

VII

*Музыкальное
воспитание
в школе*

—◆—
выпуск

12

43868

Ш
М-89

Музыкальное
воспитание
в школе

Выпуск
12

43288 ✓



ИЗДАТЕЛЬСТВО "МУЗЫКА"
МОСКВА • 1977



Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей.
М89 Сост. О. Апраксина. Вып. 12. М., «Музыка», 1977.

110 с.

Сборник в помощь учителям музыки общеобразовательных школ, руководителям детских хоровых коллективов, пионервожатым включает в себя методические статьи по различным вопросам музыкального воспитания: о возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта в общеобразовательной школе, о роли певческого голоса учителя, о необходимости взаимодействия школы и семьи в музыкально-эстетическом воспитании подростков и другие.

М 90201—240 215—77
026(01)—77

782

О. Апраксина

О ВОЗМОЖНОСТЯХ И СОДЕРЖАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Как известно, успех педагогической работы в значительной степени зависит от творческих качеств учителя. Каждый урок ставит перед ним комплекс учебно-воспитательных задач, создает различные, подчас совершенно неожиданные ситуации. Поэтому учителю недостаточно полагаться только на свое знание материала, владение конкретными методическими приемами, даже на свой опыт. Учитель должен обладать творческой интуицией, быстрой реакцией, талантом исследователя.

«Учитель в реальном преподавании далеко не всегда имеет возможность и время все предварительно взвесить, обдумать. Он должен быстро принимать решения, нередко без достаточных логических обоснований, руководствоваться интуицией, педагогическим чутьем»¹.

Поведение учащихся, их отношение к уроку в целом и к отдельным его звеньям, к содержанию предлагаемых заданий... Все постоянно меняется, даже в течение одного урока, а следовательно, не может быть заранее предусмотрено учителем. Вследствие этого учитель — постоянный исследователь, наблюдающий учебно-воспитательный процесс во всех его компонентах, проявляющихся в реакциях учащихся, в их знаниях, умениях, навыках, во всем их облике.

Эти общие положения полностью относятся и к учителю-музыканту общеобразовательной школы, а возможно, имеют даже большую значимость, определяемую самой спецификой учебного предмета «Музыка». Ведь на музыкальных занятиях еще важнее, чем на других уроках, знать, что про-

¹ Краевский В. В. Преподавание как творческая деятельность учителя. — В сб.: Дидактика средней школы. М., 1975, с. 289.

исходит в ребенке, когда он слушает или исполняет музыку, в какой мере он эмоционально захвачен, как формируются, развиваются его мысли, воображение, память...

Даже качество пения — казалось бы, вполне «объективный» показатель степени овладения произведением, отношения к нему — далеко не всегда является таковым. Так, например, ребенок, имеющий достаточно развитый музыкальный слух и необходимые певческие навыки, может неточно, фальшиво спеть песню по совершенно различным причинам: в одном случае, если песня не понравилась, не вызвала желания ее исполнять, учащийся поет механически, не вслушиваясь в то, что у него получается, и, напротив, если песня очень нравится и учащийся исполняет ее с увлечением, он может перестать контролировать себя и придти к тому же результату — петь фальшиво.

С такими фактами учитель сталкивается даже в наиболее «видимом» и «управляемом» процессе — в пении детей. Что же он может знать о том, как воспринимается музыка? Кто из 40—45 учащихся действительно слушал и слышал исполняемое произведение от начала и до конца, а кто просто сидел тихо? «Запала» ли музыка в душу или раньше-позже забудется, как будто ее и не было?

Даже если дети говорят, что музыка им «понравилась» или «не понравилась», это тоже еще весьма слабое свидетельство истинного положения. Нередко музыка сосредоточенного, сурового, скорбного характера так сильно действует на ребенка, что он, испытывая волнение от мыслей и чувств, вложенных в произведение, говорит, что это «плохая» музыка, так как она его «не веселит».

Случается и так, что, видя общую заинтересованность учащихся на уроке, хорошую дисциплину, достаточно активное участие в беседе о прослушанном, учитель полагает, что все сказанное им именно так, как он старался преподнести, и воспринято детьми. Однако при более тщательной проверке он может с удивлением обнаружить, что на самом деле все обстоит не так, как ему казалось: у детей создались и укрепились какие-то свои, иногда совсем далекие от подлинного содержания произведения представления. Даже в вокальных произведениях, текст которых, по мнению учителя, не нуждается в пояснении, дети могут «усмотреть» совершенно иной смысл и, следовательно, неверно, искаженно воспринимать его. Так, например, в одном из вторых классов на вопрос: «О ком поется в песне Гумпердинка „Стоит стар человек“?» — хорошая ученица ответила: «О дворнике». Оказалось, что слова «белый кафтанчик» вызвали в ее представлении фартук дворника, а то, что «человечек» живет в дремучем лесу, стоит на одной ноге в красной шапке, оказалось уже несущественным, все это прошло мимо сознания девоч-

ки, которая решила, что «беленький кафтанчик» может носить только дворник.

Конечно, это курьезный случай, но тем не менее он говорит о том, что забывать о своеобразии детского восприятия никак нельзя, у детей свой строй мыслей и представлений. Нельзя не учитывать и того, что они не всегда умеют перенести знания, полученные в одних условиях, на другие явления, в другие условия. В частности (а может быть, прежде всего!) это относится к пониманию выразительного значения основных элементов музыкального языка. Так, например, поняв, что в пьесе Ребикова «Медведь» решающее значение в создании образа имеет низкий регистр, дети, услышав низкие звуки в другой пьесе, весьма далекой от какого-либо конкретного образа, опять слышат только «медведя». Перенести своеобразие звучания низкого регистра с запомнившегося конкретного образа на что-то другое, в частности, на особый характер, на таинственное, мрачное, темное или иное настроение, они не умеют, а потому неправильно воспринимают произведение в целом.

Добившись красивого, выразительного исполнения под своим управлением, учителю необходимо знать, переносят ли дети приобретенные навыки в другие условия, поют ли выученные в классе песни самостоятельно (дома, на прогулке, на сборе, празднике и т. п.) и как поют. КПД урока весьма невелик, если пройденный репертуар, полученные знания и навыки не становятся живой и активной частью духовного мира растущей, формирующейся личности.

Чтобы учитель не принимал «желаемое» за «существующее», чтобы он трезво и верно оценивал результаты своего труда, и необходимо быть педагогом-исследователем, постоянно изучать то, в какой мере намечаемые им цели и задачи находят фактическую реализацию в музыкальном воспитании учащихся.

Но *что и как* следует изучать учителю, если, как было сказано выше, и качество пения, и хорошая дисциплина на уроке, и даже заявления самих учащихся о том, что им «понравилось» то или иное произведение, еще не всегда служат показателем заинтересованного отношения к музыке, потребности в ней, уровня музыкального развития и т. п.?

Поскольку сам урок музыки многогранен и по видам деятельности и по своим функциям обучать, развивать, воспитывать детей, исследовательская мысль учителя не должна направляться в какую-то одну область. Ему необходимо наблюдать учащегося и в пении, и в беседе о музыке, и при ее восприятии, и при игре на музыкальных инструментах — то есть во всех видах музыкальной деятельности в школе. Учителю необходимо учитывать и те музыкальные впечатления, которые получают учащиеся во внеучебное время, и то,

как они относятся к музыке, услышанной вне школы. При этом важен анализ замеченных фактов, проведенных наблюдений с точки зрения их случайности, поверхности или устойчивости, глубины по отношению к каждому учащемуся. Поэтому исследовательская деятельность учителя должна быть постоянной, систематической, многосторонней и длительной. Только в таком случае он может сопоставить разные наблюдения и сделать на их основе правильный вывод. Сопоставление проводится и по более узким, конкретным, частным вопросам и по данным широкого музыкально-воспитательного плана: как, например, развиваются такие способности, как звуковысотный слух, чувство ритма, ладовое чувство и музыкальные интересы, вкусы, суждения о музыке. Располагая материалом разносторонних и длительных наблюдений, учитель скорее поймет причины того или иного «неожиданного» явления (вроде приведенного примера с фальшивым пением музыкально развитого ученика) и как следует на него реагировать.

В настоящей статье не ставится задача подробного разбора тех или иных методов, применяемых в специальных исследованиях, когда, как правило, из целостного учебно-воспитательного процесса вычленяется и изучается какая-то определенная проблема. В статье обобщаются результаты многолетних наблюдений школьных уроков музыки (пения), в частности, таких мастеров, как Н. Л. Гродзенская, Л. С. Лебедева, А. В. Бандина и личный опыт в качестве учителя музыки в общеобразовательной школе.

Прежде всего хотелось бы обратить внимание читателя на то, что названные учителя и их единомышленники рассматривали музыкальное воспитание широко, не как самоцель, а в неразрывной связи с общим развитием и воспитанием каждого учащегося. Поэтому эти педагоги считали важным знать своих воспитанников не только с точки зрения их музыкальных данных. Они имели постоянные контакты с другими преподавателями, классными руководителями, пионерскими вожатыми, интересовались их впечатлениями от учащихся и делились своими мыслями и наблюдениями. В результате такой совместной работы вырисовывалась более обоснованная общая характеристика учащегося. В большинстве случаев наблюдения за отдельными детьми, проводившиеся разными учителями, воспитателями, совпадали. Но интересно отметить, что были и неожиданности, открытия, когда, казалось бы, совершенно «ясный» для того или иного педагога ребенок вдруг оборачивался новой гранью. Это чрезвычайно важно, особенно для музыканта, имеющего весьма ограниченные возможности индивидуального общения с детьми на уроке. Зная, чем увлекается ученик, в чем более ярко проявляются его интересы и способности, учитель мо-

жет более целенаправленно развивать и музыкальные данные, формировать музыкальные интересы и вкусы, ему легче понять причины пассивного отношения тех или иных учащихся к музыке, а следовательно, более обоснованно применять возможные пути их активизации.

Поскольку общая характеристика школьника имеет важное значение для совершенствования всей учебно-воспитательной работы, желательно, чтобы учитель не просто «помнил» индивидуальные черты своих воспитанников, но и фиксировал их определенным образом: при большом количестве классов и учащихся держать все в памяти весьма трудно. В своей практике, например, я вела особый журнал, аналогичный классному журналу, в который вносились различные данные. Некоторые из них вписывались на уроке, некоторые дома, после беседы с классным руководителем, с самими детьми и т. д.

Зная, насколько дорога учителю каждая минута урока, хочу подчеркнуть, что речь идет не о чем-то сложном, громоздком, отнимающем много времени. Все дело в постоянном внимании к учащемуся, к разнообразным проявлениям его личности, а «техника» накопления интересующих данных может быть простой и доступной. Многие учителя применяют свой «код» для обозначения качества слуха и голоса школьника, его преимущественных интересов к музыкальной деятельности (пению, слушанию музыки, беседам о музыке, игре на инструментах), его общего отношения к музыке и постепенного изменения этого отношения.

К общей характеристике ребенка, но более углубленной в сфере музыкальных его проявлений, относится обычно музыкальный кругозор: какие музыкальные произведения знает (называет как знакомые), узнает при напоминании учителем, может напеть и т. д. Если учитель знает, что из программы данного класса уже известно учащимся, как они относятся к тем или иным жанрам, что для них вовсе не известно, то ему легче организовать учебно-воспитательный процесс. Практика показывает, что даже в знакомом детям произведении учитель может открыть новые для них черты, заинтересовать возможностью разной интерпретации. Но для этого важно действительное знание общих и музыкальных интересов школьников, их предпочтений, вкусов.

Изучение музыкального кругозора школьников проводится разными путями. В первом-втором классе чаще применяется фронтальный опрос: учитель записывает называемые детьми произведения, а на последующих занятиях включает те или иные из них в урок с целью проверки, в какой мере дети действительно их знают. В более старших классах эта задача решается легче, поскольку учащиеся свои ответы могут записывать сами. Выполнение такого эпизодического

задания может быть проведено по согласованию с классным руководителем не только на уроке пения; целесообразно давать его не в виде домашнего задания, а именно в классе, когда ученик записывает самостоятельно то, что он вспомнил. Нередко эта простая для детей работа служит чрезвычайно важным показателем их музыкального «багажа», полученных впечатлений (что важно, кстати, не только для музыканта, но и для всех педагогов). Правда, придавать абсолютно достоверное значение данным записям все же нельзя, поскольку не все, что даже действительно хорошо знакомо учащемуся, он обязательно припомнит в момент специально организованной фиксации. Однако общее представление о характере имеющихся у него художественных представлений учитель безусловно получит. Предлагая данное задание, можно попросить школьников подчеркнуть в своем списке те произведения, которые им особенно нравятся, которые они любят петь или слушать. Знание предпочтений, которые оказывают школьники тем или иным произведениям, также крайне важно учителю-воспитателю.

Таким образом, полученная даже не абсолютно достоверная картина может помочь учителю в нахождении путей формирования музыкальных интересов и вкусов детей, более доходчивых и эффективных методов работы над тем репертуаром, который представляется ему особенно важным в музыкальном воспитании учащихся того или иного класса.

Одной из важнейших форм в исследовании возможностей детей является проверка их музыкального слуха, музыкальной памяти, певческого голоса, проводимая путем индивидуального прослушивания частично в процессе урока, но чаще во внеурочное время. Казалось бы, в общеобразовательной школе такое более специальное изучение, требующее значительного времени, нецелесообразно, особенно если учесть, что наличие у детей даже абсолютного слуха и прекрасной музыкальной памяти еще не означает, что именно они наиболее тяготеют к музыке, любят ее, испытывают потребность в ней. И все же получение индивидуальных показателей об уровне развития названных способностей чрезвычайно важно и в массовом, непрофессиональном музыкальном обучении и воспитании детей. Во-первых, выявив учащихся с лучшими данными, заинтересовав их занятиями, учитель может создать из них актив, как бы музыкальное ядро класса, своих непосредственных помощников по самым разным вопросам: и учебным, и организационным. Во-вторых, учитель может более внимательно вести работу с теми, кто особенно нуждается в этом, создавать условия, при которых успешнее будут развиваться их задатки в соответствующие способности.

Развитие слуха, музыкальной памяти необходимо для любых занятий музыкой, особенно для ее исполнения в условиях общеобразовательной школы, прежде всего, для хорошего пения, в процессе которого происходит совершенствование необходимых навыков, активное усвоение важнейших элементов музыкального языка. Без понимания специфики музыки, ее интонационного характера не может быть полноценного восприятия содержания музыкальных произведений, эстетического сопереживания и при слушании, и при исполнении. Поэтому столь важную роль играют индивидуальные проверки общего уровня музыкального развития ребенка. Проводить их следует систематически, постепенно накапливая нужные данные. Постепенность при этом имеет принципиальное значение, так как определение уровня развития слуха, качества голоса, памяти не всегда достигается сразу и в значительной мере зависит от общего характера ученика: его общительности или замкнутости, собранности или невнимательности и т. д.

Форма, которая обычно применяется для записи результатов, получаемых при индивидуальных проверках, проста: она состоит из фамилий учащихся и трех граф для данных о слухе, голосе, памяти. По пятибалльной системе оцениваются точность звуковысотного слуха, кратковременная (кр.) и долговременная (долг.) память; римскими цифрами обозначается диапазон (квинта — V, секста — VI и т. д.). Например:

Школа...	класс...	учебный год...	
Фамилия, имя	Слух	Диапазон	Память
Аверин Коля	3,3,3,4—4—	VI—VII	кр.—3, долг.—5
Астафьева Лена	5	X—XI	кр.—5, долг.—4
Банина Оля	4—5, 5	VIII	кр.—5, долг.—5 и т. д.

Как видно из приведенной таблицы, количество проверок разное: чаще опрашивались дети, не показавшие вначале хороших результатов музыкального развития. Весьма интересны данные — показатели кратковременной и долговременной памяти: одни ученики запоминали музыку быстро, но не прочно удерживали ее в памяти, а другие наоборот — запоминали медленно, но зато помнили ее долго.

Особенно любопытные данные получаются при ведении таких таблиц в течение нескольких лет (при наблюдении одних и тех же учащихся). Учитель получает достаточно объективную и убедительную картину результатов своей работы

по развитию таких важнейших способностей, как слух, память, певческий голос.

Естественно, что объектами более пристального наблюдения обычно являются учащиеся с какими-то недостатками в музыкальном развитии, пассивные на уроке музыки или активно отрицательно относящиеся к нему. Последние, к сожалению, не исключение, особенно в средних и старших классах. Они считают, что занятия музыкой дело несерьезное, если по этому предмету даже не выставляют оценку. Некоторые наслышаны о том, что не обладают способностями, следовательно им вовсе незачем тратить время на недоступную для них деятельность. Третьи уверены, что вся интересная музыка звучит только за стенами школы и заранее предубеждены против школьного репертуара. Наблюдение за такими учащимися особенно важно и проводить его желательно более широко. Нередко даже младшие подростки проявляют избирательное отношение к преподаваемым в школе дисциплинам. Значительная часть из них высказывает предпочтение точным наукам, с интересом занимается и в школе, и в кружках именно по этим предметам, а гуманитарный цикл считает досадной нагрузкой. Как правило, такие учащиеся малоактивны не только на музыкальных занятиях, но и на уроках литературы, истории. Путь к их сердцу требует серьезного обдумывания, неторопливой постепенности в пробуждении интереса и потребности в музыке (шире — в искусстве). Важно, чтобы сам учитель был убежден, что создавшееся положение — лишь результат каких-то неблагоприятных обстоятельств, что музыка не может не найти отклик даже у самых ярых ее ниспровергателей, которые либо просто не умеют ее воспринимать, либо настроили себя соответствующим образом, хотя по сути дела не обходятся без нее.

Если речь идет о подростках и старшеклассниках, то для выяснения того, что они читают, какие передачи слушают по радио и смотрят по телевидению, какие фильмы знают, могут быть использованы небольшие анкеты, классные сочинения и другие формы самостоятельной работы. Однако и здесь ведущую роль продолжают играть личные наблюдения учителя: как проявляют себя интересующие его учащиеся во время музыкальных занятий и на внеклассных мероприятиях, когда в них участвует музыка.

Поскольку восприятие и переживание музыки процесс интимный, и не только «посторонний» не может проникнуть в его сущность, но подчас и сам воспринимающий не отдает себе ясного отчета в своих мыслях, ощущениях, чувствах, вызываемых музыкой, большое значение приобретает использование различных приемов, которые лишь в совокупности дают более или менее ясное представление о характере воз-

действия музыкального произведения на того или иного ученика. В числе этих приемов укажем и ответы на специально составленные вопросы, и создание таких ситуаций, которые выявляют отношение к музыке в целом, и тематические сочинения, и беседы, помогающие определить глубину или поверхностность испытанного впечатления. Эти беседы желательно проводить не сразу после прослушивания музыки, а через некоторое время. Но все эти приемы не исключают, конечно, главного: личного наблюдения учителя за тем, какая музыка оставляет ученика пассивным, а какая вызывает заинтересованное отношение. Для решения этого вопроса можно проводить наблюдения за вниманием, например, по следующей схеме:

Школа...	класс...		учебный год...		
Фамилия, имя	Чайковский, вальс из „Лебединого озера“	Чайковский, „Фея Драже“	Римский-Корсаков, „Полет шмеля“	Григ, „Утро“	Григ, „Шестые гномы“
Анисимова Лена	нестойкое	пасс.	пасс.	нестойкое	пасс.
Бирюков Саша	пасс.	пасс.	нестойкое	пасс.	акт. и т. д.

По аналогичной схеме проводится наблюдение за этими же учащимися во время работы над песней: какие песни не заинтересовали их, какие вызвали большую или меньшую активность, желание исполнить в классе, на сборе, празднике и т. п.

Анализ постепенно накапливаемых данных показывает, что обычно в начале работы музыка лирического, созерцательного характера менее привлекает учащихся, особенно мальчиков; легче и с большей увлеченностью воспринимается ими музыка ярко образная, активного характера. Однако в результате систематических занятий, в частности и через слушание лирических эпизодов в таких пьесах, как «Шестые гномы» Грига, «Попутная» Глинки, становится для учащихся интересной и лирическая музыка (например, «Почему?» Р. Шумана, «Мазурка» фа минор Ф. Шопена и т. п.). Умение воспринимать музыку, получать от нее эстетическое удовольствие необходимо формировать и формировать последовательно, пробуждая и укрепляя интерес к ней, желание услышать что-то ранее не известное или казавшееся сложным, неинтересным. Вера учителя в детей, в возможности музыки служит залогом успеха в подчас длительной и кропотливой работе.

Систематическая фиксация отношения детей к уроку музыки, к музыкальным впечатлениям, получаемым во внеурочное время, свидетельствует о сложности изучения процесса восприятия, часто изменчивого, развивающегося далеко не всегда по восходящей прямой. Даже и у так называемых музыкальных детей можно наблюдать спады активности, заинтересованности; и, напротив, у самых вялых, инертных, пассивных — яркие вспышки желания спеть, послушать что-то. И конечно, учителю чрезвычайно важно зафиксировать это «что-то», вызвавшее положительную (или отрицательную) реакцию. Именно зафиксировать, так как названные факты требуют размышлений, понимания, что и почему произошло.

Такие целенаправленные наблюдения важны и при внесении в урок чего-то нового, например, песни с необычной музыкальной фактурой (мелодией, ритмом), нового приема в работе, нового вида деятельности (игры на музыкальном инструменте, импровизации), нового типа задания. Отметить и потом продумать, как отнеслись учащиеся к этому новому, в чем было своеобразие реакции на него класса в целом и отдельных учеников. Например, возникший интерес у школьников к исполнению какого-нибудь произведения на музыкальном инструменте может оказаться поверхностным и даже вредным, если суть его относилась к внешнему процессу, к игре на инструментах, а не к музыке (ее мелодике, тембру и т. п.); «захваченность» новой песней может оказаться кратковременной, сохраняться лишь до той поры, пока не потребуются труд для ее освоения; новый прием также бывает привлекательным в меру своей новизны, пока не стал привычным и уже поэтому — скучным.

И чем яснее представление учителя о характере «обратной связи», тем объективнее может он судить о реально существующем положении, его причинах и следствиях, тем эффективнее может он управлять им.

Поскольку время, отводимое учебным планом общеобразовательной школы на предмет «Музыка», чрезвычайно ограничено, одна из задач учителя — использование таких методов и приемов в работе, которые приводили бы к желаемым результатам за возможно более короткие сроки. Но, естественно, темп учебно-воспитательного процесса не должен отрицательно сказываться на его качестве, в частности, на прочности получаемых детьми знаний и навыков. Поэтому и в исследовательской деятельности учителя могут быть специально выделены вопросы, направленные на уточнение затрачиваемого времени при прохождении той или иной темы, разучивании песни, слушании и разборе музыкального произведения, на эффективность применяемых методов. Однако при этом не должна создаваться искусственная ситуа-

ция; внимание к вычлененному вопросу не должно причинять ущерба учебно-воспитательному процессу в целом, нарушать его целесообразность и гармоничность. Это — неперемное требование к любому исследованию, проводимому учителем в рамках обычного урока. Ведь главная задача не в том, чтобы любой ценой быстрее достичь какой-то частной цели, а в выяснении того, что действительно помогает в работе. Помогает ли, например, более быстрому впеваю песни понимание ее содержания, доступная степень сложности или удачно примененный прием привлечения к разучиванию отдельных детей, слушание данной песни в записи, в исполнении разных коллективов, использование нотной записи или других форм наглядности. В некоторых случаях разучивание песни эффективнее «малыми дозами», на нескольких уроках, в других — полезно концентрированное внимание к ней на одном-двух уроках. В зависимости от конкретного вопроса, поставленного учителем для изучения, он планирует и фиксирует свои наблюдения.

Одной из важных проблем, еще мало разработанных и требующих специальных наблюдений со стороны учителя, следует считать изучение того, как и для чего целесообразно привлекать в урок технические средства: магнитную запись, диафильмы, кино, телевидение.

Как показывает практика, учителя не только по-разному относятся к техническим средствам (положительно, отрицательно), но и по-разному используют их даже при одинаково положительной оценке. Чаще всего в урок входит грамзапись. Но одни учителя обращаются к ней как к «заменителю» собственного исполнения и этим ограничиваются, другие реализуют через пластинку возможность внесения дополнительной информации (например, ознакомление с тембрами голосов, инструментов); третьи ценят в записи высокий уровень исполнения и дают ее детям в виде «эталона».

Все названные функции грамзапись, действительно, может выполнять. Но, к сожалению, фактически так бывает не всегда. Порой случается, что прослушивание произведения в грамзаписи выглядит на уроке чужеродным телом, не вписывается органически в его содержание, выпадает из него. Поэтому так важно учителю изучать эффективность применения грамзаписи в музыкальном воспитании, используя для этого имеющиеся у него широкие возможности.

Увлекательная область исследования — изучение путей, форм, методов привлечения в урок радио и телевидения, прочно вошедших в преподавание других школьных дисциплин. Правда, некоторый опыт в этой области имеется, но он не стал массовым и достаточно проверенным. Здесь еще много невыясненных возможностей. Так, например, необходимо еще изучить, в каких случаях «зрительный ряд» не отвлекает

слуховое внимание учащихся, углубляет музыкальное восприятие. Не ясно и то, как влияет переключение внимания детей с профессионального исполнения музыки и с беседы о ней, даваемых в телепередачах, на пение, рассказ, игру на инструменте учителя или самих детей. Еще далеко не ясно, в какой мере «экранное действие», понимаемое в широком плане, стимулирует (или не стимулирует) стремление детей к активной деятельности. На эти и многие другие вопросы, связанные с применением радиотехнических средств обучения на уроках музыки, ясных и проверенных ответов пока нет. Жизнь настоятельно требует их от современного учителя-музыканта.

Таким образом, музыкальное воспитание в общеобразовательной школе — это огромное поле для применения творческой деятельности учителя как исследователя.

И. Дилова

ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КОМПОЗИТОРОВ-КЛАССИКОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА ПОДРОСТКОВ

Одной из важных сторон музыкально-эстетического воспитания в общеобразовательной школе является формирование и развитие у подростков способности понимать произведения искусства. В развитии музыкального вкуса детей видное место принадлежит музыкальному классическому наследию.

Слова В. И. Ленина о том, что «красивое нужно сохранить, взять его как образец, исходить из него, даже если оно „старое“»¹, являются теоретической и методологической основой в изучении проблемы формирования художественных вкусов подрастающего поколения. Они определяют содержание и формы работы по освоению классического наследия в современном обществе.

Уже в первые годы существования советской школы была выдвинута задача приобщения детей к классике. Активно выступал за изучение музыкального наследия А. В. Луначарский. По его глубокому убеждению, произведения классиков должны были стать неотъемлемой частью воспитания гармонически развитой личности.

¹ Ленин В. И. О литературе и искусстве. М., 1976, с. 657.

В настоящее время сложилась весьма противоречивая ситуация. С одной стороны, повышается интерес к музыкальному наследию, с другой — музыкальное наследие подвергается иногда такому антихудожественному искажению, что произведения становятся неузнаваемыми.

Интерес выражается в стремлении сегодняшнего слушателя обращаться к мелодическому, гармоническому и полифоническому богатству произведений композиторов-классиков. Об этом свидетельствует, например, репертуар таких замечательных хоровых коллективов, как Детский хор Института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР, хор мальчиков «Ажуолюкас» Республиканского Дома учителя Литовской ССР г. Вильнюса, детский хор «Эллерхейн» Таллинского Дворца пионеров и многих других.

Издательство «Музыка» включает в свои сборники обработки и переложения для детского хора произведений композиторов-классиков, сделанные видными советскими музыкантами, работающими в области детского хорового пения (В. Г. Соколовым, А. А. Юрловым, С. С. Благообразовым, В. С. Поповым, Д. Л. Локшиным и другими).

Другая сторона вопроса, о которой мы уже говорили, — искажение музыки. В последнее время появилась тенденция подвергать эстрадной обработке отдельные произведения великих композиторов, например, вокальное воплощение инструментальных пьес И. С. Баха, эстрадная обработка сольминорной симфонии В. А. Моцарта и т. п.

Есть даже ряд исследований советских и зарубежных педагогов, статьи из опыта некоторых учителей общеобразовательных школ, в которых авторы считают использование эстрадных обработок классики положительным средством в развитии художественного вкуса подростков. Этот путь они обосновывают ссылками на возрастные и психологические особенности современных школьников, на высокий уровень развития средств массовой коммуникации, на «экспрессивно-ритмический» дух нашего времени.

Однако интерес и обращение подростков к эстрадным работкам классической музыки вряд ли может свидетельствовать о наличии правильного художественного вкуса, способности разграничить особенности и своеобразие легкого и серьезного жанров. Возникает вопрос: приобщаются ли школьники к самому существенному в классической музыке, не происходит ли в таких случаях самообмана? На наш взгляд, прав музыковед Г. Орджоникидзе, выступавший на IX конференции ИСМЕ, который говорил: «Джазовые же трансформации классики не приближают нас к ней, а отдаляют от нее. Препарированный Бах отрицает прежде всего самого Баха. Слух, воспитанный на рок-н-ролловом вариан-

те баховской музыки, подлинного Баха должен воспринимать как своего рода аномалию»².

Отмечая, что интерес современных слушателей к музыкальной классике постоянно растет, мы вместе с тем вынуждены признать, что уровень восприятия классической музыки подростками недостаточно высок. Об этом свидетельствуют многочисленные педагогические и социологические исследования, анкетирование, наблюдение. Чрезмерное увлечение развлекательной музыкой, инертность и узость восприятия отрицательно сказываются на развитии здорового вкуса подрастающего поколения.

Проблема отношения слушателей к классическому наследию на всех этапах музыкально-эстетического воспитания имеет актуальное значение. Это продиктовано тем, что в каждый исторический период при восприятии произведений прошлого выявляются новые аспекты ее решения и понимания. «Подлинное художественное произведение всегда воспроизводит то, что рождается в человеческом обществе, вместе с тем, запечатлевая в поэтических картинах современность, помещая в центре личность, вышедшую из самой жизни, „героя своего времени“, писатель обращается не только к современникам, но и к потомкам, которым предстоит, каждому по-своему, прочесть страницы великих творений, увидеть то, что волновало людей в далеком прошлом, то, что обращено к будущим читателям, то, что как социальный, классовый, эстетический, житейский, бытовой опыт, как мысли, чувства, ассоциации, устремления, живет в читателе сегодня и в измененном виде будет жить завтра»³.

Это высказывание можно полностью отнести и к творчеству композиторов-классиков. Воспринимая классическую музыку, слушатель не только ориентируется на те нормы, которые господствовали во времена создания произведений, но и исходит из тех, которые действуют в данную эпоху.

Само понятие «классика» на протяжении истории развития искусства не оставалось статичным. В первоначальном понимании термин «классическое» относили к искусству Древней Греции и Древнего Рима, а также к античным традициям эпохи Возрождения и классицизма. Позднее толкование термина расширялось, приобретая значение образцового искусства. Характерные для классического искусства особенности и признаки концентрировались в следующие понятия: передовая реалистическая направленность, высокая

² Орджоникидзе Г. Слышать прекрасное. — «Советская музыка», 1970, № 10, с. 86.

³ Квятковский Е. В. Слово создает личность. — «Детская литература», ноябрь 1975, с. 33.

идейность, простота, ясность и доступность образов, высокое художественное совершенство. С течением времени понятие «классика» наполнялось новым содержанием, в него привносились новые средства художественной выразительности. Понятие «классическая музыка» также претерпевало изменения, отражая диалектику всего процесса исторического развития общества.

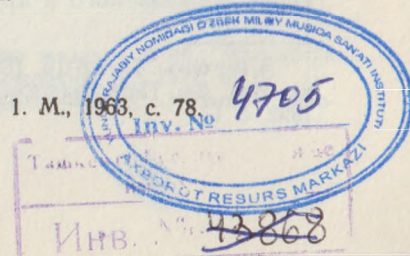
Однако не каждого композитора, внесшего определенный вклад в развитие музыкальной культуры своего народа, можно считать классиком. Для композитора-классика характерна определенная сложившаяся система взглядов, идеалов, мировоззрения, которая дает ему возможность с высоких идейных позиций отражать наиболее важные и глубокие процессы своего времени, передавать дух и характер народа. Подтверждение этой мысли находим у А. В. Луначарского: «Кто был хорошим современником своей эпохи, тот имеет наибольшие шансы оказаться современником многих эпох будущего»⁴.

В существующие школьные учебные программы по музыке включены классические произведения различных жанров венской классики, романтиков и русской национальной школы. Здесь представлена музыка для слушания и для пения.

Мы в своей статье хотим остановиться на специфике использования вокально-хорового творчества классиков в работе школы.

Вокально-хоровые произведения русских и западных классиков олицетворяют собой единство формы и содержания, гармоническую ясность и завершенность, глубину и тонкость воплощения чувств, мыслей, эмоций. Эмоциональность, образность, глубокое прочтение поэтических текстов вокально-хоровых произведений создают возможность без дидактического «навязывания» влиять на чувственную сферу подростков и через нее — на суждения, взгляды, на развитие вкуса. Воспитательный потенциал, заложенный в этом жанре, обусловлен также широкой его тематикой. На протяжении веков в музыке, особенно в вокально-хоровой, отражались характерные явления жизни во всем их богатстве и многообразии. Сложилась «вечные» темы: социальные, гражданские, героические и патриотические, любовь к Родине, стремление к свободе, воспевание красоты человеческих отношений. Произведения создавались с позиций истинной демократической направленности, облекались в совершенные художественные формы и потому не утратили своей непреходящей ценности для будущих поколений.

⁴ Луначарский А. В. Собр. соч., т. 1. М., 1963, с. 78.



Интересно отметить, что в первые годы Советской власти, когда коренным образом менялись содержание и формы музыкальной работы в школе, вокально-хоровому классическому репертуару отводилось значительное место. Проблема использования вокально-хорового наследия в воспитании вкусов школьников поднималась в ряде работ Б. В. Асафьева. Одной из основных тем его исследовательской, педагогической и музыкально-критической деятельности была русская музыкальная классика. Он призывал изучать ее не как историю жизни отдельных композиторов, а как процесс движения и развития музыкального искусства с множественностью его проявлений. В 1922 году Б. Асафьев выпустил справочник-указатель поэтических текстов, авторов стихов и музыки, в котором писал: «В силу того, что изучение литературы и поэзии всегда представляло из себя тот мост, то соединяющее звено, посредством которого искусство вливалось и проникало в нее, — теперь с внедрением в школу музыки неизбежно наступает момент тесного соприкосновения поэзии и музыки, момент крайне важный, ибо в нем скрещиваются автономные права той и другой»⁵.

Идеи Б. В. Асафьева находили горячую поддержку в теоретической и практической деятельности передовых музыкантов-педагогов тех лет. Музыкальное воспитание в этот период шло под серьезным воздействием массовой революционной песни, которая преобладала в учебных программах. Нередко в них указывались и мелодии классических произведений с текстами, сочиненными советскими поэтами (например, тема из второй части Седьмой симфонии Бетховена, Марш Р. Шумана).

В «Материалах по общему музыкальному образованию в школе» (сборник «Музыка в школе», 1921) значительное место отводилось вокально-хоровой классике. Правда, в методическом объяснении к этой программе не дается достаточно обоснованных методов отбора материала, не всегда учитывается воспитательная ценность произведения и возрастные интересы учащихся. Вместе с тем, широкое использование в школе русских народных песен и хоровой классики было положительным явлением. Рекомендовались хоры Ц. А. Кюи, А. С. Даргомыжского и других. В «Списке школьных хоров» упомянутой программы значится, например, хор из оперы «Иван Сусанин» «Разгулялися-разливалися» М. И. Глинки, песня «Ай, во поле липенька» из музыки к «Снегурочке», хор девушек из оперы «Евгений Онегин» П. И. Чайковского и другие.

⁵ Игорь Глебов [Б. Асафьев]. Русская поэзия в русской музыке. Изд. 2-е. Петроградская государственная академическая филармония, 1922, с. 1.

Несмотря на то, что предлагавшийся список не дифференцирован по классам и многие произведения, представленные в нем, были недоступны для исполнения на уроках пения, отчетливо видна задача приобщить учащихся к вокально-хоровому наследию.

Произведения композиторов-классиков исполнялись школьными хорами, лучшие педагоги использовали эту музыку в развитии вкусов подростков. Широко и многопланово был представлен классический вокально-хоровой репертуар в практической деятельности виднейшего советского педагога-музыканта В. Н. Шацкой. В известной школе-колонии «Бодрая жизнь» учащиеся слушали и пели много замечательных произведений русской и западной классики. Одна из воспитанниц В. Н. Шацкой вспоминает: «В нашем музыкальном воспитании большое значение имели занятия хоровым пением. Репертуар хора был очень разнообразен: „Рассвет“ Чайковского, квартет из оперы „Евгений Онегин“, „Сосна“ Даргомыжского, „Горные вершины“ Рубинштейна, песни Шуберта, Бетховена, Мендельсона, Чайковского»⁶.

Вопрос о вокально-хоровом репертуаре композиторов-классиков, включаемом в школьную программу для подростков, еще в 1925 году поднимал крупнейший хормейстер Н. Ковин. Он отмечал, что многие ценные вокально-хоровые произведения либо мало известны, либо вовсе не изданы. Те же произведения, которые не представляют художественной ценности, нередко широко распространяются и пропагандируются. Для развития художественных вкусов учащихся автор предлагал выбирать из огромной сокровищницы художественной хоровой литературы все то, что художественно ценно и что отвечает требованиям современной педагогики; выбранное издавать, учитывая своего потребителя⁷.

Таким образом, уже в первые годы после революции разрабатывалась проблема использования вокально-хоровой классики в развитии музыкальных вкусов подростков. Эта линия сохраняла свою значимость и в последующее время. Даже в годы войны, когда уроки пения в школе проводились только в начальных классах, работа по приобщению детей к творчеству классиков продолжалась. Так, в 1943 году В. Н. Шацкая и ряд педагогов начали проводить экспериментальную внеклассную работу, целью которой было развитие музыкальных вкусов школьников. Отдельные циклы концертов-лекций включали творчество композиторов XVIII—XIX столетий в исторической последовательности, по опре-

⁶ Лобанова М. Ф. Благодарю на всю жизнь. — В сб.: Валентина Николаевна Шацкая. К 90-летию со дня рождения. М., 1972, с. 19.

⁷ См.: Ковин Н. Хоровое пение в школе. — В сб.: Музыка в школе. Л., 1925.

деленным темам («Русская песня и романс в первой половине XIX столетия», «Русские оперы на исторические сюжеты» и другие). Некоторые лекции посвящались отдельным композиторам, творчество которых особенно характерно для определенного художественного направления и стиля, например, вокально-хоровое творчество П. И. Чайковского. В лекций-концерты были включены «Пликовая дама» и около 30 романсов и песен композитора. У учащихся развивались представления «о многосторонности чувств и настроений, о разнообразии музыкальных образов романсовой лирики Чайковского»⁸.

При разработке лекций-концертов, приобщающих детей к классике, В. Н. Шацкая ставила задачу показать ее идейность, народность, связь с передовыми течениями литературы и других искусств. У детей воспитывалось умение понять подлинную художественность классической музыки, ее демократическую направленность.

Таким образом, в теории и практике музыкального воспитания сложился интересный опыт приобщения подростков к классической музыке. Преимущественно он имеет место во внеклассной и внешкольной музыкально-воспитательной работе.

Значительное явление в музыкально-эстетическом воспитании — проводимые в Колонном зале Дома Союзов концерты, которые ведет Д. Б. Кабалевский. В этих концертах, призванных открыть школьникам красоту музыкального искусства, звучат произведения композиторов самых разных эпох, например, Баха и Щедрина; проникновенно, с глубоким вдохновением Кабалевский раскрывает особенности творчества каждого композитора, вечную ценность классического искусства.

Современное состояние уроков музыки в общеобразовательной школе, к сожалению, показывает, что обширный материал классического наследия недостаточно используется в воспитании художественного вкуса подростков. Изучение опыта некоторых школ показало, что уровень знаний учащихся в этой области невысок. Подростки иногда не могут назвать ни одного классического произведения (песни, романса, хора, арии из оперы). Большинство учащихся не имеет достаточно четкого представления о самом понятии «вокально-хоровая классика», не обладает способностью дифференцированного подхода к особенностям этого жанра. У учащихся не создаются ассоциативные представления о музыкальном образе, не всегда в их музыкальном переживании

⁸ Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975, с. 55.

отражается динамика развития образа и связь поэтического текста с музыкальным его выражением. Все это отрицательно сказывается на целостности восприятия. Поэтому необходимо больше внимания уделять знакомству с вокально-хоровым творчеством композиторов-классиков в процессе слушания и пения. Учитывая важность взаимосвязи этих процессов в своей практической работе, мы активно включали изучение классики в оба вида музыкальной деятельности. Нашей задачей здесь было: подбор репертуара для исполнения и слушания в четвертых-седьмых классах и поиск возможных форм и методов работы в данных классах.

Наряду с произведениями, предусмотренными программой по музыке, мы включали такие песни, которые до сих пор редко использовались на уроках. Интересный материал дали сборники издательства «Музыка», в которых широко пропагандируется вокально-хоровой классический репертуар⁹.

Как показал опыт, в развитии вкуса подростков заметную роль может сыграть исполнение песен и романсов венских классиков, например, «Твоим цветущим берегам», «Мой друг — известный всем стрелок» Й. Гайдна. Эти произведения, доступные для младших подростков по своим вокальным и техническим данным, могут исполняться учащимися даже четвертых-пятых классов и дают юным слушателям «ключ» к пониманию творчества Й. Гайдна в целом, поскольку они носят ярко выраженный характер творческой индивидуальности композитора. В том случае, когда произведение сложно для исполнения, допускалось «фрагментарное» пропевание. Так, например, учащиеся пятых классов пели на уроке фрагменты хоров «Мы поем веселья песни» из оперы «Похищение из Сераля», «Запылал восток зарею» из оперы «Свадьба Фигаро» В. А. Моцарта; отрывок из «Фантазии» Л. Бетховена «Песня мира, песня дружбы» и другие. Эти песни, как и многие другие произведения крупных жанров композиторов венской школы, насыщены светлой, «солнечной» радостью жизни и тем самым близки настроениям современных подростков.

На уроках музыки в среднем звене школы необходимо

⁹ См. сб.: Румяной зарею покрылся восток. Песни и хоры на стихи А. С. Пушкина. М., 1974; Песня ветра. Репертуар хора мальчиков Московского хорового училища, вып. 5. М., 1974; Дубок. Репертуар хора мальчиков «Ажуолокас», вып. 2. М., 1975; Так нам сердце вело. Песни и хоры для юношества. М., 1976; Бетховен Людвиг ван. Песни для детей и юношества. М., 1972; Хоры зарубежных композиторов-классиков. Для средних и старших классов и школьных хоровых коллективов. Сост. Е. Я. Гембицкая. М., 1974; Хоры из опер русских композиторов. Сост. В. Ф. Балашов. М., 1974 и другие.

больше внимания уделять песням лирического характера, ибо именно такие произведения развивают у подростков умение слышать красоту мелодии, тонкость нюансировки, воспринимать изящество формы, понимать содержание текста, воплощающего определенную идею.

Мы активно включали в певческую деятельность учащихся пятых классов пение лирических песен Л. Бетховена «Край родной», «Весна», «Краса родимого села» и других. Песни и хоровые произведения Л. Бетховена ясны и лаконичны по форме, красочны и мелодичны.

Учащиеся четвертых классов с интересом восприняли шутливую песню «Путешествие Уриана вокруг света» Л. Бетховена. Сатирический образ путешественника, побывавшего во многих странах, но мало что понявшего в увиденном, доступен и любопытен сегодняшним подросткам, а главное, музыка дала им некоторое первоначальное представление о песенном творчестве Л. Бетховена, которое в последующих классах будет значительно углубляться.

Многие композиторы наиболее ярко воплотили в песне существенные черты романтической школы. Песенное творчество композиторов романтического стиля в музыке представлено в программе тремя композиторами — Р. Шуманом, Э. Григом, И. Брамсом. Думается, расширение круга композиторов и их произведений даст позитивные результаты. Так, мы включали на уроках в шестых классах для пения песни Ф. Шуберта «В путь», «Охотник» и другие, для слушания — «Баркаролу», «Серенаду», «Двойник» и т. д.

Чрезвычайно полезен в этом отношении сборник, составленный Н. Л. Гродзенской «Композиторы-классики детям» (Песни и хоры для школьников I—VI классов. «Музыка», М., 1969), в котором широко представлены вокально-хоровые произведения русских и зарубежных композиторов-классиков в облегченном для детей переложении, в удобных тональностях.

В шестых-седьмых классах более сложные вокально-хоровые произведения сопровождался анализом, направленным на ознакомление со своеобразием творческого лица композитора. Важное значение придавалось освоению поэтического текста. Учащимся, например, давались задания, в которых нужно было сопоставить особенности музыкального и поэтического образов, выявить их соответствие или несоответствие. Так, например, при сравнительном анализе «Песни о Блохе» Л. Бетховена и М. Мусоргского учащиеся выявляли средства музыкальной выразительности, выясняли, как близкие замыслы воплощаются в музыке у разных авторов. Каждое из этих произведений дает учащимся представление о совершенно различных композиторских почерках, о своеобразии песенного творчества Бетховена и Мусоргского.

Сопоставление и анализ произведений, написанных композиторами разных музыкальных стилей, позволили учащимся представить, какими большими возможностями обладает музыка.

Опыт применения вокально-хоровой классики в воспитании вкусов подростков требует серьезного исследования. Особое внимание необходимо уделить отбору сложившихся форм работы с этим жанром, анализу содержания школьных программ по музыке предшествующих лет, а также поиску новых видов и форм, наиболее полно отвечающих психологии современного подростка. Вокально-хоровая классика ждет своего активного включения в школьную программу по музыке, а также творческого подхода учителей к этой важной проблеме.

Г. Урбанович

ПЕВЧЕСКИЙ ГОЛОС УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Обязательность уроков музыки или, по выражению Д. Б. Кабалевского, «уроков музыкального искусства», как и музыкально-эстетического воспитания всех детей без исключения на всех этапах общего школьного образования, сегодня уже не нуждается в доказательности и утверждении.

В условиях жизненной реализации важнейших задач музыкального воспитания: формирования высоких музыкально-эстетических вкусов, развития творческих способностей, потребности общения с музыкой как искусством фигура школьного учителя музыки приобретает все большее значение. Он как носитель высокой художественной культуры становится творцом музыкального искусства — того искусства, которое призвано «безраздельно господствовать на протяжении всего урока музыки» (Д. Кабалевский) в общеобразовательной школе.

В этих условиях постоянный поиск резервов повышения профессионального мастерства учителя, в частности совершенствование певческой подготовки, является жизненно необходимым.

В настоящее время наиболее распространенным видом исполнительской деятельности ребят в классе является хоровое пение. В нем полнее всего находит воплощение естественная потребность детей в выражении своих эмоций.

«Каждый класс — хор! — вот идеал» (Д. Кабалевский), к которому должно стремиться в условиях массового музыкального воспитания в школе. Для достижения этой цели учителю музыки необходимо владеть своим певческим голосом.

Каким же должен быть его певческий голос — голос, который является главным орудием учителя, уникальным в своем роде средством передачи искусства пения, инструментом обучения и воспитания, носителем музыкальной и иной информации?

В задачу учителя входит не просто умение петь, но петь так красиво, чтобы его голос нравился детям. Учитель должен уметь петь и без музыкального сопровождения и аккомпанируя себе на музыкальном инструменте, обладать большой палитрой голосовых красок, разнообразием тембра, необходимым рабочим диапазоном, владеть динамикой (силой) своего голоса, наконец, уметь хорошо говорить, рассказывать, объяснять.

Все это подразумевает технику владения учителем своим голосом, запас прочно усвоенных, разнообразных вокальных навыков, тренированность и выносливость голосового аппарата, то есть способность его выдерживать длительные нервно-физические голосовые нагрузки.

Все эти требования, предъявляемые к голосу учителя, обусловлены не только спецификой, особенностями классной и внеклассной школьной работы, но и теми высокими эстетическими задачами, о которых мы говорили выше.

Владеть необходимым комплексом певческих умений и навыков, обладать стойким к утомлению, тренированным голосовым аппаратом может лишь учитель, получивший специальную профессиональную подготовку в вокальных и хоровых классах музыкальных учебных заведений.

Имея возможность наблюдать в течение ряда лет за работой выпускников музыкально-педагогического факультета МГПИ имени Ленина в общеобразовательных школах, с горечью убеждаешься, что многие из них профессионально не справляются именно с певческими и вообще голосовыми нагрузками на уроках музыки и на внеклассных занятиях со школьным хором.

Одна из причин этого, видимо, — недостаточная певческая подготовка в стенах учебного заведения (хотя на музыкально-педагогическом факультете МГПИ имени Ленина вокальной подготовке в классе сольного пения уделяется ровно в два раза больше учебного времени, чем в любом другом идентичном учебном заведении Российской Федерации). Другая причина заключается в том, что недельные нормы (18 часов) учителя музыки, в силу своей специфичности, не могут быть приравнены к нормам учебной нагрузки учителей по другим специальностям (физиков, математиков и т. д.). Эти нагрузки превышают средние голосовые возможности учителя искусства. Если провести аналогию с нагрузкой артиста театра (а она не так уж нелогична, если вдуматься в существо работы учителя музыки), то это будет выглядеть, как

шесть полных трехчасовых моноспектаклей в неделю — нагрузка чрезвычайная, физически невозможная!

По данным кандидата педагогических наук доцента кафедры пения МГПИ имени Ленина А. Г. Менабени, читавшей лекции в Московском городском институте усовершенствования учителей, большинство опрошенных учителей музыки общеобразовательных школ жалуются на переутомление голоса. Но тем не менее не следует проблему переутомления и вообще выносливости голосового аппарата рассматривать только с позиций профессиональной перегрузки или плохой подготовленности. Эта проблема значительно шире и обусловлена рядом дополнительных серьезных обстоятельств. Она зависит от организации и планирования учебной работы, от умения пользоваться разнообразными вокальными навыками, от певческого режима, соблюдения правил профилактики и гигиены голоса, от стиля исполняемых музыкальных произведений и многого другого.

«Уча других — учишь сам». Как бы хорошо, квалифицированно, объемно ни была организована певческая подготовка будущих учителей музыки в стенах учебного заведения, обеспечить необходимое профессиональное владение голосом она не может. Певческая подготовка в учебном заведении закладывает лишь фундамент, создает необходимые предпосылки для последующей деятельности. Профессиональное владение голосом приходит в условиях производственной деятельности по мере накопления опыта.

Объясним, как следует понимать выражение «профессиональное владение».

Под «профессиональным владением» голосом мы подразумеваем то гибкое, свободное переключение голосового аппарата, которое возникает на музыкальном уроке, например, с певческого режима на речевой, с пения исполнительского на пение «педагогическое» — показ, копирование, фальцет, утрировку и т. д.

Так ли уж это просто — научиться профессиональному владению голосом на уроках музыки в общеобразовательной школе? Конечно, чем лучше «поставлен», развит, обработан певческий голос, тем быстрее и проще учителю приспособить его к условиям производственной деятельности. Однако наблюдения показывают, что через 3—4 месяца с начала работы в школе многие молодые учителя жалуются на периодическое возникновение хрипоты, потерю звонкости, сипоту и другие голосовые неудобства. В десяти случаях из пятнадцати — все это молодые люди, получившие в учебном заведении крепкий певческий фундамент, продемонстрировавшие на выпускном экзамене по пению хорошее, гибкое владение своим голосом и соответственно заслужившие высокие оценки.

Объяснять эти жалобы только количественным увеличением голосовой нагрузки в связи с работой (чаще всего и не на полную ставку) — неверно. В стенах института, на последнем году обучения, будущие учителя имеют едва ли меньшую общую нагрузку на голос (с учетом занятий в разных классах: сольного пения, хора, дирижирования, сольфеджио; педагогической практики в школе, в детской хоровой студии; самоподготовки и т. п.).

Все дело в том, что работа голосового аппарата студента протекает в процессе обучения, при наблюдении и контроле педагога за выполнением определенных требований, при обязательном самоконтроле. Типичный пример: бывшая студентка К., ныне работающая учителем музыки, на четвертом месяце работы в школе жалуется, что голос «совершенно пропал». Приглашаю приехать на факультет. Пробуем заниматься. Буквально после нескольких упражнений голос «возвращается» при полном недоумении его обладательницы. Разумеется, голос не «пропал», просто им в новых условиях неверно пользовались, а в привычной обстановке обучения, педагогических требований к голосу и, конечно, возникшего привычного самоконтроля голос тут же «нашелся».

Формирование певческих навыков и вокального слуха, который развивается параллельно в силу рефлекторных связей ощущений: слуховых, мышечных, вибрационных и других, как известно, условно проходит три этапа развития:¹ первый этап — нахождение и формирование навыка верного звукообразования; второй этап — сохранение, уточнение и укрепление этого навыка на всем диапазоне; третий этап — автоматизация, шлифовка навыка и нахождение вариантов верной работы голосового аппарата, умения пользоваться различными вариантами звукообразования.

Система певческой подготовки учителя на музыкально-педагогических факультетах педагогических вузов не может обеспечить, в силу ограниченного количества часов по учебному плану, прохождения всех этапов в формировании певческих навыков. Молодые учителя, как правило, выпускаются с навыками второго этапа, не достигая или только приближаясь к рубежу третьего этапа — нахождения именно той вариантности в работе голосового аппарата, которой недостает учителю пения для «профессионального владения» голосом. Этим и объясняются «неверная» голосовая работа бывшей студентки К. и жалобы на голосовые неудобства выпускников в первые месяцы самостоятельной работы в школе.

В этих условиях «вечный» общедидактический принцип «уча других — учись сам», применительно к проблеме про-

фессионального владения голосом, направляется не только на самообучение; учитель должен сформировать в себе профессиональный навык сознательного, постоянного самоконтроля.

У учителя музыки, как и у певца, актера, всегда должно присутствовать второе «я». Помните, как у Шалапина: «Когда я пою, во мне незримо присутствуют два человека — один поет, другой наблюдает».

Ни одного звука в пении, речи, голосовом показе, в распеве, в эмоциональной реакции, выражающейся ли в возгласе или даже окрике (случается и такое), — ни на секунду не должно оставаться без слухового анализа, без коррекции звука.

Постоянная тренировка, самоконтроль совершенствуют и оттачивают вокальный слух учителя музыки и, как следствие, совершенствуют певческую функцию его голосового аппарата. Без самообучения, самосовершенствования, продолжающегося всю жизнь, учитель музыки не может рассчитывать на длительную успешную профессиональную деятельность.

Тренировочный распев. Тренировочный распев является частью профессиональной подготовки учителя музыки к уроку и необходимым элементом самообучения и воспитания своего голоса. Распев, как разминка у спортсмена, должен занять постоянное место в жизни учителя. Не распевшись, на урок идти нельзя. «Распеваться» на уроке, в процессе работы очень трудно, для этого необходим большой опыт.

Задачей распева является преодоление инертности, заторможенности нервных процессов в организме, «вызывание» знакомых певческих ощущений. Распев не должен быть долгим по времени. 10—15 минут, а со временем и меньше, вполне достаточно, чтобы привести свой голосовой аппарат в «рабочее» состояние.

Для тренировочного распева достаточно четырех-пяти упражнений, если голос длительное время бездействовал — несколько больше. Упражнения должны быть несложными, но достаточно разнообразными. Лучше использовать самые «удобные» упражнения, «впетые» за годы обучения в классе сольного пения. Очень важно петь упражнения в определенном темпе и ритме, что настраивает работу различных групп мышц в нужном режиме чередований и ускоряет процесс «разогрева». Упражнения строятся в наиболее удобных «примарных» зонах голоса, то есть на средних звуках диапазона. Крайние звуки используются позднее.

Систематичность и регулярность тренировочного распева очень скоро положительно отразятся на певческом голосе учителя музыки, способствуя выработке профессиональной стабильности владения голосовым аппаратом.

Речевая деятельность учителя. Одной из характерных особенностей производственной деятельности учителя музыки

¹ См.: Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М., 1968, с. 248.

как учителя искусства является профессиональное владение речью. Рассказ о творчестве композитора, пояснение текста музыкального произведения, словесное раскрытие его художественного образа, педагогическое общение с классом и многое другое требуют от учителя филигранного владения речевыми навыками.

Владение навыком переключения голоса с пения на речь и обратно обязательно, оно является составной частью профессионального владения голосом учителя музыки. От того, насколько учитель интонационно разнообразно, убедительно, взволнованно и искренне будет вести урок музыкального искусства, зависит не менее половины успеха. Голос обладает магической, волшебной, таинственной силой убеждать, заинтересовывать, волновать, но при условии, если им владеют.

Владение художественным словом в программах учебных заведений не предусмотрено. Следовательно, учителю музыки надо самостоятельно восполнить этот пробел.

Выход нам видится в овладении элементами и культурой сценической речи, функционально-двигательная основа которой базируется на хорошо знакомых певческих (вокальных) навыках голосообразования. В сценической речи, как в пении, сохраняется ощущение певческой опоры, «близости» звучания и «позиционной высоты», переднего уклада в произношении гласных, с поддержанием той же скорости выдыхаемой воздушной струи, как при пении длительного, выдержанного по высоте звука на наиболее удобном (среднем) участке диапазона.

Чрезвычайно важна полная мышечная свобода, раскрепощенность артикуляционного аппарата (языка, мягкого нёба, зева, глотки, особенно мускулатуры, двигающей нижнюю челюсть), при некоторой активизации подвижности губ. В данном случае следует идти от пения, отталкиваясь от уже воспитанных в учителе музыки профессиональных певческих навыков, — «говорить, как поешь». Не следует, однако, понимать это как разговор нараспев с «вокальным подвыванием». Речь должна остаться речью, дикционно четкой, но тембрально обогащенной и интонационно разнообразной, то есть выразительной и красивой.

Учитель музыки, владеющий выразительной сценической речью, получает возможность легко, непринужденно переключать рече-двигательную функцию голосового аппарата на функцию певческую, давать голосу различную динамическую нагрузку, что ведет к меньшей утомляемости голосового аппарата. Все это значительно облегчает поиски и нахождение оптимального режима голосовой деятельности.

Существуют различные точки зрения на воспитание выразительной сценической речи. Поэтому не следует приведенные здесь суждения и рекомендации считать абсолютно бес-

спорными. Автор высказывает их на основании своей многолетней педагогической работы.

Оптимальный режим. Учителю музыки, профессиональная деятельность которого обусловлена длительной (45 минут) двигательной нагрузкой всех мышц, участвующих в процессе голосообразования, исключительно важно определить режим оптимальной работы своего голоса, другими словами, найти условия максимально выгодной реализации этих нагрузок при минимуме затрат мышечной и нервной энергии.

Умение работать в «оптимальном» для голоса режиме само по себе строго индивидуально, приобретается опытным путем, связано с индивидуальными свойствами нервной системы и гортани, с индивидуальными приспособлениями к работе голосового аппарата, а потому рекомендованных каких-либо общих правил здесь быть не может.

Тем не менее следует учесть некоторые обстоятельства, без знания которых учителю трудно добиться наилучших условий для работы своего голосового аппарата.

Из физиологии давно известно, что наиболее эффективно и длительно мышцы человека работают при средней силе сокращений и средней их частоте. Этот закон «средних нагрузок» вполне применим и для певческой двигательной деятельности. Следовательно, нахождение оптимального режима работы голосового аппарата учителя должно происходить в условиях средней голосовой нагрузки, как динамической (по силе голоса), так и временной (длительности пения). То же указание относится и к использованию диапазона его голоса.

Учителю следует знать и о необходимости использования циклического характера мышечной работы: чередования возбуждения и торможения двигательных нервных центров коры головного мозга дают наименьшее мышечное утомление.

Поэтому, если учитель музыки владеет разными вариантами правильного звукообразования, то есть умеет пользоваться приемами пения: *mezzo voce* (средним голосом, вполголоса), «опёртым» фальцетом, «светлым» и «темным» звучанием, *forte* и *piano*, умеет целесообразно чередовать и разнообразить свою певческую и речевую работу в классе, то голос такого учителя будет подвержен значительно меньшему утомлению, а голосовой аппарат будет значительно более вынослив.

Однообразие, статичность в работе голосового аппарата вызывают всегда быстрое утомление. Учитель должен уметь использовать и паузы для общего расслабления, предоставляя мышцам возможность отдохнуть.

Уместно сказать здесь об одной опасности, которая часто подстерегает начинающих учителей музыки.

Попадая подчас в класс, не привыкший к музыкальной работе и малодисциплинированный, молодой учитель, не

владея еще всем разнообразием приемов педагогического воздействия и уповая на свой «тренированный» голос, невольно старается «перекричать» класс, форсирует голос и быстро утомляется. Памятуя о впечатляющем принципе контрастности, учитель далее переходит на «напевание» или на шепот, «снимая» голос с певческой или речевой опоры, лишая его поддержки организованного дыхания. Учитель продолжает некоторое время работать, полагая, что его голосовой аппарат якобы отдыхает. Это не так.

Работа голосового аппарата без опоры, при общем расслаблении всех групп мышц — большое зло, вместо отдыха возникает значительное перенапряжение, что ведет к сипоте, охриплости, потере тонких слухо-двигательных координаций.

«Актерское» мастерство учителя. Превращение уроков музыки в уроки музыкального искусства не мыслится без создания в классе творческой атмосферы сопричастия искусству, его «открытия» детьми при ведущей роли учителя.

...Учитель превосходно сыграл на фортепиано музыкальную пьесу (песню, танец, марш). На глазах у детей состоялось что-то значительное. На мгновение воцарилась атмосфера ожидания, еще необъяснимого ощущения соучастия в чем-то — состоялся момент сценического воздействия музыкальным искусством. И вдруг будничный, бесстрастный голос учителя: «Ну-ка, дети, кто мне может ответить, что я сейчас сыграл?». Всё. Иллюзии развеяны. Урок (но не искусство!) вступил в свои права. Нужная атмосфера утеряна и, может быть, надолго...

Дело не в вопросе, он может быть задан и в такой форме, если аудитория готова к ответу. Дело в учителе. Это он, не владея мастерством сценического общения, сам, своим «невоспитанным» голосом разрушил только-только наметившуюся, хрупкую атмосферу искусства на уроке.

А могло быть иначе. Уловив, почувствовав возникновение творческой атмосферы и оставаясь во власти того художественного образа, который только что удалось создать, в состоянии эмоциональной общности со слушателями, а потому и голосом, окрашенным необходимой интонацией, учитель задает нужный вопрос. Сценическое и педагогическое общение состоялось, действие получило дальнейшее развитие, урок музыкального искусства (!) продолжился...

Элементы сценического мастерства, профессионального артистизма ведения урока, способность к известному внутреннему, душевному перевоплощению, эмоциональный отклик, осознание общей с аудиторией сопричастности искусству, как воздух, необходимы учителю музыки. И особенно в овладении голосом. Как бы хорошо учитель ни играл, ни знал историю и теорию музыки, голос останется одним из важ-

нейших инструментов сценически-педагогического общения с аудиторией.

Изложенное выше не следует понимать как призыв к некоторой искусственной «приподнятости» музыкального урока (хотя порой и это необходимо уметь). Ни в коем случае не надо, по выражению К. С. Станиславского, «насиловать свою природу», «изображать» увлеченность и нарочито «модулировать» своим голосом!

Мастерство заключается в том, чтобы искренне любя музыку и детей, постоянно вслушиваясь и вдумываясь в музыкальный материал, искать, находить и беречь в себе состояние готовности выразить голосом свое проникновение в музыкальный материал, получая при этом глубокое удовлетворение от красоты общения с музыкой и открытыми душами ребят.

О профилактике и гигиене голоса учителя. Молодые люди, обладающие от природы голосами, редко идут в учебные заведения, готовящие учителей музыки, а направляют свои усилия на получение профессионального вокального образования.

Певческий голос учителя музыки, как правило, невелик по своему объему, не обладает силой и тембральными качествами концертного, оперного певца-профессионала и часто ограничен по диапазоном.

В подавляющем большинстве учителя музыки обладают в известной степени «искусственным» певческим голосом, то есть не имея от природы выраженных певческих данных, они, благодаря хорошему музыкальному слуху и развитой музыкальности, в процессе сольного и хорового обучения сформировали певческую функцию своего голосового аппарата, развив и усовершенствовав ее до какого-то определенного профессионального уровня.

Среди студентов и молодых учителей бытуют представления о необязательности соблюдения правил профилактики и гигиены своего голоса. Они забывают или не осознают, что деятельность их голосового аппарата требует особого отношения: соблюдения режима дня, закаливания организма, профилактики нервных, инфекционных и профессиональных болезней голоса, личной и общественной гигиены.

Бытует также представление, что, поскольку певческий голос учителя музыки невелик и является одним и якобы не самым главным из компонентов в общем комплексе профессиональных навыков, к нему не следует относиться как к голосу певца-исполнителя. Это опасное заблуждение. Признавая известную ограниченность певческого голоса учителя музыки, неверно было бы думать об ограничении его исполнительских возможностей.

Исполнительские возможности учителя музыки представ-

ляются очень большими даже с учетом неполного диапазона и относительно небольшой силы голоса. Накопленный и издаваемый в наши дни классический, современный, специально «детский» репертуар представляет широкий выбор материала, подходящего для любого голоса.

Учитель музыки обязан, и этого требует «урок музыкального искусства», чувствовать себя исполнителем-певцом, так же, как пианистом и дирижером, постоянно развивать свои исполнительские способности, накапливать репертуар и т. д., одним словом, всячески культивировать и стимулировать в себе исполнителя-музыканта.

Именно в силу специфической педагогической и музыкально-исполнительской деятельности учителя музыки, требующей больших эмоциональных затрат, его голосовой аппарат, так же, как голос певца, актера, лектора и т. д., нуждается в постоянном наблюдении; требует внимания, заботы, бережного отношения, тщательного ухода и профилактической охраны. Поэтому научное понимание вопросов профилактики и гигиены голоса певца (певицы) имеет первостепенное значение в жизни и работе учителя музыки, оно поможет предотвратить профессиональные заболевания голосового аппарата. Без этих знаний невозможно обойтись в выборе оптимального режима работы учителя, в поисках повышения ее эффективности.

Уместно вспомнить здесь и о предназначении учителя музыки быть своего рода «государственным инспектором» по охране детского голоса. Знание основ профилактики и гигиены своего голоса, личный пример учителя послужат лучшей гарантией охраны и защиты нежных и хрупких голосов наших детей.

О гигиене голоса певца в научной и методической литературе накоплено много полезных сведений, в частности, о гигиене голоса учителя пения (музыки) сжато и практически изложено в учебном пособии для студентов музыкальных факультетов педагогических институтов А. Г. Менабени «Певческое голосообразование» (М., 1968). С наиболее исчерпывающей полнотой этот вопрос раскрыт в исследовании А. М. Егорова «Гигиена голоса и его физиологические основы» (М., 1962).

В данной статье мы не ставили задач подробного освещения проблемы воспитания певческого голоса и владения навыками певческого голосообразования, а остановились лишь на некоторых вопросах профессиональной культуры использования учителем музыки своего голосового аппарата; нашей целью было привлечь внимание работающих учителей к своему голосу, к необходимости его постоянного совершенство-

вания; по мере возможности мы постарались вскрыть внутренние резервы, указать пути и факторы обеспечения выносливости голоса учителя в его сложной и многогранной деятельности.

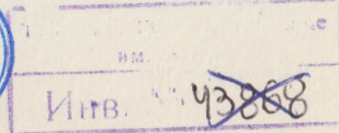
Т. Дябло

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВА МАЖОРА И МИНОРА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Разнообразное содержание и настроение музыкальных произведений невозможно понять, не научившись различать мажорный и минорный лады как наиболее яркие средства образной выразительности музыкального языка. Поэтому среди множества задач, которые выполняет учитель музыки на уроке в общеобразовательной школе, важную роль играет развитие у учащихся навыка различения мажора и минора, осмысленного их усвоения. К сожалению, в действующей школьной программе по музыке формированию у учащихся понятий о мажорном и минорном ладах как о ведущих средствах музыкальной выразительности уделяется недостаточно внимания.

Интересно, что программа музыкального воспитания в детском саду предусматривает выполнение детьми ряда заданий, цель которых — развитие у детей навыка различения мажора и минора в их контрастном сопоставлении, умения в сочинении (голосом) мелодий на заданный текст использовать характерные интонации мажоро-минорных ладов. Как показывает опыт, для детей шести-семи лет подобные задания вполне посильны, дети поют минорные песни без каких-либо интонационных затруднений. Более того, поют их с какой-то особенной теплотой и задушевностью. Программы по слушанию музыки также предлагают дошкольникам минорные пьесы. Много минорной музыки звучит в домашнем быту, в эфире и т. д.

Однако воспитание ладового слуха не получает должной преемственности между детским садом и школой. Так, в программе для первого класса вовсе нет указаний на необходимость развития у детей навыка различения мажора и минора. Во втором классе появляется требование петь мажорное и минорное тоническое трезвучие как ладотональную настройку. И только в третьем классе начинается формирование слуховых представлений о мажоре и миноре при определении на



слух их контрастно-выразительных свойств¹. Такую последовательность в воспитании ладового слуха нельзя считать удовлетворительной. Упомянутые требования мы находим только в разделах музыкальной грамоты. В процессе пения, слушания музыки на развитие ощущения мажорного и минорного ладов у учащихся вовсе не обращено внимания.

В программе по музыке Министерства Просвещения УССР также нет определенных, систематизированных требований к развитию этой способности. Если во втором классе еще выдвигаются требования петь мажорное и минорное трезвучия, то в последующих классах вообще отсутствуют какие-либо указания по этому поводу².

Следовательно, школьники поют минорные песни, слушают минорные произведения, но требований к осмысливанию мажора и минора как основных средств выразительности музыкального языка становится все меньше.

Данное явление имеет свои причины: бытует мнение, что мажорный лад является более близким и доступным для детей, чем минорный. Это привело к тому, что в практике музыкального воспитания детей укоренился мажор как лад, наиболее полно отражающий сущность «детского» начала. В современных сборниках для детей количество минорных песен либо ничтожно мало, либо они вообще отсутствуют. Например, в ГДР этих песен примерно 17%, в Румынии — 13%, Югославии — 0,4%, Австрии — 0%, Латвии — 0%³.

Обосновано ли ограничение развития эмоциональной сферы детей почти исключительно мажором? Югославский ученый Э. Башич провел специальное исследование, раскрывающее особенности и возможности восприятия детьми мажора и минора, отраженные в детских рисунках под впечатлением соответствующей музыки⁴. Рисунки детей были разнообразны по содержанию и настроению.

Однако в них можно было проследить определенные закономерности непосредственной эмоциональной реакции детей на эти лады. Если для мажора наиболее характерным был зеленый цвет, четкость контуров, преимущественно вертикальное направление линий, то при восприятии минора преобладал в основном синий цвет, мягкость линий и горизонтальность их направления. Вместе с тем под влиянием ми-

¹ Программа восьмилетней школы. Начальные классы. «Просвещение», М., 1971, с. 84—93.

² Программа восьмилетней школы. Музыка. 1—3 классы. «Радянська школа», Киев, 1973, с. 14—23.

³ Данные приведены по статье: Башич Э. Задачи и перспективы изучения детского творчества. — В сб.: Музыкальное воспитание в социалистических странах. Л., 1975.

⁴ Там же.

нора дети, как правило, проявляли повышенную эмоциональную реакцию и наибольшую творческую активность.

Таким образом, для детей доступно различие выразительной окраски мажора и минора, причем минор вызывает у них особую эмоциональную отзывчивость. Можно предположить, что воспитание детей преимущественно на произведениях мажорного лада является результатом чисто формального отношения к требованию развивать детей всесторонне.

В настоящее время появляются более широкие возможности для формирования у учащихся чувства мажора и минора в связи с введением в урок новых видов активного музицирования: игры на металлофонах, заданий творческого характера.

Остановимся на отдельных, применяемых нами в практике методах работы, способствующих развитию чувства мажора и минора.

В певческих импровизациях дети могут интуитивно, в зависимости от литературного текста, использовать тот или иной лад. Воспитание навыков восприятия музыки тоже может основываться на чисто эмоциональном различии ладов в зависимости от того или иного настроения музыкальных произведений, даже довольно сложных по содержанию.

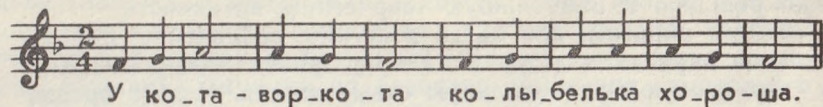
Однако чисто интуитивный подход к импровизированию мелодий на металлофоне без предварительного закрепления представлений о соотношении ступеней в ладу, чувства тонкости, ее выразительного значения, как правило, приводит к поискам мелодической линии «вслепую», к беспорядочному отстукиванию звуков, ладовой неопределенности и нелогичности.

Известно, что наиболее ярко воспринимаются и запоминаются детьми противоположные музыкальные понятия: например, различие звуков по высоте (высокие — низкие), по их длительности (долгие — короткие), определение темпа (быстрый — медленный), динамических оттенков (громко — тихо) и т. д. Усвоение мажора и минора также происходит легче, если они преподносятся путем противопоставления их эмоционально-выразительного начала.

Конечно, первоклассники не могут охватить сразу весь звукоряд мажора и минора, соотношение и взаимосвязь ступеней этих ладов. Формирование начальных представлений о мажоре и миноре требует этапности усвоения небольших отрезков звукоряда, отражающих наиболее характерное для них ладовое тяготение ступеней и прежде всего тяготение к тонике.

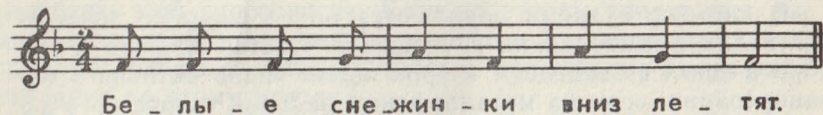
Начинаем мы работу с усвоения мажорного трихорда.

Первые трехступенные мелодии в мажоре были очень просты и невелики по объему, например:



ПЕРВЫЙ СНЕГ

Музыка Г. Чемберы



Сначала эти мелодии усваивались в качестве распеваний на слух со словами, затем с ручными знаками и слоговыми названиями ладовых ступеней в различных тональностях с гармонической поддержкой учителя на инструменте⁵.

После закрепления навыка пения небольших трехступенных мажорных попевок, не представляющих для учеников особых затруднений, можно переходить к подбору и транспонированию их на металлофонах. Наиболее удобны для работы двухрядные хроматические металлофоны. Возможность выхода за рамки до-мажорного звукоряда создает условия для воспитания навыков свободной музыкально-слуховой ориентации в разнообразных тональностях.

В процессе игры, благодаря простоте и доступности музыкального материала попевок, дети быстро приобретают навыки игры по слуху и транспонирования. Пластинки верхнего ряда (соответствующие черным клавишам фортепиано) не смущали играющих, а воспринимались ими как необходимые при звуковысотных перемещениях, так как с первых же занятий мы не ограничивали детей рамками одного лишь до-мажорного звукоряда. После подбора или транспонирования мелодий ученики пропевали абсолютные названия звуков. Соответствующие обозначения названий звуков, нанесенные на пластинки, облегчали процесс усвоения названий и оперирования ими.

Закрепление трехступенных мажорных попевок в разнообразных видах и формах деятельности позволило уже во второй четверти переходить к контрастному сопоставлению выразительных свойств мажора и минора, создало условия для самостоятельного «открытия» и определения детьми но-

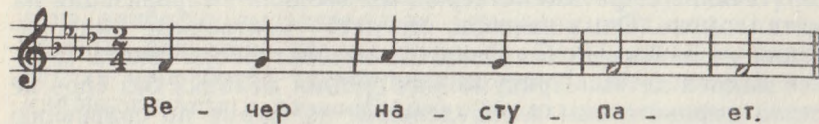
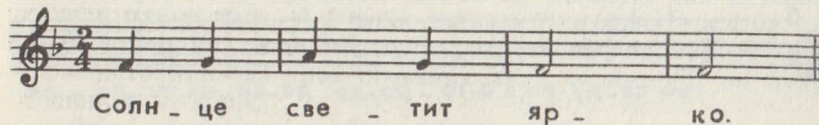
⁵ Мы использовали относительные названия ладовых ступеней, предлагаемые Институтом художественного воспитания АПН СССР: три первые ступени в мажоре — МО, ЛЕ, ВИ, в миноре — МО, ЛЕ, ВУ.

вого для них музыкального понятия. Вот в какой последовательности проходила эта работа.

На первых порах мы использовали контрастное сопоставление первых трех ступеней, мажорного и минорного звукоряда, поскольку тоника и терцовый звук передают основную выразительную окраску лада. Закрепление мажорных и минорных интонаций происходило по разным «каналам»: в пении по ручным знакам, моделирующим звуковысотность, в графической записи и в игре на металлофонах. Может возникнуть впечатление, что воспитание музыкально-слуховых представлений о мажоре и миноре небольшими «порциями» несколько замедляет темп накопления знаний о ладах. Однако постепенность и углубленность этого процесса способствует прочному и основательному их усвоению, формированию ясных слуховых представлений, умению свободно оперировать ими в собственной музыкальной деятельности.

Необходимым условием начального этапа развития чувства лада явилось формирование чувства тоника. Для большей наглядности при пении мелодий по графическому изображению и в нотной записи тоника мажора обозначалась красным цветом, тоника минора — синим. Постепенно цвет снимался и вводились соответствующие ключи относительно чтения нот с листа: в мажоре C , в миноре c .

Учитель давал тоническую настройку в удобной для учеников тональности и исполнял мажорную попевку на слова «Солнце светит ярко». После этого он играл ладовую настройку в одноименном миноре и на ее основе — трехступенную минорную попевку со словами «Вечер наступает»:



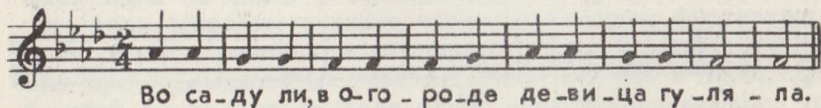
Дети пропевали эти две мелодии в сопровождении ладо-гармонической поддержки, исполняемой учителем на инструменте, и затем анализировали их (с помощью учителя), определяя первую — как «светлую, радостную, ясную», вторую — как «печальную, нежную, тусклую». Учитель дополнял определения детей соответствующими музыкальными терминами — мажорная, минорная. На вопрос, какая мелодия больше нравится, основная масса детей назвала минорную.

Это связано, очевидно, с ее яркой эмоционально-выразительной контрастностью по сравнению с мажорными попевками, до сих пор исполняемыми детьми.

Затем мы предлагали детям еще раз спеть обе попевки, показывая движение мелодии рукой, и попытаться определить, что происходит со ступенями мелодии «Вечер наступает», какая из них звучит по-новому. Опыт показал, что учащимся доступно самостоятельное определение изменившейся в миноре третьей ступени по сравнению с мажором. Самостоятельные выводы учащихся учитель дополнял пояснениями: «По-новому звучащая третья ступень будет называться ВУ. Если в мажорной попевке третью ступень мы показывали вытянутой параллельно полу ладонью, то в минорной мелодии печальную окраску третьей ступени будем показывать пониженной, склонной к земле ладонью».

После этого дети закрепляли свои познания о контрастном сопоставлении мажора и минора в нескольких хроматически последовательных тональностях, удобных для их голосов. Попевки исполнялись со словами, с названиями ладовых ступеней и ручными знаками. Затем учитель предлагал наиболее подвинутым детям подобрать минорную попевку на металлофоне. Направляемые учителем дети находили пластинки, соответствующие ступеням мелодии «Вечер наступает», и пропевали их с абсолютными названиями звуков. За ними задание повторял весь класс. Постепенно вводились более расширенные по объему минорные трехступенные мелодии, например:

Русская народная песня



Начиная с третьей четверти, мы вводили импровизации на металлофоне. Опыт показал, что инструментальные импровизации на заданную тематику без литературного текста труднее даются детям. Придуманные детьми мелодии без слов не столь выразительны и определены по форме по сравнению с импровизациями на заданный текст.

Методом, активизирующим творческие проявления детей, явилось самостоятельное сочинение детьми текста на предложенную учителем тему с последующим переложением его на металлофон. Например, импровизация на металлофоне интонаций в характере падающих дождевых капель была выполнена намного удачнее, когда детям было предложено придумать предварительно короткий текст, а затем переложить его на музыку. Выполнение этого задания сопровождалось

большим эмоциональным подъемом и активностью всего класса. Текст, придуманный детьми, был очень прост, например: «Дождик капает в окошко, кап, кап, кап», «Дождик поливает, капельки стекают», «Дождик цветы поливает, кап, кап» и т. п. Несмотря на короткие по объему фразы, придуманные детьми, некоторую их повторность, которая была неизбежной в условиях коллективного «стихосложения», эта форма созидательной деятельности стимулировала творческое воображение и фантазию детей. Импровизированные мелодии на собственные слова приобрели более законченную форму, стали выразительнее.

Следующим этапом инструментально-песенного творчества было сочинение мелодий на заданный учителем художественный текст. Предлагаемый детям текст был по объему не более двух-трех стихотворных строк, имеющих четко выраженное образное содержание и передающих различное настроение, например: «Мчится, едет паровоз мимо сосен и берез», «Зайку бросила хозяйка, под дождем остался зайка»; «На парад, на парад дружно, дети, стройтесь в ряд», «Спи, зайчонок, баю-бай, спи, зайчонок, засыпай». Из нескольких контрастных стихотворных отрывков дети могли выбрать отрывок, наиболее им близкий по эмоционально-образному содержанию.

Приступая к импровизациям, дети предварительно вместе с учителем выясняли средства музыкальной выразительности, с помощью которых можно передать тот или иной музыкальный образ, и прежде всего лад (мажорный или минорный), динамику, темп. Затем учитель давал основной звук — тонику, учитывая при этом наиболее удобную для детского голоса тональность. А ученик должен был перед началом импровизации от заданного звука самостоятельно сыграть себе «настройку» на трех ступенях лада, в котором он будет сочинять мелодию.

Дети импровизировали в различных тональностях мажора и минора. Это становилось возможным в результате усвоения наиболее выразительных элементов этих ладов в доступных для детей объеме и форме. Осмысленная и углубленная проработка трехступенных интонаций мажорного и минорного лада в разнообразных видах деятельности позволяла сформировать у учащихся навыки свободного оперирования ими в собственном творчестве.

Использование металлофонов в домашних условиях позволяло закреплять и совершенствовать дома навыки, приобретенные в классе. В домашней работе творческие задания получали свою завершенность. Из импровизаций они становились сочинениями — результатом определенных творческих поисков. Однако обязательным условием каждого творческого задания, классного и домашнего, было предварительное

ознакомление учащихся с необходимыми средствами музыкальной выразительности.

Осмысленное усвоение основных ладов — мажора и минора — обогащает музыкальное восприятие и творческое воображение детей и является условием активизации их музыкального мышления. Ознакомление учащихся в доступных для них формах с эмоционально-выразительными свойствами мажора и минора позволяет значительно расширить возможность разнообразного выражения их чувств и настроений при выполнении заданий творческого характера.

М. Корункская

ИСКУССТВО ПРОКОФЬЕВА КАК ФАКТОР ЕДИНЕНИЯ СОВЕТСКОЙ И КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Приобщение младших школьников к музыкальной классике и искусству современности необходимо рассматривать как неразрывную, целостную проблему эстетического воспитания. Решение этой сложной проблемы в значительной мере облегчает творчество С. С. Прокофьева. Почему именно Прокофьев (больше чем кто-либо) помогает детям почувствовать единство современного и классического искусства?

Данные советской науки, практический опыт педагогики, анализ творчества композитора с позиций музыкального восприятия младших школьников приводят к выводу: слух этой возрастной группы учащихся, не отягощенный бременем прочно сложившихся стереотипов, хорошо воспринимает интонационно-образную сферу музыки Прокофьева, отвечающую насущным интеллектуальным потребностям и художественным устремлениям ребят.

В живой и гибкой метро-ритмике, в активном, вечно обновляющемся движении с ясной опорой на песню, марш и танец, в театральной выпуклости образов, наконец, в солнечной палитре прокофьевской музыки, дети легко находят отражение собственных характеров. В процессе становления нравственных принципов человека в первые школьные годы светлая героиня Прокофьева, его целомудренная лирика, мягкий юмор становятся надежным средством укрепления высоких моральных качеств личности. Этот вывод полностью согласуется с эстетической платформой самого Прокофьева, устремлявшегося к идеалу высокой нравственной чистоты. «Мир детей и юношества, запечатленный в музыкальных образах — это одна из важнейших граней всего творческого облика Сер-

гея Прокофьева, окрасившая своим светлым колоритом не только те сочинения, которые были написаны им специально для детей или о детях»¹. Приведенные слова Д. Кабалевского можно дополнить известным высказыванием Д. Шостаковича о том, что «советские дети особенно должны быть благодарны С. С. Прокофьеву, ибо никто из советских композиторов не посвятил детям столько прекрасных произведений»².

Рассмотрение произведений Прокофьева с точки зрения задач эстетического воспитания младших школьников позволяет, в частности, сделать вывод о доходчивости мелодики Прокофьева в детской аудитории. Это объясняется между прочим тем, что интонационный мир прокофьевской музыки как бы складывается из мотивов, пришедших в искусство композитора из русской народной песни. В советском музыкознании неслучайно отмечается, что «Прокофьев, может быть, самый почвенно русский из художников XX столетия»³. Ощувив радужные краски прокофьевских мелодий, тесно связанных с фольклором, дети привыкают к восприятию не только собственно прокофьевского творчества. Значение искусства этого мастера для нашей общеобразовательной школы как раз в том, что стиль гениального новатора, сконцентрировавший в себе характерные свойства «языка эпохи», вобравший в себя типичные особенности современной музыкальной речи, приобщает детскую аудиторию к советской музыке в целом. Другими словами: стиль Прокофьева, достаточно ясный для детского восприятия, оказывается как бы катализатором, ускоряющим процесс приобщения школьников к многообразию творческих почерков современного музыкального искусства.

Вместе с тем для эстетического восприятия школьников не менее существенную роль играет и другое обстоятельство, а именно: отличительной особенностью стиля Прокофьева является его исключительно рельефная, необычайно наглядная связь с искусством композиторов-классиков. В светлой образности прокофьевской музыки как бы преломляются солнечные лучи искусства Глинки, эпическая широта роднит советского композитора с Бородиным, живописная картинность — с Римским-Корсаковым, речевая выразительность прокофьевской интонации перекликается с Мусоргским, а широта мелодического дыхания сближает Прокофьева с Чайковским.

¹ Кабалевский Д. Предисловие к сборнику фортепианных пьес С. Прокофьева «Детская музыка». М., 1973, с. 4.

² Шостакович Д. В сборнике фортепианных пьес С. Прокофьева «Детская музыка», М., 1973, с. 1.

³ Сабина М. «Семен Котко» и проблемы оперной драматургии Прокофьева. М., 1963, с. 68.

Советское прокофьеведение свидетельствует, что нет ни одного современного новаторского стиля, где столь выпукло и отчетливо выражалась бы традиция и преемственность, сколь это очевидно в музыке Прокофьева. Именно этот художник XX века реализует связь времен в формах, относительно легко улавливаемых слухом. Отсюда и важнейшая функция искусства Прокофьева в педагогическом процессе и прежде всего в эстетическом воспитании младших школьников — функция единения классики с искусством наших дней.

Очевидно, что из всего сказанного рождается и соответствующая методика. Коль скоро педагогу следует добиться от учащихся усвоения современной интонации, показав ее живую связь с традицией, основным дидактическим приемом становится прием сопоставления, но применяемый в особом плане, где центром оказывается музыка Прокофьева.

Прокофьев — Глинка, Прокофьев — Чайковский, Прокофьев — Шостакович, Прокофьев — Кабалевский. Сколь бы ни были разнообразны параллели, их специфика заключается в органической связи сочетаемых явлений. Эта связь определяется своего рода универсальностью прокофьевского стиля, естественно гармонирующего с образцами как классического, так и современного искусства.

Разумеется, учащиеся начальной школы не анализируют в прямом смысле слова преобразование классических традиций в советском искусстве. Слушая музыку разных эпох, дети воспринимают параллели, главным образом, в плане эмоциональном. И задача педагога заключается в том, чтобы в соответствующем подборе сопоставляемых пьес дети почувствовали линию преемственности, связали эмоционально различные пласты искусства.

Например, первоклассники слушают «Танец девушек с лилиями» из балета «Ромео и Джульетта» Прокофьева и «Танец пастушков» из балета «Щелкунчик» Чайковского. Перед прослушиванием учитель задает вопрос классу: «Можно ли в музыке выразить мужество, отвагу, смелость?». «Да», — уверенно отвечает один из мальчиков. «А можно ли выразить в музыке нежность, изящество?» «Нет», — следует столь же категоричный ответ.

Исполняется пьеса Прокофьева. Реакция класса очень живая. Ребята охотно отвечают учителю.

Саша: «Я видел лилию. Это цветок». Учитель: «Изящный цветок, красивый?» Саша: «Да, изящный». Учитель: «А музыка танца Прокофьева?» Ваня: «Тоже изящная. Как цветок».

После этого все внимательно слушают «Танец пастушков». По мнению Пети, эта музыка похожа на прокофьевский «Танец с лилиями».

Первоклассники проникаются общностью эмоционального тона, слушая подряд «Болезнь куклы» Чайковского и «Раскаianie» Прокофьева. В своем воображении дети объединяют эти пьесы общей, единой сюжетикой, непосредственно связывая «Болезнь куклы» с последующим «Раскаанием». «Это мальчик оторвал кукле ручку, — утверждает Лена. — Кукла заболела. А теперь — „Раскаianie“: мальчик жалеет куклу и грустит». Толя честно признался, что вчера обидел бабушку и она плакала, как в «Болезни куклы», а сейчас, слушая «Раскаianie», он переживал за свою бабушку и за себя. Уже в этом — начало процесса освоения искусства, где произведения прошлого и настоящего в сознании человека выступают в тесном единстве, как бы дополняя друг друга. Педагог предлагает детям сочинения, сопоставляемые по принципу тематического родства. Это стимулирует творческое внимание ребенка и, что очень существенно для реализации нашей задачи, создает в классе единую психологическую атмосферу для восприятия произведений разных эпох.

Уже на первых уроках музыки в школе дети живо реагируют на сопоставления пьес, объединенных темой «Кто как ходит? Кто как летает?». «Полет шмеля» Римского-Корсакова отлично сочетается с «Кузнечиками и стрекозами» Прокофьева (из балета «Золушка»). С интересом слушая музыку, дети дают свои характеристики движения знаковых им персонажей: шмель — «быстрый», а стрекозы — «не такие быстрые», кузнечики — «скачут» и т. п. Далее первоклассники сопоставляют «Прогулку» Прокофьева и «Кавалерийскую» Кабалевского. Учитель не объявляет программных заголовков непосредственно перед прослушиванием данных пьес, а просит детей определить по характеру музыки, в каком порядке будут исполнены «Кавалерийская» и «Прогулка», что вначале и что потом. В классе не возникает «противоречий». И показательно, как тонко дети подмечают самое основное в характере движения (затем, уже с помощью учителя, делается вывод и о характере образа данной пьесы).

Приводим стенографически записанные обсуждения пьес Кабалевского и Прокофьева. Катя: «Когда на прогулке — вприпрыжку идешь». Витя: «Кавалерия тоже вприпрыжку. Но там лошади скачут. Тяжелые. А тут девочка идет и прыгает». Учитель: «А характер музыки отличается?» Толя: «Солдаты... у них военное настроение». Учитель: «Боевое настроение». Толя: «Боевое. Песни боевые. А на прогулке совсем другое». Римма: «Там солнышко светит...».

Очередной урок у первоклассников мы посвящаем теме «Кто как танцует?». Здесь фигурируют, в частности, две пары сочинений: первая пара — «Детская полька» Глинки и «Балет невылупившихся птенцов» из «Картинок с выставки» Мусоргского. Учитель ставит перед ребятами задачу опреде-

лить, в какой из пьес танцуют дети, а в какой — птенцы. После короткого «обсуждения» прослушанного класс переходит к следующей паре произведений: «Гавот» *fis-moll* С. Прокофьева и «Драка с хулиганом» из детского балета Т. Хренникова «Наш двор». Эти пьесы имеют очевидное жанрово-интонационное сходство и, вместе с тем, являют собой совершенно оригинальные образы. Теперь ребятам надо определить, где танцует мальчик-шалунишка и где — грубый хулиган, который бьет малышей. Дети, усвоившие прокофьевский «Гавот», с огромным интересом внимают музыке Хренникова, где ясно ощутима связь с прокофьевской традицией. Несмотря на общность стилей первоклассники выделяют образную сущность каждого явления. «Там (речь о „Гавоте“) шалуны танцуют и смеются, а здесь — вот-вот на тебя хулиган наскочит», — говорит Таня. «Он как будто с потолка прыгает», — осуждает хулигана Лёня. «Он танцует, как злой великан», — негодует Галя. «Верзила невоспитанный», — выносит приговор Толя. «Он совсем разбухвался», — почти с возмущением говорит Катя. Когда в конце урока учитель объявил, что это была музыка из балета «Наш двор», Аня заметила, что и у нее во дворе есть точно такой же хулиган.

Интересно, что те же первоклассники ощущают порой и реальную интонационную связь, которая объективно существует между сопоставляемыми пьесами, например, между «Камаринской» из «Детского альбома» Чайковского и «Танцем самоцветов» из балета «Каменный цветок» Прокофьева. «„Танец самоцветов“ — тоже „Камаринская“, только немного другая», — заявляет Толя. Вместе с тем дети замечают и различия в интонационном мире разных эпох. Вот пример: учитель рассказывает ребятам об интересных фактах, связанных с рождением железной дороги в России, о том, какое огромное впечатление производил поезд на людей. В классе слушают «Попутную песню» Глинки. Далее педагог предлагает детям послушать «Поезд» Прокофьева из сюиты «Зимний костер» (при этом он не сообщает детям, что «Поезд» — часть пионерской сюиты). Причина временного «засекречивания» этого названия в том, что учащимся дается целевая установка: слушая «Поезд», определить: кто едет в поезде? Какие пассажиры заполняют вагон? Вопрос интригует детей и внимательное отношение к пьесе Прокофьева дает нужный результат: из «пыхтения» паровоза, из «веселого гудка» (эти изобразительные штрихи музыки очень определённы) естественно рождается мелодия пионерской песни — звонкая, светлая, озорная. И характерно, какие ответы следуют на вопросы учителя: «Это едут веселые люди», — уверяет Миша. «Это молодежь веселится», — корректирует Толя. «Это пионеры едут, пионеры!» — громко восклицает Наташа. И ее поддерживают другие ребята.

Учитель играет на фортепиано замеченную детьми тему из «Поезда» и подтверждает, что она действительно похожа на веселые пионерские песни, которые любят ребята (вспоминают, например, песни Д. Кабалевского).

«Чувство современности» проявляется у детей и при восприятии образов природы. И именно Прокофьев помогает детям выразить это «чувство современности». Нет более наглядного сравнения для школьника, чем старая протяжная песня и новая мелодия Прокофьева, воспевающая природу родного края в наши дни. Русская песня «Не одна во поле дороженька» составляет одну эмоционально-образную категорию. Другую — составляет тема жизнеутверждения в финале Седьмой симфонии Прокофьева (имеем в виду побочную партию первой части симфонии, динамизированную композитором в финале).

Цель педагога — направить воображение детей на сопоставление двух картин природы. В этом случае ребенок почувствует и в чем-то родственный интонационный строй (ибо Прокофьев по-своему трансформировал характерные обороты протяжной русской мелодики), и разительный контраст образов, причем образ современного искусства будет воспринят школьниками как изображение солнечной и величественной панорамы родной природы.

И самое главное — те чувства и мысли, которые рождает музыка Прокофьева. Из шестнадцати опрошенных ребят двенадцать высказали верные суждения о сходстве и различии сопоставляемых примеров. Вот характерные ответы школьников: «песня грустная-грустная, хочется плакать», «песня — как будто в дождь поется». Тема из Седьмой симфонии получает резко контрастную аттестацию: «зеленые луга», «солнце светит на поле», «травы много кругом». Сила воздействия сравнения столь велика, что дети приходят к верно обобщенному выводу. На вопрос учителя: «Какой характер имеет музыка Прокофьева?», — мальчик медленно и торжественно начинает декламировать:

Широка страна моя родная,
Много в ней лесов, полей и рек...
Я другой такой страны не знаю,
Где так вольно дышит человек.

Мальчик прочитал целое четверостишие и словами Лебедева-Кумача выразил социальную сущность музыкальной картины, для которой эти слова поэта оказались удивительно подходящими.

Цикл сравнений «старого и нового в русской природе» можно продолжить, показав учащимся «На тройке» Чайковского (из «Времен года») и «Снег за окном» (вторую часть из сюиты «Зимний костер») Прокофьева. Сопоставив эти произведения, педагог предоставляет школьникам чудесную

возможность прочувствовать поэзию родной природы в разных эмоциональных аспектах. При этом и современное произведение искусства сохраняет кристальную чистоту образа. У Прокофьева эта одухотворенная чистота подчеркивает детское мировосприятие, выраженное и в тонких стихах Маршака:

Хлопья снега с неба падают
Пеленой сквозной
И, мелькая, сердце радуют
Чистой белизной.

Дети отмечают общность Прокофьева и Чайковского: «Белым-бело, — говорит Катя, — всюду снег, снег, снег...». «Большое-большое поле... Это русское поле», — конкретизирует Витя.

И опять-таки симптоматично, что дети по-своему дифференцируют музыкальные образы, отличая современность от классики. Это выражается прежде всего в аттестации атмосферы действия: «„На тройке“ — лошади несутся и бубенчики звенят. Когда-то давно у лошадей были бубенчики и они звенели», — говорит Толя. «„Снег за окном“ летит-летит, — мягко жестикулирует Миша, — и как будто музыка по радио где-то ... издалека ...». «Я на вертолете зимой летал, — вдруг объявляет Коля и добавляет, — этот „снег за окном“ с вертолета видишь, он плавно опускается на землю...»

Во втором и третьем классах система сопоставлений расширяется. Восприятие школьников этого возраста позволяет педагогу обострить социально-идеологические мотивы. На основе тематического принципа сопоставлений строятся отдельные уроки, посвященные теме труда, защиты отечества, братства народов и т. п. Так на уроке, где педагог показывает детям сначала хор «Славься» из оперы Глинки «Иван Сусанин», а затем первую хоровую тему финального номера кантаты «Александр Невский» Прокофьева, весьма наглядно предстает героическая ветвь русского искусства.

Перед началом прослушивания педагог обращается к детям: «Однажды на нашу Родину напали враги. Они ворвались в дом к старому крестьянину и заставили его идти показывать дорогу. Был лютый мороз. Шли день, шли ночь. Крестьянин знал, что ведет врага в дремучий лес, откуда нет возврата, знал, что за это поплатится жизнью. Когда враги почувствовали, что обмануты стариком, они убили его. Но и сами погибли в непроходимом лесу. Вы, наверное, когда-нибудь слышали, что этого героя звали Иван Сусанин. История его жизни произвела огромное впечатление на композитора, который любил нашу землю, наш народ. Это был композитор Глинка, Михаил Иванович Глинка, он жил в России в прошлом веке. И Глинка, вдохновленный подвигом Сусанина, прославил этот подвиг музыкой. Мы с вами услы-

шим сейчас хор народа, который славит всех героев, похожих на Ивана Сусанина, героев, отдавших жизнь за свою Родину». (Включается магнитная запись. Звучит начало хора «Славься» из оперы «Иван Сусанин». Все записи монтируются педагогом заблаговременно.)

После прослушивания музыки учитель продолжает: «История нашего народа знает много героических подвигов. Когда на нашу отчизну нападали враги, все честные люди поднимались на борьбу с захватчиками. „Кто с мечом придет на нашу землю, от меча и погибнет“, — так сказал один из героев русской истории — Александр Невский. Это он, смелый, отважный полководец, повел на битву наших воинов и прогнал врагов с земли русской. Народ никогда не забывает об этом подвиге. И советский композитор Сергей Сергеевич Прокофьев написал музыку, прославляющую Александра Невского. Послушайте, как поет хор; клятвой звучат слова: „На родной земле не бывать врагу!“» (Включается магнитная запись. Звучит хоровая тема из финального номера кантаты «Александр Невский».)

Такое сопоставление, с нашей точки зрения, имеет большой смысл. В данном случае мы умышленно обходим более развернутые характеристики творчества композитора или отдельного его сочинения. Целевая педагогическая установка здесь иная: дать элементарные представления о том, как два разных художника, один из которых жил давно, другой — недавно, воплощают в своем искусстве патриотическую тему защиты Отечества.

Общезвестно, что через сказку и эпос дети познают окружающий мир. Среди популярных героев эпоса особое место занимает образ русского богатыря. Об Илье Муромце знают даже дошкольники. Естественная симпатия, которую вызывает в душе ребенка образ богатыря, легко объяснима и понятна: богатырь не только силен, богат, защитник правды. Сочетание силы и благородства, выраженных в художественном образе, — это утверждение высоконравственных идеалов добра и справедливости.

Нам представляется, что в практике музыкально-эстетического воспитания должны занять должное место и произведения музыкального эпоса, отражающие чудесный мир красоты в облике полюбившихся детям героев. Сопоставление классического и советского искусства в этом плане дает большие результаты, помогает решать важные воспитательные задачи.

Прочитав в классе небольшой отрывок из былины об Илье Муромце, мы обращаем внимание детей на известную картину Васнецова «Богатыри» и непосредственно за этим даем в магнитной записи начало первой части из Богатырской симфонии Бородина. Этот «комплекс» хорошо настраивает

детей на восприятие искусства Прокофьева. Мы знакомим школьников с одной из лучших страниц прокофьевского творчества, где в образе современном и динамичном сфокусирована исполинская сила и благородное величие народа (имеется в виду Пятая симфония Прокофьева, из которой дети слушают главную тему, с особой мощью и героизмом звучащую в коде первой части).

На вопрос учителя: «Есть ли здесь что-либо общее с Бородиным?» — дети уверенно отвечают: «Это тоже богатыри».

«Прокофьев создал свою симфонию в дни Отечественной войны, в дни очень трудные, тяжелые, — говорит учитель. — Но художник верил, что наш народ-богатырь победит, одолеет врага. И симфонию свою Прокофьев закончил необычным танцем: как будто богатыри пустились в пляс!» (Включается магнитная запись, воспроизводящая заключительный эпизод финала Пятой симфонии, начиная с последнего проведения рефрена.) Школьники очень любопытно комментируют музыку. «Сначала, — говорит мальчик, — танцуют только дети, а потом богатыри вместе с ними». Такое суждение может быть вполне оправдано. Оно не противоречит музыке.

С помощью учителя класс приходит к заключению, что это веселье всего народа — народа-победителя. Результат урока в следующем: ребята осознают, что о богатырях, о силе благородной и могучей, всегда мечтали люди. Богатырей всегда воспевали художники, в частности, и Прокофьев. И мы считаем, что богатырь сегодня — это советский народ. Таков главный вывод, сделанный классом с помощью учителя. Этот вывод конкретизировался вопросами, на которые дети отвечали эмоционально, с большим чувством: «Тот, кто на фронте с одной лишь гранатой в руках шел смело на фашистский танк и уничтожал бронированное страшилище — это богатырь?» — «Да!» «Тот, кто на заводе один управляет двадцатью станками — это богатырь?» — «Конечно, богатырь».

На беседу ушло не более двух минут. Но она оказалась необходимой.

Очевидно, что выбор общих тем для искусства разных эпох — это значит освещение так называемых вечных тем русского искусства. И очевидно, что новая образность окрашивает эти вечные темы по-иному — в современные тона, придает им актуальность.

Конечно, искусство социалистического реализма выдвинуло и принципиально новые темы, рожденные Великим Октябрем, нашей современностью. Поэтому в системе сопоставления настоящего с прошлым это надо учитывать.

Одна из важнейших в советском искусстве — тема труда. Однако в классической музыке эта тема не получила сколько-нибудь значительного развития (что объясняется целым

рядом социальных факторов). Но если тема труда не превалировала в профессиональной музыке прошлого, то она «находила выход» в творчестве народном. Правомерно поэтом сравнить произведения советской музыки с народным творчеством минувших эпох. Для школьников это несомненно будет «живым уроком истории». Музыка Прокофьева в данном случае может быть сопоставлена со старинной трудовой рабочей песней «Дубинушка». И в этом мы видим органичное целое. Поясним нашу мысль.

«Дубинушка» — памятник подневольного, рабского труда, а у Прокофьева в его балете «Каменный цветок» — воплощение народной мечты о свободном творческом труде. Горный мастер Данила — народный художник, пылливо ищущий истинного совершенства. «Дубинушка» и тема горного мастера Данилы из балета «Каменный цветок» — это своего рода антиподы вечной темы труда в русском искусстве. Народная песня и прокофьевская тема из балета как бы показывают сам процесс труда. Изображение трудового процесса с помощью «ритмо-действия» безусловно понятно школьникам.

В припеве старинной песни с его понижающими в конце каждой фразы мотивами — горечь безрадостной жизни трудового люда. В прокофьевской теме с ее исключительно интенсивным ритмическим нагнетанием — неизбежная радость труда. И здесь же детям хорошо показать чарующую тему Хозяйки Медной горы, воспринимаемую как воплощение величия трудового подвига во имя людей, во имя родной земли.

Тему труда мы разбиваем на два урока. На первом показываем «Дубинушку», тему Данилы из балета «Каменный цветок» и тему Хозяйки Медной горы из того же балета.

Урок открывается небольшой беседой учителя о труде до революции и в наши дни. Учитель показывает картину Б. Иогансона «На старом уральском заводе», поясняя, каким изнурительным и тяжким был труд рабочего. После этого все слушают «Дубинушку». Естественно и просто реализуется переход от старой народной песни к творчеству Прокофьева. Учитель задает вопрос классу: «Как вы думаете, о каком труде всегда мечтали люди?» И дети отвечают: «О свободном», «О таком труде, чтобы хотелось работать». И в подтверждение этого в классе знакомятся с героем балета «Каменный цветок» — Данилой, с его поэтичным и одухотворенным трудом. Прослушав тему Данилы, дети живо комментируют музыку: «Данила трудится с большой радостью», — говорит Юра. «Поэтому у него так быстро все получается», — конкретизирует Оля. «Он работает не уставая», — уверенно заявляет Валя. «А когда тебе радостно трудиться, никогда не устанешь», — заключает Вова. На вопрос: «Отличается ли труд Данилы от труда в песне „Дуби-

нушка“?» — хочет ответить весь класс. И смысл каждого ответа сводится к тому, что подневольный труд — горе, а труд свободный — счастье.

Дети любят видеть, слышать, ощущать себя в действии — это естественно. Но чувство детей обретает большой смысл тогда, когда они сами осознают полезность своего действия для других (школьники второго и третьего класса уже вполне созрели для подобного восприятия своей роли в коллективе). Именно это чувство ребенка необходимо максимально усилить и углубить. Тема труда дает здесь самую лучшую возможность. Причем советское искусство становится мощным катализатором развивающегося у детей чувства коллективизма.

С этой точки зрения проследим нить второго урока, посвященного теме труда: от старой народной песни (подневольный труд) — к Прокофьеву (труд — радость действия, труд — величие), от Прокофьева — к Шостаковичу (труд — счастье для детей).

Второй урок, посвященный теме труда, мы начинаем с вопросов: «Как трудятся в нашей стране советские дети? Чем они заняты? Как помогают взрослым?» Самые различные ответы учащихся («помогаю маме мыть посуду», «мы с братом помогали строить волейбольную площадку», «всем классом собирали макулатуру» и т. п.) приводят ребят к убеждению, что они могут быть серьезными помощниками взрослых. Фрагмент из оратории Шостаковича «Оденем Родину в леса» воспринимается ребятами как вывод из классной дискуссии. Они слышат как бы свои собственные голоса, слышат знакомые им призывы пионерского горна.

Учитель задает новый вопрос, заставляющий детей задуматься над зависимостью таких понятий, как труд и мир, отцы и дети: «Что принесла война людям?» Дети сами рассказывают о разрушениях и бедствиях, которые пережили советские люди во время войны. Фрагмент из «Реквиема» Д. Кабалевского «Наши дети» звучит естественным продолжением урока, связанного с темой труда. Весьма характерно, что после прослушивания один из учеников сказал: «Со мной в доме живет мальчик, у которого дедушка погиб на фронте. Он был геологом. И мы с товарищем решили, что когда вырастем, кончим школу, станем геологами». Учитель напоминает на фортепиано песню Пахмутовой «Геологи».

«А кем хочешь ты стать?» — спрашивает учитель у Пети. «Я буду учителем». «А ты?» — Вита, несколько смутившись, говорит, что хотела бы стать шахтером, но это не женская профессия. Мы решаем, что если захотеть, то и женщине можно стать шахтером. Так же, как многие женщины стали летчиками. После этого слушаем «Марш шахтеров» Хренникова.

Выясняется, что у каждого учащегося — свои планы, свои мечты. И в заключение урока мы приходим к выводу о том, что нет плохих профессий. «Надо любить свой труд и с удовольствием работать», — говорит Лена. С ней соглашаются все. Класс слушает «Марш энтузиастов» Дунаевского.

Отдельный урок мы посвящаем теме «Нет — войне!». Здесь сопоставляются произведения только советской музыки — Прокофьев и Шостакович. Речь идет о теме вторжения крестоносцев из «Ледового побоища» (кантата «Александр Невский» Прокофьева) и о теме нашествия из Седьмой симфонии Шостаковича. Смысл такого сопоставления очевиден: дети должны почувствовать, с какой силой негодования говорит музыка о захватчиках всех времен, как точно и глубоко выражает советское искусство наше отношение ко всему жестокому и варварскому⁴. Задача эта, как показывает опыт, вполне осуществима.

Учитель говорит детям о том, что нашему народу на протяжении его истории приходилось не раз вступать в единоборство с коварными и лютыми врагами. Было время, когда нашу землю топтали полчища рыцарей, грабивших народ, не щадивших даже стариков и детей. Учитель в нескольких словах обрисовывает звериный облик «псов-рыцарей», пытавшихся поработить русских людей. Закованные в латы чудовища двигались на наши города. Даже кони были в стальных скафандрах. Вот как изобразил скачущих рыцарей Прокофьев. (Включается магнитная запись, звучит тема вторжения псов-рыцарей из «Ледового побоища».) Вслед за темой вторжения псов-рыцарей слушаем тему нашествия из Седьмой симфонии Шостаковича (даем в записи последние четыре проведения этой темы).

Тема нашествия предваряется краткой аннотацией педагога, из которой школьники узнают о содержании музыки, однако учитель не дает пока никакой сравнительной характеристики темы Шостаковича и темы Прокофьева. Музыка должна помочь учащимся самим найти это сравнение. И действительно, дети охотно высказываются по поводу услышанного. На вопрос: «Есть ли сходство в характеристике рыцарей и фашистов?» — дети отвечают однозначно (утвердительно) и вполне правильно аттестуют причины образных параллелей.

⁴ Очевидное сходство тем Прокофьева и Шостаковича — и в нарочито искаженных фанфарно-призывных мотивах, и в остиноматном сопровождении, и в жесткости тембровых звучаний и, наконец, в четкости ритмического рисунка малого барабана. Сам факт близости этих двух тем весьма симптоматичен. Он свидетельствует о том, что советские художники близки друг другу в восприятии исторического прошлого и настоящего, в частности, в восприятии образов врагов-завоевателей. Близость идейно-эстетических взглядов советских художников обусловила близость художественных средств, воплощающих родственное содержание.

«Они злые, страшные, — констатирует Лена и с чувством добавляет, — и фашисты и рыцари злые». «Они хотели всех убить, — негодует Толя, — здесь музыка, как в кино. Я сам видел, как они дома сжигали». «Кто сжигал?» — спрашивает учитель. «Враги, — решительно отвечает Толя и, подумав, заключает, — и тогда и теперь».

Обобщение, невольно сделанное мальчиком («враги», «и тогда и теперь»), весьма характерно. Неприятие агрессии в любых формах, на любом этапе истории. В этом, в частности, одна из задач воспитания в школе.

Советское искусство, зовущее людей к миру, к братству, — это увлекательная тема занятий в классе («Урок родного языка» из оратории Прокофьева «На страже мира», «Песня мира» Шостаковича из кинофильма «Встреча на Эльбе»). Величаво-эпическая «Песня мира» Шостаковича на слова Е. Долматовского выражает спокойную уверенность, непоколебимую стойкость борцов за мир:

Мы сильны, берегись, поджигатель войны,
Не забудь, чем кончаются войны!
С нами люди простые из каждой страны,
Мы в грядущее смотрим спокойно.

Припев песни венчается лозунгом, в котором концентрируется идея: «Мир победит войну!» (кульминация мелодического развития, высвечивающая слова призыва).

«Урок родного языка» Прокофьева на слова С. Маршака отличается от песни Шостаковича: в нем детская непосредственность и живость характера, в нем — ясная опора на интонационный строй пионерской песни. Однако параллель с песней Шостаковича налицо. Она заключается в утверждении светлого (торжество мира) над темным и мрачным (силы войны). У Шостаковича вершиной становится лозунг «Мир победит войну!», у Прокофьева кульминация хора совпадает со словами, четко формирующими ту же идею: «Мир всем народам на свете. Нам не нужна война!» (слова эти великолепно подчеркнуты резкой сменой метро-ритма, особой значительностью выдержанных нот).

Идея торжества мира реализуется двумя художниками в разных стилистических плоскостях (в разных жанрах) и в то же время, как мы отметили выше, имеет общие точки соприкосновения. Оттого и сама идея обретает исключительную емкость. Педагог может не предварять прослушивание какими-либо аннотациями. Следует только указать авторов и названия произведений. Однако педагог должен нацелить школьников на определенное задание. Учащиеся, внимательно слушая произведение, должны потом сказать: какие слова выделяют Шостакович и Долматовский и какие слова выделяют Прокофьев и Маршак. Целевая установка при прослушивании песни Шостаковича и фрагмента из оратории

Прокофьева активизирует детей, повышает их внимание, творческую заинтересованность.

На этом уроке мы применили метод анкетирования (речь идет о конце третьего года обучения). Учащимся следовало записать в тетради, какие слова окажутся главными в песне Шостаковича и в «Уроке родного языка» Прокофьева. Из 38 учащихся класса написали: «Мир победит войну!» (Шостакович) — 22 человека, «Нам не нужна война!» (Прокофьев) — 26 человек.

Сопоставления советской и классической музыки, беседы с учителем о музыке прошлого и настоящего оказываются сильнодействующим фактором не только эстетического, но и общего развития младших школьников. Вовлекая детей в живой разговор об искусстве, предоставляя школьникам инициативу в развертывании классной дискуссии, возбуждая естественный интерес детей к сопоставлению образцов классического и современного искусства, учитель достигает положительных педагогических результатов, свидетельствующих об интеллектуальном росте школьника, о нравственном совершенствовании его личности.

Б. Тихонов

САМОДЕЯТЕЛЬНОЕ НАРОДНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В ШКОЛЕ

Как лучше решить сложную проблему приобщения широких масс к музыкальному искусству? Как привить любовь к художественному творчеству, к «серьезной» музыке, научить разбираться в ней, развить потребность слушать эту музыку? Вот вопросы, которые все острее встают перед советской музыкальной педагогикой, перед практиками культурно-просветительных учреждений и общеобразовательных школ.

Хорошо известно, что основным критерием оценки произведений музыкального искусства является их художественность, глубина идейно-эмоционального содержания. Художественная, содержательная музыка дает возможность воспитывать советских людей в соответствии с высокими идеалами коммунистического общества.

Музыкально-эстетическое развитие, формирование творческого восприятия школьниками большого музыкального искусства успешно ведется различными путями: через хоровое пение, слушание музыки, изучение музыкальной грамоты, посредством игры на различных музыкальных инструментах. Но именно коллективное народно-инструментальное исполнительство дает, по нашему глубокому убеждению, исключительную возможность во всестороннем воспитании детей.

Не противопоставляя русскую народно-инструментальную музыку другим видам музыкального искусства, мы хотим лишь подчеркнуть, что благодаря некоторым особым качествам этой музыки сравнительно просто можно осуществить главную цель музыкально-эстетического воспитания: пробуждать интерес и любовь к подлинно прекрасному искусству, формировать высокохудожественный вкус у подрастающего поколения.

Легкая музыка не всегда бывает совершенна; в худших своих образцах она воздействует в психолого-физиологическом плане главным образом на моторику, вызывает примитивные эмоции, притупляет эстетические чувства. В отличие от нее русская народно-инструментальная музыка, базирующаяся на интонационной основе народной песни, не может не оказывать благотворного влияния на формирование нормально развитого музыкального вкуса, на воспитание высоких художественных запросов нашей молодежи. Более того, русское народно-инструментальное искусство может явиться важным средством, противостоящим пустому, бессодержательному «музицированию»; оно — сильное оружие воспитания молодых людей в духе глубокого уважения и любви к национальной культуре.

С сожалением надо признать, что привитию школьникам интереса к русским народным инструментам и народно-инструментальной музыке мешает недостаточная пропаганда данного вида музыкального искусства в школе, недооценка его художественной значимости. Между тем самодеятельные оркестры русских народных инструментов могут сыграть важную роль в массовой пропаганде музыкальной культуры. Мы имеем в виду прежде всего общепедагогические задачи воспитания и развития, которые для массового музыкального воспитания вообще и музыкальной самодеятельности в частности являются определяющими. Распространение оркестров народных инструментов в школе, в разных внешкольных учреждениях становится все более необходимым.

Музыкальная самодеятельность способствует не только художественному развитию школьников, но и формированию их нравственности. Опыт показывает, что непосредственное приобщение к творчеству весьма положительно влияет и на нравственный облик молодого человека. Участник самодеятельного коллектива воспитывается в определенном направлении: в творческом общении формируются такие важные качества, как коллективизм, взаимная выручка, трудолюбие; приобщаясь к творчеству, член музыкального коллектива проникается чувством ответственности перед товарищами, познает радость согласованной деятельности. В процессе совместного творчества между кружковцами устанавливаются особые связи, взаимоотношения: понимание общественных

обязанностей, преодоление проявлений индивидуализма и эгоизма, устремленность к достижению наиболее высоких художественных результатов в исполнительстве. Здесь рождается высокая сознательность, свойственная только творческим коллективам, — театральная этика, по словам К. Станиславского.

В коллективе успешно осуществляется воспитывающее обучение. Самодеятельные оркестры русских народных инструментов — относительно постоянны, что позволяет проводить музыкально-эстетическое воспитание систематически и последовательно. Благодаря некоторым конструктивным особенностям русских народных инструментов представляется возможность быстро научить участников музыкальной самодеятельности коллективной игре, приобщать к художественному творчеству, развивать их музыкальные данные.

Еще В. А. Андреев, поборник массовой музыкальной культуры, справедливо подчеркивал, что усовершенствованные русские народные инструменты «...не имеют себе равных по быстроте и легкости обучения на них, в особенности в совместном исполнении, т. е. в оркестровом, где лица даже с крайне ограниченными природными способностями могут принимать участие и постепенно развивать свой слух»¹.

Это положение имеет важный педагогический смысл: массовость, популярность, доступность русских народных инструментов даже для лиц «с крайне ограниченными природными способностями» означает, что обучение на таких инструментах возможно практически для всех без исключения.

Быстрота и легкость обучения игре на русских народных инструментах обусловлена, в частности, и тем, что они имеют точно фиксированную высоту звука. Бесспорно, такая конструкция музыкальных инструментов имеет свои недостатки: играя на них, исполнитель не всегда уделяет должное внимание слуховому контролю за высотно-интонационной стороной исполнения, что, казалось бы, тормозит развитие мелодического слуха. Но именно этот кажущийся «недостаток» русских народных инструментов и является одним из тех преимущественных качеств, которое позволяет не только быстро приобщить к музицированию на них, но также, по справедливому утверждению В. Андреева, постепенно развить слух. Другие инструменты, как верно говорил он, для совместного исполнения «...гораздо менее пригодны, чем балалайки и домры, и не могут нести такого обширного репертуара»².

¹ Андреев В. Великорусский оркестр и его значение для народа. — «Музыкальная жизнь», 1960, № 23, с. 11.

² Там же, с. 11.

Нужно также подчеркнуть, что музицирование в коллективе русских народных инструментов (ансамбле, оркестре) помогает выработать умение активно вслушиваться в музыку, развивает слуховое внимание и самоконтроль, значительно обостряет внутренний слух. Но сверх того коллективная игра дает возможность развивать не только «линейный», мелодический, но также и гармонический слух. В педагогической практике это особенно важно учитывать и потому, что, как показал опыт, формальный метод воспитания одного лишь «интервального слуха» не способствует, по мнению профессора Л. Баренбойма, становлению музыкального слуха в широком смысле слова.

Педагогическая и практическая ценность таких самодеятельных оркестров повышается еще и благодаря тому, что русские народные инструменты, как мы уже отмечали, чрезвычайно просты при обучении игре на них. Доступность — это своего рода «привилегия», которая дает право оркестрам быть одним из действенных музыкально-воспитательных средств.

В очерке «Великорусский оркестр и его значение для народа» В. В. Андреев приводит весьма убедительный в этом смысле аргумент: «... чтобы овладеть только тоном на скрипке, т. е. уметь его правильно извлекать смычком, требуется два года ежедневных упражнений, для изучения грифа и выработки тона на балалайке или домре требуется всего один месяц»³.

Практика убедительно показывает, что уже после непродолжительных занятий участники оркестра, приступив к коллективной игре, добиваются сравнительно высокого художественного уровня исполнения. Вот пример. Всего два года потребовалось самодеятельному коллективу Долгопрудненского Дома пионеров для того, чтобы завоевать звание лучшего детского оркестра Московской области, стать лауреатом смотров и фестивалей Мособлоно. В трех группах оркестра (старшая, средняя и подготовительная) сейчас занимается 150 человек. Здесь ребята познают основы музыкального искусства, успешно овладевают мастерством ансамблевой игры. Показательно, что оркестр Дома пионеров, являясь базовым коллективом, пополняется за счет учащихся из подготовительных групп, организованных педагогами оркестра в средних школах № 6 и № 7 города Долгопрудное. 60 учеников вторых и третьих классов занимаются в школьных оркестрах два раза в неделю. Причем занятия в оркестре, как отмечает руководитель коллектива Г. Е. Ларин, благотворно

³ Андреев В. Великорусский оркестр и его значение для народа, с. 11.

вливают не только на общее развитие школьников, но и на их общее воспитание: учащиеся начинают лучше учиться, заметно повышается их дисциплина.

Быстро и значительных творческих успехов добился также детский самодеятельный оркестр средней школы-восемилетки города Икша, руководит которым Н. Фролов.

В качестве примера назовем еще школьный оркестр народных инструментов, руководимый В. Пьянковым. Пятнадцать лет работает в Архангельской области Онежского района этот детский коллектив — неоднократный лауреат областных конкурсов, Всероссийского смотра сельской художественной самодеятельности, дипломант смотра, посвященного 50-летию Октября. В репертуаре коллектива сочинения русских и зарубежных классиков, произведения советских композиторов. Оркестр регулярно выступает перед аудиторией, привлекает слушателей любовью к серьезной музыке, привлекает их к большому искусству. Но важно и другое: большинство ребят, окончивших школу, продолжают увлекаться музыкой, а многие из них посвятили ей свою жизнь.

Итак, разнообразие репертуара, высокие художественные возможности, доступность широким кругам ставит самодеятельные оркестры русских народных инструментов в ряд творческих коллективов, способных быть эффективными проводниками подлинной музыкальной культуры в массы.

Совершенно очевидно, что народные музыкальные инструменты могут и должны явиться не только ступенью, по словам А. В. Луначарского, в царство более сложных и богатых инструментов, но и действенным средством музыкально-эстетического воспитания школьников.

Следует подчеркнуть еще одно чрезмерно важное положение. Речь идет о музыкальных коллективах, которые бережно сохраняют народные традиции, художественные достижения в области инструментального творчества. Оркестры народных инструментов, по меткому выражению композитора Ю. Шишакова, представляют наиболее благоприятную почву в смысле аккумуляции народного музыкального опыта.

Это утверждение имеет не только теоретический интерес, но и большой практический смысл: оркестры народных инструментов являются хранителями народной музыкальной культуры, национальной музыкальной интонационности в частности. Ярко выраженная национальная окрашенность музыки, народная интонационная сфера звучания — наиболее благоприятная почва для воспитания у ребят здорового, нормально развитого художественного вкуса, пробуждения чувства патриотизма, формирования гражданских идеалов.

В тембральной сфере русских народных инструментов особо органично звучит фольклор народов не только Совет-

ского Союза, но и других стран. Использование фольклора различных народов в музыкально-эстетическом воспитании молодежи, в приобщении ее к современному музыкальному языку имеет весьма важное значение. Это также серьезный стимул к пробуждению интереса у школьников к художественному творчеству многих народностей, их национальной культуре.

Если основной задачей массового музыкального воспитания в Советском Союзе, по словам Д. Кабалевского, является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие ее на духовный мир нашей молодежи, то именно самодеятельное народно-инструментальное исполнительство, как одна из активных и массовых форм музыкально-эстетического воспитания, вполне может выполнить такую высокую педагогическую миссию.

Недооценка роли русского народно-инструментального искусства, имеющая, к сожалению, место и донныне, отрицательно сказывается на музыкальном воспитании подрастающего поколения. Этот вопрос, по нашему мнению, заслуживает самого пристального внимания музыкальной общественности страны: ученых, педагогов, пропагандистов музыкального искусства.

Приложение

РАЗЛИЧНЫЕ СОСТАВЫ АНСАМБЛЕЙ И ОРКЕСТРОВ РУССКИХ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Однородные составы ансамблей

Ансамбли	балалайки	домры	баяны *
Дуэт	прима I прима II	малая альтовая	баян I баян II
Трио	прима секунда бас	малая альт бас	баян I баян II баян III
Квартет	прима I прима II секунда бас	малая альт I альт II бас	баян I баян II баян III баян IV

* Среди ансамблей баянов наиболее популярны дуэты и трио.

Квинтет	прима I	малая I	баян I
	прима II	малая II	баян II
	секунда	альт I	баян III (альт)
	альт	альт II	баян IV (тенор)
	бас (лучше контрабас)	бас	баян V (бас)
Секстет	прима I	малая I	
	прима II	малая II	
	секунда	альт I	
	альт	альт II	
	бас контрабас	бас контрабас *	

Смешанные составы ансамблей **

Ансамбли	I	II	III
Дуэт	балалайка прима баян	домра малая баян	домра альт баян
Трио	домра малая балалайка прима баян	домра малая балалайка се- кунда балалайка бас	домра малая домра альт баян
Квартет	домра малая домра альт балалайка прима баян	домра малая домра альт домра бас баян	домра малая домра альт балалайка секунда балалайка бас
Квинтет	домра малая домра альт балалайка прима балалайка бас баян	домра малая домра альт домра бас балалайка прима баян	домра малая домра альт балалайка прима балалайка секунда балалайка бас
Секстет	домра малая домра альт балалайка прима балалайка се- кунда балалайка бас баян	домра малая домра альт домра бас балалайка прима балалайка се- кунда балалайка конт- рабас баян	домра малая домра альт I домра альт II домра бас балалайка прима баян

* В секстете четырехструнных домр применяется домровый контрабас, в секстете же трехструнных — балалаечный контрабас.

** Смешанные составы ансамблей русских народных инструментов более разнообразны и красочны в тембровом отношении. Такие ансамбли могут быть основой для школьных оркестров русских народных инструментов.

Особенно хорошо звучат следующие смешанные ансамбли: квинтет — домра малая, домра альт, балалайка прима, балалайка секунда (или альт), контрабас (балалайка или домра); секстет — домра малая (трех- или четырехструнная), домра альт (трехструнная или четырехструнный тенор), балалайка прима, балалайка секунда (или альт), балалайка бас (или контрабас), баян.

**Домровые ансамбли
(из четырехструнных домр) ***

Состав оркестра	Количество исполнителей		
Пикколо	—	—	—
Прима I	3	4	6
Прима II	2	3	4
Альт	2	3	3
Тенор	1	2	3
Бас	1	2	3
Контрабас	1	1	2

**Оркестры из четырехструнных
домр и балалаек**

Состав оркестра	Количество исполнителей		
Домра пикколо	1	1	
Домра прима I	4	6	
Домра прима II	2	4	
Домра альт	2	3	
Домра тенор	3	5	
Домра бас	2	3	
Ударные **	1	1	
Балалайка прима	2	4	
Балалайка секунда	1	2	
Балалайка альт	1	2	
Балалайка бас	1	2	
Балалайка контрабас	1	2	

Домрово-балалаечные оркестры

Состав оркестра	Количество исполнителей				
Домра пикколо	—	—	—	1	1
Домра малая I	1	3	4	4	5
Домра малая II	1	2	2	3	4
Домра альт I	1	1	2	2	3
Домра альт II	—	1	1	2	2
Домра бас I	—	—	1	1	2
Домра бас II	—	—	1	1	1
Балалайка прима	1	1	1	2	2
Балалайка секунда	1	1	1	2	2
Балалайка альт	1	1	1	2	2
Балалайка бас	1	1	1	2	2
Балалайка контрабас	—	—	1	2	2

* Этот состав оркестра имеет некоторые недостатки: относительно слабое звучание средней группы, тембровое однообразие, что снижает художественную сторону исполнения. Значительно больший эффект такие инструменты дают в соединении их с балалаечной группой.

** Ударные инструменты: треугольник, бубен, малый барабан (могут быть и тарелки).

**Малые домрово-балалаечные оркестры *
(с готовыми баянами)**

Состав оркестра	Количество исполнителей			
Домра пикколо	—	—	1	1
Домра малая I	2	3	3	4
Домра малая II	1	2	2	2
Домра альт I	1	2	2	2
Домра альт II	1	1	1	2
Домра бас I	1	1	1	1
Домра бас II	1	—	1	1
Баяны	1	1	2	2
Ударные	1	—	1	1
Балалайка прима	2	2	2	2
Балалайка секунда	1	1	1	2
Балалайка альт	1	1	1	2
Балалайка бас	1	1	1	1
Балалайка контрабас	1	1	2	2

Оркестры из готовых баянов

I

Состав оркестра	Количество исполнителей		
Баян I	4	6	8
Баян II	3	5	7
Баян III	3	4	5
Баян IV **	2	3	4

II

Состав оркестра	Количество исполнителей		
Баян I	4	6	
Баян II	3	5	
Баян III (альт)	2	3	
Баян IV (тенор) ***	2	3	
Бас (готовый баян)	1	2	
Контрабас ****	—	1	

* Малый состав оркестра русских народных инструментов — наиболее художественно ценный. На него следует ориентироваться при организации школьного самодельного оркестра.

** IV баян здесь выполняет функцию баса, партия которого может исполняться как на правой, так и на левой клавиатурах.

*** Партия тенора на готовом баяне исполняется октавой ниже.

**** Для усиления басовой партии в такой состав оркестра вводятся балалаечный или смычковый контрабасы.

Оркестры из оркестровых гармоник *

Состав оркестра	Количество исполнителей		
Пикколо	1	1	1
Прима I	4	5	7
Прима II	3	4	5
Альт	2	3	4
Тенор	2	3	4
Бас	1	2	2
Контрабас	1	1	2

* Оркестровые гармоники — это семейство инструментов (пикколо, прима, альт, тенор, бас, контрабас), отличающихся друг от друга размером, диапазоном и тембровыми красками.

В. Адищев

ИЗ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРМИ

Певческие курсы А. Д. Городцова

Среди городов дореволюционной России конца XIX — начала XX века Пермь выделялась интересной и самобытной работой в области школьного музыкального воспитания. Здесь сложилась стройная система музыкального образования учителей — певческие курсы, издавались нотные сборники, которые академик Б. В. Асафьев назвал «энциклопедией по хоровой литературе», была организована одна из самых больших в России музыкально-педагогическая библиотека для учителей. В народных школах Пермской губернии было создано около четырехсот хоров, здесь же впервые в широких масштабах осуществлялись школьные постановки оперных спектаклей. Возглавлял эту работу А. Д. Городцов — оперный певец, хоровой дирижер и педагог¹.

Задача статьи — познакомить читателей с работой пермских певческих курсов по подготовке учителей пения.

Предварительно несколько слов о месте и положении музыки и пения в учебных заведениях России, о том, кем и как осуществлялась подготовка учителей пения, о причинах возникновения певческих курсов.

¹ Александр Дмитриевич Городцов (1857—1918) окончил юридический факультет Московского университета. Обучался пению в частном классе композитора и профессора пения В. Н. Кашперова, пел в хорах, в том числе в синодальном. Впоследствии — оперный певец (бас). С 1896 года — руководитель народнопевческого дела Пермской губернии.

Министерство народного просвещения царской России допускало пение и музыку в школы «по мере возможности и усмотрению начальства»². Естественно, такая «возможность» была реальной лишь для учебных заведений привилегированных сословий русского общества. Здесь музыка и пение занимали значительное место.

Совершенно иное положение было в школах для «низов». В подавляющем большинстве народных школ, как сельских, так и городских, музыкальное воспитание по-существу отсутствовало. «Число учеников, обучающихся пению в средней школе, — писал корреспондент „Русской музыкальной газеты“, — обыкновенно составляет 5—10% всего числа учащихся... Если бы пожелали проследить процент учащихся пению в продолжение всего курса школы, то процент этот получился бы равным или нулю, или ничтожной доле единицы»³. Преподавание пения в школах считалось не обязательным. Там же, где занятия проводились, они почти полностью сводились к обслуживанию церковных богослужений. «Пасынком», «незаконным детищем» называли современники школьные уроки пения.

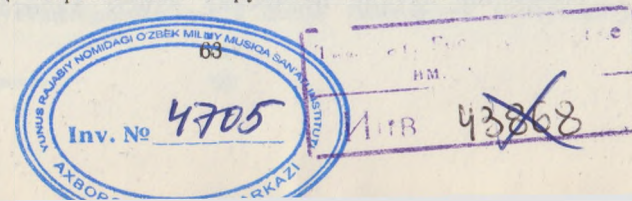
Не лучше обстояло дело и с музыкальными кадрами для школы — их повсеместно не хватало. Как известно, школьных преподавателей пения готовили в учительских и духовных семинариях, пению обучали в земских учительских школах. Высококвалифицированных учителей пения и руководителей хоров выпускали регентские классы Петербургской певческой капеллы и Московское синодальное училище. Но число окончивших эти учебные заведения было очень незначительно. Так, в 1904 году полный курс регентского класса капеллы окончило 20 человек, синодальное училище — 7. В Пермской губернии на 10—15 школ приходился один учитель пения.

Отсутствие в народных школах учителей пения побуждало передовых музыкантов и педагогов открывать по собственной инициативе краткосрочные летние певческие курсы. «Революционный подъем конца XIX — начала XX века, — писал Д. Л. Локшин, — вызывает стремление демократических кругов русской интеллигенции к массовой просветительской работе. Эти тенденции обнаруживаются и в области музыкальной»⁴.

² Апраксина О. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. М.—Л., 1948, с. 7.

³ Нелидов К. Положение музыкального образования в средней школе и желательные изменения в его современной постановке. — «Русская музыкальная газета», 1900, № 12, с. 339—340.

⁴ Локшин Д. Хоровое пение в русской школе. М., 1957, с. 116—117.



В 1890—1900-х годах певческие курсы по подготовке учителей были открыты в Саратове, Новгороде, Гродно, Екатеринодаре, Одессе и других городах России. Организатором первых певческих курсов (1887, Киев) был А. Н. Карасев. На некоторых курсах педагогическую работу проводили большие мастера хорового дела: А. А. Архангельский, П. Г. Чесноков, Н. М. Данилин.

В Москве, начиная с 1909 года, в течение ряда лет певческими курсами руководил А. В. Никольский. В Петербурге при регентском училище, учрежденном С. В. Смоленским, с 1911 года также проводились летние регентско-учительские курсы.

Учителям преподавались основы музыкальной и певческой грамоты, их знакомили с методикой музыкальной работы в школе, давали элементарные практические навыки. Обычно курсисты изучали духовное и светское пение, обучались игре на скрипке или фисгармонии. Многие курсы отличались значительным объемом учебного материала (так, программа курсов А. Н. Карасева была рассчитана на 240 часов), большим количеством слушателей, достаточно высокими результатами.

В целом, певческие курсы представляли собой «яркое явление в предреволюционной практике подготовки учителей пения» (Локшин).

Пермские курсы певческой грамоты, руководимые А. Д. Городцовым, имея много общего с подобными курсами в других местах России, в то же время значительно отличались от них. Если большинство певческих курсов организовывалось в каждом городе эпизодически, один или несколько раз, то пермские курсы представляли собой многолетнюю постоянно действующую школу. Здесь сложилась своеобразная система музыкально-педагогической подготовки учителей пения и руководителей хоров.

Несколько необычно было и содержание курсов А. Д. Городцова. Вместе с дисциплинами музыкального цикла, во многом схожими с программами курсов А. В. Никольского, А. Н. Карасева, регентского училища, на пермских курсах преподавались анатомия и физиология органов речи, гигиена пения, искусство выразительного чтения и основы режиссерского дела.

Важно отметить демократическую направленность пермских курсов. Слушателями в большинстве были учителя народных школ, выходцы из рабочих и крестьян, а не лица духовного звания. Певческая работа строилась в основном не на церковной, а на светской музыке и народной песне. В силу указанных особенностей опыт пермских курсов может быть интересен и в настоящее время.

Пермские летние певческие курсы работали с 1896 по

1918 год⁵. За это время на них получили музыкальную подготовку около трех тысяч учителей и руководителей хоров (часть слушателей посещали курсы несколько раз).

Учебная программа курсов состояла из 240—280 часов. Она включала: элементарную теорию музыки и основы гармонии, хоровое пение, методику преподавания пения и музыкальной грамоты, русскую хоровую литературу, игру на скрипке и фисгармонии, анатомию и физиологию органов речи и гигиену пения, выразительное чтение, а с 1915 года и основы режиссерского дела.

Первые четыре предмета преподавали руководитель курсов и его помощник. На курсах также работали два преподавателя, обучавшие игре на музыкальных инструментах, и педагоги по гигиене пения и выразительному чтению. Продолжительность курсов была определена в 33—35 дней. Занятия проходили ежедневно с небольшим перерывом с 8 часов утра до 9 часов вечера. Утренние часы отводились элементарной теории музыки, разучиванию хоровых произведений, методике пения. Днем курсисты обучались игре на скрипке, фисгармонии, выразительному чтению, а в вечернее время выполняли задания по теории музыки, учились основам дирижерской техники.

Остановимся коротко на анализе учебных дисциплин пермских курсов.

Элементарная теория музыки занимала на курсах одно из ведущих мест. С самого начала Городцов решительно отказывается от широко распространенного в то время обучения музыке при помощи буквенного или цифрового методов. «Эти упрощенные системы, — пишет О. Апраксина, — вполне удовлетворяли примитивные практические нужды дореволюционного „массового музыкального воспитания“, сводившегося в основном к записи и пению простейших молитвенных песнопений. Построение обучения на особом музыкальном „алфавите“, не употреблявшемся в живой практике, искусственно ограничивало учащихся „молитвенным“ репертуаром, отгораживало их от подлинной музыкальной культуры»⁶. Городцов стремился к тому, чтобы через слуша-

⁵ Курсы устраивались поочередно в Перми и Екатеринбурге — втором крупном центре губернии (ныне Свердловске). Официальное руководство работой курсов осуществлялось губернским комитетом попечительства о народной трезвости. Эти комитеты, являясь в целом глубоко бюрократическими, в ряде случаев способствовали развитию хорового дела, например, в Новгородской, Минской и особенно в Пермской губерниях.

⁶ Апраксина О. Становление и развитие музыкального воспитания в советской общеобразовательной школе (докторская диссертация). М., 1971, с. 103.

телей курсов внести в народные школы обучение нотной грамоте. «По моему мнению, — писал руководитель курсов, — школа должна не заучивать по слуху напевы..., а должна научить основательно нотной грамоте»⁷.

Элементарной теории отводилось в среднем до 60 часов (включая начала гармонии). За основу была взята программа приготовительного курса регентского класса Петербургской певческой капеллы, но в несколько большем объеме. Программа включала сведения о ключах, интервалах, гаммах, аккордах (обращения, разрешения, энгармоническая замена и т. д.). Поскольку на курсах разучивались многоголосные хоровые произведения, то к элементарной теории добавлялись краткие сведения из гармонии: понятия об основных гармонических функциях, их соединении, о задержании, проходящих и вспомогательных звуках, правилах голосоведения. Отмечалась разница в гармонизации мелодий церковной, светской и народной музыки. Слушатели учились перекладывать произведения из широкого расположения гармоний в тесное и обратно, выполнять переложения для различных составов хоров. Особое внимание обращалось на выработку у слушателей умения определять тональность, правильно «задавать» тон, транспонировать.

Все обучение элементарной теории строилось на обязательном сочетании теоретических сведений с практическим их применением. Каждое хоровое произведение, разучиваемое на курсах, «разбиралось со стороны тональности, мелодической, ритмической и гармонической стороны и на этих разобранных примерах усваивались основы теории музыки, начала гармонии и особенности народного песенного склада»⁸. Неразрывная связь теории с практикой составляла основу основ всей педагогической деятельности Городцова. Этим можно объяснить высокое качество знаний курсистов, которое отмечали многие комиссии, принимавшие экзамены. В целом курс элементарной теории музыки давал учителям пения прочную начальную теоретическую основу, достаточную для обучения школьников нотной грамоте и пению по нотам.

Около половины всего учебного времени (110—130 часов) на пермских курсах отводилось занятиям по певческому делу. Все слушатели составляли общий смешанный хор, который под руководством Городцова занимался ежедневно по 4 часа в день (утром и вечером). На занятиях хора курсисты осваивали основные певческие навыки, знакомились с

⁷ Государственный архив Пермской области (ГАПО), ф. 71, оп. 1, д. 3, л. 1.

⁸ Народнопевческое дело в Пермской губернии. Отчет руководителя народных хоров Пермского попечительства о народной трезвости за 1915 год и за двадцатилетие с 1896 по 1915 гг. Пермь, 1917, с. 3.

элементарными понятиями о постановке голоса, овладевали началами дирижерской техники, разучивали большое количество хоровых произведений.

Программа хоровых занятий на курсах состояла из церковного и светского пения. Официальная политика требовала при преподавании пения в школах главное внимание уделять церковной музыке. Игнорировать это и строить хоровую работу только на светской литературе в то время не представлялось возможным.

Интересно, что, обращаясь к церковной музыке, Городцов громадному количеству примитивной церковной хоровой литературы противопоставлял высокохудожественные образцы древнерусского знаменного распева, а также выдающиеся духовные сочинения Д. С. Бортнянского, П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова.

Если проанализировать программы многочисленных хоровых концертов курсистов, то становится ясным, что основу певческой работы на курсах составляла светская литература: хоры из опер, отдельные хоровые произведения русских композиторов, русские народные песни. Русским народным песням отводилось одно из ведущих мест. Городцов полностью разделял мысль Е. Э. Линевой о том, что «народная песня должна быть основой музыкального развития народа», что она, с одной стороны, «дает богатейший материал для разработки аналитического метода преподавания музыки, когда все правила вытекают из живых примеров»⁹, с другой — «развивает сознательную любовь к пению, к музыкальным красотам вообще, а в частности, к своим родным напевам»¹⁰.

Богат и разнообразен круг русских народных песен, разучиваемых на курсах: обрядовые, календарные, протяжные, песни, рассказывающие о тяжелом труде народа («Дубинушка», «Эй, ухнем»). Большинство из них исполнялось в записи и обработке выдающихся знатоков русской песни — Н. А. Римского-Корсакова, М. П. Мусоргского, А. К. Лядова. Значительное место отводилось работе над хоровыми произведениями русских композиторов. «Колыбельная песня» Балакирева, «Былинка» Кастальского, «Сосна» Рахманинова, «Легенда» и «Соловушка» Чайковского, хоры из опер Бородина, Даргомыжского, Серова — вот далеко не полный репертуар курсов. Ярким событием в работе курсов 1912—1915 годов было разучивание и показ на концертах почти всех хоровых сцен из оперы Глинки «Иван Сусанин». От простей-

⁹ Труды Всероссийского съезда деятелей народного театра. Пг., 1919, с. 309, 312.

¹⁰ «Русская музыкальная газета», 1905, № 37, с. 949.

ших напевов до оперных сцен — таков диапазон хорового репертуара пермских певческих курсов.

Своеобразна методическая сторона хоровой работы Городцова. Произведения разучивались только по нотам. Каждая партия сначала сольфеджировалась, затем пропевалась со словами. Занятия проводились в основном без инструмента, иногда использовалась фисгармония.

Хоровые занятия обычно начинались с певческих упражнений. Значительное место среди них занимало пение канонов. «Упражнения в форме канонов, — утверждал руководитель курсов, — приучают певцов к самостоятельности, внимательности, правильной интонации и точному счету»¹¹. Поэтому на занятиях часто использовалась «Практическая школа хорового пения» В. Ф. Комарова, содержащая большое число двух-, трех-, четырех- и пятиголосных канонов.

Необходимым условием для успешной певческой работы Городцов считал «любобное отношение к пению». Чтобы пение было эмоционально насыщенным, настоящим «священнодействием», он использовал литературные произведения, рассказывал об авторах хоровых пьес, приучал к сознательному и активному проникновению в суть исполняемых произведений.

На хоровых занятиях учителя пения овладевали и основами дирижерского искусства. Сведения по хороведению сочетались с усвоением главнейших приемов и методов работы с хором. Слушатели знакомились с отдельными главами различных руководств: «О разучивании хоровых произведений и дирижировании» А. Пузыревского, «Практическое руководство для начинающего учителя-регента» В. Зиновьева, «Дирижер оркестра» Г. Берлиоза и другими. Вся эта учебная литература комментировалась и разбиралась руководителем курсов. В вечерние часы занятий хора учителям, которые уже были однажды на курсах (обычно 15—25 человек), предоставлялась возможность самостоятельно работать с хором.

Изучение методики обучения пению и нотной грамоте начиналось с критического анализа основных теоретических и методических трудов, применявшихся в то время в педагогической практике. Разбирались работы А. Карасева, С. Миропольского, Н. Ярошенко, А. Пузыревского и других. Обращает на себя внимание тот факт, что Городцов предлагал слушателям не один учебник, а различные руководства, сравнивал, показывал их положительные стороны и недостатки, рекомендовал те или иные приемы работы.

Руководитель курсов так определял свой подход к преподаванию пения: «Если желают завести и утвердить пение в школе, то нужно вести его преподавание так, чтобы не было тоски ни ученикам, ни учителю... Пение как искусство само по себе способно вознаградить труд, употребляемый на его изучение»¹². Определяя урок пения как предмет искусства, Городцов считал обязательным его условием эмоциональность, активность, заинтересованность как учеников, так и учителя. Он предостерегал курсистов от длительных теоретических объяснений, от чрезмерного увлечения музыкальными терминами, которые, по его мнению, «не только не возбуждают в детях охоты к пению, но могут вселить в них даже отвращение... Такт и размер гораздо лучше усваиваются поющими при разборе построения исполняемых уже ими пьес»¹³. Руководитель курсов был категорически против бессмысленных, механических упражнений: «Продолжительное пение интервалов без всякого ритма, мелодии, гармонии... не возбуждает в детях охоты к пению. С каждым таким уроком ученики... становятся все дальше и дальше от пения как искусства»¹⁴.

В программу методики пения входили и показательные уроки, которые Городцов проводил для учителей в начальных школах Перми.

О многосторонней подготовке слушателей пермских курсов свидетельствуют занятия по русской хоровой литературе. Городцов знакомил курсистов с жизнью и деятельностью выдающихся русских композиторов, хоровых дирижеров, музыкальных деятелей — Д. С. Бортнянского, М. И. Глинки, Н. А. Римского-Корсакова, А. Д. Кастальского, П. И. Чайковского, А. А. Архангельского, В. Ф. Одовского, рассказывал о том или ином музыканте во время разучивания его произведения. Некоторым композиторам — М. И. Глинке, Н. А. Римскому-Корсакову, П. И. Чайковскому — посвящались отдельные лекции. Основное внимание уделялось хоровому наследию композиторов. Многие хоры, которые не разучивались на курсах, сольфеджировались, после чего руководитель кратко комментировал особенности содержания и музыкального языка этих произведений.

На пермских курсах учителя пения обучались игре на скрипке и фисгармонии. Конечная цель обучения

¹² Рецензия А. Городцова на «Нотную азбуку» Н. Ерошенко. — Журнал «Вестник попечительства о народной трезвости». 1905, № 47—48, с. 834. (Подтверждая свои мысли, А. Городцов цитирует некоторые положения книги В. Комарова «Пение в начальной русской школе». Сергиев-Посад, 1898.)

¹³ Там же, с. 834.

¹⁴ Там же, с. 835.

¹¹ «Русская музыкальная газета», 1905, № 37, с. 846.

заклучалась в том, чтобы, научив курсистов простейшим приемам и навыкам игры на инструменте, дать им возможность в дальнейшем самостоятельно разучивать голосовые партии хоровых произведений, а также использовать инструмент на уроках в школе. Обучение в основном строилось на песенном материале. Занятия проводились с небольшими группами ежедневно по 2 часа (от 40 до 60 часов за весь период курсов). Столичный музыкант, слушавший игру курсистов на экзамене, отмечал, что «скрипки звучали уверенно... впечатление от исполнения — самое благоприятное». Конечно, не следует переоценивать результаты инструментальной подготовки слушателей курсов, но, без сомнения, обучение это положительным образом сказывалось на общей музыкальной подготовке учителей пения.

Несколько странным, на первый взгляд, кажется введение на певческих курсах выразительного чтения. Включая этот предмет в уплотненную программу занятий, Городцов учитывал важность для учителей пения уметь грамотно и убедительно через литературный текст донести до учеников идею и смысл хорового произведения, так как от выразительности слова во многом зависит выразительность пения. Обучение мастерству чтения содействовало воспитанию важных певческих навыков — дыхания, вокализации, осмысленного произношения, четкой дикции. Кроме того выразительное чтение безусловно развивало у курсистов общую культуру, знакомило их с лучшими образцами русской литературы.

В 1915—1918 годы в программу пермских курсов был включен новый предмет — основы режиссерского дела («устройство разумных развлечений для народа»). Введение его было вызвано несколькими причинами. Во-первых, в связи с успешной постановкой во многих школах губернии сцен из оперы Глинки «Иван Сусанин»¹⁵, курсисты часто выражали желание изучить режиссерское дело. Во-вторых, в сельской местности учителя пения являлись не только музыкальными руководителями, но и организаторами народных чтений, бесед, литературных вечеров, постановщиками спектаклей. Все это требовало специальных знаний.

Слушателей учили основам режиссерской работы — выбору репертуара, проведению репетиций, различным вопросам организации театра — оформлению сцены, подготовке деко-

¹⁵ В 1913 году сцены из оперы «Иван Сусанин» (в переложении А. Д. Городцова для хора и солистов без инструментального сопровождения) были поставлены полностью в 30 и частично — 54 селах, заводах и школах Пермской губернии. Постановки осуществлялись учителями школ и руководителями хоров, бывших на курсах певческой грамоты. В 1915 году А. Д. Городцов сделал переложение оперы Верстовского «Аскольдова могила».

раций, знакомили с историей театра. На практических занятиях разбирались и ставились литературные произведения и пьесы Пушкина, Гоголя, Островского, Чехова. Особое внимание уделялось работе над сценами из оперы «Иван Сусанин» Глинки и «Аскольдова могила» Верстовского, а также инсценированию песен.

Занятия на курсах заканчивались экзаменами. Первый из них — открытый экзамен по дирижированию хором. Его сдавали учителя, повторно занимающиеся на курсах и работавшие с хором. Сдающий экзамен должен был дать хору настройку по камертону и продирижировать произведением. На этом же экзамене слушатели показывали умение выразительного чтения.

После экзамена по дирижированию слушатели сдавали комплексный экзамен по всем дисциплинам, прослушанным на курсах. В теоретической части экзамена надо было ответить на вопросы по элементарной теории музыки и основам гармонии, методике обучения пению и нотной грамоте, гигиене пения, показать знание хоровой литературы и основных сведений из истории русской музыки. В практической части учителя выполняли задания по транспонированию и переложению произведений для различных составов хоров. Здесь же проверялась игра на музыкальных инструментах.

Как правило, результаты экзаменов были высокими. Часть курсистов (15—20% от общего состава) сдавали экзамены на звание помощника регента по программе приготовительного курса регентского класса Придворной певческой капеллы. Остальные слушатели, сдав экзамены по программе курсов, получали свидетельства, причем, как отмечали современники, эти свидетельства «имели цену» у директоров народных училищ.

Неоценимую помощь в работе певческих курсов и постановке музыкального воспитания в школах губернии сыграла библиотека, организованная Городцовым. «Школы, за редким исключением, не имеют никакого нотного материала»¹⁶, — писал руководитель курсов. Основу библиотеки составляли нотные издания хоровой, светской и духовной литературы, книги по методике преподавания пения, теории и истории музыки, руководства по обучению игре на музыкальных инструментах, музыкальные журналы. Второй большой раздел библиотеки включал книги русских писателей — Пушкина, Гоголя, Некрасова, Тургенева. Особым спросом у учителей и руководителей хоров пользовались нотные сборники «Народнопевческие хоры», составленные Городцовым. К 1916 году фонд библиотеки составлял более 100 тысяч нотных, музы-

¹⁶ ГАПО, ф. 67, оп. 1, д. 15, л. 105.

кально-педагогических и других изданий. Библиотека не только выдавала учителям ноты и пособия для временной работы, но и организовывала продажу их. Так в 1913 году около 300 школ имели в своем распоряжении по 20—50 изданий.

Одновременно с обеспечением учителей нотной и музыкальной литературой, библиотека снабжала школы и хоры музыкальными инструментами. Это давало учителям возможность по окончании курсов продолжить свое музыкальное образование самостоятельно. «Взявши с собой подходящие учебники, пособия, музыкальный инструмент и нотный материал и проработавши зиму самостоятельно, — писал Городцов, — такие лица являлись снова на курсы, чтобы уяснить непонятное и подвинуться вперед в изучении нотной грамоты и регентского дела»¹⁷.

Важной чертой пермских певческих курсов была постоянная взаимосвязь их руководителя и слушателей. Общение с учителями не заканчивалось с закрытием летних курсов, а продолжалось в последующее время. Ежегодно Городцов посещал от 30 до 80 школ и хоров губернии. Во время этих поездок он проводил показательные уроки пения, читал лекции, устраивал репетиции хоров, на которых помогал советом, исправлял ошибки. Здесь же подбирал репертуар хора, намечал дальнейший план его работы. Городцов был «желанный гость и инспектор всякой народной школы, не только „ревирующий“, но и помогающий лично делу лучшей постановки школьного пения»¹⁸.

Около полутра тысяч писем в год получал Городцов от бывших своих слушателей, которые обращались к нему за помощью и советом.

Пермские певческие курсы, руководимые Городцовым, оказали заметное влияние на постановку музыкального образования во всей России.

Начиная с 1900-х годов работе курсов уделяют пристальное внимание печать, учреждения, музыкальные деятели, педагоги. В музыкальных и педагогических изданиях появляются статьи, освещающие постановку дела на певческих курсах. Журналы печатают фрагменты из ежегодных отчетов руководителя курсов, помещают биографические очерки о Городцове.

Общественный резонанс, вызванный успешной работой пермских певческих курсов, становится столь значимым, что Городцова приглашают в различные губернии России для

¹⁷ Труды Всероссийского съезда деятелей народного театра. Пг., 1919, с. 247.

¹⁸ «Хоровое и регентское дело», 1914, № 11, с. 119.

проведения показательных занятий. Современники отмечали, что поездки Городцова в Самарскую, Минскую, Вятскую, Новгородскую, Харьковскую губернии «оказали заметный след на подъем интереса к этому делу (подготовке учителей. — В. А.) на всем пространстве России»¹⁹.

«Не преувеличим, если скажем, — писала „Русская музыкальная газета“, — что народные консерватории в Москве и Петербурге, усилившаяся деятельность некоторых просветительских обществ в музыкальном направлении, имеют одним из своих корней живую струю деятельности А. Д. Городцова»²⁰. К руководителю пермских курсов, имя которого пользовалось глубоким уважением и заслуженным почетом в русском музыкальном мире, обращались за советом и помощью многие музыканты и педагоги. «Я решаюсь на старости лет заняться обучением народных учителей регентскому делу, — писал Городцову замечательный мастер хорового искусства С. В. Смоленский. — Нам пригодятся Ваш опыт и Ваши выстраданные шаги вперед... Мы ничего пока не можем Вам дать кроме признания вас своим в этом деле учителем и благородным примером»²¹.

В 1915 году Городцов выступал на музыкальной секции Всероссийского съезда деятелей народного театра. В резолюции по докладу указывалось, что «в высшей степени желательно было бы воспользоваться примером и опытом плодотворной деятельности А. Д. Городцова»²².

В этом же документе говорилось о необходимости «энергичной поддержки певческих курсов как духовной, так и материальной». Этой поддержки как раз и не хватало Городцову.

Вся двадцатилетняя история курсов — это время неустанной борьбы Городцова и его единомышленников за существование курсов. Прежде всего, работу пермских курсов сопровождали постоянные финансовые трудности. Справедливости ради следует отметить, что Попечительство о народной трезвости оказывало определенную помощь курсам — в организации библиотеки, выдавая небольшое пособие курсистам: Но помощь эта была явно недостаточной. Более половины слушателей не получали никакого денежного пособия. Некоторые вынуждены были оставлять курсы, не имея средств к существованию. Настоящим обличительным документом, показывающим отношение официальных властей к народному

¹⁹ «Русская музыкальная газета», 1909, № 20—21, с. 528.

²⁰ «Русская музыкальная газета», 1909, № 20—21, с. 528.

²¹ ГАПО, ф. 690, оп. 1, д. 1, л. 1.

²² Труды Всероссийского съезда деятелей народного театра. Пг., 1919, с. 270.

образованию, служит прошение Городцова губернатору, в котором руководитель курсов просит денег для курсистов, так как 20 человек, заболев от недоедания, оставили учебу²³. У курсистов не было общежития, постоянного помещения для занятий. Нередко курсы работали в совершенно непригодных помещениях, вплоть до гранитной фабрики под стук работающих станков. Дело, которому служил Городцов, постоянно наталкивалось на чиновничьи рогадки и полицейский надзор. С горечью писал Городцов, что после 1905 года, когда курсы достигли высоких и устойчивых результатов, власти наполовину сократили отпуск средств, что для проведения певческого концерта необходимо было личное разрешение губернатора.

Характерно, что в отчете руководителя курсов за 1906 год дается программа концерта, в котором исполнялись песни «Эй, ухнем», «Вниз по матушке, по Волге», «Дубинушка».

И здесь хочется вспомнить слова В. И. Ленина, произнесенные в 1913 году: «...Никакие полицейские придирки не могут помешать тому, что во всех больших городах мира, во всех фабричных поселках и все чаще в хижинах батраков раздается дружная пролетарская песня о близком освобождении человечества от наемного рабства»²⁴.

Городцов дожил до того времени, о котором пророчески говорил Ленин.

После победы Великой Октябрьской социалистической революции на Урале Городцов становится инструктором по народнопевческому делу при губернском Комиссариате по народному просвещению. Он проводит первые певческие курсы для советских народных учителей, организует деятельную подготовку к открытию музыкального училища и народной консерватории.

Но огромная работа, постоянная и изнурительная борьба с косностью и бюрократизмом царского режима подорвали здоровье руководителя курсов. В октябре 1918 года Городцова не стало.

Действуя вопреки официальной политике, опираясь на передовые демократические круги общественности, пермские певческие курсы показали убедительный, но единственный по своим масштабам пример подготовки учительских кадров в дореволюционной России. Воспитание учителей музыки приобрело государственный характер лишь с победой Октября, когда дело народного образования стало составной частью программы Коммунистической партии и советского народа.

²³ ГАПО, ф. 67, оп. 1, д. 87, л. 1.

²⁴ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 22, с. 275—276.

ИЗ ИСТОРИИ МАССОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Б. Л. Яворский

Одной из важных сторон исследования педагогики как науки является исторический подход к раскрытию ее закономерностей. Анализируя прошлое, делая определенные выводы, мы можем использовать их в настоящем и в будущем.

В. И. Ленин настоятельно подчеркивал, что при изучении любого предмета нужно «...не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь»¹.

В большом и сложном деле развития теории и практики массового музыкального воспитания детей значительное место занимает изучение истории его становления, в частности вопроса, как понималась, рассматривалась, решалась проблема творческого развития личности ребенка виднейшими деятелями советской музыкальной педагогики.

Значительный вклад в развитие теории и практики массового музыкального воспитания внес выдающийся советский музыкант Болеслав Леопольдович Яворский.

В первые послереволюционные годы к вопросам коренного изменения содержания всей музыкальной жизни страны и особенно музыкального воспитания в школе, которое мыслилось неразрывной, составной и важнейшей частью музыкальной культуры в целом, было приковано внимание не только преподавателей общеобразовательных школ, но и выдающихся композиторов, теоретиков, педагогов профессиональных учебных заведений. Не остался в стороне от новых, революционных свершений в области музыкальной культуры и Б. Л. Яворский.

Яворский — чрезвычайно разносторонняя личность: блестящий пианист (главным образом ансамблист), композитор, автор обработок народных песен, великолепный организатор, музыкант-просветитель, ученый-исследователь в области теории и истории музыки, педагог-новатор. Творческий путь его можно разделить на ряд этапов, среди которых хотелось бы выделить педагогическую, исполнительскую и организационную работу в Московской (1906—1916 гг.) и Киевской (1916—1921 гг.) народных консерваториях, в Первом Московском государственном музыкальном техникуме

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 39, с. 67.

(1921—1930 гг.), в Московской консерватории (1938—1942 гг.).

В своей педагогической работе Яворский стремился объединить все факторы музыкально-художественного воздействия и вызвать творческую активность учащихся и в исполнении музыки, и в сочинении ее, и в восприятии. Его педагогическую концепцию, новаторскую для того времени, можно выразить его же словами, обращенными к ученикам: «Моя задача не учить вас, а научить вас мыслить».

Исходным моментом его теоретических изысканий был интонационно-ладовый анализ русской крестьянской песни, а также интонационный склад песенного материала раннего Средневековья на Западе.

Теоретические положения, научные обобщения его исследований нашли отражение в одной из первых работ Яворского «Строение музыкальной речи» (1908), в которой впервые в истории развития музыкально-теоретической мысли лад рассматривается как принцип организации музыкального мышления. Музыку Яворский определял как часть человеческого бытия, как средство общения между людьми, как «речь, которая черпает свой материал и законы из той же жизни, проявлением которой она является»².

Своему учению Яворский в первоначальном варианте дал название «Теория ладового ритма». По мере своего развития теория получала названия: «Теория слухового тяготения», в конечном варианте — «Теория музыкального мышления».

В задачу статьи не входит анализ достаточно сложного теоретического учения Яворского, но отправные его моменты очень важны для понимания педагогических принципов выдающегося музыканта.

Для учителей музыки в школе, для музыкантов, работающих в системе общего музыкального образования, интерес может представить работа Яворского в Московской и Киевской народных консерваториях, где он на практике последовательно проводил в жизнь свои теоретические и педагогические идеи.

Еще в дореволюционное время ученик С. И. Танеева Яворский вместе со своим учителем и другими музыкантами был инициатором создания Народной консерватории.

В набросках выступления, обосновывающего принципы консерватории, вдохновитель и учредитель ее С. И. Танеев писал: «Я лично питаю очень большое доверие к музыкальным способностям русского народа. То неисчерпаемое богат-

² Яворский Б. Л. Строение музыкальной речи, ч. 1. М., 1908, с. 2.

ство народной музыки, которое было создано в течение предшествующих веков и отголоски которого представляют народные песни, появляющиеся все в новых и новых сборниках, могут служить показателем, какие богатые музыкальные силы заложены в недрах русского народного гения. Надо думать, что эти силы, заглушенные рабством государственного гнета, усовершенствованиями цивилизации могут быть вызваны наружу и проявить себя — благородная задача, которую могла бы поставить себе целью Народная консерватория. Не о том надо заботиться, чтобы число людей, посредственно играющих на фортепиано... было в несколько раз увеличено, а о том надо заботиться, чтобы дремлющие творческие силы нашего музыкального народа пробились наружу и проявили себя в созданиях, стоящих на уровне тех бессмертных народных мелодий, которые составляют недосягаемые образцы для нас, ученых музыкантов»³.

Народная консерватория рассчитана была на двух-, трех-годовой учебный срок; в состав учащихся набирались взрослые и молодежь из трудовых слоев (ремесленники, рабочие, учителя, мелкие служащие).

Основу занятий в Народной консерватории составлял хоровой класс, где изучались законы человеческих интонаций, элементарная теория и гармония, история музыки и «музыкальная энциклопедия». Программа хоровых классов была рассчитана на три года по пять часов в неделю. В ежегодных отчетных концертах хор исполнял сложнейшие произведения Даргомыжского, Римского-Корсакова, Чайковского, Танеева, Моцарта, Россини.

Являясь председателем бюро оргкомитета Народной консерватории, Яворский вел интенсивную педагогическую работу, составлял учебные программы, методические записки, вел хоровой класс (1907—1908 учебный год), сольфеджио, теорию, начальный курс гармонии.

В работе со слушателями консерватории проявилась ведущая педагогическая тенденция Яворского, которую он развивал всю жизнь: единство теории и практики. Все задания, носившие теоретический, познавательный характер, пропевались на хоре с учетом вокально-хоровых возможностей каждой партии. Объяснение нового материала следовало за его слуховым, практическим освоением.

Вот выдержка из программы хорового класса, составленной Яворским.

«Тема II. Музыкальное произведение.

А. Звуковое содержание. Построение музыкальной речи (мелодико-гармоническое и ритмическое). Звукоряды и на-

³ См.: Бернандт Г. Б. С. И. Танеев. М.—Л., 1950, с. 196.

клонения. Знание ступеней в звукорядах. Мотив. Значение звуков в размере. Соединение слова с музыкальным мотивом и возможные особенности этого соединения. Одновременное соединение мотивов — оборот. Виды оборотов. Крупные ритмические построения. Сопоставление и смена тональностей. Крупные формы. Циклические формы.

Б. Внутреннее содержание»⁴.

Развивающее творческую интуицию исполнение и аналитическое осознание музыки шли в педагогическом процессе Народной консерватории одновременно. После прохождения каждой темы давались творческие задания. Например, в конце темы II давалось задание сочинить «самостоятельное двухголосное сочинение и приписывание второго голоса к данному»⁵.

Большая работа велась по развитию восприятия, был введен новый тогда предмет «Слушание музыки».

Идея слушания музыки зародилась у Б. Л. Яворского еще на его знаменитых «понедельниках» в начале 1900-х годов. Как известно, слушание музыки в дореволюционное время проводили независимо друг от друга В. Н. Шацкая в Москве в детском саду, в детском клубе и в музыкальной школе и Б. В. Асафьев в Петербурге в Тенешевском училище. И все же хочется отметить роль Б. Л. Яворского, отдавшего этой работе много энергии.

Результатом занятий по слушанию музыки являлось написание теоретических работ, отличавшихся глубиной постижения замысла и стиля композитора. Лучшие работы студентов демонстрировались на выставках Общества Народных университетов.

Московская Народная консерватория стала для Яворского своеобразной лабораторией, где молодой музыкант проверял на практике свои теоретические и педагогические идеи. В итоге появилось несколько статей: «Сущность музыки», «Первые проявления звукового творчества у детей», «Привычка», «Слух», «Заметки о фортепианной технике и педагогике».

Но по-настоящему, во всей своей полноте, творческая деятельность Б. Л. Яворского развернулась после Великой Октябрьской социалистической революции, которую он встретил в Киеве, где преподавал в Высшем музыкально-драматическом институте имени Лысенко композицию и фортепиано. Яворский возглавил организовавшуюся Киевскую Народную

консерваторию и ее филиалы в рабочих районах города. Проблема коренной реформы всего музыкального образования захватила выдающегося музыканта. Он организует семинары по подготовке новых педагогических кадров для консерватории, силами педагогов, учащихся и приглашенных артистов осуществляет интенсивную концертную и музыкально-просветительскую работу, участвует сам в концертах в качестве пианиста и лектора.

Без преувеличения можно сказать, что в эти трудные послереволюционные годы под руководством Б. Л. Яворского создавались основы новой музыкальной педагогики, возник и прочно вошел в жизнь новый вид музыкальной работы, названный «музыкальное воспитание».

Для молодых преподавателей Яворский организовал семинар, который стал прежде всего школой постижения музыки, народного творчества, а также методическим центром, где рождались, проверялись новые педагогические установки. Занятия семинара носили живой, творческий характер, его участники часто на самих себе проверяли эффективность создаваемой методики.

Хотя Яворский непосредственно не работал с детьми, вернее почти не работал, на занятиях своих учеников он никогда не был просто наблюдателем, включаясь в живое общение с детьми, показывая, как надо преподнести тот или иной материал. Занятия педагогов подвергались всестороннему и подробному анализу. Работа семинара имела определенную педагогическую направленность и точный адрес: детский коллектив.

В Киеве было открыто несколько филиалов Народной консерватории, 35 детских школ. Общеобразовательные школы выражали желание ввести музыкальные занятия по системе Б. Л. Яворского. Очень интересно велась работа с больными детьми в «Доме увечного ребенка» и в «Доме слепых».

Как отмечалось выше, в процессе работы Яворского и его учеников родился термин «музыкальное воспитание». Что же подразумевалось под этим понятием?

В представлении Яворского, ребенок, юное существо, — само поиск истинного и правдивого в жизни. И целью музыкального воспитания было развитие общехудожественных, интеллектуальных, вообще всех творческих данных, заложенных в ребенке самой природой, создание основы для развития художественного творческого мышления, формирование музыкальной идеологии.

О своих педагогических задачах Б. Л. Яворский писал: «В основу обучения детей приблизительно от 9—15 лет кладется так называемый метод расширения. Метод этот преследует цель возможного развития и расширения художественно-музыкальных дарований ребенка. Принимая во внима-

⁴ Яворский Б. Л. Программа хорового класса, с. 2. (Выдержка взята из приложения к кандидатской диссертации В. Ф. Шевлягиной «Московская народная консерватория и ее роль в музыкальном просвещении народных масс России. 1906—1916 гг.»).

⁵ Там же, с. 20.

ние, что эти дарования нередко запрятаны очень глубоко... все направлено к свободному и полному выявлению художественной личности ребенка: инициативе ребенка придается первостепенное значение; вся деятельность руководителей и всего детского коллектива направлена к тому, чтобы вызвать и всесторонне развивать эту свободную инициативу»⁶.

Для решения столь новаторских задач понадобилась и новая в своей основе методика музыкального воспитания. Одной из труднейших задач явился подбор музыкального материала, служащего основой обучения и воспитания. Б. Л. Яворский, в соответствии со своими принципами, выдвинул требование: нести детям только яркие художественные образы, передающие сильные, глубокие чувства, способные вызвать у детей сильные впечатления и эмоциональные реакции. Он говорил: «Только такая музыка в состоянии привести в действие потенциальные творческие силы ребят. И не надо идти на поводу бытующих предрассудков, по которым „дети не поймут взрослой музыки“». Вопрос только в доступности содержания, в силе музыкального воздействия, в качестве подачи»⁷.

Но главная трудность исследователя не в том, чтобы подобрать высокохудожественный материал, а в установлении логически-целесообразного его последования для постепенного наращивания музыкальных представлений и понятий.

Эта сложная задача была решена Яворским и его учениками.

В целом в процессе поисков построения урока определились три вида работы, которые взаимно дополняли друг друга: слушание музыки, хоровое пение, движение под музыку. Все эти три вида музыкальной деятельности были неразрывно связаны и составляли единый метод, развивающий процесс сознательного освоения музыкального языка, законов и диалектики развития музыкальной мысли, критического освоения музыкального наследия, воспитания творческого начала, заложенного в психике ребенка. Одновременно этот метод служил развитию эмоциональной отзывчивости детей.

Яворский подбирал доступный детскому мироощущению музыкальный материал, а будучи необыкновенно ярким рассказчиком, широко образованным музыкантом, удивительно просто и эффективно вводил слушателей в сложный мир музыки. Он умел образно рассказать о произведении, создать

⁶ Яворский Б. Л. Объяснительная записка о системе и методах преподавания в Киевской государственной консерватории (Из материалов Л. А. Авербух).

⁷ Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка, т. 1. Изд. 2-е. Под общ. ред. Д. Шостаковича. М., 1972, с. 117.

яркие, зримые, как бы «осязаемые» картины, адекватные музыкальному образу, при этом никогда не впадая в вульгаризацию.

Соблюдая необходимое единство рационального и эмоционального в занятиях, Яворский сумел вызвать стремление учащихся к познанию, к мышлению, подарить детям радость творческих открытий в сочетании с непосредственно-эмоциональным восприятием, с глубоким сопереживанием музыкального образа.

В процессе слушания музыки Яворский мастерски связывал музыкальный материал с другими видами искусства: Чайковский, Римский-Корсаков и Пушкин, Гоголь; Мусоргский и Суриков и т. п. Таким образом рост музыкальной культуры сочетался с повышением уровня общей культуры.

По мере накопления учащимися музыкальных впечатлений и усложнения их музыкальной деятельности возникла необходимость постижения ими некоторых элементарных теоретических понятий. В связи с этой задачей в уроке появился новый раздел, названный учениками Яворского музыкальной грамотой. Музыкальная грамота «...систематизировала и уточняла получаемые на „слушании музыки“ понятия о простейших формах музыкальных произведений, способах их построения и средствах выразительности, о составных элементах музыкальной речи — о метре и ритме, о ладе и тональности, о цезурности, динамике, агогике и т. п.»⁸.

Таким образом музыкальная грамота входила в занятия как естественное, необходимое звено, связывавшее в единое целое все составные части урока. Слушание музыки, теоретический анализ естественно приводили учащихся к исполнительству, которое выражалось в хоровом пении.

Экспериментальная музыкальная работа включала поиски многообразия форм активизации детского восприятия, которые естественно приводили к развитию творческого начала, к рождению многих видов творческой деятельности детей. Яворский широко использовал зрительные и сенсорно-моторные ощущения, заложенные в психике ребенка. Интенсивность музыкальных занятий рождала в детях потребность в яркой моторной реакции, что выражалось в элементах дирижирования, в двигательных импровизациях.

Яворский не обучал технике дирижирования, технике движения, технике рисования; все это рождалось как следствие проявления творческого начала при восприятии музыки, как естественная потребность в художественном самовыражении.

Используя эмоциональность и восприимчивость детей, Яворский и его последователи незаметно подводили ребят к

⁸ Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка, т. 1, с. 119.

желанию овладеть элементами исполнительского мастерства, к ознакомлению с музыкальной грамотой.

Яворский всегда шел от непосредственно-эмоционального восприятия произведения в целом к детальному разбору. От несмелых детских рисунков, изображающих общий характер музыки, ученики шли к графически тонкому изображению музыкальной ткани. Вот удивительный случай, рассказанный Н. М. Гольденберг в статье «Яворский и музыкальное воспитание детей»: «В какой-то из дней февраля 1927 года должен был состояться наш очередной ученический вечер, посвященный творчеству Сергея Прокофьева. На этот вечер приехали С. Прокофьев и певица Ли Любьера. В программе вечера стояло: 1. „Беседа на тему о значении музыки в жизни человека“, „О роли композиторов“, „Немного о творчестве С. Прокофьева как отображении в музыке новых течений, прокладывающих пути музыкального искусства вперед“. Беседу проводит ученица школы, 12 лет. 2. Исполнение произведений Прокофьева для фортепиано, отрывков из оперы „Любовь к трем апельсинам“ и балета „Сказка о шуте, семерых шутов перешутившем“ — в исполнении учащихся фортепианного отделения и ударного оркестра младших классов. Исполнители — учащиеся от 6 до 14 лет. Некоторые произведения сопровождаются комментариями музыковедческого порядка.

А внешне это выглядело так: на эстраде, слева от рояля, стоял большой мольберт с водруженным на нем огромным ватманским листом. На нем броскими цветными рисунками были условно изображены схема и форма исполняемого музыкального произведения. В зависимости от его содержания менялись и сюжеты рисунков, и их расцветки. Рисунки или орнаменты, условно изображающие различные элементы «схемы-формы», выполнялись в стиле и красках, присущих эпохе и национальности авторов произведений»⁹.

В программе был объявлен номер: С. Прокофьев «Гавот» ор. 12. «У огромного мольберта, с указкой... в руках стоит крохотная рыженькая восьмилетняя девочка. У рояля — исполнительница гавота. Справа — „докладчик“. Все идет „своим чередом“. Но вот указка, дойдя до III части гавота, остановилась на змеевидной темно-лиловой полоске... Покуда эту полоску указывали, подкрепляя проигрыванием на рояле, и объясняли в первой части гавота, она не вызывала никаких возражений. Но при первых же словах и показе ее в III части случилось нечто невероятное: молниеносным резким прыжком Прокофьев очутился на эстраде... Прокофьев громко и взволнованно почти крикнул: „Неправда, я никогда и

⁹ Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка, т. 1, с. 130.

не думал вставлять главную тему в репризу...“. Но тут в наступившей внезапно гробовой тишине раздался спокойный голос: „Сергей Сергеевич, не верите? Но мы очень тщательно и долго проверяли текст... Принеси ноты!“. Ноты оказались под рукой. Автор впился в них глазами... Там разноцветными карандашами были подчеркнуты все важнейшие элементы и особенности формы. А в репризе торжествуя, где-то в средних голосах, вилась змейкой жирная темно-лиловая полоса, звук за звуком нанизывая на себя всю тему главной партии... Медленно, удивленно и тихо Прокофьев произнес: „А я и не знал, не собирался ее проводить“. Мгновенье, и тишина прорвалась оглушительным треском долгих, бурных рукоплесканий»¹⁰.

Этот несколько забавный случай говорит об очень многом и в первую очередь об исключительной глубине постижения музыкальных образов, музыкальной мысли.

Зрительно-ассоциативное мышление детей реализовывалось не только в свободном художественном творчестве или графическом изображении музыкальных произведений, но и в оформлении спектаклей, ярких костюмах. Красочно и интересно была поставлена опера Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане».

Особо важную роль в развитии творческой активности ребят играло дирижирование, которое Яворский рассматривал как яркий процесс творческого самовыражения и, в то же время, как двуединый процесс: выражение собственной воли, собственного понимания замысла композитора, с одной стороны, и подчинение коллективу, с другой стороны. Исполнительская активность детей в этой области развивалась очень интенсивно. Возникнув на первом этапе обучения как средство эмоционального отклика на исполняемую музыку в виде тактирования, в дальнейшем оно превратилось в тонкое, музыкальное управление исполняемыми хоровыми произведениями. Большинство из ребят легко и ярко управляло детскими хорами численностью до 350 человек.

Опера Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» была поставлена в общеобразовательной школе № 25 Киева с учащимися пятых, шестых, седьмых классов. Партию оркестра исполняли на двух фортепиано, партию каждого дейст-

¹⁰ Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка, т. 1, с. 130.

Считаем правомерным привести этого примера, хотя описанный эпизод произошел с учениками профессиональной музыкальной школы (первая в стране детская музыкальная школа, открытая в 1922 г. при Киевской Государственной консерватории). В эпизоде отразилась творческая направленность педагогической работы музыкальной школы, которая всецело строилась на системе Б. Л. Яворского и продолжала традиции Народной консерватории.

вующего лица пел коллектив из 15—20 детей, управляла этим спектаклем влюбленная в музыку, обладающая большим темпераментом двенадцатилетняя школьница.

Ярко была решена постановка этой оперы и в смысле движения на сцене. Здесь во всем блеске проявились такие положительные стороны методической системы, как развитие музыкальной памяти, перевоплощение в роль, сотворчество, а также проявление своего творчества — в режиссуре, в постановке мизансцен. Дети творчески переосмысливали развитие действия, жили в этой сказке, ощущали себя ее героями. Интересно были задуманы и осуществлены самими ребятами танцы и пляски, выходы, все сценическое поведение.

Любопытным был опыт в инсценировке новых советских песен, миниатюр Грига, Шуберта, Шопена, где было найдено оригинальное двигательное оформление, отражающее сущность музыкальной мысли композитора.

Позже был создан детский оркестр, в состав которого входили детский барабанчик, бубен, кастаньеты, треугольники, разной высоты колокольчики (при исполнении партитуры на фортепиано). На первых этапах разучивались произведения по партитурам. Вскоре ученики начали сами придумывать различные варианты оркестровки, где они выявляли свое понимание музыки, свое слышание многоритмии, многозвучия. Яворский всячески поощрял и направлял стремление детей к собственной оркестровке и, особенно, к сочинительству, наиболее сложному виду деятельности. Это было, конечно, «элементарное» творчество: простые одnogолосные песенки на чужие или свои слова, небольшие ритмические пьесы, а в дальнейшем и небольшие двух-трехголосные песни. Вот один из примеров детского творчества (слова и музыка Д. Рожавской, 8 лет, Киев).¹¹

Allegretto

Дождик ма-ленький, дождик у-да-ленький

¹¹ См.: Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка, т. 1. Изд. 2-е. М., 1964, с. 294.

прыг ту-да, прыг сю-да, всю-ду мок-ра-я во-да.

Яворский вел детей от элементарного, интуитивного творчества через активную музыкальную деятельность к более высокой ступени развития, к творчеству осознанному.

Основанная на глубоком понимании детской психологии, имеющая глубоко народные истоки музицирования, где пение, танец, жест, мимика, красочность действия выступают как единое целое, где основой является импровизация, педагогическая система Б. Л. Яворского доказала ошибочность бытовавшего мнения, что музыкальное творчество недоступно детям. На примере работы с огромным количеством детей в Народной консерватории и в стенах «Дома увечного ребенка» даже в тяжелые для Советской страны годы были продемонстрированы возможности развития творческих сил личности, если творчество не является самоцелью, а есть средство духовного становления, воспитания эстетических и этических качеств человека, развития интеллекта, широкого кругозора.

Педагогическая система Яворского носит глубоко диалектический, марксистский характер: от созерцания живой действительности, через активный процесс восприятия, к собственному творческому освоению жизни посредством искусства; от непосредственного эмоционального отклика, через мыслительный процесс, на более высокую ступень развития — творчество.

Оглядывая 60-летний путь, пройденный советским массовым музыкальным воспитанием, с уверенностью можно сказать, что многие музыкально-теоретические и педагогические идеи Б. Л. Яворского получили за эти годы дальнейшее развитие.

Размеры статьи не позволяют провести широкое и глубокое исследование этого вопроса (это задача не одного, а многих научных исследований), тем не менее даже беглый обзор дает представление о том, что некоторые положения Б. Л. Яворского прочно вошли в жизнь, а некоторые еще ждут своего изучения и научной разработки.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ

Большие и сложные задачи коммунистического воспитания, которые поставлены нашей партией перед учителями и педагогической наукой, требуют самого тесного объединения усилий школы и семьи. Семья и школа, дополняя и поддерживая друг друга, своей направленной воспитательной работой способствуют формированию целостной личности с твердой, устойчивой нравственной основой, развитыми чувствами. Средствами эстетического воспитания эта личность формируется способной понимать и созидать «по законам красоты».

В школе № 20 города Душанбе за несколько лет работы в области эстетического воспитания подростков накоплен определенный опыт совместной работы педагогического коллектива и семьи. Старший подростковый возраст (13—14 лет) — один из самых интересных и трудных этапов в воспитании учащихся, он характерен стремлением к самосовершенствованию, к воспитанию самого себя, к расширению круга знакомств. Новые интересы, жажда познавать и неодолимая тяга к творчеству позволяют предлагать школьникам такие формы работы, которые была недоступны детям младшего возраста.

Для учащихся шестых, а затем седьмых классов мы организовали двухгодичный лекторий «Друг мой музыка». Лекторий был рассчитан не только на расширение знаний учащихся, но и на воспитание эмоционального, умного слушателя, культура чувств которого была бы неразрывно связана с культурой его поведения. Школьники познакомились с жанрами инструментальной и вокальной музыки, современными оркестрами, музыкальным театром, с творчеством таких композиторов, как Бетховен, Паганини, Шопен, Глинка, Чайковский, Прокофьев...

Лекции разнообразны по форме и воспринимаются школьниками как необычная встреча с музыкой. Почти в каждую музыкальную встречу вложен труд учащихся. Совместно с родителями и педагогом готовится иллюстративный материал о композиторах, инструментах, операх, танце, балете. К концу первого года дети уже сами могут пользоваться техническими средствами: магнитофоном, проигрывателем, фильмоскопом. Многие ребята ведут свои музыкальные дневники. Лекции проводятся не только в стенах школы. Программа предусматривает знакомство подростков с музыкальным театром, а это значит, что мы становимся завсегдатями театра. Некоторые темы требуют просмотра фильмов, соз-

данных на основе музыки. Нам на помощь приходит кино-театр повторного фильма, который по нашему заказу может продемонстрировать интересующий нас кинофильм.

С того момента, как подростки стали слушать лекции о музыке, дополняющие школьную программу, встал вопрос и о совершенствовании знаний о музыке их родителей. Индивидуальные беседы и классные собрания показали, что в музыкальном воспитании взрослых оказались значительные пробелы. Большинство семей слушали и знали только популярные песни, фонотеки 90% семей состояли из них. Серьезная музыка, даже популярная классика остались вне поля зрения.

Естественно, что большинство родителей отнеслись с интересом к предложению пополнить свое музыкальное образование параллельно со своими детьми. В последние субботы каждого месяца в актовом зале школы стали проводиться беседы о музыке на те же темы, что и для детей, только материал, естественно, был шире. Родители посещали такие беседы активно, часто присутствовали отец с матерью. Теперь дети не могли поставить их втупик вопросом, касавшимся музыки, а просьбы ребят о создании домашних библиотек и фонотек стали понятны и дома. Желание иметь под рукой книги об искусстве коснулось и нашей школьной библиотеки. Сами родители стали инициаторами создания в ней раздела об искусстве и, покупая книги домой, присылали такие же для школы. Прошло совсем немного времени, и в школьной библиотеке появились полки с заголовком «Искусство».

Театр, концерты в филармонии подростки также посещали вместе с родителями. Вначале некоторые выражали недовольство тем, что их отрывают от домашних дел и любимого телевизора, но постепенно недовольство прошло, и родители сами стали интересоваться предстоящими спектаклями, помогали распространять билеты. Мы просмотрели весь балетный репертуар нашего столичного театра («Пер Гюнт», «Жизель», «Дон Кихот», «Лебединое озеро», «Щелкунчик» и другие), фильмы-балеты и музыкальные кинокартины («В мире танца», «Мастера русского балета», «Чайковский», «Прощание с Петербургом», «Третья молодость» и другие).

В работе с подростками и их родителями был затронут такой важный вопрос, как культура поведения школьников. В процессе занятий музыкой в подростках произошли серьезные изменения, не обратить внимания на которые было бы ошибкой. Искусство выступило здесь как фактор, формирующий такие стороны поведения человека, как добрые взаимоотношения с окружающими, культуру речевого общения (манеру говорить, слушать, чистоту языка), внешний облик, умение и желание разумно и интересно проводить свой досуг, следить за собой.

В сочинении «Искусство и я» 100% подростков отметили, что они полюбили музыку и музыкальный театр, их жизнь стала более насыщенной, интересной, богатой впечатлениями.

67% детей написали, что занятия музыкой помогли им улучшить успеваемость и по другим предметам, повлияли на укрепление дружбы в классе. Интересны в этом отношении высказывания самих учеников седьмого класса.

Усманов Рустам: «Мне кажется, что музыка рождает в наших душах высокие мысли и чувства, удерживает от многих нехороших поступков, делает нас более красивыми, зажигает жаждой познания и созидания красоты. В этом, помоему, и заключается ее волшебная сила».

Ходунова Таня: «Теперь мы все вместе, мальчики и девочки. Приходишь из школы домой, надо немного отдохнуть, и здесь опять на помощь приходят разные виды искусства. Больше всего во время отдыха мне нравится рисовать музыку. Если бы не было наших занятий искусством, я бы никогда не узнала о таком интересном, увлекательном занятии. Еще я люблю в свободное время просто слушать музыку или сочинять о ней стихи. Я горжусь тем, что понимаю музыку...»

Воскоянц Ира: «За последние два года мы особенно сдружились, и в этом немалая роль искусства. Мы стали вместе бывать везде: в театре, на экскурсиях, на занятиях музыкой. У нас всегда столько впечатлений!»

Ибрагимова Рано: «Сейчас мы много внимания уделяем симфонической музыке. Раньше я не знала и не хотела знать, что она собой представляет. Именно поэтому я не понимала, что такое хорошо, а что такое плохо. В это время ко мне и пришли на помощь занятия музыкой, наши занятия искусством. Мы слушаем музыку, бываем в театре, играем сами. Тогда я поняла, что могла не узнать о ней никогда, и это было больно».

Родителей, которые любят музыку, владеют каким-либо инструментом мы привлекали к участию в работе лектория. Они рассказывали о музыке, были исполнителями различных произведений.

Особой формой работы стали для нас концерты, организованные силами самих учащихся. Некоторые из них обучаются в музыкальных школах, занимаются музыкой дома. Дважды перед нами выступали ученики специальной музыкальной школы-десятилетки: детский ансамбль скрипачей, пианисты. Ребята с интересом слушали эти концерты, но все же выступления своих товарищей, родителей, учителей было для них более волнующим.

Итоговые концерты мы проводим один раз — в конце учебного года. Более часто это делать нецелесообразно, так как, во-первых, эта форма общения детей с музыкой не един-

ственная, во-вторых, у исполнителей репертуар еще недостаточно большой и разнообразный.

Концерты объявляются заранее, они обычно собирают много слушателей. В них принимают участие ученики шестого и седьмого классов и их родители. В шестом классе концерт знакомил слушателей с отдельными музыкальными инструментами, историей их создания, затем на них исполнялось музыкальное произведение.

На наших концертах были показаны фортепиано, скрипка, аккордеон, гитара, флейта, виолончель, национальный инструмент дойра. Флейте и виолончель представляли родители музыканты-профессионалы. Выступая перед такой казалась бы еще малотребовательной аудиторией, взрослые очень волновались. Видимо, выступление перед своими детьми и их товарищами они воспринимали как весьма ответственное.

Концерт в седьмом классе носил иной характер. Здесь представлялись инструментальные жанры, давались некоторые материалы о композиторах. Были введены занимательные элементы. Между музыкальными произведениями исполнялись сцены из жизни композиторов. Ребята должны были узнать, фрагмент чьей жизни прошел перед ними. Мы показали фрагменты из жизни Паганини, Россини, Огюстского, Бородина. Сцены завершали их произведения: «Кампанелла», увертюра к опере «Севильский цирюльник», «Полонез», отрывки из финала «Богатырской симфонии». Исполнителями были наши учащиеся, ученики музыкальных школ, родители.

Собирались мы обычно на наши музыкальные встречи в школьном зале. И не раз приходилось слышать от детей и взрослых беспокойство о будущем: вот мы собираемся в школе, а закончим ее, где будем собираться? А дома можно устраивать музыкальные вечера? И как лучше это сделать? И вот обдуман примерный музыкальный вечер для дома. Мы решили провести его таким образом, чтобы в дальнейшем такие вечера можно было повторять по тому же принципу.

В программу вечера вошли музыка, пение, рассказы. Домашние условия предусматривали определенный подбор произведений: песни, легкую музыку, популярную классику. Произведения со сложной структурой, требующие напряженного внимания, для такого вечера не подошли бы. Домашняя обстановка не располагает к слушанию симфоний, сонат, произведений с трагическим содержанием (таких, как «Ромео и Джульетта» Чайковского, «Прометей» Листа).

Вечер музыки, проводится он дома или в школе, должен иметь соответствующее оформление, которое не отвлекало бы от музыки и беседы, а сливалось с нею. Дома такой ве-

чер могут украсить книги о музыке, фотоальбомы об исполнителях, актерах, композиторах, театре, новые грамзаписи. Сюрпризом может быть и новая песня, стихи, специально сочиненные к данному вечеру, приглашение знакомого певца, музыканта.

Всем показалось естественным, что домашний вечер не может обойтись без гостеприимного десертного стола. Родители и учителя были приглашены как гости. Такие вечера желательно организовывать лишь для одного класса, чтобы количество присутствующих было небольшим.

Первый такой вечер мы решили провести в школе, но готовили его так, как если бы он был домашним.

Гости были приятно удивлены обстановкой, царившей в зале. На стенах зала они увидели интересные экспозиции, связанные с музыкой, около фортепиано стояли мягкие кресла, горели свечи. В стороне стоял сияющий белизной стол с приготовленным чаем. Нужно отметить, что убранство стола потребовало от девочек немало навыков и умений, и здесь им помогали советом родители и педагоги. При подготовке не должно быть ни одной непродуманной детали, которая могла бы потом омрачить вечер.

Встреча с музыкой началась непринужденно, спокойно и незаметно: звучала музыка концертных вальсов, гости и ребята беседовали, рассматривали книги, пластинки. Зазвучала торжественная музыка «Вечернего вальса», и мальчики стали приглашать девочек, родителей, учителей к столу.

За чаем завязалась беседа о жизни класса, ребятах, музыкальных концертах. В беседе, в умении вести себя за столом и привечать гостей ребята показали, что они могут быть сдержанными, красиво двигаться, говорить, не теряя при этом естественности и обаяния юности.

Когда всех пригласили послушать музыку у фортепиано, это явилось естественным продолжением беседы за столом. Все спокойно заняли места вокруг инструмента, гостям был представлен певец оперного театра Н. Образцов, приглашенный нами на вечер. Зажглись свечи, стало красиво и таинственно. Эта обстановка необыкновенно гармонировала со звучащими один за другим романсами «На заре ты ее не буди», «Я помню чудное мгновенье», «Средь шумного бала». Выступление певца было очень впечатляющим. Проснулось желание петь. Вместе с Марией Викторовной Гайдукевич, прекрасно исполняющей старинные русские песни, ребята спели «Славное море, священный Байкал», «Тонкую рябину». А вот и сами школьники поют для гостей: «Орленок», «Мой город». Последняя песня мажорного характера и «Гимн великому городу» Глиэра как бы завершили наше путешествие по песням, эпохам, вернули нас из старины в наше «сегодня».

Воспользовавшись небольшой паузой, ребята предложили поиграть в музыкальные игры. Началась увлекательная викторина. Соревновались учащиеся и родители. Призами были триолы, гармоники, ксилофончики, пластинки, книги и т. п.

В заключение объявили наш традиционный «Вальс свечей» на английском языке. Его поют и знают в школе все. Пара за парой вышли в зал и танцевали прощальный вальс.

Прошло два с лишним часа, но никто этого не заметил. Оживленные и радостные уходили ребята со своими родителями, учителями. Об этом вечере говорили долго.

Прошло около месяца, и вот как-то подходит мама Гали Степанянц и говорит: «У нас дома завтра вечер музыки Чайковского. Очень просим прийти Вас...».

Это первая ласточка. Потом были Оля Демидова, Макаров Виталик, Ира Забияка... Сейчас уже не редкость, когда родители обращаются в школу за консультацией по вопросу о создании фонотеки, посещении театра, проведении музыкального вечера.

Совместная работа школы и семьи необычно обогатила процесс познания музыки ребятами, способствовала развитию устойчивого интереса к ней. Некоторые родители, как и дети, стали вести дневники и записи. Их мнение о совместных занятиях искусством являются документами, которые еще раз подтверждают ценность и важность эстетического фактора в воспитании современного подростка.

Демидова Нина Гавриловна (инженер-строитель): «Моей дочери, Демидовой Оле, очень нравятся занятия музыкой. На протяжении всего времени Оля, приходя из школы, с восхищением рассказывала мне о малейших подробностях, происходящих на занятиях. В процессе занятий Оля любила музыкальный театр, стала более эрудирована в этом вопросе. У нее даже лицо преображается, когда она смотрит музыкальный спектакль. Я считаю, что занятия музыкой, танцами делают детей лучше, красивее, они учатся держать себя в обществе, внимательно относиться к живущим рядом людям. Еще это делает детей дружными, ведь они заняты общим, любимым всеми делом. Это очень помогает матерям. Ведь мать должна помимо всего прочего научить детей видеть прекрасное. Это очень нужно нашим детям в атомный век...»

Диланская Ольга Марковна (инженер): «Я очень рада, что Лариса занимается с большим удовольствием в школе, что ей нравится театр, лекции и что школа, наконец, занялась таким важным вопросом. Ведь нам, родителям, некогда, а ребятам это необходимо как воздух. В свободное время Лариса учит своих друзей танцевать, рассказывает о музыке, вместе читают книги. Этим летом во дворе ни одной ссоры,

драки. Ребята весело и интересно проводили время, и все это благодаря тому, что Лариса и ее подруга организовали ребят двора в клуб и занимались в клубе, как в школе».

Забияка Иван Михайлович (геолог): «Удовольствие от каждого занятия в школе, от каждого посещения театра наша семья предвкушает всегда заранее. Рассказам дочери помогает домашняя фонотека. В доме появилась и небольшая библиотека, которая постоянно пополняется. В доме стало меньше ворчания, недовольства, больше шуток, смеха, жизнь идет интереснее и живее. К нам стали приходить мальчики и девочки, с которыми интересно разговаривать; они тоже увлекаются музыкой, любят природу, цветы. Ребята вместе отмечают праздники, затевают музыкальные вечера. И тогда непременно звучит не только записанная музыка, а и фортепиано».

Абдушукурова Хосият Максумовна (зам. министра здравоохранения Таджикской ССР): «Моя дочь, Ибрагимова Ра-но, с большим интересом занимается искусством в школе. Она с удовольствием читает книги о музыке, посещает балетные танцы, ходит в театр, филармонию. Постоянно рассказывает нам о том, что узнала нового, демонстрирует танцы и учит младших сестер. Мы больше стали покупать книг, пластинок, устраиваем домашние концерты из произведений классической музыки и композиторов Таджикистана. На глазах меняется и характер девочки, она стала более чутка, заботлива и предупредительна к окружающим. С тех пор, как она стала заниматься искусством, я не знаю больше забот о ее внешности и о том, что нужно следить за собой, за своим поведением, за столом, дома, в театре».

Наша работа в области музыкально-эстетического развития подростков показала, что на эффективность ее большое влияние оказывает семья. Те знания и впечатления, которые ребята получают в школе, по-разному преломляются в каждом из них. Там, где действия школы совпадают с действиями семьи, эффект будет наибольший.

О. Апраксина

ЗНАМЕНАТЕЛЬНАЯ ДАТА

15 мая 1976 года в Большом Зале Московской Государственной консерватории состоялся концерт Детского хора НИИ Художественного воспитания АПН СССР под руководством В. Г. Соколова. Это знаменательная дата не только для дан-

ного коллектива, но и для советского детского хорового исполнительства вообще: хор отмечал 40-летие со дня создания.

Пожалуй, сейчас уже не так много осталось свидетелей, помнящих его рождение, — 1936 год. Поэтому мне, одной из них, хочется поделиться некоторыми своими впечатлениями, связанными с первыми шагами названного коллектива и с некоторыми этапами пройденного пути.

Конечно, дети пели в хорах и за много лет до 1936 года. По свидетельству дореволюционной прессы, например, большое впечатление на слушателей производило «ангельское пение» некоторых детских хоров (особенно хоров мальчиков), исполнявших духовную музыку. Но, естественно, стиль такого исполнения (не говоря уже о характере репертуара) был чужд и неприемлем для советской детворы. В детском хоровом исполнении зазвучали иные песни и зазвучали иначе — весело, задорно, звонко. Правда, подчас, может быть, не всегда стройно; звонкое пение иногда сопровождалось и элементами форсирования (хотя во всех программах и методических указаниях выдвигалось требование «петь чисто, выразительно, без форсировки»). Шел естественный поиск нового характера хорового исполнения, отвечающего новому времени, новым мыслям, чувствам. Кстати, заметим, что песенный репертуар дополнялся новыми произведениями довольно скупо: советские композиторы еще мало писали для детей.

И вот в 1936 году состоялось первое выступление «Хоровой капеллы» из 70-ти мальчиков и девочек школьного возраста, созданной под руководством только что окончившего дирижерско-хоровой факультет Московской консерватории Владислава Геннадиевича Соколова при Центральном Доме Художественного воспитания детей, на базе которого позже был создан НИИ Художественного воспитания Академии педагогических наук.

Выступление прошло с огромным успехом и было воспринято присутствующими на концерте как что-то поразительное, отличающееся от выступлений всех аналогичных коллективов.

В чем же была эта особенность? Возможно, через своих учителей — замечательных хоровых деятелей, известных уже в предреволюционное время, — Николая Михайловича Данилина и Павла Григорьевича Чеснокова В. Г. Соколов воспринял все лучшее, что было в ушедших традициях «ангельского пения» и что органически слилось с новыми тенденциями хорового исполнения. Хор уже на первых этапах его существования отличала естественность, напевность, чистота интонирования, безупречная дикция и гибкость звуковедения, которые сочетались с яркостью, звонкостью, задором, свойственными советским школьникам.

Поэтому можно сказать, что хор под управлением Соколова открыл новую страницу в детском хоровом исполнительстве, продемонстрировал возможности детей не только многочисленным любителям музыки, но и профессионалам-композиторам. «Оказывается, дети могут петь все», — сказал один из них.

Действительно, хор превосходно исполнял и классику, и народные песни, и уже существующие советские песни для детей. Композиторы, сочинив то или иное произведение для детского хора, теперь прежде всего отдавали его в руки В. Г. Соколова, на «апробацию».

Так, Детский хор НИИ Художественного воспитания стал творческой лабораторией, в которой исследовались многочисленные стороны детского хорового исполнительства: и «чисто певческие» возможности, и возможности в музыкально-эстетическом воспитании детей, и доступность содержания музыкальных произведений для детей разного возраста, и те принципы, методы работы, которые обеспечивали столь блестящие результаты. Все эти стороны деятельности В. Г. Соколова ярко проявились уже в 1938 году, когда он выступил с докладом и практическим показом на Всероссийской конференции по вокальной работе с детьми. Продолжается эта деятельность и в настоящее время. Важно отметить, что многое из того, что сейчас кажется аксиомой, само собой разумеющимся, было высказано В. Г. Соколовым впервые еще в 1938 году, например, о важности общемузыкального развития детей, о зависимости выразительности исполнения от понимания детьми содержания исполняемых произведений, о единстве развития музыкального слуха и певческого голоса в процессе работы над песней и т. д.

Прослеживая пройденный сорокалетний путь, можно убедиться в том, что хор оказал огромное влияние на последующее развитие детской хоровой культуры в стране не только своими концертными выступлениями (в разных концертных залах, в разных городах и республиках страны), но и благодаря многочисленным открытым урокам, которые проводил Владислав Геннадиевич для руководителей детских хоров, для учителей-музыкантов общеобразовательных школ. Все на этих показах было интересным, так как даже обычные упражнения, распевания превращались у него в музыку. Так, работая над динамикой или цепным дыханием, Владислав Геннадиевич добивался необыкновенной выразительности; бесконечно льющаяся мелодия звучала от легчайшего пианиссимо до полного, звучного форте, красиво и свободно дети выполняли самые тонкие нюансы, почти неуловимые показы дирижера.

Один из ведущих принципов В. Г. Соколова — бережное отношение к детским голосам — находил свое проявление

в том, что дети, исполнив всю программу концерта или открытого урока, не только не уставали, но, напротив, пели все свободнее и увлеченнее. Редкий концерт действительно заканчивался после слов «Концерт окончен»: хор пел иногда целую новую программу после закрытия занавеса и на сцене, и после ухода с нее, пел на улице, на ступенях перед зданием театра, концертного зала. И всегда это была подлинная Музыка. Одно из незабываемых впечатлений, хранящихся в моей памяти с 1953 года, — исполнение за закрытым занавесом пьесы Шумана «Грезы» в переложении для детского хора Владислава Геннадиевича. Случилось так, что произведение это, хотя и стояло в программе, исполнено не было. И когда по окончании концерта группа слушателей поднялась на сцену, чтобы поздравить детей и их руководителей, на мой вопрос: «Почему же Вы не спели „Грезы“?» Владислав Геннадиевич ответил: «А мы споем сейчас». И спели. И спели так, что, повторяю, исполнение это не забыто мною и спустя столько лет. И таких незабываемых впечатлений хор подарил немало...

За истекшие годы хором было исполнено огромное количество произведений. Часть из них живет в грамзаписях, и это замечательно, хотя, конечно, «живое» исполнение всегда во много крат сильнее и ярче.

Говоря об обширном репертуаре хора, нельзя не отметить, что В. Г. Соколов никогда не шел на поводу у «моды», никогда не включал в репертуар произведений малохудожественных, серых. Чутко реагируя на все события, которые переживала страна, зная интересы и вкусы ребят, их стремления, он всегда отбирал только самое ценное. Поэтому можно взять программу любого времени, любых лет, и она и сейчас прозвучит актуально, так как отражает непреходящие идейно-художественные ценности. Поэтому же и те многие произведения, которые впервые прозвучали под управлением Соколова, получили «путевку в жизнь» и живут в исполнении многих других детских хоров.

Вообще, по репертуару хора можно было бы провести интереснейшее исследование о том, как развивалась советская музыка для детей. Вначале это были часто совсем простые, небольшие песни, входящие теперь в школьные программы для классного (а не кружкового) хорового пения, такие, например, как «У костра» Д. Кабалевского, «Путевая пионерская» М. Старокадомского (исполнявшиеся в 1936—1937 годах). Затем прозвучали «Пути-дороги» И. Дунаевского, «Гимн демократической молодежи мира» А. Новикова (1947), «Раймонда Дьен» З. Левиной (1951), «Родина слышит» Д. Шостаковича, «Летите, голуби» И. Дунаевского (1953), «Лес раскинулся дремучий» Я. Озолина, «Край родной и любимый» А. Жилинского, «Домой, домой» И. Дуна-

евского (1958), «Береза» Т. Попатенко (1959), «Тиха украинская ночь» Р. Щедрина (1960), сюита «Красные следопыты» А. Пахмутовой (1962), «Наши дети» из «Реквиема» Д. Кабалевского (1963), «Солдатские звезды» и «Красная площадь» Ю. Чичкова (1965), «Под занавесом тумана» А. Пирумова, «Прелюдия и fuga для хора а капелла» Т. Корганова (1976)...

Я назвала лишь некоторые произведения советских композиторов из программ отдельных лет, так как список всех произведений, исполненных хором, занял бы слишком большое место. А ведь интересно проанализировать программы концертов, в которых значительное место всегда отводилось русской и западной классике, народным песням, многие из которых были обработаны самим Соколовым и вошли затем в репертуар других детских коллективов.

Трудно переоценить и тот факт, что за истекшие годы через работу в хоре прошли сотни и сотни детей, часть из которых избрала музыку своей профессией, для остальных же музыка стала органической частью их духовной жизни. Нужно ли говорить, как важно и то и другое?

Знакомясь с материалами воспоминаний бывших участников хора, обнаруживаешь, с каким волнением, благодарностью говорят они о времени занятий в хоре, как многим из них хоровое искусство открыло чудесный мир Музыки. Интересно, что среди произведений, которые оставили особенно глубокий след в памяти бывших хористов, наиболее часто упоминаются: русская народная песня «Повянь, повянь, бурь-погодушка», «Соловушка» Чайковского, «Лебедь» Сен-Санса, «Весна» Грига, «Лунный свет» Дебюсси, то есть произведения лирического плана. А ведь часто считается, что детям особенно близки и интересны веселые, шуточные песни, хотя и они достаточно широко представлены в репертуаре хора. Видимо, что все же глубже запоминаются произведения с более глубоким содержанием.

Естественно, что за 40 лет существования хора много раз менялся его состав: на смену оканчивающим школу приходили другие, рос репертуар, создавались специальные сборники из этого репертуара, производились грамзаписи, росло мастерство руководителя, но традиции хора — ответственное отношение к занятиям, творческая дисциплина, любовь к музыке — оставались неизменными.

Как всегда, была интересной и программа концерта 15 мая 1976 года (см. ее в конце статьи). Но чрезвычайно волнующей была и вторая его часть: выступления пришедших поздравить хор, его руководителя, хормейстеров, концертмейстеров, — всех помощников. Здесь были и бывшие участники хора, и родители, и композиторы, поэты, деятели культуры, учителя школ, любители музыки. Много было му-

зыкальных приветствий от детских коллективов, хоровых студий, считающих себя последователями В. Г. Соколова. Было буквально море цветов и, главное, много искренних слов благодарности за доставляемую хором эстетическую радость, являющуюся результатом поистине титанического труда бессменного его руководителя, народного артиста СССР, лауреата премии Ленинского комсомола, профессора Владислава Геннадиевича Соколова.

В отчетном концерте Детского хора Института художественного воспитания АПН СССР 15 мая 1976 года прозвучали такие произведения: И. Лученок — «Он родился весной»; Д. Кабалевский — две части из кантаты «О родной земле»; А. Пахмутова — «Улица мира»; Ю. Чичков — «Солдатские звезды»; В. Соловьев-Седой «Солдатская слава»; Р. Бойко — «Лесной разговор»; А. Пирумов — «Под занавесом тумана»; М. Парцхаладзе — «Дождик»; Т. Корганов — «Прелюдия и fuga для хора а капелла»; русские народные песни в обработке В. Соколова: «Повянь, повянь, бурь-погодушка», «Ты не стой, колодец»; английская народная песня «Как их зовут»; К. Монтеверди — «Пастораль»; К. Дебюсси — «Лунный свет»; Э. Григ — «Трое котят и кошка»; Р. Шуман — «Аве Мария»; Э. Мак-Доуэлл — «Лесная песня»; С. Танеев — «Вечер»; С. Рахманинов — «Весенние воды».

Ю. Алиев

ЧТО МЫ УВИДЕЛИ В АНГЛИИ

Об этой поездке, несмотря на ее краткость, можно было бы написать целую книгу. Около десяти дней группа советских педагогов-музыкантов и художников провела в Англии, знакомясь с городами, с культурной жизнью страны, с музыкальной работой в школах. Кроме двух важнейших культурных центров, Лондона и Бирмингема, мы побывали на родине Шекспира — в городке Стрэтфорде, в городах Ковентри, Оксфорде.

Мы посещали музеи и школы, учительские центры по эстетическому воспитанию и персональные выставки художников. Нас принимали английские учителя, у некоторых из них мы были в гостях дома.

Знакомство с английской школой мы начали с посещения «Лайкок скул» — школы, где ведется экспериментальное преподавание учебных предметов. Обстоятельные пояснения директора школы мисс Д. Бенам блестяще подтвердили известный афоризм, бытующий среди английских учителей: «Если кто-либо скажет вам, что он вполне разобрался в англий-

ской системе образования, отнеситесь к такому заявлению с недоверием».

Беседуя с методистами, инспекторами, учителями, мы имели возможность убедиться в том, что английская система образования — явление сложное, запутанное и уникальное. Пытаюсь дать лишь несколько набросков того, чему и как учат английских ребят.

...Экспериментальная школа существует для детей от трех до пятнадцати лет. Она сочетает в себе «инфанта скул» — школу для малышей, «джуниор скул» — начальную школу и «модерн скул» — современную школу второй ступени. Однако директор подчеркнула, что обучение детей с трех лет введено всего лишь в нескольких английских школах, а «по правилам» всеобщее обязательное образование распространяется в Англии на детей от пяти до пятнадцати лет.

Трехэтажное, суровой кирпичной постройки, здание «Лайкок скул» расцвечено детскими рисунками огромных размеров. Эти рисунки маслом прямо на заборе школы, на ее стенах скрадывают серость здания. Средний по величине двор заасфальтирован. В глубине двора грома автомобильных покрышек, образовавших причудливую конструкцию. На этих скрепленных друг с другом покрышках резвятся на переменах ребята лет девяти-двенадцати. Очень узкие и длинные коридоры перемежаются с небольшими залами, где проходят занятия физкультурой и музыкой.

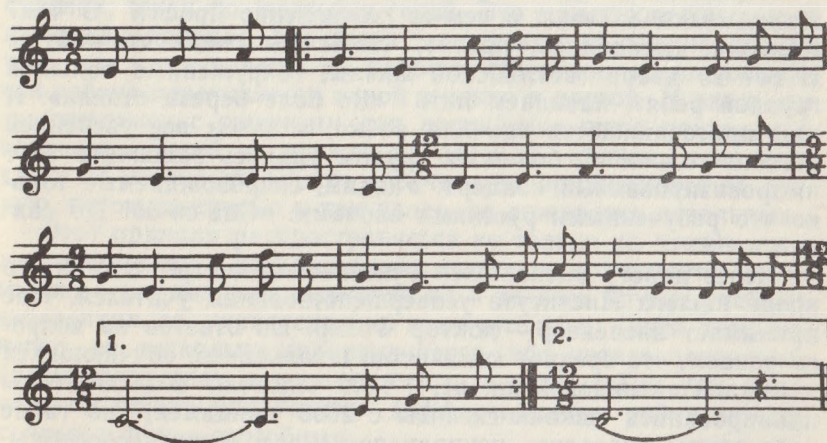
Проходим к малышам. Три комнаты, сообщающиеся между собой. В них малыши занимаются самыми разнообразными делами. Вот в углу два четырехлетних карапуза вырезают что-то из бумаги. Учительница поясняет: «Это — игра, но с математическим заданием». Несколько ребят рассматривают рыбок в аквариуме, одевают кукол, строят дом из кубиков. Рядом учительница-негритянка читает вслух группе ребят. Ко мне подходит девочка лет трех-четырех и протягивает куклу: «Послушайте, как она говорит...». Около окна замечаю металлофон, правда, без палочек. Используя авторучку, начинаю играть «Пусть всегда будет солнце». Мгновенно попадаю в окружение детей. Требуют сыграть еще, сами пробуют играть. Все полчаса, которые мы провели у малышей, выглядели примерно так, как было только что описано: каждый занимался чем-то своим, в классах стоял довольно изрядный шум. Так выглядело в «инфанта скул» применение принципа дифференцированного обучения («интеграции») — по выражению директора школы), методика которого здесь экспериментируется.

Отвечая одному из нас, в чем заключается «принцип интеграции», молодая учительница — заведующая учебной частью — пояснила: «На одном и том же уроке учащиеся могут заниматься одновременно самыми разными учебными пред-

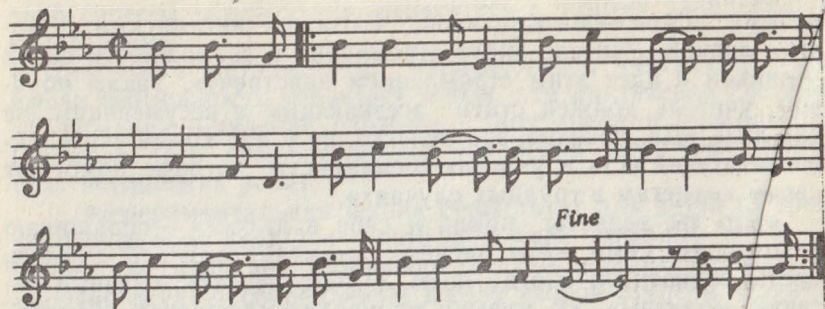
метами. Джон — математикой, Сюзанн — английским, Джозан — лепкой. Учитель знает стремления и возможности своих учеников и идет этим стремлением навстречу». Таким образом, учитель должен стать всезнающим и всеумеющим, не так ли?» «Да, конечно, это нелегко, но у нас кроме учителей-воспитателей есть и учителя-специалисты, которые помогают своим коллегам в трудных случаях».

«Что вы делаете, придя к себе в класс?» — спрашиваю девочку лет семи. «Мы рисуем, учимся различать деревья, цветы, животных; иногда поем...» «Что поете?». «Разные песенки, молитвы». «А музыку на уроках слушаете?». Полное непонимание. «Ну, грампластинки какие-нибудь...». «Не-е-т...». «А сам учитель играет на фортепиано?». «Он неважно играет, только аккомпанирует нам», — следует ответ.

Идем в зал: здесь собралась группа ребят одиннадцати-двенадцати лет, которые готовы спеть советским гостям. Входим, знакомимся. Молодой учитель садится за фортепиано, ребята поют народную песню о том, как рано утром просыпаются в лесу птички, маленькие зверьки, как дружно они приветствуют восход солнца и радуются жизни. Мелодия песни приятна, мелодична, ребята поют в один голос, но довольно чисто:



Благодарим ребят за пение, дарим грампластинку детского хора Института художественного воспитания АПН СССР и деревянную фигурку Иванушки с Жар-птицей. Полный восторг. Ребята улыбаются, учитель предлагает послушать еще одну песню. Звучит веселая, задорная песня в духе негритянской народной музыки:



Спрашиваю учителя, сумеют ли спеть эту песню ребята, если аккомпанировать им будет кто-то другой? «Да, конечно». Сажусь за инструмент, играю вступление. Ребята довольно дружно подхватывают песню, еще не предполагая, какой «подвох» им готовится: я решил проверить, каков верхний рабочий диапазон поющих. Каждый куплет повышаю на полтона. Убеждаюсь, что английские школьники младшего подросткового возраста принципиально ничем не отличаются от наших воспитанников, специально не обучающихся в хоровых кружках: и у тех и у других в массе отсутствуют звуки выше ре, ми-бемоль второй октавы.

Переводчица куда-то ушла. Подходят несколько девочек, заглядывают в глаза, о чем-то оживленно просят. О чем? Кажется, догадались: просят, чтобы мы спели что-нибудь. И вот во дворе английской школы, окруженные большой группой ребят, начинаем петь «Во поле береза стояла». К нам присоединяются сначала робко, а затем все уверенней детские голоса. С большим трудом удалось закончить этот импровизированный концерт. Уходим, сопровождаемые только что разученными русскими словами: «Спа-си-бо! До сви-да-ни-я!»

Через дорогу расположен учительский центр. Это что-то вроде нашего Института усовершенствования учителей. Нас принимает инспектор — доктор Фокер. Из ответов на вопросы узнаем, что среднее количество школьников, обучающихся в каждой английской школе, — 1200 человек. В 1950-е годы планировались школы-гиганты с 2000 учащимся, но такие коллективы оказались неуправляемыми и нежизнеспособными. Школа, которую мы только что посетили, одна из молодых, использующих экспериментальные методы образования. Спрашиваю, с именем какого ученого связаны эксперименты, проводящиеся в этой школе? «Пожалуй, ближе всего к идеям Жана Пиаже»¹.

¹ Жан Пиаже (р. 1896 г.) — известный швейцарский психолог, автор исследований по генетической психологии и, в частности, по проблеме генезиса и развития интеллекта.

Однако многим из нас показалось, что в «Лайкок скул» больше используют педагогические идеи Марии Монтессори (1870—1952), итальянского педагога и врача, исходившей из того, что ребенок как активное существо по природе своей способен развиваться самостоятельно, спонтанно. Поэтому задача воспитателя заключается лишь в том, чтобы поставлять ребенку «пищу», необходимую ему для саморазвития, то есть создавать такую окружающую среду, которая стимулировала бы процесс самовоспитания. Именно эти идеи, по моему, весьма наглядно осуществлялись на практике в школе. Как известно, Монтессори обнаружила непонимание социальной обусловленности процесса воспитания, а превращение спонтанного саморазвития ребенка в самоцель привело на практике к осуществлению идеи индивидуализма, характерной для буржуазной педагогики. Последователи Монтессори в Англии, используя ее идеи (в основном на первом этапе обучения), несомненно пошли значительно дальше, всемерно развивая классовый подход к системе отбора контингента обучающихся.

В начальной школе, еще не зная букв, малыши начинают «читать», повторяя за учителем и запоминая целиком простейшие короткие слова. Алфавит учат позже. Читают же не по единому для всех учеников букварю, а по отдельным книжкам: сначала по первой — зеленой, потом по второй — красной, затем по желтой и серой. Это маленькие книжки, и дети, как правило, успевают запомнить их содержание до того, как сама книжка им надоеет. Но самое показательное, как ребята переходят от одной книжки к другой. И здесь мы сталкиваемся с типичным для английских школ подходом к обучению. Детей не держат на зеленой книжке, пока весь класс не усвоит ее. Те, кто «прочел» ее, принимаются за вторую, потом за третью и так далее, не дожидаясь остальных.

Этот принцип распространяется не только на чтение, но и на арифметику и на другие дисциплины, и применяется он не только в школах для малышей, но и во всех других учебных заведениях до университетов включительно, хотя там, конечно, он несколько видоизменяется, ибо читать лекции небольшим группам в отдельности невыгодно. Так уже в начальной школе начинается дифференциация ребят на способных и менее способных.

Нам было трудно судить, какой объем знаний получают дети до одиннадцати лет. Но в одиннадцать лет для них наступает очень важный день, который определит дальнейшую судьбу мальчика или девочки. Это сдача так называемых «экзаменов для одиннадцатилетних». Тогда все они будут раз и, в большинстве случаев, навсегда поделены на «умных» и «глупых». «Умные» смогут продолжать свое образование в классической школе, окончание которой даст им

возможность поступить в университет. А «глупые» пойдут либо в современную школу второй ступени, подобную той, которую мы посетили, либо в техническую школу, без каких-либо шансов на поступление в высшее учебное заведение, либо — это в лучшем случае — в общеобразовательную школу, которая тоже оставляет мало надежд на высшее образование, во всяком случае для большинства учащихся. На «экзаменах для одиннадцатилетних» проверяют главным образом сообразительность ученика, его реакцию, способность думать, смекалку — его интеллект.

Это жестокая, классовая система. Из каждых ста детей, поступивших в школу, по данным английского Министерства просвещения, в университеты и высшие учебные заведения попадают лишь четыре: двое, окончив классическую школу, двое — так называемые «общественные школы» (закрытые привилегированные школы, независимые ни от Министерства просвещения, ни от местных властей).

...Ответы на вопросы продолжаются. В школе второй ступени на искусство, в частности, на музыку, выделяется 80 минут в неделю (уроки в английских школах длятся 40 минут). И в два раза больше времени отводится на искусство в школах с «искусствоведческим уклоном». Мы были в одной из таких школ, и о ней речь впереди.

Программы художественного воспитания составляются для каждой школы самим учителем, сообразно его склонностям и умениям. Эта индивидуальная программа визируется в учительском центре. Однако там, как правило, программа принимается безоговорочно. Таким образом, уроки музыки планируются и проводятся самим учителем в зависимости от его индивидуальной подготовки и имеющегося подручного материала. В специализированной, с музыкальным уклоном, школе мы, например, наблюдали урок сольфеджио, который вела учительница, основываясь на учебном пособии, привезенном ею из Новой Зеландии.

На вопрос о том, что такое «общественные школы», отвечают без особого энтузиазма: в Министерстве просвещения Англии у этих школ много противников. Мы видели даже карикатуру на школу такого типа на выставке художника-карикатуриста Джорджа Хэма. Но более ста таких школ процветают в Британии и по сей день. Это учреждение в своем роде уникальное, для Англии в высшей степени значительное. Буквально «паблик скул» переводится как «общественная школа», однако единственный «общественный элемент» в таких школах исчерпывается тем, что они находятся под наблюдением совета опекунов. По существу, это «частные», «привилегированные», «закрытые», но только не «общественные» школы. И притом — платные. В наиболее известных плата превышает 800 фунтов стерлингов в год, что

составляет значительную сумму. Их лаборатории обновляются за счет частных пожертвований. Они отвергают субсидии Министерства просвещения, а также всякое вмешательство в свои дела. Директор и опекунский совет сами решают, кого принять и кого не принять в школу. Очередь жаждущих сюда попасть растянута на несколько лет, и родители записывают своих детей чуть ли не на второй день рождения ребенка, хотя обучение начинается только с тринадцати лет. Это школы-интернаты, вынесенные за черту города, мы видели их, проезжая по Англии: огромное поместье с крокетными, футбольными и прочими спортивными площадками; юные обитатели в одинаковых, подчас чрезвычайно архаичных костюмах. Основная цель школ — сделать человека уверенным в своих силах, воспитать характер. Как пояснил принимавший нас инспектор (кстати, горячий противник таких школ), сам факт обучения в «паблик скул» воспитывает в юном англичанине сознание принадлежности к кругу людей, призванных править.

...«Хотите побывать на спектакле „Иисус Христос — супер-звезда“? — обращается к нам переводчица. — Этот спектакль вот уже семь месяцев ежедневно идет в „Палас театре“, что на Оксфорд стрит».

Перебираю в памяти все, что знаю об этой опере. Ее авторы — молодые англичане Тим Райс — либреттист и Эндрю Ллойд Веббер — автор музыки, выпускник музыкальной школы при хоре мальчиков Вестминстерского аббатства и Королевской Академии музыки в Лондоне. Он использовал в своем сочинении ритмы и приемы биг-бита², элементы джаза, оперной классики. Иисус Христос представлен в опере как самый первый в мире хиппи.

В музыке оперы «Супер-стар» (так она чаще называется среди любителей) есть и превосходные фрагменты (две арии Марии Магдалины, тема смерти Христа, хор апостолов в тайной вечере) и самая банальная музыка. Интересно было увидеть воочию, как эта опера выглядит на сцене.

...С балкона, где сидим мы, все хорошо видно и слышно. По радио звучит грозное предупреждение, что записывать на магнитофон и снимать в зале строго воспрещается. Гаснет свет. Звучит увертюра... Несколько слов об оркестре, играющем в «Супер-стар». В оркестровой яме — полный состав

² Биг-бит, дословно «большой удар», разновидность развлекательной музыки последнего десятилетия, в которой решающее значение приобретают четкий, всевластный ритм и многократное усиление звучания. Исполняется вокально-инструментальными ансамблями.

В некоторых случаях музыку биг-бита называют рок-музыкой, поп-музыкой и т. п.

симфонического оркестра, как в обычной опере. В глубине сцены, слева — группа гитаристов, ударник, еще дальше — литаврист, справа — пианист и электроорганист. Все эти инструменты (за исключением инструментов симфонического оркестра) снабжены огромным количеством усилительной техники. Сама сцена пуста, никаких декораций. Обращает внимание пол. Он разделен на несколько десятков светящихся в нужный момент квадратов; часть пола может подниматься, образуя различные конструкции, например, стол в тайной вечере. В постановке очень широко используется свет, а в некоторых случаях даже запах. Так, например, в сцене распятия в зале чувствуется явственный запах ладана.

Очень эффектно, хотя с излишней долей натурализма, подана сцена избияния Христа плетьюми. Римский правитель Понтий Пилат «хлещет» Христа... шнуром от микрофона.

Запомнился царь Ирод в исполнении талантливого негритянского артиста. Ирод предстает в образе этакого джентльмена 20-х годов в шляпе-канотье с ужимками ловеласа и повесы. На сцену он «въезжает» на огромной резиновой подушке в сопровождении группы полураздетых герлс и боев, ведущих себя весьма фривольно. Это было смешно, но больше страшно: мы убедились, что увлечение сексом в Лондоне приняло поистине устрашающие размеры. Пресса ежедневно публикует статьи против тревожащей «сексуальной проблемы». Вот и здесь, показывая на сцене евангельский сюжет, не обходятся без этого.

Конфликт сосредоточен вокруг двух основных действующих лиц — Христа и Иуды, который, согласно либретто, является самым верным апостолом, учеником Христа, и лишь по его же велению предаёт его, с самого начала ненавидя свою роль. Спектакль представляет собой по сути «омузикаленные страницы» евангелия.

Артисты умело используют микрофоны, ансамбль звучит слаженно: по-видимому, в зале сидит и руководит техникой опытный звукорежиссер. Игра артистов безукоризненна, выверена и очень точна.

...Наш путь лежит через Ковентри. Это город автомобильной промышленности. Во время второй мировой войны он был превращен в руины. Сегодня Ковентри совсем новый город, застроенный красивыми домами. Поражает величавостью здание кафедрального собора, построенного в современном стиле.

В день нашего приезда на празднике, посвященном началу последнего семестра учебного года, мы услышали игру оркестров и ансамблей, которые есть почти в каждой школе Ковентри.

Что же играют школьные оркестры? Марши и очень простенькие песенки. Это позволяет каждой школе иметь ог-

ромный по составу музыкальный коллектив, играющий, в сущности, на два голоса: четкий ритм создается большим количеством барабанов, а горны, трубы, тромбоны и баритоны играют мелодию в одно-, двухголосном изложении.

Любопытны составы школьных инструментальных ансамблей, включающие ударные инструменты от больших барабанов до треугольников, блок-флейты, флейты-пикколо и металлофоны. Музыка создавалась самыми простыми, доступными средствами и вместе с тем была именно музыкой: ребята играли четко, слаженно, с удовольствием и видимыми художественными результатами, их исполнение оставило большое впечатление.

...Мы снова в Лондоне. Нас принимают в художественном центре внутрилондонского района № 3. Мы узнаем, что в учебный план среднего звена народной школы входят английский язык, математика, физкультура, изобразительное искусство, музыка. Имеется еще некий «межпредметный» комплекс — география, история и религия, преподающийся одним учителем. Занятия по музыке чаще всего ведет какой-нибудь из учителей, но иногда школа приглашает и специалиста-музыканта.

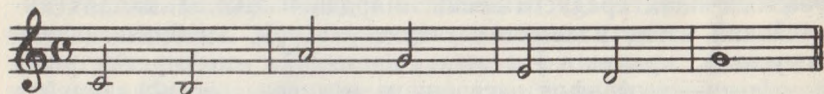
Учебные предметы в школах, подчиненных Министерству просвещения, меняются в довольно широких пределах: в одной из них может преподаваться французский язык, в другой обходятся вообще без иностранного языка, в третьей вводятся основы дарвинизма, а в четвертой много времени занимает «гонимое дело». Существует лишь один обязательный для всех предмет — это закон божий, религиозное воспитание. Хотя и по этому поводу в последнее время в Англии начались споры.

На занятиях музыкой ребята поют, аккомпанируют себе на ударных инструментах, изучают нотную грамоту. А кто музыкально одарен, может пойти в музыкальный кружок, который есть в каждой школе. Здесь нередко создаются музыкальные ансамбли, чаще всего классического направления, но есть и эстрадные.

Существуют диаметрально противоположные точки зрения по данному вопросу. Один из лондонских инспекторов по музыке, например, был большим поклонником поп-музыки и всячески пропагандировал ее исполнение в школе. Он вообще считал, что через легкую музыку учащиеся быстрее приобщаются к серьезной. Однако прямо противоположного мнения придерживалась инспектор по музыкальной работе в лондонской школе с музыкально-изобразительным уклоном Р. Мердок, которая жаловалась на то, что в средние классы заниматься музыкой приходят учащиеся, никогда до того серьезную музыку не слышавшие, не понимающие ее. Весь их музыкальный мир (так же как и их родителей) огра-

ничивается поп-музыкой. «В этом основная трудность музыкальной работы, — подчеркнула она. — В школе учится 1600 школьников, и лишь 70 человек пожелали заниматься музыкой».

...Входим в класс сольфеджио и теории музыки. Довольно большая комната со столами и стульями, с небольшим амфитеатром-станком для хоровых занятий. В углу инструменты орфовского оркестра: металлофоны, ксилофоны, треугольники, тамбурины, бубны. На стене — схема симфонического оркестра. Занятия ведет молодая учительница. В классе сидят учащиеся лет двенадцати-четырнадцати, занимающиеся второй год. Они пишут музыкальный диктант. Учительница играет мелодию:



Минут через 7—10 учащиеся справляются с заданием.

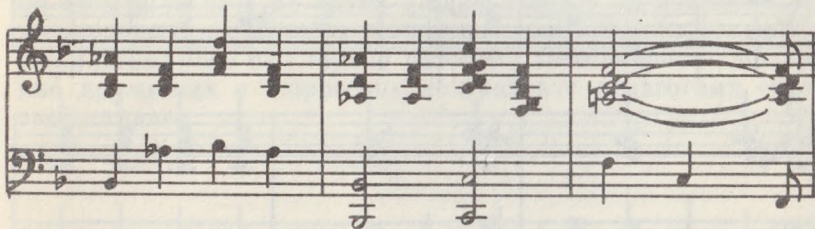
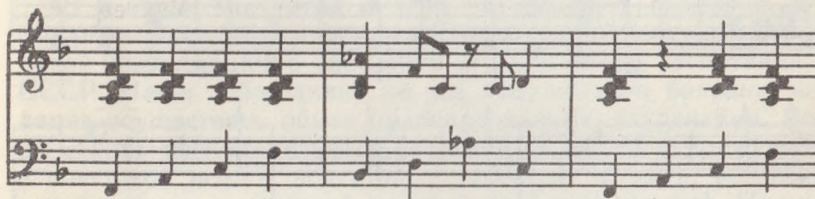
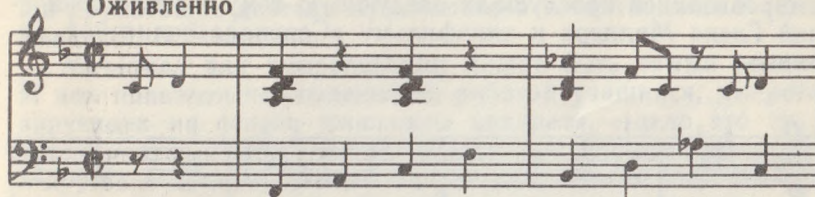
В зале репетирует духовая группа школьного симфонического оркестра. Групповые занятия проводятся два раза в неделю, а весь оркестр собирается один раз. За учебный год бывает три отчетных концерта из двух отделений. Сейчас идет подготовка к концерту, где прозвучат увертюра «Эгмонт» Бетховена, «Бранденбургский концерт» Баха и оратория Гайдна «Времена года». Школьники учатся играть на инструментах, посещают занятия по сольфеджио и музыкальной литературе, играют в ансамблях, в оркестрах. Однако профессиональной подготовки школа не дает: ее цель — обучение любителей-музыкантов.

После трех лет занятий музыкой учащиеся могут выбрать специализацию: заниматься либо в симфоническом оркестре, либо в эстрадно-джазовой группе. В небольшой аудитории собралось человек 10 учеников в возрасте четырнадцати-пятнадцати лет. Сегодня руководитель джазового класса отсутствует, и занятия проводит один из учащихся — трубач. Состав джазовой группы: несколько валторнистов, ударник, пианист, тромбонист и трубач. Занятие включало коллективное исполнение джазовой темы, а затем краткую импровизацию «квадрата»³. Как и любая классическая джазовая тема, тема прослушанной нами импровизации опиралась на тради-

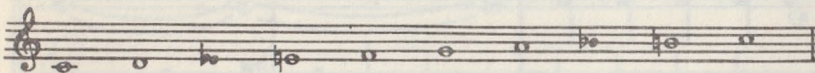
³ «Квадратом» в джазе называется схема построения импровизации на данную тему, уложенную в количество тактов этой темы. Число квадратов при импровизации неограничено.

ционный блюзовый лад⁴. Вот как выглядела первая джазовая тема:

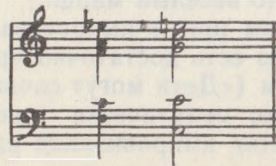
Оживлённо



⁴ Блюзовый лад (blues scale) — особая окраска звучания, получающаяся при добавлении к мажорному ладу низких III и VIII ступеней. При тонике до это будут звуки ми-бемоль и си-бемоль:



Большинство блюзовых мелодий строится либо из первых звуков этого лада (от до до фа), либо из последних (от соль до до). Низкие III и VII ступени, называемые «блюзовыми нотами» (blues notes), придают особое ладовое строение обычным гармониям. Так, например, к субдоминантовому аккорду в до мажоре джазовые негритянские музыканты постоянно добавляют звук ми-бемоль, и получается доминантсептаккорд к си-бемоль мажору, но по разрешению этот аккорд будет всегда альтерированной субдоминантой:



После ее исполнения учащиеся под аккомпанемент фортепиано и ударных по очереди импровизировали, правда, весьма несовершенно. После нескольких проведений темы с импровизацией прослушали следующую тему в стиле сочинений Глена Миллера к кинофильму «Серенада солнечной долины»:

Учащиеся с большим старанием, но все же не очень умело, импровизировали и на эту тему. В заключение они сыграли по нотам какой-то веселый марш.

Думается, что сам прием импровизации ценен и перспективен. И хотя у него есть достаточно противников и в нашей стране и за рубежом («Дети могут сочинить лишь самую элементарную мелодию, практически лишенную художественной ценности!»), метод импровизации развивает музыкальное

чувье, творческую активность и самостоятельность. При этом пользы подчас бывает больше, чем от многочасовых «вдалбливаний» музыкального произведения к очередному отчетному концерту. Недаром за импровизацию так ратовали наши крупнейшие деятели музыкального воспитания Б. В. Асафьев и Б. Л. Яворский.

Материал для импровизации может быть самый разный. И как показали наблюдения за работой учащихся, импровизирующих на основе джазового квадрата, — дело это трудное и результаты его не очень высокие. Правда, возможно, в других подобных школах Англии дело может обстоять лучше...

В Англии, мы могли в этом убедиться, у советских музыкантов-педагогов много искренних друзей, ищущих правдивой информации о состоянии музыкального воспитания в СССР. Наши собеседники не раз высказывали большое желание осуществить обмен преподавателями, студентами, чтобы лучше познакомиться с системой обучения и воспитания в советской школе, подготовки учителей музыки, обеспечения учащихся и учителей методической литературой. Именно об этом шла речь во время наших бесед с английскими музыкальными педагогами, с инспекторами школ Лондона и Бирмингема; все они горячо ратовали за всемерное расширение дружеских и творческих контактов с педагогами советской страны.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>О. Апраксина.</i> О возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта в общеобразовательной школе	3
<i>И. Димова.</i> Вокально-хоровые произведения композиторов-классиков как средство развития музыкального вкуса подростков	14
<i>Г. Урбанович.</i> Певческий голос учителя музыки	23
<i>Т. Дябло.</i> Методы формирования чувства мажора и минора у младших школьников	33
<i>М. Корсунская.</i> Искусство Прокофьева как фактор единения советской и классической музыки на уроках в начальной школе	40
<i>Б. Тихонов.</i> Самодеятельное народно-инструментальное исполнительство в школе	53
<i>Приложение.</i> Различные составы ансамблей и оркестров русских народных инструментов	58
<i>В. Адищев.</i> Из истории музыкального воспитания в Перми. Певческие курсы А. Д. Городцова	62
<i>С. Морозова.</i> Из истории массового музыкального воспитания. Б. Л. Яворский	75
<i>Ю. Хижняк.</i> Взаимодействие школы и семьи в музыкально-эстетическом развитии подростков	86
<i>О. Апраксина.</i> Знаменательная дата	92
<i>Ю. Алиев.</i> Что мы увидели в Англии	97

ИБ № 941

МУЗЫКАЛЬНОЕ
ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

Выпуск 12

Составила

АПРАКСИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

Редактор *О. Очаковская*

Лит. редактор *И. Шалимова*

Техн. редактор *Г. Заблоцкая*

Корректор *Н. Горшкова*

Подписано к печати 10/V 1977 г. Формат
бумаги 60×90¹/₁₆. Печ. л. 7,0.
Уч.-изд. л. 7,28. Тираж 30 000 экз.
Изд. № 9651. Зак. 2301. Цена 40 к.
Бумага № 1

Издательство «Музыка», Москва,
Неглинная, 14

Московская типография № 6
«Союзполиграфпрома»

при Государственном Комитете Совета
Министров СССР по делам издательств,
полиграфии и книжной торговли,
Москва 109088, Южнопортовая ул., 24

ВЫШЛИ И ВЫХОДЯТ ИЗ ПЕЧАТИ

Издания для детей и юношества

УЧЕБНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ

Миловский С. Распевание на уроках пения и в детском хоре начальной школы

Музыка в школе. Вып. 3 (III класс). Пособие для учителя. Авторы-составители: Т. Бейдер, Л. Левандовская

Музыкальное воспитание в школе. Вып. 12. Сборник статей в помощь учителю музыки общеобразовательной школы

Вышедшие из печати издания поступают в магазины, распространяющие музыкальную литературу.

ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА» МОСКВА

