

Муниципальное бюджетное учреждение  
дополнительного образования  
«Детская музыкальная школа № 9»

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА**

**на тему: «Мотивация творческого мышления  
и ассоциативный контекст  
в курсе слушания музыки».**

Исполнитель:  
преподаватель  
музыкально-теоретического отдела

**Кондрашова Наталия Владимировна**

**г.Саратов**

**2021 г.**

Не будет преувеличением сказать, что одной из самых сильных сторон художественного метода познания является его изначальная ассоциативность. «Золотой век искусства» - XIX, пронизан рассуждениями подобного рода. Так, например, Стендаль, посвятивший теории искусства многочисленные труды, отмечает, что основная прелесть, суть и сила искусства в глубине и многогранности образных ассоциаций.

Уже первое десятилетие XXI века наглядно демонстрирует тенденции отказа от абстрагированных форм музыкальных композиций, прикладную ориентацию, приобретение игровой логики над понятийной, клиповый тип мышления, системную знаковость, неотделимых от психологического контекста эпохи. Обновляющаяся образность все чаще конкретизируется изменением пространственности, что само по себе не ново: пространственность – обязательное имманентное качество живописи, хореографии, кинематографа; пространственность неотделима от восприятия Баховских кантатно-ораториальных жанров, фактуры фортепианных произведений Шопена и т.п.

В настоящее время мы видим, что пространственностью оперируют как качеством иерархичным, направленным на уточнение конкретных обстоятельств. Показательно, что еще Георгий Товстоногов сформулировал понятие «ритма» в драматическом искусстве, как «высоту напряжения существования в обстоятельствах».

Вслушаемся в терминологию современных средств массовой информации:

- 1 «культурно-информационное пространство»;
- 2 «историческое пространство»;
- 3 «геополитическое пространство»;
- 4 «интеллектуальное», «виртуальные пространства»...

Суть поисковые модели эпохи направлены на освоение многомерности, как гарантии успеха в получении эффекта «обратной связи». Информативная плотность настоятельно требует емкости мысли и уже не может ограничиваться в искусстве традиционным обобщением через жанр. Извечный поиск между эстетикой и целесообразностью настоятельно требует развития новых нетрадиционных форм творческого мышления, стимулирующих развитие самостоятельного художественного видения и по-прежнему неотделимых от эмоциональной первичности.

Не секрет (а острейшая проблема), что на настоящий момент дальнейшему профессиональному музыкальному образованию посвящают себя единичные выпускники ДМШ и ДШИ, остальные даже не способствуют пополнению аудиторий академических концертных залов. Музыкальное образование, становясь все более обособленным архетипом, на практике должно каким-либо образом способствовать подъему интереса к искусству вообще и культуры в частности, востребованности сущностного, а не декоративного аспектов эстетических знаний и навыков.

В полноценном, глубоком и многоуровневом восприятии музыкальных произведений первостепенная роль традиционно отводилась эмоциональной одаренности учащихся. Но в настоящий момент глобальные изменения в социальной структуре общества, узконаправленное акцентирование средствами массовой информации преобладающей идеи комфортабельности бытия, информационный бизнес сформировали принципиально новый эмоционально-психологический склад личности.

Доступность любой информации в ее поверхностно-обобщенных формулах, суетность, ставшая атрибутом самого метода подачи материала также породили резкий спад в областях жизнедеятельности, требующих длительного и целенаправленного эмоционального вживания.

Детализированный подход сменился во многом мозаично-игровым конструированием, глубина эмоциональных переживаний – плоскостным скольжением, не превышающим диапазона стандартно-приятных переживаний, осознаваемых как первостепенно необходимые и полезные. В результате подрастающее поколение утрачивает способность испытывать возвышенный строй чувств, столь необходимый в постижении классических образов музыкального искусства. Более значительным следствием является утрата актуальности трагического в искусстве – наиболее сложной и глубокой эстетической категории. Способность к многоаспектному целостному спектру восприятия и усвоения материала значительно снижается.

Но уже в первом классе программа курса слушания музыки включает «Плач Юродивого» из «Бориса Годунова» Мусоргского, «Похороны куклы» Чайковского, во втором – «Танец рыцарей» Прокофьева, в третьем – «Lacrimos'у» из Реквиема Моцарта, не говоря уже об образах Озе Грига, Сусанина Глинки, традиционных для курса музыкальной литературы или, например, символике трагедийных образов Баха в новом курсе «Музыкальных содержаний».

Наращение кризисных тенденций в искусстве – понятие во многом субъективное, если учесть их четко обозримую периодичность и нерасторжимую связь с приоритетными факторами эволюции общества.

Модернизм начала XX века воспринимался кризисом академических форм; Н.Рерих сетовал, что XX век работает только на скорость; К.Станиславский говорил о сложности завоевания «манок» души современников. К концу XX века профессор Ю.Борев отмечает не востребованность эстетических знаний («как в пустой кувшин») из-за недостаточной глубины эмоционального резонанса. Сейчас В.Ерофеев метко дополняет (по сути, вскрывая генезис современных форм творчества), что сопереживание, сотрудничество, сотворчество воспринимается неким автоматизмом в обществе. Владимир Спиваков отмечает неспособность современного слушателя к длительному и глубокому восприятию музыки вне присутствия визуальных красочных форм представления. Любое ценностное внесение информативного пласта стало нуждаться в «картинке»

(пример тому – телеканал «Культура», сохраняющий этическую и эстетическую целостность, но подчиняющийся критериям времени: хроникальные документальные материалы преподносятся через театрализованно-зрелищную игру – объективизацию).

Является ли это следствием повышения информационности и событийной плотности, как естественного витка временного отбора, упадком ли образного мышления в целом или необходимой стадией развития, апеллирующей к производным формам синкретического мышления – вопрос серьезных научных изысканий, выходящих за пределы начального профессионального музыкального образования.

Таким образом, в процессе современного художественного обучения как проблемный, так и монографический способы изложения материала редко находят активный отклик у учащихся, если не становятся подкрепленными контекстом смежных дисциплин.

Широко практикуемые ныне методы интерактивного обучения не всегда обеспечивают желаемый эффект, опять-таки стимулируя атмосферу развлекательности.

Задача первоначальной ступени обучения музыкально-теоретическим дисциплинам видится на настоящий момент достаточно противоречивой.

С одной стороны необходимо абстрагировать специфику музыкального восприятия от хаоса чужеродных напластований; с другой - ввести музыкальное восприятие в обязательный контекст межпредметных связей с динамикой взаимодействия субъекта и объекта, привлекая все доступные виды знаний и навыков. В итоге – стимулировать интерес к предмету учащихся, которые не планируют связать свою последующую деятельность с профессиональным музыкальным образованием, и одновременно, расширять методы познания тех учащихся, которые стремятся к конкретному профессиональному росту в музыке. Ретроспективный (с дистанцией в 80 лет!) и ныне абсолютно молодой предмет «слушание музыки», думается, не должен являться только стартовой подготовкой для изучения музыкальной литературы. Тем более что установок на музыкальную литературу как на самодостаточную дисциплину быть не может. Стоящая на перекрестке теории, анализа музыки, эстетики, философии, художественной литературы, семиотики, она постоянно ассимилирует интерпретации смежных областей знания.

Таким образом, в преподавании «слушания музыки» возникает парадигма:

1. трактовать ли его как первоначальный сегмент музыкальной литературы, своего рода модель в миниатюре или
2. как более универсальную форму для практического формирования творческого мышления и общеэстетического восприятия.

Думается, что в настоящее время последнее важнее.

Используя тематическую сетку и фактологическую основу программы Н.А.Царевой можно однозначно говорить о неоправданно завышенной

терминологической перегрузке и о нарушении соответствия средств и целевых установок. Перегруженность философско-эстетическими понятиями во многом неприемлема и просто недоступна для среднестатистического детского восприятия, начиная с 6-7-летнего, а в отдельных случаях и с 5-летнего возраста.

Наиболее неприемлемыми минусами программы видятся:

- эклектичность систематизации материала;
- тавтология и нарушение иерархической шкалы понятий и терминов;
- методическая неоправданность ряда практических заданий.

Например, взять аннотацию уроков 3-4 (2 класс).

«Какие средства участвуют в создании музыкального образа». Хаотично перераспределены понятия средств музыкальной выразительности, жанров, методов развития, формообразования, музыкальной изобразительности, первоэлементов музыкальной формы.

Отдельно взятая тема «Средства музыкальной выразительности» даже в начале 4-го класса в курсе музыкальной литературы с 7-милетней программой музыкального обучения представляет значительную трудность.

Понятийная расшифровка терминов «мелодия», «лад», «темп», «тембр», «ритм» и т.д. требует обоснования эмоционального эффекта, достигаемого только во взаимодействии средств музыкальной выразительности между собой.

Если «вслушаться» в полное определение важнейшего средства музыкальной выразительности – мелодии, как тут же обнаружится невозможность обособленного функционирования какого-либо одного из средств («последовательный ряд звуков, организованных ритмически, ладово и интонационно»).... По сути – казус, нуждающийся в установлении дополнительных иерархических уровней. Основание такой многоярусной терминологии невозможно без убедительного и доходчивого показа, прежде всего не различных типов мелодизма, а его эмоциональной окрашенности даже в 4-ом классе ДМШ. Для 2-го класса оперирование такой терминологией не имеет под собой реальной основы.

В последующих уроках № 5-6 2 класса «Основные приемы развития в музыке» видим опять не только понятийную неточность, но и в своем роде отрицание цели предыдущего занятия.

Аннотация к уроку 16-му 1-го класса – просто понятийный вертеп. Интонация не может быть суммой «всех»? элементов музыкального языка. Она может существовать автономно, может быть свойством, качеством мелодизма, доказательством речитативной или кантиленной природы, элементом совершенно непохожих методов композиции, таких как серийность, сонористика или аматорика и т.д. Типовые и индивидуализированные интонации - предметы различных бесед почему-то объединены жанром колыбельной. Понятия об интонации, разбросанные между 3 уроком и 16-м уроками, речитатив в 13-м уроке не связывается не с интонацией, а с мелодией, в итоге сводясь к

домашнему заданию («Рассказ об органе»). Конечно, органные импровизации в эпоху Барокко были важнейшей формой музицирования и проекцией процветающего в ту эпоху ораторского искусства, но это уже самостоятельный исторический ракурс. Многие ли учащиеся ко 2-му классу способны овладеть такой понятийной сферой? Урок 26 вдруг опять возвращает к средствам музыкальной выразительности, приравняемых к музыкальной изобразительности...

Неприемлемыми на практике видятся предлагаемые методы нарочитого искажения музыкального текста для побуждения и стимулирования активности учащихся. На настоящий момент примеров чрезмерно вольного обращения с классическим материалом более чем достаточно. Подобный подход может сформировать поверхностное отношение к предмету и попросту бессистемность.

(В самом деле, не станут, к примеру, инструменталисты разучивать неверный текст с неверными штрихами и нюансами с неверной работой рук и корпуса для того, чтобы потом переучивать и понять верный вариант).

О музыкально-звуковом пространстве заходит речь почему-то в самом конце года и почему-то с привязкой к эпохе «Барокко».

О музыкальном пространстве речь, по сути, начинается с самых первых уроков. Музыкальный сигнал 3-го урока – это и есть, прежде всего, организованное музыкальное пространство. Пространственность присуща всем эпохам и, как отмечалось ранее, приобрела в наши дни самостоятельную категорию. Идейная основа эпохи Барокко вряд ли полноценно доступна для осознания учащимися 1-го класса. Пространственная логика – лишь следствие в жанре барочного концерта. Пространственность всегда присуща монументальным жанрам и либо неотделима от значительности замысла, либо указывает на конкретную особенность.

Сама формулировка темы **«О музыкально-звуковом пространстве в музыке Барокко»** останавливает литературно-стилистической тавтологией.

Обращает на себя внимание и бессистемность, а то и неточная выверенность выходных данных произведений, рекомендуемых к прослушиванию. Принадлежность произведения указывается то с чрезмерными подробностями, то как будто по случайно всплывшим в памяти отдельным деталям.

Совершенно неприемлемыми для учащихся младшего возраста представляются понятия игровой логики и модальности, представляющие собой не просто конкретные термины, но и понятия, граничащие с философскими обобщениями в контексте различных эпох.

Часто происходит подмена и смешение понятийных и формообразующих факторов. Так, например, кульминация рассматривается как этап развития тематизма! Учащиеся вряд ли научатся быстро определять кульминацию, если во 2-ом классе вообще смогут неуклонно проследивать тематические структуры. Кульминация – явление, прежде всего зависящее от процессуальной плотности и

опирающееся на эмоциональный облик произведения. Следовательно, и самый важный фактор эмоциональной отзывчивости ребенка не будет активизирован в процессе работы. Данный подход к освоению кульминации совершенно неприемлем даже на примере таких сугубо тематических (в стилистическом понимании) классиков как Бетховен и Прокофьев, где плотная событийность и взрывчатость порождают кульминации в самых малых элементах формы.

Не соответствует раннему детскому восприятию ряд предлагаемых произведений из раздела «Народное творчество» (3 класс) и, особенно, как показала практика, совершенно не воспринимается учащимися 1 класса драматическая баллада Даргомыжского «Старый капрал», предлагаемая для изучения речитативного склада. Что говорить, если даже в 6-ом классе в курсе музыкальной литературы большие затруднения вызывает работа над оперой Даргомыжского «Русалка». Например, в образе Мельника учащиеся с откровенной иронией отмечают нелепость (в понятийном контексте современного мироощущения) поведения главных действующих лиц, социальный уклад. Воображение в данном случае не срабатывает «по адресу», так как в конкретном окружающем мире не находит соответствующих ассоциаций, идея не находит ориентиров в духовном пространстве современной эпохи. Тем более в младших классах к такой тематике учащиеся еще не подготовлены.

Неправомерно во многом использование термина «вторичные жанры», да еще с попадающими в такую систематизацию концертными жанрами. «Вторичность» логически объединяется с чем-то менее значимым, подчиненным, зависимым, а не результатом прогрессивного эволюционного развития.

Понятие «первичных жанров» вполне уместно объединить с понятием прикладных жанров имеющих конкретное практическое назначение! Вообще понятие «первичных» жанров само по себе более абстрагировано и допускает различные трактовки. Ведь это могут быть песни-заклички на двух звуковысотных ступенях первобытно-ритуального характера, формы приветствия, звуковые эмблемы-символы древних цивилизаций. Марш, вальс, шествие – явления, несущие сегмент не только конкретной цивилизации, но и конкретной культуры.

Рекомендуется в 3 классе к освоению понятие «этническая группа», а следовательно, и этно-музыки, но избегается употребление такого необходимого термина как «фольклор».

Следовательно, наиболее слабыми моментами программы по слушанию музыки (1-3 класс) Н.А.Царевой видятся установка на «информативность», а не на «понятийность знаний» (по терминологии Лагутина) и недостаточность внимания, направленного на развитие эмоциональной пластики детского восприятия, стоящей особенно остро в настоящее время.

Установка не на факт (словари и справочники всем и всегда «доступны»), а

на образность «голографического» качества – одна из ключевых целей курса слушания музыки. Гораздо важнее выработать ощущение духовного видения и мироощущений различных исторических эпох, стилевой принадлежности произведений, чем концентрироваться на запоминании усложненной и неоднозначной терминологии.

Так, в самом начале курса предлагаю учащимся в качестве примера колокольных звучностей вступление к 4-ой симфонии Гии Канчели «Памяти Микеланджело» и попутно спрашиваю - когда могло быть написано данное произведение, композитором какой эпохи, современной или давно ушедшей.

Как правило, ошибок не бывает, учащиеся правильно определяют стилистическую принадлежность произведения. Разряженная атмосфера вступления вызывает ощущение не архаики, а интеллектуальной концентрации.

Кроме того, благодарнейшим материалом для показа различных ипостасей колокольных звучностей может служить "Немецкий танец" Моцарта, "На санях" или, воспроизведенный только при помощи фортепиано, колокольный звон в "Богатырских воротах" Мусоргского.

Как уже упоминалось, одной из самых серьезных проблем сегодняшнего художественного образования - недостаточная эмоциональная одаренность учащихся, неспособность к эмоциональному погружению и сопереживанию. Не секрет, что современная детская аудитория с наибольшим желанием откликается на музыку моторного склада. На занятиях по исполнительским дисциплинам моторная память преобладает над логической и эмоциональной.

Кстати, здесь коренится одно из объяснений неуспеха в применении интерактивных форм урока в ряде тем по слушанию музыки (как впрочем, и по другим музыкальным дисциплинам).

"Игра - свобода в заданных обстоятельствах". Но поисково-игровые структуры не перейдут в константные, если не затронуть глубину, переживаний ребенка, не установить непосредственный разговор "сердцем". Именно то, что именуется даром музыкального художественного сопереживания, становится впоследствии ключевой способностью резонировать со звуковым образом, объективизировать данный материал через глубинное "Я" учащегося, а впоследствии - непреходящее желание концентрировать на нем свое внимание. К 10-11-летнему возрасту микросоциум ребенка в значительной мере сформирован и данный процесс становится затрудненным.

Задача первоначального этапа слушания музыки - формирование способности к психологической концентрации (важнейшего компонента творческих способностей и творческого мышления) на примере конкретных и о возможности не звукоизобразительных образных сфер. Метроритмическую или интонационную формулу можно усвоить путем многократного повтора, но эмоциональной отзывчивости, без которой невозможно художественное мышление - не воспитать.

Предлагаю уже на первом контрольном уроке по слушанию



проанализировать хор бояр из финала I действия оперы Бородина "Князь Игорь". Звукоизобразительности нет, но есть скрытая колокольность ритмо-формулы, уподобленной тревожному набату. Характер неуклонно растущего эмоционального погружения, но без внешних эффектов. Ритмическое *ostinato* - "движение в неподвижности", столь родственное современным ритмическим композициям создает настрой подобный заклинанию, но форма фугато не позволяет сознанию останавливаться на уровне рефлексивности.

Задача первого года курса "слушания" самостоятельна и отлична от музыкальной литературы. Это максимальное развитие амплитуды эмоционально-образной сферы ребенка, переходящее в потребность и внутреннюю необходимость, т.е. **эмоциональный и образный резонанс**.

Так и в изучении важнейшего раздела о мелодии внешняя канва - типы мелодического рисунка - должна рассматриваться как следствие. Внимательный исследователь обнаружит, что типология мелодической линии - следствие эмоциональных состояний. В психологии существует понятие кардинала - квадрата базальных эмоций, они основополагающие. Все прочее многообразие является смещением основных разновидностей. К ним относятся радость, печаль, гнев, страх. Значит необходимо начинать показ мелодической палитры не с принадлежности к "завиткам" и прочим условным разновидностям, а к принадлежности конкретным состояниям, например:

- радость - рефрен "Попутной песни" Глинки;
- печаль - "Октябрь" Чайковского;
- гнев - реплики Ярославны из диалога с Галицким (2 картина I действия оперы "Князь Игорь" Бородина);
- страх - шествие контрабандистов из III действия оперы "Кармен" Бизе.

Нетрудно заметить, что дискретность мелодической линии возрастает в передаче отрицательных чувств и эмоциональных состояний.

Обратим, например, внимание, сколь разнообразен и изменчив рисунок мелодической линии Ноктюрна Шопена *F-dur op.15 №1* в зависимости от смены эмоционально образных сфер.

К концу первого года обучения можно сделать достаточно четкий вывод о генезисе индивидуального мышления учащихся. Становится возможной идентификация интенсивности эмоциональных реакций и способов теоретического осмысления материала. Содержание одного и того же вопроса на данном этапе, адресованного учащимся, можно интерпретировать троекратно в различных ракурсах, чтобы выявить тип мышления, присущий каждому учащемуся. Типы мышления могут приобретать перекрестные формы, но в основном все многообразие базируется на трех разновидностях.

**Образно-интуитивное мышление** - самая благоприятная среда для развития художественных и творческих способностей. Здесь живой отклик получит преподнесение материала в контексте мифов, поэтических источников, аллегорических и метафорических сравнений и досказываний. Но данный вид

мышления встречается в среднем только у 25-30% учащихся.

**Системное мышление** обнаружат учащиеся, склонные четко отслеживать фактологическую и терминологическую часть формулировок и абстрагировать услышанное в виде кратких формул. Этот вид мышления еще более малочислен - 20-25%.

И только **прагматический вид мышления** представлен в большинстве. Именно ему для продуктивного усвоения материала требуется в большей мере сочетание слухового -, видео -, и словесного рядов. Причем либо видео -, либо словесный ряд будут режиссировать и конструировать остальные. Именно этот вид предпочитает игровые формы обучения. Поэтому игры так любят и настойчиво требуют учащиеся (а не только как форму раскрепощения и выявления свободного потенциала). А когда речь идет о художественном мышлении, игры нужно направлять на развитие образных и пространственно-образных ассоциаций.

В лингвистике есть понятие "непроизвольных звуковых ассоциаций", когда напоминание прозвучавших ранее слов, оборотов формирует некое мысленное пространство, позволяющее "архитектурно" реконструировать целостное явление. Т.е. такое напоминание формирует быстрое и эффективное воспоминание. В поэзии исходный ключевой оборот рождает ритм и музыку стихотворения и целой поэмы. Как показала практика, интерактивной формой приносящей положительный результат в развитии ассоциативно-образного мышления является составление морфемных рядов (морфемы - элементы слов, возникающие от их членения).

Такую обучающую игру можно проводить даже в форме современных инсталляций. Пример ассоциативных морфемных рядов, которые можно с успехом практиковать при анализе учебного материала (и иллюстрировать предметными композициями-установками):

- пастух-пастбище-пан (бог) - флейта-пана-пастораль-пастор;
- энциклопедия-циклоп-цикл;
- баллада-балет-бал;
- канцона-соната-сонатина-сонористика и т.д.

Огромный познавательный материал скрыт в морфемном ряду хор-хоры-ахоретус (синоним необразованности в Древней Греции - "не умеющий петь в хоре")-хоровод-хорал-хормейстер.

Ведь жанр хорала, упоминаемый в программах и по слушанию музыки и по музыкальной литературе, на всех этапах обучения практически очень редко становится объектом пристального внимания (вероятно из-за сложности подачи ассоциативных сфер и трудности формулировок). Между тем музыка хорального склада может служить прекрасным материалом для формирования всесторонних навыков анализа и как известно, гармонического слуха.

"Хоры" - место для чтецов-музыкантов в древнем театре. Хорал и хор - не суть одно и то же, но сближающиеся со временем понятие. Хорал - древний

одноголосый напев, не предполагающий инструментального сопровождения, но трансформировавшийся со временем в музыку строгого аккордового склада.

Хор - коллектив певцов-музыкантов. Классический хор имеет обязательно 4 голоса, т.е. объемное, красочное и устойчивое звучание (4 точки опоры, 4 стороны света, 4 времени года). Музыка хорального склада, как и собственно строгий хорал, обладают уравнивающими, умиротворяющими, очищающими (т.е. гармонизирующими) свойствами. Не случайно в хоральном складе пишется большая часть колыбельных, гимнов, музыка для церкви и вообще возвышенная, величественная музыка, отрешенная от видимого внешнего действия. Собственно хорал - это надвременной образ живой чистой красоты, подобный сверкающим граням кристалла, изначальная точка отсчета музыкального пространства. Обратим внимание, как часто циклы миниатюр композиторов различных художественных направлений обрамляются, т.е. начинаются и заканчиваются пьесами хорального склада: "Детский альбом" Чайковского; "Альбом для юношества", "Детские сцены" Шумана. А типология лирических, проникновеннейших "тихий" кульминаций отмечена хоралом с фигурацией (проникновение исповедальности в сдержанно-возвышенный строй чувств). Как, например, № 7 Реквиема Моцарта "Lacrymosa" и № 7 (!) "Детских сцен" Шумана "Грезы".

"Фон равен рельефу" - так классифицирует анализ фактуру хорала, где ритмическое движение голосов совпадает. Возникает ощущение, что каждое мгновение растягиваясь, кристаллизуется в пульсе времени. "Остановись, мгновенье, ты прекрасно" - фраза Гете, ставшая афоризмом, как нельзя лучше совпадает с чувствами, возникающими по прослушиванию хорала.

В данном случае трехкратная формулировка единой сути вопроса, дифференцированная для конкретных видов мышления может быть, к примеру, следующей:

1. Для учащихся с интуитивным видом мышления - "Может ли хорал исполняться в быстром темпе?"

2. С системным видом мышления - "Какие из перечисленных темпов могут быть использованы в жанре хорала: Allegro, Vivo, Adagio?"

3. С прагматическим видом мышления - "Какие длительности необходимо использовать при записи хорала?"

Системному виду мышления целесообразно адресовать резюмирующую часть анализа.

Особенностью детского мышления вообще является любовь к усвоению различных мелочей, отсюда преобладание способа мышления от частного к общему. Его учитывают художники-иллюстраторы детских книг.

Так в 1-ом классе при изучении темы "Фактура" в качестве домашнего задания предлагаю сплести, связать из ниток, соломки и т.п. простые и узорчатые ткани. Или собрать коллекцию лоскутков различного плетения, при этом выбрав среди любимых пьес с соответствующим плетением ткань музыкальную. И

осознание и усвоение термина "фактура" происходит легко и с воодушевлением.

В форме уроков-диспутов можно проводить как текущие, так и итоговые занятия. Для развития ассоциативного ряда перед началом таких занятий выставляю репродукцию фрески Рафаэля "Диспута". Продуктивна такая форма в темах "Представление о музыкальном герое", "Музыкальные стили" (2 класс).

Здесь же ввожу приемы ораторской речи - риторики. Учимся составлять риторические фигуры (когда две, порой взаимоисключающих или почти несовместимых), качества уживаются в одном явлении. Данное задание помогает преодолеть простую описательность, от которой очень долго не могут отойти отдельные учащиеся. А тема контрольного урока 2 класса II четверти сформулирована высказыванием Эмерсона Ралфа Уолдо (американского философа и писателя прошлого): "Музыка побуждает нас красноречиво мыслить".

Находим риторическую фигуру для прелюдии Дебюсси "Шаги на снегу" - застывшее движение, точно передающую одну из сторон импрессионизма или "значительную мелочь" - как один из признаков мотивной работы в теме главной партии сонаты Чимарозы g-moll.

Такая форма урока, как рассказ-иллюстрация не должна сводиться к показу и пояснению музыкальных фрагментов, но и привлекать образы различных видов искусства, выстраивая материал в познавательных ракурсах вне стилистических и исторических ограничений.

Не случайно в 80-х годах XX века в бессюжетные, но концептуально иллюстрированные композиции Максима Кончаловского "Музыка. Поэзия. Живопись" становились яркой и востребованной формой общения со зрителями, где не отстраненность сольного пианизма или отвлеченность лекций, а слияние различных видов искусства в виде информационных пластов обеспечивали атмосферу концентрации внимания и высокий уровень познавательности.

На уроках по слушанию музыки это не просто литературно-музыкальные композиции, а приемы, обеспечивающие ассоциативное запоминание сложной терминологии, исторической принадлежности, стилистических закономерностей.

Приведу пример других занимательно-познавательных рассказов, используемых в контексте изучаемых тем.

*Для 1 класса - к понятию аккорд, аккомпанемент, созвучие.*

Свидетельство, оставленное средневековым монахом, теоретиком и историком музыки в исторических хрониках.

"Некогда великий философ Пифагор, случайно идя своей дорогой, подошел к кузнице, где как раз, ковали пятью молотками по одной наковальне. Философ, удивившись приятному созвучию, подошел к кузнице. Сначала он думал, что сила звука и благозвучие лежат в разнице рук и попросил кузнецов обменяться молотками. Однако и после каждый молоток производил свой звук. Поэтому он, исключив неблагозвучный молоток, взвесил остальные. Удивительным образом

по божьему соизволению оказалось, что соотношение веса молотков было 2, 9, 8, 16. Поэтому он убедился, что наука музыки состоит в соотношении и сравнении чисел".

*Для 1 класса (итоговый урок первого полугодия). Задание: найти в привычных речевых оборотах музыкальные термины и объяснить их.*

Д.Д.Шостакович: "Сами того, не замечая, в нашей обиходной речи мы используем термины, напоминающие о музыке: мы говорим о хорошем тоне, тактичном поведении, о воспитании гармонично развитой личности, о работе, идущей в твердом хорошем ритме и т.д. Разве это не наглядное свидетельство проникновения музыки в самый широкий быт?"

*Для 1 класса (III четверть). К понятию лирики.*

Как известно, древнегреческий поэт и певец Гомер был слеп, но обладал удивительной способностью плести нить захватывающих, удивительных рассказов. Современники удивлялись, как может слепой человек так достоверно и проникновенно изображать события, происходящие в мире.

Рассказы Гомера глубоко западали в душу слушателям, но и не только они. Каким-то непостижимым образом звучание инструмента лиры (очень распространенного в те времена), которым Гомер сопровождал свои рассказы, давало ощущение слушателям, что они были сами участниками описываемых Гомером событий: видели прекрасную Елену, держали в руках золотое руно, одерживали победу в жестоких схватках. Этот удивительный мир наполнял душу светом, сливался с внутренними переживаниями человека.

Так возникло понятие лирики. Внутренний глубинный мир существующий только по законам совершенства, красоты и проникновенности лучше всех воспели композиторы-романтики. Послушаем, как они могли передавать в звуках диалог с внутренним "Я" и противопоставление его жестким внешним событиям.

Слушаем 1 раздел разработки I части фортепианного концерта Р.Шумана.

*Для 3 класса (IV четверть). К разделу "Тембры", можно использовать в теме "Выразительные возможности вокальной музыки" и т.д. также к понятию "примарный тон" и возможностью убеждать учащихся, что формирование благородного тембра и речи зависит от них самих.*

В совершенстве владели Древние понятием «основного тона». Раньше это учение могли использовать подобно оружию: оно вело к тайнам мироздания и самого человека. Сократ мог по основному тону чужестранца определить к чему направлена его преданность, в чем он неустойчив, каковы его познания и насколько он сохранил свою молодость, к чему направлена его доброта, понимает ли он единство мира, или это недалекий клеветник. Однажды к Сократу ученики привели чужестранца и попросили рассказать его о подлинных качествах этого непонятого человека. Чужестранец молча стоял перед мудрецом, а тот молча ждал. И когда прошло долгое время, Сократ не выдержал и проговорил: «Да скажи же хоть что-нибудь, чтобы я познал твою сущность!»

Жизнь как скульптор лепит лицо человека. Однако голос формируется не внешним фасадом, который можно «покрасить», а внутренней его стороной, сутью личности.

*О роли музыки в жизни общества (для любых бесед).*

Древнегреческий философ Платон говорил: «Для государства не существует худшего способа разрушения нравов, чем отход от музыки «стыдливой и пристойной». «Лучшая охрана» государства – музыка наиболее степенная и пристойная, слаженная, скромная, мужественная». Ритмы и лады музыки, достигая глубины души и воздействуя на мысль, делают ее своеобразной людям.

Древнекитайский философ Конфуций говорил: «Чтобы узнать каковы дела государства, нужно послушать, какая музыка в нем любима и чаще звучит».

*«Девиз» для всех уроков по слушанию.*

Сократ: «Лучше один раз музыку услышать, чем сто раз увидеть! Если ты хочешь постигнуть красоту музыки – старайся слушать ее как можно больше и чаще».

Хотелось бы также отметить, что в разделе «Народный календарь» обращение только к этнологии славянских народов является несколько одномерным. Тем более что контингент музыкальных школ во многом формируется учащимися других национальных традиций. В условиях современного консолидирующего культурно-информационного пространства в рамках изучения данного раздела следует внести либо «общеевропейский мотив» либо обращение к музыкальным традициям любой, отвечающей интересам учащихся, народности.

Нужен не только слуховой, текстовый и логический анализ народных музыкальных образцов, но и инсценировка силами учащихся любого из действий календарного цикла.

Как уже упоминалось, дети в своем большинстве в настоящее время активнее всего откликаются на музыку, связанную с активным движением, преимущественно моторного характера. При изучении игровых обрядных песен возможно исполнение столь любимых учащимися считалок, скороговорок, прибауток, включающих народную атрибутику. Музыкальная основа будет развивать навыки импровизации учащихся, составляемая на основе элементарного выровненного ритмического движения в рамках тетра хорда или небольших ангеми тонных попевок. Например, шутка – прибаутка «Про ленивых»

- Синичка-сестричка!

Сходи за водичкой;

- Я волка боюсь,

Медведя страшуся.

*В разделе «Танцы и танцевальность»* думается небезосновательным будет обращение к танцевальным истокам в музыке эпохи Возрождения. Тем более, что

интерес к изучению искусства Средневековья и Возрождения в значительной мере возрос и связан с поисками новых стиливых приемов в современной музыке. Можно обнаружить очень полезную для учащихся информацию, что истоки таких распространенных танцев, как менуэт и вальс - находятся именно в Возрождении. Очень о многом могут сказать лишь названия танцев, исполнявшихся в эпоху Возрождения, например,

джига, менуэт, вальцер, синкпес;

бурре, пасспье, лур, волынка – как варианты бранля;

медленные танцы – «бас-данс», куранта, павана...

Не забудем, что Италия Возрождения – это не только родина оперы, но и балета (первый в истории балет «Комедийный балет Королевы» (1581г.) балетмейстера Бальтазарини).

В разделе «Марш» обязательно дополнить информацию о разновидностях – военных, триумфально-торжественных, маршах-гимнах, спортивных маршах, без которых понятие марша будет не законченным.

Провести четкую грань (а по сути исправить неточность) между шествиями и собственно маршами. Шествие – более древняя разновидность, связанная с характером движения в духе эпохи, а также с нормами этикета. Марш – «продукт» эпохи Просвещения. Основной признак, отличающий марш от шествия – пунктирный ритм (ведь мы знаем о Шумановских трехдольных маршах). Их тоже можно показать.

Следует внести поправку, что пьеса Грига «В пещере горного короля» не марш, а именно шествие.

В разделе «Симфонический оркестр» необходимо упомянуть имена выдающихся дирижеров, таких как Г.Кароян, О.Клемперер, Е.Мравинский, Е.Светланов и т.п. Возможно и привнесение понятий дирижерской манеры, штриха, жеста. Небезосновательно привнести в данный раздел и креативно игровые формы, актуализируемые литературной основой.

Возможно использование искрометного «Путешествия в оркестр» Ф.Феллини. Конечно же, в адаптированной форме учащимся можно будет зачитать аллегорически и метафорически насыщенные описание трубача, гобоиста, ударника, скрипача.

В наиболее продвинутых группах, конечно можно будет ввести понятия и синкретичности и модальности. Но они будут требовать «обыгрывания» в виде литературно-музыкальных композиций, притчей, аксеологических обзоров.

Так термин «синкретичность» можно объяснить, обращаясь к понятию нерасторжимости на всех уровнях бытия. О феноменальной нерасторжимости органов чувств новорожденного, об универсальности актеров древнего театра, западноевропейских шутов и славянских скоморохов, народных сказителей – ашугов, мугамов, рапсодов, баянов.

Зачитать фрагмент знаменитого "Silentium" О.Мандельштама.

«Она еще не родилась,

Она и музыка и слово,  
И потому всего живого  
Ненарушаемая связь».

Пояснение термина «модальность» невозможно без обращения к примерам западноевропейских культур и шире, как проявления качества дохристианского мышления в целом, сопровождавшее и средневековье и Возрождение, как парадоксальное выражение противоборствующих идей. Модальность – это не только историческая разновидность формирующихся звукорядов и т.д.

В разделе «Вариации» можно добавить понятие вариантности, например, в виде оформления «контурных музыкальных карт» по прослушивании тем «Царевича и Царевны» из «Шехеразады» Римского-Корсакова.

Такая важная форма подведения итога и контроля, как викторина-«угадайка» также должна делать упор не на картинку, а на развитие ассоциативного ряда. Поэтому первоначально викторины должны быть, прежде всего, типологическими:

- 1) интонационными (вокальный тип мелодики – инструментальный тип; язык символов – интонации, вздоха, плача, междометия);
- 2) фактурными;
- 3) жанровыми;
- 4) тембровыми.

*Пример викторины, проводимой в конце 2-го года обучения.*

<b>Выразительность</b>	<b>Изобразительность</b>	<b>Автор</b> (указывается только по возможности)

Шуман «Карнавал» - Арлекин;  
Чайковский Вальс из балета «Лебединое озеро»;  
Шопен «Революционный этюд»;  
Чимароза Соната g-moll;  
Шуберт «Лесной царь»;  
Прокофьев «Александр Невский» («Ледовое побоище»);  
Глинка Рондо Фарлафа;  
Джоплин «Регтайм Кленового листа»;  
Дебюсси «Кукольный кейк-уок»;  
Паганини Каприс № 24.

Неузнанный автор может быть заменен указанием эпохи, художественного направления и т.д.

Ведь любое напоминание, связанное с сегментом композиции, опять-таки станет процессом реконструкции целостной информации, что гораздо важнее при развитии творческого мышления.

Хотелось бы отметить, что в нынешней лексикографической ситуации широко практикуемый «Словарь для выражения эстетических эмоций» кажется



спасительным подспорьем, но и он не всегда оправдан. В систематизации определений нет логической четкости, а если вдуматься в название пособия, то можно обнаружить терминологически – понятийную эклектику, настраивающую в большей мере на игру слов, нежели на режиссирование словесным уровнем эмоционального.

Приведенные базисные определения предполагают использовать эмоциональные краски имплицитным методом, не учитывая перекрестных модификаций. Антитеза, необходимая для формирования вербальной сети здесь отсутствует, как и четкая сгруппированность по содержательному принципу.

Итак, метод, основанный на многоуровневой синтезирующей подаче учебного материала, необходим в курсе слушания музыки. Он становится сродни целостному анализу, неотделим от его элементов, представляя при этом неограниченные возможности для развития творческого мышления учащихся. Здесь Астафьевская триада «композитор-исполнитель-слушатель» может использоваться как компонент символической логики, где музыкальное произведение будет рассматриваться в самом широком художественном, историческом, социальном, смысловом, знаковом контексте.

Основные методы обучения и формы урока, такие как рассказ-объяснение, рассказ-иллюстрация, беседа-анализ, интерактивный урок, урок-диспут должны быть направлены на развитие общей эрудиции, прежде всего, а не только на узконаправленное, пусть и углубленное изучение предмета.

Новый курс «слушания» очень своевременен, актуален и необходим в возрождении духовной культуры современного общества.

Включая компоненты свободного творческого мышления, по сравнению с другими дисциплинами уроки «слушания» способны развить не только крайне необходимые в условиях сегодняшнего дня навыки четкого логического мышления, индивидуальной мотивации обучения, развития навыков самообразования.

Данные занятия как нельзя лучше способны формировать черты, творчески инициативной личности, какой она видится в новом столетии, где более традиционные качества созидательности и изобретательности непременно соединяются с активностью и предприимчивостью.

Эксперимент может быть смело положен в основу оптимизации процесса обучения учащихся младшего возраста в рамках курса «Слушание музыки».

*ПРИЛОЖЕНИЕ*

## ПРИМЕРНАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА 3 КЛАСС (I ЧЕТВЕРТЬ)

**Тема урока:** Былины и народный эпос.

**Цель урока:** Краткое знакомство с историей возникновения эпических произведений и способов их бытования. Анализ взаимодействия речевых и песенных интонаций былин, баллад, скоморошин.

**План урока:**

1. Повтор основополагающих черт протяжной песни (на примере русской народной песни «Как по морю»).
2. Краткий исторический экскурс-беседа.
3. Запись основных понятий.
4. Слушание-анализ былины народного происхождения «О Вольге и Микуле» и фрагмента «Фантазии на темы Рябининых» Аренского.
5. Слушание-анализ песни-баллады литературного происхождения «Из-за острова на стрежень».
6. Импровизация на текст скоморошины «Вавило и скоморохи».
7. Итоговые выводы.

1. Педагог исполняет с сопровождением два варианта русской народной песни «Как по морю».

**?** *Почему песня существует в двух вариантах?*

(Изустная передача текстов и напевов, различные области бытования, отражение внутреннего мира певца-сказителя, его глубинных переживаний).

**?** *Что объединяет напевы?*

Поступенность движения с четким контуром попевки в объеме 5 ступеней (можно вспомнить об интервале квинты). Оба варианта в минорном ладу, фразы 3-х тактового строения, обилие внутрислоговых распевов, обязательных для жанра протяжной песни, вопросно-ответное строение мелодии, напоминающее об импровизации, небольшое количество текста – событийности с парным повтором фраз → важнее внутреннее состояние героя, а не внешнее действие.

2. Нет народа, который бы не хранил память о своем прошлом. И еще до возникновения письменности народ рассказывал и пел о делах и событиях своего прошлого и своей текущей жизни, о подвигах своих героев и о своих богах. Так возникли исторические повествования, раскрашенные сказкой и фантастикой.

В одних случаях автор мог объединить отдельные предания и песни о каком-либо герое, нанизывал их на некую единую нить и своим собственным поэтическим искусством придавал им единство. При этом мог для одного героя собрать все лучшие черты народа (т.н. собирательные образы).

В других – он выбирал один эпизод, одну песню из цикла, развивал это событие. Оно становилось центральным. К нему могли добавляться посторонние

события и складываться в развернутый сюжет – цикл.

Очень часто в старину велись кровопролитные и изнурительные войны. О подвигах предводителей и воинов рассказывали и пели еще долгие годы после битв и сражений. Позднее они соединялись певцами на основе какого-нибудь сюжета в эпос, восхваляющий подвиги героев. Так возникли поэмы Гомера, немецкая средневековая «Песнь о Нибелунгах», французская «Песнь о Ролане», киргизский «Манас», русские былины.

**?** *Эпос – продолжительный или небольшой по масштабам рассказ?*

Эпос – развернутый длительный рассказ в неспешном темпе, повествовательного склада.

Русский эпос включает не только былины, но и баллады, а также скоморошины – т.е. разновидность былин, сочиненных скоморохами. В них силен элемент шутки, гиперболлизации, пародии. Именно скоморохи были прародителями ныне так популярного жанра пародии.

Былины – вечно молоды, т.к. совершенствовались коллективными усилиями народа.

**3.** Былина – русская народная песня-сказ, выдержанная в характере импровизационного эпического повествования. Напоминают распевную речь. Основное содержание – подвиги богатырей.

В балладах сюжет усложнен драматическим поворотом сюжета и конфликтными ситуациями.

**4.** Находим в былине «О Вольге и Микуле» элементы речитатива, частый повтор одних и тех же звуков, ритм суммирование в конце фраз. Мерцание между мажором и минором.

Отмечаем поэтическую трактовку Аренского (концерт-поэма).

**5.** Песня-баллада «Из-за острова на стрежень» литературного происхождения. Сочиненная в 19 веке, имеет четкие устои, широко развитые попевки, но подчеркивает богатырский дух, разудалую мощь, негибаемую силу войска под предводительством Стеньки Разина (очень любил исполнять Ф.Шляпин).

**6.** Импровизация в лицах двумя группами учащихся напева в духе былины-скоморошины «Вавило и скоморохи».

Обращается внимание, что Вавило обладает своей чудодейственной силой в моменты игры на гудке (а гудок – древнерусская трехструнная скрипка, на которой играли, положив ее на колени).

Карточки со словами приготовлены заранее.

Педагог пишет попевки в объеме тетрахорда на доске отдельно для реплик

скоморохов и Вавилы, реплики от автора поет сам. (Реплики в объеме тетра хорда с ангемитонными попевками т.к. скоморошины – очень древние былины).

Говорят как те ведь скоморохи:  
- Мы пойдём к Вавилушку на ниву;  
Он не идет-ле с нами скоморошить? -  
А пошли к Вавилушку на ниву:  
- Уш ты здрастуешь, цядо Вавило,  
Тибя нивушка да те орати,  
Ишпа белая пшоница засевати,  
Родна матушка тибе кормити! -  
- Вам спасибо, люди веселые,  
Веселые люди, скоморохи;  
Вы куды пошли да по дороги? -  
- Мы пошли веть тут да скоморошить...

7. Основу музыкального строения былины составляют короткие, многократно повторяемые попевки, близкие распевной пластичной речи. Вспомнить о речитативе.

## **ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность и проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983;
2. Костюк А. Музыкальное восприятие как проблема комплексного исследования. Киев, 1986;
3. Павлова Н.Д. Коммуникативная семантика речи. М., «Наука», Психологический журнал Т12, 1991, №2