

# МОИ УНИВЕРСИТЕТЫ

**Михаил Стародубцев,**

*учитель музыки школы № 1060 г. Москвы, лауреат гранта Москвы (2006, 2008), лауреат гранта Президента (2008), победитель конкурса «Учитель года России» (2008)*

- подготовка к урокам
- фольклорный ансамбль
- нестандартные уроки
- вальдорфская педагогика
- лёгкость музицирования
- педагогические семинары

**Странствуя по свету,  
я не закрываю глаз.**

*О'Генри «Справочник Гименя»*

**П**очему я решил идти работать в школу? Если вспомнить, как всё было тогда, окажется, что причин, ясно формулируемых, в общем-то, не было: как ни банально, но надо же было где-нибудь работать?

В первый раз острота проблемы ощутилась сразу же после моего неожиданного поступления в консерваторию после Гнесинского училища. Шёл я на дирижерско-хоровое отделение. «Двойка» по сочинению показала верхом несправедливости. Но, гордо отказавшись от апелляции, я вернулся в свой родной подмосковный город Обнинск, в свою музыкальную школу, где к тому времени открылось хоровое отделение. Мне, вчерашнему студенту «Гнесинки», дали там свой «класс»!

Это были семи- и девятилетние дети, которых я учил игре на фортепиано и разучивал с ними хоровые партии. Вскоре школа переехала в новое здание, а мне дали вести ещё и музыкальную литературу.

В это же время в моей общеобразовательной школе № 8 не оказалось

учителя музыки. Завуч школы, Алексей Алексеевич Есаков, когда-то виртуозно «уложивший» в наши головы физику всего за год, предложил на выбор: младшие или старшие. Для меня выбора не было — только старшие: классы с четвёртого по седьмой. Почему? Не знаю.

Признаюсь, я и теперь с бóльшим трепетом захожу в класс к малышам. Мне кажется, что именно там, в самом их начале, каждая моя ошибка или неточность будут иметь какие-то грандиозные последствия. В то время я поступал интуитивно и ничего не знал о мнении основателя вальдорфской педагогики Рудольфа Штайнера по этому поводу. Он считал, что хорошо, если с младшими будет работать более опытный учитель, в то время как для старшеклассников, по его мнению, больше подходит учитель, возрастом не намного старше своих учеников, почти их ровесник.

Время подготовки к урокам в основном было занято обдумыванием занятий в общеобразовательной школе. В моём «арсенале» было поверхностное знакомство со школьной методикой Д. Кабалевского и горячее желание научить детей всему, что я успел узнать в училище. Желательно, сразу, если не на одном уроке, то хотя бы за одну четверть. Ещё хотелось

петь: народные песни, бардов под гитару, романсы, арии. Вместе с ребятами, для них. Был у меня и некий студенческий «запас»: мы много пели с друзьями в общежитии, кое-что сочиняли сами. И я готов был «вылить» всё это на головы бедных детей в любом количестве, лишь бы произошло нечто неформальное, состоялось хоть какое-то «общение». Короче, в моей «педагогике», как и в печально известном постановлении советских времён, был «сумбур вместо музыки».

При этом из такого моего сумбурного «учительства» я всё же кое-что «вынес». Контакт — как условие дальнейшего взаимодействия. Личное умение — как единственный способ убеждать. И главное — уверенность в том, что я совершенно не знаю, чему и как учить детей на уроках музыки в школе.

### Консерватория

Потом была консерватория. Фольклорный ансамбль студентов под управлением Наталии Николаевны Гиляровой. Концерты и экспедиции «за песнями». Грандиозные хоровые выступления в Большом зале консерватории. Нашим студенческим хором дирижировали ведущие симфонические дирижёры.

Лекции по изобразительному искусству читал Олег Сергеевич Семёнов, художник, коллекционер, но самое важное — настоящий современный лектор, учитель, «открыватель». Делал он это как-то изысканно стройно, изящно и красиво; и вместе с тем — просто, в разговорной манере. От вопросов по поводу изображения к триумфальному финалу лекции возникали фундаментальные обобщения о пространстве, времени и мышлении в данную эпоху. Так же артистично, легко, к слову, он мог блестяще обрисовать несколькими штрихами курс по западному кинематографу, цикл лекций на тему «Крах института семьи в литературе». Его артистизм был формой выражения его высочайшего профессионализма.

На фоне этого блеска школьная методика выглядела не слишком привлекательно. И в училище, и в консерватории нам, конечно, рассказывали о различных музыкально-педагогических системах. Но, к сожалению, педагоги ограничивались простым их перечислением, не создавая целостной структуры принципов и взаимосвязей. Не хватало какого-то основного критерия.

И вот однажды на одно из консерваторских занятий по методике пришёл человек, ставший впоследствии создателем и руководителем школы, где я проработал, за вычетом армии, 15 лет. Не просто пришёл, он это занятие провёл. Это был Илья Подкаминский.

Сам недавний выпускник московской консерватории, хоровик, он при этом уже знал кое-что о том мире практической работы, который нам виделся пока туманно. Простой его вопрос: «Как вы думаете, какой процент окончивших консерваторию окажется на профессиональной сцене?» — расставлял всё по местам, возвращая нас с небес на землю.

Из общения с ним мне стало ясно, что помимо учителя с его прекрасной методикой есть ещё ребёнок, о котором мы практически не имеем понятия, не знаем ни-че-го! Он — полноправный и полноценный участник учебного процесса, главная цель этого процесса и главный его критерий. А у нас по поводу ребёнка тогда был лишь скудный набор поверхностных бытовых представлений — в консерватории не преподавалась ни психология, ни педагогика.

На лекции по методике, куда пришёл Илья Подкаминский, как-то незаметно выходило, что музыкальные занятия — это то, что может быть с самого начала и увлекательно, и познавательно, и легко, и по-музыкантски интересно: мы ведь, побывав в роли детей, музицировали по-настоящему!

### Первый опыт

Вскоре я поступил на работу в школу искусств «Радуга» в городе Щербинка под Москвой.

Новизна идеи школы, созданной группой выпускников консерватории и архитектурного института под предводительством Ильи Подкаминского, заключалась в создании реальной возможности для ученика заниматься сразу по трём направлениям: музыкальному, изобразительному и художественно-двигательному. В учебном плане для каждого из направлений отводилось равное количество часов (от четырёх до восьми) в неделю. Минимум — два часа два раза в неделю групповых занятий, итого — 12 часов на три предмета. По мере роста ребёнка он мог сам регулировать нагрузку по каждому направлению, отдавая предпочтение какому-либо виду художественной деятельности при сохранении обязательного минимума групповых занятий.

Необычным было всё. Мы коллективно придумывали уроки, встречаясь каждое воскресенье. Мы изучали психологию: общую и психологию индивидуальных творческих способностей. Читали книги по философии и развивающему обучению. Строили познавательную часть предметов по развивающему принципу, стараясь ничего не «дарить» ребёнку, но подводить его всякий раз к собственному открытию. Фамилии Леонтьев, Давыдов, Лурия, Узнадзе, Теплов, Запорожец, Гиппенрейтер, Амонашвили, Гегель, Мамардашвили звучали так часто, что посторонний мог бы принять нас за психолого-педагогический или философский кружок. И во многом был бы прав: труды этих учёных «участвовали» в нашей практической работе. Это были те знания, которые давали пищу педагогической фантазии, давали возможность «разворачивать» предмет к ребёнку, учитывая особенности его возраста. А самое важное, формировали системное мышление, позволяющее видеть действительность во всей полноте её противоречий.

Необычным было построение музыкальных занятий: в двухчасовой «формат» могли входить разрозненные предметы — сольфеджио, хор, инструментальное музицирование. За педагогом оставалась свобода составления этого «коктейля».

Нетрадиционно «вводился» сольный инструмент (блокфлейта и/или фортепиано): сначала в групповых занятиях, потом (как добавление) — в небольших ансамблях (+2 часа) и только потом как индивидуальный урок (+ ещё 2 часа). Итого ребёнок мог заниматься музыкой восемь часов в неделю.

Похоже обстоит дело с занятиями изобразительным искусством и художественным движением (впоследствии — театром). Педагог, ведущий музыкальные занятия, становился своего рода «классным руководителем» группы, набравшейся, как в школе, по возрастному принципу. Регулярно проводился «родительский клуб» по составленному тематическому плану.

Конечно, во многом здесь представлена некая идеальная картина, на которую мы старались ориентироваться. «Сопrotивление материала», которое есть в любой работе, у нас было многократно усилено «тотальной нетрадиционностью» практически всего, что вокруг нас происходило. Но выходило так, что в результате дело, начатое как хоровой кружок при районном доме культуры, с каждым годом разрасталось, меняя формы: кружки становились хоровой студией, затем школой искусств, школа искусств становилась центром образования и культуры, а затем и колледжем искусств, дававшим среднее профессиональное образование. Ежегодные «Фестивали искусств», поначалу занимавшие три дня, позже едва могли уместиться в две недели непрерывных концертов, выставок, спектаклей. Трудно было поверить, что всё это создано одними и теми же детьми!

### Вальдорфская педагогика

В начале 1990 года мы, учителя школы, выехали в Германию, где познакомились с вальдорфской педагогикой.

Приехав в Гамбург, мы ещё не знали, что это за педагогика, которую нам будут представлять. Знакомая просто повела нас в школу, где училась когда-то сама.

В окраинной части города расположено здание, похожее то ли на диковинные кристаллы, то ли на гигантские грибы. Школа большая: около полутора тысяч учеников, однако пространства внутри организованы так, что создаётся ощущение небольшого уютного дома.

В своей школе искусств мы уже привыкли к необычности, которая была следствием разумного отношения ко всем сторонам и участникам учебного процесса, и нам самим казалась вполне естественной. То, что мы увидели здесь, было организовано не менее разумно (немцы же!). Но при этом отзывалось ещё и в каких-то сокровенных уголках души особенному, как воплощённая мечта, в которую трудно поверить, даже видя происходящее наяву.

Музыкой пронизано было буквально всё. Учителя начальных классов пели и играли с детьми на флейтах. На музыкальных занятиях дети пели легко, без исполнительского «напряга», почти без привычной работы над «совершенствованием вокально-хоровых навыков». Учителем поддерживалась атмосфера лёгкости музицирования.

Цадающий режим учёбы с уважительным отношением к свободному времени ученика и учителя казался поначалу неоправданным расслаблением. Мы в своей работе привыкли «доходить», «дотягиваться» до результата, «добиваться» его всеми средствами непременно на одном уроке, чтобы то, что мы задумали, обязательно состоялось. Здесь же многие занятия довольно часто прерывались, оставлялись на том месте, когда ответ ещё не был найден. Зато на следующий день мы видели, как дети радостно сообщали учителю о самостоятельно найденном решении. Интересно, ведь домашнего задания как такового при этом не было или же оно касалось совсем другого! Позже, уже на учительском семинаре по вальдорфской педагогике, открытом в России, мы узнали, что эта педагогика относится к человеку в его целостности, и учитель сознательно включает в работу ночное время ребёнка, оставляя его с нерешённой проблемой. Мы ведь по жизни знаем, что «утро вечера мудренее»!

Нам казалось чудом, что в школе старшеклассники поют в хоре, играют в симфоническом оркестре, импровизируют на музыкальных занятиях, пишут серьёзные рефераты на

музыкальные темы. И все занятия проходят не в свободное время для желающих, а во время общих уроков для всех без исключения! Так же проходили занятия живописью, лепкой, ручным трудом, скульптурой. Получалось, что школа таким образом декларирует серьёзность приобщения учеников к искусству в любом возрасте.

Некоторые вещи нам казались вообще пришедшими из области фантастики. Как, опираясь на собственный школьный опыт, было объяснить то, что в двенадцатом классе в качестве годовой практической работы девочка изготовила скрипку, мальчик построил клавесин, а в другой подобной школе мальчик в течение года сделал натуральную валторну! Вдобавок ко всему, по правилам такая работа должна была сопровождаться двумя объёмными иллюстрированными рефератами: один — по истории инструмента, второй — подробное поэтапное иллюстрированное описание создания данного образца.

Однажды во время той знаменательной поездки я спросил нашу немецкую знакомую, как ей училось в школе в разном возрасте, и получил незабываемый ответ. «Все годы, — сказала она, — я летала в школу как на крыльях».

Педагогический семинар в Москве, открывшийся в 1990 году, был рассчитан на два года. Я посещал его вечернее отделение. Перед участниками прошли великолепные педагоги из разных стран по всем школьным предметам. Музыканты показывали нам возможности, заложенные в музыке — самом «социальном» из школьного набора предметов. Вот только один пример. После разучивания канона участникам предлагалось самим начать петь его многоголосно, без привычного разучивания по партиям и вообще без деления на группы. Было бы не так удивительно, если бы это был семинар для музыкантов. Но ведь слушателями этого семинара были профессионалы в других областях знания, люди, весьма далёкие от музыки. Трёх-, четырёхголосие

само возникало, постепенно рождаясь и «укореняясь» в группе! Переживание, которое запомнилось, оказалось гораздо полнее, шире сугубо музыкального впечатления.

Чуть позже Илья Подкаминский установил контакты с преподавателями австрийского института Карла Орфа. На базе щербинской школы искусств «Радуга» стали проходить регулярные семинары по методике Орфа. Теперь такая возможность для занятий есть и в Москве — у российских и австрийских преподавателей.

### В школе

Московская вальдорфская школа к 1998 году уже была государственной, хотя возникла в результате частной инициативы большой группы учителей и родителей. В том же году меня пригласили туда учителем музыки в девятом классе.

Первый год прошёл в муках и поисках. Что детям интересно исполнять? О чём им рассказывать? В школе уже было создано музыкальное отделение со своими традициями, но со старшими никто не работал. Мне интересно было ходить «неистоптанными» путями, но это путь, где издержек было, увы, больше, чем удач. Я благодарен детям, нашим первым выпускникам, снисходительно всё переносившим. Я благодарен учителям музыки, мужественно искавшим выход из этой ситуации. Я благодарен всем, кто чуть позже дал вовлечь себя в «водоворот» событий и незаметно оказывал помощь. Выход был найден неожиданно.

Нам важно было придать нашим первым выпускникам уверенность в том, что вместе мы что-то стóим, что мы можем создавать то, чего нет в других школах. Учителя мечтали объединить ребят общим делом. И тут на помощь пришла музыка. Точнее — музыкальный театр. Мы поставили мюзикл. Это был знаменитый бродвейский хит — «Скрипач на крыше». В главной роли Тевье-молочника выступил наш директор — Анатолий Аркадьевич Пинский.

Постановка «Скрипача» «захватила» всю школу. Дети рисовали декорации в стиле картин Шагала. Спектакль сопровождался настоящим «живым» оркестром из учеников и учителей школы.

Вдохновившись, на следующий год мы поставили другой шедевр Бродвея — мюзикл «Оливер!». Этот спектакль прошёл похожий путь и тоже стал школьным событием.

Но какими бы успешными ни были школьные театральные постановки, они всё-таки остались удачными проектами, которые, просуществовав некоторое время, закончились. И даже несмотря на то, что они жили гораздо дольше традиционных школьных проектов, и через них прошло несколько поколений учеников, мы понимали: в старшей школе необходима художественно-музыкальная деятельность на постоянной основе и с меньшими временными затратами.

Следующим шагом на пути к «музизирующей старшей школе» стало создание хора старших классов. Идея очень проста: один час музыки в неделю проводить одновременно всем педагогам-музыкантам, занимаясь с хором старшеклассников. Важно было интегрировать этот час в «базовый компонент», включив его в дневное расписание ребят.

Что можно сделать за час в неделю? Много. Тут сыграла свою роль сложившаяся много ранее традиция утреннего хорового пения всей школы. Один раз в неделю все школьники перед занятиями в течение пятнадцати — двадцати минут поют произведения годового цикла: урожайные, рождественские, новогодние, масличные и т. п. В основе — песни народов мира, несложные каноны, хоровые обработки. Примерно раз в месяц на этих встречах классы по очереди хором рассказывают выученные стихи: отдельно — младшие, отдельно — средние, на разных этажах.

Хоровые занятия старших органично продолжили этот недельный ритм на новом качественном уровне. Позже мы смогли увеличить количество часов до двух в неделю и образовали два параллельно работающих коллектива: учебный и концертный хоры.

Теперь в наших планах — создание оркестра старшекласников.

И в заключение скажу несколько слов ещё об одной форме работы в старшей школе. Я имею в виду так называемую «эпоху музыки» в одиннадцатом классе.

В дневном расписании вальдорфской школы первый урок называется «главным». Его продолжительность — более двух с половиной часов. На этом уроке в течение трёх недель изучается только один предмет: математика, русский язык, география, история, физика, биология, химия.

### «Эпоха»

На долю музыки приходится обычно одна такая «эпоха». Время её проведения — конец одиннадцатого класса. Цель — дать целостный образ мировой музыкальной культуры.

Уже работая в школе и имея опыт удачных театральных проектов со старшекласниками, я долгое время не решался проводить такую музыкальную «эпоху». Отведённое под неё время представлялось огромным, как и ответственность перед выпускниками: это последнее «школьное» общение с музыкой. Оно должно было оставить яркое впечатление.

Так случилось, что примерно пять лет назад созрели необходимые внутренние силы, и я «эпоху» провёл.

Как я рассуждал?

Во-первых, всю историю музыки даже в отведённое время не уложить. Да и нужно ли? Гораздо ценнее помочь разобраться, где и что искать в каждую историческую эпоху, дать своеобразные «ключи» от неё.

Во-вторых, классическая история музыки строится на анализе образцов, для которого необходим целый ряд профессиональных навыков, знаний. У ребят этого нет. Найти музыку, чтобы слушать, в наше время — не проблема: она умещается в мобильном телефоне. Зато музыка, которая в историческом процессе ис-

полняла роль питающей среды, которая в буквальном смысле составляет «словарь» музыкальной классики, как правило, остаётся вне внимания. Но именно она имеет огромный потенциал как материал для музицирования. Её-то я и попробовал привлечь для занятий с одиннадцатикласниками.

В-третьих, современная классика редко присутствует на музыкальных занятиях в силу своей исполнительской сложности. Мне же хотелось именно современной стилистикой позаниматься с ребятами более подробно, практически, чтобы «приблизить» её к ним.

В результате сложилась примерная схема «эпохи музыки». Ранние грегорианские хоралы и современная опера продолжают на протяжении всей «эпохи». Средневековую музыку мы поём и сочиняем подобно первым композиторам, а также импровизируем подобно бродячим музыкантам. Музыку Возрождения тоже поём. В стиле барокко ученики импровизируют вариации.

На последнем занятии всё суммируется, опера исполняется целиком (делается звукозапись) и обязательно звучит классическая музыка в исполнении приглашённого музыканта.

Таким образом, моё преподавание, начавшись с полного сумбура в моей педагогической голове, постепенно приобретало какие-то очертания. Не скажу, что теперь там полный порядок. Думаю, что опыт, собираемый по зернышку, по песчинке, всё-таки прирастает. Может быть, растёт смелость. Вопросы, возникающие в работе, не перестали прибывать. Решения, найденные мной или теми коллективами, где мне приходилось работать, возможно, не бесспорны. Но абсолютно точно, при входе в класс каждый раз я ощущаю, что в новой ситуации, с новыми детьми, состояние которых тоже каждый день новое, я должен забыть о своём опыте. Поможет — хорошо, не поможет — придётся быстро ориентироваться. И что тут подскажет выход — неизвестно. Я доверяю интуиции. Она — мой лучший помощник. **НО**