



РЕВА Валентин Павлович –
заведующий кафедрой
методики музыкального
воспитания Могилевского
государственного университета
им. А.А.Кулешова, доцент,
кандидат педагогических наук

АНАЛИЗ МУЗЫКИ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Особенностью художественно-педагогического анализа музыки в условиях общеобразовательной школы является то, что он проводится в устной форме, что накладывает отпечаток на методику его проведения в классе.

Одним из негативных явлений, встречающихся в практике работы учителей, является навязывание детям субъективных суждений о содержании музыки, не мотивированных ни с точки зрения педагогики, ни с позиций музыковедения. «Некоторые педагоги идут в этом направлении так далеко, — писал еще в 1920-е годы Б.В.Асафьев, — что просто не считают возможным подносить музыку без этикеток («шум моря», «сон в бурю», «детская ссора» и т.д. без конца). Музыка — живое самобытное выразительное искусство — представляется им лекарством, которое никак нельзя проглотить, если нет подсахаренной оболочки»¹. Важными требованиями, предъявляемыми к анализу, являются объективизация информации о музыке, опора на те эстетические оценки, которые сложились в музыковедении и содер­жатся в высказываниях опытных музыкантов, экспертов в вопросах художе-

ственной культуры. В противном случае разбор музыкальных произведений может быть сведен к изложению частных мнений о музыке, не подкрепленных теорией и практикой целостного анализа.

Ответственной задачей педагога является включение детей в активное сопереживание. Оно может проявляться во внутренней речи, во внешних ее проявлениях (словах, метафорах, восклицаниях, речевых интонациях) или в форме телесно-моторных реакций (различных движениях, пластике, мимике, жестах, покачиваниях, стремлении принять участие в непосредственном музицировании, инсценировках и во многом другом). Важно только вовремя заметить это и сделать соответствующие выводы, поощрить ребенка, помочь установить взаимосвязь музыкальной интонации с жизненным опытом детей.

Выражение любой художественной эмоции в музыке всегда связано с определенным физиологическим состоянием человека, в частности, с дыханием — его темпом, интенсивностью, глубиной, частотой. Подобные аналогии способствуют активизации ассоциаций художественного типа, понимание музыки как искусства выразительного. Не стоит только искать в них буквального отражения речевых и дыхательных проявлений, прямого сходства музыкальной и речевой интонации. Вместе с тем, любой интонационный намек может быть свободно домыслен слушателем, развит в его воображении до определенного интонационно-образного представления. Именно поэтому разбор музыкальных произведений на уровне интонационных обобщений может быть признан высшим типом художественно-педагогического анализа музыки. Он способствует формированию у детей интонационного мышления и отвечает задачам музыкального воспитания — научить ребенка мыслить художественно и на этой основе систематизировать свои эстетические впечатления.

Сходство материала речи и музыки (общность звуковой линии, распределение силы звучания, тем-

па, ритма) позволяет переносить речевой опыт на музыкальное восприятие. В этих случаях необходимо учитывать постепенность перехода от речи к музыке, своеобразие речевых жанров, с которыми дети встречаются в своей жизни. Здесь могут быть выделены монологические и диалогические жанры общения. К первым можно отнести торжественное высказывание, разговор с самим собой, нежное или доверительное объяснение, повествование и многое другое. Монологические жанры употребляются при раскрытии внутреннего мира человека, его медитации (созерцание природы, мечты, горести, разлуки, радости, надежды и пр.). Для образцов диалогических жанров характерны два типа развязки: либо обострение конфликта, либо победа одной из сторон. Они встречаются в музыкальном искусстве всех художественных эпох.

Важно выработать у детей представление о музыке как интонации, присущей живой человеческой речи, несущей определенный «заряд» эмоциональной информации, акцентировать их внимание на осмыслении ее как своеобразного речевого сообщения со свойственной формой, эмоциональным тоном, типом дыхания. На последующих этапах анализа задача состоит в выработке более конкретных представлений о взаимосвязи музыкальной и речевой интонаций и их ключевых функций (характеристической, смысловой). Необходимо показать не просто сходство музыкальной и речевой интонации, а ее роль в раскрытии музыкального образа, подвести детей к пониманию того, что в зависимости от составляющих ее структуру средств выразительности она, как в музыке, так и в речи, может приобретать самые разнообразные смысловые значения. Так, диапазон мелодии может придавать музыкальной интонации оттенок непосредственности или сдержанности высказывания; темп и динамика — устремленности, напряженности; тембр — характеристичности, портретности; ритм — кокетливо-

сти, танцевальности, кроткости и т.д. Мелодию целесообразно дифференцировать по признакам монотонности и хроматизма: для монотонной мелодии, например, свойственно выражение чувств торжественности, величавости, достоинства, равнодушия, осознания превосходства, для хроматизма — сострадания, мольбы, жалобы, грусти, печали — в зависимости от контекста музыкального произведения. Разделение мелодики по этим признакам служит одним из инструментов анализа, позволяя подключить к процессу музыкального восприятия речевой опыт детей, навыки их собственного интроспективно-го осмысления интонации.

Тесными ассоциативными связями музыка соединена с движениями человека, которые также целесообразно использовать в процессе интонационного анализа. «Почти любая интонация может быть промыслена в реальных жестах, пантомимике, мимике. «Если мы хотим мыслью проникнуть в художественный мир произведения, — писал В.В. Медушевский, — мы, прежде всего, должны вжиться в интонации лирического героя — ощутить их как свои собственные, может быть, даже развернуть их в реальных жестах, мимике, актерски поискать образ»². Мысленный образ движений вызывает те же телесные реакции, что и реальные движения.

Помочь сориентироваться в звуковом потоке музыки могут жесты слушателя, его поза тела, осанка. В жизненном опыте человека за каждой эмоцией закреплено определенное мышечное состояние, телодвижение. Так, брови, приподнятые вверх, обозначают вопрос, недоумение; отведенные в сторону глаза — нерешительность, застенчивость; втягивание головы в плечи — ужас, страх; опускание головы вниз — грусть, печаль; посадка на краешке стула — нерешительность, робость; поглаживание по руке — нежность; опускание плеч — горе, скорбь; складывание рук в мольбе — просьбу; плотно сомкнутые губы свидетельствуют о решительности и т.д. Об определенном

эмоциональном состоянии свидетельствует также выражение глаз. В частности, блестящие глаза — о радости, тусклые — о печали и т.д.

Разумеется, эмоции, выраженные в музыке, не тождественны жизненным и речевым, а музыкальное содержание не сводится только к ним. Вместе с тем художественные эмоции строятся на основе жизненных, которые как бы органически вплетены в них. Грамматика музыкальных эмоций есть не что иное, как система интуитивных представлений человека о динамике жизненных эмоций (В.В.Медушевский).

Как свидетельствует педагогический опыт, интонационно-пластические обобщения доступны уже дошкольникам. К ним в процессе восприятия музыки дети обращаются не меньше, чем к речевым. Они помогают связывать содержание музыки с самыми разнообразными проявлениями жизни. Обращение к пластической интонации является для детей более естественной и свободной формой выражения чувств. Эти возможности ребенка не всегда должным образом учитываются в педагогике. Замыкаясь на анализе структурных особенностей музыки, педагоги часто упускают из виду ее субъективное начало — человека, его чувства, мысли, переживания, настроения, проявления психики, то есть все то, что может в первую очередь найти отклик у школьника. Более того, ребенок стремится к общению с музыкой именно на психологическом уровне, перцептивно и социально готов участвовать в диалоге на интонационном языке, «примерять» художественный образ на себя, свое собственное «Я». Но вопреки ожиданиям получает установку на анализ конструктивных сторон, средств художественной выразительности, формы и т.д. Не находя в музыкальном произведении лично значимого смысла, слушатель не может включиться в процесс восприятия, осмыслить эстетическую ценность музыки. Каждое проанализированное художественное произведение обогащает духовный мир школьника, становится одним из этапов его эстетического развития, приближает к музыкальной культуре в целом.

Дидактическим путем привести ребенка к пониманию музыки невозможно. Музыку можно только почувствовать, сопережить. Все это определяет сложность методики анализа музыкальных произведений в общеобразовательной школе. Пробужденное с помощью учителя художественное чувство может оставить неизгладимый след в эмоционально-образной сфере ребенка, активизировать интерес к музыке как к искусству звуковыражения внутреннего мира человека.

¹ Асафьев Б.В. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Л., 1973. С. 71.

² Медушевский В.В. *Человек в зеркале интонационной формы // Советская музыка*. 1980. № 9. С. 47.