

БЕСЕДА НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

CONVERSATION AT THE LESSON

OF THE ELEMENTARY SCHOOL

КАБАЛЕВСКИЙ ДМИТРИЙ БОРИСОВИЧ
KABALEVSKY DMITRIY BORISOVICH

...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.

Б. В. Асафьев

Сорок лет я встречался со школьниками разных возрастов, в том числе и с первокурсниками. Рассказывал им о музыке, играл им на фортепиано, отвечал на их вопросы, пел с ними их любимые песни. И стало это казаться мне таким привычным, что я даже не слишком тревожился о том, как проведу свой первый урок, когда осенью 1973 г. пришел в роли учителя музыки в 1 А класс 209-й московской средней школы.

Сказать, что я был мало подготовлен к этому уроку, не могу: я ведь шел со своей собственной программой, которую долго вынашивал, обдумывал, которая зрела сперва в артековских и школьных беседах, потом в годы писания книги «Про трех китов и про многое другое». В процессе работы над программой, естественно, расширял и углублял свои педагогические познания, находя наибольшую опору для своих исканий во взглядах и убеждениях выдающегося советского музыканта-педагога Б. В. Асафьева. Формированию программы способствовала и неизбежно возникавшая полемика с педагогами-методистами, отстаивавшими «традиционные» школьные программы, которые, с моей точки зрения, давно устарели, как устарели и лежащие в их основе педагогические и методические воззрения.

Словом, я хорошо знал, с чем иду в школу и для чего я в нее иду. Но одного я все же боялся. Очень боялся! Ведь для семилетних первокурсников я должен был казаться неправдоподобно старым. Учитель почти семидесяти лет! Да таких учителей в школе вообще не бывает! Я ведь ровесник их дедушек и бабушек и даже, вероятно, постарше многих из них. Как они примут такого учителя, да и примут ли вообще?! Вот чего я по-настоящему боялся...

© Кабалевский Д. Б.

Но все получилось совсем иначе. Как состоялось наше знакомство и в какой атмосфере начался урок, я не очень хорошо понял, даже после того, как вечером прослушал сделанную на пленку запись. Во всяком случае, мы очень быстро нашли общий язык и уже после первого обмена вопросами и ответами почувствовали себя вполне просто и свободно. Так отпало мое главное опасение.

Зато я хорошо помню, как сразу же ощутил необычность собственного положения в новой для меня роли: передо мной был не такой первый класс, с каким я и раньше встречался не раз, но, прощаясь, был почти уверен, что больше с этими же ребятами никогда не встречу. Сейчас это был «мой» класс, «мои» ребята, и я знал, что снова встречу их на следующем уроке и буду постоянно встречаться на протяжении, быть может, многих лет. И с этого дня на мне лежит частица ответственности за то, как будут расти эти сорок пока еще неизвестных мне ребят.

В отличие от прежних встреч с первоклассниками музыка становилась теперь не просто темой беседы и, конечно, не только предметом изучения, но и постоянно действующей волшебной силой, под воздействием которой ребята способны расцвести, раскрыть творческие способности своего ума и сердца.

Я знаю, что час в неделю — это ничтожно малое время. Но знаю и то, что сила, которой обладает музыка, может сделать этот час более весомым, нежели многое другое, чем ребята занимаются в школе и дома ежедневно. И все же, разрабатывая новую программу, я особенно много думал о том, как сделать, чтобы движение музыкальной мысли и музыкального чувства, начавшееся на школьном уроке, не прекращалось в течение остальных дней недели и, более того, во время каникул, включая долгий летний перерыв между занятиями.

От традиционных формальных заданий типа писания нотных знаков или заучивания песенных текстов я решительно отказался, тем более что они ни в какой мере не помогали бы решению главной задачи: сделать музыку естественной и потому необходимой частью жизни ребят. В конце концов я пришел к элементарно простому решению и предложил такое «домашнее задание»: слушать музыку, где бы ее ни

удалось услышать, и о самых интересных «встречах с музыкой» рассказать всему классу на очередном уроке. О том, какие отличные плоды принесет эта простейшая идея, как она свяжет школьные уроки с жизнью и сколько интересных, неожиданных, незапрограммированных моментов внесет в уроки, я даже не предполагал.

Сейчас я, естественно, не собираюсь говорить вообще о школьных уроках — это увело бы далеко за пределы темы этой книги. Я попытаюсь лишь рассказать о некоторых особенностях беседы как важнейшей формы проведения урока, о том, правомерно ли вообще говорить о беседе применительно к школьному уроку. И конечно, поделюсь некоторыми эпизодами из своего личного опыта.

Начну с первого урока. В программе сказано: «... Урок следует начать со вступительной темы — из чего состоит музыка: сочинение (*композитор*), исполнение (*исполнитель*) и слушание (*слушатель*). Написанная, исполненная, но никем не услышанная музыка тоже еще не вполне музыка. Настоящей музыкой (искусством как частью жизни) музыка становится лишь тогда, когда она написана, исполнена и услышана. Музыка существует для людей, а не только для тех, кто ее сочиняет и исполняет»¹.

Вот как может выглядеть эта часть урока, если провести ее в форме беседы с участием самих ребят².

Учитель. Вы все хорошо знаете, что такое музыка. А вот как по-вашему, из чего складывается музыка? Чтобы музыка получилась как живое искусство, кто для этого нужен прежде всего?

Голоса. Композитор!

Учитель. Верно. А что это значит — композитор?

Голоса. Композитор — это тот, кто сочиняет музыку.

Учитель. Тоже верно. Значит, для того чтобы получилась музыка, прежде всего нужно, чтобы ее кто-то сочинил. А теперь представьте себе: композитор сочинил музыку, и она лежит у него в портфеле или в ящике стола. Получилась музыка или не получилась?

Тот же голос. Получилась.

Учитель. Получилась? Ты уверен? А откуда ты это знаешь? Ты ее слышал? Она ведь лежит у композитора в столе или в портфеле. Может ее кто-нибудь услышать?

Голоса. Нет, не может.

Учитель. Ну, а кто же нужен для того, чтобы можно было услышать эту музыку?

Голоса. Дирижер!

¹ Программа по музыке для общеобразовательной школы (с поурочной методической разработкой). 1–3 классы. — М., 1985. — С. 36–37.

² Примеры взяты из записей, сделанных на моих уроках.

Пианист!
Оркестр!
Певец!
Хор!
Баянист!

Учитель. Правильно. А как, по-вашему, называются все эти музыканты, которые умеют исполнять музыку? (Как это ни странно, никто из ребят не смог или не решился ответить на этот вопрос. Это меня удивило: ведь первое обобщение — о композиторе — было, по-моему, сделать значительно труднее, чем второе — об исполнителе. Пришлось мне помочь им.)

Учитель. Все музыканты, которых вы назвали, — пианист, баянист, певец, оркестр, хор, дирижер — словом, все, кто исполняет музыку, называются исполнителями.

Вот теперь есть композитор, есть и исполнитель. Как вы думаете, это уже все, что нужно для музыки, для того, чтобы она по-настоящему получилась? Представьте себе такую картину: я сочинил музыку, кто-то ее исполнил, но никого из вас в классе нет — только мы вдвоем с исполнителем. Получилась ли теперь музыка, или, может быть, кого-нибудь еще не хватает?

Голоса. Не хватает!

Учитель. Кого же не хватает? Для кого музыка сочиняется и исполняется?

Голоса. Для нас!
Для детей!
Для всех!
Для людей!

Учитель. Молодцы! Очень хорошо! Ну, а как же мы назовем тех, кто слушает музыку?

Весь класс. Слушатели!

Учитель. Отлично! Значит, теперь мы твердо знаем: чтобы получилась музыка как настоящее, живое искусство, сперва нужен...

Весь класс. Композитор!

Учитель. ...потом нужен...

Весь класс. Исполнитель!

Учитель. ...и, наконец, обязательно нужны...

Весь класс. Слушатели!

Так прошла наша первая «микробеседа». Конечно, все могло быть гораздо проще: учитель мог пересказать своими словами или даже просто прочитать абзац, открывающий программу первого урока 1 класса (абзац этот приведен выше), предложить учащимся запомнить то, о чем в нем сказано. Он сэкономил бы две минуты, несомненно, облегчил бы свою задачу, но при этом в класс вошел бы самый злой и самый опасный враг всякого обучения и воспитания — пассивность учащихся. Одновременно в атмосфере возник бы опаснейший (чтобы не сказать — смертельный) для занятий «микробеседы».

А сейчас ребята с первых же минут урока были вовлечены в разговор, в *беседу* (в самом точном смысле этого слова) и, вместо того чтобы только слушать и запоминать слова учителя, начали самостоятельно думать, размышлять и высказывать вслух свои суждения. В атмосфере класса возникли и от урока к уроку стали расти активность и интерес.

Вот теперь я думаю: если бы мне пришлось провести с первоклассниками какой-нибудь школы только одну беседу и тема этой беседы была бы та же — «Композитор — исполнитель — слушатель», как все повернулось бы по-иному. Я имел бы возможность целый час рассказывать о творчестве композитора, об искусстве исполнителя и о том, что слушатель тоже очень важный участник музыкального искусства; о том, что если бы музыкант занимался музыкой не для многих людей, а только для себя, он был бы подобен врачу, лечащему только свои болезни. Словом, рассказывал бы им о многом и, главное, конечно, играл бы им какую-нибудь музыку. Самое большее, на что я мог рассчитывать в итоге такой беседы, — это вызвать хоть каплю интереса к музыке у тех ребят, у которых интерес этот еще не пробудился. Но удалось ли это мне или нет, я бы не знал: слишком мала вероятность попасть вторично в ту же школу, в тот же класс.

А сейчас у меня был не час, а всего три минуты. Зато я знал, что впереди (даже если иметь в виду только начальную школу) три года занятий, на которых тема «Композитор — исполнитель — слушатель» будет непрерывно углубляться, расширяться, обрастать новыми именами и фактами, обогащаться новой музыкой.

Надо ли говорить, какая несоизмеримая разница между этими двумя беседами? Предельный лаконизм, точность постановки вопроса, запоминающиеся образы и примеры — вот главные особенности и главные трудности беседы на школьном уроке. В построении этих бесед очень наглядно должны ощущаться три момента: первый — четко сформулированная *учителем задача* (в описанном выше примере: «Из чего складывается музыка?»); второй — постепенное *совместно с учащимися* решение этой задачи, сопровождающееся обычно повышением активности класса (в данном случае выяснение трех составляемых музыки: сочинение, исполнение и слушание) и, наконец, третий, окончательный вывод, сделать который и произнести должны всегда, когда это только возможно, *сами учащиеся* («Композитор! Исполнитель! Слушатель!»).

Конечно, далеко не всегда удается каждую классную («внутриурочную») беседу построить в такой логичной и ясной форме, но стремление к этому в большой мере может не только облегчить труд учителя, но и поднять уровень его педагогического

искусства и уж, конечно, в большой мере помочь развитию мыслительной деятельности учащихся, ускорить это развитие.

Необходимость в таких «микробеседах» возникает едва ли не на каждом уроке, да еще, как правило, по несколько раз. Это очень важно для того, чтобы ребята все время ощущали себя не пассивными приемниками готовых, преподанных учителем знаний, а активными участниками бесед и даже споров, в которых общими усилиями, вместе с учителем (и, конечно, с его помощью) эти знания ими самими добываются.

Доля участия учителя и учащихся в разных беседах будет, разумеется, различна. К примеру, историю о «мальчике, который терпеть не мог музыки», учитель рассказывает сам как некую «вставную новеллу», и только в конце, когда надо выяснить, что мальчик этот вовсе не был «музыконенавистником», а просто так свыкся с песней, танцем и маршем, что, видя в них проявления обычной жизни, перестал даже воспринимать как музыку (а к другой музыке никогда не прислушивался), — только здесь учитель вовлекает в свой рассказ учащихся и завершает его общей беседой, где главные выводы опять делают сами учащиеся.

Рассказ о дружбе Чайковского и Грига (это уже в III классе) учитель ведет тоже сам, но в конце этого краткого рассказа, когда надо выяснить самое главное: если Чайковский не знал норвежского языка, а Григ — русского, то какой же язык помогал им понимать друг друга, — ребята сами дают ответ на основной вопрос этого рассказа: «Музыкальный» — без капли сомнений, громко, радуясь своему открытию, скандируют они...

Во многих внутриурочных беседах, напротив, решительно преобладает роль самих ребят, а учитель уподобляется при этом дирижеру (или, если хотите, режиссеру), направляющему беседу в нужное русло. Но какова бы ни была роль учителя, на его ответственности остается главное: четкая постановка вопроса и подведение класса к верному решению. И еще об одном он должен всегда помнить: беседы внутри урока никогда не должны быть специально придуманными, нарочитыми. Они должны возникать сами по себе, как естественная часть урока, только там, где сам учитель ощутит в них необходимость. *Беседу на уроке надо рассматривать не как часть урока, а как норму проведения урока, максимально способствующую активизации учащихся.*

Но при этом, как в любой беседе, в любом разговоре с ребятами о музыке учитель не может с абсолютной точностью и во всех подробностях составить план проведения урока и не должен идти по этому плану, как ледокол по намеченному курсу. Он должен быть готов к любым неожиданностям, чутко ре-

агировать на настроение и поведение ребят, подхватывать на лету случайно (часто по их инициативе) возникающие возможности для непредвиденных ни программой, ни планом ходов в течение урока. Учитель не должен пропускать мимо своего внимания ни одного ответа, ни одного вопроса учащихся, уметь извлечь пользу на общее благо даже из ошибок учеников и, конечно, своих собственных.

Вот несколько примеров из моего недолгого личного учительского опыта.

На одном из уроков во II классе, после того как ребята неплохо усвоили рондообразный принцип построения музыки (не только прослушали, но и спели несколько сочинений в форме рондо и поильно разобрались в их строении), я в завершение обобщающей очень короткой беседы собирался дать им послушать в записи «Спящую княжну» А. Бородина — классический образец слияния формы рондо с содержанием поэтического текста и музыки. Ребята, по моему замыслу, должны были сделать окончательный вывод об особенностях новой для них формы.

В последний момент выяснилось, что я забыл заготовить эту запись и у меня (к счастью, это я не забыл) оказались лишь ноты. Петь самому — об этом смешно было и думать. Играть на фортепиано без пения — неинтересно и пропадет весь замысел (поэзия и музыка слиты в одну форму). А то, что «мы сейчас прослушаем «Спящую княжну»», я, кажется, уже успел сказать. Во всяком случае, я оказался стоящим перед классом с нотами бородинского романса в руках. Решение, как обычно в таких случаях бывает, пришло с той стороны, откуда его меньше всего ждешь.

Я прочитал ребятам весь текст романса, соответствующим образом интонируя его, меняя темп и силу звучания. А потом спросил: «Если бы вы были композиторами и решили написать на эти слова музыку, какую вы избрали бы для этого форму?»¹. Большая часть ребят подняли руки и по привычному для них моему дирижерскому «жесту вступления» четко и уверенно ответили: «Рондо!».

Это было одним из моих школьных праздников, хоть и случился он из-за моей организационной ошибки (забыл заготовить запись). А ребята, мне кажется, именно в этот момент на всю жизнь закрепили свое ощущение рондообразности не только в музыке, но и в поэзии.

Вот еще один такой же праздник. И тоже незапланированный, непредусмотренный, возникший совершенно случайно. Завершалась тема «Куда ведут нас киты?». Ребята (это было еще в I классе) уже хорошо поняли, что песня приводит нас в конце

¹ К этому времени ребята были знакомы с одночастной, двухчастной, трехчастной, вариационной формой и формой рондо.

концов в такую сложную область музыки, как опера, а танец — в балет. Знали и то, что марш, поскольку он связан с шагом, с поступью человека, может появиться в любой области музыки (в том числе и в опере, и в балете), потому что в центре музыки всегда стоит человек, с его мыслями, чувствами, поступками.

По плану урока, завершая разговор о том, «куда ведет нас марш», я должен был сыграть ребятам марш из балета («Щелкунчик») и марш из оперы («Кармен»). К этому моменту я почувствовал в классе какую-то вялость — приближались каникулы, ребята, видимо, устали. И я попытался немножко встряхнуть их, решившись на достаточно рискованный эксперимент.

Я сказал, что сыграю им два марша: один из оперы, один из балета, а они, внимательно вслушавшись в музыку обоих маршей, должны будут сами сказать, какой марш из балета, а какой из оперы. Трудное задание, показывающее, насколько учитель верит в их духовные силы и интеллект, как всегда, собрало ребят, насторожило их и сразу же сделало сосредоточенно-внимательными.

Сперва я сыграл экспозицию марша Чайковского, потом среднюю часть марша Бизе. Дав некоторое время на размышление (перед ответом ребятам всегда надо дать возможность подумать!), я попросил поднять руки тех, кто считает, что первый марш был из оперы. Ни один человек не поднял руки! Признаться, я был даже поражен, хоть и знал, что музыкальная культура ребят развивается успешно. Зато почти весь класс «проголосовал» за то, что это был марш из балета, а второй — тот был из оперы! Лишь очень немногие ребята не имели своей точки зрения и честно признались в этом, не подняв руки ни в том ни в другом случае. Один из ребят отлично аргументировал свое мнение: «Первый марш мне хотелось танцевать, а второй — петь» (хороший пример верного решения, исходя из жизненного восприятия музыки, а не из каких-либо теоретических соображений!). Эти слова первоклассника навели меня на мысль о необходимости завершить беседу о марше не только тем, что марши бывают и в опере, и в балете, а тем, что между этими маршами есть существенная разница: марши «песенные» и марши «танцевальные».

И еще об одном случае, уже из практики III класса, я хочу рассказать. Тут произошло сложное сплетение моей ошибки и ошибки моих питомцев (в наибольшей мере и прежде всего моей).

К середине III класса ребята, как правило, безошибочно определяли автора незнакомой им, впервые услышанной музыки при условии, конечно, если данный композитор был им уже достаточно хорошо знаком, а новая музыка содержала те характерные

для стиля композитора черты, на которые в классе обращалось внимание.

Во II и в начале III класса это делалось обычно так: я играл три-четыре небольших фрагмента музыки разных композиторов, называя их имена, конечно, не в том порядке, в котором звучала их музыка. Естественно, что пока это «ощущение стиля» (чисто интуитивное, опирающееся лишь на слуховой опыт, а не на аналитический разбор) основывалось на вслушивании в немногие, но самые характерные черты музыки нескольких композиторов: Глинки (музыка певучая, в духе русской песни), Чайковского (музыка лирическая), Бетховена (мужественная музыка), Дунаевского (бодрые, жизнерадостные песни), Хачатуряна (восточный колорит музыки, преобладание танцевальности). Определяли ребята и народные песни — по принципу «групп национальностей»: славянская группа (Россия, Украина, Белоруссия), «восточные» группы (Закавказье, Средняя Азия).

И вот на одном уроке третьей четверти в III классе я решил провести очередную проверку «чутья стиля» моих ребят и сыграл им фрагмент из «Гаянэ». На вопрос: «Кто, по-вашему, сочинил эту музыку?» — подняли руки все ребята! Все, кроме одной девочки!¹

Я поразился и, не удержавшись, даже сказал: «Ну, либо все правы, либо все ошиблись!». И даю привычный «жест вступления», о котором уже говорил. (Когда поднимают руки многие, тем более все, и ответ ожидается однозначный, я предлагаю ответить всем одновременно. В таких коллективных ответах есть две положительные стороны: во-первых, все, кто готов к ответу, получают возможность его высказать и испытать от этого удовлетворение; во-вторых, те, кто к ответу не готов и руки не поднял, мысленно все же примут участие в ответе и не испытывают чувства неловкости от своего незнания.) И что же я слышу? Решительно все ребята громыхнули: «Бетховен!..»

Я оторопел от неожиданности. Потом подошел к девочке — единственной (!), не присоединившейся ко всему классу, наклонился к ней и спросил, почему она не подняла руку. Должен сказать, что это была одна из самых скромных и застенчивых девочек в классе. Первые два года занятий она была совсем молчаливой, даже замкнутой, а в третьем классе стала расцветать, поражая и радуя меня точностью и чуткостью своих высказываний. Сейчас, когда я по-

¹ Можно ли привести более убедительный пример того, что в классе решительно преобладает атмосфера внутренней правдивости, а не «массового гипноза» («Все подняли руки, подниму и я!»).

дошел к ней, она встала и так тихо, что, кроме меня, могли услышать разве что двое сидевших рядом с ней мальчиков, даже не проговорила, а прошептала: «Это Хачатурян...». Ну, разве это не замечательно!..

Остальные ребята молчали, явно смущенные своей ошибкой. (То, что они ошиблись, они поняли из реакции присутствовавших на уроке группы учителей, которые после «промаха» ребят громко засмеялись. Это была еще одна ошибка на уроке — уже и не моя, и не моих учеников. Смеяться над ошибкой ребят, как бы она ни была смешна, — большая педагогическая бестактность!) Я попросил ребят еще раз прислушаться и сыграл несколько тактов — наиболее «хачатуряновско-танцевальных». Одна за другой стали подниматься руки. Не знаю, сколько их было, но за половину класса могу поручиться. Остальные, очевидно, не пришли в себя от до сих пор не осознанной ими ошибки. И тогда все поднявшие руки по моему знаку произнесли одно имя: «Хачатурян!».

Вот тут я наконец попытался выяснить, почему же они сначала решили, что это Бетховен. Точно ответить смогла одна девочка (любопытно, что это тоже одна из самых замкнутых учениц). Ответ поразила меня: «Она мужественная (!)». И только тогда я понял свою ошибку: я забыл, что до сих пор ребята слушали музыку Хачатуряна только в оркестровом звучании, а я стал играть ее на фортепиано, лишив тем самым всей яркой хачатуряновской красочности, да еще в стремлении придать ей оркестровый характер играл с явным динамическим переживом. Так ушли с поверхности восприятия тембровая красочность и танцевальность, на первый план вышли мужественное, сильное фортепианное звучание и связанная с ним ассоциация — Бетховен. Но до чего же интересно, что, исправляя свою (а точнее, мою) ошибку, ребята назвали только Хачатуряна и никого другого. А ведь я предложил им подумать, взглядевшись в портреты всех знакомых композиторов, висящие в классе (среди них и Рахманинов, и Прокофьев, и Дунаевский, и Григ, и Глинка, и Чайковский, и Моцарт, и Бетховен, и... Хачатурян)!

Сняв при вторичном исполнении (всего лишь несколько тактов) излишний налет мужественности и подчеркнув танцевальный характер, я вернул ребятам верное представление о знакомом композиторе. Закрепить это пришлось небольшой, непредвиденной заранее беседой.

Какая поучительная педагогическая ошибка! Но с тех пор ребята всегда без колебаний называли Хачатуряна — Хачатуряном, Бетховена — Бетховеном.