

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 1)

The concept of the schoolchildren’s interactive musical activities (part 1)

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 schoolchildren 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 children 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.

Все виды музыкальной деятельности представляют значительную сложность для ученика, и приобщение к ним составляет важный предмет научно-методических исследований. В отечественном образовании особое внимание уделяется развитию восприятия музыкальных произведений (пассивного интонирования). В этой сфере разработаны ценные методы, связанные с

настройкой учащихся на нужную образно-эмоциональную волну с помощью слова, жеста, повторного прослушивания, вокализации и игры на музыкальных инструментах (Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский и др.). И на сегодняшний день в нашей стране задача развития музыкального восприятия школьников рассматривается как главенствующая в базовом музыкальном образовании: «Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки – основа всех форм приобщения к музыке...» [8, 45.].

Однако в условиях недостаточного внимания к импровизации, исполнению, сочинению (активному интонированию) усилия педагогов зачастую не достигают должных результатов. – Ведь эти два вида интонирования представляют собой «сообщающиеся сосуды», и если один из них пуст, то и другой не может быть доверху наполненным. Поэтому успешность развития музыкальности широких масс школьников во многом зависит от расширения образовательных задач, включения в них наряду с приобщением к восприятию музыки, освоения продуктивного творчества.

Как же это осуществить? Заимствование в базовом музыкальном образовании подходов из дополнительного неэффективно. Задача, которая в рамках данных подходов в большинстве случаев ставится перед учеником, очень сложна – ведь он должен самостоятельно, без поддержки взрослых выступить перед публикой в роли исполнителя-интерпретатора музыкального произведения на современном оркестровом инструменте. Это задача искусного музыканта, и трудно ожидать ее качественного выполнения от обычного школьника – ведь ребенок с его ментальностью, скромным жизненным и музыкальным опытом отнюдь не является уменьшенной копией взрослого. Да и многим ученикам музыкальных школ данная задача зачастую также оказывается не под силу, о чем свидетельствует их большой отток из этих учреждений.

Значит, следует искать пути облегчения ставящихся перед детьми музыкальных задач. В каждой из получивших в прошлом веке мировое признание методик массового музыкального образования есть оригинальные направленные на это разработки. Так, К. Орф предложил облегченные по технике игры инструменты, создал доступные для детей репертуар и модели для импровизации в рамках разработанной им системы «элементарного музицирования». З. Кодай для приобщения учеников-хористов к нотной грамоте применял упрощенные слоговые наименования ритмических длительностей, ступеней лада и ручные знаки для обозначения последних. С. Судзуки с целью вызвать интерес к музыке стремился создать среду, которая, подобно родному языку, погружает в свою атмосферу маленьких учеников. Для чего он опирался на помощь их родителей и однокашников.

Тем не менее эти методики предполагают приобщение учащихся к развернутой системе музыкальных действий и операций, требуют больших затрат времени, сил и в этом плане мало отличаются от традиционного музыкального обучения углубленного образца. Но еще Б.В. Асафьев предлагал сделать лозунгом общего музыкального образования требование: «в сторону от профессионализма!» [2, 59], и это требование сегодня несколько не потеряло своей актуальности.

Соответственно, профессиональный подход к обучению с характерным для него повышенным вниманием к многообразным технологиям музыкальной деятельности не годится для приобщения к ней всех детей и подростков.

Но что же делать, чтобы решение этой задачи стало возможным?

Первое – надо значительно упростить операционную составляющую музыкальной деятельности. Только в этом случае она станет доступной всем ученикам. Правда, и художественное качество творческого продукта при этом может пострадать, а, значит, трудно прогнозировать сохранение интереса учащихся к данной деятельности надолго.

Отсюда вторая задача – поддерживать высокое качество продукта при свойственных большинству учеников минимальных навыках музицирования. В этом случае их мотивация к данной деятельности может не только сохраниться, но и возрасти.

Как же решить эти вступающие в противоречие ключевые задачи приобщения всех детей и подростков к музицированию? Как «сэкономить» на его операциях и одновременно сохранить его привлекательный результат?

Очевидный и проторенный путь – упростить инструментарий музыкальной деятельности. Созданные К. Орфом элементарные инструменты и множество их более дешевых аналогов вполне могут быть взяты педагогом на вооружение. Можно использовать и традиционные оркестровые инструменты, прибегая к самым простым способам игры на них – по пустым струнам скрипки или легко извлекаемым звукам духового инструмента, остинатной последовательности из нескольких нот в мелодической линии и т.п. Правда, с помощью подобных средств и приемов трудно добиться качественного художественного результата.

Хорошую помощь в создании многокрасочного объемного звучания могут оказать клавишные синтезаторы. Среди них имеется широкий выбор предназначенных специально для детей, учитывающих их маленькие руки и скромные исполнительские возможности.

Очевидно и обращение к коллективным формам музицирования, что также упрощает его техническую сторону. Да и индивидуальные занятия с каждым учеником в системе общего музыкального образования организовать невозможно.

Тем не менее перечисленного недостаточно, чтобы решить задачу приобщения к музыкальной деятельности всех учащихся. Найти скрытые резервы редуцирования ее операционной составляющей нам поможет более детальное рассмотрение ее коммуникативной структуры.

Структура музыкальной деятельности в ходе ее исторического развития претерпела значительное усложнение. Исходной точкой этого развития послужила автокоммуникация, в рамках которой первобытный протомузыкант импровизировал для себя. Историческим завоеванием этого периода стала способность человека концентрироваться на своих переживаниях, произвольно при условным звуковым воздействием породить в своем сознании те или иные образы и эмоции.

Ребенок, повторяя в процессе взросления все исторически значимые этапы культуры, обретает данную способность еще в дошкольном возрасте, и с этого

момента становится целесообразным музыкальное обучение. Зародившаяся в детстве способность к переживанию музыкального звучания или представлений о нем как некоего содержания развивается на протяжении всей жизни в двух взаимосвязанных формах деятельности: восприятия и продуктивного творчества. Притом последнее всегда сопровождает рефлексия, оценка качества собственного продукта, которая, будучи разновидностью восприятия, вместе с ней берет свое начало в протомузыкальной автокоммуникативной деятельности.

Переход к импровизации связан со значительным усложнением деятельности – ведь юный музыкант должен не просто испытывать какие-то переживания, но и транслировать их слушателю, то есть обрести умение общаться с ним, составляющее зачатки артистического мастерства. А для этого нужно освоить музыкальные средства, связанные, как минимум, с ритмической и высотной организацией звуков, и научиться выявлять не только их выразительные (содержательные) возможности, но и коммуникативные (формообразовательные) [10, 31]. При этом импровизатор должен соотносить результат своей деятельности с собственным замыслом и реакцией слушателя, то есть уметь слушать себя его ушами. А тот, в свою очередь, адекватно воспринимать его послание.

Еще более значительный скачок возникает при переходе музыкальной деятельности к ее следующему этапу с трехзвенной коммуникативной структурой. Композитор свои эстетические переживания должен транслировать и исполнителю, и слушателю с помощью продуманной последовательности интонационных построений. Для чего нужно уметь сочинять и гармонизовать мелодии, создавать фактуру, инструментовку и композиционную форму. Исполнитель, в свою очередь, с помощью таких средств как темп, агогика, динамика, артикуляция, тембр выстраивает взаимодействие как с композитором, так или иначе интерпретируя его замысел, так и со слушателем, донося до него свое видение этого замысла. Притом и композитор, и исполнитель рефлексиируют результаты своего труда, сами подобно слушателю погружаясь в создаваемую ими музыкальную атмосферу.

Компьютерный музыкант находится в еще более сложном положении. Ведь все сложности межкоммуникативных взаимодействий он должен соотносить с возможностями электроакустической стереофонии и компьютерных программ.

Сбои во всех этих взаимодействиях, возникающие по причине недостаточного овладения теми или иными технологиями, имеют отрицательные последствия. Если импровизатор, исполнитель, композитор или компьютерный музыкант не воспринимает свою деятельность как содержательно значимую, то и слушателю создаваемый ими продукт будет неинтересен. Если исполнитель, композитор или пользователь цифрового инструментария не отличаются артистизмом, то и успех у публики для них оказывается недостижимым. Если композитор или компьютерный музыкант слабы в драматургии, то их композиции будут восприниматься как скучные и вряд ли кому-то захочется их слушать.

Но не только на слушателя ориентированы создаваемые музыкантами продукты. Композитор стремится сделать свое сочинение интересным и удобным для исполнителя, для чего он учитывает особенности игры на тех или иных инструментах. Звукорежиссер моделирует акустическую атмосферу, отвечающую

тому или иному сочинению и его исполнительской интерпретации. Создатель виртуального инструментария ориентируется на запросы музыкантов, работающих в тех или иных жанрах и т.д. И при отсутствии межкоммуникативной направленности в деятельности музыкантов качество создаваемых ими продуктов падает.

Подобным случаям даже даны определения, нередко содержащие негативные нотки. Скажем, поверхностный виртуоз-исполнитель (пробел в звене, связанном с сосредоточением на образе-эмоции); композитор-концептуалист (при изобретательности в формообразовании его деятельность испытывает дефицит в двух нижних звеньях коммуникации, порождающих эмоциональность и общительность музыкального продукта); представитель экспериментальной электроакустической музыки (при неких находках в звуковой и виртуально-пространственной сфере его музыка зачастую отличается аэмоциональностью, аутичностью и отсутствием драматургии, поскольку три нижних коммуникативных звена пусты*). Понятно, что подобные случаи в музыкальном искусстве имеют маргинальное значение и в большинстве своем связаны с недостатками профессиональной подготовки.

*Ярким примером, иллюстрирующим данное направление, может служить творчество основателя «конкретной музыки» П. Шеффера. Его опыты создания музыки с помощью записи, монтажа и обработки различных шумов привлекли внимание общественности. Но затем они вызвали разочарование даже у самого автора, который предварил одно из своих интервью словами: «Я потратил свою жизнь впустую...» [7].

Как видим, музыкальная деятельность отличается коммуникативной многовекторностью, и каждый из этих векторов связан с освоением множества операций, на что во многом и направлено профессиональное обучение. Но насколько обоснованно стремление педагогов приобщить обычных школьников ко всем этим тонкостям музыкальной коммуникации и связанными с ними весьма сложными операциями?

Учитель, увы, и не задумывается над тем, что работая, скажем, с участниками школьного хора над постановкой голоса, унисоном, дикцией, орфоэпией и т.п., он добивается донесения замысла композитора до слушателя, то есть ставит перед школьниками ряд задач, относящихся к узко-профессиональной сфере. Подобные задачи ставятся и перед учеником-инструменталистом, когда от него требуют точное следование нотному тексту, выразительное звукоизвлечение, гибкую фразировку и т.п. Действительно, как без всего этого выполнить роль посредника между композитором и слушателем? Или – от ученика композиторского кружка, когда он должен не только придумать яркую мелодию, но и изложить ее так, чтобы исполнителю-инструменталисту было удобно играть.

Беда учителя музыки как раз в том и состоит, что в подобных случаях он, ориентируя ученика на коммуникативные задачи музыкальной деятельности, пытается объять необъятное. Результат очевиден. При дефиците времени на школьные занятия усилия учеников распыляются, художественный продукт получается слабым, а интерес к этим занятиям падает.

Но, может быть, вместо того, чтобы решать несвойственные общему образованию профессиональные задачи, следует сконцентрироваться на тех, которые, действительно, значимы для музыкального развития школьников? Главная из них заключается в том, чтобы ученик сам прочувствовал выразительность музыки, которую слушает или создает, погрузился в ее чувственный, многокрасочный мир. Может быть, когда-нибудь в будущем ему захочется передать ее красоту по коммуникативной цепочке, но для начала он должен сам уподобиться автокоммуникатору и сконцентрировался на ее образах, эмоциях и мыслях.

Как же это осуществить на практике? – Ведь при слабой операционной составляющей музыкальной деятельности ученику трудно создать продукт, который вызвал бы подобные переживания.

Тут на помощь может прийти внешний источник музыкального звучания. Дополнение фактуры до уровня, обеспечивающего приемлемый художественный результат, может быть обеспечено за счет игры учителя, концертмейстера, профессионального артиста или коллектива, опоры на разнообразные компьютерные паттерны или фонограмму. Каждое из этих дополнений имеет свои достоинства и недостатки в рамках учебного процесса, которые будут рассмотрены ниже, но, в целом, они составляют серьезный педагогический потенциал, выявление которого в массовом музыкальном образовании пока лишь слегка намечено.

Можно вспомнить «Симфонию игрушек» Л. Моцарта и «Детскую симфонию» Й. Гайдна, в которых бедность звучания простейших инструментов компенсировалась с помощью красок симфонического оркестра. А.П. Бородин Н.А. Римский-Корсаков Ц.А. Кюи А.К. Лядов, Н.В. Щербачёв и Ф. Лист создали «Парафразы», посвященные «маленьким пианистам, способным играть тему одним пальцем каждой руки». Притом дополнением исполняемого ребенком повторяющегося мотива «Котлетной польки» служила партия взрослого музыканта. После того, как эта партия была инструментована для оркестра, «Парафразы» превратились в своеобразный концерт для ребенка с оркестром. Правда, подобные творческие опыты композиторы рассматривали скорее как забавы и не связывали с ними перспективы педагогических разработок.

Д.Б. Кабалевский отмечал: «При наличии в классе фортепиано рекомендуется включать в уроки игровое четырехручие (игра в ансамбле с учителем)... В четырехручии ребята, которые, возможно, никогда в жизни не притрагивались к клавишам фортепиано, играя двумя пальцами лишь две заданные учителем ноты, участвуют в исполнении более или менее полнозвучной музыки. Это вызывает у детей живой интерес, способствует увлеченности музыкой и, конечно, положительно сказывается на их музыкальном развитии» [12, 35-36].

Не менее полезную роль, по мнению Д.Б. Кабалевского, может сыграть и обращение в совместном музицировании с детьми к простейшим инструментам: «Если в школе есть какие-либо детские музыкальные инструменты, можно использовать их на уроках для исполнения в ансамбле с учителем (в том числе в сочетании с четырехручием, пением, движением)..., что весьма желательно, поскольку игра на этих инструментах также способствует музыкальному развитию

ребят, обогащает их музыкально-исполнительский опыт и вносит на занятия игровой элемент» [12, 36].

Фортепианное звучание Дмитрий Борисович предлагал дополнять пением детей: «...если в четыре руки играется знакомая песня..., весь класс может одновременно исполнять эту песню в различных вариантах. Например, первый куплет звучит только на фортепиано в четыре руки, второй весь класс начинает петь очень тихо, постепенно усиливая звучность..., третий куплет поется на постепенном затихании звучности, а четвертый исполняется опять только на фортепиано очень тихо» [12, 36].

Можно привести и другие примеры композиторской изобретательности, позволяющей довести несовершенную игру детей в ансамбле со взрослыми до привлекательного художественного результата. Притом в подобных случаях не всегда речь идет об их публичном выступлении. Они вполне могут наигрывать на тех или иных инструментах, а не играть на них, напевать, а не петь. То есть – музицировать для себя в составе того или иного ансамбля, а не нацеливаться на то, чтобы их услышали в последнем ряду концертного зала. И при этом благодаря внешнему музыкальному дополнению получаемый результат оказывается достаточным для того, чтобы погрузить ребенка в мир музыкальных образов. А, значит, подобный прием отвечает решению ключевой задачи массового образования – развитию музыкальности детей.

Подобные опыты носят единичный характер, но их можно рассматривать как ростки перспективной музыкально-педагогической концепции и технологии.

Их целью является приобщение к музыкальной деятельности – восприятию и продуктивному творчеству – всех учащихся. Предназначенные для этого инструменты и способы игры на них просты и доступны детям. Их партии при всей своей безыскусности играют весомую роль в общей партитуре, и дети в общем ансамбле чувствуют себя в центре внимания. Вместе с тем от них не требуется яркости звукового воплощения – художественное качество обеспечивается за счет дополнения фактуры поддерживающими их игру взрослыми, будь то учитель, концертмейстер, ансамбль, оркестр или иными внешними источниками звучания. И, концентрируясь на вполне привлекательном общем результате, ребенок пытается внести в него свою скромную лепту.

Его интонационную деятельность далеко не во всех подобных случаях можно отнести к основному виду, например – исполнительству. Если в качестве задачи ставится не общение со слушателями, а игра «для себя», то эту деятельность ученика следует отнести к вспомогательному интонированию, то есть музыкальной деятельности, нацеленной не на создание того или иного концертного или медийного продукта, а на погружение самого ее участника в образно-эмоциональное содержание музыки путем выведения связанных с ней восприятий и представлений во внешний план.

Вспомогательное интонирование может принимать самые разные формы: подпевания мелодии, инструментальной поддержки рисунка сопровождения или протянутой ноты оркестровой педали, простукивания ритма или «дирижирования». Таким образом, художественные переживания ученика стимулируются как его

собственными разнообразными проявлениями (совсем необязательно – совершенными в техническом плане), так и звучанием музыки, с которым он взаимодействует.

Ту или иную разновидность вспомогательного интонирования, побуждаемую внешними источниками музыкального звучания, можно отнести к интерактивной музыкальной деятельности школьников.

Данное понятие (сокращенно – ИМДШ) является новым. Наиболее близки к нему такие понятия как: интерактивная музыка, которая предполагает использование компьютера, анализирующего действия исполнителя и вступающего с ним во взаимодействие в качестве соучастника концертного представления; электронный интерактивный музыкальный инструмент, игра на котором осуществляется на основе взаимодействия с заложенными в его память паттернами автоаккомпанемента, арпеджиатора, мультипанели или сонга (в обоих случаях предполагается дополнение живой игры музыканта звучанием, генерированным с помощью компьютерных программ); интерактивное обучение, обозначающее «взаимодействие учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [11].

Важнейшей задачей учителя является создание среды, в рамках которой возможно формирование и развитие ИМДШ. Эта задача включает две основные составляющие. Первая предполагает организацию музыкальных проявлений учащихся. Она построена на непосредственном взаимодействии педагога с учеником. Назовем ее α -интеракцией. Вторая призвана стимулировать данные проявления с помощью различных дополнительных музыкальных источников. Назовем ее β -интеракцией.

α -интеракция широко применяется на музыкальных занятиях. Педагог рассказывает ученикам о характере музыки, которую им предстоит исполнить, показывает, как она должна звучать и помогает справиться с теми или иными трудностями. При этом он стремится вызвать у учеников интерес к работе, подбирая увлекательный и посильный репертуар, оживляет занятия с помощью обращения к разнообразным формам деятельности, игровым приемам, создает доброжелательный психологический климат, бережно относится к творчеству учеников и их индивидуальности. Кроме того, педагог оказывает им содействие в ознакомлении с хорошей музыкой, посещении концертов, художественных выставок, спектаклей, участии в экскурсиях, способствующих расширению их кругозора, и всячески поощряет их концертные выступления. Продуктом же α -интеракции становятся те или иные самостоятельные музыкальные проявления учеников, например, пение, инструментальная игра, импровизация, сочинение и т.п.

β -интеракция определяет специфичность ИМДШ. Она призвана дополнить скромный результат детского музицирования до приемлемого художественного уровня, который бы, прежде всего, отвечал чаяниям самих учеников и стимулировал их творческие проявления.

Все применяемые с этой целью дополнительные источники музыкального звучания можно разделить на две группы: связанные с живым исполнением и

механическим звучанием. В первую группу можно отнести игру педагога, концертмейстера, ансамбля или оркестра, а во вторую – сопровождение детского музицирования с помощью электронного интерактивного инструмента или фонограммы.

Очевидно, что в первом случае художественное качество продукта может оказаться высоким (разумеется, при соответствующей квалификации музыкантов), а во-втором, вряд ли поднимется выше среднего. Кроме того, артист способен зарядить учеников своей энергетикой, отношением к искусству, потянуть их за собой к вершинам мастерства. И художественное событие с совместным участием профессионалов и школьников может оказаться очень эффективным. Зато профессионалов непросто привлечь к сотрудничеству, а компьютерная техника или магнитофон всегда под рукой.

Совокупный результат обоих видов интеракции, участниками которых становятся учитель и ученик (α), с одной стороны, и музыка и ученик при посредничестве учителя (β) – с другой, оказывают сильное мотивирующее воздействие на ученика. Освоив минимально необходимый операционный багаж и оказавшись «внутри» насыщенной музыкальной среды, ребенок проникается ее образно-эмоциональным строем и начинает следовать в своих интонационных действиях «в унисон» с ней. Его рефлексивная деятельность охватывает как собственные музыкальные проявления и звучание внешнего музыкального источника, так и проявления музицирующих вместе с ним одноклассников, которые, если удастся создать творческую атмосферу, умножают общий позитивный эстетический настрой.

При этом, как было сказано, ученик, участвуя в общем ансамбле, музицирует не для публики, а для себя, и его деятельность можно охарактеризовать как вспомогательное интонирование. Данный вид интонирования опирается на механизмы «вживания» в музыку. В процессе ее восприятия ученик не просто наблюдает ее со стороны, но непосредственно включается в ее звучание, про себя произвольно подпевая ее выразительные фразы. Обдумывая ее сочинение или интерпретацию, он пытается вчувствоваться в ее прорастание из зерна-интонации в целостное построение, внутренне дорисовывая эскизный проект до развернутой звуковой картины.

Данный процесс у ребенка естественно выходит во внешний план и выражается в подпевании мелодии, подыгрывании на музыкальном инструменте или моделировании звучания с помощью жеста. Разумеется, все эти проявления несовершенны в техническом плане. Но их обязательное свойство – выразительная осмысленность.

Учитель, опираясь на эти естественные проявления, должен выделить в том или ином музыкальном фрагменте наиболее значимый выразительный оборот и заострить на нем внимание ученика как предмете интонационного отражения. Этот «интонационный рельеф» ученик может подчеркнуть тем или иным внешним действием, например, с помощью ритмического акцента, динамического выделения, выпуклой фразировки, украшающего импровизированного подголоска в подпевании или наигрывании на музыкальном инструменте или с помощью

экспрессивного жеста.

Все эти отражающие содержательную обертонику музыкального звучания действия не требуют значительной технической подготовки, поскольку, как было отмечено, осуществляются на основе простейших приемов игры на доступном инструментари и не призваны кого-либо вовлечь в музыкально-коммуникативное взаимодействие. Они направлены не «вовне», а «внутри» – их целью является стимулирование процесса проживания всех музыкально-драматургических перипетий самим учеником. А организованные учителем его внешние проявления позволяют наиболее точно их смоделировать.

Выведение собственного проживания интонации во внешний план оказывается не менее полезным для музыкального развития ребенка, чем тот или иной вид традиционной музыкальной деятельности. Во всех случаях механизмом, обеспечивающим это развитие, является интериоризация накопленного опыта, а ее продуктом – формирующееся музыкальное мышление. Ведь мышление, по Л.С. Выготскому, есть результат интериоризации внешних форм деятельности, то есть перехода их в процессы, протекающие в умственном плане. При этом они обобщаются, сокращаются и становятся способными к дальнейшему развитию [5].

В свою очередь, мышление, являясь «центральной для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций» [4, 72], оказывает на них существенное влияние. В том числе – на восприятие, которое становится более осмысленным, интеллектуальным. Поэтому уровень музыкального восприятия учащихся оказывается сопоставимым с тем, которым отличается, скажем, исполнитель-инструменталист или вокалист. Ведь, чтобы получить иммунитет от какой-то болезни, необязательно ей переболеть – для этого достаточно получить прививку. И ИМДШ становится подобной музыкальной прививкой, обеспечивающей положительный развивающий эффект у широких масс учащихся без вовлечения их во все «тяготы» предпрофессионального обучения.

Разумеется, формирующееся в рамках ИМДШ музыкальное мышление служит хорошим плацдармом и в совершенствовании традиционных видов учебно-музыкальной деятельности, включающих помимо упомянутого слушания-восприятия, такие виды как импровизацию, исполнительство, сочинение, электронное музыкальное творчество. Всех их объединяет самостоятельность проявлений учащихся, не предполагающих внешнюю музыкальную поддержку, поэтому их можно объединить понятием автономная музыкальная деятельность школьников (сокращенно – АМДШ).

АМДШ является антонимом ИМДШ. Но непреходимых границ между этими понятиями нет – их противоположность опирается на внутреннюю интонационную общность. Ведь интонация, по словам Б.С. Асафьева, «связывает в единство музыкальное творчество, исполнительство и слушание-слышание» [3, 297].

Другой общий признак ИМДШ и АМДШ носит внешний характер – это опора на коллективные формы музицирования, раз речь идет о массовом музыкальном образовании, в котором возможности для индивидуальных занятий снижены. Так, может быть, рассматриваемый в исследовании новый вид учебно-художественной деятельности является всего лишь вариантом ансамблевого

музицирования, и введение нового понятия не оправдано?

Принципиальная разница между ИМДШ и ансамблевым музицированием заключается в природе этих явлений. Первая имеет педагогическую природу, а второе – художественную.

Коллективный характер ИМДШ обусловлен необходимостью охватить ей всех школьников, а также с помощью внешнего музыкального дополнения довести художественное качество получаемого продукта до приемлемого уровня. Обращение же к ансамблю или оркестру продиктовано совершенно иными причинами – стремлением композитора создать многокрасочную фактуру, сделать звучание более объемным, многоплановым, богатым по голосоведению и разнообразным по динамике.

ИМДШ учитывает более чем скромный операционный аппарат музыкальной деятельности, свойственный большинству детей и подростков. В ансамбле или оркестре сложность партий ничем не регламентирована, и они могут отличаться развернутостью и виртуозностью.

Каждый из школьников, участников интерактивного музицирования играет, прежде всего, для себя, для того, чтобы погрузиться в музыку. Это значительно облегчает его технические задачи. Выступающий на концерте коллектив нацелен на контакт с публикой, что предполагает определенное индивидуальное мастерство и сыгранность его участников.

В ИМДШ ученики должны всегда находиться на первом плане музыкального звучания, как бы ни были просты их партии. И перед композитором или аранжировщиком стоит необычная задача создания репертуара для ансамбля «солистов-неумех». При этом подобные «солисты» должны не имитировать игру, а, действительно, вносить вклад в музыкальное целое, понимать, что от них многое зависит и чувствовать себя полноправными соучастниками создания достойного в художественном плане музыкального продукта. Роли же артистов ансамблей или оркестров в общем звучании могут быть самыми разными, и далеко не всегда являются главенствующими.

Вместе с тем, охарактеризованные отличия не выставляют непроходимых границ между ИМДШ и АМДШ – ведь музыкальные и педагогические задачи в образовательном процессе тесно переплетены. И если школьники хорошо выучили свои партии и чувствуют, что могут играть не только для себя, но и для других, ИМДШ вполне может трансформироваться в АМДШ. Выученные на классных занятиях произведения могут представлять определенную ценность в качестве сценического репертуара, и обращение к традиционным видам ансамблевого музицирования способно оказать самое благотворное воздействие на развитие школьников.

Но насколько применимы в условиях занятий со школьниками подобные традиционные виды автономной музыкальной деятельности? Можно ли на уроке музыки требовать от всех детей выразительно, по руке дирижера исполнять по нотам свои ансамблевые партии? Можно ли рассчитывать на то, что при воспроизведении на том же уроке фонограммы, скажем, 5-й симфонии Л.В. Бетховена, школьники сразу будут способны постигнуть всю глубину этой музыки?

Очевидно, что АМДШ в форме музицирования или восприятия музыки требует большой предварительной подготовки. И роль ИМДШ как раз заключается в том, чтобы служить своеобразными «ходунками», «помочами» для делающих в музыке первые шаги, подвести широкие массы учащихся к традиционным автономным формам музыкальной деятельности.

Решение этой задачи в предпрофессиональном обучении занимает незначительное время, и относится, как правило, к дошкольному обучению. Например, в классе фортепиано дети под сопровождение учителя играют одним пальцем каждой руки простейшие партии. Сначала – с рук или по слуху, потом осваивая нотную грамоту и переходя к более сложным техническим приемам. Существует соответствующий репертуар [1; 6; 9 и мн. др.]. Быстрое прохождение данного этапа обусловлено интенсивностью занятий и высокой мотивацией занимающихся по углубленным программам детей. И уже в первом классе им в той или иной мере оказывается по плечу задача взрослого музыканта – подготовка к концерту и выступление на сцене.

Но, удивительное дело, в общем музыкальном образовании, где автономные формы музицирования гораздо менее доступны школьникам, не предпринимаются целенаправленных усилий заполнить возникшую зияющую нишу. Иногда применение интерактивных элементов музицирования можно встретить на занятиях в детском саду. Но в силу бессистемности и поверхностности подобных попыток их результаты несравнимы с дошкольной подготовкой в системе учреждений предпрофессионального образования.

И если в данной системе интерактивные формы музицирования учащихся применяются на пропедевтическом уровне, то в общем образовании они вполне могут взять на себя основную роль. В самом деле, ведь задачей всеобуча является не подготовка артистов, а общемузыкальное развитие, и решить эту задачу можно, в принципе, вообще не прибегая к автономным формам музыкальной деятельности.

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. Кабалевский 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.