от польки, болеро от полонеза.

Большое значение имеет в музыке темп – то есть скорость исполнения, которая зависит от частоты чередования метрических долей. Медленные, быстрые и умеренные темпы связаны не только с различными типами движения, но и с определенной сферой выразительности. Невозможно представить себе, например, романс-элегию в быстром темпе или краковяк в темпе адажио. Темп оказывает сильное воздействие на «жанровое наклонение» – именно медленный характер движения позволяет отличить траурный марш от марша строевого или марша-скерцо, а более радикальные изменения темпа способны и вовсе переосмыслить жанр – превратить медленный лирический вальс в головокружительное скерцо, а галантный менуэт в величественно-импозантную сарабанду. Часто темп и метр играют решающую роль в создании музыкального образа. Сопоставим два известнейших произведения Моцарта – тему первой части 40-й симфонии и арию Памины из второго действия оперы «Волшебная флейта». В их основе лежит одна и та же интонация жалобы – lamento, окрашенная в элегические тона соль минора. Музыка первой части симфонии сродни взволнованной речи, в которой непосредственно изливается чувство, она создает ощущение трепетного, почти романтического порыва. Лирика арии – это скорбь, глубокая, безысходная, как будто скованная изнутри, но полная скрытого напряжения. При этом решающее воздействие на характер лирического образа оказывает темп: в первом случае скорый, а во втором – медленный, а также размер: в симфонии – двухдольный, с устремленными к сильной доле такта ямбическими мотивами, в арии Памины – с трехдольной пульсацией, смягченный и более текучий.

Средства музыкальной выразительности – мелодия, метроритм, лад и гармония – должны быть определенным образом скоординированы и организованы, должны находить некое «материальное» воплощение. За это в музыке отвечает фактура, которую можно определить как тип изложения музыкального материала, способ построения музыкальной ткани. Существует великое множество разновидностей фактуры. Мы выделим лишь два важнейших принципа в организации музыкальной ткани – полифонический и гомофонный. Первый возникает в результате сочетания нескольких самостоятельных мелодических голосов. Если во всех голосах поочередно или с некоторым наложением проводится один и тот же тематический материал, то возникает имитационная полифония – этот тип фактуры преобладает в светской и церковной хоровой музыке эпохи Возрождения, он широко представлен в творчестве мастеров полифонии эпохи барокко, в частности в фугах Баха и Генделя. Если по вертикали сочетаются различные мелодии, то мы имеем дело с контрастной полифонией. Она не столь широко распространена в музыке, как имитационная, но встречается в произведениях самых разных эпох и стилей – от средневековья до наших дней. Так, в трио Командора, Дон Жуана и Лепорелло из оперы Моцарта «Дон Жуан» каждый из участников охвачен своим чувством, поэтому вокальные партии героев, сливающиеся в полифоническом ансамбле, ярко контрастны по отношению друг к другу: боль и страдание выражены в ламентозных фразах Командора, жалость и леденящий душу страх смерти воплощены в проникновенно-кантиленной мелодии Дон Жуана, а трусливый Лепорелло вполголоса бубнит свою скороговорку. Второй тип фактуры – гомофония – подразумевает наличие ведущего мелодического голоса и аккомпанемента. Здесь также возможны разнообразные варианты – от простого аккордового склада, где мелодическую роль играет верхний голос аккорда (хоралы Баха), до мелодии с развитым, индивидуализированным аккомпанементом (ноктюрны Шопена, прелюдии Рахманинова).[[5]](#footnote-5)

Все то, о чем шла речь до сих пор, имеет основополагающее значение для музыки, но существует только на нотной бумаге до тех пор, пока не воплотится в звуках, ведь звучание – непременное условие существования музыкального искусства. Как же материализуется звук, каким образом доносит до слушателя свой смысл музыка? Эта тайна заключена в особой сфере выразительных средств – целом мире тембров. Человеческие голоса и инструменты – деревянные духовые, медные духовые, струнные и ударные – придают музыке живое дыхание и удивительное разнообразие красок. Они выступают и в отдельности, и в бесчисленных сочетаниях, каждое из которых обладает совершенно особыми экспрессивными качествами и колоритом. Вокальное соло раскрывает тончайшие эмоциональные нюансы, а монументальная, «фресковая» звучность смешанного хора способна сотрясать своды соборов и концертных залов; звучание струнного квартета, удивительное по теплоте и слитности тембров, одновременно создает впечатление пластичности и графической четкости линий; разноголосые деревянные духовые пленяют акварельной прозрачностью и ясностью красок.

Индивидуальность голосов и инструментов была замечена композиторами очень давно. Задушевные соло, подобные теме медленной части 4-й симфонии Чайковского, часто поручаются гобою; блестящие и холодновато-прозрачные фиоритуры прекрасно удаются флейте – не зря ее использует Римский-Корсаков, характеризуя прекрасную, но лишенную человеческого тепла Снегурочку; голос природы традиционно становится зовом валторны (напомним, что в переводе с немецкого это слово и означает «лесной рог» – именно он исполняет пасторальные темы в увертюрах Вебера к операм «Оберон» и «Вольный стрелок»); роковые, зловеще-угрожающие образы неизменно связываются с медными духовыми инструментами, а от струнных исходит ощущение душевной теплоты и эмоциональной непосредственности высказывания (вспомним знаменитую побочную тему первой части 6-й симфонии Чайковского).

Важно помнить, что все средства музыкальной выразительности тесно связаны между собой. Большинство из них вообще не существуют сами по себе: так, мелодия немыслима вне ритма и лада, вне лада и фактуры не может возникнуть гармония, а ритм, хоть и более независим, чем все остальные элементы, но «одномерен» и лишен первейшей сущности музыки – звука. Взаимосвязь всех средств музыкальной выразительности обнаруживается буквально на каждом шагу. Действительно, по одной только последовательности звуков, воспроизведенной в произвольном темпе и ритме, трудно узнать даже очень знакомую мелодию. Сопоставим несколько примеров – пусть это будет тема Черномора из «Руслана и Людмилы» Глинки, лейтмотив копья Вотана из вагнеровского «Кольца Нибелунга» и тема па-де-де из балета «Щелкунчик». Их мелодии практически одинаковы – все они представляют собой простейшую нисходящую гамму. Но что же делает эти темы столь разными – вплоть до того, что одна из них воплощает силы зла, другая символизирует победу любви и добра, а третья выражает совершенно абстрактную идею? Все дело в том, что одинаковые мелодии помещены в совершенно различные метроритмические, ладогармонические, фактурные и тембровые условия: непривычно, потусторонне звучащий целотонный лад, примитивный в своей равномерности ритм и грозное оркестровое тутти с преобладанием меди составляют существо темы злого волшебника; суровая окраска натурального минора, пунктирный маршевый ритм, аскетичное унисонное изложение и глухие тембровые краски низких струнных и медных духовых инструментов определяют характер вагнеровского лейтмотива; просветленный мажорный колорит, красочность и полетность неустойчивой гармонии на сильной доле, ритмическая пластичность и теплое, наполненное звучание струнных делают простую гамму одной из красивейших лирических тем Чайковского. [[6]](#footnote-6)

Теперь, когда мы рассмотрели различные элементы музыкального языка, увидели всю сложность и многообразие их связей, необходимо вспомнить о том, что все они являются лишь средствами выражения художественного образа. Но ведь во временном искусстве образ никогда не остается неизменным, даже для его показа требуется время. Если же образов несколько, то и они, и восприятие слушателя тем более нуждаются в некоей силе, организующей всю совокупность средств выражения во временном потоке. Эту задачу выполняет в музыке форма, сложность понимания которой усугубляется тем, что она постижима только в момент исполнения музыкального произведения. С одной стороны, форма – это композиция, или структура произведения, связывающая все его части воедино. По стройности и уравновешенности композиции, по гармоничности соотношения частей и целого нередко судят о достоинствах музыкального произведения, не зря Глинка сказал: «Форма – значит красота». Вместе с тем форма – это одно из высших проявлений процессуальной природы музыки. В ней отражается смена музыкальных образов, раскрывается их контраст или связь, развитие или преобразование. Лишь охватив музыкальную форму целиком, мы можем уяснить логику развития художественного образа и ход творческой мысли композитора.

Говоря о средствах и формах выражения в музыке, следует помнить, что мы со значительной долей условности можем рассматривать их совокупность как единый художественный язык. В действительности же каждый композитор говорит на своем языке, а точнее, руководствуется законами своей собственной музыкальной речи. И это позволяет музыке оставаться вечно живым, непосредственным и бесконечно разнообразным искусством, словно вобравшим в себя все токи жизни и в чувственно постигаемой форме отразившим и переплавившим опыт других сфер духовной деятельности. Наверное, не случайно одни считают, что музыка элитарна и требует для своего восприятия специальной подготовки и даже определенных природных данных, а другие видят в ней силу, способную воздействовать на нас помимо сознания и опыта. Наверное, и те, и другие правы. И безусловно прав замечательный музыковед и писатель Ромен Роллан, сказавший: «Музыка, это интимное искусство, может быть также искусством общественным; она может быть плодом внутренней сосредоточенности и скорби, но может быть порождением радости и даже легкомыслия... Один называет ее движущейся архитектурой, другой – поэтической психологией; один видит в ней искусство чисто пластическое и формальное, другой – искусство непосредственного этического воздействия. Для одного теоретика сущность музыки – в мелодии, для другого – в гармонии... Музыка не умещается ни в одну формулу. Это – песнь веков и цветок истории, который могут взрастить как горести, так и радости человеческие».[[7]](#footnote-7)

## Музыка и живопись

Музыка постоянно оказывала и оказывает воздействие на другие виды искусства и сама, в свою очередь, испытывает их влияние. Музыка способна не только выражать – она подражает и изображает, то есть воссоздает в звуках явления окружающего мира, например шелест леса, шум бегущей воды, удары грома, звон колоколов и пение птиц; ей удается отразить не только слышимое, но и видимое: всполохи молнии, эффекты светотени, меняющиеся очертания рельефа, глубину пространства и переливы красок. Таким образом, «самое абстрактное из всех искусств» обращается к вполне конкретной – предметной – области, которая считается прерогативой искусств «наглядных», изобразительных. Поэтому далеко не случайны параллели между музыкой и живописью, возникающие, например, в области жанров: картина, портрет, зарисовка, миниатюра, эстамп, арабеска – все это понятия, пришедшие в музыку из изобразительного искусства и естественно здесь прижившиеся. Оратория Г.Ф.Генделя «Израиль в Египте», оратории Й.Гайдна «Сотворение мира» и «Времена года», 6-я («Пасторальная») симфония Л.Бетховена, музыкальные картины Н.А.Римского-Корсакова или прелюдии К.Дебюсси – вот лишь немногие образцы «музыкальной живописи» (этим термином пользовались для обозначения подобного рода музыки в XVIII в.). Конечно, музыкальные картины значительно уступают живописи или скульптуре в наглядности и детализированности, но зато обладают тончайшей, неуловимой поэтичностью, которая свойственна лишь музыке, они оставляют простор для работы воображения, что придает восприятию живость и эмоциональную непосредственность.[[8]](#footnote-8)

Специфика музыки, ее «индивидуальность» как раз наиболее выпукло и может быть охарактеризована именно через эти взаимовлияния, которые иногда доходили до крайних степеней сближения одного искусства с другим. И именно эти крайности дают наиболее интересные, обновляющие и обогащающие искусство результаты. Посмотрим, как это было в случаях взаимовлияний музыки с живописью.

Воздействие музыки и живописи как самостоятельных видов искусства друг на друга начинается с эпохи Возрождения. С этого времени сложилось два основных типа музыкального «живописания» внешнего мира. Первый—это имитация различных звучаний реального мира—пения птиц, эха, жужжание шмеля, раскаты грома, звон колокола, шелест леса и т. д. (скажем, соловей, кукушка и перепел в «Пасторальной симфонии» Бетховена, имитация эха в сочинении О. Лассо «Эхо», симфонический эпизод «Полет шмеля» из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» и др.).[[9]](#footnote-9)

Второй тип — основан на использовании ассоциативных связей между звуковыми и незвуковыми явлениями. Так, быстрый и медленный темп музыки соответствует быстрому или медленному темпу реального движения, высокий или низкий звук — пространственному положению предмета или челове-ка, а также его весу, массе. Движение звукоряда снизу вверх или сверху вниз ассоциируется с аналогичным реальным движением: 'i'смбры 'голосов и инструментов вызывают световые ассоциаций: «светлые» (скрипки и флейты в высоком регистре, сопрано) или «темные» (бас-кларнет, фагот, контрабас), «блестящие» (труба) или «матовые» (кларнет). В отдельных случаях звук может ассоциироваться и с цветом (феномен «цветного слуха», о котором —"чуть позже). «Ассоциации этих типов широко применяются в различных музыкальных картинах рассвета («Рассвет на Москва-реке» М. П. Мусоргского, окончание второй картины «Евгения Онегина» П. 'И. Чайковского), образах разгорающегося пламени («Промс-тей»и поэма «К пламени» А. Н. Скрябина). Порой композиторы с помощью тонких ассоциативных связей пытаются воспроизвести облик человека («Девушка с волосами ' цвета льна» К. Дебюсси), запахи («Ароматы в "вечернем воздухе реют» К. Дебюсси) (1). Музыкальная изобразительность аСебциатнв'ного типа лежит в основе - музыкалыю;изобрази-тельной программной музыки. Очень широко музыкально-изобразительная "программность представлена в творчест'вс композиторов-романтиков и импрессионистов.

Разберем в качестве примера одно из произведений романтической музыки—фортепианную пьесу Ф. Листа «Мыслитель» из цикла «Годы странствий». Для художника-романтика, как мы помним, произведение искусства *:*— это лири-ческий^Дневник, «портрет» его души, в котором запечатлен сложный мир противоречивых чувств. Поэтому композитор 'не стремится, как правило, к внешним изобразительным аналогиям. Его задача -- передать впечатления от скульптурного или живописного произведения и рожденные ими переживания; Таков «Мыслитель» Ф. Листа.

Композитор передает впечатление от статуи Микельанджело, находящейся в капелле Медичи церкви Сан-Лоренцо в изображающей Лоренцо Медичи, герцога Урбщского. Герцог изображен сидящим в задумчивой позе со склоненной головой. На нем -- рыцарские доспехи и герцогская мантия. Поза статуи выражает задумчивость, сосредоточенность, погруженность в себя. Лист и передает это состояние в музыке.

К этому следует добавить, что на формирование замысла композитора оказала влияние и другая скульптура Микельанджело -- аллегорическая фигура «Ночи», находящаяся (вместе с фигурами «Заря», «День», «Сумерки») в той же капелле. Об этом свидетельствует тот факт, что Лист спустя некоторое время, создал оркестровый вариант пьесы «Мыслитель», но назвал его «Ночь». Кроме того, на титульном листе первого издания пьесы «Мыслитель» помещен эпиграф: стихи Микельанджело, посвященные скульптуре «Ночь»[[10]](#footnote-10)

Мне сладок сон, и слаще камнем быть! Во времена позора и паденья Не слышать, не глядеть—одно спасенье. Умолкни, чтоб меня не разбудить.

Итак, круг образов, определивших идейный замысел пьесы, - соя, задумчивость, погруженность в размышления. Квинтэссенция этих состояний - - смерть, как полное, абсолютное отрешение от внешнего мира (ведь обе скульптуры входят в комплекс надгробий). В стихотворении эти состояния противопоставляются неприглядной действительности.

Как же воплощается в музыке этот очень романтический по духу замысел?

Общий скорбный характер образа передается минорной тональностью (до диез минор) и приглушенным, негромким звучанием. Состояние скованности и погруженности в размышления переданы статичностью 'мелодии: из 17 звуков темы четырнадцать повторяют один и тот же звук «ми». Музыка создает эмоциональный аналог образного содержания скульптуры, дополняя, углубляя и развивая его.

Новую страницу взаимодействия музыки и изобразительного искусства открыл музыкальный импрессионизм. Развивая дальше живописную программность, композиторы-им-поессионисты (К. Дебюсси, М. Равель, П. Дюка, Ф. Шмнт. Ж. Роже-Дюкас и др.) добились передачи едва уловимых психологических состояний, вызванных созерцанием внешнего мира. Зыбкость и .тонкость настроений, их символически-неопределенный характер дополняется в музыке импрессионистов тончайшей звукописью. Воплощение столь новых и обычных для музыкального искусства замыслов потребовало и новых форм, Рождаются «симфонические эскизы-зари-совки, сочетающие акварельную мягкость звукописи с символистской загадачностью настроений; в фортепианной музыке -- столь же сжатые программные миниатюры, основанные на особой технике звукового «резонирования» и картинной пейзажности...»

Примером фортепианной музыки импрессионизма может служить пьеса М. Равеля «Игра воды» (1902). Как писал сам композитор, пьеса навеяна «шумом воды и другими музыкальными звуками, слышимыми в фонтанах, водопадах и ручьях». С помощью приемов виртуозного пианизма лис-товской традиции, обновленных в духе импрессионизма, композитор создает «образ спокойно играющей воды, безучастной JK м!иру человеческих чувств, но способной воздействовать на них — убаюкивать и ласкать слух». Музыка то струится в звучании пассажей и переливах арпеджио, подобно журчащим каскадам воды, то падает, точно капли, звуками красивой пентатонической (т. е. состоящей из пяти звуков) мелодии.

Не менее интересными результатами обогатило мировую художественную культуру воздействие музыки на изобразительное искусство. Это воздействие осуществлялось в трех основных направлениях.

Первое, самое общее и широкое, использует музыку как тему живописного и скульптурного произведения. .Изображения музыкальных инструментов и людей, играющих на музыкальных инструментах, встречаются с древнейших времен. Среди подобного рода произведений есть подлинные . шедевры, например, «Сельский концерт» Джорджоне, «Гитарист» и «Савояр с сурком» Ватто, «Аполлон, Гиацинт и Кипарис, занимающиеся музыкой и пением» А. Иванова и др. Помимо собственно живописных достоинств (как в случае перечисленных картин) изображения инструментов и музыкантов могут иметь и историко-культурное, а также документальное значение, ибо часто это дополнительный, а иногда и единственный источник сведений о музыке.

Второе направление воздействия музыки на изобразительное искусство воплощает попытки передать в живописном или скульптурном произведении впечатления от конкретного музыкального произведения. В подавляющем большинстве случаев — это иллюстрации к музыке, связанной с текстом. Таковы графические циклы немецкого художника А. Рихтера и чеха М. Алеша, воплощающие образы народных песен, ил-люстраяции Ф. Хасса к песням Ф. Шуберта, М. Клингера -к песням И. Брамса и др. Влияние музыки в такого рода произведениях проявляется в ритме, композиционном и колористическом решении изображения. Так, в картине М. Швин-дта «Лесной царь», написанной под впечатлением от одноименной баллады Ф. Шуберта, убедительно переданы и ритм дикой ночной скачки, и ужас ночного видения.

Особое место среди иллюстраций музыки занимает графический цикл «Фантазия на темы Брамса» (1894) немецкого художника М. Клингера. Уникальность цикла определяется тем, что он представляет собой не только попытку воплощения музыки в графических образах, но и попытку создания своеобразного синтеза художественной графики и нотографии как эквивалента звучащей музыки. Изобразительный цикл включен в сборник нот с произведениями Брамса и составляет с ним единое целое. Музыкальные и графические произведения дополняют и взаимно иллюстрируют друг друга, очерчивая общий круг образов и идей.

Третье направление воздействия музыки на изобразительное искусство связано со стремлением художников использовать ритмические, композиционные и формообразующие, темброво-колористические характеристики музыки при создании живописного произведения. При этом взаимовлияние двух искусств идет уже на более глубоком, сущностном уровне.

Впервые наиболее отчетливо и результативно это проявилось в эпоху романтизма с ее стремлением к синтезу искусств. Живопись романтиков становится более «музыкальной»: рисунок и цвет начинают служить не столько задаче точного предметного изображения вещей, животных, людей, сколько воплощению их внутренней, эмоционально-духовной Сути. В живописном произведении на первый план вьтдвига-етсй ее цветовое и композиционное решение, его способность производить впечатление цветом и линиями как бы самими по себе, относительно независимо от изображения или в дополнение к нему. Усиливаются орнаментально-ритмическое и красочно-колористическое начало живописи.

Таковы, в частности, картины одного из ведущих представителей романтизма в живописи — Э. Делакруа. Возьмем для примера его портрет Шопена. Мы видим, что «лицо Шопена затенено. Выражение его таково, что кажется, будто композитор целиком поглощен переживаниями, погрузился в себя, ушел в свой субъективный мир. Возможно, в его душе звучит или рождается музыка. Колорит портрета сумрачен, почти монохромен. Но на темном фоне, словно выражение, интенсивной духовной жизни, мерцают белые, красные, охристые мазки. Скромность, приглушенность колорита заставляют сосредоточить исключительное внимание на выражении лица». Затененность и неясность очертаний лица подчеркивает значение внутреннего состояния героя, дают представление о богатстве, насыщенности и напряженности его духовного бытия.

Дальнейшее развитие принципов музыкальной живописи приводит к отказу от предметности. В творчестве В. Кандинского линии, краски, пятна на холсте становятся средствами передачи эмоционально-музыкального содержания. Художником был создан словарь красочно-музыкальных соответствий. Краски понимались Кандинским как музыкальные звуки определенных музыкальных инструментов и ассоциативно связывались с ними. В трактате «О духовном» (1911) основоположник лирического абстракционизма дает следующую характеристику цветовому спектру:

Желтый—звук трубы на высоких нотах; Оранжевый—средний колокол или альт (скрипка, голос); Красный—фанфары, навязчивый, сильный тон; Фиолетовый—английский рожок, фагот; Светло-синий—виолончель; Углубление синевы—контрабас, орган; Зеленый—скрипки в среднем регистре; Белый—беззвучие, пауза, звучание земли, когда она была покрыта льдом; Черный—пауза, но другого характера—«труп, лежащий за пределами всех событий».

Живопись Кандинского, равно как и музыка Скрябина',, Создававшаяся в эти же годы, послужила основой создания ..нового свето-цвето-музыкального. синтеза, получившего развитие благодаря техническим достижениям уже в наше время.

Наиболее интересный опыт предворения композиционно-формальных особенностей музыки при создании живописных произведений принадлежит литовскому художнику и композитору М. Чюрленису (1875—1911). Живопись Чюрлениса своего рода зримая музыка. Некоторые циклы его живописных работ названы и.м «сонатами» («Соната моря», «Соната солнца», «Соната весны» и др.) и построены по аналогии со строением сонатно-симфонического цикла. Они состоят из трех или четырех частей: Allegro, Andante, Scherco? Finale. Композиция, ритм, эмоционально-образный строй каждой из частей соответствует темпу и характеру частей со'Натно-симфо-ничсского цикла.

Так, например, «Соната моря» состоит из трех частей. Первая часть — Allegro и заключительная — Finale — изображают море—бурное, беспокойное, стремительное. Мы видим вздымающиеся волны и как бы слышим их рокот и вой ветра. В финале «гигантская волна, взметнувшаяся по диагонали картины, словно мощный звуковой взрыв оркестра, пот-•рясающий своей энергией -и силой. Ее гребень пересекает расстилающийся за ней ряд волн. А внизу, у ее подножия, в резких, крутых, противоположно направленных движениях словно пляшут маленькие кораблики. Водяная пена на стене волны образует просвечивающиеся инициалы Чюрлениса. Мгновение --и они исчезнут вместе с поглощенными волной корабликами» (2). Средняя часть -- Andante. Спокойна и умиротворенна. Море покоится таинственно. На горизонте горят прожекторы как глаза сказочного чудовища, в подводном царстве которого покоятся руины и остатки затонувших кораблей.[[11]](#footnote-11)

## Музыка и литература

Большое влияние оказали друг на друга музыка и литература. Музыке присуща и процессуальность, это роднит ее с другими временными по своей природе искусствами – театром и кино. Спуск и подъем, приближение и удаление, движение и покой, биение пульса и ощущение вращения, колебания, устремленности – все это в той или иной степени проявляется в любом музыкальном произведении. Вот покачивается на волнах корабль Синдбада-морехода («Шехеразада» Римского-Корсакова), плавно скользит по водам канала лодка (песни венецианских гондольеров Мендельсона), во весь опор скачет на разгоряченной лошади всадник (песня «Лесной царь» Шуберта), а вот несется скоростной локомотив «Пасифик 231» (одноименная симфоническая пьеса Онеггера). Иногда процессуальные свойства музыки подчеркивает характерный жанровый подзаголовок произведения, например «рerpetuum mobile» – «вечное движение». Каждая эпоха накладывает на музыкальное искусство не только стилистический или жанровый отпечаток, но и сообщает ей свой тип музыкального движения и свое ощущение музыкального времени. Разве можно сравнить плавное, неспешное развертывание средневекового григорианского хорала с бешеными темпами и нервными ритмами музыки XX века?

Звуки – строительный материал, из которого складывается музыкальное пространство – могут реализоваться только во времени (ведь даже один звук, чтобы возникнуть и быть воспринятым, должен продлиться какое-то мгновение). В системе «звук – время» возникают и действуют все важнейшие элементы музыки: мелодия, лад и гармония, метроритм, фактура, а некоторые из них, например мелодия, могут возникнуть лишь на пересечении обеих «координат» – звуковой и временной. Элементы музыкального языка действуют сообща, в определенной системе, где каждый из них играет свою выразительно-смысловую и конструктивную роль. Систему музыкально-выразительных средств принято называть музыкальным языком. Впрочем, это название представляется не совсем точным – вернее было бы проводить аналогию не с языком, а с речью, которая более непосредственно отражает временную и коммуникативную природу музыки. Подобно речи, музыка основана на взаимодействии двух факторов – непрерывности и расчлененности; это поток информации, организованный по законам синтаксиса. Роль знаков препинания выполняют в музыке цезуры, паузы, остановки на долгих звуках, каденции, которые отделяют друг от друга смысловые и структурные построения – мотивы, фразы, предложения, периоды. Они, как и словосочетания, фразы, предложения, абзацы в речи словесной, выстраиваются в определенную иерархию и заключают в себе определенный смысл – но смысл не понятийный, а музыкальный, охватывающий многие стороны восприятия, в том числе и эмоциональную.[[12]](#footnote-12)

Звук и слово продолжали обогащать друг друга в религиозных песнопениях, мессах и литургиях, кантатах и ораториях, песнях и романсах. Даже инструментальная музыка, отделившись от слова и жеста, часто несла на себе груз речевых интонаций, ораторского пафоса, периодически обращалась к литературе, к литературным сюжетам и образам. Такое обращение привело к созданию особой ветви музыкального искусства — так называемой программной музыки. Программность особенно показательна для музыки эпохи романтизма.[[13]](#footnote-13)

Многие произведения романтической музыки имеют литературную основу либо в виде развернутого сюжета, повествования (как в «Фантастической симфонии» Г. Берлиоза), «почвы», из которой вырастают музыкальные образы. Таковы многие произведения Ф. Листа: симфония «Фауст», фортепианные пьесы «Сонет Петрарки № 104», «По прочтении Данте»; Б. Сметаны: симфонические поэмы «Ричард III», «Лагерь Валленштейна»; П. Чайковского: «Манфред», увертюра-фантазия «Ромео и Джульетта» и др. В этом случае композитор как бы рассказывает о своих впечатлениях от литературного произведения языком инструментальной музыки.

Возможна также и передача в музыке сложных, философских идей. Попытку заложить в программу музыкального произведения такие идеи, данные в виде авторских ремарок-обозначений музыкальных тем. («тема мечтаний»,, «тема творений», «тема самоутверждения», «тема воли», «тема ритмов тревожных», «тема томления»), показать развитие этих тем-идей, их столкновение, взаимодействие, противоборство предпринял А. Н. Скрябин в знаменитой «Поэме экстаза». Кроме этих обозначений, данных композитором, уже после того, как партитура поэмы была -закончена и сдана в печать, существует и стихотворный текст поэмы, -сочиненный композитором.

"Результаты влияния *t* литературы на музыку, как видим даже из этого краткого и далеко не'полного изложения, интересны и плодотворны. Не менее впечатляющим было и воздействие музыки на литературу. Такое воздействие наиболее показательно для романтического и символистского искусства, а также для литературы XX века.

Романтическая литература, ориентируясь на музыку как на самое романтическое из искусств, становится зеркалом души художника (вспомним «Сердечные излияния отшельника *-*— любителя искусств»), его лирическим'Дневником, исповедью. Проза становится лирической, превращается в «Биографию чувств».

Поэзия романтиков становится музыкальной,- в ней усиливается ритмическое и интонационно-мелодическое начало. Гейне писал: поэтическим «чувством соответствует рифма, музыкальное значение которой особенно важно. Необычайные, яркие рифмы как бы содействуют'более богатой инструментовке, которая призвана особенно выделять то или дру-f6e Чувство в убаюкивающем напеве, подобно тоМу, как неЖ-ные тона лесного рога внезапно прерываются трубными звуками». Так появляется термин «инструментовка стиха», вошедший затем в литературоведение.[[14]](#footnote-14)

Наконец, музыка как стихия чувств, предмет описания и размышления становится постоянной темой романтической литературы и поэзии. Очень показательно в этом отношении творчество Э. Т. А. Гофмана, универсально одаренного человека, писателя, композитора, дирижера и живописца. Тема музыки во всех ее всевозможных вариациях и оттенках становится сквозной в его литературных произведениях (новеллы: «Кавалер Глюк», «Музыкальные страдания Иоганнл Крейслера, капельмейстера», диалог «Поэт и композитор», «Фрагменты биографии Иоганнеса Крейслера» как часть романа «Житейские воззрения кота Мурра».

Стремление подражать музыке затрагивает и формально-конструктивную основу романтической литературы. Литературные произведения некоторых писателей-романтиков, особенно Гофмана, часто строятся по законам музыкальной формы. Как отмечает В. В. Ванслов, «можно сказать, что гофманские «Серапионовы братья» построены по сюитному принципу, в «Житейских воззрениях кота Мурра» прослеживаются черты сонатной схемы, а рассказы «Приключения накануне нового года» и «Разбойники» представляют собой как бы вариации или парафразы на темы Шамиссо и Шиллера. Другой романтик, Л. Тик прибегает для определения формы своих пьес к музыкальным аналогиям. Так, драматические интермедии в пьесе «Принц Цербино» он называет симфониями, а интермедии пьесы «Мир наизнанку» получают наименование частей сонатно-симфонического цикла: «Andan. te»; «Adagio», «Rondo». «При всем внешнем характере подобного рода сопоставлений они выражают глубокую внутреннюю ориентацию романтиков на музыкальные искусства».

Символисты восприняли от романтишв идею панмузы-калы-юсти, глубокой внутренней связи музыки и сущности жизни вообще. Музыка с неопределенной предметностью и зыбкостью ее образов как нельзя лучше отвечала представлениям символистов о том, каким должно быть искусство. Поэтому поэты-символисты еще более, по сравнению с романтиками, /усиливают музыкальность стиха, создают образ-ды поэзии, отличающиеся утонченной и изящной инструментовкой.

Так, из-под пера П. Верлена (J844—1896) выходит поэтическая книга «Романсы без слов» (1874). Само название сборника свидетельствует о внимании к музыке стиха. В стихотворении «Поэтическое искусство» (1882), в котором отрицаются и пародируются принципы классицизма, изложенные в знаменитом «Поэтическом искусстве» Н. Буало, Верлен говорит о музыкальности как основе символистской поэтики. Слова Верлена «музыка прежде всего» становятся одним из лозунгов символизма. Характеризуя поэтический мир стихов Верлена, один из исследователей отмечает, что мир под пером поэта становится портретом его души. Поразительную тонкость чувств Верлен «распространяет на все, к чему обращен его взгляд. Каждое дерево, лист, дождевая капля, птица как будто издают едва слышный звук. Все вместе они образуют музыку верленовского поэтического мира. Вне этой особенности, вне этой музыки нет поэзии Верлена. Именно здесь кроются истоки трудности, а подчас невозможности переводов стихов Верлена на другие языки». Даже лучшие переводы не в состоянии передать характерное для поэзии Верлена сочетание гласных, согласных и носовых звуков. Так, в стихотворении «Осенняя песня» из сборника «Сатурничсские поэмы» общее настроение — печали, одиночества, предчувствия гибели в холодном равнодушном мире. Верлен прибегает к особым приемам, усиливающим музыкальность стиха: выделяет преобладающие звуки, использует повторы и сплошные женские рифмы. Русский перевод лишь отдаленно передает эти особенности оригинала:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Долгие песни  Скрипки осенней  Зов неотвязный,  Сердце мне ранит,  Думы туманят,  Однообразно | Сплю, холодею,  Вздрогну, бледнею  С боемм полночи,  Вспомниться что-то,  Все без отчета  Выплачут они | Выйду я в поле,  Ветер на воле  Мечется, смелый  Схватит он, бросит,  Словно уносит  Лист пожелтевший |

Пер. В. Брюсова. В поэзии русских символистов особым вниманием к музыкальности стиха отмечена поэзия К. Бальмонта и И. Аннен-ского. В предисловии ко второму изданию сборника «Горящие здания» Бальмонт писал: «В предшествующих своих книгах... я показал, что может сделать с русским языком поэт, любящий музыку. В них есть ритм и перезвоны благозвучий, найденные впервые». Своей музыкальностью поэзия Бальмонта обязана широкому использованию звукоподражания, аллитераций, мастерскому владению внутренней риф, мой. Это все характерно тлкже для одного из программных стихотворений поэта - «Я изысканность русской медлительной речи.,.» из цикла «Змеиный глаз» (1901).

Я—изысканность русской медлительной речи,

Предо мною другие поэты—предтечи,

Я впервые открыл в этой речи уклоны,

Перепевные, гневные, нежные звоны.

Я—внезапный излом,

Я—играющий гром,

Я—прозрачный ручей,

Я—для всех и ничей.

Переплеск многопенный, разорванно-слитный, Самоцветные камни земли самобытной, Переклички лесные зеленого мая — Все пойму, все возьму, у других отнимая.

Вечно юный, как сон,

Сильный тем, что влюблен

И в себя и в других,

Я—изысканный стих.

Предельное усиление музыкальности стиха приводит поэта к древнейшей, архаической форме -- заклинанию, с его бесконечными ритмическими повторениями слов. Таково сти-хотвооенис «Радуйся» из книги стихов «Зеленый вертоград», (1909).

Еще дальше в этом направлений пойдет В. Хлебников - одна из центральных фигур русского футуризма - в знаменитом «Заклятии смехом» (1908—1910).

О, рассмейтесь, смехачи!

О, засмейтесь, смехачи!

Что смеются смехами, что смеянствуют смеяльно,

О, засмейтесь усмеяльно!

О, рассмешит, надсмеяльных—смех усмейных смехачей!

Предо мною другие поэты—предтечти,

О, иссмейся рассмеяльно смех надсмейных смеячей!

Смейво, смейво,

Усмей, осмей, смешики, смешики,

Омеюнчики, смеюнчики.

О, рассмейтесь, смехачи!

О, засмейтесь, смехачи!

Вникая в корни слов, в начальные звуки корней, поэт стремится проникнуть в древнейший смысл звука и слова и - через слова-в память человечества. По гнездам родственных слов Хлебников создает новые слова: «смехачи», «емеево» и другие от корня «сме». «Заклятие» Хлебникова обозначило ту границу, за которой дальнейшее «омузьгкали-вание» стиха вряд ли возможно. Дальше слово утрачивает смысл, превращаясь в бессмыслицу или междометие. Поэзия как искусство перестает существовать.

Таким образом, в данной главе были рассмотрены особенности музыки как самостоятельного вида искусства, а также взаимодействие музыки, литературы и живописи. Взаимосвязь звука, цвета и изображения доказывает необходимость целостного понимания искусства. Система дополнительного художественного образования как правило нацелена на преподавание одного из видов искусств. Тем не менее, изучение теоретических дисциплин (теории и истории музыки, изобразительного искусства, театра) открывает неограниченные возможности в преподавании искусства как взаимосвязанной системы, основанной на таких центральных понятиях как гармония, композиция, художественный образ и направленной на эмоциональное отражение действительности.[[15]](#footnote-15)

# Особенности преподавания музыки детям младшего школьного возраста

## Общая характеристика системы дополнительного образования школьников

Условием становления дополнительного образования как сферы свободного самоопределения личности является реализация вариативных и дифференцированных педагогических программ, удовлетворяющих различные по мотивам и содержанию образовательные потребности заказчиков, основными из которых являются дети и их родители. К числу ведущих видов потребностей следует отнести:

1. Творческие (креативные) потребности, обусловленные как желанием родителей развить индивидуальные способности детей, так и стремлением детей к самореализации в избранном виде деятельности.

2. Познавательные потребности детей и их родителей, определяемые стремлением к расширению объема знаний, в том числе и в областях, выходящих за рамки программ школьного образования.

3. Коммуникативные потребности детей и подростков в общении со сверстниками, взрослыми, педагогами.

4. Компенсаторные потребности детей, вызванные желанием за счет дополнительных знаний решить личные проблемы, лежащие в сфере обучения или общения.

5. Профориентационные прагматические потребности школьников, связанные с установкой на допрофессиональную подготовку.

6. Досуговые потребности детей различных возрастных категорий, обусловленные стремлением к содержательной организации свободного времени.

Реализация индивидуальных образовательных потребностей дает возможность осуществить социально значимые цели развития личности.

Социальная значимость педагогических программ дополнительного образования обеспечивается следующим комплексом целей развития личности:

• познавательным развитием, реализуемым через дополнительные программы, а также программы для одаренных детей;

• социальной адаптацией, включающей опыт межличностного взаимодействия, различные социальные инициативы через программы детских общественных объединений; осознанный и успешный выбор профессиональной деятельности через профильные программы допрофессиональной ориентации и подготовки;

• раскрытием творческого потенциала, через различные по содержанию и уровню освоения программы для детей с разными возможностями, в том числе для детей с проблемами в сфере обучения и общения, а также одаренных детей;

• развитием общей культуры, в том числе культуры досуго-вой деятельности, через разнообразные по познавательной проблематике программы, дающие выбор форм и средств организации свободного времени.

Реализация указанных целей обеспечивается их направленностью на практическую деятельность ребенка. Своеобразие педагогических программ состоит в том, что все теоретические знания, включенные в содержание программ, апробируются в творческой практике, преобразуются в познавательный, коммуникативный, социальный опыт самореализации в различных сферах деятельности.

Образовательные программы вбирают в себя программы для дошкольников, школьников, подростков, завершивших школьное образование; программы различные по продолжительности, условиям освоения, технологиям, направленности. Целостность дополнительного образования как социокультурного феномена обусловливает синтетический характер программ, сочетание в пределах единой программы систем развития интеллектуального, эмоционального, нравственного, коммуникативного потенциала личности. Целостность образовательных программ обеспечивается и через интеграцию различных предметных областей в пределах одной программы, взаимопроникновение и взаимодополнение различных видов деятельности (познавательной, коммуникативной, эстетической и др.).

К важнейшим характеристикам образовательных программ относится их «открытость», внутренняя подвижность содержания и технологий, связанные с личностной ориентацией, учетом индивидуальных интересов и запросов детей.

Программы художественного образования ориентированы на развитие общей и эстетической культуры учащихся, художественных способностей и склонностей в избранных видах искусства. Все программы носят ярко выраженный креативный характер, предусматривая возможность творческого самовыражения, творческой импровизации. В современной практике дополнительного образования закрепилось несколько наиболее широко представленных программ: программы музыкального творчества, программы театрального творчества, хореографического творчества, программы изобразительного и декоративно-прикладного творчества. Объединяющей характеристикой всех программ художественного направления является их многоуровневость, ориентация на учащихся с различным познавательным, творческим потенциалом.

Таким образом, важнейшей характеристикой системы дополнительно художественного образования является направленность на развития творческих способностей детей и свобода в реализации педагогических инноваций.

## Восприятие музыки детьми младшего школьного возраста

В музыкально-методической литературе термины «восприятие» и «слушание» музыки нередко фигурируют как идентичные. Конечно, можно специально слушать музыку, прежде всего ту, которую школьники не могут исполнить сами (например, оркестровую) . Однако цель слушания не сводится просто к знакомству с таким-то произведением. Проблема слушания — восприятия музыки шире, чем просто слушание. Она охватывает и исполнение, поскольку нельзя хорошо исполнять, если не слышать, что и как исполняется. Слышать музыку значит не только эмоционально непосредственно откликаться на нее, но понимать и переживать ее содержание, хранить ее образы в своей памяти, внутренне представлять ее звучание.

Проблема восприятия музыки — одна из наиболее сложных из-за субъективности этого процесса, и несмотря на значительное количество материалов, освещающих ее (наблюдений, специальных исследований), во многом еще не решена.

Прежде всего нужно иметь в виду, что любое восприятие (того или иного предмета, явления, факта) является сложным процессом, в котором участвуют различные органы чувств, образуются сложные, комплексные условнорефлекторные связи.

Понятие «восприятие» определяется в психологии как отражение предметов и явлений действительности в совокупности их отдельных свойств (формы, величина, цвета и т. д.), действующих в данный момент на органы чувств.

Восприятие, поскольку оно связано с индивидуальностью, ее личным опытом, тоже индивидуально, различно; в значительной степени оно определяется особенностями нервной системы индивида; оно всегда остается рефлекторно-целостным живым созерцанием.

Эстетическое восприятие определяется как особая способность человека чувствовать красоту окружающих его предметов (красоту их форм, цвета, музыкального звука и т. д.), способность различать прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, возвышенное и низменное. Б. М. Теплов отмечал, что для эстетического восприятия важно не столько значение того или иного воспринимаемого объекта, сколько его вид — приятный или неприятный, т. е. в эстетическом восприятии преобладает чувственная сторона познания.

Восприятие музыки («музыкальное восприятие») есть частный вид восприятия эстетического: воспринимая музыку, человек должен чувствовать ее красоту, различать возвышенное, комическое... т. е. не любое слушание музыки уже есть музыкально-эстетическое восприятие. Можно сказать, что музыкальное восприятие—это способность слышать и эмоционально переживать музыкальное содержание (музыкальные образы) как художественное единство, как художественно-образное отражение действительности, а не как механическую сумму разных звуков.

Поскольку «проникновение во внутреннюю структуру музыки» — сложный процесс, ему нужно специально учить. Просто слушание музыки, никак не организованное, ненаправленное, мало что даст человеку — ему нужны различные знания и осознанный опыт восприятия.

Восприятие музыки тесно связано с задачей формирования музыкально-эстетического—вкуса. Вкус характеризуется тем, что .человек предпочитает, выбирает и оценивает как наиболее интересное, нужное. Если его положительную непосредственно-эмоциональную оценку получают произведения высокохудожественные, значит, он обладает хорошим вкусом, в противном случае — плохим (возможно, неразвитым). Вкус может быть ограниченным и — широким, и одновременно хорошим или плохим, т. е. человеку могут нравиться подлинно художественные произведения, но их количество может быть большим или малым. То же самое можно сказать и о плохом вкусе: нравится многое, но низкопробное или и немногое, и низкопробное.

Хороший музыкальный вкус означает, что его обладатель способен испытывать эстетическую радость, наслаждение от подлинно прекрасных произведений. Другие произведения могут вызвать активную неприязнь (если они претендуют на свою значительность) или восприниматься, не оставляя сколь-нибудь значимого следа в душе слушателя.[[16]](#footnote-16)

Все вышесказанное подтверждает важность положения о необходимости учить воспринимать музыку. Конечно, прежде всего нужно «общаться» с ней, слушать.

На уроках музыки уке в начальной школе учащиеся, наряду о музыкой, специально написанной для детей, встречаются с произведениями, выходящими за пределы сугубо детского музыкального репертуара - с сочинениями серьезного классического искусств. Ввести школьников в духовную атмосферу большого искусства , возможно шире познакомить их с образцами русского, советского и зарубежного музыкального творчества - программная установка новой системы музыкальных занятий в общеобразовательной школе. При этом способность школьников к эмоционально непосредственному и в то же время основанному на размышлении, осмысленному восприятию произведений музыкальной классики характеризует самые ваашые итоги музыкального развития школьников, ступени формирования их культуры.

Но задумаемся: почему у детей семи, восьми, девяти лет появляется способность воспринимать произведения большого музыкального искусства? Ведь при взгляде на затрагиваемую проблему без учета реальных условий обучения могут возникнуть сомнения на этот счет. Однако современная педагогика, вооружая - учителя целой системой активизации эмоционального и интеллектуального потенциала школьника, способна в значительной мере устранить проблему недоступности. Все дело в форме, в которой протекает процесс музыкального познания. Возможности же педагогической Формы, как справедливо указывали известные психологи Брунер, В.В.Давыдов и др., - удивительно широки и многогранны.

Каковы же те "волшебные посредники", которые способствуют преодолению "невозможности" восприятия младшими школьниками классической музыки? Кратко их можно обозначить: диалектические связи - многосторонние дидактические связи, в которые включается музыка и дети. Связи последовательные, ретроспективные а перспективные, связи контрастные, связи различных музыкальных произведений меасду собой, связи музыки о детским опытом. Словом, связи, В такой мере широкие и насыщенные, что» выстраиваясь в целостную систевд, они оказываются несоизмеримыми о числом связей, в которые вступает юный слушатель в обычной, педагогически не организованной ситуации восприятия искусства.

Проиллюстрируем это положение материалом программы, В1 начальной школе учащиеся встречаются с таорческвом Чайковского, Бетховена, Шопена, Прокофьева, Дунаевского, Хачатуряна, о произведениями других крупных художников. Вавно- в каком качества, в какой после чательности и в како.« контексте знакомятся о их искусством дети. Творчество Чайковского открывав гея младшим школьникам не о больших симфонических полотен, "взрослых" яо своему тонусу а драматизму сочинений, а я мелодий песен. танцев, маршей-, в которых композитор максимально приближен по дистанции к детям. Марш из "Щелкунчика", вальс из "Спяшей красавицы", танца аз "Лебединого озера"; исполнение русской народной песни "Во поле береза стояла", которую позднее дети уолышаг в иду зыке развернутого финала 4-ой симфонии ~ вот первые шаги знакомства младших школьников е творчеством Чайковского. Однако, это знакомство с подлинным Чайковским (а не с "адаптированным", искусственно упрощенным) - с его поэтической красотой, возвышенной одухотворенностью и, вместе о тем, русской песенностью. Нежность и красота - две наиболее яркие граня, которые освещают школьникам путь постижения музыки Чайковского,

Первая страница, открывающая школьникам мир Бетховена - "Сурок", музыка, трогающая детей грустной простотой, состраданием. Но разве не самое главное от бетховенской музыки заключено в ней, имея в виду социальную чугкосгь, протест против несправедливости, глубокую этичность творчества Бетховена. "Веселая. Грустная", "Марш", мелодия из третьей части 5-ой симфонии и экспозиция этой части симфонии, раскрывая разные грана мужественяого облака Бетховена, подчеркивают эту сторону его творчества.

"Ядро"- самое типичное для композитора и некоторые другие важные стороны его дарования - принцип, согласно которому школьники знакомятся не только .с музыкой Бетховена, Чайковского, но и с искусством Грига, Прокофьева, Хачатуряна, других крупных художников.

Со многими сочинениями:композиторов-классиков дети знакомятся постепенно, шаг за шагом. Но вот встреча с арией Сусанина Глинки - резкий скачок. Школьники потрясены этой встречей. Далее дети будут слушать и выполнять другие сочинения Глинки, но именно :это произведение сообщило "дидактически вздет" интеллектуальным и эмоциональным возможностям детей, повлияло на способность адекватного содержательного восприятия детьми других сочинений классика русской музыки. Интонационно заостренный, очень своеобразный по своему музыкальному языку Прокофьев - автор из близкой нам музыкальной, современности, первоначально встречает ребят бодрой энергией "Марша", а затем, шагая о детьми по ступенькам их духовного созревания ("Детя и волк'), зовет их в мир "взрослой" уже не только по языку, но и по драматургии: соде ржания музыки (фрагменты из "Золушки", "Александра Невского").

Многогранные связи музыки русской, начиная от "Калинки" и "Камаринской" и кончая "Славься" Глинки и "Вставайте, люди русские" Прокофьева, и музыки .других наций и народов, музыки вокальной и инструментальной, музыки малых форм и музыки масштабной обнаруживают школьники в процессе музыкальных занятий. При изучении различных учебных тем они воспринимают ранее им известную музыку каждый раз в новом аспекте. Дидактически разнообразны способы включения музыкальных знаний в процесс музыкального восприятия школьников. В первом классе музыкальные знания выполняют преимущественно ориентировочную Функцию: знания о "трех китах" (песне, танце, марше) слукат для ребят ориентирами при восприятии жанров большой музыки - оперной, балетной, симфонической. Во втором классе музыкальные знания уке становятся не только ориентирами, но и средствами, способами музыкального наблюдения: например, знания об интонации, развитии, формах (построении) музыки направляют музыкальное восприятие учащихся на самое важное, существенное в музыкальном произведении, позволяют им оперировать различными сторонами, элементами музыки. Б третьем классе, наряду с ориентировочной и операциональной функцией, музыкальные знания выполняют и целевую функцию: они нацеливают музыкальное восприятие ребят на выявление интернациональной общности, идейного родства музыки разной национальной принадлежности. Итак, многообразие дидактических связей окружает музыкальное сознание детей, вовлекая их личность .в различные отношения о музыкой и обобщая их личностное отношение к произведениям музыкальной классики.

Таким образом, педагогическая организация процесса музыкального развития детей, обусловленная логикой организации программы, позволяет школьникам уже в начальной школе эстетически адекватно воспринимать произведения музыкальной классики. Учитель музыки не долаен забывать о дидактической природе этой возможности, не полагаться на "высокий потенциал взрослости" современных детей, а планомерно педагогически обеспечивать развитие музыкального восприятия школьников.

Обращение к музыкальной классике, к лучшему, что создано выдающимися представителями мировой музыкальной культуры, - принципиальная установка программы. Какое же содержание лежит за этой идеей?

В плане музыковедческом ответ на этот вопрос выработан определенный: классика дает образец языка, формы, сути эстетики музыки, на которых строится многие годы практика музыкального творчества и исполнения. Но в плане воспитательном, психологическом ответ не столь прост и известен. Ведь далеко не всегда мы задумываемся, восхищаясь замечательными произведениями классиков, музыкой как таковой, о той скрытой в этих сочинениях "психологической программе", которой живет и было вызвано к жизни это произведение. Дети же, существа психологически растущие, чрезвычайно тонко подмечают этот скрытый психологизм» пытаясь найти гармонию между собой, своим ощущением жиз-ни и музыкой. Они устремлены к новому, но новое для них так необъятно широко. Они устремлены к действию и выражению, но результаты его так неопределенна. Они хотят охватить целый мир, однако сознание их и чувство пребывают в устойчивости не всегда самых желанных пределов. Как же в этой ситуации педагогу-музыкангу не пойти навстречу детскому интересу к самораскрытию. Как не повести их к источникам самым глубоким и полным, зная, ч го мудрость гуманных творений Глинки, Шопена, Чайковского, других выдающихся прогрессивных худоииков, всегда соразмерна со слушателем - чуткая мудрость, нежная мудрость Классика задает широкий духовный масштабе который созвучен чувствам и мыслям растущих ребят. В нем просторно, празднично и свежо» а вместе с тем так гармонично и просто. Классика ~ самый желанный руководитель психического развития детей - вот в чем принципиальный смысл воспитания детей средствами высокого искусства.

Музыка, выполняя множество жизненно нужных задач, призвана решать, быть может, самую наиглавейшую - воспитать в детях чувство внутренней сопричастности к духовной культуре человечества, внести их.мир в мир полнозвучной истории. Языком педагогики это изучит: воспитать жизненную позицию школь-ников в мире музыки. Увлечение Бетховеном, музыкой Прокофьева и Хачатуряна, лиризмом рахманиноаской музыки и музыки Грига-больше чем просто разумное увлечение. В этой. эмоциональной атмосфере слагаются детские взгляды, позиции дерзость смыкает-ся с творчеством, формируются социальные связи."

Но обратимся к процессуальной стороне педагогической практики учителя тем более, .что здесь возникает множество вопросов, требующих ответа психолога. Остановимся на кекоторнх наиболее сложных .

Один из острых и.трудных вопросов теории и практики музы кального обучения школьников - вопрос о музыкальных способностях. В многомиллионном.отряде ребят, впервые соприкасающих ся с музыкой, встречаются разные по общей и музыкальной, подготовке дети. Сельские дети отличаются от городских; дети, проживающие в крупных культурных и индустриальных центрах, - от учащихся небольших городов. Разница в жизненном-укладе, атмосфере культурной жизни, конечно, сказывается на ребятах. Но значит ли это, что часть детей может и способна заниматься музыкой, другой ке части занятия музыкальным искусством недоступны? Сразу же ответим: нет. Согласно исследованиям все здоровые в слуховом отношении дети могут естественно войти в мир образов и звучаний народной и профессиональной музыки.

Традиционная методика опиралась на психологические представления, согласно которым музыкальный слух и музыкальное восприятие отождествлялись с звуковой ориентировкой. Слух акустический (прежде всего способность восприятия звуковысотного движения и точность вокального воспроизведения звука) рассматривался как синоним слуха музыкального. Это "равенство" и явилось причиной многих теоретических недоразумений, а также последовавши за ними просчетов и неудач в практике музыкального обучения. В частности, повлекших за собой утрату воспи-. тательного начала в музыкальном обучении, смещение музыкальной педагогика в сторону технологизма и формализма, к преобладанию гансликианского подхода к проблеме музыкальных способностей. Известный-советский психолог Б.М.Теплов в работе "Психология музыкальных способностей " (1947), как бы предвидев возможность подобной ситуации, провел дифференциацию музыкального слуха на -слух "в тесном" и в "широком смысле слова".

Программа Д.С. Кабалевского, опираясь на традиции, отстаиваемые в свое время Глинкой и Чайковским, а в наше время, в особенности,- Асафьевым, восстановила линию художественного, интонационно-образного понимания музыкального слуха как слуха, направленного в первую очередь на "музыку как живое искусство, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненые идеи и образы. Утвердился личностный подход в воспитании у школьников способности к музыкальному восприятию (т.е. подход, адекватный исходной позиции музыкального искусства: личность - .музыкальная культура), а музыкальная педагогика получила средство ускорения развития у школьников музыкального слуха в тесном смысле слона. Простой психологический эксперимент: способность услышать и воспроизвести затруднительную для ребят звуковую последовательность в упражнении и способность ее услылать и воспроизвести в опоре на художественную образность музыкального произведения - наглядно демонстрирует, яркие преимущества второго способа перед первым. Этот эксперимент может дать еще более впечатлявшие результаты, если попытаться его рассмотреть с точки зрения смысловых, личнстных связей, которые включаются в этот процесс в том и в другом случае,- А это превращает "эксперимент" уже в факт творческой практики изменения (не изменения),-развития личности.

На первоначальном этапе особенно важны связи музыкального слуха с другими сенсорными и сансомоторными способностями, искусственное отъединение зрительных, двигательвых и др. компонентов не ускоряет, а вредит развитию музыкального слухе а музыкальности.

Таким образом, имея в виду широкие индивидуальные различия детей в уровне развития музыкального слуха, педагог должен дифференциро-ванно подходить к стимулированию и оценке учебных успехов младших школьников. При этом педагог оценивает развитие школьника, руководствуясь не усредненной меркой "хороший - плохой ученик", а с учетом индивидуального продвиже--,ния школьника, имея в виду его исходный уровень. Главное, чтобы не погасить у ребенка активности, уверенности в себе, стремления глубже и многосторонней познать музыкальное искусство.[[17]](#footnote-17)

## Методические рекомендации к преподаванию музыки в младших классах

Под понятием «метод» в педагогике, по традиции, принято понимать упорядоченный способ деятельности для достижения учебно-воспитательных целей. Метод характеризуется тремя признаками: направленностью обучения (цель), способом усвоения (последовательность действий), характером взаимодействия субъектов (преподавание и учение). При этом, способы учебной деятельности учителя и учащихся тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии. В отдельные периоды развития музыкальной педагогики на первом плане оказывалось обоснование метода как последовательности действий учителя- по овладению учащимися учебным материалом. Современная система образования ставит задачи, основанные на организации совместной деятельности педагога и учащихся, при которой активность субъектов образовательного процесса становится главным и определяющим фактором методической оснащенности.

Нет живой программы, — пишет Д. Б. Кабалевский, — без соответствующей ей методики, нет методики, если она не соотносится с данной конкретной программой. Программа и методика в их диалектической, взаимодействующей и постоянно развивающейся связи образуют единую педагогическую концепцию. Эта связь не единственное, но обязательное условие успешного ведения занятий по любому школьному предмету.

Существуют различные подходы к классификации методов. В педагогике одной из наиболее распространенных является классификация методов по источнику получения знаний: словесные методы, когда источником знаний является устное или печатное слово; наглядные методы, когда источник знаний — наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия; практические методы, когда учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия. Остановимся более подробно на особенностях применения каждой из этих групп методов на уроке музыки как уроке искусства.

Словесные методы (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой) занимают ведущее место в системе методов обучения. Они позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить проблемы, указать пути их решения, сделать выводы. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся. Слово учителя, — писал В. А. Сухомлинский, — ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает лрежде всего искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу... Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере познания чувств. Объяснение музыки должно нести в себе что-то поэтическое, что-то такое, что приближало бы слово к музыке. Будучи определенным ориентиром при восприятии музыки, слово не может исчерпать смысловую многозначность художественного образа. Оно дает лишь направление, в котором развивается творческое воображение ребенка.[[18]](#footnote-18)

Наглядные методы предназначаются в педагогике для чувственного ознакомления учащихся с жизненными явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символическом изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем, моделей.

В силу звуковой природы музыкального искусства наглядно-слуховой метод, или метод слуховой наглядности, обучения приобретает особое значение. Приоритетным видом наглядности на уроке музыки является звучание самой музыки, предполагающее демонстрацию музыкальных произведений как в живом звучании, так и с использованием звуковоспроизводящей техники. Особую ценность в этой связи представляет исполнение музыки самими детьми: хоровое пение, пропевание отдельных тем—мелодий, вокализация, элементарное музицирование, игра на воображемых инструментах, пластическое интонирование, дирижирование, музыкально-сценическое представление и др. Объем и качество звучащей на уроке музыки, а также ее функция в драматургии урока являются важным показателем успешности музыкально-педагогического процесса.

Среди широкого спектра методов и приемов слуховой направленности выдающиеся деятели массового музыкального воспитания (Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, Н. Л. Гродзенская, Д. Б. Кабалевский) особо выделяли метод наблюдения и считали его основополагающим звеном музыкального образования.

Наблюдать искусство, по словам Б. В.Асафьева, значит, прежде всего, уметь воспринимать его. Это в первую очередь означает, что любая форма исполнительской деятельности, сочинение музыки детьми приобретает прочувствованный и осознанный характер. «Наблюдение ее (музыки. — Прим. ред.) ведет за собой установку сознания не на единичные предметы и их свойства, как «отдельности», а на взаимозависимость и сопряженность явлений, — как это обычно происходит при наблюдении за свойствами явлений только ощутимых, но невидимых» [2, с. 52—53]. Только в этом случае, считает Б. В. Асафьев, музыка оказывает на детей воспитывающее воздействие, на основе которого обогащается их жизненный опыт, пробуждаются «социально-ценные психические состояния», развиваются «инициатива, находчивость, организаторское чутье, критическое отношение», учащиеся приучаются делать выводы и обобщения.[[19]](#footnote-19)

В музыкально-педагогической практике широко применяется и наглядно-зрительный метод, или метод зрительной наглядности. Например, наглядные дидактические пособия, схемы, нотные таблицы, словарь эмоциональных характеристик. Для подготовки детей к восприятию музыки и обогащения музыкальных впечатлений зрительными ассоциациями используются репродукции. Схожие функции на уроках музыки выполняют и рисунки детей о музыке-и под музыку.

По мнению известного отечественного психолога А. Н. Леонтьева, применение наглядности должно учитывать два момента: конкретную роль наглядного материала в усвоении и отношение его предметного содержания к предмету, подлежащему усвоению. Исходя из этого, необходимо использовать такую наглядность, которая обусловлена самой сущностью музыки как самостоятельного слухового интонационно-временного искусства, содержательной интонационно-звуковой формой произведения и собственно музыкальной деятельностью детей.

Учить своих воспитанников прослеживать, осмысливать и оценивать совершающиеся в музыке интонационные процессы, акцентировать слуховую направленность музыкально-воспитательных систем можно считать основополагающими установками отечественного музыкального воспитания. Необходимо соблюдать гармонию во взаимодействии слуховой, зрительной наглядности, практического действования с музыкой.

К практическим методам в общей педагогике относятся методы, направленные на получение информации в процессе действий. «Наблюдение музыки, — писал Б. В.Асафьев, — прежде всего, ведет к обострению слуховых впечатлений... и, следовательно, к обогащению нашего жизненного опыта и нашего знания о мире через слух... но необходимо вызвать в слушателе инстинкт исполнителя. Надо, чтобы возможно большее число людей активно, хоть в самой меньшей мере, но соучаствовало в воспроизведении музыки. Только тогда, когда такой человек ощутит изнутри материал, которым оперирует музыка, явнее почувствует он течение музыки вовне.

Участие в хоре создает возможность весьма быстрого роста музыкального сознания и восприимчивости, к тому же, если еще исполняются произведения с развитым, подвижным и самостоятельным движением голосов... Всякое пояснение извне, как бы совершенно оно ни было, раскрывает значение технических терминов, уясняет смысл той или иной формы, но оно не в силах дать понимание музыки, исходящее не от сухого анализа средств воплощения, а от живого ощущения и непосредственного чувствования. Личное участие в воспроизведении развивает эти свойства, ибо нельзя воспринять всем существом, а не рассудком только творческих достижений, если хоть на миг, на малый момент жизни не почувствовать себя творцом или соучастником-носителем чьих-либо творческих замыслов, т. е. исполнителем»[[20]](#footnote-20). Та же закономерность действует и при восприятии инструментальной музыки детьми. Наиболее эффективно восприятие в том случае, если включается активность не только слуховая, но и зрительная, и моторно-двигательная. Пение, по мысли Н. Л. Гродзенской, — «активный и очень важный метод для развития восприятия музыки». В связи с этим, среди действий, с помощью которых ребенок может отразить воспринимаемую музыку, особое место занимает вокализация, а также пластическое интонирование, нотная, графическая запись. Все это помогает пережить музыку, точнее понять замысел композитора, тверже и быстрее ее запомнить. В то же время долгие годы восприятие музыки отождествлялось со слушанием музыки. К активным и приоритетным видам музыкальной деятельности относились хоровое пение, игра на музыкальных инструментах и др. Главным становилось формирование умений и навыков по осуществлению этих видов деятельности.[[21]](#footnote-21)

Один из наиболее нетрадиционных, творческих вопросов педагогики музыкального обучения - вопрос о том, как можно достичь реализации воспитательной задачи программы в конкретной ситуации урока. Каковы психологические условия достижения этого эффекта? Важнейшее условие - учет специфики воздействия музыкального искусства на личность школьника, что и определяет своеобразие всего комплекса воздействий учителя на учащихся. Можно выделить основные элементы психологического воздействия учителя: возбуждение интереса -увлечение предметом - углубление представлений учащихся о. воспринятом - возвращение учащихся к исходной педагогической ситуации урока на новом уровне. Все эти психологические стадии музыкально-педагогического воздействия в конечном счете направлены на преобразование целостной личности учащихся в процессе музыкальных занятий, их итогом является - "шаг", вдеть скромный, но внутренне завершенный участок нравственно-эстетического развития детей, В самом деле, первая ступень музыкально-педагогического воздействия - связана с эмоциональным раскрытием (радость, удивление, восхищение) личности ребенка, с вовлечением не только перцептивных, , но и интеллектуальных способностей, жизненного опыта и мотивов личности в процесс музыкальных занятий.

Вторая ступень музыкально-педагогического воздействия, естественно вытекая из предыдущей,.служит развертыванию этого "возбужденного интереса" в процесс.

Чтобы сохранить это увлекательный процесс на определенной временной дистанции урока, нужно не только привносить в вего нечто новое, новые грани, но и углублять его, В педагогическом руководстве этим процессом должна быть своя эмоциональная вершина, кульминация. С этого момента наиболее естественно можно подвести ребят к осознанию, интеллектуальному осмыслению воспринятого учебного, содержания. Личностная позиция школьников и характеризует завершенность, а вместе с тем "выход за пределы" урока (в перспективу) музыкального сознания школьников.

Эти условно выделенные четыре - основные стадии музыкально-педагогического воздействия не обязательно распространяются только на целостный урок, но и на отдельные, относительно завершённые в смысловом отношении его участки. Следовательно, у каждого учителя может быть своя "психологическая партитура" увлекательного воспитательного построения урока.

Хотелось бы обратить внимание на-то, что ка всех стадиях урока (но на первой, в особенности) важная роль принадлежит двум факторам: новизне и устойчивой значимости факторов внешнего воздействия» Первое обычно требует от учителя предварительных "заготовок" - оригинальных приемов, средств и способов эмоционального введения' в урок, своего рода "вариантов введения". Второе - связано с новой формой актуализации жизненного и музыкального опыта школьников, подкрепления их уверенности' и стремления .к музыкальному развитию. Более существенное значение имеет второй фактор, поскольку он определяет устойчивость и последовательную приемственность развития школьников в любых ситуациях музыкального обучения, а .также и вне музыкальных занятий. Он является более фундаментальным, чем первый фактор, однако первый фактор является необходимым условием его активизации в различных конкретных условиях и временных пределах.

На претворение воспитательных задач программы в конкретных условиях урока ориентирует учителя метод эмоциональной драматургии, используемый в определенной связи и единстве с методом музыкального обобщения.

В ситуации урока музыки учитель должен максимально тонко учитывать эмоционально-образную природу педагогических воздействий, адресуемых ученику. Слово учителя должно быть поэтически образным и вместе с тем четко ориентирующим сознание ребят - лаконичным и ясным, что и будет отвечать психологической специфике воздействия музыки на личность школьников. Это и будет претворением в педагогической практике учителя закономерностей музыкального искусства.

Сказанное выше, безусловно, распространяется и на общую тактику поведения учителя во взаимодействии со шкельвика-ми. Гуманность, эмоциональная чуткость и тактичность не являются внешними требованиями к педагогу, а естественно вытекают из нравственной ситуации эстетического взаимодействия слушателя и музыки. Ведь без теплоты и эмоциональной раскрепощенности, открытой личной заинтересованности школьника в музыкальном искусстве нельзя рассчитывать на полноценный, тем более .творческий эффект эмоционально-образного проникновения ? музыкальное искусство. Деятельность учителя музыки всегда ив большом, ив малом направлена на слуяение'детскому развитию. Это - определявшая установка в творческом построении учебно-воспитательного процесса на уроке.

Итак, подводя итоги рассмотрения вопросов, составляющих содержание психологических основ музыкального обучения младших школьников, отметим,-что круг этих вопросов вращается вокруг трех центральных "фигур" процесса музыкального обучения: музыка - учитель - учащийся, учитель является глубоко заинтересованным посредником творческого взаимодействия ''школьников с музыкальным искусством. Он соизмеряет все. свои шаги, связанные с организацией, стимулированием, контролем а оценкой учебных успехов ребят, с нравстгенно—эстетическим содерванием музыки, Демокра-тические установки црогрессивного музыкального искусства, преломленные в педагогических установках и принципах программы музыкального обучения, позволяет ему избрать верные психологические ориентиры в педагогическом руководстве музыкальным, а значит, в целом духовным развитием школьников на уроках музыки[[22]](#footnote-22)

Заключение.

Как нельзя дважды войти в одну реку, так нельзя провести два одинаковых урока.

По сути, музыкальная культура может быть определена как созидание через творчество, и созидание прежде всего своего внутреннего мира через разнообразные виды художественной деятельности. Творческое начало, как способность ребенка создавать свое, новое, оригинальное, лучшее формируется наиболее активно, когда музыкальная деятельность из внешнего предмета творчества переходит во внутреннее состояние (рефлексию) и становится содержательным выявлением детского Я.

Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или хотя то, что до тебя существовало, сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке - это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Вот такое творческое начало искусство и воспитывает в человеке, и в этой своей функции оно ничем не может быть заменено. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую фантазию оно занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А без творческой фантазии не сдвинуться с места ни в одной области человеческой деятельности.

Нередко от родителей и даже от учителей-воспитателей можно услышать такие слова: "Ну зачем он тратит дорогое время на сочинение стихов - у него ведь нет никакого поэтического дара! Зачем он рисует - из него ведь все равно художник не получится! А для чего он пытается сочинять какую-то музыку - ведь это не музыка, а чепуха какая-то получается!.."

Какое во всех этих словах огромное педагогическое заблуждение! В ребенке надо обязательно поддерживать любое его стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этих стремлений. Сегодня он пишет нескладные мелодии, не умея сопроводить их даже самым простейшим аккомпанементом; сочиняет стихи, в которых корявые рифмы соответствуют корявостям ритмов и метра; рисует картинки, на которых изображены какие-то фантастические существа без рук и с одной ногой…

Он, может быть, не станет ни художником, ни музыкантом, ни поэтом (хотя в раннем возрасте это очень трудно предвидеть), но, возможно, станет отличным математиком, врачом, учителем или рабочим, и вот тогда самым благотворным образом дадут о себе знать его детские творческие увлечения, добрым следом которых останется его творческая фантазия, его стремление создавать что-то новое, свое, лучшее, двигающее вперед дело, которому он решил посвятить свою жизнь.

Об огромной роли искусства, творческой фантазии в развитии научного мышления свидетельствует хотя бы тот поразительный факт, что значительная часть научно-технических проблем выдвигалась сперва искусством, а уже потом, часто через столетия и даже тысячелетия, решалась наукой и техникой.

Разговор о воспитании в человеке творческого начала ведет нас к очень важной и актуальнейшей в наших условиях проблеме: о различии между специалистом-творцом и специалистом-ремесленником. Эта в высшей степени важная проблема теснейшим образом связана с проблемами эстетического воспитания.

Подлинный специалист-творец отличается от рядового специалиста-ремесленника тем, что стремится создать что-то сверх того, что ему "по инструкции" положено создавать. Ремесленник же удовлетворяется тем, что создает лишь то, что ему положено - "отсюда и досюда". К большему и к лучшему он никогда не стремится и не хочет обременять себя подобными стремлениями. Его нельзя обвинить в плохой работе - ведь он делает все, что ему положено, и, может быть, даже хорошо делает. Но такое, в общем-то формальное отношение к своему труду, в какой бы области это ни было, не только не двигает жизнь вперед, но даже служит тормозом, потому что по отношению к жизни стоять на месте нельзя: можно только или двигаться вперед, или отставать.

Наличие или отсутствие в человеке творческого начала, творческого отношения к своему труду и становится тем водоразделом, который проходит между специалистом-творцом и специалистом-ремесленнком.

Это необходимо подчеркнуть со всей ясностью, ибо приходится иногда слышать более чем странное мнение, будто существуют профессии "творческие" и профессии "нетворческие". Величайшее заблуждение! И заблуждение это на практике приводит часто к тому, что человек, занимающийся якобы нетворческой работой, считает себя вправе не творчески относится к своему труду.

Я не знаю такой области, такой профессии, где нельзя было бы проявить творческое начало. И когда говорят, что учащихся - выпускников общеобразовательной школы надо ориентировать на ту или иную профессию, я думаю, забывают о главном: о том, что с первого класса школы надо внушать учащимся мысль, что нет плохих профессий, как нет и профессий нетворческих, что, работая в любой профессии, каждый из них сможет открыть новый, хотя бы и маленький мир. А вот если будет работать по ремесленному, не творчески, то и в самой "творческой" профессии ничего путного не создаст.

Поэтому важнейшая задача эстетического воспитания в школе - развитие в учащихся творческого начала, в чем бы оно не проявлялось - в математике или в музыке, в физике или в спорте, в общественной работе или в шефстве над первоклассниками. Творческое начало играет огромную роль в самих классных занятиях. Это знают все хорошие педагоги. Ведь там, где появляется творческая инициатива, там всегда достигается экономия сил и времени и одновременно повышается результат. Вот почему не правд учителя, несклонные вводить в изучение преподаваемых ими предметов элементы эстетики, искусства, ссылаясь на то, что их собственная нагрузка и нагрузка учащихся и без того слишком велика. Эти учителя не понимают, от какого доброго, щедрого и верного помощника они тем самым отказываются.

Важно, чтобы в творческом музицировании (пении, игре на инструментах, дирижировании, пластическом и речевом интонировании, размышлении и т.д.) ребенок выплескивал свое состояние, субъективно проживал свое настроение в музыке, а не выполнял техническое задание учителя. Мудрость творчества заключается в том, что не надо торопить чувство мыслью, надо довериться бессознательной области души ребенка. Постепенно накапливая и сопоставляя свои впечатления, музыкально слуховые представления, он внезапно расцветает в своих творческих проявлениях, как внезапно раскрывается цветок.

Список используемой литературы.

1. Абдулин Э.Б. Музыка в начальных классах. М., 1985г.
2. Введение в теорию художественной культуры Учебное пособие. СПб.: 1993
3. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений./ Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
4. Из истории музыкального воспитания. Составитель Апраксина О.А. Москва Просвещение 1990 г.
5. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца Москва, Просвещение, 1981.
6. Кабалевский Д. Как рассказывать детям о музыке Москва, Просвещение, 1989.
7. Кабалевский Д. Музыка в 4 7 классах Москва, Просвещение, 1986.
8. Кабалевский Д. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1 3 классы Москва, Просвещение, 1980.
9. Музыка в школе. Составители: Т. Бейдер, Е. Критская, Л. Левандовская. Москва 1975 г.
10. Порфирьева А.Л. Музыкальная классика и современность. М., 2002г.
11. Психология. Словарь под ред. А.Петровского, М.: Политиздат, 1990.
12. Телевич А.А. О воспитании чувств учащихся на уроках музыки. М.: 1968
13. Хрестоматия по методике музыкального воспитания. Составитель Апраксина О.О. – Москва: Просвещение 1987 г.
14. Школяр И.В. Музыкальное образование детей. М.: 2001г.

Приложение 1.

Конспект урока по теме: «Особенности взаимоотношений живописи, литературы и музыки»

Приложение 2.

Конспект урока по теме: «»

1. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца Москва, Просвещение, 1981 [↑](#footnote-ref-1)
2. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца Москва, Просвещение, 1981 [↑](#footnote-ref-2)
3. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца Москва, Просвещение, 1981 [↑](#footnote-ref-3)
4. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца Москва, Просвещение, 1981 [↑](#footnote-ref-4)
5. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца Москва, Просвещение, 1981 [↑](#footnote-ref-5)
6. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца Москва, Просвещение, 1981 [↑](#footnote-ref-6)
7. Аристархова Л. О чем и как говорит музыка?.. // Искусство. – 1-е сентября.: 1999 №7 [↑](#footnote-ref-7)
8. Введение в теорию художественной культуры Учебное пособие. СПб.: 1993 [↑](#footnote-ref-8)
9. Введение в теорию художественной культуры Учебное пособие. СПб.: 1993 [↑](#footnote-ref-9)
10. Введение в теорию художественной культуры Учебное пособие. СПб.: 1993 [↑](#footnote-ref-10)
11. Введение в теорию художественной культуры Учебное пособие. - СПб.: 1993 [↑](#footnote-ref-11)
12. Введение в теорию художественной культуры Учебное пособие. - СПб.: 1993 [↑](#footnote-ref-12)
13. Кабалевский Д. Музыка в 4 7 классах Москва, Просвещение, 1986. [↑](#footnote-ref-13)
14. Кабалевский Д. Музыка в 4 7 классах Москва, Просвещение, 1986. [↑](#footnote-ref-14)
15. Кабалевский Д. Музыка в 4 7 классах Москва, Просвещение, 1986. [↑](#footnote-ref-15)
16. Музыка в школе. Составители: Т. Бейдер, Е. Критская, Л. Левандовская. Москва 1975 г. [↑](#footnote-ref-16)
17. Музыка в школе. Составители: Т. Бейдер, Е. Критская, Л. Левандовская. Москва 1975 г. [↑](#footnote-ref-17)
18. Школяр И.В. Музыкальное образование детей. М.: 2001г. [↑](#footnote-ref-18)
19. Школяр И.В. Музыкальное образование детей. М.: 2001г. [↑](#footnote-ref-19)
20. Школяр И.В. Музыкальное образование детей. М.: 2001г. [↑](#footnote-ref-20)
21. Хрестоматия по методике музыкального воспитания. Составитель-Апраксина О.О. – Москва: Просвещение 1987 г. [↑](#footnote-ref-21)
22. Школяр И.В. Музыкальное образование детей. - М.: 2001г. [↑](#footnote-ref-22)