



VII

16-7293



*Музыкальное  
воспитание  
в школе*



*выпуск*

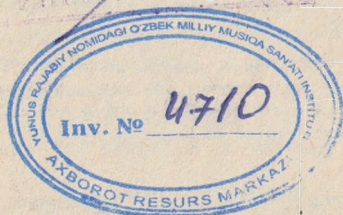
**15**

VII  
M-89

**Музыкальное  
воспитание  
в школе**

**Выпуск  
15**

**Составила  
О. АПРАКСИНА**



**ИЗДАТЕЛЬСТВО „МУЗЫКА“  
МОСКВА 1982**



Рецензент  
Ю. Б. Алиев

Общая редакция  
О. О. Очаковской

Музыкальное воспитание в школе, вып. 15: Сборник  
М89 статей / Сост. О. Апраксина. — М.: Музыка, 1982. —  
160 с., нот.

Сборник в помощь учителям музыки общеобразовательных школ, руководителям детских хоровых коллективов, студентам музыкальных факультетов педагогических училищ и институтов включает в себя обзорные методические статьи по вопросам музыкально-эстетического воспитания.

М 4306010000 — 445 257—82  
026(01)—82

782

© Издательство «Музыка», 1982 г.

#### ОТ СОСТАВИТЕЛЯ

Решения XXV и XXVI съездов КПСС, Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР о школе, о подготовке педагогических кадров выдвинули важнейшие задачи в развитии материальной и духовной культуры нашей страны, в том числе — в развитии музыкального воспитания подрастающих поколений.

За последние годы были приняты меры, направленные на усовершенствование действующей школьной программы по музыке и создание новой программы; в прессе, по телевидению широко освещались поиски наиболее эффективного построения музыкальных занятий с детьми, начиная с самого раннего возраста.

Некоторую долю в оказании помощи школьным учителям музыки в решении многогранных и нелегких задач брали на себя авторы сборника «Музыкальное воспитание в школе», первый выпуск которого появился в 1961 году. В настоящем, 15-м выпуске, делается попытка обобщения методического материала по музыкальной работе в школе, дается характеристика уровня разработанности историко-теоретических, методических вопросов, которые представляют интерес для современного учителя.

Хотя статьи, вошедшие в данный выпуск, посвящены разным темам: «Формирование музыкального восприятия школьников» (Н. М. Черноиваненко), «Вокально-хоровая работа» (В. К. Тевлина), «О музыкальной грамотности школьников» (Л. Б. Бартенева), «Творческое развитие школьников на уроке музыки» (Л. Г. Дмитриева), фактически они близки друг другу, тесно связаны между собой. Так, например, через все статьи проходит мысль о том, что ни одна из форм музыкальной деятельности на уроке не может являться самоцелью, не исчерпывает задач, поставленных перед музыкой в школе. Только их единая направленность на воспитание любви к музыке, на формирование у школьников эстетического отношения к ней, эмоционального переживания все возрастающего круга познаваемых явлений, раскрывающих ведущий принцип связи искусства с жизнью, может обеспечить реализацию современных требований.

Вместе с тем, авторы статей обращают внимание учителя на обязательность системы в совершенствовании восприятия и исполнения музыки на уроке.

В вокально-хоровом развитии школьников в результате многолетних наблюдений практики и специальных исследований уже вырисовывается определенная последовательность. В отношении же восприятия музыки детьми такой проверенной, научно-обоснованной системы пока нет, хотя общие прин-



цпы (воспитывающего обучения, доступности, единства эмоциональности и сознательности и др.) сохраняют свою значимость.

С восприятием и исполнением музыки неразрывно связано ознакомление учащихся с музыкальной грамотой, которая должна также осуществляться в продуманной системе, а не возникать на уроке случайно, хаотично.

При овладении детьми теми или иными элементами музыкального языка нельзя игнорировать его закономерности и уровень музыкальной подготовленности детей для осознания их выразительной роли.

Даже творческие проявления учащихся при всей их непосредственности, эмоциональности нуждаются в последовательности развития, в постепенности усложнения предлагаемых учителем творческих заданий. Они должны опираться на имеющиеся у детей знания и навыки, так как творчество, не подготовленное накопленными впечатлениями, некоторыми конкретными представлениями о своеобразии музыки, — как показала практика — теряет для них всякий интерес и не дает желаемых результатов. Неумелое использование метода детского творчества привело еще в начале века к появлению ошибочной теории «затухания творческих способностей» детей.

Естественно, что вошедшие в 15-й выпуск статьи далеко не исчерпывают тех вопросов музыкального воспитания школьников, которые постоянно возникают в практике. Наиболее явно это относится к старшему возрасту, который до настоящего времени не привлек к себе пристального внимания, не стал объектом систематических наблюдений, теоретического и практического изучения, несмотря на бесспорную значимость. Поэтому наряду со статьями, посвященными системе музыкального обучения и развития в начальной школе, мы сочли целесообразным включить в предлагаемый выпуск ранее вышедшие статьи, отражающие опыт работы в старших классах: «Из опыта преподавания пения в VII—VIII классах (Е. Я. Гембицкая); «Чтобы было интересно слушать музыку» (Е. С. Горская).

Вместе с тем, конечно, ни одна из статей книги не претендует на полный анализ и обобщение содержания и методов музыкального воспитания. Это составляет задачу специальных методических разработок.

Решение сложного комплекса задач, обеспечивающих подлинно эстетическое воспитание средствами музыки требует высокой роли учителя музыки. Иначе говоря, для того чтобы учитель мог качественно выполнять возложенные на него задачи, процесс обучения должен быть интересным, увлекательным. Во всем процессе обучения постоянно должна иметь место и «обратная связь», показывающая степень активности учащихся, фактическую картину освоения ими всего преподаваемого материала.

Все эти вопросы в большей или меньшей степени нашли отражение в настоящем выпуске сборника.

Своеобразие построения материала (в одних случаях пересказ ранее издававшихся статей, в других — прямое цитирование) вызвало необходимость выделить в конце выпуска специальный раздел, содержащий список источников, использованных в книге. Источники расположены в алфавитном порядке, пронумерованы, и все ссылки в тексте книги даются в скобках в виде чисел, из которых первое обозначает номер источника, а второе (или несколько следующих) — номер страницы.

*Апраксина О. А.*

## МУЗЫКА В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Важнейшей проблемой современности является разработка такой системы школьного образования, которая отвечала бы запросам развитого социалистического общества. Именно сейчас закладываются основы школы будущего, ведутся поиски путей наиболее эффективного формирования творческих сил ребенка, обогащения его духовного мира.

Всестороннее развитие личности из мечты лучших людей прошлого стало в СССР насущной заботой многомиллионного отряда учителей, воспитателей. Статья 27 Конституции гласит: «Государство заботится об охране и приумножении духовных ценностей общества, широком их использовании для повышения культурного уровня советских людей».

Задачей государственного значения стало и музыкальное воспитание подрастающего поколения как важнейшей сферы духовного мира. На ее решение направлена деятельность творческих союзов, радио, телевидения, детских музыкальных школ, хоровых студий, музыкальных коллективов в Домах пионеров и клубах, издательств, выпускающих специальные книги о музыке и музыкантах, музыкальные произведения для детей и юношества.

В последние годы музыкальное воспитание в школе привлекает внимание широкой общественности: различные его аспекты обсуждаются на специальных совещаниях (не только в рамках нашей страны, но и в международных организациях), ему посвящаются популярные статьи и научные исследования. Важнейшая роль придается разработке школьной программы по музыке, образно названной Д. Кабалевским компасом для учителя-музыканта и подготовке учителя, поскольку самая совершенная программа в неопытных руках не приведет к желаемым результатам.

В интервью, опубликованном в «Учительской газете» 29 декабря 1979 года, Д. Кабалевский, отметив, что созданная под его руководством программа прошла широкую проверку, подчеркивает, что «к новой программе надо подходить вооруженным новой методикой, поэтому право вести занятия по этой программе предоставляется пока только учителям, прошедшим специальный курс подготовки... Конечно, необходимо, чтобы это были музыкально образованные люди и главное, чтобы они лю-



били музыку, как живое искусство, им самим приносящее радость. Нельзя увлечь детей, вызвать в них желание к тому, чего не любишь сам».

Учитель музыки должен быть человеком не только музыкально образованным, но и творческим, он должен ясно представлять себе конкретное содержание занятий, ведущих к поставленной в программе цели. Мы подчеркиваем это потому, что материалы, освещающие историю становления и развития музыкального воспитания в советской школе, свидетельствуют о том, что оно на протяжении пройденного пути не было достаточно качественным, стабильным, хотя в программах цель его формулировалась довольно широко, интересно, как органичная часть всего учебного процесса. Приведем несколько примеров из программ общеобразовательной школы разных лет.

*1921 год.* «Поскольку задачей общего образования является, главным образом, развитие человека, постольку, говоря о музыкальной его стороне, нужно понимать под музыкальным развитием учащихся, конечно, не техническую умелость, а близость к самому искусству, навык воспринимать его и полно усваивать настолько, чтобы искусство вошло большой и важной частью во всю жизнь человека, заняло бы значительное место в его духовном обиходе».

*1933 год.* «Музыкальное воспитание в политехнической школе включается в общую систему коммунистического воспитания. Музыкальная работа, как и все прочие школьные дисциплины, должна быть направлена на выполнение задач, поставленных перед школой...»

*1938 год.* «Музыкальная работа в начальной школе является одним из средств коммунистического воспитания».

*1947 год.* «Значение пения в школе заключается в том, что оно средствами музыкального искусства в соответствии с задачами коммунистического воспитания способствует формированию мировоззрения и воспитанию морального облика советского школьника».

*1965 год.* «В области музыкального воспитания перед общеобразовательной школой стоит задача большой важности: воспитать средствами музыки эстетические и нравственные чувства учащихся, их музыкальные вкусы, любовь к музыке, активно творческое отношение к ней».

*1970 год.* «В формировании духовного облика нового человека огромная роль принадлежит искусству как важнейшему средству эстетического воспитания. Воспитывать эстетически — это значит учить чувствовать, понимать и ценить прекрасное в общественной жизни, в труде, в быту, в отношениях людей, в природе, в искусстве, активно вносить прекрасное в жизнь. Музыка является одним из наиболее важных путей эстетического воспитания средствами искусства».

*1977 год.* «Уроки музыки, ни в какой мере не отрицая важности хорового пения... равно как и важности изучения музы-

кальной грамоты, ставят перед собой гораздо более широкую задачу — ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры», — говорится в экспериментальной программе по музыке для общеобразовательной школы, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского (76, 3—4). Данная программа для начальных классов, принятая Министерством просвещения РСФСР в качестве основной, переиздана в 1981 году с сохранением вышеприведенной формулировки цели уроков музыки в школе.

Как видим, музыкальное воспитание в советской школе всегда рассматривалось в качестве одного из средств коммунистического воспитания учащихся, формирования их духовного облика.

Невольно могут возникнуть вопросы, почему же эта достаточно ясно определенная цель далеко не всегда находила (и еще не находит сейчас) своего практического воплощения? Почему уровень осуществления музыкального воспитания в школе за истекшее время, как правило, вызывал серьезную критику? Почему постоянно звучит требование его улучшения? В чем причины наблюдаемого неблагополучия?

Обычно при анализе неудовлетворительного состояния музыкального воспитания в школе выдвигаются три причины: 1) несовершенство программы; 2) неразработанность методов; 3) недостаточная подготовка учителя. Для коренного улучшения музыкального воспитания недостаточно устранения какой-либо одной из этих причин, необходим комплексный подход к самому музыкально-воспитательному процессу («программа» — «методы» — «учитель») во взаимосвязи с другими звеньями, составляющими целостное явление. Мы имеем в виду также и отношение к предмету «Музыка» со стороны руководящих органов народного образования, необходимость преодоления еще существующей недооценки роли музыки в школе (что сказывается и в учебном плане и в оснащении занятий), отсутствие должной заинтересованности содержанием данного предмета со стороны многих родителей, а следовательно, и учащихся. Только тогда, когда все поиски, усилия и достижения будут вливаться в единое русло — в единую систему, можно ожидать улучшения работы как в школе, так и во внешкольных учреждениях. Объединение же всех звеньев возможно лишь на едином понимании цели не в ее общем виде (достаточно стабильном), а в конкретном преломлении при решении любой, самой частной задачи.

Высказывая некоторые соображения о совершенствовании системы музыкального воспитания, о значении обязательных для всех учащихся уроков музыки, массовых форм музыкального воспитания (музыкальных праздников, лекций-конcertов, коллективных посещений оперных, балетных спектаклей и т. п.),



о музыке на уроках физкультуры, литературы, истории, мы отмечали необходимость того, чтобы все формы музыкального воспитания, которыми располагает та или другая школа, не превращались в не связанные друг с другом мероприятия, а объединялись в действительно целостную систему. «Любая работа только тогда будет иметь положительное значение, когда ее содержание определено основными воспитательными целями. Ни обучение музыкальным навыкам, ни приобретение знаний в музыкальной области не должны рассматриваться как самоцель» (12, 10).

Естественно, что совершенствование системы музыкального воспитания не может проходить вне конкретных общественных условий, поскольку жизнь постоянно выдвигает все новые и новые требования. Отсюда возникает необходимость пересмотра накопленного опыта, выяснения того, что сохранило свою значимость, актуальность, а что должно быть изменено, перестроено, усовершенствовано. Одним из важнейших для нас является марксистское положение об оценке любого явления в его развитии, в его социальной обусловленности. К такому пониманию решения задач на современном этапе приводят и слова Л. И. Брежнева, сказанные им на XXVI съезде профсоюзов: «Мы, коммунисты, оглядываемся назад не только для того, чтобы с законной гордостью отметить масштабность, историческую значимость сделанного. Мы воспринимаем прошлое как богатейший резервуар опыта, как материал для раздумий, для критического анализа собственных решений и действий. Мы черпаем из прошлого вдохновение для нынешних и грядущих дел» (25, 289).

Необходимость критического овладения опытом прошлого всегда подчеркивал В. И. Ленин, и значение этого ленинского принципа мы особенно остро понимаем сейчас, когда точнее можно определить историческую значимость многих явлений. В исторической перспективе более отчетливо видны те особенности, которые имели место в процессе развития массового музыкального воспитания, те истоки, которые питали его и подчас питают до настоящего времени, даже если и уходят еще в предреволюционные годы. Иначе говоря, музыкальное воспитание нельзя рассматривать и оценивать как особую, изолированную область, живущую по своим законам.

На что же можно опереться в опыте прошлого при определении цели, принципов, содержания музыкального воспитания? Должно ли музыкальное воспитание охватывать всех детей или лишь тех, у кого явно выражены способности и склонности именно к музыкальному искусству? В чем значение музыки для человека, вовсе не собирающегося стать музыкантом-профессионалом? Какие пути приведут к тому, чтобы музыка в школе была признана действительно важной, необходимой частью общевоспитательного процесса?

Обращаясь к истории отечественной музыкальной культуры,

можно заметить, что и на общепедагогические идеи и идеи в области музыкального просвещения народа большое влияние оказали воззрения революционных демократов Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского, Д. И. Писарева. В первую очередь это сказалось в понимании цели и содержания музыки в воспитании детей. Д. И. Писарев писал: «Нужно прежде всего не учить искусству, а пробудить в ребенке способность наслаждаться изящным. Наслаждение это будет сначала инстинктивное, безотчетное, но лишь бы это было действительное, непритворное, хотя и неосознанное наслаждение: оно облагородит и принесет свою пользу... У нас в обществе держатся обратного пути: о влиянии искусства на нравственность, на чувства не заботятся. Искусство сведено на степень механической ловкости и на развитие этой ловкости обращено все внимание родителей и воспитателей» (71, 141).

Каким современным предупреждением звучат эти слова для многих педагогов-музыкантов и в общеобразовательной школе и в профессиональных музыкальных учебных заведениях, увлекающихся исполнением детьми сложнейших произведений (или трудных для конкретного возраста) и мало думающих об эстетически-воспитательном значении проводимой работы!

Важнейшим положением, характерным для музыкальной педагогики прогрессивного направления прошлого века, было признание значимости музыкального воспитания для всех детей, широкого музыкального просвещения народных масс. Отражение этих идей можно найти, в частности, в деятельности Бесплатной музыкальной школы, организованной М. А. Балакиревым и Г. Я. Ломакиным в 1862 году. Ее главной задачей они считали именно массовое музыкальное просвещение. В. В. Стасов в статье «25-летие Бесплатной музыкальной школы» пишет: «Балакирев, первый в целой России, задумал помочь также и общей безграмотности музыкальной и создать такую же школу бесплатную для музыки, какие существовали уже под именем „школ грамотности“, „школ рисовальных“ и т. д. для общего образования и для искусства» (84, 27). И далее Стасов отмечает: «С основания школы в 1862 году и по окончании первой половины 1868 года в ней перебивала не одна тысяча человек учащихся, из которых многие, не имея вначале ни малейшего понятия о музыке, приобрели значительные познания...» (84, 32).

Многие крупные деятели XIX века видели в массовом музыкальном воспитании путь нравственно-эстетического воспитания. Так, например, С. И. Миропольский, автор многих работ о музыкальном просвещении, писал: «При вопросе об эстетическом воспитании народа не надо опускать из виду чисто нравственные выгоды его для развития народа, для его жизни. Напрасно думать, что область искусства служит только для наслаждения... Напротив, искусство заключает в себе глубокую и морализующую силу; в нем выражаются высшие потребности



духа человеческого, его лучшие стремления и глубокие потребности. Чувство изящного всегда было и будет одним из самых сильных двигателей на пути добра, правды, жизненного подвига» (62, 15).

«Прекрасное пробуждает доброе» — говорит в наши дни Дмитрий Борисович Кабалевский, постоянно подчеркивая воспитательную ценность музыкальных занятий с детьми.

Основным путем всеобщего музыкального просвещения народа до революции было признано хоровое пение.

«Пение, как музыкальное занятие, — писал известный педагог А. И. Пузыревский, — способствует всестороннему развитию музыкальности, которая есть совокупность всех способностей и умений, необходимых для чтения, воспроизведения и понимания музыкальных образцов и для восприятия эстетического влияния музыки... Пение песен, и песен интересных для детей... должно стоять на первом плане, как самый важный залог развития музыкального вкуса и любви к музыке» (77, 15 и 46).

Прослеживая развитие музыкально-педагогической мысли в дореволюционное время, то, как понималась цель музыкального воспитания, его содержание и основные пути, ведущие к ней, нельзя не упомянуть имя Д. Н. Зарина, «Методика школьного хорового пения» которого пользовалась большой популярностью в первом десятилетии XX века. Высоко оценивая значение хорового пения, Зарин считал, что оно воздействует: «1) на умственные силы учащихся, каковы сознание, память и воображение; 2) волю; 3) эстетическое чувство и 4) физическую сторону человека» (48, I).

Необходимым условием для успешного эстетического развития Зарин считал заинтересованность учащихся. Он писал: «Нервом эстетического чувства, связывающим деятельность последнего с другими проявлениями человеческого духа, надо считать эмоцию интереса. Силой этой эмоции, степенью устойчивости и глубиной ее определяется вся психическая жизнь человека. Наши познавательные силы только тогда работают, наша воля только тогда проявляет энергию и настойчивость, наши чувства лишь в том случае культивируются, когда душа проникнута живейшим чувством интереса, когда мы жаждем знания и общей культуры... из этого правила не только не исключается изучение музыкальных явлений, но, напротив, чувство интереса надо признать единственно возможным и действительно необходимым в музыке стимулом усвоения» (48, V—VI). Но «чувство интереса» не всегда активно в человеке: для его возникновения требуются, по мысли Зарина, известные условия: «Чувство интереса мы испытываем обычно тогда, когда нами усваивается что-либо сознательно... кроме того, если введены элементы новизны и разнообразия..., очевидная и понятная для детей целесообразность занятий... соответствие изучаемого физическим и психическим силам певцов...» (48, VI—IX).

Эти принципы, положенные автором в основание его «Методики», как видим, во многом сохранили свою актуальность и в наши дни. Интересно отметить, что, придавая большое значение на музыкальных занятиях хорошей дисциплине, Зарин видел путь к ней не в страхе со стороны учеников, а в доверии и любви к учителю и к урокам. Факт в условиях старой школы муштры и зубрежки немаловажный.

Ярким проявлением прогрессивных тенденций в области массового музыкального воспитания предреволюционного времени является «Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики» А. Л. Маслова, вышедшая в 1913 году.

Уже само название работы выразительно говорит о ее направлении. Маслов описывает различные эксперименты и призывает к новым методическим поискам, видя в них обязанность каждого настоящего учителя. Вместе с тем автор отнюдь не зачеркивает все наследие старой русской педагогики; он требует сочетания новых методов со старыми, проверенными опытом. Подобно своим предшественникам, Маслов считает, что заниматься пением необходимо со всеми детьми. Заинтересовавшись причинами фальшивого пения многих детей, он занялся изучением этого вопроса и пришел к выводу, что у всех физически здоровых детей музыкальный слух есть, но развит в разной мере, а фальшивое пение является следствием ряда причин, чаще всего — результатом «смещения» певческого диапазона ребенка. Попутно заметим, что к таким же выводам независимо от Маслова уже в советское время пришел известный педагог-методист И. П. Пономарьков.

Уделяя специальное внимание фальшиво поющим детям, Маслов все же считал, что индивидуальное пение не является центральной задачей музыкально-воспитательной работы в школе, что пение, по преимуществу, должно быть хоровым, и только в отдельных случаях может являться задачей индивидуального развития ребенка. Маслов активно протестовал против переоценки значения нотной грамоты. Он считал, что основательное изучение нотной грамоты в начальной школе немыслимо, и более того — опасно, так как может легко убить в ребенке музыкальное чувство, интерес к музыке, творческое воображение. По его мнению, нотная грамота в начальной школе служит лишь вспомогательным средством при обучении.

Автор «Методики» отдает предпочтение не приобретению научных познаний, а развитию творческой активности детей. «Современная наука, — пишет Маслов, — пришла к выводу, что основа, сущность душевной жизни ребенка заключается в движении, что только при помощи активной деятельности возможно зарождение мыслей и возможна работа фантазии как необходимого результата правильно организованной мысли. Активность, как понимает ее наука, есть творчество, следовательно духовный рост человека также есть творчество...»



творчество должно лежать в основании всей созидательной деятельности. Эта творческая деятельность должна поддерживаться по возможности на всех уроках, в том числе и на уроках пения. Творческая деятельность здесь может проявиться: 1) в исполнении заученных песен на свой лад... 2) в единоличном сочинении мелодий на данный текст, 3) в совместном сочинении песен на заданный или свой текст, 4) в написании окончания к данному четырехтактному предложению и 5) в написании мелодии на заданный текст или ритм» (60, 18—19).

Все перечисленные приемы находят применение и в современной практике введения творческих элементов в урок музыки.

Понимание цели музыкального воспитания в творческом развитии ребенка, в формировании его интереса и любви к музыке, а не в формальном выучивании какого-то количества произведений и затверживании отдельных теоретических сведений было характерно для деятельности В. Н. Шацкой, начавшейся в предреволюционные годы.

В книге «Бодрая жизнь (из опыта детской трудовой колонии)» В. Н. Шацкая писала: «С самого начала своих занятий музыкой с детьми я искала таких путей, таких приемов, которые дали бы возможность почувствовать радость от переживания музыкальных впечатлений, развить детский вкус и понимание для восприятия музыки и побудить детей таким образом к тому, чтобы они сами пожелали работать, добиваться все более и более серьезного удовлетворения себя... Прежде чем учить детей нотам, счету и прочему хотелось дать им возможность почувствовать радость от музыки, надо было поискать таких музыкальных произведений, которые были бы детям понятны и захватывали их. Несомненно, обучение музыкальной грамоте должно было войти в план занятий, но лишь постольку и тогда, когда необходимость этих занятий станет понятной детям, так как она поможет лучше, быстрее учиться и совершеннее исполнять музыку, которая им уже нравится и которая вносит много ценного и хорошего в их жизнь» (95, 151—152). Как и другие противники школьной муштры, Шацкая порывала с методами старой школы, из своей работы она исключала формальные, сухие упражнения, а главный путь обучения видела в пробуждении интереса детей к занятиям, к подлинно художественной музыке, которая доставляла бы им радость.

Кратко останавливаясь на том ценном, что было сделано прогрессивными музыкантами, методистами, учителями до Октябрьской революции, что послужило тем фундаментом, на котором строилась советская музыкальная педагогика, важно отметить значение Московской народной консерватории, организованной в 1906 году по инициативе С. И. Танеева, Е. Э. Лиевой, Б. Л. Яворского и ряда других передовых музыкантов.

В. Шевлягина в статье «Музыкально-просветительская деятельность С. И. Танеева в первой Народной консерватории в

России» (см. 97) пишет, что целью названной консерватории было содействие народному музыкально-эстетическому воспитанию, внедрение музыкальной культуры в широкие слои населения путем общего музыкального образования. С этой целью в консерватории было открыто два отделения: общего музыкального образования (хоровые классы) и специального музыкального образования (сольные классы). Отношение С. И. Танеева к хоровой культуре как первооснове музыкально-эстетического воспитания шло от его учителя — П. И. Чайковского, который считал, что консерватории многое уже сделали для развития музыкальной культуры в России, но они не опираются так, как университеты, на средние и низшие учебные заведения. Поэтому, говорит Чайковский, «нужно устроить, как в столицах, так и во всех губернских и больших уездных городах, школы, которые соответствовали бы гимназиям... Нужно также, чтобы широко распространилось и упрочилось обязательное обучение хоровому пению во всех низших учебных заведениях нашего отечества» (93, 373).

Конечно, и Чайковский, и Танеев придавали столь важное значение хоровому пению не потому, что видели в нем путь подготовки певчих и противопоставляли его более широкому музыкальному развитию. Как и другие прогрессивные деятели дореволюционного периода, они считали его необходимым для общего музыкально-эстетического воспитания.

Хоровые занятия в Народной консерватории служили творческой базой изучения всех музыкально-теоретических дисциплин: теории музыки, сольфеджио, основ гармонии, полифонии, анализа форм, истории музыки; в них развивались навыки исполнительского мастерства и дирижерско-хоровой техники, готовились дирижерско-хоровые кадры.

Важнейшим фактором плодотворного музыкально-эстетического воспитания С. И. Танеев считал восприятие музыки, накопление музыкально-слуховых впечатлений. Поэтому музыку слушали с первых дней занятий: в хоровом классе, на публичных и закрытых концертах. Учащиеся допускались, по требованию С. И. Танеева, на репетиции симфонических концертов, на «Музыкальные выставки», которые организовала известная пианистка, преподаватель Народной консерватории М. А. Дейша-Сионичка.

Впервые в истории музыкального образования в программу Народной консерватории в виде специального курса было введено так называемое слушание музыки, которому придавалось исключительно важное значение. Б. Л. Яворский, ведущий этот курс, и его единомышленники считали, что слушанию музыки предстоит стать одной из основ всей системы профессионального и общемузыкального образования.

В дальнейшем это положение развивалось в трудах Б. В. Асафьева, В. Н. Шацкой, Н. Л. Гродзенской, Д. Б. Кабалевского.



Деятельность Московской народной консерватории, опирающаяся на разработанные С. И. Танеевым положения о роли народно-песенной культуры, о первостепенном значении хорового исполнительства, о связи и координации всех музыкально-теоретических и специальных дисциплин, необходимых в изучении музыкального искусства, оказала исключительно плодотворное влияние на дальнейшее развитие демократической системы музыкально-эстетического воспитания в России.

Эти же взгляды на характер построения демократической системы массового музыкального просвещения в дооктябрьский период прослеживаются при ознакомлении с деятельностью А. Д. Городцова. Изучение принципов и взглядов этого известного музыканта и педагога проведено В. И. Адищевым; результаты его частично опубликованы в статье «Из истории музыкального воспитания в Перми. Певческие курсы А. Д. Городцова» (см. 3).

В 1896 году в Перми Городцовым были организованы певческие курсы. Слушателями их были учителя народных школ, выходцы из рабочих и крестьян. Певческая работа строилась в основном на светской музыке и народной песне.

Как и многие его современники, Городцов видел в хоровых занятиях возможный путь всестороннего музыкального развития. На пении в хоре курсисты получали довольно широкие представления о хоровом искусстве и о творчестве композиторов, о разнообразии народного песнетворчества; здесь же им давались основы музыкальной, в частности, нотной грамоты, поскольку Городцов считал неправильным преподавание пения в школе только «по слуху»; на занятиях в хоре осуществлялись принципы вокального развития учащихся, которые они затем могли применять в своей практике; при самостоятельной работе с хором курсисты закрепляли дирижерские навыки и методику работы над вокальным произведением.

Таким образом, хоровое пение не сводилось к разучиванию тех или иных произведений, а действительно позволяло осуществлять многогранную подготовку школьного учителя. Интересны мысли Городцова об уроке пения: «Если желают завести и утвердить пение в школе, то нужно вести преподавание так, чтобы не было тоски ни ученикам, ни учителю... Пение как искусство само по себе способно вознаградить труд, употребляемый на его изучение» (3, 69).

В этом высказывании сочетаются два важных момента: подход к хоровому пению как виду искусства, занятием которым должны быть интересными для детей, эмоционально окрашенными и в то же время сопровождаться определенным трудом с их стороны, трудом, доставляющим радость соприкосновения с искусством. Отсюда предостережение Городцова об опасности увлечения учителем музыкальной грамотой как таковой, о необходимости ее усвоения в процессе живого общения с музыкой.

Как мы видим, требования Городцова весьма актуальны и в настоящее время, когда перед школой в целом стоит задача та-

кого обучения, которое приносило бы детям радость творческого труда, а занятия музыкой, как известно, в этом плане обладают особыми возможностями.

Даже из приведенного весьма краткого анализа истории развития русской музыкально-педагогической мысли о цели, содержании, принципах массового музыкального воспитания можно сделать вывод, что в предреволюционной теории и практике прогрессивного направления многое не утратило своей значимости и в наши дни. Однако строительство советской школы и музыкального воспитания в ней не могло быть простым продолжением того, что было найдено. Свершившаяся Великая Октябрьская социалистическая революция открыла новую эру общественного развития. Советское государство выдвинуло принципиально новые задачи в области культуры и просвещения, началась коренная перестройка школьной системы образования; пересматривались цели и содержание каждой школьной дисциплины, в частности, музыки.

Известный музыкальный деятель Н. Я. Брюсова в одной из статей, посвященных массовому музыкальному воспитанию, писала: «Одной из самых первых и самых трудных задач музыки после Октября было наладить работу по музыкальному просвещению масс и музыкальному воспитанию детей» (26, 10). В другой ее же статье читаем: «Просветительное значение музыки, ее общекультурное значение для масс раньше, может быть, смутно и осознавалось, но никогда не считалось музыкантами серьезной задачей... Неожиданно и стремительно 1918-й год раздвинул пределы музыкальной жизни в этом направлении. Сначала художественная секция Московского Совета, потом только что созданный музыкальный отдел (МУЗО) Наркомпроса в Москве, в провинции местные художественные отделы, наконец, центральный и местный отделы Пролеткульта взяли на себя руководство концертами в районах, организацию музыкальных студий, хоров, популярных лекций о музыке... Слово «Общее музыкальное образование», раньше понятное только небольшой группе работников Московской народной консерватории, стало привычным, простым словом для большинства работников просвещения» (27, 25).

Однако серьезной помехой в реализации новых задач музыкального воспитания в школе явилось фактически почти полное отсутствие материальной базы (помещений, инструментов, нот и т. п.) и острая нехватка учителей, достаточно подготовленных к этой работе. Спешно организованные краткосрочные курсы по переподготовке учителей, естественно, не могли заполнить образовавшуюся брешь. И все-таки в первые же годы массовое музыкальное воспитание обогатилось интереснейшими идеями, замечательной практикой отдельных энтузиастов, в числе которых были наиболее прогрессивные деятели предреволю-



ционной поры. В качестве яркого примера может служить деятельность Б. В. Асафьева, Н. Я. Брюсовой, В. Н. Шацкой, Б. Л. Яворского, оставивших неизгладимый след в становлении советского музыкального воспитания.

В статье «Из истории массового музыкального воспитания. Б. Л. Яворский», ее автор С. Н. Морозова пишет: «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 музыкальным воспитанием... 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, формирования передовой идеологии... 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... 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.

Экспериментальная музыкальная работа включала поиски многообразных 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... Используя эмоциональность и восприимчивость детей, Яворский и его последователи незаметно подвели ребят к желанию овладеть элементами исполнительского мастерства, к ознакомлению с музыкальной грамотой. Яворский всегда шел от непосредственно-эмоционального восприятия произведения в целом к его детальному разбору» (63, 79—82).

Много общего с идеями Б. Л. Яворского можно заметить в деятельности и других педагогов-музыкантов тех лет, например В. Н. Шацкой, Б. В. Асафьева.

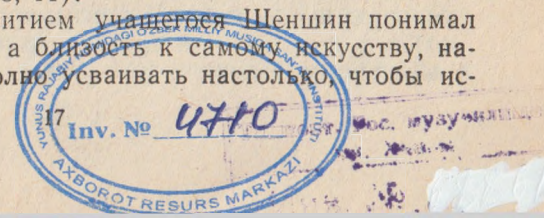
Вообще, можно сказать, что наиболее яркие представители музыкального воспитания в первые годы его становления в со-

ветской школе были принципиально едиными во всех основных положениях. Подтверждением сказанному может служить статья видного хорового деятеля Н. М. Ковина «Пение и музыка в единой трудовой школе», где он писал: «В связи с задачами новой школы искусство, музыка в частности, приобретает совершенно иное значение в деле школьного образования и воспитания, нежели в школе старой. Там музыка в школьные будни играла роль Золушки, в школьные праздники — роль забавника. На нее смотрели только как на развлечение, активное для немногих — участников хора, оркестра, исполнителей и пассивное — для всей школы... Искусство не может быть только забавой, легким развлечением. Не должно быть оно и наукой, „предметом“. Полно и всесторонне должно оно захватывать воспитываемого. Поэтому в процессе музыкального образования на первый план должно быть поставлено не столько знание музыки или знание о ней, даже не умение владеть техникой ее, сколько развитие способности воспринимать ее, переживать порождаемые ею эмоции, чтобы сделать их привычной и необходимой потребностью... Для того чтобы музыкальное образование было полным, необходимы: 1) развитие способности воспринимать музыку и возможно интенсивнее переживать возбуждаемые ею эмоции; 2) развитие необходимых как для этого, так и для воспроизведения в той или иной форме музыкальных произведений музыкальных способностей и умений и 3) усвоение нужных для этого знаний. Эти три стороны музыкального образования неразрывно слиты между собою... Музыкальное образование, в котором исключительное внимание обращено только на развитие способности восприятия, даст неустойчивого в своих вкусах и стремлениях, темного „любителя“. Развитие только музыкальных способностей и технических умений и навыков даст музыканта-ремесленника. Преобладание в курсе музыкального образования теоретических знаний — музыканта-теоретика с перевесом в сторону рассудочного отношения к музыке» (53, 5—8).

Тезис о важнейшей роли музыки во всестороннем развитии и воспитании личности ребенка постоянно подчеркивали Н. Я. Брюсова, А. А. Шеншин, В. Г. Каратыгин, принимавшие активное участие в становлении школьного музыкального воспитания.

Так, например, А. А. Шеншин в статье «Принципы и методы общего музыкального образования» доказывал, что музыкальное образование должно входить неотъемлемой составной частью в общее образование, что «всякий человек, получающий общее образование в школе или вне ее, не может и не должен миновать его музыкальной стороны, если хочет быть полно и гармонически развитым» (98, 11).

Под музыкальным развитием учащегося Шеншин понимал «не техническую умелость, а близость к самому искусству, навык воспринимать его и полно усваивать настолько, чтобы ис-





кусство вошло большой и важной частью во всю жизнь человека, заняло бы значительное место в его духовном обиходе» (98, 12).

Таким образом, с полным основанием можно сказать, что наиболее характерным для музыкального воспитания с самого начала его осуществления в советской школе было признание воспитательной роли музыки.

В статье «Вместе со всей страной» (см. 11) мы уже отмечали, что эта цель введения музыки в школу, воспитание учащихся особенными, специфическими средствами музыкального искусства, сохранялась в течение всех истекших десятилетий. Мы говорили также о том, что в литературе и практике массового музыкального воспитания нередко встречается мнение, что признание воспитательной значимости музыки в 1920-е годы затем постепенно тускнело, утрачивалось и лишь в последние годы вновь поднимается на заслуженную высоту.

Действительно, 1920-е годы были чрезвычайно насыщены оригинальными идеями, поисками новых форм массового музыкального просвещения (не только детей, но и взрослых), однако противопоставлять их последующему движению было бы неверно, как неправильно недооценивать тот вклад, который внесли в эту область педагоги-энтузиасты еще в дореволюционный период.

Следует помнить, что развитие любой области человеческого бытия не идет плавно, ровно, без противоречий и борьбы даже при наличии четко определенной общей цели. Период 1920-х годов также не представлял собой целостной картины. Внутри него шли подчас противоречивые процессы, и конец 1920-х годов уже значительно отличался от начала десятилетия. Так, например, для музыкального воспитания в 1921—1925 годах было наиболее типичным увлечение теорией «свободного воспитания», когда наряду с прогрессивными идеями о внимании к личности ребенка, о творческом его развитии имели место и неправильные установки, связанные с теорией «отмирания школы», призывами к отказу от целенаправленного руководства ребенком со стороны учителя. К началу второго послеоктябрьского десятилетия уже появилась тенденция к построению системы занятий, основанной на обобщении полученного опыта, формируются серьезные требования к подготовке учителя-музыканта как организатора всей жизни школы (см. 11, 14).

Нельзя не учитывать и тот факт, что «родимые пятна» с трудом изживаются из психики людей и проявляются, хотя и по-разному, в разных сферах жизни. Так, в области массового музыкального воспитания даже в самые яркие периоды творческих устремлений многих педагогов-энтузиастов продолжали жить и традиции старой школы: учителю-урокодателью (а такие, к сожалению, не перевелись и в наши дни) легче было не задумываться над тем, как интереснее, эффективнее осуществлять музыкально-эстетическое воспитание детей, а «проходить» с ними,

где и как пишутся ноты, выучивать некоторое количество песен, затверживать даты жизни какого-нибудь композитора и названия его произведений, подчас даже вовсе без живого знакомства с этими произведениями.

Таким образом, музыкальное воспитание 1920-х годов прошло сложный путь, отмеченный борьбой новых тенденций со старыми, причем «новое» не всегда оказывалось передовым, а «старое» — устаревшим; рациональные зерна были и в традициях прошлого, а в некоторых новых идеях подчас намечался неправомерный крен, приводивший к ошибкам, «левацким загибам».

Не менее сложным был процесс развития музыкального воспитания в 1930-е годы. Как и предыдущий период, оно не может быть охарактеризовано однозначно: в нем были и серьезные достижения и существенные недочеты, характерные для советской школы и искусства тех лет. Так, отрицательно сказались комплексность в педагогике, доводимая до абсурда, классовый подход в оценке явлений искусства, приводивший при неверной его реализации к вульгарному социологизаторству.

Болезненно отражалось на детском музыкальном воспитании и неустойчивое положение в школе уроков музыки. По учебному плану 1918 года они предусматривались с I по IX класс (последний год школьного обучения) по 2 часа в неделю; в 1932 году — только с I по VII класс и по 1 часу в неделю; а в 1937 году уроки пения были сняты и в VII классе. Естественно, что сам факт постоянного сокращения сетки часов не мог не оказать отрицательного влияния на качество проводимой работы. Более того, при официальном признании музыкального воспитания в школе составной частью общего воспитания, на практике уроки пения постепенно сводились к второстепенным: отделы народного образования (РОНО, ГорОНО) предлагали проводить пение в последние учебные часы дня; неуспеваемость по этому предмету никак не влияла на общую оценку работы школьника. Второстепенность занятий музыкой все чаще и чаще стала рассматриваться руководителями школ и как необязательность (они исключались из расписания, снимались по разным поводам и т. п.). Данное положение повлекло за собой обострение проблемы кадров и в количественном и в качественном ее аспекте. Острая нехватка квалифицированных школьных учителей музыки (пения) становилась хронической.

Пожалуй, особенно явно неблагополучие с кадрами сказалось в области хорового пения, которое по традиции считалось ведущей формой музыкальной деятельности на уроке, но проводилось нередко из рук вон плохо. Возникало противоречие между теоретическим обоснованием роли хорового пения, идущим от рассмотренных выше высказываний представителей прогрессивного направления в музыкальной педагогике, и фактическим состоянием практики.

Интересны в этом плане мысли доктора И. И. Левидова,



высказанные им в книге «Детское пение и охрана голоса детей». В предисловии к ней он писал: «Из всех видов музыкального искусства пение представляет собою наиболее доступную форму вовлечения детской массы в художественную работу. Оно сравнительно легко усваивается детьми, не требует предварительной специальной подготовки и потому вполне естественно, что в нашей системе музыкально-художественного воспитания детей пение занимает главное место в смысле количественного охвата детей. Поэтому казалось бы совершенно естественным, чтобы к вопросу детского пения в первую очередь была обращена научно-исследовательская и методическая мысль. Это было бы тем более естественно, что масштаб и форма, в которых у нас проводится детское пение, а главное — целевые установки, преследующие массовое включение детей в художественную работу, не имели прецедентов ни у нас до революции, ни за границей в прошлом и настоящем. Проблема детского пения в наших условиях приобретает сугубо важное значение и требует самого глубокого к себе внимания и систематического изучения. Между тем мы до сих пор не имели даже более или менее серьезной попытки научного анализа и критики тех методических положений, которые излагались в выходивших до настоящего времени методических руководствах по детскому пению, а также методов, ныне проводимых музработниками в их практической работе. Мы не имеем ни одного научного труда, ни одного методического руководства, которые явились бы результатом научно-исследовательской работы в области методики детского пения в послереволюционный период...

Если же принять во внимание качественную пестроту состава работников, ведущих детское пение, а также то обстоятельство, что за исключением небольшого количества опытных хороистов, знающих природу детского голоса и пения, преобладающую массу музпедагогов составляют лица, не получившие специальной подготовки в данной области, станет совершенно понятным, что результаты такой постановки не могли быть и не были достаточно удовлетворительными.

Все вышесказанное вполне подтверждается на практике.

Не говоря уже о чисто художественных недостатках детского пения, необходимо отметить, что в результате нерационального воспитания голоса детей, несоблюдения в большинстве случаев элементарных правил гигиены голоса и неправильного голосового режима детей обнаруживается ряд крайне отрицательных явлений, а именно: массовая порча и срыв голосов, частые заболевания голосового аппарата и т. д.» (58, 3—4).

Одновременно с негативными результатами в детском хоровом пении в школе именно в 1930-е годы наметился яркий расцвет его во внеклассных формах. Создаются многочисленные хоровые коллективы при Дворцах и Домах пионеров, в Домах художественного воспитания детей (ДХВД), в тех школах, которые располагали квалифицированными кадрами учителей му-

зыки. Традиционными становятся школьные, городские, областные праздники песни, недели музыки. В Союзе советских композиторов создается специальная детская секция, деятельность которой направляется на создание высокохудожественного репертуара. В работу по музыкальному просвещению детей включаются Всесоюзное радио и филармонии; многочисленные музыкальные учебные заведения проводят шефскую работу в школах и во внеклассных детских учреждениях.

Можно сказать, что в 1930-е годы внеклассное музыкальное воспитание проводилось с огромным размахом и имело значительные достижения.

Вместе с тем, как это ни покажется парадоксальным, подъем внеклассной работы имел и свои теневые стороны. Некоторые деятели народного образования за успехами детей на праздниках, смотрах, конкурсах перестали видеть в школьных уроках основу массового музыкального воспитания, их значение для всех учащихся. Увлечение детским хоровым исполнительством при отсутствии у многих учителей, хормейстеров знаний его специфики приводило к недостаткам в подборе музыкального репертуара, к чрезмерной сложности исполняемых произведений, к перегрузке детей всевозможными выступлениями. Кроме того, на уроке музыки (пения) отрицательно сказывались попытки перенести в условия классных занятий (со всеми детьми, независимо от их музыкального развития, отношения к музыке и т. п.) содержание и методы, практикуемые во внеклассных коллективах. Нередко отодвигались на второй план общемузыкальное развитие и воспитание, то есть главная цель введения музыки в школу. В результате возникали такие недостатки, как крен в сторону обучения и недооценка воспитательной роли музыки.

Постановления ЦК партии «О начальной и средней школе» (1931) и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932) потребовали осуществления единства воспитания и обучения, такого построения урока, чтобы он действительно стал ведущей формой организации учебно-воспитательного процесса.

Все это, естественно, относилось и к урокам музыки. Начались настойчивые поиски нужных путей, ведущих к поставленной цели. В 1930-е годы начинает проводиться научно-исследовательская работа, прежде всего в области охраны и воспитания детских голосов.

При ленинградском Дворце пионеров, при Центральном Доме художественного воспитания детей в Москве (ЦДХВД), при музыкально-педагогическом факультете Московской консерватории организуются детские вокальные и хоровые коллективы, служащие объектами пристального изучения процесса развития детских голосов. Результаты названных исследований демонстрировались в качестве иллюстраций к докладам на специальных конференциях и становились основанием при разработке



программ и методических указаний по вопросам вокально-хорового развития детей. На основе обобщения накапливавшегося опыта и специальных исследований систематически перерабатывались школьные программы по музыке. Но процесс этот оказался сложным, трудоемким. Только в 1940 году был создан проект программы, в котором задачи воспитания и обучения на уроке музыки нашли более гармоничное равновесие, единство. В создании проекта важнейшую роль сыграло обобщение опыта таких замечательных педагогов-музыкантов, как В. Н. Шацкая, Н. Л. Гродзенская, М. А. Румер, Л. С. Лебедева, Н. П. Тугаринов, И. П. Пономарьков и других, чьи успехи в общемузыкальном и эстетическом воспитании детей были несомненны.

Но созданный в 1940 году проект школьной программы по музыке не был осуществлен. В 1941 году началась Великая Отечественная война. Мирное строительство было прервано; многие школы эвакуировались в глубь страны. О музыкальной работе, проводившейся в предвоенные годы, почти не сохранилось никаких материалов. О замечательных уроках, например, Н. П. Тугаринова, Л. С. Лебедевой, современным учителям вряд ли что известно. В частности, опыт Любви Сергеевны Лебедевой лишь весьма скромно раскрыт в небольшой брошюре, освещающей ее работу в годы Великой Отечественной войны с мальчиками, не уехавшими из Москвы в эвакуацию (см. 57). Но идеи названных педагогов, даже и «не материализованные» в виде книг и статей, продолжали жить в деятельности их учеников и последователей А. В. Бандиной, Д. Л. Локшина, В. С. Локтева и других.

Большая музыкально-воспитательная работа, несмотря на трудности, продолжалась и в годы войны. Хотя официально уроки музыки были сохранены только в первых четырех классах и проводить их должны были педагоги, ведущие все предметы, везде, где к этому была хоть малейшая возможность, музыкальные занятия не прекращались. В школах, более или менее отдаленных от фронтов, нередко занятия вели музыканты, эвакуированные из Москвы, Ленинграда, Киева, Минска, Таллина и других городов. Педагоги стремились к тому, чтобы музыка несла детям свет, надежду, уверенность в победе над врагом. Работали в эвакуации и различные внеклассные и внешкольные коллективы (ансамбли, хоры, оркестры). Для детей организовывали музыкальные встречи, лекции-концерты. Так, например, большую работу проводили эвакуированные в Саратов педагоги Московской консерватории под непосредственным руководством Валентины Николаевны Шацкой и при ее личном участии. Валентина Николаевна рассказывала школьникам о музыке, много играла сама и привлекала к работе с детьми педагогов-музыкантов.

Но, пожалуй, наиболее ярким показателем значения музыки в жизни детей в те грозные годы явилось музыкальное воспитание в блокадном Ленинграде. В бомбоубежищах, санпунк-

тах, отдельных квартирах проводились концерты для детей и взрослого населения. Музыка помогала жить и бороться. Ленинградский музыковед М. Л. Гольденштейн рассказывает: «Никогда не забыть 17 мая 1942 года — праздник открытия Дворца пионеров. Фантастическими усилиями директору удалось раздобыть откуда-то духовой оркестр. Заиграли танцы, исхудавший до предела затейник приглашал детей в круг, а они стояли как зачарованные, слушали веселую музыку и молча улыбались ей... двигаться они еще не могли... И музыканты играли, захлебываясь от слез, инструменты не слушались их. Горе встречало нас в каждом доме. И верилось, что в наших руках средство разогнать тоску детей, дать им радость жизни — искусство» (33, 219).

«Второй, еще более сложной задачей, — продолжает Мария Львовна Гольденштейн, — было сформировать состав преподавателей художественного отдела Дворца. До войны Дворец славился педагогическим коллективом. Лучшие из лучших мастеров своего дела работали здесь. В отделе художественного воспитания велась большая научно-методическая работа, и педсоветы порой напоминали научные сессии... Вокальная студия — детище доктора медицинских наук И. И. Левидова — разрабатывала и осуществляла методы охраны и воспитания детского голоса. Чрезвычайно интересным явлением в хореографии была студия художественного движения, возглавляемая кандидатом педагогических наук Р. А. Варшавской. По зову Дворца явились все, кто держался на ногах... После тяжелого ранения вернулся на пост начальника Управления по делам искусств Б. И. Загурский. Зайдя во Дворец пионеров, он был поражен и растроган видом толпившихся здесь бледных, изможденных ребят, которым вдруг позарез оказалась нужна музыка» (33, 220).

Весной 1943 года в Ленинграде была проведена олимпиада детского творчества. «О ней, как о чуде, писали все ленинградские и центральные газеты. И теперь с невольным волнением читаешь в них рядом с сообщениями с фронтов заметки и статьи с заголовками: „Дети Ленинграда“, „Смотр юных талантов“, „Дворец детской радости“, „Пусть звенит пионерская песня“...» (33, 226).

Приведенные примеры работы с детьми в годы Великой Отечественной войны не требуют комментариев. Тяга детей к музыке, ее эмоциональное и воспитательное влияние были огромны.

Последствия войны продолжали сказываться в разных направлениях еще долгое время. Так, в первые послевоенные годы в учебном плане школы музыкальные занятия сохранялись только в первых четырех классах, где, как отмечалось, музыку преподавали неспециалисты. Лишь в 1956 году уроки музыки (пения) были введены в V и VI классы. Но официальное введение еще далеко не всегда было фактическим: не хватало учителей, а кроме того, начинать в V классе приходилось с самых азов, поскольку в начальной школе чаще всего дети никакой



музыкальной подготовки не получали. Поэтому, хотя уроки музыки «числились» в течение шести лет, по сути дела (и если к тому же находился учитель-специалист!) дети занимались всего два года. В течение ряда лет была свернута и подготовка учителей-музыкантов. Музыкально-педагогические факультеты консерваторий, где до войны готовились учителя с высшим образованием, были сначала объединены с дирижерско-хоровыми факультетами, а затем и вовсе ликвидированы. Лишь с 1959 года начали открываться при педагогических институтах музыкальные отделения и факультеты для подготовки школьных учителей музыки.

Все это не могло не сказаться и на практике музыкальной работы с детьми, и на негативном отношении к ней со стороны некоторых директоров школ, учителей, родителей, самих детей. Тяжелое положение с кадрами, отсутствие самого элементарного оборудования (нотной литературы, пластинок, проигрывателей, методических пособий) приводило во многих случаях к низкому уровню музыкальных занятий.

Недостатки музыкальной работы в классе, обязательной для всех учащихся, вновь повлекли за собой ее недооценку, вновь зазвучали мнения, что целесообразнее музыку перенести во внеклассное время, для отдельных, музыкальных детей. Второстепенность, необязательность музыкальных занятий сказывались и на отношении к учителю, который за свой труд при одинаковом с другими преподавателями образовании и одинаковой нагрузке получал более низкую оплату. Естественно, все это как бы узаконивало «второсортность» школьного учителя музыки и создавало дополнительные трудности для привлечения талантливой молодежи на эту стезю.

Создавшееся положение глубоко волновало широкую общественность. Сдвиги в положительную сторону наметились после принятия новой Программы КПСС (1961), где были точно и ясно сформулированы задачи формирования всесторонне и гармонически развитой личности, с высокими нравственными идеалами и художественными вкусами, а также после Постановления Бюро ЦК КПСС по РСФСР (1963), в котором отмечалась необходимость преодоления недооценки эстетического воспитания.

Несмотря на все трудности военных и послевоенных лет партия и правительство уделяли большое внимание перспективе в области народного образования. Так, еще в 1944 году была создана Академия педагогических наук, деятельность которой направлялась на совершенствование работы школы. В ее состав входил специальный кабинет эстетического воспитания, возглавляемый в те годы В. Н. Шацкой, обобщавший положительный опыт и намечавший новые пути эстетического воспитания детей. В 1947 году на основе названного кабинета и Центрального Дома художественного воспитания детей (ЦДХВД) был создан Научно-исследовательский институт художественного

воспитания, сплотивший вокруг себя многих энтузиастов всех областей искусства и, в частности, музыкального воспитания детей. Показателем важнейшей роли института являются, например, проводимые им с 1947 года Педагогические чтения.

Подготовленные в первый же год деятельности института материалы, например сборник «Художественное воспитание советского школьника» (М., 1947), «Известия АПН РСФСР», вып. XI (М.—Л., 1947), интересны уже тем, что большое место в них заняли вопросы творческого развития детей (статьи Т. Л. Беркман, К. В. Головской), во многом совпадающие с современным их пониманием и решением; впервые на высоком психолого-педагогическом уровне рассматривались проблемы художественного воспитания (статья Б. М. Теплова), воспитания музыкального вкуса школьников (статья В. Н. Шацкой).

Важное значение в деле развития теории и практики музыкального воспитания имеют регулярно (с 1961 года) раз в четыре года проводимые Институтом художественного воспитания всесоюзные конференции по вопросам развития музыкального слуха, певческого голоса и музыкального восприятия у детей различных возрастных групп. В конференциях участвуют и ученые смежных областей науки (психологи, физиологи, музыковеды) и педагоги-музыканты, работающие в детских садах, школах, внешкольных учреждениях, педагогических учебных заведениях.

Таким образом, можно сказать, что в области массового музыкального воспитания накоплен достаточно большой, интересный практический и теоретический опыт. Опора на него является важнейшим принципом при решении возникающих новых задач школы и музыки в ней. Одной из задач является определение того содержания музыкального образования, которое необходимо каждому школьнику. Естественно, что оно не может охватывать весь объем постоянно возрастающих достижений музыкального искусства. Для учащихся должен быть отобран такой круг знаний, навыков, который закладывал бы основы музыкальной культуры, воспитания любви и интереса к подлинно художественной музыке, развития музыкальных способностей, музыкально-эстетического вкуса. Поэтому к содержанию учебного предмета «Музыка» предъявляется комплекс требований: в нем должны быть предусмотрены наиболее ценные, «непреходящие» музыкальные произведения, доступные учащимся, соответствующие определенным ступеням их общего и музыкального развития, обеспечивающие постепенность и последовательность обучения. Но определить конкретное содержание программы по музыке нелегко, особенно при ограниченном времени, которое предоставляет урокам музыки учебный план общеобразовательной школы. Что является действительно самым ценным и в то же время интересным и доступным детям разного школьного возраста в той сокровищнице, которой располагает музыкальное искусство? Можно ли назвать подлинно



образованным человеком того, кто не знает творчества виднейших композиторов, отечественных и зарубежных? Каким должен быть объем этих знаний применительно к общеобразовательной школе? Можно ли считать, что учащиеся получают, например, подлинное представление о Чайковском, если узнают лишь несколько пьес из «Детского альбома» и отрывки из балетов и опер? Или их необходимо познакомить и с его романсами, увертюрами, операми?

Вопрос о том, какими произведениями, целиком или во фрагментах, следует представлять творческое лицо того или иного композитора, постоянно возникает перед составителями школьной программы. Очевидно, что встать на путь максимального раскрытия творчества каждого включаемого в программу композитора нельзя даже из-за ограниченности школьного времени. Кроме того, как бы ни расширялся список произведений, всегда могут возникнуть вопросы: почему в программу включены те, а не другие произведения, те, а не другие авторы. И не случайно школьные программы по музыке критикуют то за их чрезмерную обширность и потому нереальность выполнения, то за ограниченность, не дающую возможности вооружить учащихся знаниями, необходимыми для правильной ориентировки в разнообразных явлениях современной музыкальной жизни.

В чем же может быть выход, если сокровища музыкальной культуры столь обширны, а времени у учителя так мало? По-видимому, только в одном: поскольку школа не может объять необъятное, она должна вооружить учащихся — своих выпускников — таким методом, который давал бы им возможность самостоятельно продолжать образование, развивать творческие способности, формировать свои вкусы и идеалы.

Как бы ни шло развитие науки и культуры, получив в школе основу понимания этого развития, человек не окажется беспомощным в оценке его результатов. Он сумеет отделить подлинно прогрессивное от псевдоноваторского, прекрасное — от подделок под него. Школа не может и не должна пытаться научить всему, чем располагает наше общество в области науки, культуры и искусства.

Как же практически мы представляем сущность такого метода применительно к музыкальному воспитанию учащихся?

Кратко говоря, он заключается в том, чтобы научить понимать специфику музыкального искусства, музыкально-образного языка, музыкально-выразительных средств, раскрывающих те или иные идеи, мысли, чувства, переживания, составляющие содержание музыкальных произведений.

Для достижения этой цели в программе, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, основным ее стержнем служит раскрытие школьникам интонационной сущности музыки, общих и отличительных черт обычной разговорной речи и речи музыкальной. При этом важно отметить, что внимание к музыкальной интонации в названной программе привлекается не

только при прохождении темы «Интонация» (во второй четверти II класса), но буквально на первых же уроках, начиная со знакомства с «тремя китами» музыки. Ведь для марша характерны одни интонации, а для танца и песни — другие. Таким образом, через восприятие и переживание различного содержания музыкальных произведений, выраженного специфическими средствами, школьники убеждаются не только в том, что музыка неразрывно связана с жизнью, но что она «сама жизнь» (Д. Б. Кабалевский), и так же, как жизнь, музыка может быть глубокой, серьезной, радостной, печальной, светлой или пустой, ничем не обогащающей человека.

Музыкальное воспитание — процесс сложный, в котором знания, умения, навыки являются не самоцелью, а путем к более полному освоению музыки как искусства «интонируемого смысла». Необходимость конкретных музыкальных знаний и умений у школьников выдвигает проблему введения в урок различных видов деятельности, связанных с ее восприятием и исполнением. Как известно, основными из них являются хоровое пение и слушание музыки, в занятиях которыми учащиеся развивают свою музыкальность, приобретают музыкальную грамотность.

Слушание (восприятие) музыки, без которого фактически не может осуществляться никакая музыкальная деятельность, благодаря многообразию доступных детям произведений (жанров, стилей) особенно эффективно способствует расширению музыкального кругозора, воспитанию музыкального вкуса. В процессе слушания формируются навыки музыкального мышления, умения эмоционально и сознательно воспринимать музыкальную ткань, все время находящуюся в развитии.

В процессе хорового пения учащиеся не только приобретают вокально-хоровые навыки, благодаря которым музыка входит в повседневный их быт, но и активно развивают музыкальные способности (прежде всего слух, музыкальную память). Более того, знакомство в активной исполнительской практике с выразительной сущностью основных элементов музыкальной речи способствует и более активному формированию навыков ее восприятия, глубокому проникновению в содержание музыкальных произведений.

Мы напоминаем о роли разных видов деятельности, входящих в музыкальные занятия потому, что, к сожалению, на практике еще нередко наблюдается формальное их осуществление, неправильное понимание их сущности и роли в музыкальном воспитании как едином процессе. В результате такого подхода можно встретить учащихся, которые запомнили названия нот, различные музыкальные термины, могут назвать «пройденные» произведения и их авторов, даже более или менее точно спеть разучивавшиеся песни, но которые не полюбили музыку, не испытывают в ней настоящей потребности, не получают от нее обогащающей радости. Полученные знания не служат для них



путем, ведущим в мир музыкального искусства. Этот мир для них так и остается чуждым.

Формальное выполнение программы, проведение урока как нескольких, независимых друг от друга «разделов» (слушания, пения и т. п.), забвение специфики данного урока как урока искусства — наиболее типичные и серьезные недостатки музыкального воспитания не только прошлых лет, они не изжиты и по сей день.

Но придавая столь важное значение единой целенаправленности всех видов деятельности на уроке и отбору репертуара, нельзя думать, что этим уже вполне будут решены все задачи. Даже самые замечательные произведения могут оказаться не воспринятыми детьми должным образом, а следовательно, не оказать и желаемого воспитывающего влияния, если ум и сердце школьников к ним не подготовлены. Эта подготовка требует систематической работы по воспитанию навыков эстетического восприятия музыки, развитию музыкальных способностей, формированию музыкальных интересов и вкусов учащихся, что достигается лишь в результате определенного труда учащихся, деятельности их мысли, воображения, воли, внимания, памяти. И здесь заключена одна из важнейших и сложнейших задач, стоящих перед учителем-музыкантом: на уроке дети обязаны трудиться, чтобы испытывать радость от выполненного задания. Но труд этот не должен превращаться в скучную повинность, в унылую долбежку. Обязательное условие труда на музыкальных занятиях — его эстетическая окрашенность, наличие у детей эмоциональной заинтересованности.

При этом важно, чтобы не только учитель отдавал себе отчет в том, для чего он дает то или иное произведение, ставит ту или иную задачу, но и дети чувствовали и понимали, чем же их обогатил прошедший урок, что нового они узнали, чему научились и что нужно еще, чтобы узнать больше, выполнить задание лучше, ярче, интереснее. Иначе говоря, учитель не просто тренирует детей в приобретении ими каких-либо навыков, но осуществляет принцип воспитывающего обучения, принцип единства художественного и технического, эмоционального и сознательного. В статье «Современные задачи музыкального воспитания в школе» (см. 16) говорилось, что даже в самом простом распевании, добываясь, например, одновременного начала и окончания пения, чистого интонирования, расширения диапазона, учитель вместе с тем постоянно воспитывает в детях чувство прекрасного, понимание того, что в пении не должно быть ни одного некрасивого, «пустого» звука, учит их оценивать качество звучания.

Осуществление вышеназванных принципов особенно необходимо при разучивании песни. Не только показ ее должен вызывать у детей эстетические чувства, но важно, чтобы и процесс преодоления трудностей при ее разучивании воспринимался ими как путь к определенной цели: почему именно такой характер

звука нужен в данном куплете, такая динамика, темп. И чем содержательнее песня, тем больше возможностей для эстетического воспитания детей она дает. Но и самая простая песенка обладает способностью эстетически воздействовать на ребенка, если учитель постоянно помнит об этом и стремится к этому.

Прекрасный материал для развития эстетического чувства, эстетического восприятия, расширения музыкального кругозора и воспитания музыкального вкуса включен в программу для слушания музыки. При слушании музыкальных произведений нередко можно увидеть формальный, по сути дела эстетически не воспитывающий подход. Часто содержание работы вокруг исполненного детям произведения сводится к тому, что учитель спрашивает, в каком регистре написана пьеса, в каком темпе и т. п. Но почему композитор использовал именно данные средства выразительности, как они раскрывают основной образ, тему, создают данное настроение, характер, к этому дети часто не подвоятся, они не умеют по-настоящему вслушиваться в произведение. Иногда дети много раз слушают одни и те же пьесы, но без подлинного интереса к ним; они лишь формально присутствуют при этом, не получают никакой радости от слушания и постоянно путают прослушанное, названия, авторов. Этот факт можно объяснить тем, что у детей не было создано эмоционального, заинтересованного отношения к прослушиваемому произведению, его художественный образ (или образы) не был полноценно воспринят. При слушании разных произведений им не стало ясно, что каждое из них имеет свои музыкально-выразительные средства, свою мелодию, ритмический рисунок, что чем внимательнее вслушиваться в исполняемое произведение, тем больше можно заметить в нем особого, отличного от других произведений.

Иначе говоря, для того чтобы правильно решать поставленные перед уроком музыки задачи, необходимо хорошо продумывать методы работы.

В законе о школе говорится, что задачи развития творческой личности требуют и соответствующих методов работы учителя. Необходима борьба за развитие мыслительных способностей учащихся, а не механическое накопление ими знаний. Формы работы должны быть такими, чтобы дети активно воспринимали, мыслили, сравнивали, делали собственные выводы и оценки. Данное указание закона полностью относится и к учителю музыки.

Даже такая, на первый взгляд, «пассивная» деятельность, как слушание музыки, должна строиться так, чтобы дети умели охватывать своим вниманием музыкальное произведение в целом, умели мысленно сопоставлять, сравнивать, узнавать определенные музыкальные темы, образы. На основе навыков активного восприятия учащиеся должны научиться отличать творческие стили разных композиторов (например, музыку Моцарта, Грига, Чайковского).



Большие возможности для воспитания навыка анализировать, делать выводы дают занятия музыкальной грамотой (включая пение по нотам). Понимание элементов музыкальной речи (а не механическое запоминание их определений), сознательное применение их в своей музыкальной практике способствует не только музыкальному, но и общему развитию учащихся.

Особенно возрастает роль уроков музыки, когда учитель постоянно учитывает знания, навыки, которые его воспитанники получают на других уроках. Связь уроков музыки с уроками литературы, истории и более широко — с той жизнью, которой живет ученик и в школе и вне ее, — значительно расширяет у детей представления о месте музыкального искусства в жизни общества.

Говоря о формах связи уроков музыки с жизнью, мы отмечали, что учитель должен постоянно интересоваться «тем, что слушают его учащиеся за пределами школы, что кажется им особенно привлекательным, что входит в их жизнь (в виде запомнившейся песенки, приобретенной грампластинки и т. п.). Зная характер музыкальных влияний, воздействующих на учащихся помимо его занятий, понимая, чем именно данные произведения привлекают школьников, учитель может так построить урок, чтобы постепенно и последовательно проводить свою линию, увлекая учащихся художественно-ценным репертуаром. Иначе может случиться так, что результаты его работы не будут выходить за пределы класса, а вся музыка в представлении детей будет делиться на „учебную“, и уже поэтому малопривлекательную, и „модную“, „интересную“, о которой в классе не принято говорить, так как учитель всегда резко ее критикует.

Связь с жизнью применительно к музыкальному воспитанию требует от учителя знания современной музыкальной жизни, ее положительных и отрицательных сторон. Конечно, это не означает, что в основе занятий не должно лежать выполнение школьной программы. Но само прохождение программы не следует проводить как бы „вне времени и пространства“, нужно постоянно опираться на то положительное, что есть в окружающей жизни, интересующей учащихся» (16, 6—7).

В каждом случае учитель может найти нужную и интересную связь с проходимой в классе программой. Этим он создаст те благоприятные условия, при которых у учащихся постепенно вырабатывается верное отношение к окружающим явлениям. Не в результате подчинения авторитету и вкусу учителя, а по личному выбору и влечению учащиеся смогут выбирать лучшее из потока разнообразных музыкальных впечатлений и нетерпимо относиться ко всяким проявлениям пошлости.

Что же должно характеризовать правильно организованный процесс музыкального воспитания? Нам кажется, что прежде всего — воспитание эстетического отношения к му-

зыке через воспитание навыков эстетического восприятия ее (последнее, как уже говорилось, зависит от ряда условий, от развития музыкальных способностей, приобретения знаний, полученного музыкального опыта).

Для восприятия музыкального искусства необходимо прежде всего развитие музыкального слуха. Но этого мало. Развертывание содержания музыкального произведения во времени требует умения проследивать за этим процессом, чтобы в сознании слушающего запечатлевались не отдельные звуки, а их специфические связи: мелодические, ритмические, ладово-гармонические и так далее. Конечно, освоение этих связей в условиях общеобразовательной школы (при одном часе в неделю со всеми учащимися, в том числе и слабо музыкально развитыми) задача нелегкая, ее решение требует хорошо продуманной системы и методики проведения уроков музыки. Однако и в этом плане мы располагаем прекрасным опытом, частично освещенным в музыкально-методической литературе. Так, еще в 1959 году Н. Л. Гродзенская подчеркивала необходимость сохранения эмоционального отношения детей ко всему содержанию урока, сохранения эмоциональности и при обучении музыкальной грамоте (см. 42).

В настоящем выпуске проблема музыкальной грамотности учащихся освещается в специальной статье Л. Бартеневой, мы же хотим лишь подчеркнуть, что принцип единства эмоциональности и сознательности играет ведущую роль в построении всего урока: музыкальная грамота, являясь обобщением накопленных впечатлений, неразрывно связанных с восприятием и исполнением музыки, способствует «наблюдению» музыки (термин Б. В. Асафьева), делает ее переживание учащимися более глубоким, полноценным.

В заключение обратимся к вопросу о руководстве музыкальным развитием детей. Проблема руководства воспитанием детей в целом часто вызывает споры. Высказываются мнения, что никакого руководства не должно быть, так как при этом учитель (воспитатель) якобы навязывает детям свое восприятие действительности, свое отношение и понимание ее. То же высказывается и применительно к музыке. Конечно, важно чтобы общение с музыкой вызвало личные, собственные переживания ученика, а учитель, безусловно, не может быть бесстрастным передатчиком информации: для того чтобы увлечь детей музыкой, он сам должен быть увлечен ею, что обязательно скажется на отношении детей к произведению. Но это вовсе не означает подавления индивидуальности ребенка. Суть музыкального урока, всей работы учителя — пробудить в детях желание слушать музыку, дать возможность получать радость от нее.

При продуманном руководстве музыкальным развитием и воспитанием детей оно постоянно направляет их на все более и более углубленное вслушивание в музыку, на собственное ее переживание и осознание.



СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ  
К ШКОЛЬНОМУ УЧИТЕЛЮ-МУЗЫКАНТУ

Проблема подготовки учителя является в настоящее время одной из наиболее животрепещущих. И это понятно, так как в его руках наши дети, следовательно, наше будущее.

Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании воспитания учащихся общеобразовательной школы и подготовки к труду» (1977), «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов» (1979), материалы XXVI съезда КПСС имеют прямое отношение к задачам улучшения музыкального воспитания и подготовки соответствующих кадров. С удовлетворением можно отметить, что в области научного обоснования содержания школьного образования и подготовки учителей, в том числе и музыкантов, наметился определенный сдвиг. Так, например, по проблеме профессиональной направленности занятий на музыкально-педагогических факультетах защищен ряд интересных диссертаций, что положительно сказывается и на работе с детьми.

Но далеко еще не исчерпаны все резервы подготовки учителя-музыканта общеобразовательной школы.

Сложность этой профессии определяется необходимостью тесной взаимосвязи элементов, входящих и в понятие «учитель» и в понятие «музыкант», причем каждое из них в свою очередь многогранно. Учитель музыки ведет учебно-воспитательную работу, формирует взгляды, убеждения, потребности, вкусы, идеалы детей. Он должен быть не просто широко образованным человеком, хорошо знающим свой предмет, но личностью в высоком общественном значении этого слова. Воспитывая детей средствами музыкального искусства, он является работником идеологического фронта, и его мировоззрение, его взгляды, понятия, представления имеют первостепенную значимость.

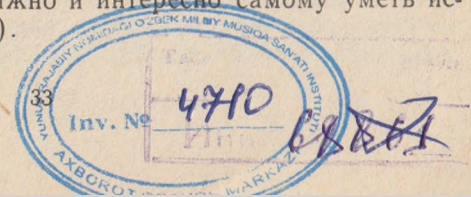
Не останавливаясь на основных качествах, которые должны быть присущи учителю любой специальности в общетеоретическом плане, кратко рассмотрим их в специфическом претворении на уроке музыки.

Важнейшим качеством, во многом определяющим успех работы преподавателя, является владение аудиторией. Конечно, оно необходимо на любых занятиях, но без него на уроке музыки не может состояться встреча с искусством. Если в классе шум, даже вызванный восприятием самой музыки (например, ее моторным, динамичным характером), это неудача учителя. Владение аудиторией — способность чрезвычайно тонкая, с трудом поддающаяся анализу, а следовательно, и целенаправленному развитию. Нередко можно встретить учителя, как будто

отвечающего всем показателям, нужным для того, чтобы класс шел за ним: внешние данные (и они немаловажны для детей!), образованность, ум, владение словом. А дети равнодушны, или, еще хуже, активно-негативны. Рядом другой учитель: внешне обычен, говорит неброско, ничем особенно не выделяется, а школьники завоеваны им: на уроке не замечают времени, после звонка на перемену не спешат покинуть класс, а окружают учителя, задают вопросы, испытывают радость даже просто от того, что побудут рядом с ним, он им близок и интересен. В чем здесь секрет?

Конечно, было бы ошибкой сделать вывод, что для учителя не важны ни образованность, ни владение словом и т. п. Напротив, чем они выше, тем лучше. Но оказывается, что этого еще мало. Необходим какой-то трудно уловимый сплав разных моментов: любовь к детям, чуткость к их мыслям и переживаниям, вера в их возможности и в то же время непримиримость к недостаткам (разболтанности, грубости); искренняя увлеченность той музыкой, которая звучит на уроке, стремление поделиться с детьми мыслями и чувствами, которые она пробуждает. «Учитель музыки всегда должен помнить, — пишет Д. Б. Кабалевский, — что если скука нетерпима на любом школьном уроке, то трижды нетерпима она на уроке искусства. Учитель должен быть серьезным, но ни в коем случае не скучным. Улыбка, шутка, юмор зачастую могут принести несравненно большие плоды, чем самое серьезное замечание, самое глубокомысленное изречение» (76, 29). Если учитель умеет оценить себя, знает, каких качеств ему недостает, хочет их развить и воспитать в себе, то он может и должен этого добиться.

Известно, что педагогические учебные заведения не готовят профессионалов-исполнителей. Это задача специальных исполнительских вузов. Вместе с тем, учитель музыки — постоянный исполнитель. Об этом говорит Д. Б. Кабалевский в уже цитированной вводной статье к программе по музыке: «Из всех умений, которыми должен обладать учитель музыки, надо выделить владение инструментом. Без механической записи на уроке, конечно, не обойтись, особенно когда в классе должен прозвучать хор, оркестр, оперная сцена и т. п., но она должна быть дополнением к живому исполнению учителя, а не заменой его. Это очень важно по крайней мере с трех точек зрения: во-первых, живое исполнение всегда создает в классе более эмоциональную атмосферу; во-вторых, при живом исполнении учитель может, если надо, остановиться в любой момент, повторить любой эпизод, даже отдельный такт, вернуться к началу и т. д.; в-третьих, учитель, играющий на музыкальном инструменте (и к тому же поющий), служит хорошим примером для своих питомцев, показывая на практике, как важно и интересно самому уметь исполнять музыку» (76, 28—29).





а В связи с этим создается особая трудность работы на музыкально-педагогических факультетах вузов и в училищах. Нужно готовить исполнителя, но, по-видимому, иного типа, чем в учебных заведениях исполнительского профиля. В чем же эта сложность?

Во-первых, преподают в педагогических учебных заведениях далеко не все выпускники исполнительских вузов, которые воспитаны в определенном плане и в этом же плане воспитывают и своих учеников — будущих учителей.

Во-вторых, учебные планы музыкально-педагогических и исполнительских учебных заведений во многом совпадают, что создает впечатление о целесообразности сходства и в их реализации.

Исполнительские вузы имеют давние традиции преподавания, в их деятельности принимали и принимают участие виднейшие музыканты, поэтому закономерно сомнение, нужно ли заботиться о какой-то специфике в обучении, например, игре на фортепиано, да и вообще в преподавании всех дисциплин на музыкально-педагогических факультетах. Практика свидетельствует о том, что преподавание музыкальных дисциплин во многих педагогических учебных заведениях принципиально ничем не отличается от их преподавания в консерваториях. В соответствующих классах изучаются те же сонаты, арии, хоровые сюиты и т. п., а поскольку результат обычно бывает более слабым, готово и оправдание: уровень нашего контингента не консерваторский, да и готовится не исполнитель-профессионал, а педагог. Получается парадокс: хотя педагоги и понимают, что цель их занятий в педагогическом учебном заведении особая, пусть все же они избирают привычный, апробированный. Это находит отражение в типичном мнении, что если студент справляется со сложным музыкальным произведением, то более легкая репертуар, который является содержанием школьной программы, для него, безусловно, не составит труда.

С этим мнением нельзя согласиться.

Действительно, формирование музыканта, будь его дальнейшее поприще класс или концертный зал, требует решения ряда общих задач. Он должен владеть инструментом, знать музыку различных эпох, стилей, жанров, для чего необходимо изучение и сонат, и арий... Но не только.

Феномен музыки, в частности, проявляется в том, что нередко исполнить простую пьесу так, чтобы она сохранила черты подлинного искусства, не легче, чем исполнить сложное произведение. Эту особенность необходимо учитывать на педагогических факультетах. Если студенты играют на экзаменах, концертах сложные программы, то это еще не означает, что они смогут увлечь детей исполнением школьного репертуара. Иначе говоря, показателем исполнительского уровня является не только сложность репертуара, но, главным образом, качество «произведения» произведений, нужных для работы в школе. Нельзя

не отметить, что сдачу школьного репертуара студенты выполняют как малопривлекательную повинность и относятся чрезвычайно небрежно к этой важнейшей стороне своей профессиональной подготовки.

Конечно, неправы и те педагоги, которые считают, что изучение материала школьной программы должно составить основное и чуть ли не единственное содержание всей работы в педагогических учебных заведениях. Такой подход чрезвычайно сузил бы музыкально-теоретическую базу образования, а как известно, современные школьники предъявляют к учителю весьма высокие и разнообразные требования. Суть вопроса в том, чтобы студенты данного профиля понимали специфику своей неполнительской деятельности. Ее сложность заключается уже в ее повседневности: выступление перед детьми не редкое событие, к которому долго готовятся и для которого специально составляется программа, а каждодневный труд. Но несмотря на это каждому показу произведения в классе должны быть присущи подъем, увлеченность; учитель ощущает себя первооткрывателем ранее неизвестной детям музыки, сохраняя отношение к каждой пьесе, песне как к новой. А это сложно, тем более, что многие произведения на уроке часто даются в виде небольших эпизодов, фрагментов, имеющих подчас довольно условную завершенность, исполнение же их в любом случае должно вызывать у слушателей эмоционально-эстетическое отношение и понимание своеобразия каждого из них. Иначе говоря, школьный репертуар должен пониматься широко и рассматриваться как музыкальное искусство.

В подготовку к работе в школе должны включаться не только исполнительские, но и историко-теоретические дисциплины. Такие темы, как «О чем говорит музыка», «Что такое музыкальная речь», «Интонация», «Построение (форма) музыки» и другие, включенные в программу, требуют от учителя не просто обширных знаний, но и умений так их преподнести детям, чтобы при этом не пострадали ни музыка, ни такие дидактические принципы, как воспитывающее обучение, систематичность, доступность, прочность и другие. Донести до школьников важнейшие закономерности музыкального искусства, не впадая в примитивизм, формализм, сухость, такое требование ставит перед учителем современность.

Сложность и разнообразие деятельности учителя-музыканта сказывается в том, что до настоящего времени еще не вполне разработана научно обоснованная система его подготовки, описаны лишь отдельные звенья этой системы.

В ряде статей об учителе, опубликованных в сборниках «Музыкальное воспитание в школе», внимание авторов было обращено на вокально-хоровую, инструментальную подготовку учителей и на формирование исследовательских, творческих качеств.

Так, Н. Орлова в статье «Об основных вопросах вокального



воспитания детей и молодежи» осветила ряд положений в вокальном воспитании детей, высказанных представителями разных наук (морфологами, физиологами, акустиками, музыкантами-педагогами) и подчеркнула важность знания учителем современных научных данных в этой области (о диапазонах, силе звука, манере звукоизвлечения и других показателях, свойственных школьникам разных возрастных групп) (см. 67).

Несколько иной аспект подготовки учителя в области вокально-хоровой работы со школьниками представлен в статье Э. Томсинской «Некоторые вопросы охраны здоровья участников детских хоров» (см. 89). Специально проведенное исследование показало, что характер исполняемого детьми репертуара (его вокально-хоровая сложность, эмоциональная насыщенность и т. п.), а также частота и длительность концертных выступлений могут сказываться на детях весьма отрицательно. «При особо неблагоприятных условиях и перегрузках поющие испытывают различные недомогания и даже теряют сознание... Перед такими реакциями отступают на второй план изменения в голосовых связках, реагирующих на перегрузки узелками, дисфониями, несмыканием, потерей разговорного голоса. Поэтому в настоящее время недостаточно заниматься исследованиями, направленными на изучение процесса формирования голосового аппарата и роли пения в этом процессе. Необходимо изучение взаимодействия пения со всем организмом, изучение влияния пения на общее состояние здоровья» (89, 29—30).

А ведь многие учителя даже не задумываются над тем, что детский голосовой аппарат требует специального изучения для правильного его функционирования. Они обычно заботятся о том, чтобы песня была спета чисто, по возможности выразительно, качество же звучания определяют на свой вкус, а не по объективным данным, сформулированным (на основании специальных исследований), например, в методических рекомендациях, разработанных НИИ Художественного воспитания АПН СССР (см. 69).

Но певческая подготовка учителя не сводится только к тому, чтобы он знал особенности голосов детей разного возраста и методику работы с ними. Он сам должен владеть голосом, который, по словам Г. Урбановича, является «главным орудием учителя, уникальным в своем роде средством передачи искусства пения, инструментом обучения и воспитания, носителя музыкальной и иной информации» (90, 24).

Голос учителя играет большую роль в преподавании любого школьного предмета: его тембр, интонация, звонкость сказываются на степени внимания учащихся, на качестве слушания излагаемого материала. На уроке же музыкального искусства выразительность голоса особенно важна. Какими бы содержательными ни были слова учителя, они не будут достаточно хорошо восприняты детьми, если не вызовут их эмоционального отклика, а без этого нет общения с музыкой.

Еще большие требования предъявляются к голосу учителя в вокально-исполнительском плане. «В задачу учителя, — пишет Урбанович, — 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» (90, 24).

О требованиях к подготовке учителя в плане владения им музыкальным инструментом частично уже упоминалось. Добавим лишь несколько слов об одной из сторон этой подготовки: об умении читать с листа.

«В стенах школы, у себя дома учитель должен быть готов исполнить по нотам, без предварительной подготовки, незнакомое или малознакомое произведение. В первом случае участие в школьной художественной самодеятельности, руководство различными формами внеклассной музыкальной работы всегда могут поставить его перед необходимостью быстро и оперативно овладеть новым материалом. Во втором случае, вне школы, чтение с листа — немаловажный компонент профессиональной самоподготовки учителя, предполагающей в качестве неременного условия постоянное и систематическое расширение его знаний в области музыкальной литературы. Короче, навык чтения с листа можно с полным правом отнести к числу обязательных, практически необходимых для учителя-музыканта общеобразовательной школы» (92, 111).

Определенные требования к учителю музыки возникают и в связи со все более распространяющимися техническими средствами обучения. При их умелом использовании урок можно сделать более наглядным и интересным для школьников, а следовательно, и более эффективным, что при малом количестве отводимого на него в школе времени весьма существенно. О применении технических средств обучения не раз писал, например, Ю. Алиев (см. 4 и 7).

Все сказанное выше наглядно подтверждает положение о сложности профессии учителя музыки и его подготовки. Однако нельзя хотя бы кратко не остановиться еще на двух аспектах: исследовательском и творческом.

Поскольку каждый урок ставит перед учителем комплекс учебно-воспитательных задач, создает различные, подчас совершенно неожиданные ситуации, ему недостаточно полагаться только на знание материала, владение конкретными методическими приемами и 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» (55, 289).

Поведение детей, их отношение к уроку в целом и к отдельным его звеньям, к содержанию предлагаемых заданий постоянно меняется даже в течение одного урока, а следовательно, не может быть заранее предусмотрено учителем. Вследствие этого он должен быть постоянным исследователем, наблюдающим учебно-воспитательный процесс во всех его компонентах: в реакциях школьников, в формировании их знаний, умений, навыков, в становлении их личности.

Эти общие положения, справедливые по отношению к любому учителю, пожалуй, имеют в работе музыканта особую значимость, определяемую самой спецификой учебного предмета «Музыка». На музыкальных занятиях особенно сложно знать, что происходит в сердце и уме ребенка, когда он слушает или исполняет музыку: в какой мере он эмоционально захвачен, активны ли его воображение, внимание, память, 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 быстро забудется, как будто ее и не было.

Об этом нам довелось писать в статье «О возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта общеобразовательной школы» (см. 13).

Случается, 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 иначе; у детей создались и укрепились какие-то свои, иногда совсем далекие от подлинного содержания произведения представления. Даже в песнях, текст которых, по мнению учителя, не нуждается в пояснении, дети могут «усмотреть» совершенно иной смысл, и, следовательно, неверно, искаженно воспринимать его. Нельзя забывать о том, что 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 В. Ребикова «Медведь» решающее значение в создании образа имеет низкий регистр, дети, услышав низкие звуки в другой пьесе, весьма далекой от какого-либо конкретного содержания, думают, что это опять «медведь». Перенести осознание своеобразия звучания низкого регистра с запомнившие-

го образа на что-то другое они не умеют, а потому неправильно воспринимают произведение в целом.

Добившись красивого, выразительного пения детей под своим управлением, учитель должен знать, переносят ли они приобретенные навыки в другие условия, поют ли выученные в классе песни самостоятельно (дома, на прогулке, на сборе, празднике и т. п.) и как поют. Польза уроков музыки весьма невелика, 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 педагогического труда, необходимо постоянно изучать, 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, что им понравилось то или иное произведение, еще не всегда служат показателем действительно заинтересованного отношения к музыке, потребности в ней, уровня музыкального развития?

Поскольку урок музыки многогранен, 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 инструментах — то есть во всех видах музыкальной деятельности в школе. Важно учитывать и те музыкальные впечатления, которые получают дети во внеучебное время, и то, как они относятся к музыке, услышанной вне школы. Анализ замеченных фактов, проведенных наблюдений с точки зрения их случайности, поверхности или устойчивости, глубины входит в исследовательскую деятельность учителя и должен быть постоянным, систематическим, многосторонним. Только в таком случае возможно сопоставить разные наблюдения и сделать на их основе правильный вывод. Сопоставление проводится и по более узким, конкретным вопросам (звукорисующий слух, чувство ритма, лада) и по данным широкого музыкально-воспитательного плана (музыкальные интересы, вкусы, суждения о музыке). Располагая материалом разносторонних и длительных наблюдений, учитель скорее поймет причины того или иного неожиданного для него явления и как следует на него реагировать.

Однако, подчеркивая важность исследовательского элемента в деятельности учителя, пренебрегая его стремление творчески строить свои уроки, подчас приходится наблюдать и отрицательный результат так называемой творческой свободы учителя. Увлечшись каким-то новым направлением, новым видом деятельности на уроке музыки, учитель без должной подготовки пытается ввести его в работу с детьми и если и добивается каких-то результатов, то неоправданно высокой ценой: забвением



многих, более важных и существенных задач музыкального воспитания, подменой основной цели частными, нередко при этом дискредитируя ценный прием, найденный другими учителями (см. 14).

Формирование исследовательских качеств учителя — важнейшая задача, которая в значительной мере должна решаться еще в процессе его обучения. К сожалению, даже в вузах, а тем более в училищах на эту сторону пока обращается мало внимания. Существуют робкие попытки использовать с этой целью участие студентов в СНО (учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе). Однако эти организации, как правило, чрезвычайно невелики по количественному составу и не имеют четкой научно-исследовательской основы. Студенты пишут разные аннотации, рефераты, их методы исследования обычно исчерпываются в лучшем случае анализом, а то и простым пересказом прочитанной литературы. Вместе с тем, как и любая способность, способность исследователя, экспериментатора для своего развития нуждается в определенной деятельности, которой и должны быть охвачены все студенты.

Вполне реальным в условиях любого музыкально-педагогического учебного заведения является один из основных методов педагогических исследований — наблюдение. Форма наблюдения — как, его направленность — что диктуются, прежде всего, целью и условиями, в которых оно проводится. Возможности различных наблюдений в процессе учебных занятий поистине необъятны: наблюдения за сокурсниками во время их работы над произведением в классе, на концертном выступлении, при дирижировании хором, при ознакомлении с тем или иным произведением на занятиях историко-теоретического цикла, за построением лекции педагога, ее логикой, характером применяемых примеров, иллюстраций, сравнений и т. д.

Большие возможности в развитии качеств исследователя открывает практика в школе. Участвуя в лекциях-концертах, работая вожатыми в пионерских лагерях и, наконец, проводя уроки под руководством педагогов, методистов, студенты получают интересные результаты своих наблюдений. Конечно, в каждом случае цель наблюдения может быть разной, но план наблюдения, фиксация наблюдаемого, последующий анализ, обобщение всегда должны заранее продумываться самим студентом и корректироваться педагогом, методистом.

Мы не берем на себя задачу освещения в данной статье методики педагогических исследований в более или менее развернутом виде и лишь хотим показать, что реализация требования к учителю как исследователю вполне доступна.

Рассмотренные выше качества, необходимые для квалифицированного учителя, в определенной мере объединяются (хотя и дополняются новыми элементами) в понятие «творчество учителя». Задача подготовки учителя как творческой личности все более настойчиво ставится перед педагогическими учебны-

ми заведениями. Однако сразу может возникнуть вопрос: поскольку контингент обучающихся далеко не однороден, то реально ли ставить эту задачу при столь различном исходном материале? Ответить на этот вопрос однозначно нельзя, так как он зависит от комплекса моментов. Конечно, индивидуальные данные играют огромную роль, но в значительной степени результат обучения и воспитания зависит от верного понимания и учета этих индивидуальных данных. Необходимые для творческой личности качества находятся в самых разных количественных и качественных соотношениях и далеко не всегда лежат на поверхности, легко поддаются наблюдению. Иногда казались бы способные учащиеся, отличники в дальнейшем оказываются совершенно заурядными специалистами. И наоборот. По-видимому, правы те ученые, исследователи, педагоги, которые считают, что у каждого человека — свой талант, но часто условия жизни, воспитания, обучения не развивают, а заглушают его. А. Б. Гольденвейзер говорил, например, что абсолютно немusикальные люди столь же редки, как и гениальные. Очевидно, в каждом случае нужно выявлять наиболее яркие данные, тогда более слабые задатки «подтянутся» к ним.

Однако справедливо ли данное требование относить не к ребенку, а к уже достаточно сложившемуся человеку, каким является студент? Теория и практика педагогической работы оптимистически отвечает: да. Хотя пластичность психо-физиологических процессов в этом возрасте значительно меньшая, чем у ребенка, зато положительную роль играют уже осознанные интересы, целеустремленность, воля, то есть те качества, которые типичны для юношеского возраста.

Для достижения положительных результатов необходимо наличие соответствующего желания и убежденности со стороны педагогического коллектива и такого же желания и убежденности со стороны студентов. На практике часто имеют место уже сложившиеся оценки и самооценки весьма критического характера, без преодоления которых нет смысла даже и ставить такую цель. Необходимо вызвать веру в себя, применительно к рассматриваемой теме — укрепить стремление к приобретению профессии учителя (а не просто диплома), к осознанию этой профессии как основного дела всей последующей жизни.

Хотя музыкально-педагогическая подготовка, как говорилось, сложна и разнообразна, в ней есть огромное преимущество по сравнению с другими профессиями: в учебном плане училищ и институтов много индивидуальных занятий по музыке, то есть налицо благоприятные условия для более тщательного изучения каждого студента.

Вопрос о цели введения музыки в школу несмотря на большую историю, теорию и практику до сих пор остается дискуссионным. В настоящей статье мы эти вопросы не рассматриваем



и лишь хотим назвать современные требования, предъявляемые к музыкальному воспитанию: оно должно способствовать формированию творческой личности, воспитанию любви к музыке, стремлению творчески выявить себя в той или иной форме общения с музыкой, подготовке к жизни духовно богатых людей с высокими нравственно-эстетическими идеалами, неразрывно связанными с коммунистическим мировоззрением.

Эту как будто уже давно известную мысль важно подчеркнуть, потому что проблема творчества привлекает многих ученых, психологов, педагогов, художников, музыкантов не только в СССР, в социалистических странах, но и в странах капиталистических (например, в Англии, США, Франции). Проблема творческого развития обширна и сложна, вокруг нее высказывается много различных точек зрения, и иметь в виду это необходимо. Деятели советской страны считают, что школа должна давать учащимся не сумму формальных знаний, не предоставлять их стихийному, спонтанному развитию, а целенаправленно, систематически воспитывать гармоничную личность. Отсюда и задачи педагогических коллективов учебных заведений, готовящих кадры учителей-музыкантов высшей квалификации: не просто обучать, но развивать и совершенствовать творческие качества будущего учителя. Все его знания должны составлять единый комплекс, характеризующийся тончайшими взаимосвязями, дающий учителю в любой ситуации возможность проявить необходимую инициативу, чутье, гибкость.

Как же можно проверить наличие (или отсутствие) творческих качеств у учителя-музыканта?

Все виды творческой деятельности имеют некоторые общие черты, в первую очередь — стремление к ней, желание больше знать и уметь, выражать по-своему эти умения, делиться с другими своими знаниями, своей увлеченностью музыкой.

Для учителя музыки эмоциональность и сознательность, инициативность, творческое отношение к музыке, способность к собственной интерпретации, исполнительская воля и самообладание не просто желательны, но совершенно необходимы. И что особенно важно подчеркнуть — они развиваемы.

Эмоциональная отзывчивость связана с формированием такого важнейшего качества, как быстрота реакции, чутье на создавшуюся ситуацию. Чуткость, реактивность характерны и для исполнительской и для педагогической деятельности, поэтому они столь важны для учителя-музыканта.

К сожалению, занятия в вузе нередко ведутся так же, как в школе: студентам даются готовые знания, в то время как им важно уметь «добывать» их самостоятельно и затем этому же учить детей.

Академик С. Т. Белов еще в 1973 году в газете «Комсомольская правда» от 18 апреля писал, что уровень образования определяется творческим характером тех знаний, которое оно дает. Поэтому, стремясь подготовить творческого учителя,

следует иметь в виду формирование, прежде всего, трех взаимосвязанных качеств: во-первых, творческого мышления, которое, по мысли психологов, должно отличаться не только репродуктивной, копирующей способностью головного мозга, но его отражательно-преобразовательной, конструктивно-преобразовательной, эвристической, творческой способностью; во-вторых, творческого воображения как составной части творческого мышления, ведущего к созданию новых образов; в-третьих, динамики приобретения знаний и навыков, необходимых для успешного выполнения избранной деятельности.

Все эти качества формируются, а затем и проявляются в переосмыслении учебного материала, обогащении его собственными мыслями и чувствами, в исполнении музыки и беседах о ней (где важен характер общения с аудиторией, привлечение ассоциаций, опыта учащихся), в системности учебно-воспитательного процесса, целесообразном сочетании старых и новых знаний, в создании проблемных ситуаций, свободе оперирования знаниями, навыками, умениями, в создании творческой атмосферы на учебных занятиях.

Названные качества необходимы для того, чтобы учитель мог работать не по шаблону, а творчески, даря радость детям и получая от этого ни с чем не сравнимое удовлетворение.

Итак, профессия учителя-музыканта необыкновенно трудна и трудоемка; она требует многогранной подготовки всегда, сколь бы ни был опытен педагог, сколь бы ни был велик его стаж. Каждый урок — это «поход в неизведанное», так как никогда не бывает одинаковых уроков, если это действительно урок музыкального искусства, а именно таким он и должен быть. Поэтому столь высоки современные требования к школьному учителю-музыканту.

*Тевлина В. К.*

#### ВОКАЛЬНО-ХОРОВАЯ РАБОТА

Одна из важных задач, которые решает урок музыки в общеобразовательной школе, — научить детей петь.

Почему эта проблема на протяжении многих лет остается актуальной, привлекающей внимание все большего круга музыкантов-педагогов, ученых разных специальностей? Очевидно, прежде всего потому, что коллективная форма певческого исполнительства обладает огромными возможностями. Это и развитие музыкальных способностей, и формирование вокально-хоровых навыков, подготовка подлинных ценителей музыки, и, наконец, воспитание лучших человеческих качеств. Хоровое пение благотворно сказывается и на физическом состоянии пою-



щих. «Пение не только доставляет поощему удовольствие, но также упражняет и развивает его слух, дыхательную систему, а последняя тесно связана с сердечно-сосудистой системой, следовательно, он невольно, занимаясь дыхательной гимнастикой, укрепляет свое здоровье» (10, 18).

Словом, функции хорового пения разносторонни, полезны, привлекательны и эффективны практически для каждого ребенка.

Но самое, пожалуй, важное, это то, что хоровое пение, являясь наиболее доступной и демократической формой национального русского исполнительства, активно вовлекает поющих в творческий процесс. Поэтому в общеобразовательной школе оно рассматривается как чрезвычайно действенное средство, способствующее воспитанию вкусов учащихся, повышению их общей музыкальной культуры, проникновению песни в быт.

Как отмечает Д. Б. Кабалевский, «постепенное расширение и оттачивание исполнительского мастерства и общей музыкальной культуры всех школьников дает возможность даже в условиях массового музыкального воспитания в классе стремиться к достижению уровня подлинного искусства. Каждый класс — хор, — вот идеал, к которому должно быть направлено это стремление» (76, 23).

Подготовка и исполнение любого вокально-хорового произведения предстает во многих аспектах: это непосредственное первое эмоциональное впечатление, анализ музыкального языка с целью создания исполнительского плана, работа по разучиванию и усвоению материала, призванная помочь накоплению вокально-хорового мастерства, неоднократные повторения произведения, ведущие к усовершенствованию исполнения. Наконец, заключительный этап — донесение музыкально-поэтического образа до слушательской аудитории.

Все это невозможно без получения учениками определенного круга знаний, но главное — без постижения ими певческой культуры. Действительно, «выразительное художественное хоровое исполнение требует овладения каждым учащимся сложным комплексом вокальных навыков. Они являются той основой, без которой хоровое пение воспитательного значения иметь не может. Одновременно с индивидуальным певческим развитием происходит формирование хоровых навыков...» (99, 9).

Владение вокально-хоровой техникой — главнейший элемент воспитания, который дает возможность юным певцам по-настоящему понять художественный образ и проникнуть в глубины музыки. Словом, формирование певческих навыков и умений является одним из условий полноценного музыкального воспитания.

Есть и другая сторона вопроса в музыкально-певческой подготовке школьников — это отбор репертуара.

К певческому материалу предъявляются требования художественного и воспитательного характера. Именно через репер-

туар на уроке музыки идет формирование высоких идеалов, коммунистического мировоззрения, интернациональных взглядов, гуманизма, подлинного художественного вкуса.

Во все школьные программы вводятся песни русских и зарубежных композиторов разных эпох, песни советских авторов, фольклорная музыка. Отбираются наиболее ценные сочинения, представляющие собой непреходящее музыкальное богатство, «золотой фонд» детской вокальной музыки.

Понятно, что удельный вес произведений, принадлежащих перу советских композиторов, представлен в программах и на практике шире других разделов. Ведь эти песни — сама жизнь наших школьников.

С классической музыкой школьники знакомятся преимущественно при слушании произведений. Однако, как писала Н. Гродзенская, «ограничиваться тем, чтобы дети только слушали классическую музыку, нельзя. Они должны ее исполнять». Обосновывала свою позицию она следующим образом: «Для того чтобы передать мысли, чувства, выраженные в произведении, нужно понять его содержание, особенности, наконец, нужно хорошо запомнить мелодию. Песня, которую дети сами исполняли, неоднократно повторяли, запомнится надолго. Она часто, произвольно или непроизвольно, возникает в памяти детей, входит в их жизнь, оставляя след на многие годы. Поэтому так важно, чтобы дети не только слушали, но и сами пели произведения классиков» (37, 19—20).

Все явственнее намечается тенденция активно включать в программы народные песни — специальные детские и посильные для исполнения детьми «взрослые». Необходимо подчеркнуть значение русского вокально-хорового фольклора как в идейно-нравственном и патриотическом воспитании учащихся, так и в формировании певческой культуры. «Народная песня многообразно отражает жизнь человека, раскрывая его духовную красоту и богатство, его думы и чаяния, — пишет В. Попов. — Именно в песенном творчестве отразились со всей полнотой извечные стремления народа к добру и правде, к счастью и справедливости... Благодаря исключительной задушевности, искренности песня глубоко эмоционально воздействует на всех, кто с ней соприкасается. Она учит с достоинством, но без ложной патетики любить свою Родину, народ, природу, воспитывает чувство коллективизма и товарищества, развивает музыкально-поэтический вкус, пробуждает творческие способности» (75, 4). Далее автор отмечает исключительную роль русской народной песни в правильном, бережном формировании детских, подростковых и юношеских голосов.

Особое место в репертуаре занимает современная вокально-хоровая музыка: произведения выдающихся композиторов С. Прокофьева, Д. Шостаковича, Г. Свиридова, Д. Кабалевского, Б. Бартока, З. Кодая, П. Хиндемита, А. Онеггера, И. Стравинского. Совершенно очевидно, что овладение учениками со-



временным репертуаром требует преодоления некоторой инерции слуха, воспитанного на традициях XIX века, и постепенного привыкания к новым гармоническим и мелодическим оборотам, метроритму, «острым» созвучиям. И чем раньше дети знакомятся с такими произведениями, тем проще осуществится «вхождение» в современное искусство. Народная песня (русская и других национальностей) также является тем прекрасным образцом, который несет черты современности музыкального языка и помогает подвести учащихся к пониманию композиторских сочинений, написанных в новейших традициях.

Широкое распространение получили хоровые произведения современных советских композиторов В. Рубина, Т. Корганова, Р. Бойко, М. Парцхаладзе, В. Агафонникова, В. Калистратова и других.

Вопрос о легкой музыке в школе решается сейчас как будто правильно. Хорошая легкая музыка наряду с серьезной должна занять в школьном репертуаре определенное место. Ведь каждому человеку, взрослому или ребенку, легкая музыка помогает отдохнуть и развлекаться.

«Прежде всего, — пишет Д. Кабалевский, — я хотел бы со всей убежденностью сказать, что интерес подростков и молодежи к легкой, развлекательной, особенно танцевальной музыке — явление само по себе столь естественное, что делать из него проблему равносильно тому, чтобы превращать в проблему саму молодость...» (50, 29).

Подростки тянутся к джазу, к модным современным эстрадным песням, среди которых, кстати, немало интересных и доставляющих истинное эстетическое удовольствие произведений. Как пишет Ю. Алиев, «вопрос лишь в том, какую легкую музыку следует использовать при работе с детьми и как, в каком соотношении с произведениями других жанров, стилей, характеров. По-видимому, наиболее рациональный путь — это параллельное разучивание серьезного и легкого репертуара, отвечающего требованиям художественности» (5, 87).

Видимо, справедливо мнение о том, что учителя музыки и руководители хоровых коллективов должны предлагать ученикам лучшие образцы сочинений легкого жанра (по аналогии с серьезной музыкой), не дожидаясь, пока их воспитанники, не очень разбираясь в материале, а в основном, только следуя моде, станут «добывать» такого рода музыку сами. Но всегда следует помнить, что формированию оценочного критерия музыкального произведения способствует лишь основа музыкального воспитания — серьезная музыка: классика, современность, фольклор.

«Подлинное, глубокое искусство не подвластно веяниям моды, оно способно жить века, обогащая духовный мир человечества и не проявляя признаков старения, как живут великие творения Баха, Моцарта, Бетховена, Чайковского. Развлекательная музыка, как правило, подчиняется зыбким законам скоропроходящей моды. Жизнь даже самых удачных эстрадно-раз-

влекательных песенок измеряется годом, чаще месяцами, а нередко и неделями... Массированное наступление развлекательной музыки создает сегодня немалые трудности в области музыкального воспитания уже одним тем, что вносит смятение в умы подростков и молодежи. Час, в лучшем случае два часа в неделю школьный учитель старается вызвать в них интерес и любовь к народному искусству и искусству великих мастеров-классиков прошлого и настоящего. А сколько часов находятся они под воздействием кино, радио и телевидения, заполняющих сегодня киноэкраны и мировой эфир преимущественно легкой, развлекательной и часто пошлой, безвкусной и безнравственной музыкой! Попробуйте-ка устоять против этих веяний, не имея основательно выработанного вкуса, иммунитета против пошлости!» (50, 29—30).

Одно из требований, которое предъявляется к певческому репертуару — его доступность. Необходимо ясно представлять себе, что подразумевается под понятием *доступность* в применении к пению школьников. В первую очередь следует рассмотреть особенности песни с точки зрения технических возможностей для определенного возраста: диапазона, динамики, характера звуковедения, дыхания, дикции, ансамбля, строя, темпа и т. д. В этом плане постепенность голосового и общемузыкального развития детей в подборе песенного репертуара школьных программ в принципе соблюдается, хотя и постоянно пересматривается в связи с ускоренным развитием детей, их возрастающими возможностями и изменяющимися интересами. Дидактический принцип от легкого к трудному также в программах учитывается. В певческой работе используется и такой прием, когда в репертуар класса или хорового коллектива включаются одно-два заведомо сложных по техническим задачам сочинения. Цель данного приема не столько в том, чтобы выучить и исполнить сложное сочинение, сколько в процессе работы над ним дать толчок для развития музыкальных возможностей коллектива. Практика подтверждает целесообразность такого пути.

Стремление некоторых руководителей детских хоров исполнять преимущественно сложную музыку, обусловленное в определенной степени возросшими требованиями к репертуару и качеству исполнения, имеет и свою отрицательную сторону. В таких коллективах не всегда принимаются во внимание физические возможности голосов детей, их общемузыкальная и вокально-хоровая подготовка. Особенно опасно несоответствие репертуара и музыкальной базы для подросткового хора. Сошлемся на высказывания Н. Орловой: «Руководители хоров не всегда учитывают, что старший хор, который главным образом и несет исполнительскую нагрузку, — это подростки, вступившие в фазу наибольших возрастных изменений, неравномерного роста их голосового механизма. Этим хористам еще очень далеко до полного формирования голосовых данных и приобре-



тения устойчивых навыков и умений. Кроме того, спешное разучивание сложного репертуара при отсутствии должных умений приводит к закреплению ошибок, воспитывает неправильные навыки» (68, 37).

Проблема доступности вокально-хоровых произведений особенно важна для подростковых и юношеских коллективов, так как в этом возрасте — период мутации — требуется исключительно бережное отношение к голосу.

Говоря об особенностях репертуара для подростков и юношества, приведем актуальные и в настоящее время мысли Д. Локшина. Трудности при подборе песен для старшего возраста он объясняет следующими причинами: «... во-первых, ограничения, связанные с уровнем художественных вкусов, музыкальных интересов учащихся этого возраста»; «во-вторых, ограничения, связанные с особенностями мутационного периода, то есть с возрастным состоянием голосового аппарата» (59, 72).

Если говорить о репертуаре в связи с голосовыми изменениями мутантов, то здесь существуют признанные в настоящее время определенные установки. Они содержат специальные технические требования к музыкальному материалу. А именно: строго ограниченный диапазон, средняя динамика, недопускающая форсированного звучания, преимущественно кантиленный характер голосоведения. Поэтому большинство произведений для таких коллективов требует специальных переложений, облегчающих вокальную нагрузку поющих.

Один из самых сложных вопросов в определении доступности сочинения — приемлемость его по художественной образности, эмоциональному настрою. Здесь пока еще нет единства во взглядах, равно как нет и достоверной изученности вопроса. Поэтому в школьном репертуаре нередко встречаются хоровые сочинения, которые не соответствуют эмоционально-интеллектуальным возможностям той или иной возрастной группы.

Еще одна весьма злободневная проблема музыкальной педагогики, теснейшим образом связанная с репертуаром, — пробуждение интереса учеников к занятиям музыкой в целом. Ведь интерес — это та сила, которая рождает успех музыкального обучения и воспитания.

Учитывая этот необходимый компонент, школьные программы по музыке включают для пения произведения с разнообразными тематикой, настроением, образами, соответственно возрастным группам школьников.

Однако звучащее вокруг нас обилие музыки тоже влияет на музыкальные интересы детей и не может не вносить коррективы в музыкальные занятия.

Учет разнообразных интересов школьников при умелом и гибком подходе учителя может стать эффективным средством как реализации принципа связи музыки с жизнью, так и проникновения художественной музыки в быт.

Итак, репертуар, адресованный подрастающему поколению,

должен отвечать ряду требований. О. Апраксина формулирует их так: необходимо использовать наиболее ценные музыкальные произведения, которые «должны быть доступны учащимся, соответствовать определенным ступеням их общего и музыкального развития, обеспечивать постепенность и последовательность в обучении музыкальным навыкам, закладывать основу той музыкальной культуры, которой должен обладать выпускник современной советской школы» (15, 6).

Как известно, соединение в песенном жанре слова и музыки позволяет с большой эффективностью воздействовать на учащихся в плане формирования их личностных качеств, в плане эстетического, идейно-нравственного, а также специального музыкально-певческого воспитания.

Указанные задачи решаются через выразительное, грамотное исполнение песни, которое требует овладения вокально-хоровыми навыками и определенным кругом знаний.

Методика вокально-хоровой работы достаточно широко освещалась в специальной учебно-методической литературе. Сборник «Музыкальное воспитание в школе» большое внимание уделял интересным, результативным приемам певческого воспитания и обучения. Хотелось бы подчеркнуть, что методика формирования певческих навыков основана на общепедагогических и специальных музыкально-педагогических принципах, на данных новейших исследований в области музыкальной педагогики и смежных наук, базируется на определенной системе певческого воспитания, опирается на стимулирование активности, интереса, творческого развития учеников, а также инициативы учителей. При этом педагогические и методические установки едины для школьных уроков музыки и занятий в хоровых коллективах.

Использование основ методики певческого обучения и воспитания достаточно наглядно можно проследить в работе над песнями.

При допускаемой вариантности подхода к разучиваемой песне существуют принятые музыкальной педагогией условные этапы освоения ее учениками: подготовка к восприятию и собственно восприятие произведения, анализ услышанного, разучивание песни, закрепление и повторение выученного. Для каждого из названных этапов существуют методические приемы, обусловленные его специфическими задачами.

Поскольку стержнем певческого обучения должно стать развитие музыкального слуха, первое, с чего начинается вся вокально-хоровая работа, — это воспитание слухового внимания учеников к новому произведению. Учитель различными приемами подготавливает целенаправленное прослушивание песни. Например: во вступительном слове кратко рассказывает о композиторе, поэте, о данном сочинении; сообщает лишь название новой песни, авторов музыки и текста; объясняет трудные, непонятные слова.



Поистине неисчерпаемый запас выдумки был у Н. Гродзенской при подготовке детей к разучиванию нового сочинения. Приведем лишь два примера, рассказанные Л. Данилевской в статье «Основные принципы музыкального воспитания Н. Л. Гродзенской». «Вот как, например, Надежда Львовна начинала работу над „Болтуньей“ Прокофьева в I классе 112-й московской школы.

Уже в самом конце урока она спросила:

— Дети, а каких поэтов вы знаете?

— Пушкина!

— Некрасова!

— Хорошо. А детских? Кто для детей пишет?

— Маршак!

— Чуковский!

— Барто!

— Правильно. Вот поэтесса Агния Львовна Барто написала стихотворение про девочку Лиду, которая очень много и торопливо говорила, часто повторяя одно и то же, и удивлялась тому, что ее называли „болтуньей“: „Это Вовка выдумал, что болтунья — Лида, мол. А болтать-то мне когда? Мне болтать-то некогда...“ А сама тараторила, рассказывая, как она занята. Замечательный советский композитор Сергей Сергеевич Прокофьев написал на эти стихи песню. Кто-нибудь слышал такую песню — „Болтунья“? — И спела начало песни» (43, 51—52).

Другой пример. «А вот как Надежда Львовна знакомила детей с „Детской песенкой“ Чайковского („Мой Лизочек“). Однажды в первом классе она спросила о том, с какими произведениями Чайковского дети знакомы. Они назвали „Марш деревянных солдатиков“, „Польку“, „Старинную французскую песенку“.

— А про маленькую девочку я вам пела?

— Про какую девочку? Нет.

— Тогда послушайте. Была одна девочка. Звали ее Лизой. Она была такая маленькая, что все называли ее Лизочек, была она ну прямо как Дюймовочка; могла даже сделать диванчик из одуванчика и на нем спала, зонтик сделала из листика сирени, вставку для платья — манишку — из крыльев комаришки, а карету-фаэтон заказала из скорлупы яичной и поехала на бал, башмаки заказала из скорлупы рачонка, и получилась у нее не два, а четыре башмачонка...» (43, 53).

При подготовке к прослушиванию песен в старших классах иногда целесообразно наряду с некоторыми краткими сведениями о произведении одной, двумя фразами специально направить внимание учащихся на более глубокое восприятие музыкального образа. Например, во вступительном слове к песне «Ой ты, темная дубравушка» из оперы «Садко» (VI класс) учителю уместно отметить: «Садко поет эту песню, сидя на берегу Ильмень-озера. Купцы прогнали его с пира. Он жалуется на судьбу, изливая в песне свои чувства» (40, 229).

Полезно перед прослушиванием задать учащимся вопрос или дать задание. Такие приемы помогают более внимательно слушать произведение, охватывая его характер в целом, пробуждают в учениках интерес к сочинению и желание приступить к его разучиванию.

Следующий этап — показ песни. Его задача создать атмосферу сопереживания данному произведению. Очень важно при восприятии детьми музыки развивать их воображение, эмоциональный отклик, мышление, суждения.

Показ песни — ответственный момент. Здесь главное требование — чтобы произведение, которое ученикам предстоит разучить, прозвучало выразительно, эмоционально, артистично. Исполнение должно создать у учащихся художественное впечатление, продемонстрировать один из вариантов трактовки сочинения, служить образцом для подражания некоторым приемам.

Для показа песни существуют разные пути. Первый — исполнение песни самим учителем, что, пожалуй, является наиболее эффективным способом заинтересовать детей музыкой. Учитель тщательно готовится к показу: выучивает песню наизусть, выбирает нужные для первого исполнения куплеты, продумывает трактовку музыкального содержания песни. Кроме того, учителю следует обратить внимание на звучание своего голоса.

«В задачу учителя, — пишет Г. Урбанович, — входит не просто умение петь, но петь так красиво, чтобы его голос нравился детям. Учитель должен... обладать большой палитрой голосовых красок, разнообразием тембра, необходимым рабочим диапазоном, владеть динамикой...» (90, 24).

Интересен и другой вид знакомства с новым произведением — в исполнении одного или нескольких хорошо поющих учащихся. В этом случае учитель заранее готовит их к выступлению.

Многие учителя пользуются грамзаписью (солист или детский хор). Такой путь возможен, но желательно, чтобы звучание в записи следовало за живым исполнением учителя. Тогда возникает ситуация, при которой дети самостоятельно могут сравнивать характер того или иного исполнения, выбирать наиболее близкий им вариант, словом, появляется возможность глубже проанализировать услышанное (например, обнаружить сходное и различное в исполнительской манере).

Существует и такой прием знакомства учеников (главным образом, в старших классах) с новой песней — прослеживание по нотной записи за мелодией и словами во время звучания произведения. Такой вид особенно целесообразен при показе двух-, трехголосных сочинений. Иногда указанный прием используется и в работе с младшими классами, но тогда в качестве наглядного материала выступает графическая запись мелодии.

Применение наглядного материала способствует развитию



координации зрения, музыкального слуха и голоса и тем самым облегчает сознательное восприятие звучания. Этот педагогический метод, достаточно широко используемый и поныне, был в свое время (1950-е годы) предложен Е. Гембицкой, успешно доказавшей его целесообразность в певческой работе с малыми детьми.

Бывают случаи, когда разучивание начинается без предварительного показа. Такой путь возможен, если песня достаточно хорошо знакома ученикам или если учитель хочет, чтобы в результате разучивания неизвестного материала учащиеся постепенно «открыли» для себя интересную музыку.

После прослушивания произведения учитель беседует с учениками. Это уже — следующий этап работы над песней. В ходе беседы ученики должны определить характер и содержание сочинения, найти наиболее яркие средства, которыми пользовался композитор, наметить исполнительские приемы и, главное, понять, что от содержания зависит музыкальный язык сочинения. Такой устный анализ может проводиться в разных формах. Например, учитель предлагает ряд вопросов, на которые ученики должны дать ответы, подготавливает интересный, эмоциональный рассказ о прослушиваемом произведении. В некоторых случаях, проводя беседу о прослушанной песне, можно привлечь другие виды искусства. Но делать это нужно умело и осторожно, чтобы главным на уроке музыки оставалась сама музыка.

В целом, анализ в любом его виде подготавливает разучивание песни и в то же время показывает, насколько внимательно ученики прослушали музыку, как глубоко ее поняли, как смогли использовать в ответах и выступлениях свой музыкальный опыт и знания.

После проведенной беседы о песне иногда целесообразно вновь показать ее. Повторное прослушивание помогает учащимся сопереживать произведению как бы на более высоком уровне.

Далее новый этап — собственно разучивание песни. Учитель объясняет ученикам правила певческой установки и постоянно контролирует их выполнение. Под правильной певческой установкой подразумевается прямое, естественное положение корпуса и головы, независимо от того, сидя или стоя ученики поют. От того, насколько свободно и в то же время активно чувствует себя поющий, зависит соответствующее физическое состояние, верное дыхание, необходимый характер звука, эмоциональность.

В работе над песней серьезное место отводится принципу художественного и технического единства. На необходимость применения этого принципа указывали в своих работах и использовали его в практической деятельности ведущие музыканты-педагоги — М. Румер, В. Шацкая, Н. Гродзенская, О. Апраксина, А. Свешников, В. Соколов, Е. Гембицкая.

Н. Орлова и Ю. Алиев пишут: «Разучивание песни на уроке — процесс музыкально-художественный, где сочетаются буквально с первого момента эмоциональность и логика, сознательность и художественность. При этом задача художественного раскрытия образа песни является главной и подчиняет себе вокально-технические приемы исполнения. Иногда можно встретиться с непониманием этого принципа в практике работы отдельных учителей. Уделяя много времени выстраиванию интонации, ансамблю, учитель подчас забывает, что это только средство, но не цель. Главная цель уроков музыки — это эстетическое воспитание детей средствами музыкального искусства, и в частности, средствами хорового пения. Известно, например, что пение пиано может быть окрашено различными оттенками настроения, что акценты и характер звуковедения продиктованы содержанием, вытекают из него и являются средством выявления музыкальной сущности произведения» (69, 36).

В последовательности введения компонентов певческого обучения видна определенная тенденция: формирование вокально-хоровых навыков как бы по спирали, то есть одновременное включение в работу почти всех элементов вокально-хоровой техники на первом этапе обучения и углубление их в последующие периоды. Последовательность и постепенность формирования вокальных и хоровых навыков выглядит так:

вокальные навыки начинают формироваться с напевного звучания на основе элементарного овладения певческим дыханием. Правильное певческое дыхание существенно влияет на чистоту и красоту звука, выразительность исполнения. Как показали исследования, в частности, Т. Овчинниковой, развитие певческого дыхания зависит от репертуара, вокальных упражнений, организации и дозировки певческого тренажа (см. 66, 214—215). Специальные требования по развитию певческого дыхания на основании данных физиологии сводятся к спокойному оптимальному вдоху, спокойному экономному выдоху с сохранением вдыхательной установки, высокому резонированию. Формирование певческого дыхания — сложный и длительный процесс, поэтому основная задача на самом начальном этапе певческого обучения сводится к овладению плавным и равномерным выдохом, не прерывающим музыкальную фразу. Такой выдох во многом зависит от верно взятого дыхания. Поэтому в начале обучения большое внимание уделяется вдоху. Он должен быть спокойным, не перегруженным воздухом, без участия плеч. На первом году занятий музыкальный материал (короткие музыкальные фразы, умеренные темпы) не мешает воспитанию непродолжительного и неглубокого дыхания у маленьких детей. В дальнейшем постепенно продолжительность выдоха увеличивается, дыхание укрепляется. Затем появляется новая задача — выработка быстрого, но спокойного вдоха в



песнях подвижных и между фразами, не разделенными паузами. Далее от детей требуется умение распределять дыхание в песнях напевного характера с различными динамическими оттенками и при усилении и ослаблении звучности. Вырабатывается также навык цепного дыхания. Все указанные задачи, связанные с певческим дыханием, распределяются на годы обучения с I по VII классы.

Нормальное развитие тембровых качеств обусловлено преимущественным применением области наиболее естественно звучащих тонов. Для младшего возраста это —  $mi^1$  —  $si^1$ . Указанный диапазон благоприятен прежде всего для слухового восприятия — обертоновый состав голосовых связок соответствует в этом возрасте именно данному отрезку звуков. Значит, из практики вокального обучения исключается преждевременное расширение рабочего диапазона и требование чрезмерной силы и компактности звучания.

Наблюдения и анализ исследований свидетельствуют об особом и очень важном свойстве голосов — полетности (носкости), которое зависит от наличия в спектре голоса высокой певческой форманты. Установлено, что полетность присуща не только взрослым голосам, но также и голосам детей. Многие физические свойства детских голосов (сила, ровность звучания, спектральный состав), в том числе полетность и звонкость, зависят от эмоционального состояния ребенка. Замечено также, что при пении произведений звонкость и полетность заметны больше, чем при исполнении упражнений. Важнейшей вокально-педагогической основой для развития полетности и звонкости голосов является воспитание свободного и непринужденного звукообразования и дыхания, исключение форсированного пения, зажатости гортани и напряжения лицевых и дыхательных мышц, максимальное использование резонаторных систем, постоянное внимание к эмоциональному состоянию певцов.

С первых занятий следует добиваться естественного, непринужденного, легкого и светлого звучания. Начинать привитие указанных качеств рекомендуется со средней части диапазона —  $mi^1$  —  $si^1$  и постепенно распространять их на более широкий объем звуков. При этом укрепление и совершенствование середины диапазона продолжается. Со второго года обучения уже используется различная окраска звука в зависимости от содержания и характера песни. Постепенно звучание голоса выравнивается на всем диапазоне ( $do^1$  —  $re^2$ ,  $mi^2$ ).

К 11—12 годам у детей появляются некоторые признаки, характерные для более высоких или более низких голосов. Этот факт диктует необходимость разделения класса на первые и вторые голоса. Хотя тембровые различия в партиях еще недостаточно определены, развитие голосов в плане их диапазона идет разными путями: первые имеют границу —  $do^1$  —  $mi^2$ , вторые —  $do^1$  ( $си_m$ ) —  $do^2$  ( $ре^2$ ). По-прежнему сохраняется требо-

вание петь свободным, ровным и звонким звуком, не злоупотребляя твердой атакой. Постепенно объем голосов расширяется: у первых голосов появляются новые верхние звуки —  $mi^2$  ( $фа^2$ ), у вторых нижние —  $си_m$  ( $ля_m$ ). Для первых голосов характерно светлое, легкое звучание, для вторых — мягкие грудные звуки, компактность звучания. Однако в тембровом развитии обеих партий должна сохраняться естественность, свобода, мягкость звучания.

Мутирующие мальчики поют в диапазоне —  $ми_m$  ( $ре_m$ ) —  $си_m$  ( $до^1$ ), и обязательным условием также для них является пение свободно льющимся, мягким, напевным звуком на правильном певческом дыхании и с высоким резонированием голоса.

Динамические качества голосов развиваются исходя из средней силы звука (умеренно тихо, умеренно громко) к более звучному форте и более мягкому пиано. Затем вырабатывается умение постепенно усиливать и ослаблять силу звука.

Началом работы над дикцией служит формирование округлых гласных и отчетливое произношение согласных в умеренных по темпу песнях. Дальше такие же требования предъявляются к произведениям веселым, шуточным, которые требуют подвижности и гибкости артикуляционного аппарата. Следующая задача — произносить текст соответственно характеру музыки мягко, но активно в напевных, протяжных песнях, более твердо — в маршевых, героических, подвижных. Помимо правильного произношения слов и звуков дети уже на первом году обучения учатся выделять ударные слоги и главные в смысловом отношении слова. Данное требование теснейшим образом (особенно в начале обучения) связано с выразительностью исполнения, с пониманием содержания произведения, его характера сначала в ограниченных пределах (веселый, грустный, ласковый, шуточный и т. д.), затем при углублении тематики и эмоциональной сферы произведений — более широко. В результате ученики овладевают навыком округленного формирования гласных (особенно в верхнем регистре), смягчения звука в нижнем регистре, ясного и четкого произношения трудных звуко сочетаний в тексте, сохранения активности произношения слов при пении на пиано.

В области хоровых навыков ведется кропотливая работа над унисоном вначале на средней части диапазона, дальше эта же задача решается на большем объеме звуков. К третьему году обучения начинается переход к двухголосному пению с одновременным совершенствованием унисона. В репертуаре появляются каноны, песни с элементами двухголосия, песни двухголосного склада с самостоятельным и терцовым голосоведением, хроматические и двух-, трехголосные упражнения. Работа над многоголосием завершается включением в репертуар трехголосных песен (сопрано, альты, юношеские голоса).

Обучение пению в хоре начинается с понимания самими



учащимися простейших дирижерских жестов, показывающих вступление и снятие звука. С первых занятий на простых упражнениях и песнях воспитываются ритмический, динамический и темповый виды ансамбля. Требование правильной дикции предусматривает общее единообразное звучание всего хора. Дальше работа над ансамблем продолжается на более сложном музыкальном материале одно-, двух- и трехголосных песен, которые надо петь слитно, слушая звучание всего коллектива.

В работе над интонацией большую роль играет сознательное отношение к разучиваемым и прослушиваемым произведениям, общее музыкальное развитие. Практика показывает, что, развивая музыкальность учащихся, можно добиться положительных результатов и от неверно поющих детей, так называемых «гудошников». Эта проблема по сей день остро стоит перед массовым музыкальным воспитанием и особенно ощущается в общеобразовательных школах.

Специальными исследованиями и проверками выявлен ряд причин, влияющих на плохое пение таких детей: слабо развитый музыкальный слух; нарушение координации между голосом и слухом; отклонения от нормы в голосовом аппарате или органах слуха; отсутствие певческого опыта в коллективе; вредные при пении привычки — крикливость, подражание пению взрослых; стеснительность и связанная с этим неуверенность в пении, вялость и, наоборот, чрезмерная возбудимость характера, излишняя активность; отсутствие интереса к певческой деятельности. Кроме того, в подростковом возрасте неверная интонация может появиться в связи с наступлением мутационного периода.

Большинство фальшиво поющих детей постепенно сами по себе «выравниваются» в пении. Однако каждому учителю хочется как можно быстрее научить весь класс петь чисто. Исключение из певческой работы неверно интонирующих детей давно признано порочной практикой.

Существует много положительных примеров работы с неверно интонирующими детьми I класса. Вспомним интересный опыт дифференцированного обучения пению в общеобразовательной школе, когда для фальшиво поющих детей создаются особые условия. Автор данной системы обучения С. Брандель предлагает весь класс разделить на пять интонационных групп, каждая из которых при пении выполняет посильные задания. По мере устранения причин, мешающих ребенку правильно петь, он переводится в более продвинутую группу. К концу учебного года учитель имеет возможность до минимума сократить четвертую и пятую группы и добиться хороших результатов в пении всего класса. «Успех дифференцированного обучения, — пишет Брандель, — в значительной мере зависит от того, как организовано на уроке активное слушание музыки детьми, которые в данный момент в пении не участвуют» (24, 76).

Есть и другие интересные приемы и методы работы с «гудошниками». В статье О. Апраксиной и Н. Орловой «Выявление неверно поющих детей и методы работы с ними» (см. 19) рассказывается об опыте некоторых педагогов. «А. Г. Равнин считал целесообразным применять прием „атакирования“ верхнего регистра детского голоса, то есть сразу начинать с пения высоких звуков. Он отмечал, что многие дети имеют низкий разговорный голос и переносят характер звучания речи в свое пение.

Связывая оба эти процесса между собой, А. Г. Равнин предлагал детям говорить и читать на высоких звуках, а на занятиях пением петь „высоким звуком“, ярко отличным от той высоты, которой обычно пользовались эти учащиеся» (19, 107).

Примерно по такому же пути пошла в своем опыте В. Белобородова, используя игры с применением звукоподражания на высоких тонах. «В. К. Белобородова предлагала детям, например, вспомнить, как кукует кукушка, и петь слоги „ку-ку“ на звуках *до<sup>2</sup>—ля<sup>1</sup>* или изобразить выстрел — „пиф-паф“ (также на звуках *до<sup>2</sup>—ля<sup>1</sup>*), она разучивала с ними песни-шутки, песни-сказки, которые несли в себе игровой момент, заинтересовывали детей, собирали их внимание. Следя, например, за содержанием песни „Кошкин дом“, дети вместе с маленьким мышонком начинали „звонить в колокольчик“, то есть петь высоким звуком» (19, 108).

Преподаватель Г. Назарян пользовалась следующим методом (не только с фальшиво интонирующими). «Порядок упражнений был такой: пение по представлению, то есть пропевание отдельных звуков про себя на слоги *ля* и *го*. В это время происходят небольшие движения в голосовом аппарате, что является подготовкой для пения вслух. Затем те же звуки пропевались закрытым ртом, тихо и отрывисто, и после этого уже на слоги. Таким же образом пропевались потом и фразы из песни (которые пелись в конце со словами)» (19, 110).

Как видно, все указанные пути были направлены главным образом на развитие слуха учащихся. Но существует еще один метод — исправление интонации через специальное внимание к вокальной работе. В связи с этим обратимся к работе Н. Куликовой.

Работу с «гудошниками» I класса Н. Куликова делит на три этапа:

«Первый этап — четыре-пять уроков (не считая индивидуального прослушивания). Основная задача — направить внимание учащихся на качество звучания голоса, на овладение основными певческими навыками (легато, мягкая атака, свобода артикуляционного аппарата, нормальная сила звука)» (56, 35).

«Второй этап — пять-десять (иногда даже до пятнадцати уроков) дифференцированное обучение по группам» (56, 40).

«Методы вокальной работы остаются на данном этапе в



основном те же, но класс работает дифференцированно, по группам.

Процесс разучивания песни идет примерно так:

Показ песни учителем и чтение текста.

Пение учителем 1-го куплета (или его части) — весь класс поет про себя с активной артикуляцией, выразительно...

Пение 1-го куплета третьим рядом (без сидящих среди них „гудошников“), остальные поют про себя.

Читается текст 2-го куплета, поет вслух третий ряд, или третий и второй, первый — поет про себя.

Весь класс поет со словами, затем на слог *лю* и т. д.» (56, 41).

Таким образом, точная интонация в детском хоровом пении и исправление фальшиво поющих — результат многих слагаемых, из которых назовем: знание педагогом возможностей каждого ребенка, окружение неточно интонирующих детей лучшими учениками, понимание учащимися основ музыкальной грамоты, активизация слухового внимания, правильно поставленная вокально-хоровая работа, применение пения без сопровождения инструмента.

Пение *a capella* представляет большую сложность. Воспитание навыка пения без сопровождения инструмента начинают с исполнения всем классом или хором отрывков песен и упражнений без поддержки инструмента или голоса педагога. Дальше этот навык совершенствуется при пении без сопровождения несложных песен: поют небольшие группы, отдельные ученики, затем можно переходить к пению более сложного материала, в частности, двухголосных произведений.

С первых шагов обучения необходимо обращать внимание детей на качество звука, учить их различать красивое пение, ценить его, сознательно стремиться к правильному исполнению, анализировать и оценивать певческие достоинства и недостатки у себя и у других. Эта способность связана с развитием вокального слуха. Он и становится контролером правильного певческого исполнения во всех его проявлениях.

Чрезвычайно серьезная проблема — выразительность исполнения. Поскольку выразительное пение в первую очередь связано со словом, внимание к нему играет в обучении важную роль, тем более, что правильно пропетое слово положительно влияет на звукообразование. Данную мысль блистательно доказали на практике Н. Гродзенская, В. Соколов, В. Попов, Б. Бочев.

Выразительность исполнения зависит также от умелого сочетания эмоциональности и сознательности в обучении, расширения эмоциональной сферы, развития интеллектуальных свойств.

В нахождении правильного сочетания эмоций и разума существенна роль репертуара, вокальных упражнений, методов работы. Установлено, что развитие эмоциональности и форми-

рование вокально-хоровых навыков тесно взаимосвязаны: эмоционально окрашенное пение содействует активизации ряда вокально-формирующих процессов, влияет на певческую интонацию. Эмоциональное отношение должно проявляться на всех фазах разучивания произведения. Однако степень эмоциональности может увеличиваться или уменьшаться в зависимости от педагогической необходимости. Наибольшая выразительность детского и юношеского пения достигается при нефорсированном звучании, сохраняющем гибкость и тембральную естественность голоса. Как показывает практика, степень проявления музыкальной эмоциональности при воспроизведении подвластна педагогике. Кроме того, положительные эмоции, возникающие во время занятий, создают условия для готовности всего организма к пению.

Действительно, как показали наблюдения Н. Орловой, эмоциональная настроенность и правильная готовность к пению — важные закономерности, характеризующие нормальное звучание детского певческого голоса. Анализ проведенных наблюдений показал, что наиболее рациональное и здоровое пение в коллективном обучении такое, при котором функционирует весь сложный нервно-двигательный голосообразующий аппарат. При таких условиях возможно постепенное и систематическое совершенствование эмоционального исполнения школьников.

Следующий этап работы над песней — собственно ее разучивание. Методика разучивания не может быть одинаковой для всех случаев. «Специфические особенности каждого произведения диктуют конкретные приемы разучивания. Однако здесь есть, конечно, и общие правила. Так, например, песня чаще всего разучивается отдельными фрагментами, имеющими смысловую законченность. Совершенно необходимо пользоваться здесь, в той или иной мере, нотной записью. Разучивая песню, следует углублять работу над теми навыками, которые в наибольшей степени позволяют учащимся раскрыть в собственном исполнении музыкально-художественный образ. Каждая песня должна знаменовать собой или более высокую ступень в вокально-хоровом и общем музыкальном развитии, или представлять своеобразную „остановку“ для закрепления какого-либо конкретного певческого навыка» (69, 36).

Существуют еще некоторые общие правила разучивания песни. Так, учитель повторяет разучиваемый отрывок мелодии несколько раз на инструменте или голосом; выстраивается первый звук, с которого начинается фрагмент; разучивание проводится в более замедленном темпе, мягким, но активным звуком, при звуковедении легато; учитель выразительно и ясно произносит текст отрывка, объясняет трудные или непонятные слова; уже в процессе пения уточняется и совершенствуется интонация мелодии, ритмический рисунок с помощью нотной



или графической записи, прохлопывания ритма; каждое повторение разучиваемого отрывка должно иметь конкретное задание с объяснением, что и почему не было выполнено ранее.

При многих общих моментах разучивание имеет свои особенности в младшем и старшем возрасте. Приведем примеры разучивания песен в младшем возрасте.

Во II классе разучивается «Октябрьская песенка» М. Красева на слова Н. Саконой. «Перед разучиванием песни дается слуховая настройка: дети пропевают на какой-либо слог тоническое трезвучие вверх и вниз и интонацию *re<sup>2</sup>—соль<sup>1</sup>* (V—I ступени). Внимание обращается и на пунктирный ритм песни, который придает ей упругость, четкость. Учитель поет первую фразу и прохлопывает ее ритм, точно соблюдая соотношение: восьмая с точкой — шестнадцатая. Затем он играет эту же фразу ровными восьмыми и спрашивает детей: что изменилось в песне? Дети замечают разницу, после чего отстукивают ритм песни вместе с учителем.

Требования четкого выполнения ритма может повлечь за собой резкость и крикливость в пении. Нужно сразу предупредить детей, что петь следует легко и светло.

Трудность состоит в том, что при довольно быстром темпе в песне должны соблюдаться точный пунктирный ритм и четкая дикция. Поэтому отдельные фразы дети учат в замедленном темпе, сосредоточивая внимание на ясном произнесении слов, читают слова без пения, одновременно прохлопывая ритм.

Но, работая над исполнительскими деталями, не следует забывать о главном — о передаче основного образа песни» (23, 120—121).

Другой пример разучивания песни в младшей группе хора (Институт художественного воспитания). «Поскольку в младшем хоре песня разучивается без нот, на слух, то для лучшего запоминания ее следует несколько раз проиграть на инструменте. Дети слушают мелодию, аккомпанемент независимо от того, дублирует он голос или самостоятелен. Затем хормейстер выразительно и четко читает текст первого куплета, чтобы дети правильно поняли его и запомнили. Часто ребята поют песню, не задумываясь над ее содержанием, искажая до неузнаваемости слова...

После тщательной проработки текста хормейстер поет первый куплет песни, а затем дети по руке хормейстера повторяют этот куплет.

Из числа желающих выбирается «ведущий», который становится перед хором и поет мелодию вначале с поддержкой инструмента, затем самостоятельно. Хор повторяет за солистом отрезки фраз и целые куплеты. Прислушиваясь к каждому, руководитель выявляет тех, кто не может правильно интонировать, просит их помолчать и послушать.

Для наглядности движением руки можно изобразить на-

правление мелодии — ее рисунок. Это также помогает в запоминании песни.

Строй в младшем хоре зависит, с одной стороны, от точного интонирования звуковой высоты и качества звукообразования, с другой — от одновременного произнесения текста всем хором и четкой артикуляции. Многие ребята младшего возраста не лишены дефектов речи, поэтому вопрос дикции является одним из главных при выработке строя и ансамбля в хоре. Вначале бывает очень трудно добиться одновременного произнесения слогов в словах и одновременного перехода от одного звука к другому, особенно в песнях с быстрым темпом.

В песне Е. Тиличевой «В ночное» одновременному произнесению в быстром темпе слов *мой брат шофер* помогло требование петь негромко, легким звуком, выделяя сильную долю такта и согласную *р*.

Быстро

Мой брат, шо-фер, ме-ня с со-бой в до-

-ро-гу за-хва-тил, и гру-зо-вик в про-

-стор ноч-ной нас с бра-том у-ка-тил.

В песне Р. Бойко «Речная прохлада» встречаются трудности, связанные с синкопами, основанными на негритянских народных ритмах:

Хо-чешь с на-ми реч-ну-ю про-хла-ду вдох-нуть?

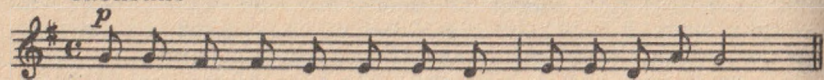
...В медленных, протяжных песнях особое внимание уделяется ровности ведения звука, вокализации гласных, незаметному переходу от одной гласной к другой.



Вот, к примеру, как протекала работа над русской песней «Спи, младенец, мой прекрасный».

Первая фраза:

Спокойно



Спи, мла-де-нец мой пре-крас-ный, ба-ю-шки-ба-ю...

Все звуки как бы нанизываются на единый ритмический стержень песни и опираются на выразительное исполнение музыкальной фразы с выявлением ее кульминации и спада. Для сохранения плавности движения мелодии ребята должны были спеть фразу на цепном дыхании. Был использован прием контрастного сопоставления: колыбельная по предложению дирижера исполнялась в характере походного марша с выделением сильной доли такта. Все весело смеялись. Таким образом, ребята сами убедились в значении характера звуковедения и темпа для раскрытия художественного образа песни.

Работая над выразительностью исполнения, хормейстер поощрял творческую активность и инициативу ребят. Он просил их, например, отыскать кульминацию в музыкальных фразах. Мнения ребят по поводу художественной трактовки первой фразы песни разошлись. Многие говорили, что, поскольку главная задача колыбельной — усыпить ребенка, самым важным словом будет слово *спи*. Другие утверждали, что кульминация приходится на слова *баюшки-баю*. „Там голос идет наверх и хочется петь громче...“

Обратившись еще раз к содержанию стихотворения, дети выявили, что более значимым словом будет не *спи* и не *баюшки-баю*, а слово *прекрасный*, потому что „для матери... ее младенец самый прекрасный, и для него она поет и *баюшки-баю* и все другие слова“.

Итак, слово *прекрасный* — главное слово фразы, его нужно выделить некоторым увеличением звучности, ясным произношением гласной *a* и согласной *p*.

Пониманию образа песни помогает и фортепианное сопровождение, написанное в высоком регистре» (2, 61—64).

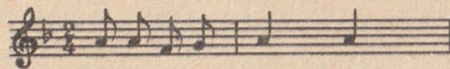
Теперь обратимся к примерам работы над песней в среднем и старшем возрасте. Разучивается песня Ц. Кюи на слова А. Плещеева «Осень» (IV класс). «Перед показом песни учитель продумывает исполнительский план, характер фразировки. Мы обращаем в данной песне на этот момент специальное внимание, так как обычное исполнение, строящееся по фразам равной длины, здесь не будет оправданным.

Песня начинается короткой двухтактовой фразой, которая почти без изменения повторяется четыре раза, образуя два предложения. Этот прием повторения сразу вводит в настро-

ние песни, создает впечатление унылой, однообразной картины. Исполняются эти два предложения как четыре повторяющиеся фразы — в одном плане, на одной динамике. В третьем предложении (со слов *вянет и желтеет*) уже намечается некоторый элемент развития: мелодия повышается, динамика несколько расширяется. Но четвертое предложение (на слова *только зеленеет озимь на полях*) вновь возвращает нас к первоначальному настроению, движение останавливается. Таким образом, третье и четвертое предложения представляют единое целое (подъем и спад) и исполняются как единая музыкальная мысль, имеющая определенную смысловую завершенность. Пятое, шестое и седьмое предложения исполняются как постепенное развитие образа песни, приводящее к ее верхней „точке“, к кульминации, звучащей громко, широко, свободно (*зашумели воды быстрого ручья*). Последнее, восьмое предложение ярко отличается от предыдущих и исполняется в другом характере. Звучит оно особенно выразительно, как утверждение основного настроения.

Таким образом, трактовка песни, ее исполнительский план диктуется не формальным чередованием фраз, а их характером, самим содержанием песни.

С помощью учителя учащиеся выясняют, что для создания картины грустной, унылой осени композитор применяет многократное повторение очень простой мелодии, в которой заложена основная музыкальная мысль:



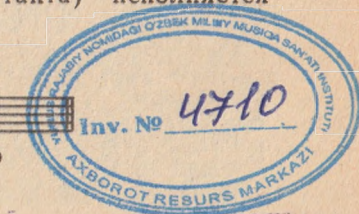
и также, что ярким выразительным средством здесь служит минорный лад.

Обычно при разучивании песни «Осень» приходится специально работать над некоторыми деталями, которые не сразу удаются детям. Они, например, «выталкивают» безударные окончания в словах: *наступила, уныло, голые кусты*.

Поправляя ошибки детей, учитель поясняет, что в песне нельзя механически подчеркивать сильные доли, так как теряется выразительность словесного текста. Например, в словах *и глядят уныло* союз *и* (на сильной доле такта) исполняется мягко, без акцента:

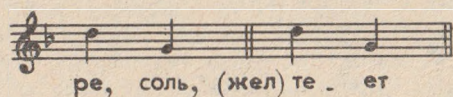


и гля-дят у- ны - ло





Нередко дети неправильно, „с подъездом“ поют квинту вниз на словах *желтеет* и *зеленеет*. Поэтому для начала следует предложить им спеть квинту, называя звуки, а затем со словами.



Для чистого интонирования звука  $re^2$  нужно очень точно выдерживать его длительность. Учитель говорит, что *re* — четверть, равная двум, как бы слигванным, восьмым:



Выразительность исполнения песни в большей мере зависит от правильного владения дыханием, от его плавного, равномерного распределения на фразы, динамического усиления или спада. Поэтому все моменты смены дыхания должны быть ясны учащимся: они диктуются развитием музыкального образа.

Для лучшего освоения песни, после ее разучивания в классе, можно предложить детям прочесть дома по учебнику все, что о ней рассказано, попытаться пропеть мелодию, следя по нотной записи»: (18, 173—175).

Прежде, чем перейти к примерам разучивания двухголосных песен, обратимся к современному пониманию этой проблемы. Полноценное музыкальное воспитание не может обойтись без многоголосного репертуара. Исполнение песен на два-три голоса невозможно без развития гармонического слуха — особого качества музыкального слуха, заключающегося в умении распределять внимание на одновременное звучание нескольких голосов.

Для успешного перехода к двухголосному пению важны следующие условия: достижение хорошего унисона и методически правильно организованный подготовительный период. Кроме того, у педагогов часто возникает вопрос о характере двухголосия, с которого следует начинать работу.

Нам кажется чрезвычайно ценным соображение Ю. Алиева, который считает, что двухголосному пению должна предшествовать психологическая подготовка: «...с самого начала, с самых простых примеров и упражнений нужно, чтобы дети слышали красоту звучания двух голосов, большую их выразительность, новое качество по сравнению с одnogолосным пением. Поэтому важно, чтобы на первоначальном этапе обучения даже самое простое и понятное было интересно детям, чтобы первые двухголосные песни и упражнения сразу „доходили“ до уха и до сердца школьника» (6, 136).

По поводу первого условия — наличия хорошего унисона — мнения у большинства педагогов-музыкантов совпадают. Так, в «Методических рекомендациях к урокам музыки в общеобразовательной школе» (глава «Хоровое пение») говорится:

«Фундаментом, на котором строится многоголосное хоровое пение, является унисон. Учитель прежде всего добивается слитного, единого звучания хора в одnogолосном пении» (69, 28).

В. Попов так определяет понятие унисона: «Прежде, чем переходить к двухголосному пению, мы добиваемся чистого, активного унисона в одnogолосных песнях. Под активным унисоном понимаем прежде всего не только правильное исполнение по высоте каждой ноты в песне, но и стремление к правильному вокальному оформлению каждого звука и хорошее чувство локтя товарищей, сказывающееся в попытке услышать, как поет другой» (73, 34).

Вместе с тем практика показывает, что часто в общеобразовательных школах к моменту перехода на двухголосие еще не достигнуто нужное качество унисона. На этот счет существует мнение, что и в таких случаях включение в работу двухголосных песен необходимо, и вот почему.

Во-первых, многоголосное (в том числе и двухголосное) пение способствует активному развитию гармонического слуха, ладового чувства, точной интонации, художественного вкуса. Значит, лишить учеников пробуждения таких компонентов их музыкальных способностей просто нельзя. С другой стороны, разучивание более трудной и новой в качественном отношении музыки может дать толчок слуховому развитию учеников и внести положительные изменения и в унисонное пение. Очевидно, в таких случаях работа над совершенствованием унисона и пробой исполнения песен на два голоса должна проходить параллельно.

Второе условие успешного перехода к многоголосному пению — подготовительный период. Представим его в следующем виде: первоначально идет слуховая подготовка, направленная на различение двух музыкальных планов. Школьники учатся сначала различать в песнях, которые они разучивают, собственно мелодию и сопровождение, а затем в аккомпанементе находить тему и гармонию. Далее мелодия и аккомпанемент анализируются в доступной форме в инструментальных и оркестро-



вых произведениях. Необходимо постепенно приобщать учеников к восприятию на слух сочинений полифонического склада.

Параллельно даются специальные упражнения: определение и исполнение в интервалах верхнего и нижнего звуков; пение звукоряда, у которого часть ступеней исполняется про себя; исполнение несложных мелодий без сопровождения; пение канонов на два голоса. Для начала рекомендуются каноны с короткой, простой, яркой мелодией, например:

Пению канонов может с успехом предшествовать работа над ритмическими канонами. Это особенно увлекательно, если в классе есть набор простейших детских ударных музыкальных инструментов.

Каноны, по мнению многих опытных педагогов-музыкантов, являются результативным связующим мостиком между одногласным и многогласным пением. Каноническое двухголосие (иногда даже и трехголосие) наиболее доступно, интересно и дает достаточно быстрые и ощутимые результаты в овладении навыком распределения внимания.

Спорная до сегодняшнего дня проблема — с какого вида двухголосия следует начинать работу. Некоторые педагоги считают целесообразным начинать с параллельного движения голосов. Интересный опыт демонстрирует Н. Куликова. (см. 56). Ее ученики I класса с достаточной точностью и уверенностью поют простые песенки и попевки в терцовом изложении. Сторонники этой точки зрения объясняют свою позицию тем, что параллелизм облегчает детям и разучивание и исполнение партий. Действительно, при таком движении голосов, рисунок мелодии, ритмическая основа, регистр — одинаковые. Но, вместе с тем, при терцовом изложении появляется трудность — чередование больших и малых гармонических терций. Это часто приводит к потере ориентации в одной или другой партии и переходе на более уверенно звучащую.

Другая точка зрения — начинать двухголосие с самостоятельного движения голосов, где мелодические и ритмические

линии верхней и нижней партий существенно отличаются одна от другой. Разучивание потребует большей затраты времени и сил, однако при твердом выучивании каждой партии дети поют уверенно и сознательно.

Исследования (в частности, О. П. Соколовой), а также практика многих педагогов говорят о целесообразности включения в начало работы над двухголосием произведений, имеющих разные виды сочетания голосов.

В. Попов, например, предлагает одновременно разучивать несколько различных двухголосных песен: «Слети к нам, тихий вечер» — со второй в терцию; «На рыбалке» А. Жилинского — со вступлением второго голоса в припеве; народную песню «Со вьюном я хожу» — со вторым голосом, изложенным в виде подголоска, и «Весеннюю песню» И. С. Баха — с самостоятельным движением.

Вот как, например, разучивалась песня «Слети к нам, тихий вечер» в младшей группе хора Института художественного воспитания.

«Выучиваем всем хором только второй голос, пропевая его на различные слоги и со словами, добиваясь возможно лучшего унисона. Поем песню без сопровождения. Теперь просим исполнить эту мелодию только первые голоса, причем, от звука *ля*, то есть с того звука, с которого начинается их партия. Для того, чтобы ребята спели нужную нам мелодию, играем гармоническое сопровождение, иначе они могут спеть опять мелодию второго голоса, только в тональности фа мажор. Если мелодия исполнена правильно, предлагаем спеть вместе обоим голосам, давая пока некоторые преимущества вторым. Например, они поют со словами, а первые голоса на какой-либо слог или с закрытым ртом» (73, 37).

Разучивается песня А. Жилинского «На рыбалке». «Песню... начинаем учить сразу с припева и особенно упорно работаем над двухголосным звучанием встречающихся интервалов. Например, добиваемся правильного звучания терции *соль—си*, сексты *фа—ре*. Или поем припев, используя прием с фермой, останавливаясь на всех трудноинтонируемых интервалах:

Только после такой работы соединяем припев с запевом, обращая особое внимание на переход от первой части ко второй.



Песню «Со вьюном я хожу» и «Весеннюю песню» Баха разучиваем сначала отдельно по партиям, и только после того, как ребята отлично усвоили свои партии, соединяем их. При совместной работе основной акцент делаем на ритмической стороне» (73, 37—38).

Приведем пример работы над двухголосной песней А. Гретри «Спор», предлагаемой для разучивания в IV классе.

«Это — довольно подвижная песня-шутка, с четким метроритмическим строением (размер  $\frac{4}{4}$ , с преимущественным движением четвертями), довольно извилистым рисунком мелодии. Паузы между короткими фразами несколько облегчают нужную смену дыхания.

Ярких контрастов нет ни в мелодии, ни в темпе, ни в динамике. И все же песня довольно трудна для исполнения. Эта трудность заключена прежде всего в самой мелодии, в ее „прихотливом“ рисунке, в двухголосном движении параллельными терциями. Исполнение песни требует гибкого владения голосом, тонкой нюансировки при подвижном темпе. Поэтому ее разучивание должно быть подготовлено специальными упражнениями и более простыми двухголосными песнями.

Поскольку диапазоны первого и второго голосов в этой песне отличаются незначительно, весь класс может сначала выучить первый, затем второй голос, после чего можно перейти к двухголосному пению...

При разучивании песни рекомендуем использовать прием пения про себя: по знаку учителя та или другая партия поет мелодию то вслух, то про себя (в то время, когда одна партия поет вслух, другая поет мелодию своего голоса мысленно). Вот, например, как это может звучать:

Благодаря таким упражнениям, направленным на сознательное слышание и исполнение терций, разучивание последующих фраз песни происходит значительно легче.

В работе над трудностями песни важно заинтересовать ребят ее содержанием, помочь им почувствовать юмор веселой, шуточной сценки. Понимание содержания песни поможет выразительному ее исполнению. Заметим, кстати, что вряд ли следует заменять в песне слово „согласен“ на „ужасен“, как это делают некоторые учителя; у учащихся IV класса чувство юмора развито уже достаточно» (18, 177—178).

В качестве примера разучивания песни в старшем возрасте (VII класс) остановимся на песне П. Аедоницкого «Русские края».

«Мелодия песни широкая, задушевная, с довольно ограниченным диапазоном, что позволяет ее петь большинству класса без напряжения. Естественно, что юноши-мутанты поют песню на октаву ниже.

После прослушивания песни в исполнении учителя или в грамзаписи можно сделать краткий анализ содержания. Ее лирический герой — человек, повидавший на своем веку немало трудностей и лишений. Он знает, что значит для человека Родина. Поэтому и поет он с особой теплотой и выразительностью:

Ты, Россия, мне дала мечты и силы,  
Имя мне дала.  
Ты меня водою синих рек поила,  
От беды в походах берегла.

Большой лиричностью должно отличаться исполнение последнего куплета песни, где высказана основная мысль произведения:

Выйду в поле, снова я окину взглядом  
Вольные края:  
Ничего на свете мне вовек не надо,  
Лишь жила бы Родина моя!

Музыка песни, несмотря на кажущуюся простоту, имеет ряд вокально-хоровых трудностей, на которые следует обратить внимание. Медленный темп, широкие музыкальные фразы требуют от исполнителей владения певческим дыханием, вместе с тем песня может послужить хорошим материалом и для его воспитания. Из вокальной педагогики известно, что лучшее упражнение для воспитания голоса — это напевная, кантиленная песня с красивой, запоминающейся мелодией.

Возможны два варианта распределения дыхания. В более подвинутых классах следует требовать исполнения данной фразы на одном дыхании. В том случае, если в классе много учащихся, еще не владеющих в достаточной мере певческим дыханием, можно сделать вдох после слова *небо*:



Над по - ля - ми дрем - лет го - лу -  
 - бо - е не - бо, льет - ся синь ре - ки.

Мелодия подсказывает правильное распределение знаков динамики: в мотивах и фразах относительно высокое звучание приходится как раз на „кульминационные точки“:

Над по - ля - ми дрем - лет го - лу -  
 - бо - е не - бо, льет - ся синь ре - ки.

Не всем учащимся удастся быстро освоить следующий отрезок (это относится к двум отмеченным нотам):

и у всех о - ко - лиц пах - нет све -

Здесь поможет медленное пропевание мелодии с ферматами в трудных местах. Кроме того, при разучивании следует просольфеджировать нотный текст (выписанный на доске или хоровом плакате). Разнообразие содержания каждого куплета дает возможность работать над разным характером исполнения» (8, 261—262).

Обратимся теперь к работе над произведениями во внеклассной хоровой работе со старшими школьниками.

«Разучивание произведений в старшем хоре обычно происходит по нотам. Каждому раздаются расписанные партии или партитура. Пение по партитуре помогает нахождению своей мелодической линии и пониманию взаимосвязи хоровых голосов в произведении. Постоянная практика чтения нот, сольфед-

жирование с тактированием развивают музыкальный слух, умение ориентироваться в нотном тексте не только при коллективном пении, но и при индивидуальном.

Тем не менее, разучивание по нотам — не единственный метод разбора произведения. Часто несложные произведения куплетной формы с двухголосным изложением партитуры разучиваются сразу на слух, что свободно и легко воспринимается детьми.

Сольфеджирование проводится без поддержки инструмента, за исключением тех случаев, когда трудно интонируются увеличенные или уменьшенные интервалы, модуляционные ходы, большие расстояния между звуками. Когда ребята усвоят свою мелодическую линию, хормейстер тихо подыгрывает гармоническую вертикаль партитуры, если же это полифоническое произведение, то — тему или противосложение. Иногда, играя на фортепиано всю партитуру, педагог не подыгрывает поющий голос — ребята самостоятельно ведут свою партию» (2, 66).

Таким образом, для разучивания песен в младшем возрасте характерно: усвоение мелодии преимущественно на слух; непродолжительность работы над одним каким-либо заданием; чередование различных приемов, бьющих как бы в одну цель; наличие в работе нескольких лесен, находящихся на разных уровнях выученности и различных по характеру. Для среднего и старшего возраста необходима опора на музыкальный опыт и знания поющих; использование, по возможности, нотной грамоты; большая тщательность отделки деталей; сознательное преодоление трудностей.

Завершающий этап разучивания песни — закрепление и повторение ее на нескольких последующих занятиях, а затем — через более продолжительные промежутки времени. Каждое повторение предваряется новым замечанием, новым заданием, новым требованием. Школьники должны понимать, что это не просто механическое повторение, а все более совершенное исполнение песни.

Работа над формированием вокально-хоровых навыков проходит не только на репертуаре, но дополняется специально подобранными упражнениями — распеваниями. Цель их состоит в том, чтобы формировать постепенно вокальные навыки, вооружать певческий коллектив хоровыми приемами, способствующими выразительному исполнению.

В практике существуют разные группы музыкально-певческих упражнений. Одна группа — эта те упражнения, которые последовательно и в определенной системе осуществляют накопление вокально-хоровых навыков. Они не связаны с изучаемым певческим материалом. В таких упражнениях постепенно формируются навыки, к примеру, широкого дыхания, чистого унисона, протяжного, напевного звука, точного интонирования тона и полутона и т. д. Учителя музыки и хормейстеры нередко составляют специальные попевки-упражнения, учитывая



особенности своих классов или коллективов. При этом важно помнить, что обязательными компонентами упражнений должна быть «повторность, определенная организация и целенаправленность на улучшение качества голосообразования... Но сущность вокального упражнения определяются два последних из них. Любое вокальное упражнение превратится в бесполезное повторение, если оно не будет специально организовано в соответствии с конкретно поставленной целью.

Так, различные звуки в пределах диапазона можно петь отдельно, бессистемно много раз. Но от этого их звучание не выравнивается, даже если мы поставим перед собой эту цель. Когда же мы отдельные звуки расставим поступенно (по три-пять звуков) и будем специально их петь связано, напевно на какой-либо слог, то есть специально организуем повторение всех звуков в задуманной последовательности, такие упражнения будут способствовать выравниванию звучания голоса» (61, 28—29).

А. Менабени предлагает ряд полезных рекомендаций при отборе упражнений для данной группы:

«Упражнения должны быть простыми по мелодическому и ритмическому рисунку, легко запоминаться.

Пение не может совсем не выражать никаких эмоций, поэтому даже при пении упражнений необходимо стремиться к определенной эмоциональной окраске голоса. Пение лучше ассоциировать с радостным настроением, поэтому упражнения чаще даются в мажоре.

В начале обучения упражнения исполняются в спокойном, медленном темпе, в дальнейшем темп может меняться в зависимости от методических целей. При развитии подвижности голоса, по мере освоения навыков темп упражнения убыстряется.

Упражнения обычно располагаются в виде модулирующей секвенции по полутонам вверх и вниз.

В начале обучения при введении нового упражнения его мелодию можно поддерживать аккомпанементом. Как только интонация у учеников станет устойчивой, необходимо оставлять одну гармоническую поддержку. Далее очень полезно для выработки четкой координации между слухом и голосом, для закрепления и совершенствования вокальных навыков петь упражнения без сопровождения инструмента с предварительной ладовой настройкой...

Начальные упражнения на центральном участке диапазона должны петься ровным по силе звуком *mf*...

Пение упражнений следует начинать с наиболее естественного, красиво и без напряжения звучащих нот в диапазоне певца, так называемых примарных звуков. Обычно это ноты — в среднем отделе диапазона детских голосов (*фа<sup>1</sup>—ля<sup>1</sup>, си<sup>1</sup>*); постепенно объем звуков увеличивается до всего диапазона голоса. Крайние, предельные звуки диапазона вовлекаются толь-

но на более поздних этапах обучения, их лучше у детей не касаться. Формирование крайних нижних и верхних звуков может идти только на базе хорошо звучащей середины, поэтому прежде всего укрепляется средний участок диапазона» (61, 29—30). Огромная роль в таких упражнениях принадлежит определенной системе: от элементарного овладения основными вокально-хоровыми навыками к их более тонким проявлениям.

Другая группа упражнений составляется из трудных фрагментов разучиваемых вокально-хоровых произведений. Такие упражнения предшествуют разучиванию и имеют достаточно узкую задачу: подготовить учеников к усвоению нового наиболее сложного материала в песне.

Важно, чтобы у учащихся воспитывалось сознательное отношение ко всем упражнениям.

В последнее время широко используется опыт Н. Гродзенской, включавшей в певческую работу пение музыкальных «повывных» и тем из инструментальных сочинений. Опыт этот описан ею в брошюре «Школьники слушают музыку» (см. 41). Интересно продолжила и дальше разработала эту линию Л. Горюнова.

При использовании в распеваниях инструментальных сочинений Горюнова придерживалась таких принципов: а) исполнение педагогом законченного эпизода из произведения; б) разучивание мелодии в тесситурно удобной тональности, для чего учителю следует, если это нужно, заранее транспонировать тему; в) обязательное наличие записи разучиваемой мелодии по нотам (правда, это не сольфеджирование в полном смысле слова, так как ученики уже слышали эту мелодию в исполнении педагога, но нотная запись помогает осознанию движения мелодии); г) определение школьниками исполнительского плана разучиваемой темы» (34, 18).

По мнению Горюновой, такие музыкальные распевания могут решить много разнообразных задач: «развитие гармонического и мелодического слуха, чувство лада, ритма, а также, что хочется подчеркнуть... формирование вокально-исполнительских навыков, так как красота музыки увлекает ребят и они не поют равнодушно» (34, 18).

Исполнение тем из классических произведений включено в программу лаборатории НИИ школ РСФСР под руководством Д. Б. Кабалевского. В программе предусмотрено пение фрагментов как вокальной и вокально-хоровой, так и инструментально-симфонической музыки, причем начиная с I класса.

Вопросы, связанные с составлением системы упражнений-распеваний на материале классических произведений и народной музыки, еще требуют дальнейшей проверки и разработки. Одно несомненно: включение в певческую практику высокохудожественного материала для всех возрастных групп, и особенно для подросткового и юношеского возраста, является необходимостью.



Как известно, интерес — это могучий стимул, помогающий преодолеть многие трудности. В пении интерес у учащихся должен поддерживаться разными путями: это и организация занятий, и отбор репертуара, и воздействие личности учителя, и методы его работы.

На отдельных удачных примерах в методике певческой работы хотелось бы остановиться.

Характерной особенностью деятельности детей младшего школьного возраста, как известно, является игра, широко используемая в музыкальной педагогике.

Ведь ребенок, «увлекаясь игрой, проявляет активность, деловитость, организаторские способности, волю, целеустремленность, находчивость, смелость, эмоциональность, артистизм, более высокий уровень специальных (музыкальных) и общих (мыслительных) способностей и другие личностные качества, он как бы перевоплощается под воздействием игровой роли» (47, 40). Понятно, как важны многие из перечисленных качеств для успешной певческой подготовки детей.

Вот, к примеру, описание ролевой игры в младшем хоре под названием «Музыкальная сказка»: «Предупредив детей, что эта сказка не простая, а музыкальная, мы начинаем примерно так:

— Пошли дети в лес за грибами и перекликаются, чтобы не потеряться: „Ау!“ (интонация кварты вверх, например, *ми* — *ля* первой октавы). А дятел им отвечает: „Тук-тук-тук“ (на одном звуке, например, *со*ль первой октавы).

Все попевки дети поют вслед за учителем без сопровождения в процессе изложения рассказа по дирижерским указаниям, одновременно показывают высоту рукой.

Затем рассказ продолжается.

— Наш рассказ не простой, а музыкальный; поэтому все птицы, звери и люди в нем не говорят, а поют, то есть тянут звуки, тянут гласные. Даже дятел стучит по дереву очень напевно, мягко, музыкально.

— В лесу дети слышали, как поет кукушка: „Ку-ку“ (интонация малой терции вниз, например, *до* второй — *ля* первой октавы).

— А потом они чуть не наступили на гнездышко воробья. Он, испугавшись, начал петь очень жалобно, тревожно, взволнованно: „Чик-чирик“ (малая секунда вверх и обратно, например, *си* первой — *до* второй — *си* первой октавы)...

— Но дети успокоили его: „Все спокойно“ (большая терция вниз, например, *ля* — *ля* — *фа* — *фа* первой октавы). И чтобы воробей действительно успокоился, мальчики и девочки пели очень плавно, связно, протяжно, спокойно. И даже рукой показывали. Давайте споем, как они пели, и изобразим рукой такое плавное, протяжное звучание...» (47, 40—41). На следующих занятиях сказка продолжается, а персонажи и их попевки добавляются по предложению самих учеников.

Автор статьи Т. Жданова предлагает и другие занимательные игры («Птички на ветках», «По секрету», «Лекторы», «Индивидуальное исполнительство», «Репортеры»).

В работе с более старшим возрастом весьма успешно проходят соревнования между группами класса или партиями хора (скажем, на лучшее выполнение какого-либо певческого задания, на более быстрое выучивание своей партии), обсуждение интерпретации разучиваемой песни. «Прием обсуждения возможных вариантов исполнения делает подростков как бы сопричастными к сочинению музыки», — пишет Ю. Алиев (5, 96). Причем эти поиски исполнительского плана частей песни или произведения в целом «могут иметь форму свободного высказывания, конкурса на лучшую интерпретацию» (5, 96).

Вообще приемы проблемного обучения, а также многие другие, которые способствуют активизации учеников, раскрытию их творческих возможностей, занимают все больше места в методике вокально-хоровой работы. Шире, к примеру, начинают использовать педагоги певческую импровизацию. Задание на сочинение мелодий можно применять уже в I классе. Ученики сочиняют маленькие песенки либо на определенные звуки, с которыми они познакомились, либо на заданный учителем ритмический рисунок, либо на короткий стихотворный текст. Л. Горюнова предлагает элементы «певческого музицирования» вводить на каждом уроке, выполняя при этом ряд условий. «Направленность и последовательность творческого процесса сочинения детьми мелодии во многом зависит от правильного подбора литературных текстов. Они должны быть небольшими по объему, ритмически четко организованными, должны ярко передавать основное настроение. Прежде чем приступить к песенным импровизациям, нужно разобрать с учащимися содержание и структуру стихотворения. И только после подробного анализа дети самостоятельно ищут те средства музыкальной выразительности, которые каждый из них воспринимает как наиболее точно передающие эмоциональную окрашенность стиха. На первоначальном этапе обучения импровизации не следует требовать обязательного для всех выполнения заданий. Ребята добровольно выступают в качестве „композиторов“, и на уроке создается атмосфера творческой свободы» (35, 49—50).

Образные и яркие стихи Пушкина, Чуковского, которые предлагала для певческой импровизации Горюнова, рождали у учеников оригинальные мелодии с четко выраженным настроением. Исполнять собственные сочинения дети должны выразительно, эмоционально, с соблюдением всех известных им правил пения.

Певческая импровизация вносит в занятия элемент созидания, что весьма ценно: закрепляет умения и знания учеников, многопланово развивает их и, главное, способствует раскрепощению творческих сил, которые могут пригодиться детям в лю-



бой жизненной ситуации. Поэтому хочется всемерно поддержать учителей музыки общеобразовательных школ, которые успехом занимаются на уроках импровизацией, принося тем самым много пользы своим ученикам.

Разбор основных принципов, лежащих в основе массового музыкально-певческого воспитания, а также методов, при помощи которых оно осуществляется, завершим кратким словом о коллективном выступлении.

Выступление класса или хора — это венец кропотливой и долгой работы всего коллектива. Каждый педагог, каждый музыкант знает, что для постоянного движения вперед нужны остановки, на которых подводятся итоги сделанному, отмечаются успехи и неудачи, намечаются планы на будущее. Такими остановками для исполнителей служат выступления перед аудиторией, концерты. Для детского коллектива они особенно важны, так как прежде всего являют собой реально ощутимую связь музыки, связь певческого искусства с жизнью, с людьми. Кроме того, нигде с такой очевидностью, как в публичном выступлении, не проявляется момент сотворчества исполнителей с авторами. А этот момент рождает душевный подъем, вдохновение и огромную радость. Не случайно в программе НИИ школ РСФСР в каждом классе предусмотрен урок-концерт для родителей и учителей, в котором сочетаются элементы как обычного урока, так и концертного выступления. Очень важна также мысль авторов программы о подготовке к этому итоговому занятию: «Отбор сочинений для этого урока-концерта надо производить учителю совместно с учащимися на протяжении всего года, возвращаясь время от времени к этой музыке не для простого повторения, а прежде всего, для обобщения пройденных в течение года тем, добиваясь возможно более совершенного исполнения. Пусть они уйдут с заключительного урока как с праздника музыки!» (76, 38). Это нововведение программы безусловно предполагает проявление всех творческих возможностей учеников, а может быть, и исполнительских откровений.

Задумывая и планируя выступления своего коллектива или класса, педагог должен уметь разумно расходовать силы своих маленьких певцов. Ведь пение даже в обычных условиях — это «сложный психофизический процесс, результат функции всех жизненно важных систем организма. На певческую нагрузку реагируют не только „чисто певческие“ органы, но и сердечно-сосудистая, нейроэндокринная системы, которые отвечают на пение изменениями пульса, артериального кровяного давления, температуры тела» (89, 29).

Концертные же выступления вызывают подчас у неопытных певцов сложные реакции, создавая прецедент для возникновения отрицательных эмоций.

Исследования последних лет, посвященные изучению головного аппарата детей, подростков и юношества, включают и

такие, в которых рассматривается влияние пения на общее состояние здоровья школьника. Учителям музыки и руководителям хоровых коллективов необходимо обращать внимание на дозировку пения на занятиях, на выбор репертуара, на количество выступлений, на гигиенические условия, в которых ведутся вокально-хоровые занятия, наконец, на организацию специального певческого режима для подростков.

Песня — это драгоценная область музыкально-поэтического искусства. «В известном смысле можно сказать, — пишет Д. Б. Кабалевский, — что с песни начинается и на песню опирается почти вся музыка» (51, 247). Поэтому так важно, чтобы наши ученики полюбили песню, умели ее красиво и правильно исполнять, чтобы несли песенную культуру в жизнь.

*Бартенева Л. Б.*

#### О МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Сущность термина *музыкальная грамота* в школе до настоящего времени понимается по-разному, иногда — лишь только как нотная грамота. Возможно, что этот факт явился следствием указаний школьных программ, где речь шла о понимании музыкальной грамоты в широком и узком смысле: в широком — включающем разнообразные сведения о музыке и музыкантах, в узком — как знания, связанные только с нотной записью. Видимо, нечеткость формулировок программ привела к ограниченной трактовке содержания музыкальной грамоты, хотя в методической литературе часто обращалось внимание практических работников на ее ошибочность. Так, например, М. А. Румер еще в 1934 году писала: «Музыкальная грамота в широком смысле этого слова охватывает весь круг вопросов, касающихся содержания и построения музыкального произведения... Вся эта работа, конечно, теснейшим образом связывается с разбором музыкального произведения и строится на основе обобщений музыкального опыта и музыкальных впечатлений, которые накапливаются у ребят в процессе музыкальной работы» (82, 26—27).

Мысль о том, что занятия музыкальной (и в частности, нотной) грамотой не должны превращаться в самоцель, а способствовать более глубокому проникновению в содержание музыки (и при ее восприятии, и при исполнении) постоянно подчеркивалась в программно-методической литературе.

В подтверждение этого положения приведем еще одно высказывание М. А. Румер: «Методика обучения музыкальной грамоте должна соответствовать задачам музыкального обучения в целом. Задача школы — подготовить музыкально образованного человека, с развитым художественным вкусом, любя-



щего и понимающего музыку, активно участвующего в музыкальной жизни... В процессе работы все явления должны по возможности рассматриваться в их выразительном значении, так как иначе мы снова вернемся к формальному изучению теории музыки и изучению правил и положений вне связи с живой музыкой, как это имело место в старой школе...» (81, 125—126).

Хотя приведенные мысли М. А. Румер были высказаны довольно давно, они созвучны положениям, выдвинутым в последние годы Д. Б. Кабалевским. В экспериментальной программе по музыке для общеобразовательной школы он подчеркивал разницу между музыкальной грамотой (которая фактически часто сводится к нотной грамоте) и музыкальной грамотностью: «Музыкальная грамотность — это, в сущности, музыкальная культура, уровень которой не находится в прямой зависимости от степени усвоения музыкальной (нотной) грамоты, хотя и предполагает знание этой грамоты. Музыкальная грамотность — это способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное...» (76, 19).

Таким образом, под музыкальной грамотой следует понимать все те знания и навыки, которые направлены на осуществление задач общего музыкального воспитания и развития школьников. Эти знания тесно связаны с практической деятельностью учащихся на уроке музыки. Так по мере овладения навыком пения по нотной записи происходит кардинальная перестройка в сознании учащихся, облегчающая объективное познание основ музыкального искусства. Особенно важно это для формирования восприятия: прослеживая особенности развития музыкальной ткани (мелодии, ритма, динамики, темпа и др.), учащиеся внимательней вслушиваются и сознательней оценивают содержание произведения, что, естественно, расширяет и делает более прочным их музыкальный кругозор. Тщательная работа над певческими навыками развивает слух, ритмическое чувство и одновременно создает основу для усвоения приемов пения по нотам. Пение по нотам оказывает положительное влияние на точность интонирования, развитие гармонического слуха, качество строя и ансамбля, помогает более успешному усвоению разнообразных сведений о музыке, музыкальных понятий, терминов. Следует однако отметить, что практически вопрос о приобщении детей к изучению нотной грамоты не всегда решается успешно. Происходит это вследствие различия в понимании учителями данной задачи. «Распространено, например, мнение, что научить детей петь по нотам в общеобразовательной школе практически невозможно. Если же и достигаются какие-то успехи в этой области, то только за счет других видов занятия: хорового пения и слушания музыки. Видимо, исходя из этого, ставится под сомнение вообще необходимость практического освоения нотной грамоты и пения по

нотам... При существующей практике музыкальной работы в школе пение по нотам действительно отнимает массу времени и связано со слуховым развитием довольно часто лишь формально. Отсюда и тенденция заниматься им как можно меньше. Вместе с тем лучшие методисты ... всегда исходят из того, что умение петь по нотам теснейшим образом связано с развитием музыкально-слуховых ладовых представлений. Это и результат развития музыкального слуха, и активный метод его формирования, а следовательно, то зерно, которое необходимо и для слушателя и для исполнителя музыки...» (80, 78). Таким образом, изучение нотной грамоты следует считать одним из важных моментов в процессе обучения детей музыке в общеобразовательной школе.

Прежде чем перейти к рассмотрению основных вопросов, связанных с формированием основ музыкальной грамотности у учащихся, остановимся на двух основных принципах, наиболее важных для успешного решения рассматриваемой проблемы.

Первый принцип — связь теории с практикой. Все знания и практические навыки по музыкальной грамоте школьники должны получать в результате общения с музыкой: прежде чем осознать какое-либо музыкальное явление, его надо услышать. То есть только то может быть сознательно усвоено школьниками, что воспринято их слухом. Все музыкально-теоретические сведения на уроке музыки должны быть тесно связаны с музыкальной практикой детей. Нарушение этого принципа вызывает существенные ошибки в музыкально-воспитательной работе особенно с младшими школьниками: усвоенные в отрыве от собственного музыкального опыта теоретические сведения учащиеся не могут применить на практике. Например, хорошо выученное расположение нот основного звукоряда на нотном стане вне связи с их восприятием и исполнением отнюдь не обеспечивает успеха в последующем формировании навыка точного интонирования по нотной записи. Детей обычно постигает разочарование: «музыкальные буквы» они разучили, а пение по ним не получается. Подобная картина возникает и при изучении длительностей нот: дети хорошо «складывают» половинки «яблока» (что соответствует половинным длительностям) в целое, «делят» его на четверти, «складывают» четверти по две, по четыре, заучивают все это в графической записи с нотным станом и без него, а верно исполнить простейшую ритмическую задачу не в состоянии.

На уроке музыки постепенно должны устанавливаться прочные — прямая и обратная — связи: с одной стороны, теоретические знания есть итог, обобщение, выводы из музыкальных наблюдений детей, с другой — приобретенные знания помогают совершенствовать и углублять дальнейшую музыкальную деятельность школьников, преобразуя весь процесс общения с музыкой в более осознанный.

Таким образом, преподнесение учащимся теоретических по-



нятий, знаний без опоры на их слуховое восприятие — явление неприемлемое и недопустимое для общеобразовательной школы.

Второй принцип — наглядность. Этот принцип необходимо рассматривать как с точки зрения общепринятого понимания наглядности — обращение к зрительному восприятию каких-либо явлений, так и с точки зрения специфики изучаемого материала, то есть слуховой наглядности.

Для повышения интереса к занятиям, для лучшего усвоения изучаемого материала наглядные пособия на музыкальном уроке имеют бесспорно положительное значение. Это нотные таблицы, рисунки музыкальных инструментов, портреты композиторов, исполнителей и т. д. Особого рода наглядностью обладает нотная запись, в которой графически ясно отражены соотношения звуков по высоте и обозначения ритмических структур. С интересом воспринимают дети изображение фортепианной клавиатуры, где в расположении черных и белых клавиш можно реально «ощутить» расстояние между звуками, последовательное размещение тонов и полутонов, а подключенный к пению и слушанию двигательный компонент — «игра» на немой клавиатуре — повышает уровень осознанности музыкальной деятельности. Значительную помощь наглядные пособия оказывают при практическом освоении новых тональностей, интервалов, аккордов и т. п.

Наглядные пособия активизируют слух учащихся, создают благоприятные условия для улучшения интонации у неверно поющих детей. Основной же формой наглядности на уроке музыки является слуховая наглядность. Знакомясь с выразительным значением низких и высоких, долгих и коротких, тихих и громких звуков, быстрого или медленного темпа, с протяжным или отрывистым звуковедением и т. п., дети все это слушают в своем собственном пении и в пении учителя, в звучании инструмента и в звукозаписи. Подобная слуховая наглядность совершенно необходима на уроке музыки. А зрительная наглядность, хотя и играет важную роль в виде нотной записи, схематической графики, движений рук, условно воспроизводящих звуковысотность и ритмический рисунок мелодии и т. п., призвана лишь к усилению музыкально-слуховой наглядности.

Овладение музыкальными понятиями и представлениями тесно связано с формированием музыкального слуха учащихся и условно делится на два периода — донотный и нотный.

Донотный период (первое полугодие I класса) — важный и ответственный этап в развитии школьников. Он является отправным пунктом в формировании музыкально-слуховых представлений учащихся и залогом их будущей успешной музыкальной деятельности.

Разные условия общения с музыкой до школы и разные природные музыкальные данные приводят к тому, что в I класс

приходят дети с неодинаковым уровнем подготовки. Одни быстро и с интересом усваивают изучаемый материал, другие это же выполняют не так легко, третьим занятия совсем неинтересны. Тем не менее уроки музыки необходимы всем детям, так как отсутствие слуховых представлений тормозит формирование всех компонентов музыкального слуха: ладового и ритмического чувства, звуковысотного, гармонического, тембрового, динамического и т. д.

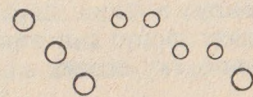
В донотный период развитие представлений о звуковысотности является ведущим и начинается с различения высотных соотношений звуков, в процессе чего дети осваивают понятия: *высокий, низкий, выше, ниже, на одной высоте*. При этом значительное внимание уделяется тембровой окрашенности: высокие звуки характеризуются и воспринимаются как более светлые, а низкие — как темные. Начальное освоение музыкальной высотности заключается в определении на слух двух звуков, контрастных по регистрам. Постепенно сопоставляемые звуки «сближаются», что приводит детей к умению различать относительную высоту звуков в пределах одной октавы.

Слуховые представления и понятия о музыкальной высотности активно формируются в процессе исполнения музыки. При пении детьми несложных попевок учитель говорит, какой звук следует спеть легче, светлей, подсказывая при этом движением руки направление мелодии (вверх, вниз повторение звуков на одной высоте). Но наилучшим бывает эффект в том случае, когда сами учащиеся поют и одновременно показывают рукой движение мелодии (см. 38).

Зрительное и слуховое восприятие, дополненное двигательными ощущениями, активно формирует у учащихся представления о звуковысотности, которые закрепляются прослушиванием ряда музыкальных примеров, где регистр является ведущим средством музыкальной выразительности. При этом дети отмечают сыгранные учителем звуки высокого, низкого и среднего регистров.

Осмыслить понятие звуковысотности помогает графическая запись мелодического рисунка. В донотном периоде для этого используются квадратики, кружочки, черточки:

— — — — —  
Я по-ю, хо-ро-шо по-ю

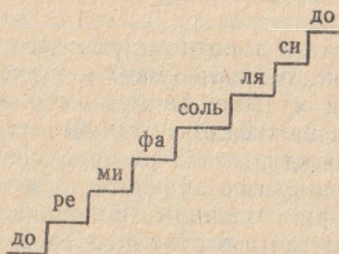


Я по-ю, ве-се-ло по-ю



Такое изображение дает возможность учащимся зрительно осознать линию движения мелодии и направить свой голос по графическому рисунку, что активизирует слух и улучшает интонацию.

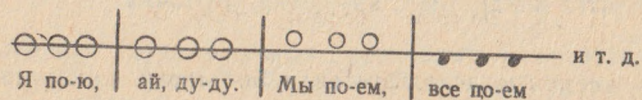
Еще один эффективный и увлекательный метод — пение по «звуковой лесенке».



С помощью «лесенки» у детей формируется четкое зрительное представление о высотном соотношении звуков. Следуя за звуками по «лесенке», дети постепенно осваивают основные ступени звукоряда — соль, фа, ми, ре, до<sup>1</sup>, позже — ля, си, до<sup>2</sup>. Поскольку сначала дети знакомятся со ступенью соль, затем — с фа и ми, и лишь потом с ре и до, все вокально-хоровые упражнения чаще всего строятся от звука соль в нисходящем движении. Практика показала, что такое направление движения мелодии вниз более удобно и лучше интонируется детьми, чем снизу вверх.

С помощью «лесенки» на уроке музыки может быть организована разнообразная и увлекательная работа. Проводить ее рекомендуется не более 5—7 минут в виде игр-заданий в оживленном темпе и при условии активного вовлечения в работу учащихся всего класса.

После того как дети освоили ступени «звуковой лесенки» (хотя бы пять ступеней — соль, фа, ми, ре, до), некоторые методисты предлагают знакомить их с условной записью звуков на одной линейке:



Пение попевок по такой записи, близкой к нотной, укрепляет понятие о звуковысотности, знакомит детей с основными принципами нотной записи: кружочек на линейке, под и над линейкой.

При пении попевок и упражнений на двух, затем на трех соседних звуках принцип работы остается прежним: разучен-

ные с голоса учителя или с помощью «лесенки» мелодии прослеживаются по графической записи:

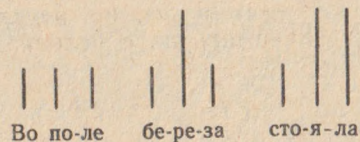


Значительное место в донотном периоде отводится развитию ритмического чувства, поскольку ритм является одним из организующих начал в музыке. Точное выполнение ритмических соотношений в песне важно для становления правильных представлений о длительностях.

Начинается эта работа со знакомства детей с долгими и короткими звуками. При слушании музыки, пении песен и вокальных упражнений детям рекомендуется тихонько отстукивать по парте или движением руки «рисовать» в воздухе протяженность каждого звука (при пении со словами — каждого слога). При этом используются самые простые примеры, главным образом, с двумя видами длительностей — четвертями и восьмыми. Выполнение таких примеров дается сравнительно легко и не требует многократных повторений. Смысл отстукивания заключается в том, чтобы правильно выполнить ритмический рисунок песни, сосредоточив на нем внимание учащихся.

Однако этот прием не дает представления о длительности каждого отдельного звука, поскольку стук не имеет протяженности, которая является характерным отличием музыкального звука. Поэтому наряду с отстукиванием ритма используется другой прием — графическое изображение каждого звука короткими и длинными черточками.

Весь класс поет песню, а учитель отстукивает ритмический рисунок и одновременно записывает его графически. Напри-



мер:

Этот же прием используется и без доски, когда дети «рисуют» протяженность каждого звука в воздухе.

На последующих уроках учащиеся «записывают» с помощью таких же «воздушных диктантов» ритмический рисунок отдельных фраз из знакомых или разучиваемых песен. Это дает возможность учителю видеть, насколько точно осваивается метрическая пульсация.

Для лучшего усвоения долгих и коротких (четвертных и восьмых) звуков используется жизненный опыт детей: звуча-



ние более долгих звуков сравнивается с движением шагом, а коротких — с бегом. Для закрепления этих ассоциаций учащиеся слушают марши с четким движением четвертями и песни плясового характера с движением восьмыми.

При исполнении долгих и коротких звуков учитель обращает внимание детей не только на протяженность, но и на интонацию, добиваясь мягкого пропевания долгих звуков и четкого, другого — коротких.

При выполнении интонационных упражнений по неполной нотной записи вводится графическое изображение длительностей звуков: пустой кружочек — долгий звук, закрашенный — короткий:



Анд-рей во-ро-бей, не го-няй го-лу-бей

Такая запись подготавливает детей к записи ритма в нотах.

Усвоение материала проверяется следующим заданием: по графической зарисовке двух-трех знакомых детям песенок, попевок определить их название. Если дети успешно справляются с заданием, донотный период можно считать успешно завершённым.

Нотный период. Поскольку освоение нотной записи — процесс сложный и длительный, работу по развитию музыкального слуха не рекомендуется сразу перестраивать на изучение нотной записи. Продолжая и во втором полугодии музыкально-слуховые упражнения донотного периода (пение по «звуковой лесенке», по движению руки и т. п.), учитель постепенно вводит новые понятия: *ноты, нотоносец, ключ* (некоторые педагоги одновременно дают понятия скрипичного и басового ключей, опираясь на представления детей о низком, среднем и высоком регистрах).

Для понимания детьми сути нотной записи используются нотные плакаты, таблицы. Писать ноты в нотных тетрадах учащимся I и даже II классов не рекомендуется, так как это отнимает много времени, тем более, что главная цель занятий — научить петь по нотам, а не писать ноты.

При знакомстве детей с нотным станом обычно проводится параллель между ним и «лесенкой», а также пятью пальцами руки, которые в дальнейшем могут выполнять функцию удобного наглядного пособия.

Обучение пению по нотам тесно связано с развитием слуха, с формированием музыкально-слуховых представлений. Поэтому совершенно естественно, что освоение нотной грамоты происходит в тесной взаимосвязи с пением и слушанием. Взаимосвязь эта многообразна, но главное выражение она находит в пении незнакомого музыкального материала по нотам.

Последовательность изучения нот на нотоносце может быть различной: одни педагоги начинают изучение нот в том же порядке, в каком осваивались ступени «звуковой лесенки»; другие идут традиционным путем — от *до*<sup>1</sup> к *соль*<sup>1</sup>, третьи — от *соль*<sup>1</sup> к *ля-си-до*<sup>2</sup>. Но во всех случаях пение по нотам должно сопровождаться движением руки, показывающей высоту и продолжительность исполняемого звука.

Вот, например, как об этом этапе работы пишет Н. Л. Гродзенская: «Сначала знакомлю детей с нотами *соль, фа, ми*. Показав их запись детям, задаю вопросы: где пишется такая-то нота, какая нота пишется там-то, какая выше, какая ниже? Вопросы следуют довольно быстро один за другим; это помогает держать класс в состоянии сосредоточенного внимания. Вызываю учеников к доске, чтобы они написали нужную ноту. На следующем уроке все это повторяется и закрепляется. Тут же показывается и длительность нот...

Только тогда, когда мы убеждаемся в том, что запись нот *соль, фа, ми* усвоена всем классом твердо, знакомлю детей с записью нот *ре* и *до*. Теперь дети могут самостоятельно спеть написанные на доске мелодии. При этом учитель, а иногда и дети водят по доске указкой» (38, 10).

Одновременно с изучением записи нот на нотном стане дети знакомятся и с графическим изображением длительностей.

Среди педагогов и методистов неоднократно возникала дискуссия о том, какие длительности рекомендовать к изучению на начальном этапе: половинные и четверти или четверти в восьмые. Анализ музыкального материала для младших школьников показал, что большая часть песен и упражнений записана восьмыми и четвертями. Именно поэтому в практике утвердилось весьма логичное мнение: начинать изучение длительностей целесообразней с четвертных и восьмых.

Усвоение ритмических представлений идет параллельно с ознакомлением с записью нот на нотном стане. Чтобы дети успешно справлялись с ритмическими фигурами в нотной записи, им даются специальные ритмические упражнения, игры (2—3 минуты); например, игра «ритмическое эхо»: учитель с помощью хлопков выполняет несложный короткий ритмический рисунок, а дети, как бы в ответ, его точно воспроизводят.

С целью проверки музыкально-слуховых представлений рекомендуется проводить слуховые диктанты, построенные на простейших мелодических оборотах из трех-пяти звуков и на сочетании знакомых детям длительностей (организованных учителем в двухдольный размер в объеме 2—3 тактов).

Чтобы исполнение каждого нового упражнения по нотам было более осознанным и грамотным, в I классе, а затем и в последующих, до начала пения проводится анализ нотной записи: учащиеся называют ноты предлагаемого упражнения и определяют направление движения мелодии (вниз, вверх), вни-



мание учащихся фиксируется на том, как движется мелодия — поступенно или скачками; определяются длительности, знаки дыхания, проставленные в нотной записи.

О последовательности обучения пению по нотной записи пишет К. Грищенко: «После разбора примера нотной записи необходима ладовая настройка слуха учащихся. Она выражается: в I классе в пропевании учителем, а затем всем классом отрезка звукоряда, на котором построена мелодия данного примера, во II классе — в пропевании отрезков звукоряда, всего звукоряда и звуков тонического трезвучия. После настройки учитель дает (поет или играет) первый звук примера, к которому весь класс должен вначале очень внимательно прислушаться, а затем подстроиться».

Лишь после такой подготовки пример поется по нотам. При этом учитель сам не поет (а только показывает ноты указкой), чтобы иметь возможность контролировать пение детей и приучать их к самостоятельному сольфеджированию.

Перед повторением примера учитель указывает на те или иные неточности в пении детей и добивается их устранения. Чистое пение достигается не подражанием пению учителя, как это часто бывает на практике (хотя в отдельных случаях показ учителя необходим), а воспитанием сознательного подхода к пению по нотам.

Каждый новый пример вначале поется всем классом (два-три раза), а затем и отдельными учащимися. Когда дети приобретут некоторый опыт в пении по нотам, следует идти и обратным путем, то есть новый пример вначале поют отдельные учащиеся, а затем весь класс. Это дает возможность педагогу наблюдать за продвижением каждого ученика в отдельности.

Нотный пример, имеющий словесный текст, поется со словами лишь после того, как он правильно спет с названием нот. Переход к пению со словами нередко затрудняет детей. Поэтому на первых порах учитель вначале сам поет со словами данный пример (после того, как учащиеся хорошо спели его с названием нот), показывая при этом ноты указкой, а затем уже поют дети. В дальнейшем дети постепенно научатся самостоятельно переходить к пению по нотам со словами. Для этого полезно предварительно прочесть слова в ритме песни. Каждый новый пример должен повторяться на последующем уроке» (36, 40—41).

В процессе обучения пению по нотам должна преобладать самостоятельность в действиях детей. «Это единственно активная форма при овладении навыками сольфеджирования. Не каждую мелодию школьники могут пропеть самостоятельно, но пение попевок, легких песен и отрывков из более сложных незнакомых произведений необходимо делать основой изучения нотной грамоты» (38, 9—10).

Уже на начальном этапе обучения важно уделять внимание развитию у учащихся метроритмического и ладового чувства.

Эти вопросы рассматриваются в ряде специальных научно-педагогических исследований и в методической литературе.

В данной статье мы кратко остановимся на них, хотя все музыкальные способности, в том числе метроритмическое и ладовое чувство, взаимосвязаны и не могут развиваться изолированно друг от друга.

Вопросы воспитания ритмического чувства решаются на протяжении всех лет обучения в общеобразовательной школе. Еще иногда встречаются педагоги, которые считают, что ритмическое чувство не нуждается в специальной тренировке, поскольку от природы у детей оно достаточно развито. Такая точка зрения наносит большой вред гармоническому развитию музыкального слуха детей. Без развитого чувства ритма практически невозможна никакая музыкальная деятельность. «Музыка без ритма не существует; всякое полноценное восприятие музыки есть ритмическое восприятие», — подчеркивал Б. М. Теплов (89, 210).

Навык ощущения равномерной пульсации в музыке вырабатывается у детей в играх, в беге, ходьбе, движении под музыку. Ощущение сильной доли довольно естественно воспитывается у школьников при восприятии ими произведений двух-трехдольных размеров уже в I классе. В последующих классах учащиеся осознанно воспринимают взаимосвязь сильной доли с другими долями такта. Формирование же художественной оценки выразительного значения метроритма следует выделить в специальную задачу. Это значит, что внимание школьников в их слушательской и исполнительской деятельности должно фиксироваться на ритмических соотношениях в музыке.

Например, некоторые педагоги предлагают систематически предусматривать в уроке последовательность специальных заданий и упражнений с постепенным их усложнением и доказывают целесообразность этих действий в формировании слухоритмических навыков. При этом они считают, что эти задания предназначаются лишь для начальных классов, поскольку позже в этом нет необходимости.

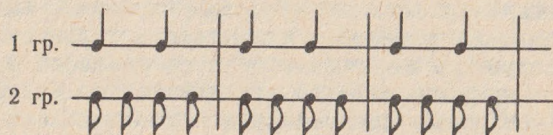
В музыкальной педагогике общеобразовательной школы накоплен интересный опыт и методические материалы по формированию метроритмического чувства, но он касается главным образом лишь начальной школы. В I классе — это хлопки под музыку на основные метрические доли; во II и III классах ритмические упражнения усложняются: вместе с пением детям предлагается отстукивать какой-либо оstinатный ритмический рисунок (в один-два такта). Например, при пении русской народной песни «Во поле береза стояла» дети отстукивают:





По мере освоения подобных заданий и упражнений детям даются более сложные ритмические оstinатные фигуры, исходя из метроритмической особенности песни.

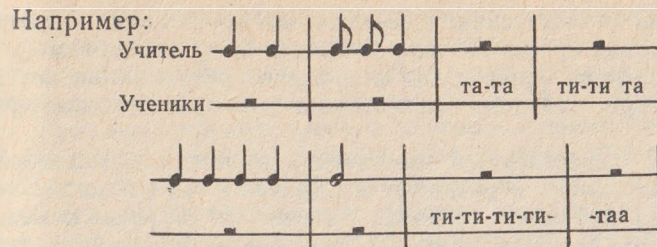
В III—IV классах рекомендуются двухголосные ритмические оstinатные рисунки: класс делится на две группы, каждая из которых исполняет свой ритм, например:



Учитель добивается точности исполнения детьми «ритмического дуэта» без пения, а затем соединяет его с пением, поскольку на первых порах ритм песни «сбивает» ритм оstinатной фигуры. По мере повторения этот навык закрепляется.

При организации таких упражнений (с пением и без него) в практике иногда наблюдается перегруженность ритмическими «переключками» и «четками» (топание ногами, хлопанье в ладоши, постукивание по парте и т. п.), при которой дети перестают воспринимать саму музыку. Подобная работа может быть и интересна детям, но положительный результат она принесет лишь при использовании ее в разумных дозах. Главным всегда должно быть не выстукивание ритма само по себе, а восприятие его в связи с художественным значением для развития образа.

В последние годы в процессе формирования чувства ритма у школьников широкое распространение получил метод изучения ритмических структур по слоговым обозначениям. Сущность его заключается в том, что каждой ритмической единице соответствует определенное слоговое название. Этот метод применяется во многих странах, особенно там, где пользуются релятивной системой: в Венгрии, ГДР, Болгарии. Как показала практика, наибольшую ценность этот метод имеет в донотный и начальный нотный периоды, поскольку он активизирует внимание детей, эффективно подготавливает переход к чтению ритма по абсолютной системе. Обычно употребляются следующие слоги-символы: *та* — четверть, *ти* — восьмая, *та-а* — половинная. Применение этих слогов позволяет выполнять ритмические упражнения на определенной высоте: учитель играет или поет короткую попевку на удобном для пения звуке, а дети повторяют ее ритм хлопками и одновременно поют слоговые названия длительностей. Постепенно задание усложняется: учитель играет небольшие мелодические построения, а ребята должны вычленить их ритмический рисунок, отстучать и спеть его.



В процессе выполнения этих заданий у детей помимо формирования ритмического чувства выравнивается интонация, особенно у учащихся со слабо развитым слухом.

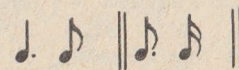
Усвоив суть слогов-символов *ти*, *та*, *та-а*, дети легко исполняют различные ритмические группы из этих длительностей, выписанные на специальных табличках:



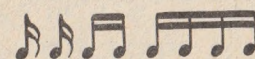
Видя перед собой во время пения такие карточки (размер в таблицах должен соответствовать метру изучаемых песен), дети могут отхлопать довольно сложный оstinатный ритмический рисунок. С помощью таких карточек легче выполняются двухголосные ритмические структуры. Показывать классу карточки могут и сами дети, что еще больше увлекает и заинтересовывает их.

Активная деятельность учащихся в процессе усвоения описанных ритмических упражнений, заданий эффективно формирует ритмическое чувство, развивает творческую инициативу, воспитывает интерес к собственному участию в музыкальной деятельности.

В V—VII классах изучаются более сложные ритмические группы: ноты с точкой



шестнадцатые длительности



осваиваются размеры  $\frac{4}{4}$ ,  $\frac{6}{8}$ ; объясняется принцип группировки нот в такте при данных метрах.

Воспитание ритмического чувства продолжается и осуществляется при слушании и анализе музыкальных произведений,



выявлении их ритмических особенностей, вычленении отдельных ритмических групп. Совершенствование чувства ритма наиболее эффективно происходит в процессе разучивания песенного репертуара, точного выполнения его ритмического рисунка.

Одним из существенных моментов в процессе музыкального воспитания является развитие ладового чувства. Данная проблема вызывает большой интерес со стороны педагогов-практиков и исследователей, которые ищут наиболее эффективные пути и методы ее решения.

В современной музыкальной педагогике под ладовым чувством понимается способность человека различать ладовые взаимосвязи звуков мелодии, их устойчивость и неустойчивость, тяготение неустойчивых звуков к устойчивым.

О возможности развития данной способности у школьников писал психолог Б. М. Теплов: «Ладовое чувство и, в первую очередь, его основное ядро — чувство тоники, развивается очень рано, и задачи, непосредственно к нему апеллирующие, принадлежат к числу наиболее легко решаемых средним ребенком» (88, 134).

Принцип ладового тяготения лежит в основе всех существующих систем развития звуковысотного слуха и неразрывно связан со всеми видами музыкальной деятельности. При освоении элементов музыкальной грамоты он решается разными методами: путем освоения сразу всего звукоряда с последующим выявлением внутрिलाдовых связей (болгарская «столбца»); путем постепенного овладения отдельно каждой ладовой ступенью на пентатонической основе (венгерская система З. Кодая); путем освоения ладовых взаимосвязей сначала пятиступенного звукоряда, затем шести- и семиступенного (система К. Орфа); путем двигательной реакции на внутрिलाдовые функциональные изменения (система обучения в Японии) и т. д.

В нашей стране формирование ладового чувства проводится на основе усвоения закономерностей мажоро-минорной системы. На начальном этапе главное место отводится освоению основного звукоряда. Показателем развитого чувства лада является эмоциональное восприятие прослушиваемых музыкальных произведений и правильное, слаженное, выразительное, интонационно чистое пение. Ощущение и осознание лада становится тем ярче, полноценнее, чем многообразнее и обширнее используемый музыкальный материал.

Известно, что диапазон песен для I класса ограничен, особенно в первом полугодии; скачки встречаются довольно редко, а когда они появляются, то чаще это ход устойчивого звука на устойчивый же; остановок на неустойчивых звуках почти не бывает. Тем не менее уже в I классе происходит накопление определенных музыкальных впечатлений, активное слуховое освоение мажорного пентахорда как более легко интонируе-

мого. Во II—III классах дети осознают характерные особенности тоники, тонического трезвучия, осваивают в сопоставлении мажорный и минорный лады. Для этого используется большое количество слуховых упражнений, заданий на допевание тоники. Усвоение тоники требует большого внимания учащихся. Некоторые методисты рекомендуют систематически проводить следующее весьма полезное упражнение: настроив школьников в определенной тональности, учитель предлагает им играть или петь разные ее звуки и через каждые два-три звука петь тонику.

Тоническое трезвучие дети изучают лишь после твердого усвоения тоники в ладу. Успешному запоминанию и пению тонического трезвучия способствует подключение двигательного компонента. Разнообразные мелодические упражнения из трех устойчивых ступеней лада вместе с движениями рук (три разных уровня) помогают более сознательному и успешному запоминанию материала. Для этой же цели учителя часто используют отрывки из хорошо известных детям песен и произведений для слушания.

В IV—V классах уровень слухового развития учащихся позволяет им различать в разучиваемых песнях, упражнениях тон, полутон, их расположение в мажорных гаммах, сознательно исполнять знаки альтерации.

В VI—VII классах на музыкальном материале для слушания и исполнения закрепляются навыки осознанного восприятия и воспроизведения закономерностей внутрिलाдовых связей. При анализе музыкального материала уделяется внимание сменам тональностей (тональный сдвиг, контрастное сопоставление ладов внутри одного произведения и в разных произведениях). Все большее значение приобретает понимание выразительной роли ладовой окраски в создании музыкального образа.

В процессе ознакомления с мажоро-минорной системой школьники учатся петь и слышать отдельные ступени лада, эмоционально и сознательно воспринимать тяготение неустойчивых звуков к устойчивым, читать и петь ноты и попевок-упражнения в различных тональностях, сопоставлять лады.

Интересные мысли по поводу развития чувства лада высказывает В. С. Попов (см. 72). Он считает, что знакомство с мажоро-минорной системой не следует начинать с до-мажорной гаммы. Основанием для этого утверждения является серьезное изучение Поповым русской народной песни, для которой мажоро-минорная система не является типичной. Попов считает, что в программу по музыке целесообразно включить значительно больше примеров старинных народных песен. Причем на начальном этапе обучения (в донотный период) по слуху разучить их можно в определенной последовательности (например, песни, в основании которых лежит трихорд, а затем — терцовый лад, тетрахорд, трихорд в сексте, пентахорд), развивая у



детей музыкально-слуховые представления и обучая их простейшему анализу (характера движения мелодии, повторности ее отдельных элементов, количества звуков в ней и т. д.). Далее, уже в нотный период, накопленные музыкальные представления следует связывать с их теоретическим осмысливанием, а по мере усвоения характерных интонаций малообъемных ладов можно приступать к разучиванию примеров с расширенной диатоникой. И на этом этапе значительное место должны занимать произведения советских, русских, зарубежных композиторов и народная музыка, а не абстрактные примеры-упражнения, лишенные художественной образности.

Конечно, нельзя сказать, что народная песня не привлекается на уроке музыки. Но, как показывают наблюдения В. С. Попова, образцы народной песни нередко противоестественно вписываются в схемы мажора-минора. Например, известная русская народная песня «Зайчик ты, зайчик»:

Оживленно

Зай - чик ты, зай - чик, ко - ро - тень - ки нож - ки.  
 На э - тих на нож - ках сафь - я - ны са - пож - ки.

в школьной практике иллюстрирует до-мажорный лад. Фактически же такой пример может только запутать ребенка. Ведь ему известно, что в до-мажорном ладу самым устойчивым звуком — тоникой — является нота *до*. Именно это и должна подтвердить песня. Но данная мелодия представляет собой типичный пример трихорда в кварте с ярким устоем на звуке *соль*.

Приведенный пример (а их можно было бы умножить) свидетельствует о том, что в существующей методике и практике детского музыкального воспитания при освоении музыкальной грамоты немало еще неоправданных, подчас неверных приемов.

Эта область, по-видимому, заслуживает специального внимания, проведения целенаправленных исследований и обобщения передового опыта.

Несколько слов об относительных системах воспитания музыкального слуха, наиболее известных у нас в стране.

Релятивная система. В настоящее время довольно широко распространена во многих странах: в Венгрии, ГДР, Чехословакии, Англии. В основе этой системы лежит принцип различения на слух ступеней звукоряда по их ладовым функциям. Система имеет условные названия и ручные обозначения ступеней диатонического семиступенного звукоряда, которыми учащиеся должны свободно оперировать при освоении звуковы-

сотных отношений. Цель системы — облегчить, упростить обучение нотной грамоте, подвести учащихся к освоению общепринятой абсолютной нотной записи.

В релятивной системе есть несколько разновидностей, которые обусловлены своеобразием национальной музыкальной культуры: ялен — система в ГДР, система З. Кодея в Венгрии, «столбца» в Болгарии и другие. В нашей стране наиболее известна венгерская система относительной сольмизации, разработанная З. Кодемом.

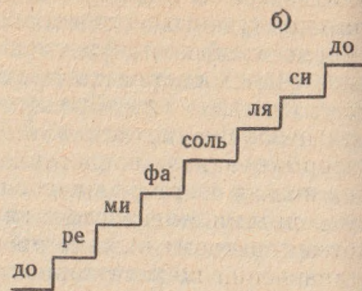
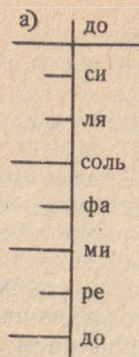
Знакомство с этой системой начинается с пентатоники, ее определенных последовательностей, установленных на основе анализа мелодических элементов венгерской народной музыки: *соль—ми, соль—ля—соль, соль—ля—соль—ми, соль—ми—до, ми—ре, ми—ре—до, ми—ре—до—ре—до—ля, до—соль—до, соль—фа—ми—соль*. Музыкальным материалом для освоения перечисленных звукосочетаний являются специальные упражнения и народные мелодии. В изучаемой записи ноты обозначают лишь относительную высоту ступеней. Ключ в нотах (басовый или скрипичный) не выставляется, не выписываются ключевые знаки. Ключ заменяется либо буквой Д, либо значком  $\text{F}$ , они указывают местонахождение первой ступени лада. Тоника выбирается учителем в зависимости от tessитурной сложности мелодии. Например:

Этот метод удобен для пения в разных тональностях, а система нотной записи подчеркивает ладовые соотношения звуков в мелодии. Постепенно происходит знакомство и с характерными ритмическими оборотами, закрепление которых осуществляется на основе вокальных импровизаций. Начиная с III класса параллельно вводится абсолютная сольмизация.

Система З. Кодея привлекает тщательностью разработки, последовательностью освоения ступеней, обращением к народной музыке.

Болгарская «столбца». В настоящее время эта система, созданная Борисом Тричковым, не является в Болгарии ведущей и критически оценивается даже ее основателем, успешно работавшим по ней прежде. «Столбца» — это наглядное пособие для учителя и учеников, на котором с помощью вертикальных линий или в виде «лесенки» показаны соотношения звуков на основе до-мажорного звукоряда:



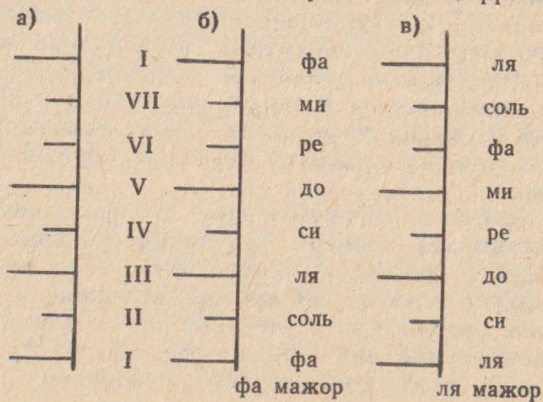


Основная задача «столбицы» — дать навыки свободного сольфеджирования, подготовить учащихся к пению по нотам. Обучение по «столбице» имеет донотный и нотный периоды.

В донотный период, опираясь на изображение «столбицы» («лесенки»), дети поют в основном песни с гаммообразным движением мелодии. В это время происходит активное накопление слуховых представлений, укрепление октавного диапазона, привитие некоторых певческих навыков. Особое значение приобретают движения рук учащихся, условно фиксирующие высоту исполняемых звуков, синхронно повторяющие направление движения указки учителя по «столбице».

В нотный период главным является сольфеджирование по «столбице» с названием звуков, которое опирается на связь зрения, слуха и движения руки. Упражнения даются в следующем порядке: 1) поступенное пение звукоряда; 2) пение звукоряда до-мажор с остановкой на устойчивых звуках; 3) пение звукоряда с остановкой на вводных звуках; 4) пение звукоряда с остановкой на разных ступенях; 5) волнообразное пение звукоряда с остановкой на устойчивых ступенях; 6) сочетание всех перечисленных элементов.

По «столбице» поют в любых тональностях. Для удобства ступени «столбицы» обозначаются римскими цифрами:



Ритмическое чувство при обучении по этой системе развивается на специальных упражнениях, в которых основой является равномерное движение руки (тактирование) на каждую долю. Освоение системы происходит на протяжении всех лет обучения.

Хотя изображение «столбицы» и «лесенки» помогает успешному формированию представлений о соотношениях звуков по высоте, вместе с тем длительное применение этой системы в работе с детьми имеет свои недостатки: 1) навык пения по «столбице» затормаживает ориентировку детей в нотной записи, при пении по «столбице» нет возможности видеть целостный рисунок пропеваемой мелодической линии, что весьма существенно; 2) пение по указке не способствует развитию навыка чтения ритма; 3) изучение звуков по «столбице» предусматривает пение сразу всего звукоряда, доступного и удобного по диапазону далеко не всем учащимся I класса.

Анализируя системы относительной сольмизации, многие советские педагоги, методисты, исследователи приходят к единому мнению: эти системы удобны для начала певческого обучения, они дают возможность петь по нотам мелодии на любой доступной детям высоте, развивают чувство лада независимо от его абсолютной высоты. Вместе с тем в этих системах есть свои трудности и недостатки. Трудности, в частности, заключаются в перестройке от относительной к абсолютной сольмизации; недостатки — в том, что пение мелодий с условными названиями нот мешает установлению у детей важной конкретной связи между тем, что они слышат, и тем, что видят в нотной записи; отсутствие знаков альтерации не дает представлений о тоновом и полутоновом расстоянии между ступенями. В связи с этим приведем пример из статьи В. К. Белобородовой об уроке музыки в ГДР: «...ученица написала на доске минорное трезвучие — ре—фа—ля и поставила перед ним знак Яле, который указывал, что ре — тоника. И дети по минорной записи спели (называя слоги) мажорное трезвучие! Это не вызвало протеста у учительницы: с точки зрения Ялен-системы все было правильно» (22, 71).

Назовем еще одну систему, созданную Ф. Лыском (ЧССР). Она представляет собой строго разработанную методику формирования интонационного чувства ребенка. В ее основе — музыкальная игра, активизирующая воображение, внимание, наблюдательность, музыкальную память учащихся. Путь музыкального развития строится по четырем этапам: первый, начальный — тренировка слуха в восприятии высоты звука; второй, певческие игры — подстраивание голоса к звучанию фортепиано или скрипки; третий — применение нотных таблиц, пение по нотам с подключением двигательного компонента, использование в качестве нотоносца пальцев левой руки (пять пальцев — пять нотных линеек); четвертый — развитие музыкально-слуховых представлений в процессе устных слуховых



диктантов, транспонирования мелодий на большую и малую секунду вверх и вниз, определение соответствия аккомпанемента.

По этой системе в Чехословакии успешно воспитано большое число учащихся. Это доказывает, что каждого ребенка, в том числе с неярко выраженными музыкальными способностями, можно научить петь, воспринимать и любить музыку.

Подводя итог вышеизложенному, следует остановиться на основополагающих принципах, которые необходимы в работе каждому учителю музыки:

активное приобщение к музыкальному искусству, наблюдение его закономерностей и специфических особенностей формирует у детей осмысленный подход к музыкальным явлениям;

нотная запись и нотная грамота являются лишь небольшой, но важной частью обширного понятия — музыкальная грамота; степень музыкальной грамотности учащихся не находится в прямой зависимости от усвоения ими нотной грамоты; между тем нотная грамота безусловно необходима для общей музыкальной культуры школьников;

в процессе изучения музыки в школе необходимо целенаправленно и систематически развивать способности учащихся: звуковысотный слух, ритмическое и ладовое чувство, гармонический и тембровый слух;

используя в практической работе элементы относительной сольмизации, следует строго анализировать необходимость включения их в урок музыки.

В заключение статьи отметим, что имеющиеся методические и научные материалы отражают положение рассматриваемой проблемы в основном в младших классах. Среднее же звено школы еще нуждается в специальном изучении уровня музыкальной грамотности школьников и составлении обоснованных практических рекомендаций по данному вопросу.

*Дмитриева Л. Г.*

#### ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

Тенденция в современной педагогике — активизировать процесс музыкально-эстетического воспитания через творчество ребенка — обусловлена объективными факторами: высокой ролью творчества в познании мира, необходимостью всестороннего развития личности, природной активностью ребенка, требующей творческой деятельности.

Творческий процесс тренирует и развивает память, мышление, активность, наблюдательность, целеустремленность, логи-

ку, интуицию. Творчество связано с самостоятельными действиями, с умениями оперировать знаниями, навыками, применить их в новых видах практики. Оно предполагает неременное условие — отказ от стереотипных представлений.

Все творчески усвоенное школьниками становится прочным их достоянием; процесс познания приобретает развивающий характер, жизнь ребенка обогащается новыми чувствами.

В музыкальной педагогике и психологии имеется ряд теоретических и экспериментальных работ, где дается высокая оценка воспитательному значению творчества. Авторы их — известные советские ученые и педагоги. Б. М. Теплов, например, считает, что так как любое творчество ребенка связано с эмоциональным откликом на явления жизни, оно чрезвычайно полезно в период первоначального обучения, когда закладываются основы отношения к искусству (см. 87). Согласно мнению Н. А. Ветлугиной, творчество есть важное условие и средство развития способности образного видения. Эти положения и, в частности, результаты исследования Н. А. Ветлугиной о способности к творчеству детей уже в дошкольном возрасте, представляются особо важными (см. 29). Современные требования, стоящие перед школой, и новая программа по предмету «Музыка» ориентируют учителя на проблемный подход в преподавании музыки. «Все формы музыкальных занятий в школе, — подчеркивает Д. Б. Кабалевский, — должны способствовать творческому развитию учащихся» (76, 24). Творческое начало может проявляться у детей чрезвычайно своеобразно уже с I класса. Однако неразработанность методики собственно творческой деятельности учащихся в рамках классных и внеклассных занятий музыкой, по мнению Дмитрия Борисовича, позволяет авторам новой программы высказывать лишь некоторые, самые общие соображения в плане активизации творческой фантазии и творческой деятельности учащихся. Затрагивая сущность занятий импровизацией на уроке, он выделяет «выработку интонационного и ладового слуха», «развитие творческой фантазии».

Напомним, что несколько десятилетий назад в отечественной педагогике проводились специальные исследования. Так, песенное детское творчество изучалось В. Баршевой (см. 21), К. Головской (см. 32). Баршева определяла его как активный метод усвоения приобретенных знаний по музыкальной грамоте. Аналогичной точки зрения еще до революции придерживался Д. Зарин (см. 48).

В музыкальной педагогике в последние годы появились работы, затрагивающие различные аспекты творческого развития учащихся на уроке музыки.

Так, Н. Черноиваненко интересуют приемы и методы развития творческих способностей первоклассников в певческой деятельности, что в свою очередь положительно влияет и на восприятие музыки (см. 93). Г. Ригину, А. Садоян, Л. Го-



рюнову привлекает вопрос певческой импровизации — процесс интуитивного, не вполне осознанного детьми. По мнению Г. Ригиной, «занятия вокальной импровизацией не только творчески активизируют ребенка, но и сказываются на развитии вокально-слуховых способностей» (78, 82). Успех импровизации учащихся, считает автор, зависит от умения педагога создать на уроке проблемную ситуацию и от того, насколько органично импровизация включена в урок. А. Садоян говорит об активной роли знаний, умений в развитии импровизационных способностей, которые, в свою очередь, «помогают раскрыть детям прекрасный мир музыки, активнее вслушаться в звучания» окружающих ребят (83, 70). Л. Горюнова определяет творчество детей как путь усвоения значения средств музыкальной выразительности и предлагает в процессе импровизации активизировать у младших школьников представления об элементарных структурах, а в дальнейшем и представления о принципах композиции. Отметим, что автор излагает четкую последовательность формирования навыков певческого музицирования на заданный текст с воплощением его поэтического образа (см. 35). О развитии эвристических сил подростка в процессе всех видов музыкальной деятельности пишет Е. Гембицкая: «Важная сторона содержания музыкального воспитания в старших классах — развитие творческих способностей учащихся. Фактически творческое начало пронизывает весь процесс общения школьников с музыкой» (30, 101). Автор справедливо считает, что предметом творческой работы мысли и чувств старшеклассников являются их оценочное суждение по поводу воспринимаемой музыки, индивидуальная творческая интерпретация исполнения произведения и собственное творчество. О сущности творчества в процессе хорового исполнения касается в своей работе Л. Абелян. По ее мнению, этот навык «развивается под воздействием трех факторов: это — репертуар, его художественность, направленность, содержательность; дирижер-хормейстер — главный наставник, формирующий духовный облик подростка, коллектив как формирующая среда в процессе исполнительства» (1, 51).

Важно создавать условия для активного выражения себя в творчестве каждому ребенку независимо от индивидуальных его возможностей. Все школьники должны испытать радость творчества, ибо с ней связана эмоциональная отзывчивость на музыку. Такие возможности не может обеспечить только песенное музицирование, так как в младших классах есть немалое число детей с «удовлетворительными» и даже с «неудовлетворительными» вокальными данными, со слабой координацией слуха и голоса, и для них процесс песенного творчества сопряжен с определенными трудностями. В целях активизации разносторонних творческих проявлений младших школьников некоторые авторы рекомендуют наряду с вокальной импровизацией включать в занятия устные импровизации в связи со слу-

шанием музыки и доступные инструментально-творческие задания. Так, Т. Дябло среди методов, способствующих развитию ладового чувства учащихся, предлагает интуитивную и на заданный текст импровизацию на металлофоне (см. 46). В. Сургаутайте излагает вопросы развития чувства ритма в процессе элементарного творчества младших школьников (см. 85 и 86). Сторонники системы относительной сольмизации широко используют прием сочинения мелодий на ограниченном количестве ступеней металлофона.

Блестящим примером выявления возможностей творческой деятельности в музыкальном развитии ребенка служит опыт Б. Л. Яворского. Коротко назовем его основные положения: все проявления творческой инициативы детей ценны, поэтому главная задача взрослого — всемерно стимулировать их; важным средством активизации музыкального развития является комплекс видов деятельности музыкальных занятий, когда дети могут проявить себя в самых различных направлениях; педагогическая ценность детского творчества в первую очередь заключена в самом процессе творчества, так как учитель имеет возможность наблюдать за ходом движения музыкальной мысли ребенка и направлять ее (см. 99, 711).

Идеи Б. Л. Яворского нашли широкое практическое воплощение в дошкольной музыкальной педагогике, где, например, формирование музыкально-творческих предпосылок строится на основе игры на инструментах, движении, пении, декламации. «Нужно приобщать детей к разным видам практики, — утверждает Н. А. Ветлугина. — Только таким образом своевременно и точно можно определить их конкретные способности и, уже опираясь на них, развить другие» (28, 199). Такой подход к организации процесса обучения не вызывает сомнения и в общей музыкальной педагогике. Он обуславливает правомерность расширения понятия детского творчества на уроке, разнообразном по видам деятельности, многогранном по содержанию и многоэтапном по своей динамике.

Применяя метод творчества на уроке, следует исходить из специфики детской аудитории в общеобразовательной школе, из многоплановости урока музыки, из необходимости формирования творческих проявлений у всех учащихся.

Сейчас не вызывает сомнения неправомерность точки зрения считать детское творчество «искусством». Этот вид деятельности ученика есть познавательно-поисковая художественная практика. Творчество учащихся отличается от других типов их работы на уроке тем, что они сами открывают что-то важное, ранее не известное им в мире музыки.

Чтобы творческие проявления детей на занятиях имели целенаправленный, активный и эмоциональный характер, необходим разнообразный комплекс педагогических воздействий, которые выражаются в следующем:

в особом принципе подхода к отбору музыкального матери-



ала для урока, то есть выборе из программы произведений, которые могут стать основой для формирования конкретных творческих навыков и в то же время отвечать общепринятым дидактическим требованиям; подборе дополнительного материала, служащего для учащихся образцом творческих действий;

в использовании специальных форм работы, способствующих созданию на уроке атмосферы творческой активности, заинтересованности, непринужденности (игра, сказка);

в выборе приемов демонстрации образцов творчества в связи с различными видами музыкальной деятельности школьников на уроке;

в разнообразной музыкально-художественной импровизации самого педагога, которой на уроке должно быть не меньше, чем импровизации учащихся;

в разработке серий творческих заданий, и наиболее эффективных форм их постановки перед детьми;

в нахождении возможности вводить детское творчество в урок, не перегружая его, при соответствующем усложнении творческих заданий от занятия к занятию;

в установлении наиболее рациональных путей внутреннего взаимодействия видов деятельности на каждом уроке, исходя из основной темы занятия.

Применение метода детского творчества ни в коей мере не исключает из урока объяснение, рассказ, иллюстрацию и т. д. Как раз одна из главных задач метода — помочь учащимся свободно использовать музыкальный опыт, который они получают на уроке. Нецелесообразно рассматривать творчество школьников и как самостоятельный раздел урока. Оно должно гармонично, наряду с другими видами деятельности, вводиться в процесс обучения.

Творческие задания составляются с учетом всех видов деятельности, применяемых на уроке: оперирование музыкально-слуховыми представлениями лада, ритма, формы; использование средств музыкальной выразительности; развитие навыка самостоятельного переноса знаний из одной области в другую. Эти задания должны формировать и активизировать творческие способности, стимулирующие в свою очередь художественно-познавательный подход учащихся к восприятию и исполнению.

Учитывая тот факт, что среди первоклассников часто бывает больше «говорящих» детей, чем «поющих» и что на обычном уроке такие дети имеют малую возможность активно проявить себя, целесообразно использовать на занятиях простейшие музыкальные инструменты\*.

\* Речь идет об инструментах, сделанных по образцу инструментов К. Орфа. В СССР их выпускает комбинат бытового обслуживания «Юрхендус» в г. Таллине и экспериментальный завод инструментов в г. Кирове.

Однако игра на музыкальных инструментах способствует эффективному развитию учащихся только в том случае, если вводится в процесс обучения не эпизодически и понимается учителем как активно-познавательная практика. Цель введения инструментов — помочь детям в интересной и доступной форме деятельности обогатить свой музыкальный опыт. Так, усваивая характерные ладовые интонации, ученики I класса должны не только их слышать и, по возможности, чисто интонировать, но и импровизировать на ступенях, образующих выразительную интонацию, например, сочинять различные по настроению «зовы птиц»: грустный, беспечный, озабоченный. При выполнении заданий такого типа учащиеся могут понять и в самой элементарной форме установить взаимосвязь между конкретным художественным образом и средствами его воплощения.

Эти навыки углубляются в работе над песенным материалом, где также возможны творческие задания. Например, сочинить ритмическое сопровождение, вступление, выбрать инструмент, звучание которого соответствует характеру конкретного произведения и т. д. Во всех случаях дети обосновывают свой выбор и замысел.

Следует напомнить, что в отечественной музыкальной педагогике еще в 1930-е годы высказывалась интересная точка зрения о положительном влиянии на развитие творческого мышления игры на инструментах в связи со слушанием музыки. Интересным проявлением этой точки зрения явилась идея создания детьми своеобразного шумового сопровождения к пьесам, песням, детским операм. Исполнение детьми простейших шумовых партитур, составленных учителем к пьесам по слушанию, дает учащимся представления о средствах музыкальной выразительности (ритме, динамике, темпе), об их роли в создании художественного образа конкретного произведения. Эти представления закрепляются в процессе сочинения учащимися подобного сопровождения к пьесам уже самостоятельно или в сотворчестве с учителем.

Интересными и весьма ценными являются задания, направленные на развитие понятий о музыкальной форме (куплетной, двухчастной, простейшей трехчастной, рондо, темы с вариациями) и о жанрах (марш, песня, вальс, полька) (см. 44). Так, второклассники с большим интересом относятся к сочинению вариаций на тему хорошо им знакомой русской народной песни «Скок, скок, поскок». Дети сочиняют на звуковысотных инструментах две разные по характеру вариации (одна — подвижная, легкая — исполняется на металлофоне, а другая — протяжная, медленная — на ксилофоне), затем к каждой мелодической вариации придумывают ритмическое сопровождение на шумовых или ударных инструментах. Образцом задания послужит ранее разобранная в классе тема с вариациями на мелодию любой известной детям песни.



В III классе даются более сложные задания, которые дети решают индивидуально. Например, предлагается сочинить рондо с ритмически-шумовым рефреном в характере марша и мелодическими эпизодами: первым эпизодом — в характере польки и вторым — в характере вальса; ритмическое сопровождение к каждому эпизоду исполняется «автором» на обособленно выбранном им инструменте.

Инструментально-творческие задания систематически включались нами в занятия на протяжении ряда лет. Это не только не затрудняло выполнение программных требований по предмету «Музыка», но способствовало более высокому темпу и качеству освоения учебного материала. Одновременно аналогичные уроки вели в ряде классов студенты музыкально-педагогического факультета МГПИ имени В. И. Ленина. Результаты их работы позволили сделать вывод о доступности использования метода развития детского музыкального творчества в любой общеобразовательной школе.

Выделим следующие вопросы: 1) методика первоначально этапа включения инструментов в урок и возможные трудности, связанные с этим; 2) дидактический материал, помогающий успешному формированию у детей первоначальных инструментальных и творческих представлений; 3) развитие чувств и формы при музицировании и выполнении определенных творческих заданий.

Иногда, особенно на первых занятиях, использование инструментов и заданий по музицированию может внести в урок неорганизованность, отвлечь учащихся от исполнения или восприятия музыки. Поэтому первое время вместо музыкальных инструментов можно предлагать ребятам обычные погремушки и палочки. Перед уроком их нужно распределять так, чтобы каждый ученик имел одно из этих «пособий». Может случиться и так, что некоторые игрушки будут испорчены, прежде чем школьники научатся выполнять задание, аккуратно класть их на парту и «не замечать» во время пения или слушания. Но интерес детей к этой форме музицирования позволяет постепенно установить необходимую дисциплину и научить их пользоваться музыкальными игрушками. Приблизительно с третьего-пятого урока можно эпизодически использовать на занятиях инструменты, которые получает небольшая группа ребят и на короткое время. За игрой этих групп следит весь класс, оценивая качество исполнения.

Лишь после успешного выполнения заданий группами следует переходить к музицированию всем классом. Но и это лучше делать в конце урока, распределяя инструменты по рядам: один ряд играет на деревянных инструментах, другой — на металлических, третий — на шуршащих или звуковысотных.

Чтобы устранить хаос звуков во время обдумывания в классе заданий, полезно использовать «немые клавиатуры», то есть графическое изображение металлофонов и других звуковысот-

ных инструментов. Такие «клавиатуры» должен иметь каждый ученик. Этот прием эффективен и для активизации внутреннего слуха ребят. Если учитель с первого года обучения систематически пользуется на уроке инструментами, то все трудности преодолеваются достаточно легко.

В середине сентября (к этому времени первоклассники обычно уже знакомы с двумя ритмическими единицами — четвертью и восьмой:



с низкими, средними и высокими звуками, с простейшими ритмическими мотивами:



можно, например, сообщить детям, что для них готовится сюрприз — музыкальные инструменты, и с этого урока на занятиях ученики будут не только петь и слушать музыку, но и играть. Инструменты помогут детям ярче передать характер того или иного произведения, например, мягким, нежным звучанием треугольника хорошо сопровождать пение колыбельной песни, а звуками коробочек подчеркивать стук копыт в боевой песне всадников.

Учитель демонстрирует тембры различных инструментов. Начальные представления о навыках игры и особенностях звучания инструментов закрепляются на первом же занятии. Для этого на уроке можно использовать игры «Эхо» или «Угадайка». Для игры «Угадайка» детям раздаются разные инструменты. Учитель играет простейший, но выразительный ритмический мотив так, чтобы ребята не видели источника звука. Вслед за педагогом услышанный мотив повторяют те дети, у которых имеется такой же инструмент. Важно, чтобы ребята не только узнали звучание инструмента, но и в игре передали (ритмически) характер услышанного мотива.

Хорошо, если на первом же уроке все ученики смогут попробовать свои силы в новом виде деятельности.

Не задерживаясь долго на этой игре, можно предложить музыкальные загадки. Например, на вопрос учителя «Как дятел стучит в лесу?», дети, у которых на парте лежат деревянные палочки, коробочки, бруски, с помощью этих инструментов «отвечают», имитируя стук дятла. Здесь так же, как и в предыдущей игре, дается время на обдумывание ответа. В конце



урока, при слушании, полезно предложить классу негромко, но ритмично сопровождать звучание знакомого марша, предварительно объяснив смысловое содержание термина *аккомпанемент*. В заключение урока следует предупредить детей, что с этого дня на партах часто будут лежать инструменты, но брать их и играть на них можно только с разрешения учителя.

Следующие два-три урока хорошо начинать с игры на инструментах (это обусловлено тем, что ребята проявляют к ним большой интерес и им трудно преодолеть желание хотя бы поддержать инструмент в руках или потихоньку извлечь из него звук во время пения или слушания музыки), например, можно предложить проаккомпанировать марш, под который ребята обычно входят в класс (учитель специально повторяет его), или по памяти передать «пульс» этой музыки. Можно также начать занятие с ритмически-инструментального приветственного диалога (текст его оговаривается заранее): учитель здоровается с детьми и одновременно выразительно играет на инструменте ритмический мотив своего приветствия; один из детей отвечает на каком-либо инструменте, затем его ответ по знаку учителя повторяет весь класс. Полученный ритмический мотив диалога предлагается зафиксировать при помощи имеющихся у детей ритмических карточек (нотное лото) или «расшифровать» условными слоговыми обозначениями длительностей из системы относительной сольмизации.

Развитие чувства ритма не может успешно протекать в отрыве от музыки, поэтому ко второму уроку ученики должны знать мелодию песни, которую они будут сопровождать звучанием своих инструментов, различать вступление и заключение, уметь легко продублировать ритмический мотив. Выбор песни должен быть обоснован самими ребятами (например, песня М. Красева «Молодой солдат»). Обычно первоклассники с большим интересом и весьма успешно справляются с заданием. В игре они верно передают не только ритмический рисунок, но и динамику. Наблюдения свидетельствуют, что исполнение песен с привлечением инструментов протекает значительно эмоциональнее и выразительнее нежели без них.

На начальном этапе художественно-творческого воспитания один и тот же музыкально-познавательный материал можно использовать весьма разнообразно: как упражнения для распевания, как инструментально-мелодический этюд, как основу для усвоения вычлененного, конкретного ритмического рисунка, и, наконец, как образец для самостоятельного творчества. В качестве такого материала рекомендуется использовать произведения, сходные между собой по ладовой структуре и ритмическим оборотам. Учащиеся сравнивают два в чем-то близких друг другу и вместе с тем контрастных по настроению произведения. На таких примерах ребятам легче почувствовать, что различные сочетания одних и тех же ступеней лада (или ритмических длительностей) могут создать разные музы-

кальные сочинения, что характер музыки зависит от применения композитором тех или иных средств художественной выразительности: ритма, темпа, динамики, способа звуковедения и т. д.

Первые песни и пьесы для музицирования должны иметь весьма ограниченный диапазон, простые интонации, построенные на чередовании и повторах главных ступеней мажора: V—III, V—VI, V—III, I—III; V—III, I—III; I—II, I—III; V—VIII, V—I; VIII—V, VI—V; VIII—VII, VIII—V.

Применение инструментов на уроке способствует формированию ладовых представлений учащихся. Как только школьники начинают узнавать мелодию по графической записи или по ручным знакам, они уже могут играть на звуковысотных инструментах.

Чтобы активизировать и направить внимание ребят на слуховое запоминание интонаций, построенных на главных ступенях лада, на анализ высотных соотношений, учитель может использовать прием игры на ограниченном числе пластин (на инструменте остаются лишь те пластины, которые необходимы для исполнения данной мелодии). Такой прием помогает сконцентрировать внимание ребят на ощущении ладовых закономерностей и не тратить время на поиск нужных пластин среди полного звукоряда. Специальная конструкция инструментов (ксилофона, металлофона) позволяет менять набор пластин, что не только способствует более прочному и быстрому закреплению ладовых представлений, но и позволяет в музицировании выйти за пределы до мажора (в наборе имеются дополнительные *фа-диез* и *си-бемоль*). Благодаря этому школьники могут играть мелодии знакомых песен в удобной для пения тональности как на ограниченном количестве ступеней, так и на полном звукоряде. В последнем случае ребята ориентируются на тонику, которой будет соответствовать самая нижняя пластина (см. 85).

Даже если ребенок играет на ограниченном количестве ступеней, он видит незаполненное место на подставке инструмента, отведенное для тех ступеней, которые «сняты» по известным ему причинам. Данный прием укрепляет понятие о подвижности тоники, чему способствуют зрительно-слуховая наглядность перемещения тоники при исполнении мелодий от разных тонов и возможность изменить строй инструмента силами самих детей (например, снятием пластин, расположенных ниже новой тоники).

Игра на инструментах, в основе которой лежит звуковысотное движение мелодии, и использование ручных знаков с активным оперированием соотношениями ступеней в ладу сочетаются между собой: смена звуковысотного движения становится не только слышимой, но и видимой.

Применяя в игре на инструментах слоговые обозначения ступеней лада, полезно одновременно знакомить детей с нот-



ными знаками как ступенями лада. Для этого под каждой нотой ставится цифра, соответствующая ее ладоступеневому порядку.

Нецелесообразно надолго откладывать знакомство школьников с возможностью исполнения любой мелодии от разных звуков. Обращая внимание учащегося на то, какую ступень он слышит в данный момент, следует посоветовать ему найти самый устойчивый звук мелодии на инструменте. Убедив детей в том, что любой звук звукоряда может быть тоникой, нужно тренировать у них навык определения самого устойчивого звука в различных произведениях. Эти представления у первоклассников, конечно, надо формировать на основе чрезвычайно простого материала.

Не всегда легко определить, насколько действенно наблюдение самих ребят за развитием музыкального образа. Высказывания их могут быть, во-первых, неадекватны переживаниям в процессе слушания, во-вторых, ограничены в силу малого художественного опыта ребят и представлять для них определенную трудность. Внешнее поведение учащихся также весьма мало говорит педагогу о степени активности их музыкально-творческого мышления в процессе восприятия.

Экспериментальные исследования показали, например, что наиболее активно чувство формы у первоклассников развивается в процессе инструментального сотворчества, импровизации сопровождения, анализа и исполнения партитур ритмического аккомпанемента к песням и пьесам.

Исполняя простейшие ритмические партитуры, дети получают и закрепляют знания о строении музыкальной формы, о принципах развития ее элементов, о средствах выразительности и их роли в создании художественного образа конкретного произведения.

Например, в структуре аккомпанемента должен быть выделен главный признак простой трехчастной формы. На начальном этапе принцип контрастности частей в партитуре может быть подчеркнут сменой штриха сопровождения, использованием ритмических инструментов с контрастным звучанием (на которых первоклассники передают пульсацию музыки). Для аккомпанемента отдельных частей можно использовать различную характерную ритмическую оstinatную фигуру (из ранее знакомых детям, например, по игре «Эхо»).

Уже в конце первой четверти школьники самостоятельно предлагают для сопровождения «Польки» П. И. Чайковского инструменты и такие приемы звукоизвлечения, которые ярко подчеркивают сопоставление частей произведения. Учащиеся с большим интересом ищут вариант сопровождения к «Маленькой польке» Д. Б. Кабалевского. По замыслу детей, например, при звучании первого варианта должен «танцевать» солист, при звучании второго — группа ребят. Сущность этого задания заключается в формировании понятий о выразительности. В кон-

це первой четверти школьники включаются в импровизацию сопровождения (к ранее знакомому произведению), в котором подчеркивается строение формы.

Данный вид музицирования представляет большой интерес для учителя, ибо позволяет следить за ходом музыкального мышления ребенка, за развитием его чувства формы и понимания характера произведения.

Сотворчество ребенка в процессе восприятия усиливает его эмоциональный отклик на музыку, способствует развитию навыка самостоятельной постановки и решения творческих задач во время слушания знакомых и незнакомых произведений. Так, на последнем уроке первой четверти первоклассникам была предложена пьеса из «Детского альбома» П. И. Чайковского. Дети должны были вспомнить название пьесы и ее автора. Узнав «Старинную французскую песенку», дети стали сочинять инструментальное сопровождение к этой пьесе. Из нескольких импровизаций класс выбрал лучшую. Автор выбранной импровизации с помощью треугольника фиксировал начало каждой фразы в крайних частях пьесы, в средней части — подчеркивал сильные доли такта звучанием напалечных тарелочек. Во второй четверти после прослушивания «Кавалерийской» Д. Б. Кабалевского школьники сами определили характер произведения, отметив, что в пьесе три части и в средней слышится *песня*. Затем ученики по собственной инициативе придумывали ритмическое сопровождение к названной пьесе, решали, каким должен быть аккомпанемент крайних частей: его нужно строить на пульсации музыки, для чего лучше использовать блоки (деревянные коробочки со щелью на одной из узких сторон). Для передачи цоканья копыт дети правильно нашли точку звукоизвлечения на блоках; для аккомпанемента средней части предложили грибок, который издает прозрачный, нежный звук (но более собранный, чем треугольник). Ритмический рисунок сопровождения был построен на чередовании удара и паузы.


На первых же занятиях важно активизировать музыкально-ритмическое чувство ребят, дать некоторые сведения об изобразительных возможностях инструментов, привлекая ассоциативные связи между элементарными ритмическими представлениями и часто наблюдаемыми детьми жизненными явлениями. Например, школьники должны на обоснованно выбранном инструменте выразительно передать равномерный звон капели, цоканье копыт конницы и т. п.

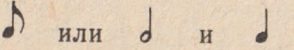
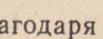
Развитие музыкально-ритмических ощущений можно начинать с заданий, направленных на передачу равномерной пульсации метрических долей. Первые такие задания связаны с маршевыми произведениями, темпы которых одинаковы. Затем включаются пьесы с резко контрастными темпами, что знакомит детей с изобразительными возможностями темпа и ритма. В процессе выполнения этих упражнений фиксируется внима-

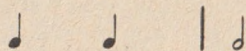


ние на передаче особенностей характера произведений: ученикам предлагается передать «пульс» музыки звучанием тех инструментов, которые могут ярче выразить настроение каждого из произведений, например, песни-марша и игрушечного марша. Задания, направленные на формирование представлений о чередовании сильных и слабых долей, связываются со знакомыми учащимся небольшими песенками, где смысловые акценты совпадают с сильной долей каждого такта.

Параллельно с развитием умения передавать «пульс» произведения дети усваивают ритмические фигуры, построенные

на чередовании двух различных ритмических единиц 

 или  . Благодаря этому первоклассники сознательно воспроизводят различные соотношения этих длительностей при исполнении шумового сопровождения. Так, в конце первой четверти ученики в аккомпанементе «Марша деревянных солдатиков» П. И. Чайковского подчеркивают музыкальную пульсацию средней части, отмечая оstinатную фигуру




После того как учащиеся начинают хорошо различать долгие и короткие звуки, можно включать специальные упражнения, во время пения которых дублируется ритмическое движение мелодии на ударных инструментах. Например, одна группа сопровождает пение другой группы равномерной пульсацией, в то время как ритмическое движение вокальной линии вдвое быстрее или медленнее или же построено на чередовании долгой ритмической единицы и двух коротких.

Закрепив элементарные представления о мотиве, о ритмическом движении, о пульсации долей, ознакомившись с простейшей терминологией, ученики используют свои знания при анализе произведений, партитур к ним и в решении специальных творческих заданий.

Развитие навыков музицирования связано с активизацией внутреннего слуха учащихся. Для этой цели интересны задания на ритмическое сопровождение с паузами, когда удар на сильной доле такта чередуется с паузой на слабой доле. Такие упражнения представляют для ребят определенную трудность, поэтому полезно прибегать к специальным приемам: слоговым обозначениям пауз, ручным знакам-символам. В первом полугодии, когда у школьников закрепляются представления о принципе повторности и контрастного сопоставления частей в музыке, используются четыре типа ритмического сопровождения: передача пульсации музыки, повторяющаяся оstinатная фигура, дублирование ритмического движения мелодии, чередование удара на сильной доле с паузой на слабом времени.

Во втором полугодии вводятся задания, направленные на формирование понятия о музыкальной форме. Так, на примере знакомых по первому полугодью детских песенок «Зайка», «Как под горкой, под горой» и других дети учатся подбирать на металлофоне различные мелодии и придумывать к ним варианты ритмического аккомпанемента.

Следует подчеркнуть, что процесс ознакомления школьников с выразительной ролью музыкальных структур, основных элементов музыкальной формы базируется на получаемых ими навыках оперирования ритмическими и ладовыми представлениями.

В процессе разучивания песен, чтения мелодий по нотной записи, игры на звуковысотных инструментах школьники сравнивают, вычлениают отдельные мотивы, записывают схему их последовательности, знакомятся с музыкальными структурами. Для графического изображения названных схем можно предлагать учащимся использовать не буквы, а геометрические фигурки разного цвета. Этот прием в сравнении с общеизвестным отличается большей наглядностью и больше нравится детям. Например, запись строения микроформы  $A+A^1+B+B^1$  мы заменяем такой: 

Эти приемы наблюдения за развитием музыкальной мысли помогают детям лучше понять принципы композиции: повтор, контрастность, вариационность. Школьникам предлагается придумать ритмическое сопровождение к знакомой песенке и подчеркнуть строение микроформы, например, показывать начало каждой фразы на инструменте, причем одинаковые фразы играть на одном и том же инструменте, а разные — на разных.

В развитии чувства формы большую роль играют постепенно усложняющиеся специальные творческие задания:

1. В игре «Эхо» повторить за учителем голосом или на инструментах (ритмических или звуковысотных) двутактный мотив. Затем без остановки еще раз исполнить «зов» и «эхо», после чего изобразить структуру фразы при помощи одинаковых геометрических фигур. Так дети знакомятся с принципом повтора в музыке.

2. Дополнить двутактный мотив, начатый учителем (ритмический или мелодический), до размера четырехтактной фразы. Структуру полученной мелодии подчеркнуть во время ее исполнения на металлофоне ритмическим сопровождением: например, в мотиве А подчеркнуть пульсацию долей на деревянных инструментах, а в мотиве В — на металлических. «Записать» структуру фразы разными геометрическими фигурами.

3. Придумать «перевертыш» услышанного двутактного мотива (см. 45). В слитном исполнении исходного мотива и следующего за ним «перевертыша» сопровождать первую часть полученной фразы на инструментах одной группы, а «перевертыш» — на инструментах другой. Сопровождению «перевертыш» — на инструментах другой. Сопровождению «перевертыш» — на инструментах другой.



ша» могут помогать несколько инструментов той группы, которая аккомпанировала исходному мотиву. В игре «Музыкальные перевертыши» школьники знакомятся с принципом вариационности, «записывая» структуру полученной фразы одинаковыми геометрическими фигурами разного цвета.

4. Объединить музыкальные фразы, полученные в игре «Эхо», в законченный период.

5. Сочинить к хорошо знакомой детям песенке ритмическое сопровождение, которое подчеркнет бы структуру микроформы. Перед сочинением проанализировать и записать на доске эту форму. Предложить варианты сопровождения с обоснованием замысла. Образцом творческих действий в данном случае служат ранее знакомые партитуры к песням. Первые такие задания должны быть связаны с контрастной структурой микроформы.

6. Сочинить ритмическое сопровождение к простой двухчастной пьесе, подчеркивая главный признак этой формы. Для показа смены контрастных тем привлекаются инструменты с контрастным звучанием (на первых этапах развития), различные остинатные ритмические фигуры.

7. Придумать ритм марша, состоящего из двух одинаковых мотивов.

8. Сочинить и сыграть на металлофоне мелодию в характере польки из двух контрастных мотивов.

9. Сочинить ритмическое сопровождение к произведению, написанному в трехчастной форме, подчеркнув контрастность средней части.

10. Сочинить и сыграть на металлофоне мелодию пьесы с контрастной средней частью. Придумать к пьесе инструментально-ритмическое сопровождение, подчеркивающее ее контрастность.

11. Придумать несколько вариантов инструментального сопровождения к знакомой песне.

12. Придумать инструментально-ритмическое сопровождение к вариациям на тему песни, хорошо знакомой детям.

Предложенные приемы развития чувства формы не требуют специального времени на уроке. В процессе распевания или разучивания песни, используя ее как основу для формирования или углубления определенных ритмических, ладовых представлений, учитель в тот или иной момент сосредоточивает внимание детей на ее строении. Этот прием может быть использован и при повторении мелодии с новым текстом или при появлении нового музыкального материала в следующей фразе. Фиксация внимания детей на принципе развития отдельных элементов формы способствует более чистому и ритмически точному исполнению, быстрому запоминанию мелодии, а главное — создает основу для формирования у первоклассников знаний, необходимых для эмоционально-целостного восприятия музыки.

Целесообразность использования ритмических партитур в

процессе обучения обусловлена тем, что школьники учатся прослеживать ритмическое развитие музыки. Они эмоционально переживают музыку, «пропуская» ритм через себя. Этот путь особенно эффективен на начальном этапе воспитания, когда создается основа развития чувства формы, раскрывается перед детьми выразительная сущность ритма, формируются первоначальные умения, навыки на основе «живой» музыки.

Импровизация и сочинение первоклассниками партитур для сопровождения музыкальных пьес самостоятельно или в сотворчестве с учителем углубляют наблюдения детей за раскрытием характера произведения, способствуют становлению навыка постановки и решения творческих задач во время повторения известных и слушания незнакомых произведений. Кроме того, инструментальное творчество школьников позволяет учителю следить за ходом их музыкального мышления в процессе восприятия, за развитием чувства формы.

Итак, резюмируем сказанное. Развитие творческих качеств ребенка средствами искусства, в частности, в условиях урока музыки, было и остается одной из насущных и актуальных проблем эстетического воспитания. Бесспорно, предлагаемый материал не является эталоном для подражания. Каждый педагог, стремясь обеспечить оптимальные условия для активного, эмоционально-окрашенного самовыражения всех ребят в музыке, обязательно внесет элементы своего личного отношения к методике творческого развития ребенка. При этом учитель должен руководствоваться тем, что воспитывающее воздействие музыки на ребенка происходит, главным образом, при условии «акта сотворчества», когда ученик не формально воспринимает и воспроизводит произведение, импровизирует и «сочиняет», вносит что-то свое, «переиначивает» по-своему, перетрансформирует. Творческий дар, считал Б. В. Асафьев, это способность изобретения и комбинирования материала. И «каждый», кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и оценивать все хорошее, что дается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает» (31, 148).

*Чернованенко Н. М.*

#### ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Уроки музыки в общеобразовательной школе призваны готовить вдумчивого слушателя, любящего музыку, способного понимать глубину идей, чувств, переживаний, заложенных в лучших произведениях классической, современной и народной музыки. Поэтому развитие музыкального восприятия является одной из главных задач музыкального воспитания школьников.



«Интерес к музыке, увлеченность музыкой, любовь к ней, — пишет Д. Б. Кабалевский, — обязательное условие для того, чтобы она широко раскрыла и подарила детям свою красоту, для того, чтобы она могла выполнить свою воспитательную и познавательную роль... Любые же попытки воспитывать и обучать того, кто музыкой не заинтересовался, не увлекся, не полюбил ее, обречены на неуспех» (51, 13).

Отсюда следует, что нельзя обучать музыке, не пробудив в детях интереса к ней. А любовь, интерес к музыке могут возникнуть только тогда, когда дети научатся воспринимать подлинно художественные образцы музыкального искусства.

С самого раннего детства ребенка окружает разнообразная музыка, оказывающая на него эмоциональное воздействие (хотя далеко не все воспринимаемое бывает достойно детского внимания). Дети ярко реагируют на музыку, что проявляется в их эмоциях.

Благодаря систематическим музыкальным занятиям в детском саду у многих детей целенаправленное развитие музыкального восприятия начинается до школы. Они знакомятся с доступными им художественными произведениями, учатся осознавать через свои переживания содержание, характер музыки, различать средства музыкальной выразительности, запоминать услышанное.

В школу дети приходят с различной подготовкой, их музыкальные впечатления разнообразны, отрывочны, пестры. Они напевают песенки, разученные в детском саду, услышанные в кино, по радио, телевидению, поют и взрослые эстрадные песни. В большинстве случаев это произведения веселые, жизнерадостные, привлекающие яркостью и своеобразием музыки, стихов. Музыкальные интересы детей неустойчивы, часто являются следствием подражания взрослым и меняются так же быстро, как и возникают. Поэтому перед учителем музыки стоит сложная задача научить своих воспитанников самостоятельно ориентироваться в многообразии получаемых впечатлений.

Однако разобраться в обилии звучащей музыки ребенку чрезвычайно трудно. Чтобы по-настоящему понять ее, нужно тонко слышать изменения свойств звуков и их сочетаний, осознавать выраженные в музыке мысли и чувства. Сложность понимания музыки заключается и в том, что музыкальный язык разных композиторов имеет свои особенности (индивидуальные, национальные, исторические), которые дети должны уметь различать.

Формировать интерес к музыке важно с первых же уроков, иначе позднее может возникнуть отрицательное отношение к серьезной музыке, и тогда преодолеть это отношение учителю чрезвычайно сложно.

Чем чаще дети слушают произведения разных композиторов, тем больший интерес они начинают проявлять к их творчеству, узнавая их произведения среди других. Н. Л. Гродзенская писа-

ла, что, слушая музыку, учащиеся уже в IV классе могут различать произведения Моцарта и Бетховена. Дети находят, например, что музыка Моцарта светлая, солнечная по сравнению с музыкой Бетховена, которая отличается мужественностью, волей, героизмом (см. 41, 11).

Ю. Б. Алиев считает, что, осваивая на слух произведения, в которых ярко отражено индивидуальное мышление композитора, учащиеся получают представление о важнейшей стороне его творчества и способны узнавать стиль этого композитора. Знакомая, например, подростков с музыкальным языком Грига, педагог показывал «Вальс-экспромт», «Мелодию», «Старинный норвежский романс»; давая понятие о стиле Прокофьева, он предлагал вниманию учащихся «Маски» из балета «Ромео и Джульетта», фрагмент из «Русской увертюры», Гавот из «Классической симфонии»; представление о музыкальном языке Чайковского учащиеся получили слушая *Andante cantabile* из квартета № 1, пьесу «Апрель» («Подснежник») из фортепианного цикла «Времена года», «Сентиментальный вальс» и т. д. (см. 5, 112—113). «Чем раньше дети узнают и полюбят хорошую музыку, — писала Н. Гродзенская, — тем это будет плодотворнее для их музыкального развития, для воспитания их чувства, формирования личности» (37, 20). Чтобы найти более широкие возможности для восприятия музыки классиков детьми, она предлагала не только слушать, но и петь доступные темы и мелодии из инструментальных и вокальных произведений.

Особенно ценным она считала пение мелодий, воплощающих в себе наиболее типичные черты стиля композитора, например, тему Концерта для скрипки с оркестром Бетховена, которую дети пели в I классе:

40 **Allegro ma non troppo**



В III классе учащиеся пели тему «Вариации в стиле рококо» Чайковского для виолончели с оркестром:

**Moderato**

В IV классе исполнялись уже более трудные темы, например, начало арии Иоанны из оперы «Орлеанская дева»:

**Andantino**

и тема любви из увертюры «Ромео и Джульетты» Чайковского (см. 41):

**Andante**

С самых первых уроков воспитывается любовь детей к народной песне. Народные песни привлекают красотой, задушевностью мелодий, глубиной и искренностью, многообразием жанров.

Знакомство школьников с народным творчеством — важное условие постижения музыкального языка, проникновения в содержание, понимания ценности классического и современного искусства.

Многие характерные черты русской народной песни явились источником творчества великих русских композиторов. М. Глинка, А. Бородин, Н. Римский-Корсаков, М. Мусоргский, П. Чайковский учились на лучших образцах народной музыки. Композиторы часто включали народную песню в свои сочинения, по-своему преломляя ее, придавали ей новое звучание. Так, учащиеся с интересом узнают, что, например, в финале Четвертой симфонии Чайковского звучит мелодия русской народной песни «Во поле береза стояла», а в опере Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» — мелодия песни «Во саду ли, в огороде».

Освоив характерные черты русской народной песни, школьники могут без труда определить их и в оригинальных сочинениях, например, в песнях «Ой, ты, темная дубравушка» и «Заиграйте, мой гусельки» из оперы Римского-Корсакова «Садко».

Интонационные, ладовые, гармонические, метроритмические особенности, присущие русской народной песне, можно найти и в современной музыке (см. 74).

Освоение музыки различных эпох и стилей строится на основе слухового опыта детей. В последовательности освоения музыки учитывается тесная интонационная связь народного творчества, классики и современности. При использовании их «родства» освоение одних интонаций может явиться ступенькой к пониманию других, более сложных.



Так, знакомство младших школьников, у которых слуховой опыт еще формируется, с отдельными фрагментами музыки С. Прокофьева, Г. Свиридова, Р. Шедрина, Д. Шостаковича, Д. Кабалевского, Кара Караева и других советских композиторов создает необходимые предпосылки для восприятия детьми в дальнейшем более сложных произведений этих авторов. М. Корсунская, например, придает большое значение освоению уже в младшем школьном возрасте музыки Прокофьева, обосновывая это тем, что в стиле композитора сконцентрированы характерные особенности языка эпохи. «Стиль Прокофьева, — пишет М. Корсунская, — достаточно ясный для детского восприятия, оказывается как бы катализатором, ускоряющим процесс приобщения школьников к многообразию творческих почерков современного музыкального языка» (54, 41). Вместе с тем в стиле Прокофьева автор видит неразрывную связь и с характерными чертами русской классической музыки. «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» (54, 41). Таким образом, освоение младшими школьниками произведений Прокофьева подготавливает к восприятию как классической, так и современной музыки.

Н. Гродзенская готовила учащихся к пониманию современной музыки через классику (см. 41). Обратив, например, внимание детей на близость языка Мусоргского современной музыке, она включала в их певческий репертуар пьесу «С куклой» из вокального цикла «Детская». Благодаря возникшему интересу к музыке Мусоргского дети легко справлялись с исполнительскими трудностями.

Гродзенская считала также, что не только возможно, но и важно спеть, «пропустить через себя» доступные современные мелодии, отличающиеся новизной языка. Пение в классе несложных современных мелодий создает интонационный запас, необходимый для восприятия и понимания близкой по стилю музыки.

Современный учитель обладает разнообразными средствами формирования восприятия и интереса учащихся к художественно-ценной музыке в процессе ее изучения. Гродзенская сравнивала этот процесс с формой сонатного аллегро. «Сначала вступление (слово учителя), затем экспозиция (слушание произведения), затем разработка (анализ, разбор), потом реприза (слушание музыки на новом, более высоком сознательном и эмоциональном уровне) и, наконец, кода — повторение, закрепление музыки в памяти» (41, 32).

Вступительное слово призвано создать эмоциональный настрой, вызвать интерес и подготовить учащихся к вос-

приятию музыки. Учитель стремится в своем рассказе приблизить учащихся к произведению. В младших классах рассказ отличается краткостью и непосредственной направленностью к чувствам, переживаниям детей. Учитель обращается к их воображению, стремится вызвать чувства, настроения, аналогичные содержанию произведения. Можно кратко сообщить о каких-либо ярких событиях, связанных с созданием того или иного произведения.

В средних и старших классах слушанию музыки иногда предшествует беседа учителя с учащимися, задача которой — напомнить об эпохе, когда жил композитор, об исторических событиях, явившихся толчком к творчеству и т. д. В беседе вспоминаются известные школьникам композиторы, писатели, художники, творчество которых связано общими мотивами либо могло повлиять на мировоззрение композитора. Проводя беседу, учитель не только уточняет, дополняет знания учащихся, но и сообщает новые факты, события, необходимые для понимания музыки.

Но, как отмечала Гродзенская, нельзя давать младшим школьникам даты и факты, отвлекающие их непосредственно от содержания музыки. «Гораздо важнее, — писала она, — чтобы дети знали, например, что Глинка родился в начале прошлого века, что жил он одновременно с Пушкиным. Когда он умер (в середине прошлого века), уже подрастали его будущие последователи — члены «Могучей кучки» Римский-Корсаков, Мусоргский, Бородин» (41, 11).

Иногда учащимся необходимо предварительно разъяснить встречающиеся в произведении непонятные слова, рассказать о роли той или иной части крупной формы (оперы, балета, симфонии).

Наряду с содержанием вступительного слова важно и эмоциональное отношение самого учителя к тому, о чем он рассказывает. «Самая простая пьеса, песня, которую учитель несет детям, — пишет Апраксина, — должна ему нравиться, и, приобщая к ней детей, он как бы сам с интересом узнает ее, впервые открывая для себя» (17, 43).

Иногда на уроке музыки используются и произведения других видов искусства; живописи, литературы. Однако надо иметь в виду, что внимание учащихся при этом может сосредоточиваться не на музыкальном, а на литературном или изобразительном материале. Особенно это касается живописи. Известно, что восприятие младших школьников отличается своей конкретностью; исходя из названия произведения они склонны создавать в воображении под звучание музыки уводящие от ее непосредственного содержания сюжеты. Поэтому произведения живописи следует вводить в урок музыки очень осторожно и на первых порах весьма ограниченно.

Так, после прослушивания детьми фортепианной пьесы Чайковского «Осень» Гродзенская предлагала учащимся опреде-



лить, какая из двух картин Левитана — «Золотая осень» или «Сокольники» — более созвучна настроению песни. Педагог считала возможным показать детям картину «Бурлаки» Репина, когда они слушают или поют песню «Эй, ухнем», или картину Васнецова «Богатыри» при знакомстве с «Богатырской симфонией» Бородина.

Иногда во вступительном слове учитель использует диафильм или кинофильм, дающий более полное представление о жизни и творчестве композитора.

Перед слушанием музыки учитель часто направляет внимание учащихся вопросами, на которые они должны ответить после прослушивания. Но целостное впечатление от музыки может разрушиться, если вопрос, предваряющий прослушивание, сосредоточивает внимание не на содержании произведения, а на его форме, отдельных ее элементах. В таком случае восприятие музыкального произведения можно считать не состоявшимся.

Необходимость во вступительном слове или вопросах отпадает, если учащиеся подготовлены к слушанию произведения предшествующей работой на уроке.

Интерес к произведению, вызванный вступительным словом, должен усиливаться ярким, выразительным исполнением. Однако не всякое произведение учитель может исполнить сам. Если оно написано для хора или оркестра, то, само собой разумеется, слушать его лучше в грамзаписи. В настоящее время звуковоспроизводящие средства (проигрыватель, магнитофон) стали незаменимыми помощниками учителя. Благодаря им можно познакомить учащихся с произведением в любом исполнении, но запись по своему воздействию, конечно, не может сравниться с «живым» исполнением, поэтому большой эффект достигается при их разумном сочетании.

Восприятие сценических произведений (опера, балет) расширяется и с помощью телевидения. Зрительные образы способствуют созданию более глубокого впечатления. Однако замечено и другое: зрительные эффекты подчас отвлекают слуховое внимание, снижая его. Возможности использования телевидения на уроке музыки еще недостаточно выяснены, и вопрос этот находится в стадии эксперимента.

Исполнение музыкального произведения всегда должно быть ярким, выразительным. Это один из важнейших моментов восприятия музыки. Именно музыка, ее слушание формирует интересы и вкусы учащихся, и об этом учителю никогда нельзя забывать.

Развитие музыкально-слуховых представлений, необходимых для восприятия музыки, происходит не только в процессе слушания, но и во время вокальной и инструментальной импровизации учащихся.

Импровизация, подобно детской игре, имеющей ряд стадий развития (манипулярные действия, предметные и ролевые иг-

ры), сначала ориентирует детей в свойствах звуков. В импровизации происходит их самостоятельное освоение, когда дети, увлеченные передачей своих чувств, ищут наиболее выразительные интонации, ритмические сочетания, тембровые и динамические соотношения. Поиск различных звуковых комбинаций при использовании накопленного музыкально-слухового опыта способствует сенсорному развитию ребенка (см. 28).

Творческие задания начинаются с ритмических и мелодических импровизаций вопроса-ответа, своего имени, интонаций на основе усвоенных ранее ступеней. Далее учащиеся в импровизациях развивают заданное мелодическое начало, подбирают ритмическое сопровождение, импровизируют подголоски. И хотя детское творчество отличается подражательностью, важно, что дети увлечены самим процессом выражения своих чувств и открывают для себя что-то новое в звуковых сочетаниях. Эти импровизационные музыкальные обороты, интонации просты, а порой примитивны, так как исполнительские и творческие возможности детей еще ограничены.

Целенаправленное развитие звуковысотного, ритмического слуха еще не обеспечивает восприятия музыки в полном понимании этого слова. Можно различать соотношения звуков мелодии по высоте, длительности, тембру, динамике, петь с листа, но при этом не испытывать никакого эмоционального переживания.

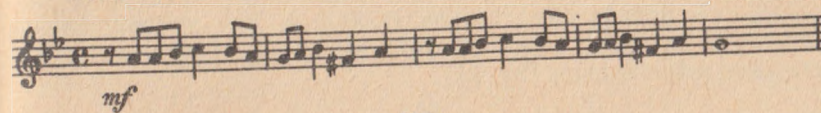
Лучшие педагоги, развивая у детей музыкальные навыки, стремились воспитывать главное — умение не только слышать музыку, но и эмоционально воспринимать, сопереживать ее содержание, а также выразительно исполнять.

Интересно решались Гродзенской задачи одновременного развития музыкального слуха и восприятия на основе пения по нотам удобных мелодий из репертуара по слушанию музыки. Так, например, для освоения в I классе пения по нотам звуко-ряда Гродзенская использовала, как мы уже говорили, тему из Концерта для скрипки с оркестром Бетховена. Освоив мелодию, учащиеся переходили к слушанию всего фрагмента концерта. Таким образом у детей формировались одновременно и слух и эмоциональная отзывчивость (см. 41, 58).

Л. Горюнова, занимаясь с подростками, также включала в распевания отрывки из классических инструментальных произведений (см. 34). Сначала исполнялась какая-либо тема, а затем учащиеся пели ее, ориентируясь на нотную запись, помогающую осознать движение мелодии и лучше ее запомнить. Для распеваний были использованы:

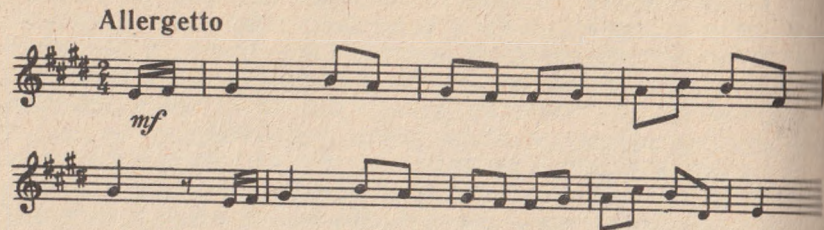
мелодия средней части Прелюдии № 5 Рахманинова:

**Moderato**





тема из II части Сонаты № 27 Бетховена:



мелодия пьесы «Утро» из симфонической сюиты Грига «Пер Гюнт»:



Пение классических мелодий помогает учащимся не только лучше запоминать их, но и заставляет при слушании самого произведения испытывать эстетическое удовольствие от того, что в этом不知ком сочинении они вдруг узнают только что спетую ими тему, и они с интересом следят за развитием этой темы, получая целостное эмоциональное впечатление.

Большую роль в воспитании эмоциональной отзывчивости играет анализ произведения. Если услышанное произведение осталось непонятым, в процессе разбора создаются возможности привлечь внимание к его содержанию, раскрыть выразительность художественных образов, музыкального языка.

Об отношении учащихся к произведению, их впечатлении от воспринятого учитель в какой-то мере узнает из их высказываний после прослушивания, которые, в свою очередь, зависят от возраста и уровня развития учащихся. Вначале обычно высказывания детей представляют собой элементарные определения своего отношения к произведению («понравилось», «не понравилось») и его характеру. Детям порой бывает трудно более полно выразить свои переживания из-за ограниченного еще запаса слов. Если в I классе они говорят о характере музыки: *веселый, грустный, ласковый, шуточный, спокойный*, то во II классе уже вводят новые слова: *торжественный, бодрый, жалобный*, в III классе отмечают более тонкие нюансы переживаний: *тоскующий, решительный, победный, героический*, а в IV — появляются определения: *величественный, легкий, волнующий*. Овладевая запасом слов позволяет учащимся тоньше осознавать свои впечатления (39, 21).

В старших классах школьники способны в своих высказываниях не только раскрывать характер произведения, его развитие, но и определять наиболее яркие средства выразительности, придающие своеобразие и неповторимость музыкальному произведению.

Уже на первых уроках становится ясным, что дети хорошо различают такие жанры, как марш и танец, хотя не всегда могут их правильно назвать. «Под эту музыку хорошо ходить», — говорят они о марше; «эта музыка тихая, спокойная, под нее мама качает малыша» — о колыбельной; «под эту музыку можно танцевать» — замечают о польке.

Говоря о высказываниях детей, необходимо остановиться на встречающихся попытках сюжетного пересказа музыки, о которых мы упоминали ранее. Они возникают на основе названия произведения, изобразительных элементов звучания.

«Следует подчеркнуть, — пишет Э. Бальчитис, — что придумывая к музыкальному произведению тот или иной сюжет, мы создаем опасность научить детей ошибочно понимать содержание музыки: дети (не только дети) начинают в каждом музыкальном произведении искать конкретный сюжет, путают его с содержанием, начинают думать, что понимать музыку — это значит каким-то способом „услышать“ в нем литературный сюжет и уметь рассказать о нем словами. Поэтому они пытаются в каждом такте найти какое-то конкретное событие или картину. Иначе говоря, дети начинают музыку „переводить“ словами в события, в описание картин природы, а эмоциональное восприятие самой музыки становится второстепенным» (20, 16).

Понятие о музыкальном произведении, о том, что является его содержанием и как оно передается, формируется у учащихся с самых первых уроков и наиболее активно — в процессе освоения выразительных элементов музыкального языка, раскрытия и передачи музыкального образа.

Учащиеся лучше осваивают понятия не просто в пояснении учителя, а в осмыслении для себя новых музыкальных явлений. Это может происходить следующим образом: учитель нарушает единство содержания и формы музыкального произведения, изменяя одно из средств музыкальной выразительности, например, темп в известной пьесе «Смелый наездник» Шумана, отчето меняется и характер музыки. Учащиеся это сразу замечают. Перед ними ставится задача определить, почему изменилось настроение пьесы.

Возникшая проблемная ситуация побуждает детей к поиску причины: решению поможет ощущение метрической пульсации, передача ее с помощью движений руки (тактирование), а затем сравнение в «правильном» и «неправильном» исполнении. Выясняется, что причиной изменения характера пьесы явилась смена темпа. Так учащиеся открывают для себя одно из средств музыкальной выразительности — скорость движения музыки.



Изменяется характер музыки и со сменой ритмического рисунка. Если исполнить пьесу не ровными восьмыми, а в пунктирном ритме, учащиеся на этом примере осознают выразительное значение ритма в музыке. Так постепенно осваивается понимание единства содержания и формы музыкального произведения.

Гродзенская считала, что пониманию такого единства в известной мере способствует сочинение музыки. Например, в творческой игре «Если бы я был композитором» учитель предлагает учащимся младших классов мысленно «сочинить» произведение определенного характера, подобрав соответствующие средства музыкальной выразительности. После того, как дети выполняют задание, им дается для прослушивания аналогичное по содержанию произведение, дети сравнивают и выявляют особенности «своего» произведения и прослушанного (см. 41, 15).

Еще более ошутимо учащиеся получают возможность почувствовать выразительность музыкальных средств в процессе непосредственного сочинения музыки (определенного настроения, в конкретных жанрах, на заданные литературные тексты). В этом случае глубже осознается выразительное значение регистра, темпа, динамики, лада и других элементов музыкального языка. Сочинение начинается с обдумывания образа в предложенном учителем литературном тексте. Затем учащиеся пытаются внутренне представить звучание мелодии, выясняют средства музыкальной выразительности, их соответствие содержанию. Дети сочиняют мелодии, сравнивают их, анализируют результаты своего творчества, выделяют достоинства, ищут наиболее удачный вариант (см. 35).

Главной творческой деятельностью, в которой у детей наиболее эффективно расширяется представление о выразительности музыкальных средств, является пение. Именно песня служит основным исполнительским материалом на уроке музыки. Ее текст вносит определенные нюансы в содержание каждого куплета, поэтому изменение характера музыки требует соответствующего подбора исполнительских средств. Создание учащимися исполнительского плана песни начинается с выявления ее характера, настроения, затем осуществляется поиск необходимых выразительных средств.

Младшим школьникам трудно представить в уме темп, динамику, качество звучания песни, которую они должны исполнять, поэтому они пробуют петь, подбирая вслух лучший вариант, сравнивая с задуманным. Впоследствии, с накоплением опыта, это осуществляется уже на уровне внутренних музыкально-слуховых представлений, хотя уточнение замысла еще продолжается при его воплощении. В отличие от импровизации, где происходит произвольное комбинирование музыкально-слуховых представлений, в процессе интерпретации музыки развивается логически аргументированное воображение учащихся, оказывающее влияние и на восприятие музыки.

Накапливая художественные впечатления, раскрывая выразительность элементов музыкального языка, учащиеся постигают и его закономерности. Уже младшие школьники способны определить, что четкость, присущая маршу, достигается посредством пунктирного ритма и двух- или четырехдольного размера, спокойный и ласковый характер колыбельной — с помощью умеренного темпа, динамики *пиано*, размеренного движения мелодии; плавность вальса зависит от трехдольного размера, ритма и т. п.

Способности к различению музыкальных средств, раскрытию их выразительного значения формируются постепенно — от простых к более сложным. Так, например, различение тембров певческих голосов и музыкальных инструментов начинается с ощущения таких качеств звучания, как звук *мягкий, звонкий, светлый, темный* и т. п.

Богатым материалом для знакомства учащихся с различными тембрами музыкальных инструментов является сказка Прокофьева «Петя и волк», в которой каждый герой имеет свой лейтмотив, исполняемый соответствующим инструментом, передающим своеобразие характера героя. Дети с большим интересом слушают это произведение и, казалось бы, довольно быстро начинают отличать звучание одного инструмента от другого. Однако, если при повторении музыки учащиеся смогут определить инструменты, на которых исполняются мелодии кошки, утки, птички, то это еще не значит, что они действительно хорошо освоили звучание этих инструментов и так же легко узнают его в других регистрах, особенно при исполнении знаковых мелодий. Чтобы хорошо ориентироваться в звучании различных тембров, определять их выразительное значение, недостаточно прослушать и разобрать одно произведение, исполненное конкретным инструментом. Понадобится прослушивание многих произведений, где инструмент звучит отдельно в разных регистрах, а также в сочетании с другими инструментами (см. 41, 18).

Г. Ригина в своих исследованиях установила, что для определения детьми тембров некоторых инструментов большое значение имеет то, какая музыка исполняется. К примеру, при слушании русской народной музыки баян узнают почти все учащиеся младших классов, а в «Шестви гномов» Грига, представленном в переложении для баяна, этот инструмент определяет едва ли половина класса. Исходя из того, что дети лучше различают инструменты с контрастными тембрами, в I классе был установлен следующий порядок знакомства: балалайка — оркестр народных инструментов — фортепиано — ксилофон — скрипка — симфонический оркестр — контрабас — труба — духовой оркестр.

Учащиеся познакомились со звучанием инструмента на известном им музыкальном материале, а их внимание сосредоточивалось на тембровой выразительности этого инструмента. В запи-



си давался сначала как бы индивидуальный «портрет» инструмента, то есть исполнение соло, а затем показывалось его звучание в оркестре. Предварительно учитель рассказывал детям об устройстве инструмента, непосредственном назначении в музыке, показывал его изображение. Одно и то же произведение учащиеся слушали в исполнении разных инструментов, например, «Камаринскую» Чайковского — в переложении для оркестра русских народных инструментов и в исполнении на фортепиано. Выразительность звучания фортепиано и ксилофона они осваивали, слушая «Марш деревянных солдатиков» Чайковского. Далее дети учились различать звучание знакомых инструментов в их сочетании (скрипка с фортепиано, балалайка с баяном).

При подобном освоении тембров они не будут связываться у ребенка только со звучанием определенного произведения. Вместе с тем слушание одной и той же пьесы в исполнении на различных музыкальных инструментах обеспечивает лучшее усвоение самой музыки, более дифференцированное слышание звуковысотного движения мелодии. Постоянное последовательное обогащение тембровых представлений способствует более глубокому и полному раскрытию и пониманию художественно-образу (см. 79).

Более сложным элементом для восприятия является гармония. Ее различение требует специальной подготовки, которая включает двух-, трехголосное пение и музыкальные упражнения. Ю. Алиев в своем опыте использует следующие задания. Например, после двукратного прослушивания начала русской народной песни «Во поле береза стояла» в аккордовом изложении детям дается некоторое изменение гармонии, они должны услышать эти изменения. Другой пример: слушая песню «Взвейтесь кострами, синие ночи» в различной гармонизации, учащиеся определяют разницу в звучании (см. 5).

Большое внимание в процессе анализа музыки уделяется определению формы произведения. Уже в I классе учащиеся способны определить, изменилась ли музыка, повторяется ли она. Дети поднятием руки отмечают смену частей, а затем каждая часть фиксируется на доске буквами: к примеру, двухчастная форма получает обозначение А—Б, трехчастная — А—Б—В или А—Б—А. Аналогичным образом дети знакомятся с вариационной формой, они не только замечают вариационность изложения материала в том или ином произведении, но и определяют, чем одна вариация отличается от другой. Постепенно осваивается сложная трехчастная форма, рондо и т. д. Так, слушая арию Фарлафа из оперы Глинки «Руслан и Людмила», дети отмечают смену частей, а затем фиксируют их: А—Б—А—В—А.

Гродзенская обращала внимание на особые трудности усвоения сонатной формы и давала рекомендации к толкованию этого понятия: «Учитель рассказывает о том, что именно в раз-

работке происходит основное действие, что здесь опять будут звучать знакомые темы, но в измененном, неустойчивом виде, часто в отрывках и в других, может быть, тональностях, что борьба этих тем завершится победой главной темы. У слушателей обычно это вызывает интерес, и они слушают музыку с напряженным вниманием.

Нельзя ограничиться в циклической форме лишь ознакомлением с одной частью — сонатным аллегро. Учитель говорит о характерных особенностях других частей (адажио, скерцо, финал), исполняя хотя бы начало, фрагменты их. Внимание учащихся обращается и на увертюру, написанную в форме сонатного аллегро» (41, 39—40).

Чтобы музыкальные впечатления надолго сохранились в памяти учащихся, необходимо дальнейшее и неоднократное повторение произведения (не менее трех-четырёх раз), когда раскрываются новые грани музыкального образа, музыка становится все более понятной, близкой, интересной детям, а впечатления — более яркими. Отдельные отрывки, темы, части музыкальных произведений могут повторяться на уроках и в последующие годы обучения. Хорошо запомнившееся оставляет глубокий след и оказывает свое непосредственное влияние на формирование вкусов школьников.

При повторном прослушивании интерес к музыкальному произведению, его более глубокому освоению побуждается с помощью сравнений, сопоставлений, способствующих более тонкому восприятию и различению оттенков, настроений. Возможности сравнения многообразны: можно сопоставлять разные жанры, отдельные части произведений, различное исполнение одного и того же произведения, тембры инструментов и т. д. Способность учащихся находить сходное и различное формируется постепенно, она зависит от знания специфики и закономерностей языка музыки, от накопления музыкально-слуховых представлений, лежащих в основе ее восприятия.

На первых этапах учащиеся находят различия лишь в контрастных характерах и звучании, например, в разных жанрах (марш и танец, марш и колыбельная), в разных образах («Три чуда» из «Сказки о царе Салтане» Римского-Корсакова), и лишь в дальнейшем, с развитием музыкального восприятия, они начинают замечать более тонкие нюансы звучания музыки, своеобразия и особенности, отличающие произведение одного жанра и т. д. К примеру, сначала учащиеся могут отличать контрастность тембров контрабаса и скрипки, баса и тенора, а затем различают тембры скрипки и виолончели, баса и баритона.

Произведение может быть исполнено тише или громче, медленнее или быстрее, в мажоре или миноре, с различными штрихами. Соотнесение изменений звучания и характера музыки позволяет полнее воспринять его тончайшие нюансы.

Гродзенская называла данный прием — нахождением раз-



личного в сходном. Она отмечала, что «наиболее благоприятные условия для сравнения создаются, когда сопоставляются два одинаковых явления, причем в одном из них что-то меняется. Это что-то, его смысл, значение становятся при сравнении особенно ясным и понятным». Определить различное в сходном удобно в вариационной форме. К примеру, в симфонии Чайковского можно проследить, как композитор «цитирует» русскую народную песню «Во поле береза стояла», какие изменения он вносит в ее звучание, настроение. Учащиеся способны определить особенности звучания при обработке русских народных песен Лядова («8 русских народных песен для симфонического оркестра»), особенно в «Былине о птицах», где основная мелодия повторяется 25 раз. Дети отличают изменение регистров, тембров инструментов, гармонии и т. д.

Аналогичным материалом для сравнений может служить «Камаринская» Чайковского, где по-разному варьируется тема. Дети устанавливают изменение темпа, ритма, динамики и отмечают своеобразие, которое каждый раз приобретает характер мелодии.

Путем сравнений учащиеся находят и сходное в различном. Гродзенская описывает случай, когда учащиеся никак не могли определить общее в песнях «Партизан Железняк» М. Блантера и «Песня о Чапаеве» Ю. Милютин. И только после того, как им предложили сравнить эти песни с «Маршем веселых ребят» И. Дунаевского, они сразу правильно определили общий характер обеих песен: героический, серьезный, суровый; а потом услышали и разницу между ними: повествовательный, грустный, характер — в первой, взволнованный, тревожный — во второй.

Учащиеся с интересом сравнивают произведения одного жанра, одной тематики, собирая так называемые «музыкальные коллекции». Так, учащиеся собрали «коллекцию» «Шарманок», куда входили: «Шарманщик» Ф. Шуберта, «Шарманщик поет» П. Чайковского «Сурок» Л. Бетховена, «Шарманка» из балета «Петрушка» И. Стравинского. Сравнивая музыку, учащиеся находили то общее, что объединяет эти произведения, а затем, проводя детальный анализ, отмечали особенности каждого из них. Время от времени собранные «коллекции» пополнялись более сложными произведениями (см. 41).

Ю. Алиев в своей работе показал, что сопоставления способствуют формированию чувства музыкального стиля. Это происходит следующим образом. Знакомясь с индивидуальным стилем композитора, подростки сначала внимательно прослушивают характерное для его творчества произведение, вслушиваются в особенности мелодии, гармонии, метроритма и т. д. Затем они должны обнаружить среди трех-четырех незнакомых им музыкальных отрывков тот, который принадлежит данному композитору. Подобные задания даются на ярком контрастном материале и вызывают большую активность класса. Например, учащиеся слушают «Зеленый дубок» Г. Свиридова, определяют

специфику языка композитора, а затем им даются фрагменты из следующих произведений: «Здравица» С. Прокофьева, хор «Поет зима, аukat» (начиная со слов: «И снится им прекрасная...») из кантаты Г. Свиридова «Памяти Сергея Есенина», хор «Ходим мы к Арагве светлой» из оперы А. Рубинштейна «Демон».

Знакомясь с индивидуальным стилем В. Моцарта, учащиеся внимательно слушают, разбирают музыку увертюры к опере «Свадьба Фигаро», а затем им предлагаются фрагменты из других произведений: Рондо из Сонаты № 11 («Турецкий марш») В. Моцарта; «Шествие гномов» (быстрая часть) Э. Грига; Интермеццо М. Мусоргского; «Джульетта-девочка» С. Прокофьева. В обоих случаях учащиеся верно определили произведения, принадлежащие перу известных им композиторов (см. 5, 113).

При освоении современной и классической музыки М. Корсунская, например, предлагала первоклассникам прослушать и сравнить по содержанию «Танец девушек с лилиями» из балета «Ромео и Джульетта» С. Прокофьева и «Танец пастушков» из балета «Щелкунчик» П. Чайковского; «Болезнь куклы» П. Чайковского и «Раскаяние» С. Прокофьева; «Полет шмеля» Н. Римского-Корсакова и «Кузнечики и стрекозы» С. Прокофьева (из балета «Золушка»); «Прогулку» С. Прокофьева и «Кавалерийскую» Д. Кабалевского и т. д. (см. 54, 48).

Чтобы целенаправленно развивать музыкальное восприятие школьников, учитель должен знать их музыкальные интересы, уровень подготовленности к восприятию, степень эмоциональной отзывчивости и т. п. Это выясняется на уроке во время опроса. Для выявления музыкальных интересов учащихся достаточно попросить назвать любимые произведения, составить «программу концерта».

Определяя уровень подготовленности к восприятию в младших классах, Гродзенская, например, предлагала несколько ответов, среди которых дети должны были выбрать верный. Так, например, в ответ на вопрос: к какому жанру относится эта песня? (исполнялась песня «Ай, во поле липенька») давались ответы: 1. Историческая, 2. Трудовая, 3. Хороводная, 4. Плясовая. Отвечая на вопросы письменно, дети указывали цифру. На вопрос: кто написал это произведение? (исполнялось начало «Колыбельной» А. Лядова) предлагались ответы: 1. Римский-Корсаков, 2. Лядов, 3. Чайковский, 4. Моцарт. Для проверки усвоения музыкального материала учащимся давалось несколько произведений, близких по характеру, жанру, среди которых необходимо было узнать известное. К примеру, если учащиеся слушали «Польку» Чайковского, демонстрировалось несколько полек, среди которых было и упомянутое произведение. Услышав его, дети поднимали руки. Далее они давали точное определение характера произведения и отмечали наиболее выразительные музыкальные средства (см. 41, 45—47).



Работая с учащимися средних классов, Ю. Алиев предлагает уже более тонкие дифференциации в определениях, например: в V классе ставит задачу определить отличие хоровой обработки песни «Со вьюном я хожу» С. Благообразова от обработки Н. Римского-Корсакова; в VI классе учащиеся сопоставляют исполнение арии Сусанина певцами Б. Гмырей, М. Рейзенем и А. Пироговым. При этом от подростков не требуется точного ответа, а предлагается принять участие в обсуждении той или иной трактовки. Семиклассникам Алиев предлагает определить уже стиль (классика, романтика, современная музыка) незнакомых музыкальных произведений (см. 9).

Л. Зельманова проводит занятия со старшеклассниками следующим образом: «Даю им послушать одно-два музыкальных произведения и предлагаю подумать над вопросами: насколько выразительно в музыке передан характер стихотворения, какими средствами пользуется композитор, чтобы создать музыкальный образ (предлагаю определить характер мелодии, аккомпанемента). Затем сопоставление усложняется: надо сравнить исполнение одного и того же романса разными певцами, допустим, исполнение романса А. Бородина „Для берегов отчизны дальней“ М. Рейзенем и Б. Гмырей, и определить, насколько выразительно пение обоих артистов (предлагаю вслушаться в тембровую окраску, проследить за легкостью звучания, дикцией, динамическими оттенками). Наконец, третий этап сопоставлений — сравниваем два одноименных музыкальных произведения, созданных разными композиторами на один и тот же поэтический текст (например, „Сосна“ Н. Дмитриева и „Сосна“ М. Балакирева). Учащиеся думают над вопросами: кому из композиторов лучше удалось передать характер стихотворения, как использованы средства музыкальной выразительности» (49, 107—116).

Если подобная работа проводится систематически, то учащиеся способны давать развернутые ответы, оценки.

При ответе учитывается осмысленное использование понятий, развернутость суждений о музыке, степень самостоятельности ученика. Что касается словесной характеристики детьми содержания воспринимаемого, средств музыкальной выразительности, то здесь могут намечаться следующие уровни выполнения задания:

а) в ответе дана правильная характеристика содержания музыкального произведения и тех известных ученикам (в соответствии с учебной программой) средств музыкальной выразительности, которые имеют наибольшее значение при передаче данного музыкального образа;

б) в ответе дана правильная характеристика содержания музыкального произведения и средств музыкальной выразительности, но они рассматриваются в отрыве друг от друга;

в) ответ в основном правильный, но не полный: содержит характеристику только эмоционального содержания музыкаль-

ного произведения и недостаточно раскрывает, какими средствами музыкальной выразительности оно передано;

г) ученик затрудняется дать характеристику даже эмоционально-образному содержанию музыкального произведения» (65, 84).

Развитие музыкального восприятия на уроках музыки продолжается в различных формах внеклассной работы. Это — концерты, лекции, беседы. Здесь школьники расширяют представление о творчестве композиторов, слушают произведения новых авторов. Хорошо, когда инициативу в подборе музыкального материала проявляют сами учащиеся. Такие концерты вызывают большой интерес у зрителей, которые с особым вниманием относятся к выступлениям своих товарищей.

Большое значение лекциям-концертам для школьников придавала В. Шацкая. Основываясь на своей богатой практике, она давала рекомендации, какие лекции лучше проводить для школьников и как их организовать. Шацкая предлагала, например, следующие темы: «Сказка в музыке», «Музыка и ее выразительные средства», «Танец и танцевальная музыка», «Аппassionата» (см. 96).

Расширению у старшеклассников представления о взаимосвязи литературы и музыки способствуют музыкально-литературные вечера. Так, например, Л. Зельманова о подготовке учащихся к вечеру, посвященному М. Ю. Лермонтову, пишет следующее: «Прежде всего... нужно заинтересовать, увлечь, наметить какие-то заманчивые перспективы... Читаю на уроке такие фрагменты из художественных произведений, из мемуарной литературы, которые помогают вызвать интерес к внутреннему облику поэта, желание побольше узнать о нем» (49, 108). Поэтому и мысль о вечере «Лермонтов и музыка» встречена учащимися одобрительно. Они стараются подготовить его самостоятельно и как можно лучше. Педагог рекомендует литературные работы, статьи, касающиеся темы вечера. Постепенно отбирается музыка, наиболее интересные факты из жизни Лермонтова, высказывания писателей, критиков. По инициативе учащихся идет поиск музыкальных произведений, которые любил поэт: «Семирамида» Россини, «Фенелла» Обера, — с целью выяснить, что же могло привлекать в них поэта. Наиболее яркие отрывки из этих произведений можно показать на вечере наряду с романсами, написанными на стихи Лермонтова. Изучение материалов помогает учащимся расширить свой литературный и музыкальный кругозор, а главное — воссоздать облик поэта, что позволит тоньше почувствовать музыкальность лермонтовской поэзии. Сам вечер, на котором учащиеся делятся своими открытиями, становится для них радостным, торжественным событием (см. 49).

Рассмотренный нами методический материал позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время накоплен богатый опыт развития музыкального восприятия школьников, форми-



рования у них интереса к народной, классической и современной музыке.

Использование учителем на уроке самых разнообразных методов создает возможность более глубокого сопереживания детьми музыки, понимания переданных в ней мыслей, чувств. Восприятие музыки способно оказывать влияние на духовный мир ребенка, становление его высоких нравственных качеств.

*Гембицкая Е. Я.*

#### ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕНИЯ В VII-VIII КЛАССАХ\*

Полноценное музыкальное воспитание в старших классах восьмилетней школы имеет особое значение.

Известно, что недооценка эстетического воспитания, существовавшая в нашей школе, отсутствие, в частности, музыкального воспитания в старших классах школы привели к тому, что молодежь в массе не умеет петь в двух-, трехголосном хоре, не привыкла слушать серьезную музыку.

При квалифицированном руководстве музыкальными занятиями учащихся VII—VIII классов на основе знаний, усвоенных ими в I—VI классах, можно достигнуть значительных результатов в певческом развитии, в воспитании хорошего музыкального вкуса оканчивающих восьмилетнюю школу.

Сложность и ответственность обучения пению в VII—VIII классах связана с мутацией, то есть изменением голосов как у мальчиков, так и у девочек.

Особенно резкие изменения происходят в голосах мальчиков, понижающихся в среднем на октаву.

Признаки мутации у некоторых мальчиков начинаются уже в V классе, но с особенной интенсивностью мутация протекает в VII—VIII классах.

В VII классе у девочек начинаются болезненные явления — часто появляется хрипота, неудобство в горле при пении, тусклое звучание голоса.

Именно в этом возрасте дети особенно нуждаются в квалифицированном бережном руководстве, умелом воспитании формирующегося голоса.

Мутация у мальчиков протекает по-разному. Одним становится трудно петь, голос у них срывается, появляется неточная интонация. При таком состоянии мальчики не участвуют в пении, а лишь следят по нотам за мелодией разучиваемой песни и упражнениями. Другие могут непрерывно участвовать в пении, постепенно теряя звуки верхнего регистра за счет приобретения новых — в малой октаве.

\* Статья печатается в сокращении. См. Музыкальное воспитание в школе, вып. I. М., 1968.

Очень важно индивидуально наблюдать за каждым мальчиком: предохранять от излишних напряжений голосовой аппарат, привить правильные певческие навыки, своевременно учитывать изменения голоса, его диапазона.

Например, Саша Д. в V, VI, VII классах пел высоким ярким дискантом. В VIII классе осенью у него начался предмутационный период, выразившийся в понижении голоса, в потускнении верхнего регистра. Его перевели в альты. К весне у Саши появилось теноровое звучание и теноровый диапазон от *ре*<sup>m</sup> до *ре*<sup>1</sup>—*ми*<sup>1</sup>, но вместе с тем он мог петь и детским голосом. В этот период мальчик пел в трех октавах. А в дальнейшем, посещая уроки пения и в IX классе, он пел в теноровой группе. Таким образом, у Саши перерыва в пении фактически не было. И это не единичный случай.

Опыт показывает, что те мальчики, которые пели систематически и правильно в детские годы, менее болезненно переживают мутацию и лишь с некоторым ограничением участвуют в хоровом пении в VII—VIII классах, постепенно переходя к юношескому звучанию (в малой октаве), и наоборот, у тех, кто не имел певческой подготовки, этот период проходит острее. Обычно таким мальчикам мы предлагаем не петь в хоре, но выполнять все упражнения по развитию музыкального слуха, участвовать в теоретических занятиях, в анализе нотного текста. Как правило, они с большим интересом слушают музыкальные произведения и их разбор.

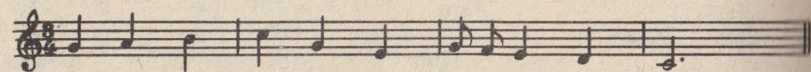
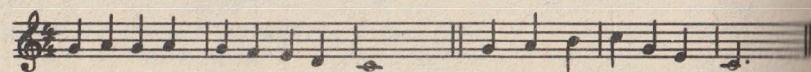
При разделении классных коллективов на голоса мы принимали во внимание диапазон и характер голоса учащихся. В 1-м голосе пели те, кто имел диапазон *до*<sup>1</sup>—*фа*<sup>2</sup> — в большинстве своем девочки. Во 2-м — имеющие диапазон *си* малой октавы — *до*<sup>2</sup>, *ре*<sup>2</sup>, здесь были сосредоточены все мальчики-альты.

При трехголосном пении в партии 3-го голоса пели учащиеся с наиболее низкочастотными голосами — густыми по тембру, — в том числе мальчики-альты. Партию 2-го голоса в трехголосии, как наиболее трудную, мы старались укомплектовать ребятами с хорошим музыкальным слухом. Мальчики, обладавшие мужскими голосами, участвовали в пении крайне ограниченно, только в доступной им тесситуре во 2-м или 3-м голосе. Уроки пения организованы были следующим образом: три раза в месяц мы занимались только хоровым пением в тесной связи с музыкальной грамотой, и один урок в месяц посвящался исключительно знакомству с музыкальной литературой.

Главная задача с начала учебного года была — продолжить начатое в V классе воспитание слухового внимания к интонационной чистоте воспроизводимой мелодии, к ритмической точности, к качеству певческого звука; продолжить развитие слуховых навыков различения основных закономерностей музыкальной речи — лада, ритма, размера, интервалов, темпа, динамики.



В области хорового пения необходимо было прежде всего привести учащихся к единому уровню певческого развития, подтянуть вновь пришедших, определить их место в коллективе. Первые уроки были посвящены укреплению (а для новых — усвоению) певческих навыков, приобретенных учащимися в прошлые годы, то есть умению петь в один голос чисто, слитно, на правильном певческом дыхании при четком, ясном формировании гласных. Для этого были использованы простейшие одноголосные упражнения и песни. В упражнениях преобладало движение сверху вниз, напевные мелодии на широком дыхании, что способствовало высокому звучанию голосов и укреплению навыка пения на экономном ровном выдохе. Простейшие упражнения на пяти нисходящих звуках, а также пение нисходящего мажорного звукоряда целыми нотами на различные слоги, с названием нот, со словами, способствовало укреплению плавного звучания на длительном выдохе.

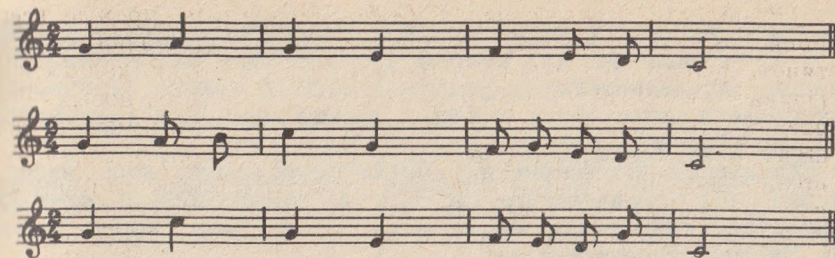


Ах, зи - ма, ах, зи - ма, все до - ро - ги за - ме - ла.



Зе - ле - ней - ся, зе - ле - ней - ся; мой зе - ле - ный пышный сад.

На одноголосных упражнениях и песнях повторяли простейшие сведения по нотной грамоте: местонахождение нот, длительности, размер, тоника, тоническое трезвучие. Большое внимание уделялось на каждом уроке пению с названием нот. Обычно, сначала учитель сам пел короткие попевки примерно такого типа:



а затем весь коллектив должен был чисто и точно повторять их. Каждое новое упражнение на распевание подвергалось разбору, потом исполнялось с названием нот, а при переходе в другие тональности — на различные слоги. При разборе нотного текста ребята должны были сами определить ладовую настройку — тонику и тоническое трезвучие.

Необходимым оказалось напомнить учащимся усвоенное ими в V классе понятие лада как соотношения устойчивых и неустойчивых звуков. Это закрепило умение петь ладовую настройку в таком порядке: тоническое трезвучие (I—III—V), неустойчивые звуки (VII—II—IV—VI) и тоническое трезвучие (V—III—I). Ладовая настройка содействовала более точному звучанию разбираемой по нотам мелодии. В начале урока учащиеся должны были или разобрать по нотам написанную на доске простую двух-, четырехтактовую попевку в тональностях до мажор, соль мажор, фа мажор, ре мажор, ля минор, ре минор, ми минор или записать такую попевку как диктант. Перед диктантом учащимся сообщалась тональность, давалась ладовая настройка. С названием нот они пропевали тоническое трезвучие, неустойчивые звуки с разрешением в тоническое трезвучие, прослушивали короткую попевку и старались определить сначала высотность, затем длительности и размер. После того как высотность, длительности и размер были определены, кто-либо из ребят записывал диктант на доске под контролем учителя, а остальные к себе в тетради.

В VII классе учащиеся должны были иметь две тетради: одну, нотную, для записи нот и вторую, обыкновенную школьную, для записи теоретических правил. Они начали также вести словарь музыкальных понятий, куда под диктовку учителя записывали определения ритма, размера, тональности, знаков альтерации и т. д.

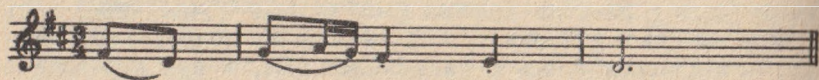
Точные доступные формулировки понятий, усвоенных на основе практики пения и слушания музыки, постоянное обращение к ним и применение их в разборе нотного текста песен и упражнений повышали уровень музыкального развития учащихся, содействовали сознательному восприятию музыки.

Первые два урока в начале года были посвящены повторению одноголосных песен: «Гимн Москве» В. Мурадели, «Кольбельная» И. Брамса, «Висла» — польская народная песня. У



каждого учащегося были сборники песен (без сопровождения) для V—VI классов, при помощи которых они повторяли эти песни с предварительным разбором нотного текста. Отдельные наиболее простые места пелись с названием нот (например, начало «Гимна Москве»).

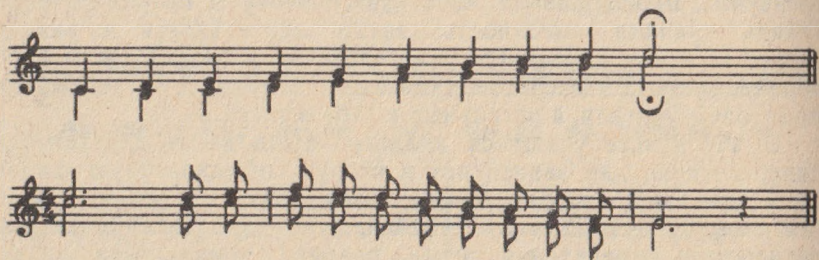
Уточнению интонации, выработке чистого унисона в интонационно или ритмически трудных местах содействовало пение на различные слоги — *да, ми, лю* и т. п. Например, конец песни И. Брамса «Колыбельная»:



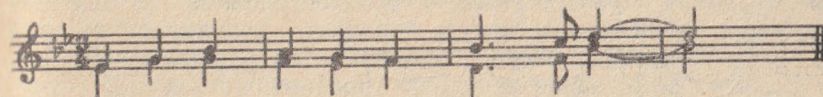
На этих песнях были закреплены навыки напевного звучания на ровном длительном выдохе, отчетливой артикуляции, дикции, правильного формирования различных гласных.

По мере укрепления элементарных певческих навыков и уточнения интонации в одноголосном пении на передний план выдвинулась задача достижения ясности и чистоты в двухголосном пении. В течение учебного года много внимания во время распевания уделялось пению двухголосных упражнений с терцовым и самостоятельным движением голосов. Кроме основной задачи — достижения интонационной чистоты в двухголосии, — большое внимание уделялось равновесию звучания 1-го и 2-го голосов. Тем более, что у 2-х голосов наблюдалась тенденция петь громче 1-х голосов, для того чтобы удержать свою мелодическую линию, не сбиться на 1-й голос.

Большую пользу принесло двухголосное пение звукоряда в терцию:



Кроме того, пели короткие двухголосные попевки с предварительным разбором их по нотам:



Для повторения интервалов, пройденных в V—VI классах, в начале урока давалось упражнение на двухголосное пение интервалов большой и малой терции, кварты, квинты, сексты. По руке учителя 1-е и 2-е голоса вступали каждый на свой заданный звук и выдерживали его по руке учителя, подстраиваясь и выравнивая звучание в двухголосном созвучии:



В достижении чистого строя и равновесия в звучании 1-го и 2-го голоса большую пользу принесло пение двухголосных упражнений без сопровождения. При пении без поддержки инструмента у учащихся обострялось внимание к качеству собственного исполнения и исполнения товарищей, развивался навык выстраивания двухголосных созвучий. Упражнения оказали большую помощь в разучивании двухголосных песен, таких как «Ядран лазурный» — югославская народная песня, «Ленин всегда с тобой» С. Туликова, «Ты, соловушка, умолкни» М. Глинки, «Рече та стогне Дніпр широкий» — украинская народная песня, «Прощальная комсомольская» из оперы «Семья Тараса» Д. Кабалевского. Все песни разучивались по нотам.

Югославская народная песня «Ядран лазурный» была удачным переходом от одноголосного пения к легкому двухголосию. Напевная лирическая, удобная по диапазону и tessitura для семиклассников, песня захватила их своим содержанием, своей привлекательной мелодией.

Одноголосный запев в начале разучивания исполнялся всем коллективом, затем его поручили отдельным хорошо поющим учащимся. Двухголосный припев был усвоен без особых затруднений и исполнялся стройно и напевно.

Более трудной для разучивания в условиях урока музыки оказалась песня С. Туликова «Ленин всегда с тобой».



С трудом осваивалось начало двухголосного припева после одноголосного запева:



Необходимо было добиться чистого и стройного двухголосного звучания первой терции, которая обуславливала исполнение всего припева. Достигнуть хорошего исполнения помогало пение без сопровождения со словами и на различные слоги.

Одноголосный запев песни, построенный на плавной напевной мелодии широкого дыхания в доступном диапазоне и тесситуре, укрепляет навык чистого, слитного пения в унисон, постепенного нарастания силы звука к припеву. Двухголосный припев, сочетающий терцовое и самостоятельное движение голосов, способствует напевности и стройности звучания двухголосия.

Если в песне «Ленин всегда с тобой» преобладает терцовое двухголосие, что облегчает достижение стройности и равновесия звучания, то в песне М. Глинки «Ты, соловушка, умолкни» движение голосов самостоятельное. Сложность голосоведения заключается в хроматических ходах и в широких интервалах, образующихся между голосами:



Кроме того, тесситура 2-го голоса здесь низкая и обычно располагает учащихся петь тяжелым, грубым, низким звуком.

Перед 2-ми голосами стояла задача добиться легкого, мягкого напевного звучания — служить для 1-го голоса красивым фоном. При совместном пении без сопровождения учащимся было предложено вслушиваться в образующиеся созвучия, выравнивать и очищать звучание. Достижению интонационной чистоты способствовало разучивание по нотам.

Песня потребовала длительного впева, но ребята полюбили ее и разучивали с удовольствием.

Украинскую народную песню «Рече та стогне Дніпр широкий» пели в двухголосной обработке в тональности до минор. Песня трудна тем, что она целиком двухголосна, причем 2-й голос во второй половине куплета имеет свою самостоятельную мелодическую линию. Кроме того, для ее исполнения необходимо владеть широким дыханием, напевным звучанием, динамическими нарастаниями и затиханиями, правильным произноше-

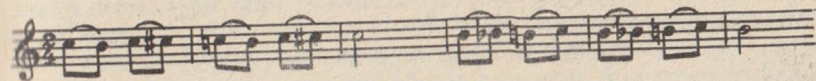
нием украинского текста. Особенного внимания потребовала вторая половина куплета — «кульминация»:



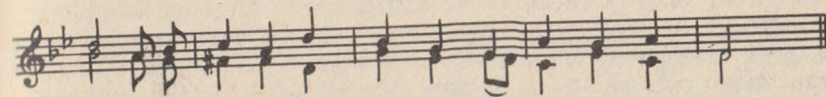
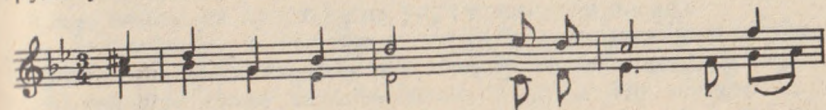
Здесь важно было добиться интонационной чистоты и укрепить навык округления гласных в высоком регистре как у 1-х, так и у 2-х голосов.

С большим интересом была воспринята учащимися «Прощальная комсомольская» из оперы «Семья Тараса» Д. Кабалевского. Из рассказа педагога ребята узнали содержание оперы, узнали, какое место песня занимает в действии, и после этого приступили к ее разучиванию. Пели на тон ниже, чем у автора, — в си бемоль мажоре. В этой тональности диапазон 1-х голосов  $re^1 - fa^2$ , 2-х —  $do^1 - do^2$ .

Одноголосный запев пели 1-е голоса и те участники партии 2-го голоса, которые брали без напряжения *ми-бемоль* второй октавы. Для достижения интонационной точности при полутоновых переходах пели специальные упражнения на различные слоги:



В припеве песни 2-е голоса ведут свою самостоятельную трудноосваиваемую мелодию:



Здесь помогло разучивание по нотам. 2-е голоса должны были очень точно и крепко запомнить свою мелодию, прежде чем соединиться с 1-ми голосами. Последние усвоили свою мелодию быстро и во время разучивания 2-го голоса легко и тихо подпевали ее закрытым ртом, что помогло яснее и сознательнее представить себе соотношение партий в припеве. «Прощальная комсомольская» потребовала длительного впева и индивидуальной проверки каждого поющего. Большую пользу принесло исполнение этой песни без сопровождения в медленном темпе.



При этом учащиеся внимательнее вслушивались в звучание своего голоса, в сочетание двух голосов, в припеве точнее выполняли полутоновые переходы.

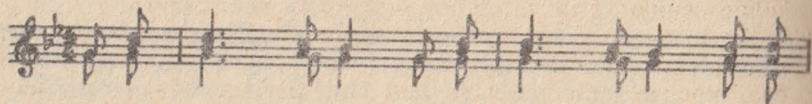
По мере укрепления навыков двухголосного пения во втором полугодии начали постепенно осваивать трехголосие на простейших песнях и следующих упражнениях:



Немалую роль в усвоении элементарных навыков трехголосного пения сыграла русская народная песня «А я по лугу». Над этой песней мы много работали еще в VI классе, но так и не достигли тогда чистоты и ясности трехголосия, несмотря на то что учили песню и по нотам, и разными приемами.

Особенную трудность в трехголосии представляет средний голос. Восприятие и исполнение его мелодической линии требует более развитых слуховых навыков. В VII классе мы укрепили партию 2-го голоса учащимися с хорошим музыкальным слухом, способными удерживать свою мелодию и одновременно прислушиваться к звучанию двух других голосов. Кроме того, в прошлом году у шестиклассников еще не всегда чисто и твердо звучало двухголосие. А петь чисто на три голоса можно лишь на базе стройного двухголосия.

В песне «А я по лугу» удобно то, что все три голоса начинают с одного звука и затем каждый исполняет свой мелодический рисунок:



В процессе разучивания партий их пели по нотам с названием звуков. Через сравнительно короткий промежуток песня зазвучала стройно и чисто. Самим учащимся доставляло удовольствие вслушиваться в трехголосные созвучия. Песню исполняли выразительно и весело.

Таким образом, из нашего опыта можно сделать вывод, что даже при двухлетней систематической слуховой и певческой

подготовке можно подойти к трехголосному пению уже в VII классе. Но при этом необходимо соблюдать следующие условия:

1. Развивать слуховые навыки учащихся систематически.
2. Обучать хоровому пению в тесной связи с музыкальной грамотой.
3. Сопровождать разучивание песни разбором ее характера, содержания, средств выразительности при активном участии самих учащихся. Постоянное обращение к содержанию, к смысловой стороне средств музыкальной выразительности воспитывает сознательное отношение к произведению, сообщает исполнению образность, яркость.

Если бы в VIII классе сохранился полностью состав VII класса, то в музыкальном и певческом развитии учащихся можно было бы достигнуть еще больших результатов. Но случилось так, что к началу учебного года из VIII класса несколько человек ушли в училища и техникумы, а на их место поступили новые, музыкально не подготовленные учащиеся.

Мальчики, певшие в прошлом году мужскими голосами, стали петь чище, точнее, но в ограниченном диапазоне (примерно *ре<sub>м</sub> — си<sub>м</sub>, до<sup>1</sup>*). Вновь пришедшие мальчики, которые пели мужскими голосами, часто не точно интонировали, не имели никаких певческих и слуховых навыков; а у кого были детские голоса, пели чисто, но также без элементарных певческих навыков.

Состояние голосов мальчиков требовало систематического контроля, индивидуальной проверки. Новичкам необходимо было усвоить правильные певческие навыки. В этих целях после уроков пения они оставались на дополнительные занятия. На занятиях наблюдались и фиксировались изменения, происходящие в голосах, проводилось индивидуальное и групповое обучение пению на простейших упражнениях и песнях.

У девочек в массе после летнего перерыва голос окреп, у многих расширился диапазон (чаще за счет верхнего регистра), крепче стали звучать высокие ноты. Но кое-кто из них периодически жаловался на хрипоту, болезненное состояние горла. Некоторые просили перевести их из 1-го во 2-й голос, — у них вдруг тускнели верхние звуки *ре<sup>2</sup>, ми<sup>2</sup>, фа<sup>2</sup>*.

Так как многие из вновь пришедших, особенно мальчики, выражали удивление и недовольство по поводу наличия уроков пения в VIII классе, на первых же занятиях была проведена беседа о значении музыки в жизни людей, о том, что музыку можно научиться понимать, что она передает глубокое содержание, большие идеи и становится доступнее, понятнее, когда участвуешь в ее исполнении. Здесь же был затронут вопрос о формировании голоса в 14—16 лет, о болезненном периоде, переживаемом каждым человеком.

Как и в VII классе, главной задачей на первых порах было укрепить слуховые навыки учащихся, продолжить воспитание слухового внимания к качеству пения. Необходимо было пер-



вые уроки посвятить укреплению элементарных певческих навыков на простейших одноголосных упражнениях и песнях.

Большую пользу принесла русская народная песня «В чистом поле за рекой»:

В чистом поле за рекой светит  
 месяц золотой. Ой, ли, ой, лю-  
 ли, светит месяц золотой.

Напевная, с широкими фразами на одном дыхании, с привлекательной мелодией, песня эта понравилась ребятам. Разучивалась она различными приемами: и на слоги, и со словами. Песня была выписана на доске, в нотном тексте были расставлены знаки дыхания. На этом примере учащиеся поняли, что длинные фразы, спетые на одном дыхании, наполняют песню свободно льющимся плавным звучанием. Было обращено внимание и на ясное, отчетливое произношение слов, округленное формирование гласных. Впоследствии эта песня стала служить распеванием, так как по своему диапазону и тесситуре она была удобна большинству учащихся. Наряду с этим для развития певческих навыков пели одноголосные и двухголосные упражнения, короткие упражнения-попевки такого же типа, что и в VII классе.

Систематические занятия по развитию слуховых навыков, пению по нотам оказывали большое влияние на музыкальное и певческое развитие учащихся. На каждом уроке им отводились первые 5—10 минут. В основном на протяжении учебного года на простейших попевках повторялись навыки, полученные в прошлые годы, а затем закреплялись на разучиваемых песнях. Вот примерные задания, которые давались учащимся:

1. Повторить с названием звуков мелодию, пропетую учителем также с названием звуков.
2. Пропеть тонику, а затем тоническое трезвучие прослушанной песни, определить лад.
3. Найти тоническое трезвучие в написанной на доске попевке, назвать лад и тональность, определить длительности.

4. Определить размер прослушанных песен или инструментальных произведений.

5. Петь до-мажорный звукоряд вразбивку по указанию учителя.

6. Петь мажорный звукоряд от *до*, от *ре*, от *фа*.

7. Определить интервалы от секунды до октавы (малые и большие секунды и терции; кварты, квинты, сексты, септимы, октавы).

8. Написать короткий простой диктант.

С самого начала учебного года в VIII классе учащимся была показана запись звукоряда в три с половиной октавы в двух ключах — басовом и скрипичном.

На отдельных занятиях с мальчиками, поющими мужскими голосами, все упражнения и трудные места из песен выписывались на нотном стане в басовом ключе. На уроке в классе пели по нотам, главным образом, в скрипичном ключе, лишь отдельные наиболее простые попевки давались в записи на двух строчках в двух ключах: в басовом и скрипичном. При пении двухголосных упражнений и песен все мальчики пели во 2-м голосе. Наиболее приемлемой для них была средняя тессitura.

В течение первого полугодия были разучены следующие песни: «Песня единого фронта» Г. Эйслера, «Песня больших дорог» А. Дюпюи, старая комсомольская песня «Там вдали за рекой», революционная песня «Мы — кузнецы».

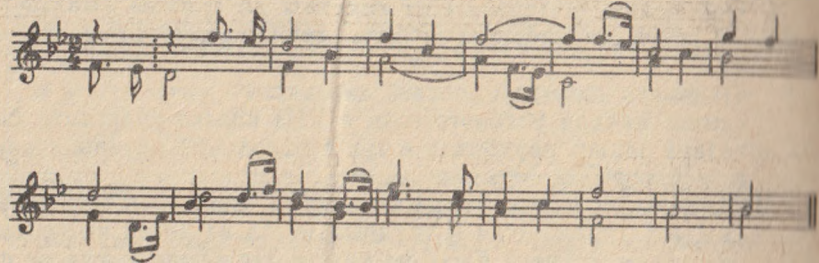
«Песню единого фронта» Г. Эйслера разучивали на немецком языке. Песня, одноголосная, с ясной легко запоминающейся мелодией, с чеканным маршевым ритмом, с доступным для большинства диапазоном и тесситурой, нравилась ребятам. Мальчики, певшие мужскими голосами, брали в начале куплета верхнее *си*. Песню учили по нотам в тональности ми минор, пели ее на различные слоги и только тогда, когда мелодия была усвоена, приступили к разучиванию с немецким текстом — на несколько уроков к нам приходил педагог немецкого языка. Пели два куплета на немецком языке, а третий — последний — на русском.

«Песню больших дорог» А. Дюпюи разучили в тональности си-бемоль мажор. (Песня широкого диапазона — *до*<sup>1</sup>—*ми-бемоль*<sup>2</sup>). Последнюю фразу в куплете пели только высокие голоса (1-е голоса).

Внимание учащихся было обращено на различные окончания в середине и в конце куплета, чтобы предупредить возможность ошибок.



Когда песня была твердо выучена, во второй половине куплета ввели подголосок, который поручили четырем девочкам с высокими голосами, они пели его звонко и уверенно (подголосок был заимствован из переложения В. Г. Соколова).



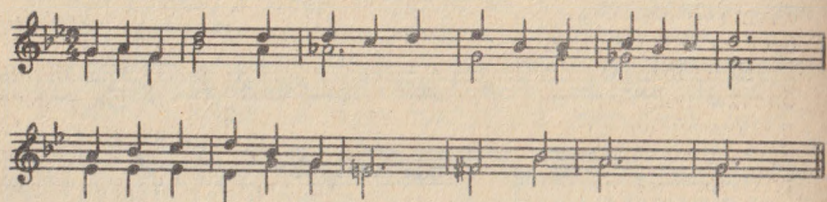
Исполняли песню с постепенным усилением звука к середине, а затем от середины к концу на постепенном затихании. Учащиеся представляли себе приближение и удаление отряда юных путешественников.

Первый куплет пели закрытым ртом четко — нон легато, второй — тихо, со словами, без подголоска. Третий — громко, с подголоском, четвертый — тихо, без подголоска и пятый — с закрытым ртом, с подголоском. Такое исполнение увлекало учащихся, и они с удовольствием работали над выразительностью пения.

С успехом были разучены песни первых лет революции «Там, вдали за рекой» и «Мы — кузнецы».

Третью четверть начали с разучивания песни Д. Кабалевского «Школьные годы» в довольно сложной двухголосной редакции.

2-й голос разучивали все, по нотам, выписанным на доске. И только тогда, когда он был основательно выучен всем коллективом, ввели 1-й голос. В 1-м голосе пели девочки со высокими голосами из старого состава класса, быстро усвоившие мелодию. Когда первый раз соединили 1-й и 2-й голоса, прозвучало отчетливое двухголосие, но два места — одно в запеве, другое в припеве — потребовали еще длительной работы. В запеве трудно давались хроматические ходы во 2-м голосе и разноритмичный рисунок в голосах:



в припеве трудно осваивались разные мелодии 1-го и 2-го голоса в совместном звучании:



Оба места учили всем коллективом на два голоса различными приемами: 1-й голос закрытым ртом, 2-й голос со словами, на различные слоги и т. п. Ребята очень полюбили песню и готовы были даже задерживаться на перемену, если на уроке не хватало времени.

В третьей четверти много времени заняла подготовка ко Дню Советской Армии. В связи с этим были разучены одноголосные и двухголосные песни, связанные с историей нашей героической армии. Среди них: «Смело мы в бой пойдем» и «Красная армия всех сильнее»; «Песня о Чапаеве» Ан. Новикова, «Священная война» А. Александрова, «Три танкиста» Дм. и Дан. Покрасс и другие.

В четвертой четверти разучили народную болгарскую песню «Хей, Балканский край родной». Двухголосие, простое, естественное, не вызывало затруднений у поющих. Песня вошла в число любимых.

Таким образом, несмотря на то, что в VIII классе оказалась большая группа вновь пришедших, неподготовленных учащихся и многие мальчики переживали острый период мутации, школьники все же прочно усвоили навыки двухголосного пения на более сложном, чем раньше, песенном материале, укрепили знания нотной грамоты.

Активное участие в хоровом пении способствовало развитию у них музыкального слуха, усвоению певческих навыков, осознанному восприятию и различению средств музыкальной выразительности.

Большое влияние на музыкальное развитие учащихся оказали проводимые, как и в VII классе, занятия музыкальной литературой.

Благодаря им у многих появилась тяга к музыке. Часто, приходя на урок музыки, ребята рассказывали о том, что они слушали по радио, на концерте, в театре. На уроках возникали беседы о событиях, происходящих в музыкальной жизни.

В итоге знакомства с музыкальной литературой накопился багаж любимых произведений русской и западной классики, появилось свое суждение о музыке, о качестве исполнения. Объединенные выступления VII—VIII классов на школьных вечерах повышали интерес учащихся к пению, сплачивали их в дружный работоспособный коллектив.



ЧТОБЫ БЫЛО ИНТЕРЕСНО СЛУШАТЬ МУЗЫКУ

Урок музыки в школе. Учитель проигрывает на фортепиано произведение известного композитора, поет, увлекается и хочет, чтобы ребята почувствовали красоту этой музыки. А ребята разговаривают, зевают. Им скучно.

Приобщение школьников к серьезной музыке — важное и необходимое дело. И учитель старается подобрать для слушания произведения соответствующие возрасту, развитию, подготовке ребят.

Почему же ребята иногда плохо слушают музыку? Это обычно бывает в тех случаях, когда учитель недостаточно продумывает содержание беседы о музыке, когда рассказ его получается сухим, мало эмоциональным. Зато какая удивительная тишина наступает, если рассказ о музыке — образный, яркий, если в него вплетаются события, которые захватывают, волнуют. Вот, например, знакомятся ребята с песней Э. Колмановского на стихи Л. Ошанина «Я вернусь к тебе, Россия».

— В лагере смерти Заксенхаузен, — рассказывает учитель, — нашли тетрадь стихов неизвестного солдата. Стихи погибшего узника были обращены к Родине. До последней минуты он верил, что вернется в свои родные края.

Одно из стихотворений начиналось так:

Я еще вернусь к тебе, Россия,  
Чтоб услышать шум твоих лесов,  
Чтоб увидеть реки голубые,  
Чтоб идти тропой моих отцов...

Стихи неизвестного солдата потрясли композитора Колмановского и поэта Ошанина. Так появилась новая песня, полная суровой простоты и глубокого чувства, в припев которой вошла строчка: «Я вернусь к тебе, Россия».

После такого, даже небольшого рассказа ребята внимательно слушают песню. Серьезными, сосредоточенными становятся их лица. Эта музыка тронула каждого и запомнится надолго, может быть, на всю жизнь.

А вот другой урок. Нужно прослушать отрывки из оперы М. И. Глинки «Иван Сусанин». И здесь учитель в короткой, но яркой беседе находит как бы «ключ» к сердцам ребят. С интересом слушают они «Шуточный канон», сочиненный вскоре после премьеры оперы «Иван Сусанин» в честь Глинки его друзьями.

Учитель проигрывает канон на фортепиано и читает стихи. (Музыку канона написали В. Ф. Одоевский и М. Ю. Виельгорский, а стихи — В. А. Жуковский, П. А. Вяземский и А. С. Пушкин.)

Пой в восторге, русский хор,  
Вышла новая новинка.  
Веселись, Русь! Наш Глинка —  
Уж не Глинка, уж не Глинка, а фарфор!  
(Жуковский)

За прекрасную новинку  
Славить будет глас молвы  
Нашего Орфея — Глинку  
От Неглинной, от Неглинной до Невы.  
(Вяземский)

Слушая сию новинку,  
Зависть, злобой омрачась,  
Пусть скрежещет, но уж Глинку  
Затоптать, топтать, топтать  
не сможет в грязь.  
(Пушкин)

Последний куплет, сочиненный Пушкиным, передает атмосферу недоброжелательства и злобы, которую создавали вокруг Глинки представители высшей знати, называвшие музыку великого композитора «кучерской» за ее народный характер.

Постепенно учитель сосредоточивает внимание ребят на образе Ивана Сусанина — первого народного героя в русской музыке. В образе простого крестьянина, совершившего подвиг в 1612 году, композитор обобщил типичные черты русского народа, показал его любовь к родине, готовность к подвигу. Во время Великой Отечественной войны не раз был повторен подвиг Сусанина, воспетый Глинкой. Учитель рассказывает о подростке Коле Молчанове, которого гитлеровцы заставляли провести их к переправе, а он вместо этого завел их в болото.

А потом, слушая отрывки из первой русской классической оперы, ребята с интересом узнают, какими средствами музыкальной выразительности передает Глинка чувства героя, создает поистине гениальный музыкальный портрет Ивана Сусанина.

Ближе и дороже становятся ребятам и народные песни, если рассказать о том, как поют песни в народе, какими обрядами сопровождали их в старину. Например, песня «Во поле береза стояла» дает возможность нарисовать любопытные картины быта русской деревни, рассказать о различных народных обычаях. Хорошо напомнить ребятам о том, что теперь каждый год отмечается в Российской Федерации праздник Русской березки. И это не случайно. Ведь березка стала для нас как бы символом родной природы. Народный обычай «завивать» березку (соединять ветви двух соседних березок и делать из них кольцо), украшать ее лентами, бусами, цветами, водить вокруг березки хороводы пришел к нам из глубокой древности. Во многих русских деревнях и до сих пор каждый год отмечается этот праздник.



Интересно проследить, как использовали эту песню в своих произведениях русские композиторы от Фомина и Глинки до Балакирева и Чайковского (см. 52).

Беседы могут быть проведены на самые различные темы: о творчестве композитора, об отдельном музыкальном произведении, о музыкальных жанрах.

Вот, например, как можно построить беседу о песнях Великой Отечественной войны.

...В романе американского писателя Митчела Уилсона «Встреча на далеком меридиане» есть такой эпизод. Ученый физик Николас Реннет, приехавший в СССР, попадает в дом к русскому ученому Горчакову на день рождения.

В конце вечера за столом кто-то запел, остальные подхватили, все пели песню, не стесняясь, с чувством.

«В первый момент Николасу сделалось неловко. Он не привык к простосердечности, к таким открытым чувствам. Но в этих людях он заметил новое для себя: уверенность в своей силе, и они не стеснялись открытого выражения чувств и ждали того же от других. Жизнь от этого становилась ярче, звучнее, интенсивнее, и было это похоже на дуновение в знойный день свежего ветра, предвестника бури...»

Американский писатель подметил вошедший в нашу жизнь обычай. Мы часто поем наши любимые песни на праздниках, в кругу друзей, в туристических походах. Наши песни звучат и на борту атомного ледокола, и даже в космосе. С каждым годом советская песня все больше проникает в самые отдаленные уголки не только нашей страны, но и всего земного шара, становится символом дружбы и мира.

Среди песен, которые знают и любят во всем мире, немало тех, что вошли в нашу жизнь как память героических лет. Это песни Великой Отечественной войны.

О чем же рассказывают песни военного времени?

В годы войны на фронте сложили такую поговорку: «В ночи песня — свет, в жару — тень, в мороз — телогрейка». И действительно, песня помогала людям жить, воевать.

Вот что писал воин Воронежского фронта, красноармеец Потехин: «Это было в 1942 году. Марш был труден. Долго шагали мы по пыльной дороге, палимые солнцем. Плечи немилосердно давили ремни. Мы преодолели топкое болото, форсировали реку. Пот градом катился по лицам, силы иссякли. Но марш не окончен. Вдруг раздалась команда: „А ну-ка, песню! Запевала, на середину!“ И грянула песня „Священная война“ А. Александрова:

Пусть ярость благородная  
Вскипает, как волна,  
Идет война народная,  
Священная война...

Она мощно покатила по степи, взметнулась к небу. Сильная песня, сильные слова... И тверже становится шаг, и легче дышится. Колонна шагает вперед...» (см. 64).

Песню «Священная война» Александр Васильевич Александров, основатель и руководитель Краснознаменного ансамбля Советской Армии, написал на третий день войны — 24 июня 1941 года. Утром 25 июня ее уже пели артисты ансамбля перед бойцами, уходившими на фронт. На следующий день песня звучала на Белорусском вокзале. Она отправилась воевать вместе с бойцами.

«Священная война» стала как бы музыкальной эмблемой Великой Отечественной войны. (Показать песню «Священная война» в записи.)

Осень 1941 года. Фашисты перешли Днепр. В это время появилась песня о Днепре — обращение с прощальным призывом к родной реке и клятва вернуться. Стихи написал Евгений Долматовский, находившийся в это время на Южном фронте, а музыку — начинающий композитор из фронтового ансамбля песни и пляски Марк Фрадкин. Сразу полюбилась эта песня бойцам, понравилась ее сдержанность, теплота, задушевность. (Показать в записи «Песню о Днепре».)

Пели потом эту песню в горах и лесах Кавказа. А когда началось наступление, наши воины пронесли ее от кавказских гор до берегов Днепра. И вместо строки — «Будет славный день, мы пойдем вперед» запели: «Славный день настал, мы идем вперед». «Песня о Днепре» превратилась в песню наступления.

Были свои любимые песни у пехоты, у летчиков, у моряков, у партизан. Песню «Ой, туманы мои, растуманы» Владимира Захарова на стихи Михаила Исаковского партизаны считали своей, народной.

Композитор Захаров рассказывал, что его музыка родилась под впечатлением старинной русской песни, в которой встречались слова «Ой, туманы...» В песне Захарова с огромной силой передана любовь к Родине. «Я вспомнил мой родной Смоленский край, и песня как бы сама вылилась из души», — говорил композитор. И она действительно очень похожа на русские народные песни: величавая, неторопливая, с распевным узором непрерывно льющейся мелодии. Вот про такие протяжные песни говорили в народе: «Как река, она льется, с изгибами да загонями. Коли душа коротка, протяжной песни не спеть...» (Показать в записи песню «Ой, туманы мои, растуманы».)

Любовь фронтовиков к музыке запечатлена во многих документах: в письмах, в воспоминаниях участников войны, на фотографиях.

Однажды в газете «Советская культура» была напечатана фотография, сделанная в марте 1943 года в только что освобожденном селе Новошахтинском на Южном фронте: у стены разрушенного дома собрались бойцы, они слушают музыку. Молодой воин в солдатской гимнастерке с увлечением играет на скрипке, аккомпанирует баян. «Ноктюрн» — так названа фотография. Мы не знаем, какая музыка звучала в Новошахтин-



ском: «Ноктюрн» Шопена или Глинки, «Мелодия» Чайковского или просто напев любимейшей песни. Но для тех, кто ее слушал, она была воплощением всего дорогого и прекрасного, того, что защищали эти бойцы от фашистов. И, наверное, вот так же, затаив дыхание, слушали бойцы скрипку на осажденном острове Эзеле осенью 1941 года, когда в ночном лесу при свете маленьких электрических фонариков играл для своих товарищей скрипач Егоров. Об этом поведал К. Паустовский в рассказе «Струна» (см. 71). (Прочсть рассказ «Струна» и в середине его поставить пластинку «Мелодия» Чайковского.)

В романах, повестях, поэмах советских писателей, написанных в годы войны, встречается немало страниц, посвященных музыке. Вспомним одно из лучших произведений советской литературы — поэму А. Твардовского «Василий Теркин».

Герой книги Василий Теркин — воплощение солдатской смелости, находчивости, отзывчивости, верности, неистребимой любви к жизни, олицетворение народной мудрости и юмора. Поэт наделил своего героя и любовью к музыке. Теркин отличный гармонист. Почти целая глава поэмы — «Гармонь» — посвящена описанию игры Василия Теркина на гармонии.

...Только взял боец трехрядку,  
Сразу видно — гармонист,  
Для начала, для порядку  
Кинул пальцы сверху вниз.

Позабывтый, деревенский  
Вдруг завел, глаза закрыв,  
Стороны родной смоленской  
Грустный памятный мотив.

И от той гармошки старой,  
Что осталась сиротой,  
Как-то вдруг теплее стало  
На дороге фронтовой...

Хорошая песня, музыка были очень нужны на фронте. Нужны были и веселые, бодрые, шуточные песни. В том же «Василии Теркине» есть строчки:

Жить без пищи можно сутки,  
Можно больше, но порой  
На войне одной минутки  
Не прожить без прибаутки,  
Шутки самой немудрой.

Много задорных шуточных песен написал композитор Анатолий Новиков, и артисты Краснознаменного ансамбля Советской Армии были их первыми исполнителями.

Очень полюбили бойцам его «Самовары-самопалы», «Зимушка-зима», «Вася-Василек». Герой его веселых песен был сродни Василию Теркину. Так же как и Теркин, он был наделен юмором, любовью к шутке. (Показать в записи песню «Вася-Василек».)

Про любимые свои песни бойцы говорили: «Ну, хороша же

песня! Послушаешь ее, и никакой черт тебе не страшен, будто втрое силы прибавилось, горы своротил бы...»

Музыка, песни прибавляли силы даже тем, кто был в фашистских лагерях смерти.

«Бухенвальд. Едва на вышках гасли красные огни — знаки для охраны, что эсесовцы ушли с территории лагеря и можно стрелять без предупреждения, в блоке политических № 12 раздавалась музыка. Из глубин четырехэтажных нар, похожих на соты, высовывались головы, загорались потухшие глаза. Люди слушали музыку, отрывая время за четырехчасового сна, и редкое наслаждение озаряло их изможденные лица. Один из узников лагеря — немецкий коммунист Руди Армдт играл на скрипке. „Руди! Пожалуйста, польскую... французскую... русскую“, — раздавалось со всех концов барака...»

Тонкий человек с непропорционально большой от истощения головой и огромными черными глазами подносил палец к губам, успокаивая публику, взмахивал смычком, и веселая плясовая с шутивными коленями и переборами, словно издеваясь над смертью, глядевшей из всех углов, резвилась под сводами барака...» (см. 91).

Стихи, музыка, песни, которые невозможно было расстрелять, пробуждали у людей волю к борьбе, любовь к жизни, помогали найти друзей, пережить неволю...

Вот такие стихи пелись узниками Вальтлагеря на мотив известной песни Никиты Богословского «Спят курганы темные»:

Спят овраги темные,  
Снегом занесенные,  
Спят леса дремучие,  
Нерушим покой.  
Сквозь ограду смертную,  
Сквозь кольцо колючее  
В лес бежал из лагеря  
Парень молодой...

В годы войны песни создавались нередко прямо в землянках, окопах, на боевых кораблях. В Ленинграде в начале войны написал свою песню «Вечер на рейде» Василий Павлович Соловьев-Седой на слова поэта Александра Чуркина.

Вот как рассказывает об этом сам композитор:

«Стоял чудесный вечер, какие бывают, мне кажется, только у нас, на Балтике. Невдалеке на рейде стоял какой-то корабль. С него доносились звуки баяна и тихая песня. Мы как раз кончили нашу работу и долго слушали, как поют моряки. У меня возникла мысль написать песню об этом тихом чудесном вечере, неожиданно выпавшем на долю людей, которым завтра, может быть, предстояло идти в опасный поход, в бой. Возвратившись из порта, я сел сочинять эту песню».

Через два дня песня была написана. Но когда В. Соловьев-Седой показал ее своим товарищам, они заявили, что слишком она «тихая», спокойная, а ведь на войне нужны бодрые, громкие, маршевые песни! Композитор решил, что товарищи,



видимо, правы, и больше никому «Вечер на рейде» не показывал.

А через год на Калининском фронте, у Ржева, композитор исполнял однажды в землянке свои песни, сопровождая себя на аккордеоне. Бойцы попросили его спеть «что-нибудь для души». И он начал петь «Вечер на рейде». Со второго куплета бойцы стали тихо подпевать. «И я почувствовал, — вспоминает Соловьев-Седой, — что песня дошла до сердца и имеет право на жизнь». А когда «Вечер на рейде» передали по радио, то полетели в редакцию письма с фронта и тыла — просили почаще исполнять эту чудесную песню.

Задумчивая, плавная, задушевная, песня «Вечер на рейде» полюбилась всем. (Показать в записи «Вечер на рейде».)

Немало замечательных песен о морях создали композиторы Евгений Жарковский, Борис Мокроусов, служившие во флоте. И героями их песен были чаще всего те, кто сражался рядом с ними.

Есть у композитора Бориса Мокроусова песня «Заветный камень». Слова ее написал поэт Александр Жаров.

...Кусочек родной земли, кусочек гранита взял моряк, покидая Севастополь, и, раненный, передал его друзьям, завещал хранить как символ Родины. Содержание этой песни не выдуманно. Ее герой — старшина Николай Зинский. Его фотографию можно увидеть в музее Черноморского флота Севастополя. Он последним покинул Севастопольскую бухту и всю войну хранил на груди кусочек гранита с родного утеса. Он не погиб, этот человек из легенды. Николай Зинский вернулся в родной Севастополь и стал строителем, а заветный камень положил в фундамент одного из домов. (Показать в записи песню «Заветный камень».)

В песнях, созданных в годы войны, бойцы узнавали себя, песни говорили об их подвигах, чувствах, об их верности и любви к Родине, это были их песни. Известны случаи, когда с отчаянной храбростью бойцы спасали песню от фашистов. Вот один из них:

...Однажды бойцы, воевавшие под Новороссийском, услышали, что недалеко от них во вражеских окопах, звучит песня: патефон играл «Катюшу» композитора Матвея Блантера. «Наша песня у фрицев! Не дадим песню в обиду!» — решили бойцы. Поздно ночью горсточка храбрецов пробралась во вражеские окопы, перебила охрану, захватила патефон с пластинками и возвратилась назад, «прихватив» несколько пленных.

Песня Блантера «Катюша» полюбилась многим нашим бойцам. Она была олицетворением верной девичьей любви. Песню пели и воины, и артисты, которые приезжали на фронт. «Катюшей» называли воины наше грозное оружие. О судьбе этой песни можно говорить много. Ведь она совершила путешествие по различным странам, стала любимой песней французского и итальянского сопротивления, зазвучала в Америке и в Японии.

А совсем недавно о «Катюше» мы опять услышали из-за рубежа. Миланский театр «Лирико» показал спектакль «Песни свободы». В нем прозвучала песня итальянских партизан «Свистит ветер», которая исполнялась на мотив советской «Катюши».

В этой беседе мы вспомнили лишь некоторые из песен, звучавших в годы войны на фронтах. А как много интересного можно рассказать и о других песнях Великой Отечественной войны — о песнях «В землянке» Константина Листова, «Прощайте, скалистые горы» Евгения Жарковского, «Дороги» Анатолия Новикова, «Осенний сон» Матвея Блантера и о многих других!

И рассказ об этих овеянных пламенем сражений песнях, демонстрация их в записи или исполнение самими учащимися помогут нам воспитать у ребят чувство любви к своей великой Родине.



## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абелян Л. М. Хоровое исполнительство как путь духовного обогащения подростка. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 13. М., 1978, с. 47—54.
2. Абелян Л. М., Гембицкая Е. Я. Детский хор Института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР. М., 1976.
3. Адищев В. И. Из истории музыкального воспитания в Перми. Певческие курсы А. Д. Городцова. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 12. М., 1977, с. 62—74.
4. Алиев Ю. Б. Использование технических средств на уроке пения и в хоре. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 5. М., 1966, с. 56—61.
5. Алиев Ю. Б. Подросток—музыка—школа. — В кн.: Вопросы методики музыкального воспитания детей. М., 1975.
6. Алиев Ю. Б. Пути формирования навыков многоголосного пения в детском хоре. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 10. М., 1975, с. 135—148.
7. Алиев Ю. Б. Технические средства и музыкальное воспитание. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 6. М., 1970, с. 116—124.
8. Алиев Ю. Б. Уроки музыки в VII классе. — В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971, с. 252—273.
9. Алиев Ю. Б. Учет успеваемости учащихся на уроке музыки (из опыта работы в V—VII классах). — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 7. М., 1971, с. 38—48.
10. Алмазов Е. И. О возрастных особенностях певческого голоса у дошкольников, школьников и молодежи (по данным фонетической лаборатории Института художественного воспитания АПН). В кн.: Развитие детского голоса. М., 1963, с. 18—27.
11. Апраксина О. А. Вместе со всей страной. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 13. М., 1978, с. 13—19.
12. Апраксина О. А. К вопросу о системе музыкального воспитания в школе. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 4. М., 1965, с. 3—12.
13. Апраксина О. А. О возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта общеобразовательной школы. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 12. М., 1977, с. 3—14.

14. Апраксина О. А. О праве учителя-музыканта на эксперимент. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 13. М., 1977, с. 66—76.

15. Апраксина О. А. О школьной программе по пению. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 5. М., 1966, с. 6—11.

16. Апраксина О. А. Современные задачи музыкального воспитания в школе. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 2. 1963, с. 3—10.

17. Апраксина О. А. Современный ребенок и музыка. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 8. 1972, с. 38—48.

18. Апраксина О. А. Уроки музыки в IV классе. — В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971, с. 168—200.

19. Апраксина О. А., Орлова Н. Д. Выявление неверно поющих детей и методы работы с ними. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 10. М., 1975, с. 104—113.

20. Бальчитис Э. И. О восприятии инструментальных музыкальных произведений в младших классах средней школы. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 5. М., 1966, с. 11—17.

21. Баршева В. Детское музыкальное творчество. — Музыкальное образование, 1926, № 5—6, с. 22—31.

22. Белобородова В. К. О музыкальном воспитании в школах ГДР. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 4. М., 1965, с. 69—74.

23. Белобородова В. К. Уроки музыки во II классе. — В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971, с. 113—134.

24. Брандель С. Дифференцированное обучение пению в I классе общеобразовательной школы. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 6. М., 1970, с. 64—78.

25. Брежнев Л. И. Советские профсоюзы — влиятельная сила нашего общества. — В кн.: Актуальные вопросы идеологической работы КПСС, т. 2. М., 1978.

26. Брюсова Н. Я. Музыкальное образование и музыкальное просвещение после Октября. — В кн.: К десятилетию Октября. 1917—1927. М., 1927.

27. Брюсова Н. Я. Музыкальное просвещение и образование за годы революции. — Музыка и революция, 1926, № 1, с. 25—30.

28. Ветлугина Н. А. Индивидуальное и типичное в музыкальном творчестве детей. — В кн.: Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1972, с. 185—208.

29. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.

30. Гембицкая Е. Я. Музыкальное воспитание в старшем школьном возрасте. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 11. М., 1976, с. 94—102.

31. Глебов Игорь. (Асафьев Б. В.). О музыкально-творческих навыках у детей. — В кн.: Вопросы музыки в школе / Под ред. И. Глебова. Л., 1926, с. 147—154.

32. Головская К. В. Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания. — Известия АПН РСФСР, вып. 11. М., 1947, с. 43—53.



33. Гольденштейн М. Л. Во Дворце пионеров. — В кн.: Музыка продолжала звучать. Л., 1969, с. 216—228.
34. Горюнова Л. В. Воспитание музыкального вкуса и развитие музыкального восприятия у школьников. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 7. М., 1971, с. 16—26.
35. Горюнова Л. В. Певческое музицирование как творческая деятельность на уроке музыки. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 8. М., 1972, с. 49—59.
36. Грищенко К. С. О пении по нотам незнакомого материала в I—II классах начальной школы. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 1. М., 1961, с. 40—48.
37. Гродзенская Н. Л. Из опыта работы (произведения классиков в детском хоре). — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 2. М., 1963, с. 19—36.
38. Гродзенская Н. Л. Подготовка к пению по нотам. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 3. М., 1964, с. 9—17.
39. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в начальной школе. М., 1962.
40. Гродзенская Н. Л. Уроки музыки в VI классе. — В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971, с. 225—251.
41. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. М., 1969.
42. Гродзенская Н. Л. Эстетическое воспитание в первом классе. — В кн.: Эстетическое воспитание в начальной школе / Под ред. В. Н. Шацкой. М., 1969, с. 125—141.
43. Данилевская Л. В. Основные принципы музыкального воспитания Н. Л. Гродзенской. Статья первая. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 10. М., 1975, с. 46—71.
44. Дмитриева Л. Г. Детское музыкальное творчество как метод воспитания. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 11. М., 1974, с. 71—86.
45. Дмитриева Л. Г. Развитие у первоклассников чувства формы в процессе элементарного музицирования. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 14. М., 1979, с. 7—11.
46. Дябло Т. В. Методы формирования чувства мажора и минора у младших школьников. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 12. М., 1977, с. 33—40.
47. Жданова Т. А. Игровой метод в развитии музыкально-просветительских интересов младших школьников в детском хоре. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 13. М., 1973, с. 37—46.
48. Зарин Д. Н. Методика школьного хорового пения. М., 1907.
49. Зельманова Л. Роль музыки и литературы в воспитании старшекласников. В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 6. М., 1970, с. 107—116.
50. Кабалевский Д. Б. Идеи основы музыкального воспитания в Советском Союзе. — В кн.: Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1973.
51. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. М., 1977.

52. Канн-Новикова Е. И. Во поле береза стояла. — В кн.: Пионерский музыкальный клуб, вып. 6. М., 1964, с. 33—36.
53. Ковин Н. М. Пение и музыка в единой трудовой школе. — В кн.: Музыка в единой трудовой школе, вып. 1. Пг., 1919, с. 5—11.
54. Корсунская М. Л. Искусство Прокофьева как фактор единения советской и классической музыки на уроках в начальной школе. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 12. М., 1977, с. 40—53.
55. Краевский В. В. Преподавание как творческая деятельность учителя. — В кн.: Дидактика средней школы. М., 1975.
56. Куликова Н. Ф. К вопросу о работе с неточно интонирующими учащимися первого класса («гудошниками»). — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 11. М., 1976, с. 30—47.
57. Лебедева Л. С. Воспитательная работа в хоре мальчиков. М., 1950.
58. Левидов И. И. Детское пение и охрана голоса детей. М., 1936.
59. Локшин Д. Л. Юноши поют (из опыта работы хора юношей Института художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР). — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 2. М., 1963, с. 72.
60. Маслов А. Л. Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики. М., 1913.
61. Менабени А. Г. Вокальные упражнения в работе с детьми. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 13. М., 1978, с. 28—37.
62. Мировольский С. И. Об эстетическом образовании народа (памяти А. С. Пушкина). — В кн.: О музыкальном образовании в России и в Западной Европе. Изд. 2-е. Спб., 1882, с. 7—20.
63. Морозова С. Н. Из истории массового музыкального воспитания. Б. Л. Яворский. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 12. М., 1977, с. 75—85.
64. Музыка на фронтах Великой Отечественной войны. М., 1948.
65. Николаева Е. В. Особенности оценивания успеваемости учащихся на уроках музыки и основные критерии педагогической оценки. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 14. М., 1979, с. 78—89.
66. Овчинникова Т. Н. Воспитание детского певческого голоса в хоре. — В кн.: Детский голос. М., 1970.
67. Орлова Н. Д. Об основных вопросах вокального воспитания детей и молодежи (к итогам научной конференции). — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 2. М., 1963, с. 86—95.
68. Орлова Н. Д. О певческом и рабочем диапазоне школьников. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 7. М., 1971, с. 34—38.
69. Орлова Н. Д., Алиев Ю. Б. Хоровое пение. — В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971, с. 6—37.
70. Паустовский К. Г. Струна. — В кн.: Пионерский музыкальный клуб, вып. 1. М., 1961; Рассказы о музыке. М., 1966.
71. Писарев Д. И. Влияние искусства на воспитание (Рецензия на статью Э. М. А.) — Полн. собр. соч., т. 1, Спб., 1894.
72. Попов В. С. Вступительная статья. — В сб.: Русские народные песни / Сост. Н. Калугина и В. Попов. М., 1971, с. 3—6.
73. Попов В. С. Многоголосие в хоре начальных классов (Из опыта



работы). — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 3. М., 1964, с. 33—44.

74. Попов В. С. О некоторых вопросах подготовки детских хоро-вых коллективов к исполнению современной музыки. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 6. М., 1970, с. 49—64.

75. Попов В. С. Русская народная песня в детском хоре. М., 1979.

76. Программа по музыке для общеобразовательной школы (эк-спериментальная). 1—3 классы /Под рук. Д. Б. Кабалевского. М., 1977.

77. Пузыревский А. И. Пение в семейном воспитании. — Энци-клопедия семейного воспитания и обучения. М., 1901, № 1, с. 1—64.

78. Ригина Г. С. Вокальная импровизация в первом классе. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 13. М., 1978, с. 82—91.

79. Ригина Г. С. Восприятие младшими школьниками инструмен-тальной музыки. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 7. М., 1971, с. 26—34.

80. Ригина Г. С. О некоторых вопросах обучения младших школь-ников музыкальной грамоте. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 8. М., 1972, с. 77—86.

81. Румер М. А. Музыкальная грамота. — В кн.: Методика препода-вания пения в школе /Под ред. М. А. Румер. М., 1952.

82. Румер М. А. Музыкальная грамота в школе. — В кн.: Методика художественного воспитания в школе /Под ред. С. Н. Луначарской. М., 1934.

83. Садоян Н. А. О некоторых наблюдениях над музыкальной им-провизацией младших школьников. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 11. М., 1976, с. 58—70.

84. Стасов В. В. Статьи о музыке, вып. 4. М., 1978.

85. Сургаутайте В. И. Использование музыкальных инструментов на уроках. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 7. М., 1971, с. 3—16.

86. Сургаутайте В. И. О начальном этапе развития чувства рит-ма. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 7. М., 1970, с. 17—28.

87. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспи-тания. — Известия АПН РСФСР, вып. 11. М., 1947, с. 7—26.

88. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — В кн.: Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

89. Томсинская Э. М. Некоторые вопросы охраны здоровья уча-стников детских хоров. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 6. М., 1970, с. 29—31.

90. Урбанович Г. И. Певческий голос учителя музыки. В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 12. М., 1977, с. 23—33.

91. Ценин Ю. Искусство против смерти. — Сов. культура, 1965, 4 февр.

92. Цыпин Г. М. О чтении с листа в практической деятельности учи-теля музыки общеобразовательной школы. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 8. М., 1972, с. 111—123.

93. Чайковский П. И. Музыкально-критические статьи. М., 1953.

94. Черноиваненко Н. М. Формирование творческих способностей младших школьников в певческой деятельности. — В кн.: Музыкальное вос-

питание в школе, вып. 14. М., 1979, с. 57—65.

95. Шацкая В. Н. Бодрая жизнь (Из опыта детской трудовой ко-лонии). М., 1924.

96. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975.

97. Шевлягина В. Ф. Музыкально-просветительская деятельность С. И. Танеева в первой Народной консерватории в России. — В кн.: Музы-кальное воспитание в школе, вып. 13. М., 1978, с. 19—28.

98. Шеншин А. А. Принципы и методы общего музыкального обра-зования. — В кн.: Музыка в школе. М., 1921, с. 11—16.

99. Экспериментальная программа по музыке для I—X клас-сов /НИИ художественного воспитания АПН СССР. М., 1974.

100. Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка, т. 2 /Под ред. Д. Шостаковича. Изд. 2-е, доп. М., 1972.



## СОДЕРЖАНИЕ

От составителя . . . . .	3
<i>Апраксина О. А.</i> Музыка в школьном учебно-воспитательном процессе . . . . .	5
<i>Апраксина О. А.</i> Современные требования к школьному учителю-музыканту . . . . .	32
<i>Тевлина В. К.</i> Вокально-хоровая работа . . . . .	43
<i>Бартенева Л. Б.</i> О музыкальной грамотности школьников . . . . .	77
<i>Дмитриева Л. Г.</i> Творческое развитие школьников на уроке музыки . . . . .	96
<i>Черноиваненко Н. М.</i> Формирование музыкального восприятия школьников . . . . .	111
<i>Гембицкая Е. Я.</i> Из опыта преподавания пения в VII—VIII классах . . . . .	130
<i>Горская Е. С.</i> Чтобы было интересно слушать музыку . . . . .	144
Использованная литература . . . . .	152

ИБ № 3014

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

Выпуск 15

Составитель

*Ольга Александровна Апраксина*

Редактор *В. Рыжкова*

Техн. редактор *Г. Заблоцкая*

Корректор *И. Чибисова*

Подписано в печать 26.07.82.

Формат бумаги 60x90 1/16

Бумага типограф № 2. Печать офсет.

Объем печ. л. 10,0. Усл. п. л. 10,0

Уч.-изд. л. 10,52. Тираж 25 000 экз.

Изд. № 11916. Зак. № 615. Цена 30 к.

Издательство "Музыка",

Москва, Неглинная, 14

Московская типография № 6

Союзполиграфпрома

при Государственном комитете СССР

по делам издательств, полиграфии

и книжной торговли,

109088, Москва, Ж-88, Южнопортовая ул., 24



**ВЫШЛА И ВЫХОДИТ ИЗ ПЕЧАТИ**

**Музыкальная литература для детей  
и юношества**

**СЕРИЯ «ПРАЗДНИКИ В ШКОЛЕ»**

День рождения страны. Музыкально-литературный материал

**КНИГИ О МУЗЫКЕ**

**Знаете ли вы музыку?** Занимательные музыкально-дидактические игры.  
Автор-составитель М. Батицкий

**Пионерский музыкальный клуб.** Вып. 19. Книга для чтения

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

**ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА» МОСКВА**



