

*Поволоцкий Сергей Яковлевич,*

*учитель музыки,*

*ГБОУ «Лицей №138», отделение «Коллаж»,*

*г. Москва, Россия*

## **ПОСТИЖЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*«Благо, даруемое нам искусством, не в том,  
чему мы от него научаемся, а в том,  
какими мы, благодаря ему, становимся»*

*Оскар Уайльд*

«Главное, к чему я стремился, – это вызвать...ясное понимание и ощущение того, что музыка (как все искусства) – не простое развлечение и не добавление, не «гарнир» к жизни, которым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и каждого отдельного человека, в том числе школьника», – так думал выдающийся музыкант-просветитель Д.Б. Кабалевский, разрабатывая свою новаторскую концепцию, ставшую основой «Программы по музыке» для общеобразовательной школы [5, с. 6].

Мысль эта имеет настолько концептуально-основополагающее значение, что в дальнейшем тексте вступительной статьи к Программе композитор-педагог неоднократно возвращается к ней, высказывая её всё более недвусмысленно и категорично: «Музыка и жизнь – это генеральная тема, своего рода «сверхзадача» школьных занятий музыкой... Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях, от первого до последнего класса... [5, с. 14]. Так, изучая музыку, ребята уже с первого класса почувствуют и поймут, что они изучают жизнь, что музыка – это сама жизнь» [5, с. 15].

Важнейшей основой своей концепции Д.Б. Кабалевский считал музыкально-педагогические идеи Б.В. Асафьева, в частности, такую: «...если взглянуть на музыку, как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо категорически отвести в данном случае вопросы музыкознания и сказать:

музыка – искусство, то есть некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают» [1, с. 52].

Не подлежит, однако, никакому сомнению, что в своих музыкально-педагогических изысканиях Д.Б. Кабалевский в неменьшей мере опирался и на одно из глубоких, масштабных исследований Б.В. Асафьева «Музыкальная форма как процесс». В пользу такого взгляда свидетельствует многое, начиная от общей логики развёртывания программных тем и общего подхода к их изучению, до конкретного содержания этих тем, методов, форм, приёмов и способов их освоения, особенно таких, как «Построение (формы) музыки» или «Интонация» (успешному освоению этих тем Дмитрий Борисович придавал, кстати, исключительное значение). В этой связи обратим внимание на то, что в заключительном разделе второй книги названного исследования, – «Интонация», – Б.В. Асафьев приходит к одному из универсальных выводов: «...музыка – искусство *интонируемого смысла*. Оно обусловлено природой и процессом интонирования человека: человек в этом процессе не мыслит себя вне отношения к действительности, и как речевая, так и музыкальная интонация, не проявляется голосово-бескачественно, путём механической артикуляции. Поэтому тонус человеческого голоса – становление психической деятельности в звучании – всегда эмоционально-смыслово «окрашен» и более или менее эмоционально напряжён, в зависимости от степени высотности. Но строем чувствований, звуково-выявленным, то есть интонируемым, всегда управляет мозг, интеллект, иначе музыка была бы каким-то «искусством междометий», а не искусством образно-звукового отображения действительности средствами голосового аппарата человека и музыкального инструментария, в значительной степени воспроизводящего человеческий процесс интонирования, особенно в становлении мелодии. Ибо мелодия в её эмоционально-смысловой выразительности является всецело созданием человеческого сознания, как и её основание – строго рационалистическая система интервалов» [2, с. 344].

Музыка – искусство интонируемого смысла. Трудно переоценить культурно-историческое значение этого открытия, дающего ключ к пониманию музыки как особого, ничем другим не заменимого вида искусства, её особого места в семействе искусств, её уникальных форм, путей и способов познания мира для всех сфер музыкальной культуры: композиторского и исполнительского творчества, музыкознания и музыковедения, теории и истории музыки, музыкальной литературы и музыкальной педагогики, и, что не менее важно, для деятельности слушателя, ибо музыка без массового образованного слушателя (*со-чувствующего, со-переживающего, со-участвующего* в интонационно-экспрессивном развёртывании художественного образа) практически немыслима.

Однако, не стоит самообольщаться. Высказанная великим музыкантом-исследователем великая мысль, по существу, формирует лишь стратегию поиска, пусть и верную, перспективную, но только стратегию, позволяющую нам сделать первый уверенный шаг, чтобы открыть этим «золотым ключиком» заветную дверь в притягательно-заманчивой, чувственно-пленительный мир музыки. А там, за этой таинственной дверью, нас встретят новые вопросы: какой смысл интонирует музыка, в чём он заключается, какими путями реализуется этот смысл в творчестве композитора, музыканта-исполнителя, в эмоционально-деятельностном творческом восприятии слушателя, каким образом мы через музыкальную интонацию выходим в мир отношений действительности, что и как мы познаём в этих отношениях и т.д., и т. п.

Иными словами, перед педагогом-музыкантом общеобразовательной школы возникнет многозначная проблема приобщения школьников к постижению жизненного содержания (во всей многоплановости, «многослойности» этого понятия), воплощённого композитором в интонационно-эмоциональном образном строе музыкального произведения.

Прежде всего, нам предстоит подвести школьников к ответу на вопрос: а имеет ли вообще музыка какое-то определённое содержание и, если имеет, то в чём оно, собственно, заключается?

Вопрос о том, насколько определённым является содержание музыкального произведения и существует ли это содержание вообще, не столь банален, каким может показаться, ибо всегда являлся (и является, в какой-то мере, по сию пору) одним из наиболее спорных вопросов искусствознания. Да и в школе, особенно в общеобразовательной, этот вопрос далеко не бесспорен. Найдётся ли такой педагог-музыкант, которому дети (что, в общем, понятно) и взрослые (что понятно уже не всегда) не задавали бы таких простых, временами наивных, вопросов: «Зачем нам музыка? Что мы узнаем на музыке? О чём говорит эта музыка? Для чего нам в жизни музыка?» Последний вопрос, в сущности, не так уж и наивен, поскольку: «Не для школы, а для жизни мы учимся» (Сенека).

Наверное, музыка – чуть ли не единственное искусство, в отношении которого с таким систематическим постоянством выдвигались и продолжают даже в наше время выдвигаться неопровержимые, казалось бы, аргументы об отсутствии в нём жизненного содержания.

Классическим представителем направления, утверждавшего «бессодержательность» музыки, стал австрийский музыковед и музыкальный критик Э. Ганслик (1825–1904), идеи которого в России поддерживал и развивал русский музыкальный и литературный критик, композитор Г.А. Ларош (1845–1904), друг П.И. Чайковского (отметим в этой связи, что взглядов Г.А. Лароша на проблему содержания музыкального искусства П.И. Чайковский не разделял категорически). Свою теорию в целостном и законченном виде Э. Ганслик изложил в труде [4], впервые опубликованном в Лейпциге в 1854 году. В России эта книга была издана в 1895 году стараниями Г.А. Лароша, который перевёл её на русский язык и написал предисловие.

Центральным в теории Э. Ганслика стало понятие «абсолютной музыки», которое автор раскрывает, в частности, следующим образом: «Музыка состоит из звуковых последований, звуковых форм, не имеющих содержания, отличного от них самих... Пусть всякий по-своему называет и ценит действие на него музыкальной пьесы – содержания в ней нет, кроме слышимых нами

звуковых форм, ибо музыка не только говорит *звуками*, она говорит *одни звуки*» [4, с. 170].

Нетрудно увидеть, что автор таким образом отказывает музыке даже в возможности выражения эмоций, не говоря уже о каких-либо иных жизненных явлениях. Ранее Э. Ганслик аргументировал этот тезис следующим образом: «Изображение определённого чувства или аффекта совсем недоступно силам и средствам музыки... Что делает чувство именно *этим определённым* чувством? Что претворяет его в тоскливое желание, надежду, любовь?.. Только на основании целого ряда представлений и суждений – быть может, бессознательных в момент сильного чувства, – душевное состояние наше может сгуститься до определённого, именно *этого* чувства... Без них, без этого аппарата мысли, наличное чувство нельзя назвать «надеждой» или «грустью», – только мысль делает его тем или другим. Если откинуть мысль, то останется неопределённое душевное движение, пожалуй, ощущение общей удовлетворённости или неудовлетворённости... Всеми допускается, что музыка, будучи «языком неопределённым», не может передавать понятия; разве из этого не следует, что она столь же мало может выражать определённые чувства? Ведь *определённость* чувств именно и заключается в понятиях, составляющих их ядро» [4, с. 30 – 32].

Конечно, нет ничего легче, чем с позиций современного музыковедения высмеять взгляды Э. Ганслика, объяснив их ограниченностью художественно-эстетического кругозора, недостаточной развитостью музыкально-эстетического чувства и посредственным талантом исследователя. Однако, деятель искусства, всю жизнь распространявший и пропагандировавший творения И.С. Баха, Г.Ф. Генделя и Л. Бетховена (последнего он сравнивал с В. Шекспиром, как художника с наибольшей полнотой выразившего дух своего времени), бывший творческим сподвижником Р. Вагнера и И. Брамса, профессор и почётный доктор музыки Венского университета, не мог быть художественно ограниченным, недостаточно образованным и малоталантливым человеком. Обоснованно и подробно критикуя позицию Э. Ганслика, академик

Б.М. Теплов в своём классическом исследовании [9] раскрывает истоки ошибочности его умозаключений. Разрабатывая свою теорию, Э. Ганслик, как человек широко эрудированный и разносторонне образованный, опирался именно на последние достижения современной ему науки – психологии, в частности, на психологическую теорию эмоций. С позиций этой теории, чувства человека имели только две качественные характеристики – удовольствие и неудовольствие, в пределах которых не имелось никаких иных качественных различий. Качественные различия имели только ощущения и представления, которые полагались отдельными психическими образованиями и обозначались многочисленными качественными понятиями. Эмоции возникали, таким образом, в результате сложных комбинаций различных ощущений и представлений с неизменными чувствами удовольствия и неудовольствия. Легко понять, что, последовательно рассуждая в рамках такой теории, Э. Ганслик не мог прийти к иным выводам. Говоря другими словами, выводы учёного логически не противоречат его суждениям, но эти последние основаны, увы, на ложном постулате.

В XX веке «психологический атомизм» XIX века был подвергнут критическому анализу и опровергнут; было установлено и доказано, что чувства человека бесконечно многообразны и, соответственно, имеют бесчисленное множество качественных оттенков. Разумеется, этот вывод имел важнейшее значение, в частности, для музыкознания, музыкальной педагогики и психологии. Но, к счастью для музыки, надо сказать, что на творчество композиторов-мастеров (во всяком случае, классиков XIX века, особенно русских) теория Э. Ганслика не оказала сколь-нибудь заметного влияния. Интуитивно или осознанно, они всегда были уверены в том, что их музыка заключает в себе вполне определённое и разнообразное жизненное содержание.

Следующий основной довод Э. Ганслика, свидетельствующий, по его мнению, в пользу отсутствия в музыке всякого содержания, связан с невозможностью полностью и адекватно передать словами содержание музыкального произведения. На страницах своей книги Э. Ганслик

неоднократно обосновывает этот тезис такими аргументами: «Вопрос о том, что именно составляет содержание пьесы, непременно должен был бы допускать ответ словесный, если бы пьеса действительно имела сюжет. Ибо содержание «неопределённое», который всякий волен вообразить себе по-своему, которое только чувствуется, но не может быть передано словами, – такое содержание не есть содержание в вышеупомянутом смысле (то есть в смысле полного и адекватного выражения в понятиях – С.П.)...Музыка не повторяет собой никакого знакомого, словом обозначаемого, предмета и потому не представляет нашему движущемуся в определённых понятиях мышлению никакого содержания, которое мы могли бы назвать...Из того, что композитор принуждён мыслить в звуках, с очевидностью следует беспредметность музыки, ибо всякое содержание, разложимое на понятия, могло бы быть мыслимо в словах» [4, с. 169, 173, 179].

Действительно, нельзя не согласиться с Э. Гансликом в том, что содержание музыкального произведения не может быть полностью, точно и адекватно выражено словами. Но следует ли отсюда, что музыка вообще не имеет какого-либо содержания?

Прежде чем ответить на этот вопрос, попытаемся уяснить: а что именно в музыке не может быть выражено словами, а если и может, то очень неполно и приблизительно?

Сама музыкальная форма, в широком смысле этого понятия, то есть вся интонационно-звуковая ткань произведения (а именно в ней, как считал Э. Ганслик, и заключается, собственно, вся музыка) может быть очень хорошо и с достаточной полнотой выражена словами. Доказательством этому служит хотя бы существование нотной записи, не говоря уже об обязательном применении словесных обозначений темпа и его изменений (агогика) или динамики и динамических оттенков (нюансировки). В контексте рассматриваемого вопроса не имеет принципиального значения тот факт, что звуки записываются нотами. Ведь каждая нота – графический знак определённого слова-понятия, связанный с ним взаимно-однозначным соответствием. Следовательно, нет никаких

препятствий к тому, чтобы переписать весь нотный текст словами, не потеряв при этом ничего, в смысле точности и полноты записи (интересно, что именно на такой основе немецким педагогом-пианистом Карлом Леймером была разработана методика анализа и заучивания нотного текста наизусть, без помощи инструмента; нотный текст при этом, правда, не записывался, а проговаривался. Одним из учеников К. Леймера, успешно обучавшимся по этой методике, впоследствии усовершенствовавшим её и ставшим соавтором К. Леймера, был великий немецкий пианист Вальтер Гизекинг; в арсенал музыкальной педагогики она и вошла как «методика Леймера – Гизекинга»). Разумеется, подобная запись будет чрезвычайно неудобной, громоздкой и потребует значительно большего количества времени для расшифровки, чем нотная. Важно, однако, что такая запись принципиально возможна, а то обстоятельство, что в абсолютном большинстве случаев нотная запись служит единственным посредником между композитором и исполнителем, обеспечивая вполне адекватную звуковую интерпретацию исполнителем композиторского замысла, является неоспоримым доказательством того, что форма музыки (в вышеупомянутом смысле) достаточно верно и полноценно выражается словами.

Из сказанного с очевидностью следует, что утверждение о невозможности словесного описания относится не к форме музыки (понимаемой как совокупность всех средств содержательной выразительности музыкального языка), а к её содержанию.

Что же, в таком случае, является содержанием музыки? *«В наиболее прямом и непосредственном смысле содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроения»* [9, с. 7]. Именно чувства, эмоции, настроения труднее всего поддаются словесному описанию. Происходит же это потому, что эмоциональная сфера психических процессов (а сочинение, исполнение и восприятие музыки есть, безусловно, сложный комплекс эмоционально-психических процессов) гораздо полноценнее, глубже и подробнее передаётся музыкой, чем описывается словами. Следовательно, любой словесный

«перевод» эмоционального содержания музыки будет неточным, неполным и приблизительным. Только нельзя отсюда делать вывод, что эмоциональное содержание музыки принципиально недоступно словесно-понятийному описанию: «...ведь у нас в мозгу работает некий «фотоэлемент»..., умеющий переводить явления одного мира восприятий в другой. Ведь синусоида, начерченная на плёнке, звучит (Г.Г. Нейгауз имеет в виду аналоговую звукозапись, – когда писалась эта книга, цифровая звукозапись ещё не была изобретена)! Неужели человеческий дух должен быть беднее и тупее им же созданного аппарата?» [7, с. 31]. Можно говорить о сравнительной трудности словесного описания эмоциональных процессов, выражаемых музыкой, но сами эти процессы передаются музыкой совершенно недвусмысленно и определённо. Относительно неопределённым будет лишь их словесно-понятийное выражение.

Однако, хотя прямым, непосредственным содержанием музыкального образа, как было сказано выше, являются интонационно выраженные эмоции, чувства, настроения, – только ими содержание музыкального произведения не исчерпывается. «В музыке мы через эмоцию познаём мир. Музыка есть эмоциональное познание» [9, с. 23].

Каким же образом становится возможным познание мира через эмоцию? Развивая идеи Б.В. Асафьева и Б.М. Теплова, В.В. Ванслов пишет: «Дело в том, что эмоции не только представляют собою отношение человека к миру, но и являются своеобразной формой его отражения. Это отражение лишено наглядности, но оно содержательно, смыслово значимо. Эмоции возникают на основе восприятия предметных явлений, представлений, мыслей, они сопровождают и характеризуют их. Тем самым, эмоции дают косвенную (не наглядную) характеристику породившим их объективных явлений, становятся их опосредованным отражением» [3, с. 32]. Будучи, по выражению А.Н. Серова, «в звуках выраженной жизнью души», музыка вместе с тем «по своему содержанию столь же универсальна, как и любое другое искусство. Косвенно, опосредованно в музыкальные образы входит предметный мир,

входят события человеческой жизни, общественные отношения, – всё богатство объективной действительности, порождающей мир человеческих эмоций... В музыке, на основе слышимых эмоций, мы судим о связанных с ними и породивших их явлениях и о жизни в целом. Целостная характеристика жизни достигается в музыке, как и в любом другом искусстве, в единстве непосредственного и опосредованного отражения. При этом каждое искусство наиболее сильно и совершенно в том, что оно отражает непосредственно: живопись – в передаче зримого облика внешнего мира, музыка – в передаче интонационно выраженных эмоций» [3, с. 32-33]. Об этом же очень поэтично, очень «по-музыкальному» пишет Г.Г. Нейгауз: «Власть музыки над человеческими умами (её «вездесущность») была бы необъяснима, если бы не коренилась в самой природе человека. Ведь всё, что мы делаем или думаем (безразлично, будет ли это самое пустячное действие или самое значительное...), – всё окрашено цветами некоего подсознательного спектра, всё без исключения обладает эмоциональными обертонами, подчас, может быть, и незаметными для «действующего лица», но неизменно присутствующими и легко устанавливаемыми, когда на эти действия направлен глаз психолога. Этого эмоционального признака...не лишены и самые рассудочные, самые с виду незмоциональные действия, поступки и мысли» [7, с. 32-33].

Современная педагогика общего музыкального образования накопила в своём арсенале немало методов, содействующих постижению школьниками жизненного содержания музыкального произведения. Из этой совокупности методов целесообразно, на наш взгляд, остановится на тех, которые в наибольшей мере направлены на постижение музыкального содержания через формирование его эмоционального, активно-деятельностного восприятия. Формированию и развитию эмоционально-активного восприятия музыки Д.Б. Кабалевский придавал чрезвычайно важное, основополагающее значение. «Активное восприятие музыки – основа музыкального воспитания в целом, всех его звеньев. *Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую,*

*познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по-настоящему слышать её и размышлять о ней. Более того, можно смело сказать, что не умеющий слышать музыку, никогда не научится по-настоящему хорошо её исполнять...Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки – одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства и мысли. Вне слышания музыка как искусство вообще не существует»* [5, с. 22].

Естественно, что одним из первых, предложенных Д.Б. Кабалевским методов, стал **метод размышления о музыке**, предполагающий активное личностное освоение нравственно-духовных ценностей, воплощённых в эмоционально-интонационном образном строе произведения. Последующие суждения учащихся о содержании прослушанного произведения, нередко в форме дискуссии, постоянно стимулировались постановкой учителем всё новых проблем, которые школьники должны были решать самостоятельно [10, с. 148].

Разработанный позднее Л.В. Горюновой **метод создания художественного контекста** направлен на развитие музыкального восприятия и музыкальной культуры учащихся через выходы за пределы музыкального образа в другие виды искусства (прежде всего, литературу и изобразительное искусство), историю, природу, ситуации и образы окружающей действительности [10, с. 149]. Успешной реализации этого метода во многом может способствовать обращение к так называемой *программной музыке*, основанной на понятийно-словесном (нередко литературно-поэтическом) описании предметов, явлений, событий и иных обстоятельств окружающей действительности, послуживших основой для создания музыкального произведения. Необходимо при этом ясно сознавать, что композитор, создавая программное произведение, не преследует цели прямого, непосредственного изображения окружающей действительности (да это и невозможно в силу особенностей музыкально-изобразительных средств; для

подобного рода изображений существует изобразительное искусство). Программная музыка создаётся с иной целью. Вот, например, какими словами излагает содержание своей программной пьесы «Утро» норвежский композитор Э. Григ: «Это *настроение утренней природы*, где, как мне кажется, при первом же *forte* солнце прорывается сквозь облака» [6, с. 25]. Программная музыка позволяет с исключительной эмоциональной силой проникнуть в любое изобразительное содержание, «но лишь при одном условии: если само это содержание заранее известно. Из музыки, как таковой, нельзя впервые узнать содержание какой-либо мысли или картины. Но когда это содержание известно, с помощью музыки можно так глубоко его прочувствовать, пережить, сделать его своим внутренним достоянием, как, может быть, никаким другим путём. В этом мощь музыки, в этом её великое познавательное значение» [9, с. 21]. Отсюда следует, что «*Угадывание программы* – занятие праздное и, в сущности, антимзыкальное, так как в основе его лежит стремление подойти к музыке не как к искусству выражения, а как к искусству изображения или обозначения. Но *знание программы* есть необходимое условие полноценного и адекватного восприятия программной музыки... Не бывает ли иногда у педагогов тенденции ставить детей в положение «угадывателей программы» (бывает, бывает, ещё как бывает!) в ложной надежде подвести их таким путём к пониманию выразительных средств музыки? На самом деле, этот путь ведёт в прямо противоположном направлении, так как заставляет детей вместо того, чтобы слушать музыку как выражение определённого содержания, тщетно искать в ней изобразительные намёки, подлежащие расшифровке на манер ребуса. Неудивительно, если в результате вырабатывается взгляд на музыку как на язык тёмный, двусмысленный, неопределённый, если не вовсе бессодержательный» [9, с. 20-21].

В 90-е годы М.С. Красильниковой был разработан **метод переинтонирования**, суть которого заключается «в планомерном раскрытии учащимся смысла музыки через интонацию в процессе её изменения, развития. Смысл музыки постигается учащимися через сравнение интонаций внутри

одного образа, через соотношение интонаций разных частей одного произведения, через переосмысление произведения целиком или его частей в различных исполнительских трактовках, в рамках произведения другого стиля, жанра, драматургии и др. Данный метод, ориентируя на важнейший смыслообразующий фактор в музыке, формирует восприятие музыки, адекватное её интонационной природе» [10, с. 154-155].

В развитие идей Б.В. Асафьева и Д.Б. Кабалевского, многогранный *метод интонационно-стилевого анализа* разработан Е.Д. Критской. Этот метод «всегда предполагает наличие ассоциативных соотнесений как с предшествующими произведению художественными явлениями, так и с современными, в том числе со смежными искусствами и немusикальными явлениями. Это позволяет учащимся интуитивно, одновременно схватывать образ музыки того или иного композитора, подсознательно накапливая существенные характеристики, свойства, закономерности художественно-образного мышления, присущего как эпохе, так и определённому автору. Интуитивное определение различной стилевой окраски является первым шагом на пути формирования их интонационно-слухового опыта. И чем раньше дети включаются в процесс интонационно-стилевого постижения музыки, тем больше у них возможностей художественного познания музыки, вхождения в мир высокого классического искусства» [10, с. 120].

Значительный интерес представляет разработанный Л.В. Школяр *метод моделирования художественно-творческого процесса*. «Моделирование художественно-творческого процесса – это, по сути, и есть прохождение пути рождения музыки, воссоздание её как бы «изнутри» и проживание самого момента воссоздания. Особенно это важно при освоении детьми крупных классических сочинений, которые всегда были предназначены только «для слушания»; это важно и для освоения пласта народной музыки – фольклора, когда школьники погружаются в стихию рождения и естественного бытования музыки, сами складывают и сказывают музыкальным языком пословицы, поговорки, загадки, былины; это важно и при освоении (разучивании) любой

песни, и для инструментального музицирования. Это универсальный и общий для искусства метод требует самостоятельности в добывании и присвоении знаний (которые при прохождении пути композитора не отчуждаются от ребёнка), творческой (когда школьник в опоре на музыкальный опыт и на воображение, фантазию, интуицию сопоставляет, сравнивает, преобразует, выбирает, создаёт и т. д.), развития способности к индивидуальному слышанию и творческой интерпретации» [10, с. 72].

Всё же, в условиях типичного школьного урока, процесс восприятия музыки (представляющий собой, как было показано ранее, сложную и во многом загадочную внутреннюю психоэмоциональную деятельность-переживание) преимущественно лишён заметных признаков внешней деятельности, поэтому оценить его истинность и полноценность мы можем только косвенно, опосредованно, когда результаты названного процесса начинают проявляться у школьника на уровне предметно-понятийного высказывания (в условиях урока, преимущественно, вербального, реже – иллюстративно-изобразительного).

В свете изложенного понятно, что вербальное описание школьниками эмоционального содержания музыкального произведения представляет собой значительную проблему, трудности решения которой выдвигают перед учителем ряд определённых методических задач.

Во-первых, и это, пожалуй, главное: требуется организовать процесс непрерывного накопления и расширения лексического запаса, необходимого для подобного описания. В этом отношении неоценимую помощь может оказать уникальное учебное пособие В.Г. Ражникова [8], которое можно использовать практически на любом этапе обучения. Пособие содержит около 2000 терминов-понятий, расположенных в модальном и алфавитном порядке. Под модальностью автор понимает группу признаков, близких друг другу по эмоционально-художественному характеру. Внутри модальности признаки выстраиваются, преимущественно, по алфавиту, но в некоторых случаях, в

учебных целях, по степени выраженности основного качества модальности. В качестве примера приведём фрагмент этого пособия.

РАДОСТНО	ТОРЖЕСТВЕННО	ВЛАСТНО	ЭНЕРГИЧНО
Блестяще	Бравурно	Авторитарно	Крепко
Бодро	Величаво	Воинственно	Маршеобразно
Бойко	Величественно	Волево	Молодцевато
Весело	Восторженно	Давяще	Мужественно
Живо	Грандиозно	Деспотично	Настойчиво
Задорно	Жизнеутверждающе	Императивно	Неодолимо
Звонко	Значительно	Магически	Неукротимо
Звучно	Ликующе	Мессиански	Неуловимо
Игриво	Озарённо	Могущественно	Отважно
Искрясь	Оптимистично	Начальственно	Решительно
Легко	Открыто	Незыблемо	Сильно
Ловко	Победно	Ораторски	Смело
Лучезарно	Помпезно	Повелительно	Твёрдо
Лучисто	Призывно	Сурово	Упруго
Невесомо	Пышно	Твёрдо	
Ослепительно	Роскошно	Царственно	
Полётно	Триумфально	Чеканно	
Празднично	Церемонно		
Приподнято	Шумно		
Проворно	Эффектно		
Феерично			
Ярко			
СОСРЕДОТОЧЕННО	МАСШТАБНО	ТЯЖЕЛО	ПОЭТИЧНО
Гордо	Бесконечно	Громоздко	Возвышенно
Напористо	Беспредельно	Грузно	Душевно
Независимо	Веско	Густо	Завороженно
Необратимо	Весомо	Массивно	Задушевно
Неотступно	Ёмко	Монументально	Интимно
Непокорно	Космично	Мощно	Лирично
Обстоятельно	Набатно	Напряжённо	Мечтательно

Размеренно	Наполненно	Насыщенно	Напевно
С достоинством	Объёмно	Натруженно	Невинно
Самозабвенно	Огромно	Натужно	Неискушённо
Сдержанно	Пространно	Неловко	Одухотворённо
Серьёзно	Размашисто	Неуклюже	Окрылённо
Солидно	Широко	Тягуче	Пленительно
Степенно		Увесисто	Проникновенно
Строго		Угловато	Сердечно
Уверенно			Трепетно
Чинно			Чарующе
			Чутко

Во-вторых, требуется стимулировать мышление учащихся к выходу за пределы собственно эмоционального содержания музыкального произведения, в мир реальных обстоятельств, связей, отношений, которые порождают это содержание. Весьма продуктивным приёмом, содействующим решению этой задачи, является применение такого задания как *синквейн* [11].

Изначально синквейн представлял собой пятистрочную стихотворную форму, возникшую в США в начале 20 века под влиянием японской поэзии и активно разрабатывавшуюся американской поэтессой Аделаидой Крэпси.

Тем не менее, в качестве особого жанра поэтического творчества синквейн не получил популярности, сравнимой, например, с сонетами. Новую жизнь в 20 веке синквейн получил не в поэзии, а в педагогике: синквейны стали активно использоваться в педагогической науке и практике США в качестве эффективного дидактического метода развития образной речи, позволяющего относительно быстро получить необходимый качественный результат. В России синквейны стали успешно внедряться с 1997 года, прежде всего на уроках литературы. Применение синквейнов на уроках музыки особенно эффективно для формирования, развития и совершенствования умений и навыков анализа и/или синтеза многозначной, многоплановой информации, а также в качестве среза оценки предметно-понятийного и образно-ассоциативного словарного запаса учащихся. Одной из важнейших функций

синквейна, таким образом, является стимулирование развития ассоциативно-образного музыкального мышления учащихся.

В условиях учебного процесса синквейн составляется в прозаической форме. Составление синквейна формирует и развивает у учащихся умение находить в учебном материале наиболее важные, ключевые элементы, делать обобщения и излагать свои мысли кратко, но, в то же время, с максимальной полнотой. **Правила составления синквейна** заключаются в следующем.

На *первой* строчке записывается *одно слово* – *существительное*. Это и есть *тема* синквейна. На *второй* строчке пишутся *два прилагательных*, раскрывающих тему синквейна. На *третьей* строчке записываются *три глагола*, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна. На *четвертой* строчке размещается *целостная фраза или целостное предложение*, состоящее из нескольких слов, с помощью которого учащийся характеризует тему в целом. Таким предложением может быть крылатое выражение, цитата, пословица или составленная самим учащимся фраза (предложение) в контексте изучаемой темы. *Пятая* строчка – это *слово-резюме* (слово-обобщение, слово-вывод), которое обобщает предыдущие строки и, в то же время, даёт новую целостную интерпретацию, выражая личное отношение учащегося к теме.

Составляя синквейн, учащийся может обращаться к музыкальным произведениям (в реальном звучании), литературным текстам музыкальных произведений (если они есть), текстам учебника и другим материалам в рамках изучаемой темы. Важно, что освоение материала, его повторение и закрепление происходит непосредственно *в процессе составления синквейна*.

Составление синквейна является одной из форм свободного творчества, в процессе которого учащийся максимально проявляет личностные качества своего мышления: интеллектуального, эмоционально-образного, музыкально-ассоциативного, творческого, и т.п.

Таким образом, процедура составления синквейна позволяет гармонично сочетать такие важнейшие компоненты образовательного процесса как *информационный, аналитический, деятельностно-компетентностный* и

*лично-ориентированный*. Правильно составленный синквейн свидетельствует о том, что учащийся знает содержание учебного материала (*информационный компонент*); умеет выделять ключевые элементы изучаемого материала (*аналитический компонент*); умеет применять полученные знания для решения новой для него задачи (*деятельностно-компетентностный компонент*); обладает сформированным личным отношением к изучаемому материалу (*лично-ориентированный компонент*).

Приведём примерные варианты синквейнов.

### СИНКВЕЙН №1

#### Тема «Времена года»

Класс 4 «\_\_\_», Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

**Задание.** Составьте свой вариант синквейна и напишите короткий рассказ по фортепианной миниатюре П.И. Чайковского «Осенняя песня» (из цикла «Времена года»). В рассказе обязательно надо использовать все слова составленного вами синквейна.

#### 1. ОСЕНЬ

*(одно существительное, тема произведения)*

#### 2. НЕЖНО, ЗАДУШЕВНО

*(два прилагательных, выражающих характер звучания музыки)*

#### 3. СОЖАЛЕЕТ, ВСПОМИНАЕТ, МЕЧТАЕТ

*(три глагола, обозначающие действия человека, слушающего эту музыку или героя произведения)*

#### 4. МНЕ ГРУСТНО И ЛЕГКО, ПЕЧАЛЬ МОЯ СВЕТЛА

*(фраза, поэтическая мысль, пословица, собственное высказывание о содержании прослушанной музыки)*

#### 5. ТОСКА

*(слово, выражающее личное отношение к прослушанной музыке или к герою произведения)*

СИНКВЕЙН №2

Класс 5 «\_\_\_», Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

Тема Кантата С.С. Прокофьева «Александр Невский»

(для меццо-сопрано, хора и оркестра)

Текст В. Луговского и С. Прокофьева

Часть 1. Русь под игом монгольским

Часть 2. Песня об Александре Невском

Часть 3. Крестоносцы во Пскове

Часть 4. Вставайте, люди русские!

Часть 5. Ледовое побоище

Часть 6. Мёртвое поле

Часть 7. Въезд Александра Невского во Псков

**Задание.** Послушайте кантату «Александр Невский». Найдите слова для характеристики самых главных чувств, настроений, мыслей, действий героев. Используя найденные слова, составьте короткий рассказ о событиях, воплощённых в музыкальных образах кантаты.

1. Кантата «Александр Невский»

*(название/тема)*

2. Величественная, мужественная, грозная, жестокая, скорбная, горестная, праздничная, победная

*(прилагательные, выражающие характер звучания музыки)*

3. Готовятся к бою, сражаются, гибнут, печалются, радуются, торжествуют

*(глаголы, обозначающие действия героев произведения)*

4. Кто с мечом к нам придёт – от меча и погибнет!

*(фраза, поэтическая мысль, пословица, собственное высказывание, выражающее личное отношение к прослушанной музыке)*

5. Родина, честь, свобода

*(одно или несколько слов, выражающих самое главное в содержании произведения)*

И вновь жестокий враг напал на Русскую землю. Александр Невский, вместе со всеми русскими людьми, готовится к бою. Храбро, мужественно сражаются они с грозным врагом. Многие погибли в этом бою. Скорбь и печаль о погибших сменяются радостным торжеством – Русь свободна! Не видать врагу наших русских сёл, на родной земле не бывать врагу! Не победить русских людей в битве за Родину, за честь, за свободу! Кто с мечом к нам придёт – от меча и погибнет!

Раскрывая таким образом перед школьниками разнообразные пути постижения содержания музыкального произведения, необходимо, направляя, корректируя и оценивая их деятельность, понимать, что естественная для разных слушателей многозначность, субъективность и вариативность ассоциативных жизненных представлений не безгранична. «Конкретность, определённая, объективность эмоционального содержания музыки, её образной структуры и идейного смысла кладут пределы ассоциативной игре фантазии, произволу субъективных трактовок и представлений. Поэтому внемusикальные ассоциации при восприятии музыки, при всей своей субъективности и многозначности, могут быть допустимыми или недопустимыми, соответствующими или несоответствующими данному произведению и в этом смысле истинными или ложными» [3, с. 34].

Всё вышеизложенное, думается, убеждает нас в том, что проблема постижения содержания музыки является одной из кардинальных и многогранных проблем общего музыкального образования. Сознвая, что многие аспекты данной проблемы остались, по понятным обстоятельствам, за рамками настоящей статьи, автор надеется осветить их в следующих работах.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ*

- 1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.–Л.: Музыка (Ленинградское отделение), 1959. – 151 с.*
- 2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. – М.–Л.: Музыка (Ленинградское отделение), 1971. – 375 с.*

3. Ванслов В.В. *Изобразительное искусство и музыка. Изд. 2-е, доп.* – Л.: Художник РСФСР, 1983. – 400 с.
4. Ганслик Э. *О музыкально-прекрасном: опыт переосмысления музыкальной эстетики /пер. с нем. и предисл. Г.А. Лароша.* – М.: Музыкальная торговля Юргенсона, 1895. – 181 с.
5. Кабалецкий Д.Б. *Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы: Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы.* – М.: Просвещение, 1983. – 112 с. – С. 3-30.
6. Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. *Музыка: Учебник для учащихся 3 класса начальной школы. 2-е изд.* – М.: Просвещение, 2002. – 128 с.
7. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. 5-е изд.* – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
8. Ражников В.Г. *Словарь художественных настроений: Краткий арт-эмоциональный учебный словарь.* – М.: Универсум, 2007. – 40 с.
9. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей.* – М.–Л.: АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
10. Школяр Л.В., Красильникова М.С., Критская Е.Д., Усачёва В.О., Медушевский В.В., Школяр В.А. *Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие для учителя музыки и студентов средних и высших учебных заведений. 2-е изд.* – М.: Флинта-Наука, 1999. – 336 с.
11. *Википедия.* – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E8%ED%EA%E2%E5%E9%ED>.