

*Красильников Игорь Михайлович*  
*Igor Krasilnikov*

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник  
ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии  
Российской Академии образования»  
doctor of Education, leading researcher  
of the Federal State Budgetary Scientific Institution  
“Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education”;  
e-mail: imkras@mail.ru

## КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (часть 2)

### The concept of the schoolchildren's interactive musical activities (part 2)

**Ключевые слова:** музыкальное обучение, школьники, интерактивность, импровизация, сочинение, исполнительство, электронное музыкальное творчество, восприятие.

**Keywords:** music education, school children, interactivity, improvisation, composition, performance, electronic musical creativity, perception.

**Аннотация.** Концепция нацелена на приобщение всех школьников к импровизации, исполнительству, сочинению, электронному музыкальному творчеству и восприятию. При этом предлагается путь облегчения операционной составляющей данных видов деятельности при сохранении высокого художественного качества их продуктов. Дается определение новому виду учебно-музыкальной деятельности и обосновываются его принципы: охвата всех исторически значимых музыкально-коммуникативных образований; увеличения вклада учащихся в создание музыкального целого в рамках взаимодействия с внешним источником звучания; приоритетности интонационной деятельности по отношению к освоению ЗУНов; разнообразия видов музыкальной деятельности и др.

**Abstract.** The concept is aimed at involving all students to improvisation, performance, composition, electronic musical creativity and perception. The concept offers a way of alleviating the operating component of these activities while maintaining the high artistic quality of their products. In the article the author formulates the definition of a new kind of educational musical activities and settle its principles: coverage of all historically significant musical-communicative structures; increasing contribution of students to the musical content through interaction with the external source of the sound; priority intonation activities in relation to the study of knowledge and skills; diversity of kinds of musical activity, etc.

Будет ли интерактивная музыкальная деятельность школьников (ИМДШ) интересна им на протяжении всего периода обучения? – Ведь нельзя же с помощью «ходунков» надолго ограничивать свободу движений растущего ребенка?

Школьников можно заинтересовать ИМДШ надолго в случае, если данная деятельность не превратится в неизменную, статичную, монотонную, а, напротив,

будет отличаться разнообразием, гибкостью и постоянно развиваться, принимая все более сложные формы.

Конечным пунктом ее развития служит АМДШ, что вполне очевидно. Границу между ИМДШ и АМДШ не всегда можно прочертить четко, коль скоро в обоих случаях мы имеем дело с коллективным музицированием школьников. Если начинающие больше тяготеют к первому виду деятельности, то по мере накопления опыта и технических навыков, они больше интересуются второй. И переход от ИМДШ к АМДШ по мере роста операционной составляющей музыкальной деятельности в процессе обучения школьников можно считать закономерным явлением учебного процесса.

Начальным пунктом данного пути является точка интонационной синкретичности, то есть первоначальное состояние музыкальной деятельности учащихся, в котором невозможно выделить те или иные его конкретные виды: восприятие, импровизацию, исполнение или сочинение музыки. Ученик еще не может четко определиться со своими интонационными действиями. Да и соответствующие операции не сформированы. Но, тем не менее, можно говорить об элементах художественного процесса с характерным для него взаимодействием звуковых и образно-эмоциональных структур.

В этом состоянии на протяжении всего своего доисторического этапа пребывала музыка, пока не получила оформления в качестве самостоятельного вида искусства. А ее бытие осуществлялось в форме автокоммуникации – участник первобытного ритуального действия, включавшего простейшее музыкальное оформление, танец, пантомиму и т.п., одновременно выполнял роли импровизатора и слушателя.

Подобные проявления нередко можно наблюдать у дошкольников, когда те ищут способы отразить звучание музыки в спонтанных жестах или выразить в звуках свои представления о ней. Притом если эти действия связаны с двигательными реакциями ребенка, он скорее выступает как слушатель, пытающийся в этих автокоммуникативных реакциях активизировать свое музыкальное восприятие. Если он дублирует звучащий мотив голосом или на подручном инструменте, он больше похож на исполнителя. Если он что-то напевает или наигрывает без внешнего музыкального сопровождения – он в своих синкретичных протомузыкальных действиях приближается к роли импровизатора или композитора.

В данных случаях речь идет о спонтанных проявлениях детей. Но ведь подобные проявления можно культивировать. Если педагог предлагает ученикам двигаться под музыку, напевать ее мелодию, наигрывать ритмический рисунок ее сопровождения или импровизировать на фоне ее звучания и при этом подсказывает им наиболее выигрышные варианты этих интонационных действий, а также располагает «дорожной картой» развития всех этих проявлений в более сложные формы вплоть до соответствующих видов АМДШ, он в музыкальном обучении идет новым, перспективным путем.

Этот путь не связан с жесткой привязкой роли ученика только к музыкальному восприятию или определенному виду продуктивного творчества, что характерно для традиционного музыкального обучения. Ведь изначальное закрепление за

обычным школьником свойственных взрослым людям коммуникативных задач, связанных со слушанием или продуктивным творчеством (исполнителя на каком-то музыкальном инструменте, композитора и др.) – совершенно не оправдано. Делать из обычного ребенка «специалиста, подобного флюсу» – это означает вступать в противоречие с его природой, его потребностью во всестороннем развитии.

ИМДШ – это третий в рамках образовательного процесса путь, если первые два связаны такими видами АМДШ как восприятие и проявляющееся в различных формах продуктивное творчество учащихся. Опираясь на общую интонационную основу этих двух видов деятельности, ИМДШ позволяет преодолеть внешнюю пассивность первого и сконцентрироваться на содержательных проявлениях второго, при этом смягчая высокие операционные требования обоих.

Этот третий путь предполагает развитие музыкальной деятельности учащихся от точки интонационной синкретичности вширь по двум основным ведущим к АМДШ направлениям, которые связаны с восприятием музыки и различными видами продуктивного творчества. При этом музыкальное обучение в равной степени охватывает все эти виды деятельности. А их порядок обусловлен последовательностью их исторического становления: 1) точка интонационной синкретичности; – 2) импровизация и слушание-восприятие; – 3) сочинение и исполнение; – [4) сочинение, исполнение, звукорежиссерская обработка и звуковой синтез]\*; – 5) интегративная деятельность компьютерного музыканта и программирование. Что в целом образует структуру учебно-музыкальной деятельности, моделирующей ее историческое развитие.

\*Четвертое звено этой структуры не столь значимо в образовательной практике, поскольку с развитием цифровых технологий оно оказалось интегрированным в деятельность компьютерного музыканта. И в данной схеме оно приведено с целью сохранения логики развертывания музыкально-исторического процесса.

С каждым из этих видов коммуникативной организации связан определенный тип музыкальной фактуры, притом число звеньев первой соответствует количеству измерений второй. Так, однозвенная автокоммуникация породила музыкальную горизонталь – первобытное синкретичное ритуальное действие, которое, как правило, сопровождалось ритмической импровизацией на ударных инструментах. Двухзвенная импровизация (импровизатор – слушатель) уже не могло обойтись без звуковысотности, и, таким образом, ее историческим завоеванием стало двухмерное фактурное пространство: горизонталь-время, вертикаль-лад. Классическая трехзвенка (композитор – исполнитель – слушатель) обусловила появление гомофонно-гармонического склада со свойственной ему трехмерной фактурной организацией: горизонталь – вертикаль – глубина-многоплановость. Добавление к этим трем звеньям четвертого – звукорежиссера – обогатило фактуру четвертым измерением – виртуальным пространством звучания, которое стало неотъемлемым элементом электроакустической стереофонии. И, наконец, благодаря пятому звену – программисту, появляется пятое программное измерение фактуры, в рамках которого можно задавать многообразные параметры ее создания и оперировать ей на основе различных заготовок. Это обусловило значительное расширение возможностей управления ее ресурсами, а сам процесс этого

управления стал широкодоступным.

Охват при опоре на вспомогательное интонирование всех наиболее значимых коммуникативных образований – от простейшей автокоммуникации до электронного музыкального творчества в порядке их исторического следования можно считать важным принципом построения ИМДШ. Речь здесь не идет об освоении всех этих видов деятельности в их полном объеме, поскольку вспомогательное интонирование предполагает ориентацию учащихся на выразительность музыки, а не на ее коммуникативные свойства. То есть данные виды деятельности предстают в качестве облегченных моделей.

Однако погружаясь в творческий процесс, связанный с тем или иным видом музицирования, ученик обогащает свои интонационные действия. Например, обращение к импровизации делает эти действия более общительными, направленными на слушателя; обращение к элементам композиции усложняет их, придает им большую масштабность и вместе с тем гармоничность; выстраивание электроакустического виртуального пространства и опора на оригинальный созданный самим учеником звуковой материал вовлекают в орбиту этих действий такие свойства как четырехмерная объемность и многокрасочность музыкального звучания.

Каждое из этих свойств повышает качество учебной деятельности и поддерживает интерес ученика к ней. Будучи отрефлексируемыми, они пополняют его представления о выразительном потенциале музыки и делают ее восприятие более тонким и глубоким. Поэтому наметить все эти модели музицирования в рамках учебного процесса, дать возможность ученикам прикоснуться к ним очень важно для совершенствования их представлений о том или ином явлении музыки, данном искусстве в целом, а также для их гармоничного развития в целом.

Все эти модели представлены в ИМДШ с разной степенью полноты отражения оригинала, учитывая то, что их реализация происходит в рамках  $\beta$ -интеракции. Поэтому в названии данных моделей уместна приставка «со-», например, со-импровизация, со-исполнение, со-сочинение, компьютерная со-аранжировка и т.д. Для восприятия такими терминами могли бы стать – слушательское со-исполнение и слушательское со-дирижирование\*. И с помощью подобных промежуточных вариантов музыкальной деятельности удастся заполнить разрыв между скромными возможностями школьников и высокими требованиями АМДШ, которые сразу пытается предъявлять им учитель.

\*Существующий термин «активное слушание» представляется не вполне корректным, поскольку слушание является формой осуществления активного психического процесса – в данном случае музыкального восприятия. Термины «свободное дирижирование» и «пластическое интонирование» лишены конкретности, поскольку в первом случае неясно, от чего дирижирование освобождает, а во втором – слово «пластическое» (т.е. гибкое, податливое) не обязательно предполагает двигательные проявления детей. Термины «симфоническая палмофония» и «симфоническая палмография» относятся к учебным действиям под музыку, к которой применимо понятие «симфонизм».

При осуществлении ИМДШ между вкладом ученика и фактурным дополнением в музыкальное целое существует обратная зависимость. Чем скромнее возможности ученика, тем более насыщенное фактурное дополнение требуется, чтобы результат был достойным. По мере возрастания этих возможностей такой же результат можно получить и при большей прозрачности внешнего источника вплоть до его полного исключения из музыкального звучания. И подведение к автономному музицированию как раз связано с подобным изменением соотношения между вкладами в музыкальное целое учащегося и внешнего источника.

Принцип увеличения вклада учащихся в создание музыкального целого позволяет достигать полноценного художественного качества звучания на всех этапах обучения. Это особенно важно на ранних этапах, когда при слабом овладении техникой ученики не способны ни создать сколько-нибудь складную музыку, ни толком ее исполнить. Очень скоро многие из них начинают осознавать, что создаваемый ими продукт не отвечает их ожиданиям, сформированным в процессе широкой слушательской практики – ведь музыка сегодня является существенной частью звукового окружения. А раз результат, на который они способны, не отвечает ожиданиям, то многие заключают: «так как могу – не хочу» и теряют мотивацию к музыкальным занятиям.

Обращение к ИМДШ позволяет преодолеть схематичный результат усилий начинающих. Предметом их рефлексии становится звучание, полученное в результате объединения их усилий и внешнего музыкального источника (игры взрослого, звучания фонограммы, фактурных шаблонов электронного инструмента и т.п.). Зазор между представлениями об идеальном и реально полученном музыкальном продукте значительно сужается, а, значит, такой подход позволяет сохранить мотивацию большинства учащихся к музицированию.

Конечно, противоречие между идеальным и реальным может породить другое решение ребенка или подростка: «буду преодолевать трудности, пока не получится так, как хочу». Но оно характерно для тех, кто ориентирован на углубленное музыкальное обучение. И на такой случай вряд ли всегда стоит рассчитывать учителю.

Особенно рискованным является начальный этап обучения. При обращении к ИМДШ, что составляет основу традиционного музыкального обучения, на данном этапе противоречие между желаемым и действительным порождает у большинства учащихся мотивационный кризис. При подходе к подростковому возрасту, когда ученики начинают отстаивать свою позицию, это приводит к их значительному оттоку из учреждений дополнительного образования и даже порой провоцирует обструктивное поведение на школьном уроке музыки.

Совсем иная картина складывается при обращении к ИМДШ, где недостаток операций компенсирует внешний источник звучания. Даже если участие учеников в процессе музицирования носит символический характер, этот источник позволяет наполнить звучание и сделать его привлекательным для них. А по мере роста их технических навыков его значение падает вплоть до момента, когда при переходе к ИМДШ он перестает быть нужным.

Любопытно, что последующее связанное с профессионализацией АМДШ усложнение операций вновь ведет к падению интереса к музыкальной деятельности у большинства учащихся и сужению их числа вплоть до совсем немногих, кому удается достичь высшего художественного мастерства. Получается, что при традиционном подходе к музыкальному обучению крайние случаи в художественной деятельности, связанные со слишком слабым или, напротив, совершенным овладением ее операционной составляющей ведут к уменьшению контингента учащихся. ИМДШ же позволяет сохранить стабильность данного контингента вплоть до перехода его в сферу АМДШ.

Если принцип охвата всех наиболее значимых коммуникативных образований определяет задачи, необходимые для гармоничного развития учащихся, то есть конкретизирует ИМДШ со стороны ее содержания, то принцип увеличения вклада в создание музыкального целого конкретизирует ИМДШ со стороны ее субъектов – учащихся, отталкиваясь от их возможностей, обуславливая ее широкую доступность и их желание заниматься музыкой.

Третий же принцип характеризует музыкальный материал, на основе которого осуществляется обучение: репертуар ИМДШ должен отличаться высоким художественным качеством и включать лучшие образцы народной, классической и современной музыки академических и массовых жанров без ограничений по объему и сложности.

Если репертуар для слушания музыки на школьных занятиях отличается достаточным разнообразием и широтой, то при обращении к исполнительскому творчеству в связи со скромными техническими возможностями детей он неизбежно предстает в суженном виде. Это, как правило, миниатюры песенно-танцевального характера, отражающие детский мир в том виде, как его представляют себе взрослые композиторы. К. Орф еще более сузил сферу детского репертуара, ограничив в своем «Шульверке» его рамками «элементарного музицирования», в котором содержание детских сюжетов воплощается с помощью языковых средств, свойственных народной музыке раннего средневековья (пентатоника, бурдоны, простейшие ритмические структуры и т.п.).

Но насколько подобные подходы отражают музыкальные потребности детей? Во-первых, все дети мечтают скорее вырасти и очень внимательно присматриваются к миру взрослых, в том числе – и к музыке, которая его отражает. – Она для них не менее значима чем та, которую предлагает для разучивания учитель. Во-вторых, можно ли в принципе отгородить их от бытовой среды, которую наполняет самая разная музыка: от популярной, народной и классической – до электронной, широко применяемой в кинофильмах и компьютерных играх? Да и надо ли это делать вообще?

Попытка учителя отгородиться от этой среды на музыкальных занятиях путем зауживания сферы образов детского музицирования или его языковых средств превращает его в глазах детей и подростков в чудака, который пытается навязать им искусственные, оторванные от реальной жизни представления о музыке. Неизбежно возникающий в рамках АМДШ разрыв в языке, образном строе, стилистике и объеме между музыкой, исполняемой в школьном классе и звучащей

в реальной жизни, как бы раздваивают музыкальное сознание учащихся и вызывает ценностную коллизию. А, поскольку данная коллизия зачастую разрешается не в пользу классного репертуара, отношение многих учащихся к музыкальным занятиям становится негативным.

Обращение к ИМДШ позволяет преодолеть этот разрыв – ведь никаких технических преград для воплощения учеником музыки любой сложности в условиях  $\beta$ -интеракции нет. – То, что ему не по силам, будет дополнено с помощью внешнего источника звучания. А, значит, стираются границы между музыкой в классе и реальной жизни. Детский репертуар становится универсальным и всеобъемлющим, что важно для ученика как в познавательном, так и творческом плане. И единственно, что должен контролировать учитель – это художественное качество данного репертуара.

Более того, становится возможным преодолеть барьер между музицированием в классе и на профессиональной сцене. То, что ранее существовало как бы на разных планетах, при обращении к ИМДШ может быть объединено в рамках учебного процесса. – Ведь в качестве соучастника исполнения, выполняющего роль источника  $\beta$ -интеракции, может выступить филармонический ансамбль, оркестр или оперный коллектив. Выступление на таких сценических площадках вместе с профессиональными артистами придает музыкальной деятельности учащихся большую значимость в их глазах и повышает ее уровень, самым благотворным образом сказывается на их мотивации к школьным занятиям и их музыкальном развитии в целом.

Для базового музыкального образования характерен случай, когда в качестве центрального предмета обучения выдвигается не музыкальная деятельность, а так или иначе связанные с ней знания, например, искусствоведческие, эстетические, социологические и др., составляющие основу тематического строения учебных программ. В приобщении учащихся к музицированию в рамках дополнительного образования зачастую на первый план выдвигается задача овладения ими игровой техники и нотной грамоты. Почти все «школы игры» на музыкальных инструментах построены на основе подобной служебной деятельности, направленной на систематическое и последовательное освоение этих знаний и навыков. Более того, иногда еще предлагаются какие-то упражнения, игры, викторины, предметом которых становится решение данной задачи.

То есть на пути ребенка к музыкальной деятельности выставляется двойной барьер – помимо скучной работы по заучиванию каких-то правил и движений ему еще надо отвлекаться на эти якобы вносящие оживление в учебный процесс побочные смысловые линии. Ну а собственно музыкальная деятельность откладывается «на потом», то есть по сути она становится приложением, иллюстрацией к приобретаемым знаниям, умениям и навыкам. Получается, что действия вытесняются операциями. Но без первых данная деятельность теряет смысл – акцент на операциях превращает искусство в ничего не значащее ремесло.

Такой, заимствованный и общей дидактики и отводящий приоритетное значение ЗУНам подход представляется крайне неэффективным в художественном образовании. В самом деле, можно ли научиться плавать, осваивая данный процесс

в теоретическом плане и оттачивая его отдельные операции, без того, чтобы самому не попробовать окунуться в воду? Как раз наоборот – на первом плане в музыкальном образовании должна находиться интонационная деятельность, а служебная – осваиваться по мере возникающей в ее процессе надобности.

Учитывая, что центральным явлением искусства является художественное произведение, представляется, что тематизм учебных программ по музыке целесообразно выстраивать на основе отбора лучших для всех времен и народов музыкальных произведений. Они должны представлять ключевые жанры и исторически значимые стили, крупнейших композиторов и задавать путь вхождения школьников в современную музыкальную культуру, суть которой составляет не относящиеся к ней так или иначе философско-эстетические, искусствоведческие или социологические концепции, а лучшие образцы народной, классической и современной музыки академических и массовых жанров.

При этом в процессе их освоения необходимо всегда нацеливать ученика на интонационные действия. Связанные же с ними операции при его мотивированном отношении к занятиям «подтянутся» вслед. Ученик их успеет отшлифовать, если пожелает заниматься музыкой по углубленному курсу. Поэтому принципом ИМДШ (четвертым по счету) является принцип подчинения служебной музыкальной деятельности – интонационной.

И чем разнообразнее будет музицирование с самого начала обучения – пусть еще ребенок не освоился с его операциями и теоретическим обеспечением – тем более быстрым и эффективным будет приобщение к нему. Ведь данный процесс можно начать без традиционного в этой учебной сфере освоения музыкальной грамоты, правильной посадки за инструментом, упражнений на выработку игровых движений и т.п., а непосредственно – «с голоса», «с рук», по упрощенной графической записи мелодической линии, в попытке найти музыкальный эквивалент жесту учителя и других основанных на взаимодействии с ним проявлений.

Такой подход, обеспечивающий максимум разнообразных интонационных действий при минимуме операций, можно обозначить как комплексное введение начинающих в ИМДШ. Если в условиях АМДШ его применение не всегда может обеспечить качественный художественный результат, то при обращении к ИМДШ его успешность гарантируется за счет  $\beta$ -интеракции.

Данный подход отвечает не только принципу подчинения служебной музыкальной деятельности – интонационной, но и следующему (пятому по счету) принципу разнообразия видов ИМДШ. Восприятие музыки и различные виды продуктивного творчества, смена ролей в общем ансамбле – с ведомой, вспомогательной – на ведущую, инструментальное со-исполнительство и вокализация, со-дирижирование и ритмизированная речь, обращение к элементарным и электронным инструментам, оркестровым инструментам на основе простейших приемов игры на них – все это расширяет представления учащихся о музыкальной деятельности и музыке в целом.

Столь широкое разнообразие видов деятельности в данном случае не предполагает основательного освоения каждого из них, а



мультиинструментальность – совершенства техники игры на каждом инструменте, и, таким образом, оказывается вполне применимым на занятиях со школьниками. Многообразие данной деятельности связано с ее интенсивностью и частым обновлением, постепенностью в ее усложнении и постоянным мониторингом успешности ее выполнения детьми.

И, наконец, шестым принципом ИМДШ является создание предрасполагающей для творчества среды. Для чего применяются упомянутые выше приемы  $\alpha$ -интеракции, среди которых можно выделить связанные со стимулированием учебной деятельности «изнутри», с помощью самой музыки: яркость ее образов, ответ на вкусовые пристрастия учеников, техническая доступность их партий и т.п., а также – «извне», путем создания соответствующей атмосферы: доброжелательный психологический климат, бережное отношение к творческим проявлениям учеников, индивидуальный подход, создание игровых ситуаций и т.п.

Важным для создания подобной среды является выстраивание товарищеских отношений между учениками. Чему способствует стимулирование их взаимопомощи – скажем, более опытные вводят в проблематику ИМДШ менее опытных, разучивают с ними их партии, показывают модели для импровизации или дирижерские жесты и контролируют качество их выполнения. Подобные конструктивные взаимодействия оказываются полезными для всех их участников и делают возможным создание разновозрастных учебных групп.

Еще один оптимизирующий учебную среду ресурс, к которому редко обращаются в массовом музыкальном образовании, связан с оказанием помощи родителями. Помимо помощи в выполнении своими детьми домашней работы они могут взять на себя роль непосредственных соучастников музицирования в школьном классе или дома. Ведь для этого совсем необязательно быть музыкантами – ИМДШ не предполагает каких-либо ограничений по уровню владения музыкально-игровыми навыками. Подобное совместное музицирование, несомненно, самым положительным образом скажется на повышении статуса школьных занятий – родители не на словах, а собственным примером покажут своим детям, что музыкальное творчество – это важное и серьезное дело.

Все охарактеризованные выше принципы ИМДШ, за исключением последнего – шестого, являются новыми в музыкальном образовании. Так, никогда ранее оно не строилось на основе:

- охвата в рамках вспомогательного интонирования всех исторически значимых коммуникативных образований – от автокоммуникации до электронного музыкального творчества;
- увеличения вклада учащихся в создание музыкального целого в рамках взаимодействия с внешним источником звучания;
- высококачественного репертуара музицирования без ограничений по объему и сложности произведений;
- приоритетности интонационной деятельности по отношению к освоению ЗУНов;
- разнообразия видов музыкальной деятельности, включающих восприятие и продуктивное творчество, вокальное и инструментальное со-исполнительство,

мультиинструментальность.

Но раз принципы ИМДШ отличаются новизной, то можно говорить и о новизне самой концепции данной деятельности. Раз данная концепция позволяет решить задачу приобщения всех учащихся к музицированию и музыкальному восприятию, можно говорить о ее практической значимости.

Суммируя сказанное, можно дать определение ИМДШ. Интерактивная музыкальная деятельность школьников – это такая их деятельность, которая направлена на проживание музыки в процессе ее создания или восприятия и построена на комплементарном взаимодействии с внешним источником ее звучания.

Надо сказать еще об одной важной особенности ИМДШ – ее осуществление во многом опирается на компьютерные технологии. Они играют большую роль и в качестве внешнего дополнения деятельности учащихся, и в качестве ее инструментария. Более того, своим появлением ИМДШ обязано этим технологиям – ведь одним из ее оснований служит модель музицирования на интерактивном электронном инструменте, которая перенесена на всю сферу массового музыкального образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой. Учебное пособие. Из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – Изд-во «Композитор. Санкт-Петербург», 2012. – 98 с.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Издание 2-е. – Изд-во «Музыка» Ленинградское отделение, 1973. – 144 с.
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1 и 2. Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
4. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – Союз Санкт-Петербург, 1997. – 142 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Собр. соч., т. 2, М., 1982.
6. Давиденко Е.Э., Фадеева И.Ю. Музыкальные странички для маленьких: Подготовительный класс детских музыкальных школ. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 104 с.
7. Дмитриюкова Ю. Разочарование первооткрывателя. Пьер Шеффер: «Я потратил свою жизнь впустую...» // «Музыкальная академия», № 2 – 2003, с. 90-98.
8. Кабалецкий Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР). – 1986. – 192 с.
9. Королькова И.С. Крохе-музыканту: нотная азбука для самых маленьких: часть II / И.С. Королькова. – Изд. 14-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 55 с.
10. Мазель Л. Строение музыкальных произведений: Учеб. пособие. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Музыка, 1979. – 536 с., нот.
11. Педагогическая российская энциклопедия, 2002. – 528 с., с. 107.
12. Программа по музыке для общеобразовательной школы (экспериментальная). 1-3 классы. М.: Просвещение, 1977. – 118 с.