

СОАВТОР-ИСПОЛНИТЕЛЬ.

О музыкально-литературной интерпретации произведений при обучении игре на сольном инструменте (на примере гитары)

Одной из важнейших задач музыкальной педагогики является формирование и развитие творческого потенциала личности ребенка. Казалось бы, при занятиях искусством творческие силы обучаемых должны возрастать почти автоматически, в силу особенностей выполняемой деятельности. Однако часто этого не происходит, и детям предлагается просто усвоить уже существующие в музыкально-педагогическом мире приемы звукоизвлечения, впитать уже устоявшиеся традиции исполнения произведений тех или иных композиторов, научиться исполнять произведения так, как это принято в музыкальной культуре. Ребенку очень трудно найти в этом процессе точки приложения своих творческих сил, проявить свою индивидуальность. Если традиции исполнения уже существуют, и выход из них не приветствуется, ребенок может подумать, что его задачи чисто технические – научиться играть «как надо». Возникает явное противоречие, при котором из творческой деятельности исключается творчество. Словно обучаемому требуется принять на себя чьи-то художественные находки, исключающие собственное художественное участие в процессе – явный нонсенс. Очевидно, что для решения задачи развития творческого потенциала ребенка внутри процесса усвоения традиций необходимо найти точки приложения творчества обучаемого, проявления его собственного отношения к музыке. Осмыслению этого вопроса была посвящена деятельность многих музыкальных педагогов.

Музыка – искусство живое, образное. И вместе с тем, музыка это искусство высокой степени абстрактности. А значит, заложенное в ней эмоциональное содержание является для исполнителя некой загадкой,

требующей отгадывания, осмысления, размышления. Важность такого размышления не раз подчеркивалась ведущими педагогами-музыкантами, в частности, Д.Б.Кабалевским [3]. За прекрасными гармоничными звуками всегда скрыты важные человеческие *смыслы*. И полноценно понять музыку без попыток отыскать эти смыслы, найти подобные содержания внутри своего собственного эмоционального опыта, практически невозможно. Смысловая сущность музыки была предметом внимания Б.В.Асафьева [1], рассматривавшего музыку как «искусство интонируемого смысла». В контексте такого понимания умение ученика найти в музыке свое, значимое для себя содержание, особенно важно.

Собственное осмысление музыкального целого, то есть интерпретация, в музыке всегда индивидуальна, личностна. Из всех видов искусств музыка наиболее свободна в своем истолковании, хотя и очерчивает известные границы, не позволяя абсолютного произвола. Истолкование, собственный подбор учащимся образов и метафор, соответствующих, по его мнению, воспринимаемому музыкальному содержанию, может стать особенно важным для музыкального развития учащихся. И особое значение здесь приобретает *речь, слово*. Осмысление тесно связано с названием. Пытаясь перевести содержание музыки на язык слов, учащийся неизбежно включает его в контекст собственной жизни, начинает переживать музыку изнутри, участвуя в заложенном в ней смысловом моделировании. Этот путь развития музыкальности учащихся очень действенный. Потому что востребованной здесь становится не просто эмоциональность ученика, востребована его неповторимость, его цельность, *личностность*. Музыкальное восприятие включается в богатый интерпретационный контекст, построенный на личностных смыслах учащихся, на том, что ценно именно для них.

Создавая собственную интерпретацию, ученик становится *соавтором* произведения, ведь он участвует не только в раскрытии, но и в порождении музыкальных образов и смыслов. Любая творческая деятельность субъектна, она реализует не чьи-то позиции, а собственные смыслы творящего.

Разворачиваясь на материале уже написанного композитором произведения, она неизбежно с ним взаимодействует, ведет его индивидуальную обработку, переосмысляет и изменяет то, что уже создано. Интерпретация это всегда сотворчество, соавторство. Оно может быть более удачным и менее удачным, более умелым или менее умелым, даже корявым. Но без него живого процесса не бывает, бывает только тренировка пальцев или простое копирование чужих исполнений, действие по образцу. Если педагог просто покажет «как надо», вдохнув свои эмоции в ученика, то ученик останется в лучшем случае зеркалом, в худшем марионеткой. Ведь творчество предполагает собственную активность, собственный поиск. В нашем случае результатом такого поиска становится **некоторая сюжетная концепция произведения.**

В зависимости от возраста и личных особенностей юного музыканта, ее создание происходит по-разному. На занятиях, адресованных детям младшего и среднего школьного возраста, самым целесообразным является использование игровой литературной фантазии. Отечественной психологической наукой установлено, что в младшем школьном возрасте сюжетно-ролевая игра, ведущая деятельность дошкольника, претерпевает изменения: она сокращается, редуцируется, более приближаясь к театрально-литературному творчеству. И в таком новом, преображенном виде, сохраняет свое развивающее значение в среднем школьном возрасте, позволяя наполнить художественной образностью даже кропотливую техническую работу, внести в учебный процесс свободу и радость творчества. Занятия с детьми ведутся с использованием **метода сюжетно-ситуативной интерпретации образного содержания музыки** как особого игрового метода обучения. Работа над техникой, изучение нот в высоких позициях, освоение новых приемов звукоизвлечения – все эти задачи решаются внутри художественного мира произведения, проникновение в который требует от ребенка активного участия, фантазии, творчества. Ребенку предлагается вслушаться в музыку, определить ее характер, а затем придумать ситуацию, в

которой она могла бы звучать. Далее, при положительной реакции ребенка на происходящее, ситуация разворачивается. Не внешние требования педагога, а именно реализация выбранного сюжета предполагает правильную работу пальцев, качественный чистый звук, определенную продолжительность выполнения задания, количество повторений музыкального материала. Все ошибки и неточности исполнения интерпретируются как препятствия к реализации игрового сюжета и также используются для построения работы. Для того, чтобы такое фантазирование было живым и естественным, педагог выбирает момент, когда юный гитарист расположен к подобному творчеству и поиску и не настаивает, если такой расположенности нет.

Ученик, особенно на ранних ступенях обучения, редко способен сделать такую работу самостоятельно. Как минимум, его важно натолкнуть на мысль о том, что его собственное неповторимое осмысление музыки ценно, что оно кому-то интересно, да и вообще разрешено, возможно. Ведь играется уже готовое, написанное композитором произведение.

Интерпретированию, попыткам выразить воспринимаемый смысл музыки в слове на наших уроках уделяется значительное внимание. Как это происходит? После ознакомления с произведением и его разбора детям предлагается ряд вопросов, и первый из них - «классический» вопрос о том, *какая* это музыка, какое в ней спрятано настроение, какое зашифровано состояние души. Грустное, веселое, задумчивое, насмешливое, мечтательное, торжествующее, удовлетворенное, строгое, беспечное, сердитое, тревожное, деловое, ленивое, усталое и т.п. Если ученику трудно подобрать подходящее слово, педагог предлагает несколько характеристик на выбор, включая в свой перечень как относительно подходящие, так и явно неподходящие слова. И стараясь не обозначать и тем более не навязывать своего собственного восприятия музыки. Ведь важно помочь ученику назвать те эмоции, которые возникают именно у него, помочь пробудить желание понять собственные чувства, выстроить собственные ассоциации, возникающие при слушании музыки.

Однако здесь работа только начинается, это лишь заправка к дальнейшему разворачиванию воображаемой ситуации. Ведь дальше педагог предлагает ученику подумать, *чьё это настроение*, у кого, в какой ситуации оно может возникнуть. Традиционным детским «не знаю» дело, конечно, не заканчивается. Педагог предлагает варианты: «Это настроение человека или какого-то другого существа? Или вообще состояние природы?» Важно запустить внутренний поиск ребенка. Далее педагог тоже фантазирует, но не в формулировании ответов, а в продуцировании вопросов, стимулирующих ученика к разворачиванию ситуации. «А кто этот человек? Он взрослый или еще нет? Какого он возраста? Мужчина или женщина? Мальчик или девочка? А это ты сам или кто-то другой?». Так появляется некоторый *воображаемый субъект – герой*, от имени которого строится дальнейшее повествование. Зачем нужен герой – явный или скрытый? Для того, чтобы в дальнейшем построить его высказывание. Создать фразы, которые помогут воспринять саму музыку как высказывание. А попутно подействовать дальнейшей работе над музыкальной фразировкой.

Следующая группа вопросов помогает *конкретизировать ситуацию*, в которой герой испытывает именно те эмоции, которые отражены в музыке. А где этот герой находится? Как он там оказался, почему? Он один или с кем-то? Что он видит? Что делает? Как и прежде, дети, привыкшие к школьным проверкам своих знаний, могут сказать уже привычное «не знаю». И им важно дать понять, что тут знать ничего нельзя, что ситуацию надо услышать в самой музыке, и сделать это могут только они сами, ведь их собственное восприятие неповторимо. В ходе беседы-игры ситуация все больше разворачивается, обрастает подробностями, обретает «фантазийную плоть». А главное, происходит взаимодействие, диалог между внутренним миром композитора и внутренним миром ученика.

Следующий этап – *порождение фраз*. Придуманный ребенком герой обязательно или что-то говорит, или о чем-то думает. О чем? Это не всегда легко сформулировать. Можно предложить ученику представить себе, что он

играет подобную роль в театре или кино. И ему нужно сказать что-то такое, чтобы зрители поняли его состояние. Что именно? Педагог играет или пропевает первую фразу музыкального текста и спрашивает, о чем здесь говорит или думает выбранный герой. У ребенка нет задачи придумать фразы в соответствии с ритмом музыки, думая о полном соответствии каждой речевой реплики героя музыкальной фразе. Для ребенка, особенно начинающего, это запредельно сложно. Ученик говорит обычными словами, прозой. А в обработку этого текста включается педагог. Он очень бережно переформулирует слова ребенка, накладывая их на музыку и следя за тем, чтобы музыкальная фразировка совпадала с речевой. Как правило, это можно сделать, не внося в текст ничего своего и используя только слова самого ребенка. (Навык приобретается быстро). Каждая формулировка предлагается ребенку с вопросом, подходит она или нет, это ли имелось в виду или что-то другое. Если другое, то что именно? Разворачивается диалог, в котором взрослый корректирует формулировки до тех пор, пока они не будут приняты юным автором. Ребенок выражает в словах то, что говорит герой, о чем он думает, что происходит вокруг него, и весь «авторский» материал исходит только от ученика. Функция же взрослого – организация процесса фантазирования, правильное прочтение ритмов, выделение музыкальных фраз, помощь в накладывании речевых фраз ребенка на музыкальные в соответствии с их ритмом. А некоторые дети настолько проникаются радостным для них авторским чувством, что буквально не позволяют взрослому «помогать» им и стремятся сформулировать все фразы самостоятельно. Процесс придумывания становится очень увлекательным, заканчиваясь созданием самостоятельных *музыкальных историй*.

Создание таких историй требует времени. И конечно, это время урока, которого всегда жалко. Но эффект зачастую просто неопределим, ведь это:

1. Музыкальная мотивация, вдохновение. Фантазирование происходит не при первом знакомстве с музыкой: пьеса до этого должна быть хотя бы разобрана. Ребенку нужно дать время для того, чтобы хорошо

познакомиться с музыкой, проникнуть в ее характер. Невербальные моменты не должны перекрываться вербальными, особенно раньше срока. Но после создания истории пьеса для ученика буквально обновляется, начинает восприниматься как что-то более близкое и значимое. Ведь в нее вложены собственные душевные силы. И работать с ней становится интереснее.

2. Новые возможности в технической работе. Созданные на уроках истории становятся очень полезными для совершенствования техники: все ошибки или неточности исполнения теперь могут осмысляться в рамках придуманного сюжета. Какие помехи могут возникнуть у героя? Они и появляются при тех или иных недостатках игры. Таким же образом можно переформулировать и требования к технике – они могут стать сюжетными.

3. Музыкальная выразительность. Как уже упоминалось, отражение содержания в словесных фразах очень помогает работе над музыкальной фразировкой. Движение речевой фразы совпадает с движением музыкальной фразы, и ученику легче понять и запомнить структуру произведения, легче осмыслить и освоить динамические оттенки. Вот это содержание герою надо сказать тихо. Почему? Видимо, он не хочет, чтобы это все слышали. Может, это его мысли? А может, он осторожен из-за того, что боится кому-то помешать? И вся последующая работа над произведением превращается в увлекательное разыгрывание длинной сказки.

4. Самопознание. Исследователи-психологи много раз говорили о пользе понимания детьми своих эмоций. Интерпретирующий музыку ребенок вслушивается одновременно и в музыку, и в себя. Он приобретает бесценный опыт анализа своих ощущений. Учится выражать, называть эмоции, размышлять над ними. Чувствовать свою индивидуальность, прикасаться к сфере собственных интересов, обнаруживать предпочтения.

5. Творческое развитие в целом. Выполнять задания детям привычно, все они школьники. И «школьный» подход к жизни сопровождает их всюду. Но человек существо творческое, и он не может быть только исполнителем. Соединение обучения и творчества для некоторых ребят

становится просто открытием. Они радуются возможности проявить себя, радуются вниманию педагога к своим фантазиям. Обучение проходит в более живой форме. У некоторых ребят появляется своя «любимая» тематика, некий фантазийный мир, внутри которого находят место различные музыкальные настроения. Так, например, моя ученица Полина Л. любила придумывать истории из жизни домашних питомцев своей большой семьи – морской свинки и трех собачек. В одной пьесе собачка грустит, глядя в окно; в другой бурно радуется приезду на дачу, в третьей вся собачья компания участвует в соревнованиях, требующих прыжков вверх. В фантазиях Даши К. и Оли Н. было много романтических тем, красивых взаимоотношений прекрасных полусказочных юношей и девушек. В фантазиях мальчиков встречались следы мальчишеских предпочтений: в них фигурировали пираты, ковбои, битвы, путешествия, приключения. У некоторых ребят появлялись даже «наборы» любимых тем, что отслеживается при знакомстве с большим числом их интерпретаций. Игорь Ш. упорно сочинял различные истории про вымышленного Федю – и боевые, и лирические, и смешные.

Дети младшего и среднего школьного возраста, как правило, охотно включаются в подобное фантазирование и радуются его продолжению при работе над пьесой.

С детьми старшего школьного возраста ситуация оказывается несколько сложнее, и здесь самым целесообразным является использование *метода интерпретации образного содержания музыки* как особого метода обучения. Отечественная психологическая наука установило, что к среднему и старшему школьному возрасту эмоциональный мир ребенка настолько усложняется, что ему становится все труднее говорить о музыке. Но потребность в выражении эмоций в этом возрасте существенно усиливается. И это не могут быть «чужие» эмоции, подростку важно выражать именно свой внутренний мир. Взрослеющему музыканту меньше хочется придумывать сюжеты, ему важнее концентрироваться на интересных для него образах. Чей голос слышен в музыке, каков сам герой,

испытывающий такие чувства, что с ним происходит? Именно для выражения выбранного образа потребуется правильная работа пальцев и нужная чистота звучания нот. Все ошибки и неточности исполнения нарушат образ. Фантазирование подобного рода позволяет наполнить художественной образностью даже кропотливую техническую работу, внести в учебный процесс свободу и радость творчества, а также способствует внутреннему росту обучаемого через эмоциональное самопознание. Конечно, для того, чтобы эмоциональное включение обучаемого было живым и естественным, педагог выбирает момент, когда взрослеющий гитарист расположен к подобному творчеству и поиску и не настаивает, если такой расположенности нет.

При таком подходе у ребенка появляется заметно вдохновляющее его авторское чувство. Это чувство полезно во многих отношениях. Но для музыкального развития особенно важно, что ученик *вслушивается в музыку*, определяет ее настрой и только после этого находит аналогичное содержание в своем внутреннем мире. Направление фантазирования всегда задается характером разбираемой пьесы и никогда не отходит от этого характера далеко. Так происходит даже в тех случаях, когда ребенок задает произведению «чуждую» тему, наполняет ее своими, необычными образами. Даже в тех случаях, когда героями пьесы становились Скайвокеры и Спайдермены, их переживания оставались земными и понятными. Вместе с тем дети выбор подобных героев производят редко, вполне соглашаясь с композиторскими названиями пьес и именно их раскрывают в своих фантазиях. Прослеживается даже некоторая динамика процесса фантазирования, говорящая о постепенном приобретении ребенком *готовности следовать авторскому замыслу* композитора. Понятно, что в этом случае, после периода расцвета собственного бурного фантазирования, ценность такой обращенности к замыслу увеличивается, ведь ребенок следует ему не из-за того, что не представляет себе другого, а из желания максимального понимания музыки.

Фантазирование по поводу музыки в целом очень хорошо принимается детьми. Его педагогическими плодами становятся:

- **Осмысленное исполнение** пьес, грамотная фразировка и т.п.
- Дополнительная **мотивации для работы над техникой игры** этих пьес;
- Приобретение **творческого опыта самореализации** в целом
- **Гармонизация личности**. Ребенок радуется чувству востребованности своего внутреннего мира, с интересом педагога к нему. Это не только развивает позитивное отношение к учебному процессу. Появляется ответный, «зеркальный» эффект - **внимание детей к внутреннему миру композитора**. А также к творчеству других учеников, интерпретирующих пьесы.
- Интерес к **художественному общению с миром**, а также новое отношение как к музыке, так и к слову. Лозунг замечательного детского поэта и педагога В. Левина «от маленького писателя – к большому читателю» [4] здесь ярко обнаруживают свою значимость. Входя в литературное соавторство с композитором, дети учатся по-новому любить музыку, ощущать заложенную в ней творческую силу, по-новому понимать самих себя в процессе обучения музыке.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1963.
2. Выготский Л.С. Игра в ее роль в психическом развитии ребенка.— Вопросы психологии, 1966, № 6, с. 63.
3. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? М.: «Советский композитор», 1977. -256с.
4. Левин В.А. Воспитание творчества. – М.: Знание, 1977.
5. Сеницына И.Ю. Гитарные сказки. Учебно-игровое пособие для начинающих гитаристов. Вып. 1, 2. М.: «Современная музыка», 2021.

ПРИЛОЖЕНИЕ:

1. И. Рехин «Уличный клоун» - интерпретация Глеба Б.

Игорь Рехин

Уличный клоун

Интерпретация Глеба Б, 8 лет.

- Мячик я донесу - БУХ! (Пум, пум, пум!) Лейку я донесу - БУХ! (У-па-ла!)

Musical notation for the first line of the score, featuring a treble clef, 4/4 time signature, and dynamic markings *f* and *p*.

- На одном поеду коле-се! (Сва-ли-ся!) А потом уйду к себе домой... О нет!

Musical notation for the second line of the score, featuring a treble clef, 4/4 time signature, and dynamic marking *mf*.

Что такое, столько снега, где моя ло-па-та? Я очищу дверь лопатой - где мои ключи? БУ-БУХ!

Musical notation for the third line of the score, featuring a treble clef, 4/4 time signature, and dynamic markings *mp*, *p*, and *ff* with a *Molto rit.* marking.

Здесь портрет у меня - ОЙ! У-пал он... В дом вошел - в погреб я БУХ!

Musical notation for the fourth line of the score, featuring a treble clef, 4/4 time signature, and dynamic markings *f*, *a tempo*, *rit.*, and *ff*.

2. И. Рехин «Уличный клоун» - интерпретация Егора С.

Игорь Рехин

Уличный клоун

Интерпретация Егора С, 8 лет.

- Шарик я надувал - Пух! Он лоп-нул! Я тарел-ки бросал - Бух! Раз-би-лись!

Musical notation for the first line of the score, featuring a treble clef, 4/4 time signature, and dynamic markings *f* and *p*.

Фокус я по-казывал - у-пал ме-шо-чек! Я влезал по лесенке - у-пал в бас-сейн!

Musical notation for the second line of the score, featuring a treble clef, 4/4 time signature, and dynamic marking *mf*.

А вода-то ледяная... Но бассейн лопнул! Замерзаю, помогите! Лестница ба-бах! Ма-ма!

Musical notation for the third line of the score, featuring a treble clef, 4/4 time signature, and dynamic markings *mp*, *p*, and *ff* with a *Molto rit.* marking.

Строить домик я стал - Бух! Сло-мал-ся! На меня НЛО - БУХ!!!

Musical notation for the fourth line of the score, featuring a treble clef, 4/4 time signature, and dynamic markings *f*, *a tempo*, *rit.*, and *ff*.

3. Л. Иванова «Листопад» - интерпретация Даши К.

Л. Иванова ЛИСТОПАД **«Страшный сон»** (видит девочка Валерия)

Интерпретация Даши К, 7 лет.

Тревожно

- Ма- ма, ма- ма, не вол- нуй- ся! Змей-Го- ры- ны- ча про- го- ним!

Musical notation for the first line of the piece. It features a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes. The lyrics are written above the staff. Below the staff, there are dynamic markings: *mf* and several *p* (piano) markings. There are also some fingerings indicated by numbers 1, 2, and 3.

Ма- му ты мо- ю не тро-гай! – Змей Го- ры- ныч, у- ле- тай!..

Musical notation for the second line of the piece. It continues the melody from the first line. The lyrics are written above the staff. Below the staff, there are dynamic markings: *pp* (pianissimo) and a hairpin symbol indicating a crescendo. There are also some fingerings indicated by numbers 2 and 3.

4. Д. Агуадо «Этюд» - интерпретация Алеши К.

ЭТЮД

„Дед Мороз и Мышонок”

(сюжет и слова Алёши К, 9 лет)

Д. АГУАДО

Са-ни Де-душ- ки Мо-ро- за ка- тят-ся по не- бу! Са-ни ка-тят-

Musical notation for the first line of the piece. It features a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The melody consists of quarter and eighth notes. The lyrics are written above the staff. Below the staff, there are dynamic markings: *p* (piano) and *mf* (mezzo-forte). There are also some fingerings indicated by numbers 0, 1, 2, and 3.

ся под гор-ку, подъ-ез-жа-ют к до- му! А Мы-шо-нок по сту-пень-кам

Musical notation for the second line of the piece. It continues the melody from the first line. The lyrics are written above the staff. Below the staff, there are dynamic markings: *p* (piano). There are also some fingerings indicated by numbers 0, 1, 2, and 3.

пры-га-ет на лап-ках... Дед Мо-роз и-дет к Мышонку и НЕ-СЁТ СЫ-РОК!!!

Musical notation for the third line of the piece. It continues the melody from the second line. The lyrics are written above the staff. Below the staff, there are dynamic markings: *p* (piano). There are also some fingerings indicated by numbers 0, 1, 2, 3, and 4.

7, 8. М. Каркасси «Андантино» - интерпретация Алеши К. и Насти К.

М. КАРКАССИ **«Побег»** Слова Алеши К, 10 лет. Сочинялись на уроке
АНДАНТИНО C-dur Герой бежит из плена во время войны с Наполеоном.

- Как бы мне сбе- жать от- сю- да и в Рос-
 си- ю ус- ка- кать! Вот взор- ва- ли дверь сна-
 ря- дом - мне ос- та- лось до- ло- мать! И ска-
 чу у- же я в по- ле - по- лу- чи- лось у- бе- жать!!!

АНДАНТИНО C-dur «Листик» Слова Насти К 12 лет, М. КАРКАССИ

По ре- ке ply- вет лис- то- чек, ти- хо
 ве- ет ве- те- рок... Ве- тер на- чал дуть силь-
 не- е- за- ка- чал- ся наш лис- ток!... Все рав-
 но лис- ток спа- сет- ся - по- па- дет на ос- тро- вок!..

9. Н. Паганини «Новый год во дворце» - интерпретация Маруси П.

Н. Паганини

«Новый год во дворце»

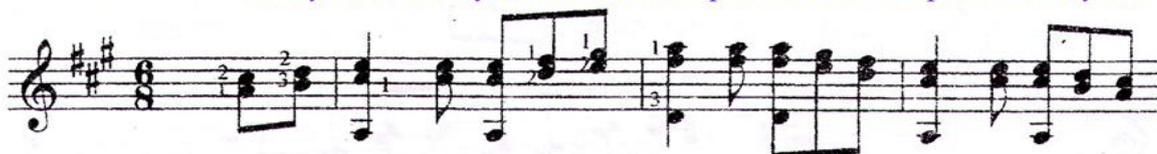
АЛЛЕГРЕТТО

Слова Маруси П, 9 лет.

Капун Рождества. Принцесса смотрит в окно дворца.

Allegretto

Вот у-же ка- нун Рождества пришел, я смот-рю в окно, удив-

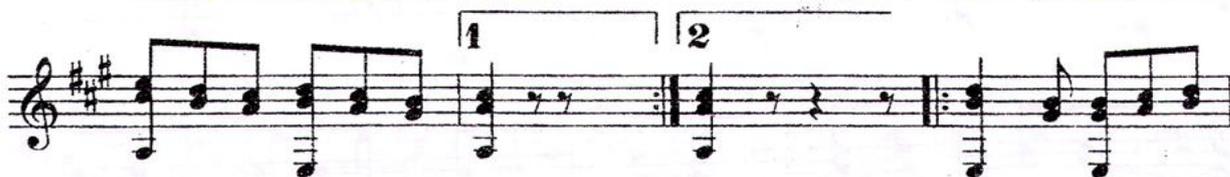


ля- юсь я... Как ле- тит сне- жок за ок- ном мо- им и сне-



гирь на бе- ре-зе си- дит!...

Ночь придет, и заж-



гут фонарь... При- летит добрай Дед Мороз... А ког- да проснусь, к елке



под- бе- гу, я по- дар-ков най- ду це- лый воз!...



10. А.Бойко «Грустный вальс» - интерпретация Оли Н.

Алина Бойко
ГРУСТНЫЙ ВАЛЬС

«Снежный вальс»

Интерпретация Оли Н, 13 лет. Слова - результат
совместного с педагогом творчества на уроке.

Moderato

Посмотри-те, как красиво снег кружится! Посмотри-те, этот миг не повторится! Сохрани-те

1. поскорей на фона-ри! Вы пой- 2. чудо снежное внут-ри! Ле-

тят белоснежные пушин-ки!.. Ле- тят ... Ну как же вам ска-

зать! Как же все это выразить слова-ми? -

о- ти- сать? Как это описать? Посмотри- те,

как красиво снег кружится! Посмотри- те поскорей на фона-

ри - все замерло внутри!.. Как э- то все со- хра- нить,

со- хра- нить?.. Снежный вальс не позабыть!.. F1 VII