

VII

7293

М

*Музыкальное
воспитание
в школе*



выпуск

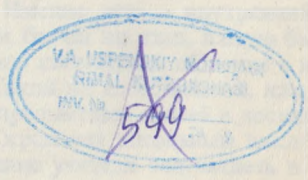
16

VII
M-89

Музыкальное воспитание в школе

Выпуск
16

Составила
О. А. АПРАКСИНА



МОСКВА „МУЗЫКА“ 1985

22-11

Рецензент
Н. Н. Добровольская

Общая редакция
О. О. Очаковской

ОТ СОСТАВИТЕЛЯ

С первых лет строительства Советского государства Коммунистическая партия выдвинула задачу воспитания поколения, "способного окончательно установить коммунизм", воспитания "всесторонне развитых членов коммунистического общества"¹.

Ведущая роль в решении названной задачи принадлежит школе. Как известно, Пленумом ЦК КПСС (10.IV.84 г.) и Верховным Советом СССР (12.IV.84 г.) после всенародного обсуждения были одобрены "Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы". В них "разработана научно обоснованная концепция обучения и воспитания молодежи, ее подготовки к жизни и труду в современных условиях... получили дальнейшее развитие ленинские идеи о единой, трудовой, политехнической школе..."².

В марксистско-ленинском учении о всестороннем развитии личности, о сущности коммунистического воспитания неоднократно отмечалось, что оно включает наряду с формированием мировоззрения, коммунистической морали и эстетическое воспитание, без которого не может быть осуществлена подготовка человека, способного строить жизнь "по законам красоты" (К. Маркс). В основных направлениях реформы школы и в материалах, широко публиковавшихся в печати, проблема всестороннего развития и формирования коммунистически воспитанной личности оказалась ведущей, генеральной. Немалая роль при этом отводилась искусству, важности реализации его воспитательно-образовательной функции. Так, академик Б. Б. Пиотровский в интервью, озаглавленном "Право на творчество", сказал: "Одно лишь рациональное, чисто интеллектуальное восприятие мира во многом обедняет личность. Согласитесь, в трудные минуты знание математических формул не сделает человека более совершенным, добрым, мужественным. В таком положении сообщать эмоциональный заряд может лишь чувство прекрасного. Именно оно — внутренний двигатель подлинно человеческого в человеке. Кем бы он ни стал, какую бы профессию ни избрал. <-> Убежден, для современного школьника общение с искусством должно стать жизненной потребностью. Такой же естественной, как пить, есть, дышать". И далее, говоря о важности межпредметных связей в достижении поставленной цели, Пиотровский заметил: "...Скрепляет школьный цикл лишь одна (самая прочная!) ниточка — это стремление учителя запечатлеть в юной душе добро, гармонию, красоту"³.

О совместном поиске педагогики и искусства наиболее эффективных путей воспитания личности писал С. А. Герасимов в статье "Труд постижения, труд созидания". По его мнению, педагог, так же как и режиссер ("управляю-

¹ Программа РКП (б); сб. "КПСС в резолюциях и решениях Съездов, Конференций и Пленумов ЦК КПСС, т. I, 1970, с. 48.

² Коммунист, 1984, № 6, с. 37.

³ См.: Учительская газета, 1984, 24 апреля.

щий" процессом), должен обладать способностью "превратить понятие в образ, увидеть и услышать то, что не увидят и не услышат другие, понять и раскрыть характер, поступок, явление — будь то современность или история... Каждый фильм, спектакль, как и каждый урок, — неповторимы. Это творчество, процесс непредсказуемый, не регламентированный никакими методиками. Ведь штампом, шаблоном можно только убить живое дело, живую мысль"⁴.

Интересные размышления о единстве основных целей науки и искусства, об общем в творчестве ученого и деятеля искусства изложены А. К. Сухотиным в его книге "Ритмы и алгоритмы"⁵. Он пишет: "Наука и искусство — слабые прогресса, свидетельства восхождения человечества к вершинам цивилизации... Нет величия там, где нет истины и красоты, — истины, которую добывает наука, красоты, которую нам приносит искусство".

Постановления партии и правительства 1983 — 1984 гг. по актуальным вопросам идеологической, массово-политической работы заставляют каждого учителя, как деятеля идеологического фронта, внимательно анализировать свою деятельность: хорошо ли он вооружен для решения поставленных задач? В верном ли направлении строит свою работу? Всегда ли помнит, что главные наши противники на этом пути — формализм, шаблон, робость, а порой и леность мысли?

Деятели "музыкального фронта", в том числе и учителю музыки общеобразовательной школы, также необходимо вновь и вновь осмысливать некоторые, казалось бы уже решенные вопросы именно с позиций требований настоящего времени. Для чего введен предмет "Музыка" в школу? Что его объединяет с другими школьными предметами и в чем он специфичен? Как соотносятся между собой "учебные" и "воспитательные" задачи в зависимости от возраста учащихся, цели и содержания конкретного урока? В чем суть и значение исполнения музыки самими детьми для их общего и музыкального развития, для подготовки культурного слушателя? Да и как понимать "исполнение" применительно к учащимся общеобразовательной школы, не ставящей целью подготовку профессионалов-музыкантов?

Эти и многие другие вопросы постоянно требуют от учителя творчески-критического отношения к своей работе. Правда, к настоящему времени уже накоплена обширная литература теоретического и практико-методического характера, освещающая основы детского музыкального воспитания, и у кого-то даже может возникнуть мысль: "А не стало ли все это азбучными истинами и есть ли нужда возвращаться к подобным вопросам?" Безусловно, и в теории, и в практике сделано много ценного, интересного, сохраняющего свою значимость. И все-таки нынешняя реформа школы, ее новая структура, начало обучения с шестилетнего возраста требуют серьезного внимания к учебному плану, содержанию и объему каждого предмета, в него входящего. Все они должны обеспечить прочный фундамент развития способностей школьников, формирования мировоззрения, нравственности, духовных потребностей. Думается, что наблюдавшийся в последние годы некоторый крен в сторону обучения, развития абстрактного мышления учащихся вольно или невольно повлек за собой снижение внимания к воспитательной стороне учебного процесса, гуманитарным дисциплинам, в том числе к дисциплинам "эстетического цикла", и в частности к предмету "Музыка".

Один урок в неделю (45 минут!) и лишь в первых семи классах (при то что на практике нередко это время еще "сжимается" в объеме за счет исполнения его для различных школьных мероприятий), естественно, не обеспечивает желаемого уровня всеобщего музыкального воспитания.

⁴ См.: Учительская газета, 1984, 1 мая.

⁵ Сухотин А. Ритмы и алгоритмы. М., 1983, с. 3.

В таких условиях трудно организовать ту соответствующую деятельность, в которой (как доказано наукой и практикой) развиваются музыкальные способности, необходимые для вхождения в мир Музыки. Передовой же опыт (отечественный и зарубежный) говорит о том, что в тех школах, где музыкальному воспитанию уделяется серьезное внимание и время, дети хорошо успевают и по другим предметам. Формирование музыкальных навыков требует неоднократных повторных действий, связанных с восприятием и исполнением музыки, так как мало понять суть действия, оно должно стать свободным, художественно-творческим.

Прогрессивный опыт показывает также, что увеличение количества часов на музыку — не перегрузка учащихся, а напротив, путь к снятию с них большого напряжения через эмоционально-увлекательную и в то же время творчески-познавательную деятельность. И в этой специфической деятельности происходит формирование важнейших морально-духовных качеств, превращение их в органическую часть духовной жизни. Поэтому лишение подростков и юношей общения с музыкальным искусством именно тогда, когда им становится интересным внутренний мир человека — педагогическая ошибка. Поэзия любви, дружбы, поэзия служения Родине, самым передовым идеям борьбы за светлое будущее человечества, словом, все, что свойственно высокохудожественным произведениям, должно войти в арсенал повседневных средств учебно-воспитательного процесса. К этому призывают и основные направления реформы школы.

В названных документах отчетливо выявлена и роль учителя, призванного осуществлять поставленные задачи на практике. Следует, однако, признать, что профессиональная подготовка учителя-музыканта для общеобразовательной школы все еще оставляет желать лучшего.

Отметим хотя бы тот факт, что анализ данных о поступающих на музыкально-педагогические факультеты пединститутов, то есть в высшее звено подготовки специалиста — учителя музыки для общеобразовательной школы, говорит о том, что у большинства из них нет интереса к профессии учителя! Создается сложнейшее положение, когда основные силы педагогического коллектива направлены не на само содержание подготовки к музыкальной работе с детьми, а на пробуждение, вызывание интереса к ней, без которого вырастить подлинного учителя невозможно. В результате значительное количество выпускников музыкально-педагогических факультетов, лишь придя в школу, убеждается, насколько труден урок музыки, как много они могли бы получить при обучении в вузе, по-настоящему освоить то, чем, оказывается, так необходимо владеть при проведении занятий.

Молодые учителя как бы заново познают, что музыке свойственно возбуждать эмоциональность детей (без этого не может быть подлинной "встречи" с музыкой), а на уроке особую роль играет тишина и нужно уметь создавать ее в коллективе. Оказывается, мало, если школьникам просто интересно на уроке, — нужно, чтобы они хотели учиться, чтобы понимали, почему музыка занимает такое большое место в жизни человека. Иначе у них постепенно может возникнуть разочарование даже в "интересных" занятиях.

В вузе студенты слышали, что урок должен быть обучающим, воспитывающим, развивающим, что детей нужно научить воспринимать музыку как важнейший вид искусства, а для этого им должен стать понятен ее "язык". Все эти истины более или менее известны и начинающему учителю. Но ведь он должен осуществлять их на своих уроках, а как — ему не всегда ясно. И рядом уже нет "советника" — педагога, методиста, наступило время для самостоятельной деятельности.

Шестнадцатый выпуск сборника "Музыкальное воспитание в школе", как и предыдущие выпуски, имеет в виду оказание методической помощи учителям-практикам и коллективам музыкально-педагогических учебных заведений

(педагогам, студентам педагогических училищ и педагогических вузов). Учитывая выход в свет журнала "Музыка в школе", в предлагаемом сборнике мы рассматриваем главным образом те вопросы, которые сохраняют свое значение при любых вариантах школьной программы. Это, например, вопросы развития навыков восприятия и исполнения музыки; формирование художественного вкуса учащихся; пути и формы введения музыки в различные внешкольные и внешкольные мероприятия и т. д. Рассмотрим содержание данного выпуска несколько подробнее.

Статьи об основоположниках советской методики детского музыкального воспитания В. Н. Шацкой и Б. Л. Яворском (статьи О. Апраксиной и С. Морозовой) показывают неослабевающее значение их музыкально-педагогических идей и для современного этапа воспитания подрастающего поколения. Ряд статей освещают ведущие творческие поиски музыкантов-методистов: по разработке наиболее эффективных путей реализации новой программы "Музыка" (статья Е. Критской), приемов формирования навыков восприятия музыки на хоровых занятиях (статья Т. Нагорной), совершенствования ведения уроков музыки в сельской школе путем обучения учителя начальных классов игре на таком простом инструменте, как "Фазми" (статья О. Тихомировой). Названные статьи интересны тем, что написаны на основании обобщения имеющегося опыта и результатов специально проведенных исследований. Проблеме работы с подростками посвящена статья А. Болгарского о том, как благодаря умелому использованию "престижной" для подростков формы ВИА можно достичь неплохих учебно-воспитательных результатов. Некоторые статьи затрагивают более частные, но тем не менее весьма интересные и важные вопросы: о специфике развития певческого голоса младших школьников (статья В. Попова), о работе учителя с родителями в плане музыкального воспитания детей в семье (статья Н. Борисовой), о проведении музыкальных праздников в школе (статья Л. Шабашова) и олимпиад (статья В. Судакова). Определенным ориентиром в ознакомлении учителя с изданной в последнее время музыкально-педагогической литературой может служить статья В. Адищева.

Несколько особняком среди других стоит статья Л. Горюновой, затрагивающая проблему музыкального воспитания за рубежом. Однако мы считаем, что и такие небольшие информации представляют интерес для нашего читателя, тем более когда они основываются на подлинных источниках, убедительно показывающих, как классовый подход к образованию проявляется в музыкальном воспитании американских детей.

Итак, несмотря на разную тематику статей, все они направлены к единой цели: способствовать совершенствованию музыкального воспитания в советской школе через обоснованное построение многогранного, многоаспектного, но непременно целостного урока музыки.

О. Апраксина

Апраксина О. А.

ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА ШАЦКАЯ
(Воспоминания о человеке и музыкальном деятеле)

Седьмого июня 1982 года педагогическая общественность отметила столетие со дня рождения действительного члена Академии педагогических наук СССР, выдающегося ученого в области эстетического воспитания детей профессора Валентины Николаевны Шацкой.

Мне посчастливилось на протяжении многих лет общаться с этим замечательным человеком. "Фундаментом" нашего общения была музыкальная педагогика. Независимо от того, где и в какой должности работала Валентина Николаевна, это было музыкальное воспитание детей. Непосредственно в школе (музыкальной или общеобразовательной), при подготовке ли кадров для этой работы — дети всегда являлись объектом ее научных исследований. Даже в исполнительской деятельности, которой Валентина Николаевна отдавала немалую долю своего времени, она имела в виду главным образом детскую аудиторию, все то же массовое музыкальное воспитание.

Интересны и поучительны многие грани большой творческой деятельности Шацкой, и естественно, что даже схематично нельзя осветить их все в небольшой статье. Остановлюсь лишь на некоторых.

В консерватории Валентина Николаевна вела класс фортепиано и читала курсы методики музыкального воспитания. Мне не довелось учиться у нее по фортепиано, но от ее "Методики" осталось много воспоминаний.

Прежде всего нужно отметить, что Валентина Николаевна не была лектором в обычном понимании этого слова. Ей чужды были какие-либо эффектные лекторские приемы, ее речь напоминала скорее непринужденную беседу. Не было и точной, зафиксированной "заданности" содержания курса: одну и ту же тему Валентина Николаевна могла каждый раз раскрывать совершенно по-разному.

Нас, студентов, привлекали в деятельности Шацкой обширные знания ею исторических материалов, свободное владение современной психолого-педагогической и музыковедческой литературой. В этом плане показательно, например, то, что еще в 1940 году она рекомендовала своим аспирантам и молодым сотрудникам ознакомиться с еще не опубликованной тогда докторской диссертацией Б. М. Теплова, изданной лишь в 1947 году как известнейшей теперь книги "Психология музыкальных способностей".

Валентина Николаевна редко формулировала свои идеи в виде точных научных положений, но по своей сути они всегда были научно обоснованы и практически проверены. В высказываниях она опиралась на многочисленные примеры своего педагогического опыта и опыта других прогрессивных педагогов-музыкантов. Убежденная в том, что художественный вкус можно воспитать только на самой лучшей музыке, Валентина Николаевна чрезвычайно строго относилась к отбору музыкального репертуара и к самому качеству его исполнения. Она, например, "не принимала" трактовку народных песен в не свойственной им эстрадной манере пения, и особенно непримиримо относилась к той музыке, которую когда-то Максим Горький назвал "музыкой толстых", проникшей

в школьный быт еще в 20-е годы из различных нэпманских кафе и кабаре и на протяжении многих лет довольно цепко державшейся среди молодежи.

Валентина Николаевна не раз напоминала нам, студентам, о том, как важно учитывать в музыкальной работе с детьми их возрастные особенности и возможности, в частности их психофизиологические данные. Она приводила нам множество примеров из ее практики, которые свидетельствовали о своеобразии детского восприятия и понимания. Помню, она рассказывала, как однажды дети попросили ее спеть песню "Про Насморкьяса", будто бы исполненную ею на предыдущем уроке. Валентина Николаевна долго не могла понять, о чем идет речь, так как такой песни она не знала. И тут выяснилось, что детям понравилась песня, начинающаяся словами: "Насморк я схватил в пути"...

Опираясь на общедидактические принципы, Шацкая не рассматривала каждый из них в отдельности ("систематичность", "доступность", "наглядность" и пр.), но постоянно подчеркивала их взаимосвязь, единую направленность на воспитание личности.

Впервые на лекциях Валентины Николаевны мы встретились с термином "слуховая наглядность" как своеобразным претворением общедидактического принципа наглядности. Этот термин использовался Валентиной Николаевной с учетом специфики освоения музыки: для того чтобы дети глубже восприняли ее содержание, необходимо понимание ими выразительной роли всех элементов музыкального языка в конкретном, "наглядном" звучании. И с целью именно такой "слуховой" наглядности она часто прибегала к показу голосом не только вокальных, но и инструментальных мелодий.

В. Н. Шацкая широко раздвигала рамки наших знаний, приобретаемых на других консерваторских предметах. Так, считая, что каждый учитель должен хорошо знать подлинное народное творчество, она постоянно приводила примеры народных песен из сборников Римского-Корсакова, Балакирева, Чайковского, детально анализировала произведения композиторов-классиков. Из курса методики мы узнавали много ценных сведений, которые впоследствии так обогащали наши уроки в школе.

Большое внимание в своем курсе Валентина Николаевна уделяла не только истории музыки, но и общей истории, связывая содержание, характер изучаемого произведения с определенной эпохой, с основными художественными течениями, наиболее значимыми направлениями в области педагогики и эстетического воспитания. Постоянно реализуя в своей работе положение В. И. Ленина об историческом подходе при изучении любого явления, предмета, она добивалась творческого осмысления студентами материала, а не формального его запоминания.

Примечательно, что Валентина Николаевна Шацкая, блестящая пианистка, с золотой медалью окончившая Московскую консерваторию и дополнительно совершенствовавшая свое исполнительское мастерство в Париже, выбрала путь не концертанта, а музыканта-просветителя, и не где-нибудь в столице, а в условиях отсталой дореволюционной России, всецело посвятив себя делу музыкального воспитания, главным образом детей из "народа".

Пример Валентины Николаевны вызвал у многих ее воспитанников — студентов консерватории — интерес к массовому музыкальному воспитанию: одни из них впоследствии стали школьными учителями, руководителями детской музыкальной самодеятельностью; другие — работниками детских отделов радио, филармоний, издательств, то есть различными специалистами в одной области — в области музыкальной работы с детьми.

Показательными штрихами к портрету В. Н. Шацкой могут послужить и некоторые факты периода Великой Отечественной войны. В октябре 1941 года Московская консерватория была эвакуирована в г. Саратов, и здесь, в условиях эвакуации, Валентина Николаевна продолжала свою интенсивную деятельность.

Заражая всех оптимизмом, выдержкой, стойкостью, она все время была устремлена на какое-либо дело: принимала непосредственное участие в организации и проведении музыкальных встреч, лекций-конcertов, во время которых она рассказывала школьникам о музыке, много играла, входила в концертные бригады, шефствующие над госпиталями, часто выступала по радио. Продолжалось и ее руководство кафедрой музыкального воспитания Московской консерватории, которая, объединив силы с коллективом Саратовской консерватории, вела работу среди детей. При этом, несмотря на все трудности военного времени (частые налеты на город фашистской авиации, скудное питание, отсутствие электрического освещения, нормального отопления и пр.), кафедра продолжала вести исследования, направленные на совершенствование музыкального воспитания. В число задач, намеченных кафедрой, входили такие, как воспитание нравственно-патриотических чувств, внесение в жизнь детей того трудного военного времени радости общения с прекрасным, пробуждение интереса и любви к высокохудожественным произведениям прошлого и настоящего. Уроки, проводимые на практике в школе студентами под руководством В. Н. Шацкой, служили также проверкой разрабатываемых кафедрой теоретических основ и методических положений детского музыкального воспитания.

В 1944 году в Москве при Академии педагогических наук РСФСР был создан Кабинет эстетического воспитания, вошедший в состав НИИ теории и истории педагогики. На руководство Кабинетом была приглашена Валентина Николаевна. Начался новый период в деятельности Шацкой по музыкальному воспитанию детей.

В трудные годы войны уроки музыки по школьному учебному плану проводились только в начальных классах и, как правило, вели их учителя — не специалисты в области музыки. Естественно, что уровень музыкальной работы резко упал. Многие музыканты, в том числе и учителя музыки, ушли на фронт; закрыты были Дома и Дворцы пионеров; прекратили свое существование многие детские коллективы художественной самодеятельности; в школах отсутствовали музыкальные инструменты, ноты, пособия. Казалось бы, что в 1944 году еще рано начинать проявлять заботу об эстетическом воспитании в государственном масштабе, поскольку война не кончилась, и стране предстояла грандиозная восстановительная работа. Однако ленинская политика в области просвещения, давшая столь разительные плоды еще в сложный период первых послеоктябрьских лет, оказалась жизненно-верной и на этом ответственном этапе. Всюду, где оказывалась хоть малейшая возможность, с огромным энтузиазмом восстанавливалась культурная жизнь страны. И Валентина Николаевна Шацкая, возглавившая вышеназванный Кабинет, становится центром притяжения всех организаций, имевших отношение к детскому эстетическому воспитанию. Вокруг нее сплачивается коллектив увлеченных людей, среди которых и старые соратники по работе в консерватории — М. А. Румер, Н. Л. Гродзенская, и бывшие ученики и последователи. Устанавливаются связи Кабинета с Институтами усовершенствования учителей Москвы и других городов, разрабатываются совместные планы работы с Центральным Домом художественного воспитания детей (ЦДХВД); привлекаются к совместной работе сотрудники радио и филармонии, связь с которыми Валентина Николаевна не прерывала никогда.

Лабораторией для исследований Шацкая выбрала одну из московских школ (№ 201 им. Зои Космодемьянской). Здесь началось систематизированное коллективное изучение проблем музыкального воспитания — отношения школьников к музыке, их возможностей в области восприятия и запоминания музыкальных произведений; становление их музыкально-эстетических вкусов, потребностей, суждений. Занятия в школе служили материалом для решения намеченных вопросов, выдвижения новых, требующих глубоких специальных исследований. Постоянным помощником Валентины Николаевны в этой ра-

боте была ее сотрудница и друг еще с довоенных лет Н. Д. Орлова. Она вела подробнейшие протоколы этих исследований и вместе с В. Н. Шацкой обрабатывала полученные данные.

Валентина Николаевна с большим вниманием относилась к работе своих товарищей, радовалась их успехам, умело и тактично поправляла их ошибки, подсказывала им темы методических разработок и исследований. Так, например, она подсказала мне тему, посвященную истории детского музыкального воспитания. Тема эта чрезвычайно увлекла меня, и по сей день я продолжаю заниматься ею.

Конечно, далеко не меня одну Валентина Николаевна натолкнула на ту работу, которая стала важнейшим делом нашей жизни. Особенно ярко эта сторона ее деятельности проявилась с начала организации НИИ художественного воспитания детей АПН (в 1947 г.), где вскоре начала функционировать аспирантура. Но даже и те сотрудники, которые не входили в ее состав, по совету Валентины Николаевны стали систематически заниматься научной работой. Валентина Николаевна считала, что для научного работника в области педагогики собственная педагогическая деятельность совершенно необходима, и поэтому оказывала всяческое внимание и поддержку творчески проявившим себя практикам. Так, например, Н. Л. Гродзенская, будучи уже признанным учителем, мастером детского музыкального воспитания, вышла на защиту кандидатской диссертации по настоянию Шацкой.

Большую роль в совершенствовании научной деятельности Института художественного воспитания АПН играли созданные при нем экспериментальные группы по разным видам искусства: музыкальному, изобразительному, театральному, хореографическому, литературному. Все эти группы объединяла основная идея: исследование наиболее эффективных путей и методов эстетического воспитания детей. Здесь важно подчеркнуть слово "эстетическое" по двум причинам. Во-первых, потому, что деятельность В. Н. Шацкой часто рассматривают только как музыкальную, в то время как она занималась более широкой проблемой именно эстетического воспитания. Во-вторых, потому, что в этой области она шла малопропорционным путем, поскольку в те годы советская эстетика не занималась еще вплотную вопросами эстетического воспитания детей, и определение самой его сущности, цели, содержания, задач было сделано Валентиной Николаевной в ее книге "Общие вопросы эстетического воспитания", вышедшей в 1955 году (изд. АПН РСФСР).

Показателем того, насколько увлеченно и плодотворно работали под руководством Шацкой сотрудники института и привлекаемые ею к работе учителя, воспитатели, пионерские работники, могут служить такие интереснейшие мероприятия, как педагогические чтения и конференции по вопросам эстетического воспитания. В каждом из этих мероприятий Валентина Николаевна принимала активное участие и как организатор, и как докладчик.

И вот В. Н. Шацкая, профессор по должности, с большим стажем вузовской работы, уже после того, как ряд ее учеников стали кандидатами педагогических наук, — сама защищает кандидатскую диссертацию! Один из основоположников массового эстетического воспитания, отличный музыкант, педагог, исследователь поднимается на кафедру для защиты принципов, которые начали складываться еще в годы работы в детской колонии "Бодрая жизнь" и нашли свое подтверждение в последующей педагогической практике советской школы. Этот факт чрезвычайно характерен для В. Н. Шацкой с ее удивительной скромностью, пренебрежением возможностями использования своих заслуг для получения официального их признания. Такой она была всегда и во всем.

Большой вклад, внесенный Валентиной Николаевной в музыкальную педагогику, способствовал тому, что уже при жизни ее имя приобретало "хрестоматийный глянец", порой скрывавший лицо живого человека. А Валентина Николаевна Шацкая, при всей ее огромной занятости, была необыкновенно

интересным, душевным, простым и веселым человеком. В ней органично сочетались принципиальность и мягкость, убежденность и чуткость к чужому мнению.

Конечно же, порой приходилось сталкиваться и с трудностями, недооценкой того положительного, что было сделано в области детского эстетического воспитания. Сказывались и острая нехватка в стране квалифицированных учителей музыки и подчас отведение на второй план роли уроков "эстетического цикла". Но она всегда была оптимистом и верила, что труд ее не пропадет даром.

Одним из положений, которые утверждала Валентина Николаевна, являлось признание необходимости и возможности полноценного музыкального воспитания всех детей. В этом плане она шла в русле воззрений музыкантов-просветителей еще дореволюционного времени (М. А. Балакирева, Г. Я. Ломакина, С. И. Миропольского, Д. Н. Зарина, А. Л. Маслова) и тех, которые, начав свою педагогическую работу в предреволюционные годы, особенно успешно продолжали ее после Великого Октября (Н. Я. Брюсова, семья Гнесиных, В. Л. Яворский). Не отрицая роли врожденных задатков в музыкальном развитии ребенка, Шацкая считала, что все дети, за исключением редких патологических случаев, могут и должны заниматься музыкой. В числе многих прогрессивных деятелей она была сторонницей высказывания Л. Н. Толстого: "Я полагаю, что потребность наслаждения искусством и служения искусству лежит в каждой человеческой личности и что эта потребность имеет права и должна быть удовлетворена".

На основании огромного педагогического опыта В. Н. Шацкая ясно и полно определила цели массового музыкального воспитания. Так, в 1947 году в статье "Воспитание музыкального вкуса"¹ она писала: "Массовое музыкальное воспитание, являясь одним из звеньев коммунистического воспитания, должно внести свою долю в формирование мировоззрения советских школьников, в воспитание их моральных качеств, воли, характера. Необходимо привить детям интерес и любовь к музыке, расширить их музыкальный кругозор, воспитать их музыкальный вкус и научить понимать музыкальную речь".

Вследствие такого понимания социальной роли музыки Валентина Николаевна реже пользовалась термином "обучение" музыке, предпочитая говорить о "воспитании" средствами музыки. Она считала, что подлинно глубокое воздействие искусства может иметь место только при осознанно-эмоциональном его восприятии, подготовленном соответствующей целенаправленной работой, включающей и овладение определенными навыками и знаниями.

Так же на основании изучения и анализа существовавшего опыта и личной многолетней практики В. Н. Шацкая намечала и систему музыкальных занятий: от накопления детьми разнообразных впечатлений — к их осознанию и обобщению. Поэтому, говоря, например, о значении циклов концертов для детей (как правило, предусматривающих "одноразовые" впечатления), она рекомендовала при планировании той или иной темы повторять наиболее значимые произведения, применять принцип контраста и даже, при наличии в программе концерта небольших по объему произведений, исключать их излишнюю пестроту, быструю смену исполнителей.

Интересные мысли высказаны В. Н. Шацкой при ее анализе школьной программы, касающиеся вопроса освоения детьми музыкальной грамоты, объема знаний и навыков, приобретаемых учащимися на занятиях хоровым пением и при слушании музыки: "Ограниченность времени, уделяемого музыке в учебном плане общеобразовательной школы, не позволяет говорить о музыкально-

¹ Известия АПН РСФСР. М.—Л., № 11, 1947, с. 29.

теоретических или музыкально-исторических знаниях в том объеме, как мы можем дать их учащимся музыкальной школы. Это еще не основы музыкальной науки, это лишь самые первые элементарные представления, выработка которых имеет целью помочь учащимся более сознательно и более активно воспринимать музыку, и уже в результате накопленного опыта вызывать у них стремление получить в дальнейшем знания о законах строения музыкальной речи, научиться лучше понимать музыкальный язык. Однако и эти элементарные понятия следует давать в строгой последовательности, в определенной системе... Само собой разумеется, что выразительные средства песни или инструментального произведения рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязях — сначала немногих, основных, а потом более сложных и разносторонних. Таким образом, изучение музыкального произведения, о котором говорит программа, предусматривает его целостное, эмоциональное восприятие, суждение о нем, раскрытие его содержания и тех выразительных средств, которые особенно ярко раскрывают образ... Все это вместе взятое должно привить навыки не только слушать, но и слышать музыку и правильно оценивать ее, что и способствует воспитанию художественного вкуса и усиливает значение музыки в идейном и нравственном воспитании детей”².

Не имея возможности подробно осветить систему последовательного углубления знаний и навыков учащихся, предлагаемую В. Н. Шацкой, сошлемся хотя бы на один пример ее подхода к освоению детьми лада и вариационной формы: "...Понятие о ладах в их выразительном значении учащиеся получают только в V классе, но ознакомление с ладовой организацией звуков в песне начинается с I класса при овладении навыком найти устойчивый звук — тонику — в песне, слышать незавершенность мелодии, окончившейся на неустойчивом звуке лада, и воспринимать устойчивый звук как заканчивающий, завершающий музыкальную мысль... В V классе учащиеся знакомятся с вариационной формой. Наблюдения над особенностями вариационной формы ведутся ими со II класса (песни "Тень-тень", "Журавель" В. Калининкова, "Весенняя" М. Иорданского и др.). Теперь они обобщают свой опыт и получают понятие о вариациях как о музыкальной форме ("Персидский хор" из оперы "Руслан и Людмила" и т. д.). Здесь же в связи с изучением народных песен дается понятие о характерных особенностях различных жанров русской народной песни (с привлечением материала начальной школы) и элементарное понятие о выразительном значении лада”³.

Таким образом, в работе В. Н. Шацкой мы видим применение и методов "контраста", и "забегания вперед", и "обобщения", которые намечались также у Яворского и Асафьева и как таковые сформулированы в программе "Музыка", разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского.

Не утратило актуальности и положение Шацкой о важности формирования у детей навыков восприятия музыки. Об этом сказано ею довольно много, в разных статьях и книгах. В уже цитированной книге "Музыка в школе" она, например, обращает внимание на необходимость воспитания у детей умений охватывать произведение в целом, его звучание от первого до последнего звука, подчеркивает принципиальную значимость содержания и направленности вопросов и пояснений учителя. Она пишет: "Правильно проводимое руководство слушанием музыки необходимо, так как педагог привлекает внимание и заинтересовывает детей музыкальным произведением и помогает не только воспринимать музыку и переживать ее, но и элементарно разбираться в ее особенностях, в том, что же делает ее такой красивой и волнующей... При первых

² В. Н. Шацкая. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства. Известия АПН РСФСР, М., 1950, с. 25—26, 28.

³ Там же, с. 26, 27.

повторениях исполняемой музыки педагог, прежде всего, должен заботиться о том, чтобы у детей не возникло упрощенных представлений о музыке, как об искусстве, задачей которого является лишь "описывать" и иллюстрировать... В доступной детям форме педагог стремится показать своеобразие и особенность музыки в ее отображении действительности и, что очень важно, показать, что в музыке выражается и отношение композитора к отображаемому”⁴.

Можно было бы привести еще много примеров высказываний Валентины Николаевны Шацкой, сохранивших свою ценность, актуальность и для современной практики осуществления системы эстетического воспитания.

Под руководством В. Н. Шацкой выросла целая плеяда ученых-практиков, учителей-исследователей, педагогов, научных работников, вносящих свой вклад в различные области эстетического воспитания детей. Все это говорит о том, что Валентина Николаевна Шацкая — ученый, общественный деятель, педагог, воспитатель — по праву займет достойное место в истории становления и развития советской педагогической мысли.

⁴ В. Н. Шацкая. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства. Известия АПН РСФСР, М., 1950, с. 32, 33.

Морозова С. Н.

ДАЛЕКОЕ — БЛИЗКОЕ

(Б. Л. Яворский о музыкальном воспитании детей)

В историю русской советской музыкальной культуры Болеслав Леопольдович Яворский вошел как чрезвычайно разносторонний деятель: блестящий пианист, композитор, автор обработок народных песен, великодушный организатор, музыкант-просветитель, ученый-исследователь в области теории и истории музыки, педагог-новатор.

Для педагогов-музыкантов непреходящую ценность представляет поистине революционная педагогическая деятельность Яворского, основной задачей которой являлось, по его же словам, "не учить, а научить мыслить". В своей педагогической работе Яворский стремился объединить различные пути музыкально-художественного воздействия и вызвать всестороннюю творческую активность учащихся при выполнении ими любого задания — в исполнении музыки, в ее сочинении, в восприятии.

Энциклопедические знания во многих областях культуры, свободное владение европейскими языками позволяли Яворскому быть в курсе основных социологических и искусствоведческих исследований, способствовали поискам ассоциативных связей музыки с другими видами искусства, разработке общестетических проблем. Круг жизненных проявлений, рассматриваемых Яворским, чрезвычайно многогранен: он изучал и труд ремесленника, и художника, композитора, "мышление во всем объеме, творчество, эмоциональную жизнь вообще"¹. Он писал: "Я все думаю над тем, как бы найти больше аналогий между различными искусствами"². В поисках аналогий Б. Л. Яворский обращался к литературе, живописи, архитектуре, танцу, театру.

Главной проблемой во всей педагогической деятельности Яворского являлось нахождение путей формирования творческих способностей. В своей практике детского музыкального воспитания Яворский исходил из понимания целостности восприятия ребенком окружающих его явлений жизни, искусства, поэтому для его педагогической работы характерно привлечение различных ассоциаций как музыкальных, так и не музыкальных. На начальном этапе детское творчество, по мнению ученого, выступает в самых разнообразных проявлениях, и на этой основе им создана целостная концепция об ассоциативном мышлении учащихся. По этой концепции детское мышление проходит путь от разрозненных, порой не связанных друг с другом впечатлений (зрительных, двигательных, слуховых) через упорядочение, углубление, осознание этих впечатлений к выстраиванию их в единую цепь, к более высокому виду ассоциаций. На определенном этапе музыкального развития, считал Яворский, художественный и исполнительский опыт детей сливаются воедино, что становится предпосылкой для целостного творческого восприятия ими художественного явления или даже создания своего произведения (в данном случае музыкального).

¹ Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка, т. 1. М.; 1972, с. 189, 190.

² Там же, с. 497.

Ассоциации, на которые Яворский опирался в своей работе, условно можно разделить на четыре группы: зрительные, двигательные, литературно-речевые, музыкальные. Накопление и развитие различных связей происходило в определенной последовательности, в процессе постоянной музыкальной деятельности детей, куда Яворский включал не только движение, хоровое пение, игру на детских музыкальных инструментах, но и рисование, рассказ и т. д. Диалектика взаимосвязи различных групп ассоциаций носила многосторонний характер: музыкальные образы рождали литературные, изобразительные, и наоборот. Главным для Яворского в этом процессе было соединение и упорядочение параллелей между различными видами искусства для выполнения ведущей задачи — музыкально-творческого развития детей.

Изучение наследия Яворского сопряжено с большими трудностями, так как основная часть его работ не опубликована. Но богатый архив, исследованный нами, помог восстановить картину педагогических исканий Яворского и обнаружить замечательные результаты его практики работы с детьми, представленные в виде двух альбомов детского творчества (1921–1924 гг.), куда входят рисунки, песенки, стихи и т. п. Большой интерес представляют примеры зрительно-ассоциативного и литературно-поэтического развития детей, связанных с формированием восприятия музыкальных произведений.

Следует отметить, что на основании полученных материалов отчетливо вырисовываются, например, мысли Яворского о формировании восприятия музыки и музыкального творчества ребенка. Процесс формирования, по мнению Яворского, должен проходить пять этапов: 1) накопление впечатлений; 2) спонтанное выражение творческого начала в зрительных, сенсорно-моторных и речевых проявлениях; 3) импровизирование — двигательное, музыкальное, литературно-речевое; 4) создание оригинальных композиций (музыкальных, изобразительных, пластичных, литературных), являющихся отражением какого-либо художественного (изредка жизненного) впечатления; 5) музыкальное творчество — сочинение песен (одноголосных, двухголосных, трехголосных), несложных пьес для фортепиано. Не имея возможности в данной статье подробно останавливаться на каждом этапе, рассмотрим первые два, которым Болеслав Леопольдович придавал особенно большое значение.

Начальный этап музыкального развития — накопление впечатлений — осуществлялся в самых разнообразных формах работы: на занятиях, концертах, в общении с природой, при посещении выставок и т. д. Решающая роль отводилась созданию слушательского опыта. Яворский считал, что учитель должен руководить процессом накопления впечатлений, не оставляя ученика беспомощным в окружающем его мире, поскольку впечатления ученик получает из разных источников, не всегда педагогически ценных. Важнейшим из них Яворский считал народную музыку. Он постоянно обращал внимание учеников на нее, знакомил с народными гуляниями, праздниками. Важнейшим фактором накопления музыкальных впечатлений являлось коллективное посещение учащимися концертов с последующим совместным их обсуждением. Работая в Киевской Народной консерватории³, Яворский вместе со своими учениками посещал концерты, в программе которых были произведения И. Баха, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, И. Гайдна, В. Моцарта, А. Аренского, С. Рахманинова, А. Скрябина. Творческая жизнь Киевской Народной консерватории обогащалась также встречами юных слушателей с выдающимися музыкантами, в частности

³ Киевская Народная консерватория (1916–1921), организованная Б. Л. Яворским, состояла из двух звеньев: первое — инструкторские курсы, на которых обучались музыканты, повышавшие свою профессиональную квалификацию и одновременно получавшие педагогическую подготовку; второе — курсы общего и специального музыкального образования, организованные на базе общеобразовательных школ, самостоятельных кружков, где занимались дети от 6 до 16 лет.

с Г. Г. Нейгаузом. Встречи эти проходили обычно в живом общении, часто в процессе совместного музицирования. Нередки были и встречи с артистами, например с актерами МХАТа.

Накоплению внемузыкальных впечатлений способствовало слушание сказок, рассказов, образных описаний природы. Яворский, например, любил рассказывать детям о своих поездках в Италию, Францию. Известен его интересный рассказ о росписях стен Пизанского кладбища. Рассказ свой он сопровождал исполнением "Плясок смерти" Ф. Листа. (Из воспоминаний его бывшей ученицы Л. А. Авербух.)

Таким образом, расширение художественного кругозора учащихся шло по всем информативным каналам, которые были доступны в то время. Это служило активизации воображения, пополняло кладовую памяти и имело определенную направленность, так как знакомило с лучшими образцами народного и классического искусства.

Второй этап развития творческих способностей, по мысли Яворского, характеризуется стремлением учащихся передать свое понимание художественного образа доступными им средствами выражения, например в рисунке, отражающем общий характер музыкального произведения. Так, после прослушивания пьесы Ф. Листа "Траурная гондола" большинство учащихся выразило возникшее от музыки впечатление рисунками в темно-серых тонах.

Словесное определение музыкальных впечатлений предлагалось в основном учащимся среднего и старшего возраста (11–16 лет). Они составляли небольшие устные рассказы, характеризующие их эмоциональное состояние, вызванное прослушанными музыкальными произведениями. Младшие же школьники ограничивались более общими определениями характера музыки: светлый, радостный, мрачный и т. п.

Накопленный в процессе активного восприятия художественный опыт учащихся становился основой развития их ассоциативно-образного мышления, главным побудителем их творческого самовыражения. Все более интересным становилось изобразительное и словесное оформление музыкальных впечатлений. Например, ярко-иллюстративны были рисунки, сделанные учащимися к вокальным произведениям: "Ай, ду-ду" А. Гречанинова, "В поле" Р. Глиэра, его же "В синем море". Словесный текст направлял фантазию детей в более конкретное русло, их рисунки приобретали предметную реальность. Так, в одной из иллюстраций к песне "Ай, ду-ду" был изображен крестьянин, одетый в яркую красную рубаху, и рядом — черный ворон, играющий на яркой золотой трубе. Картинка наполнена радостью, светом.

Передача впечатлений словами развивается у Яворского в двух направлениях: аналитическом и образном. Образные речевые отклики представлены в виде стихов, описаний, сказок; аналитические — в виде небольших разборов средств музыкальной выразительности.

Образное видение детьми музыкальных произведений постепенно все более совершенствовалось, что находило отражение в их рисунках, позже обнаруженных нами в архиве. Мы наблюдаем в них развитие воображения учащихся, рост эмоциональной культуры. Таковы, например, зарисовки к романсу А. П. Бородина "Спящая княжна", выполненные разными детьми. На одном из них мы видим сказочный лес, наполненный какими-то фантастическими существами; всё как будто находится в движении. Другой рисунок выполнен в несколько иной манере: фигуры персонажей изображены более реалистично и более статично. Тем не менее оба "полотна" роднит ощущение взволнованности, загадочности; решены они в сходных глубоких темно-зеленых тонах.

Оригинальное отражение слуховых впечатлений зафиксировано в рисунке одной девочки, сделанном после прослушивания ею нескольких сонат А. Скрябина в исполнении Г. Нейгауза. Акварель отличается тонкое колористическое

понимание звуковой палитры: одни тона переходят в другие — розовые, сиреневые-синие, зеленовато-голубые. Перед нами фантастический пейзаж; изящные силуэты деревьев словно парят над землей, окутанные нежными цветовыми бликами. В "картине" краски как бы "звучат", передавая тонкий гармонический язык музыки Скрябина.

Интересно сравнить эту зарисовку со стихотворением, написанным после прослушивания этих же произведений другой ученицей:

Туманные тени скользили,
Туманная луна уплыла,
А светлая белесть в мгновенье
Всю душу мою оплела...
...Мне радостно, радостно стало,
Светло-розовато вокруг...

Не будем давать оценку литературным достоинствам стихотворения (это не входит в нашу задачу), однако отметим общность зрительно-ассоциативных образов, вызванных музыкой Скрябина, и более или менее сходно отраженных в сознании разных детей.

Глубоким проникновением в образ дышит детский рисунок к украинской народной песне "Мать старчиха". В нем с большим чувством передана скорбь матери: ее горестное лицо, обращенное к ребенку, решено в серых тонах, что еще более подчеркивает ощущение безысходности.

Особую группу рисунков составляли зарисовки, отражающие форму музыкального произведения, развития тематического материала. Здесь были и живописные изображения, и условно-структурные схемы. В этом плане показателен акварельный рисунок одного ученика, в котором запечатлена двухголосная фактура известной в свое время детской песни "Звездочка ясная" в виде двух цветовых слоев — нижнего, сине-зеленого и верхнего, голубого.

Тематическое развитие музыкальной ткани находило отражение и в разноцветной графической записи. Так, после многократного прослушивания первой части Гавота С. Прокофьева учащиеся начертили схему, в которой проведение главной партии было передано темно-лиловым цветом, сопровождение — нежно-сиреневым. Появление в среднем голосе главной темы, прозвучавшей в окружении сопровождающих сверху и снизу голосов, учащиеся услышали и отметили линией, аналогичной первой. В этой схеме достаточно четко отобразился процесс слуховых представлений школьников, их музыкальное мышление, умение дифференцированно воспринимать тематическое развитие музыкальной ткани, фактуру произведения.

Литературное творчество, отражающее впечатление от прослушанной музыки, на более высоком этапе развития учащихся выступало в трех видах: а) стихах; б) прозаических миниатюрах; в) аналитических письменных работах, раскрывающих средства музыкальной выразительности.

Приведем в качестве примера стихотворение ученицы (14 лет), написанное после прослушивания пьесы П. И. Чайковского "Осенняя песня" из цикла "Времена года":

Утро осеннее
Пасмурно-серое.
По небу темная
Туча плывет.
Где твоя, солнышко,
Ласка весенняя?
Листья золотые
Уж ветер несет.



Стихотворение передает настроение уныния: неторопливое движение стиха аналогично движению мелодии пьесы Чайковского.

А вот небольшой отрывок из прозаической зарисовки мальчиком (14 лет) после прослушивания им музыки Р. Глиэра "В поле":

Наступила весна. Солнце осветило своими яркими лучами поле... Журчат ручейки, щебечут птицы, прилетающие с юга. Тихо и радостно в поле весеннее утро...

В рассказе, как видим, достаточно образно, хотя и кратко, передана "теплота" мелодии, музыкальная изобразительность пьесы.

Примером третьей, аналитической формы отклика на музыку могут служить доклады учащихся. Так, в докладе "О музыке" (школьник 16 лет) рассматриваются средства музыкальной выразительности: звуковысотность, тембр, сила звучности, ритм; говорится об изобразительности в музыке. В докладе "О ладе" (школьник 13 лет) разбирается эмоциональная окрашенность того или иного лада. Так, увеличенный лад трактуется автором как выразительное средство, придающее музыкальному образу сказочный, волшебный колорит (в опере Н. Римского-Корсакова "Сказка о царе Салтане" при изображении "Острова Буяна", "Царевны-Лебедь").

Приведенные нами примеры, естественно, не исчерпывают всего многообразия форм и направлений в педагогической деятельности Б. Л. Яворского. Но даже эти представленные фрагменты его педагогической системы свидетельствуют об исключительной плодотворности научных и практических поисков в области музыкального воспитания детей.

В настоящее время развитие творческих способностей остается важной проблемой музыкальной педагогики. При нахождении путей осуществления данной задачи в последние годы большое значение придается развитию ассоциативного мышления учащихся. Привлечение различных видов искусств для формирования разносторонне развитой личности находит свое отражение как в практике музыкального воспитания, так и в теоретических исследованиях последних лет. В интересной работе Е. В. Назайкинского "О психологии музыкального восприятия" отмечается, например, связь уровня и глубины ассоциативного мышления с жизненным опытом индивидуума, с такими видами ощущений, как сенсорные (видение, слышание, осязание) и кинетические (моторно-двигательные)⁴. Именно через взаимодействие этих ощущений, по мнению автора, совершается психологическая связь между слушателем и исполняемым произведением.

В практике общего музыкального воспитания ассоциативный метод художественного мышления ярко применялся выдающимся советским педагогом Н. Л. Гродзенской. На ее занятиях нередко фигурировали литературные образы, приводились примеры отдельных произведений изобразительного искусства, что стимулировало музыкальное воображение детей. Главными же Надежда Львовна считала ассоциации музыкальные, определяемые по сходству и различию, в чем опять-таки разделяла позиции Яворского.

В последние годы использование разных искусств для более глубокого эмоционально-эстетического восприятия музыки школьниками нашло яркое отражение в программе, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского. Оригинальны в этом плане темы разделов, предложенные в программе, такие, например, как: "Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?"; "Что стало бы с литературой, если бы не было музыки?"; "Можем ли мы увидеть музыку?", "Можем ли мы услышать живопись?". В своих высказываниях Д. Б.

Кабалевский постоянно подчеркивает взаимосвязь различных видов искусств как единство культуры и поэтому предлагает на уроках музыки использовать литературу, живопись, скульптуру и другие виды художественного творчества.

Итак, подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что положения, выдвинутые Б. Л. Яворским в двадцатые годы, основанные на его собственном богатом практическом опыте, проводимом им как в дореволюционные, так и в послереволюционные годы, являются типичными и для современных психолого-педагогических и музыковедческих исследований. Проблема комплексности и системности воздействий в учебно-воспитательном процессе доминирует в современной музыкальной педагогике. Все это позволяет нам говорить о том, что идеи Яворского не утратили своей значимости в решении насущных задач музыкального воспитания.

⁴ Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972, с. 78-80.

Критская Е. Д.

ТВОРЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЯ К НОВОЙ ПРОГРАММЕ „МУЗЫКА“

Новая программа по музыке вошла в жизнь. Ее массовое внедрение уже коснулось средних классов школы. Учителя прошли переподготовку и, конечно, стремятся вести урок, подчиняя его той или иной теме. Многие из них в достаточной мере владеют инструментом, голосом. И все же возможности урока порой используются не полностью. Отвечая программе формально, урок не всегда соответствует ее сути. Тем самым снижается воспитательный смысл учебного процесса. Что же мешает, казалось бы, подготовленному учителю вести урок по новой программе? Что хотелось бы видеть в этих уроках?

Урок музыки — урок искусства. Это значит, что музыка определяет все происходящее на занятиях: характер общения учителя с учащимися, методы, приемы донесения музыкального материала, логику организации занятия. Ведь и строится урок в опоре на закономерности самой музыки. В нем обязательно есть своя кульминация, подход к ней, заключение. Формообразующим стержнем урока является принцип тождества и контраста. И драматургия урока может быть аналогичной музыкальным формам (иметь черты трехчастности, рондо, вариаций и др.). То есть в целом урок по содержанию и по форме должен представлять собой как бы произведение искусства.

Музыка и дети — вот что должно определять деятельность учителя, направлять его творчество. В вводной статье к программе Д. Б. Кабалевский пишет, что учитель должен „любить музыку как живое искусство, ему самому приносящее радость, он должен относиться к музыке с волнением и никогда не забывать, что нельзя вызвать в детях любовь к тому, чего не любишь сам, увлечь их тем, чем сам не увлечен“¹. Глубина переживания музыки самим учителем — первый и решающий шаг к его творчеству на уроке. Увлеченность учителя музыкой, знание ее дают ему право говорить с детьми об искусстве, представлять его перед детской аудиторией.

Но педагог — не только тонкий знаток и ценитель искусства, он одновременно и чуткий к переживаниям детей человек, который прекрасно ощущает, понимает состояние ребенка и класса в целом. А оно подвержено всевозможным колебаниям. Тут могут сказаться и усталость ребят, и их чрезмерная возбужденность (скажем, после контрольной на предыдущем уроке или после урока физкультуры), и капризы природы. Все это имеет прямое отношение к музыкальным занятиям. Не менее важным фактором, определяющим творчество учителя, является и его способность направить активность учащихся на такую форму работы, которая обязательно бы учитывала то или иное состояние класса. Безусловно, что корни подобной наблюдательности педагога, его умение

¹ Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. М., 1982, с. 28.

высокоинформационно выбирать соответствующие приемы и способы работы с учащимися, а иногда и заменить музыкальный материал урока кроются в большом внимании к детям, в преданности своему делу.

Подтверждение этому мы находим в многочисленном опыте советских учителей музыки разных поколений. Их творчество раздвигало рамки урока, обогащало содержание учебных программ, методических разработок и, в конечном счете, способствовало совершенствованию музыкального воспитания. Поэтому можно сказать, что учебные программы являются составной частью творческой деятельности учителя, которая находит свое воплощение в конкретном учебно-воспитательном процессе.

Ныне действующая программа является одновременно и обобщением коллективного опыта, накопленного на сегодняшний день всей историей музыкального воспитания в советской школе, и новым этапом развития педагогической мысли, устремленной в завтра. Будучи построена на основе закономерностей самой музыки, она требует творческого к себе подхода. Если учитель умом и сердцем постиг программу и она вызвала у него стремление работать, можно без колебаний считать, что вся деятельность педагога будет творческой. Таким образом, любовь к музыке, к детям, педагогическое мастерство и оптимизм в работе, направляемой программой, можно смело отнести к слагаемым творчества учителя музыки.

Осваивая неисчерпаемый культурный опыт человечества, запечатленный в музыке, дети вносят его в свою собственную жизнь, ощущая, воспринимая, анализируя ее сквозь призму открывающихся им ценностей и отношений. Реальная действительность — исходная и конечная ступени этого процесса. По существу, творческая деятельность учителя состоит из постепенного раскрытия школьникам все новых и новых граней жизненных связей, которые кристаллизуются в темах программы. Узкое же понимание темы, подход к ней исключительно как к знанию, хотя и „ключевому“, уводит от решения сверхзадачи: любая из тем программы, музыкальные произведения, подобранные в соответствии с каждой темой, должны постоянно рассматриваться в диалектической взаимосвязи — музыка в жизни и жизнь в музыке. Акцент ставится на роли воздействия музыки на человека, на том, что является содержанием музыки и как это содержание отражено в музыке (единство содержания и формы в широком смысле слова), а чаще всего — на взаимодействии всех трех сторон.

Темы программы — это своего рода этапы развития восприятия школьниками окружающей действительности и музыки как ее неотъемлемой части. Поэтому и творческий подход учителя к занятиям в школе определяется тематическим содержанием программы и возможен лишь на его основе. Логика следования тем от четверти к четверти, от класса к классу — конструктивный, содержательный стержень программы. И подобно тому как настоящий музыкант-исполнитель не допустит, скажем, перестановки частей исполняемого произведения, изменения его гармонической, ритмической основы и т. п., точно так же и учитель музыки, творчески работающий по программе, не может нарушить содержание и структуру тематизма.

Сказанное, однако, не означает, что учителю не остается ничего иного, как пассивно следовать программе. Творчество учителя в рамках темы программы связано прежде всего с ее реализацией в конкретном содержании урока. И поскольку не бывает двух абсолютно одинаковых классов, условий, в которых они работают, постольку не может быть раз навсегда установленного порядка ведения урока, раскрытия темы.

Существует целый ряд моментов в работе учителя, когда возникает необходимость привлечения дополнительного к программе материала. К примеру, в последние уроки четверти рекомендуется включать не только знакомые школьникам произведения, звучавшие на предыдущих уроках, но и такие, которые

не указаны в программе, но входят в качестве дополнительного материала в хрестоматию и фонохрестоматию.

Одним из показателей творческой работы учителя становится привлечение детей умения "глубоко вникать в сравнительно небольшое число наиболее значительных произведений... после однократного прослушивания схватывать самое существенное в сравнительно большом количестве разных сочинений"². С этой целью и привлекается дополнительный материал. А так как учитель подбирает его в соответствии с определенной темой и, следовательно, с определенными художественно-педагогическими, воспитательными задачами, создается возможность завершать четверть не простым повторением пройденного, а широким обобщением темы, рассмотрением той или иной грани музыки как единого целого. Так, например, на обобщающих уроках первого полугодия 6 класса в связи с изучением темы "Музыкальный образ" учитель может привлечь фрагмент из Пятой симфонии С. Прокофьева (реприза первой части). Школьники услышат и почувствуют эпический характер звучания, богатырски-величавую образность музыки, еще раз убедятся в огромной воздействующей силе этой музыки, в ее художественной правде. И здесь можно, например, рассказать детям один-два эпизода из "биографии" этого замечательного произведения. Так, пианист Святослав Рихтер вспоминает о первом исполнении симфонии в Москве 13 января 1945 года: "... когда Прокофьев встал за пульт и воцарилась тишина, вдруг загремели артиллерийские залпы (Москва салютовала героической Советской Армии, одержавшей в тот день очередную победу на пути к Берлину. — Е. К.). Палочка его была уже поднята. Он ждал, и пока пушки не умолкли, он не начал. Что-то было в этом значительное, символическое. Пришел какой-то общий для всех рубеж... и для Прокофьева тоже... В Пятой симфонии он встает во всю величину своего гения... Там время и история, война, патриотизм, победа... Победа вообще и победа Прокофьева... Тут, как художник, он победил навсегда"³.

Другой эпизод. В 1951 году в американском городе Солт-Лейк-сити была предпринята попытка сорвать исполнение Пятой симфонии. Этот факт заставил выступить Прокофьева с гневным письмом в журнале "Новости", в котором он писал: "Почему грозили дирижеру, собиравшемуся исполнить Пятую симфонию? Не потому ли, что это музыкальное произведение прославляет свободу человеческого духа?... Эта музыка — или ее идея? — не нравится некоторым господам в штате Юта. Наверное, им нравится музыка, которая чернит человеком благородных идей советского искусства: "Наша музыка стремится внушить человеку спокойствие и уверенность в своих силах и в своем будущем. Поэтому она ненавистна тем, кто замыслил взорвать это будущее и нарушить спокойствие человечества пожаром новых кровавых войн. Они бессильны заглушить звуки наших песен, симфонии мира и труда — я в этом убежден. Ведь и в Солт-Лейк-сити прозвучала Пятая симфония"⁴.

Поиск подобных примеров, включение их в урок, их связь с общественными явлениями жизни — несомненный показатель творческой активности учителя.

Творческий подход к подаче и выбору музыкального материала заключается в умении учителя преподнести его с позиции изучаемой темы. Конкретные музыкальные сочинения, приведенные в программе как "примеры, поясняю-

щие тип, характер и степень сложности музыки, которая может быть привлечена к уроку"⁶, — являются четкими ориентирами в работе учителя.

Весь урок должен носить на себе печать неповторимой личности учителя. Творчески подойти к уроку — значит выявить и до конца раскрыть свое собственное отношение к музыке столь же ярко и убежденно, как это делает композитор, исполнитель. И тогда труд педагога становится сродни деятельности создателя и интерпретатора художественного произведения. Композитор свое мироощущение воплощает в музыкальных формах, исполнитель стремится выразить то, что заложено в произведении, привнося в интерпретацию свое отношение к миру, — и все это становится достоянием широкой публики. Учитель же организует соответствующую музыкальную деятельность детей, способствуя тому, чтобы музыка дошла до сознания каждого ребенка. Знание каждого данного класса, умение преподнести музыкальное произведение так, чтобы ребята были предельно увлечены музыкой, пробуждение в них эмоциональной отзывчивости, активности в процессе исполнения, слушания музыки, размышлений о ней — в этом и будет заключаться мастерство учителя.

В программе есть целый ряд произведений, с которыми учителю необходимо предварительно самому внимательно познакомиться, лучше понять, вдуматься в них. Это, например, фрагмент из кантаты Э. Бальсиса "Не смейте трогать голубой глобус" — в 3 классе; фрагмент из хорового концерта В. Салманова "Лебедушка" — в 5 классе; "Сегодня умер Руставели" из оратории О. Тахтакишвили "По следам Руставели" — в 6 классе. Так, с четвертой частью из концерта для смешанного хора В. Салманова "Увели нашу подружку" ребята знакомятся в 5 классе при изучении темы "В чем сила музыки". Учителю достаточно прочитать лишь то, что сказано о ней в программе. При подготовке к уроку он должен прослушать это произведение несколько раз, чтобы ярче почувствовать характер музыки, определить жизненное содержание произведения, его интонационные особенности, осознать взаимодействие элементов музыкальной речи в создании соответствующего настроения. Сравнение с другими образами, передающими родственные чувства, мысли, поможет ему проникнуться грустно-задумчивым настроением этой музыки, ощутить состояние расстроившейся, выраженной широкой, распевной мелодией солиста и речевой декламацией — "шелестом" — основной массы хоровых голосов.

Содержание хора Салманова дает возможность провести параллель с песней М. Матвеева "Что во поле пыльно", в которой трагедия девушки, выданной замуж "на чужую сторону", раскрывается в реалистическом диалоге матери и дочери. Во фрагменте же из концерта В. Салманова используется характерное для русской песенной лирики поэтическое сопоставление с образами природы, а сама невеста выступает в образе лебедушки — в народе красивую статную девушку часто сравнивают с прекрасным, царственно величавым лебедем, говорят про нее: "Плывет, словно лебедь".

Учитель оценивает правдивость и красоту воплощенного художественного замысла и обобщает свои впечатления, переживания, раздумья.

Человек и природа в искусстве находятся в тесной связи. Беречь красоту природы — значит беречь и красоту жизни, красоту человеческих взаимоотношений. Не случайно в программе упоминается повесть Б. Васильева "Не стреляйте в белых лебедей!" И если учитель, беседуя с ребятами, выскажет им и свою оценку, свое мнение о содержании повести, поделится своими переживаниями, возникшими в связи с прочитанной книгой, урок пройдет, несомненно, интереснее, богаче.

² Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. М., 1982, с. 27.

³ Савкина М. П. Сергей Сергеевич Прокофьев. М., 1982, с. 127.

⁴ Прокофьев С. С. Материалы. Документы. Воспоминания. М., 1956, с. 126, 127.

⁵ Там же, с. 130.

⁶ Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. М., 1982, с. 15.

Таким образом, ввести ребят в мир искусства — значит открыть им свое отношение к нему, и не только открыть, но и помочь тем самым выработать их собственные взгляды на искусство, в частности на музыку.

В практике нередко бывают случаи, когда учитель пытается преподнести ребятам для слушания или разучивания в классе произведение, к которому сам относится с равнодушием или же просто имеет о нем весьма смутное представление. Это говорит о недостаточной его подготовке к уроку, и естественно, что у школьников это произведение не вызывает эмоционального отклика.

Так, присутствуя на одном из уроков в 6 классе, мы обратили внимание на маловыразительное исполнение Песни Клерхен Л. Бетховена. Из разговора с учителем выяснилось, что это произведение его не затронуло, в результате работа над ним в классе велась формально, а ребят музыка не заинтересовала. На уроке другого учителя мы увидели увлеченную работу всех школьников над этим же сочинением. Анализируя его в классе, они не ограничивались, например, формальным определением смены характера музыки, а старались понять, с чем связано его изменение. Внимание к интонационным особенностям произведения, анализ средств выразительности в их взаимодействии помогли в процессе разучивания песни почувствовать неразделимость слов и мелодии, соответствие музыкальной фразировки выразительности речевой интонации. Петь убежденно, петь в образе — вот что определило всю работу учителя и ребят. Без сомнения, всесторонний интонационный анализ произведения учителем, его увлеченность этой музыкой воздействовали и на эмоциональность учащихся, способствуя более глубокому пониманию ими музыки.

Учитель должен всегда уяснять себе, о чем он может рассказать интересно, увлеченно, чтобы заразить своим увлечением ребят, предстать перед ними человеком, имеющим свою точку зрения. Это будет способствовать и самостоятельности мышления школьников, развитию умения по-своему воспринимать и оценивать каждое явление, что важно и для всей дальнейшей жизни, в любой сфере деятельности.

Увлекая школьников своим отношением, своим видением, слышанием музыки, учитель отнюдь не навязывает исключительно своей воли, своих пристрастий классу. Его задача в другом — в привлечении внимания учащихся к их собственным впечатлениям и переживаниям. Самое ценное при восприятии и исполнении музыкального сочинения — личностное к нему отношение.

"Прослушанное произведение рождает в нас сложный сплав объективного содержания музыки и субъективного ее восприятия... Однако это вовсе не означает, что каждый слышит в музыке то, что он хочет... Субъективное, личное, свое всегда вписывается в рамки, predeterminedные композитором. В том и заключается огромная сила музыки, что она способна увлечь, охватить единым чувством любое количество людей, оставляя при этом для каждого свободу своего, личного, субъективного восприятия"⁷.

Приведу примеры некоторых высказываний четвероклассников, размышляющих о прослушанной ими фуге соль минор И.-С. Баха⁸:

"Музыка, которую мы только что слушали в классе, мне понравилась, я думаю, что написана она очень давно. Это очень плавная, красивая музыка. Она может убрать грусть, печаль. Но в то же время она невеселая, в ней как будто говорится о воспоминании молодости"; "Музыка, которую я слушала, была торжественной и спокойной"; "В музыке выражены печаль, грусть, ожидание"; "Музыка звучит тихо и плавно, как будто идешь по музею и перед тобой кар-

⁷ Кабалецкий Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? М., Советский композитор, 1977, с. 123.

⁸ Ребятам было предложено письменно высказать свои впечатления о прослушанной музыке.

тины"; "Мне представилось, что эта музыка о человеке, который пытается найти счастье, но его постигают неудачи. И вот наконец, когда он находит свое счастье, он уже стар. В музыке минорный лад, хотя там есть и мажорные оттенки"; "Как мне кажется, музыка эта очень душевная, в ней чувствуется светлая грусть"; "Под эту музыку можно мечтать"; "Эта музыка — грусть о настоящим и светлая мысль о будущем"...

Когда подобные высказывания становятся предметом обсуждения в классе, дети получают надежный ориентир в своих попытках осмыслить музыку: ведь выясняется интересный для них факт, что, по существу, их определения сходятся в одной и той же содержательной точке (или "зоне", как отмечает Д. Кабалецкий). Высказывая свои суждения, оценивая их, сравнивая с тем, что говорит учитель, школьники учатся познавать себя, глубже вникать в собственный мир, одновременно и обогащая его.

Педагог должен быть всегда "в форме", уметь в нужный момент вызвать в себе эмоциональный подъем и передать его детям. Многое здесь зависит от жизненного опыта самого учителя, его наблюдательности, интереса, знания музыки. Программа и обращена ко всем этим качествам педагога. Согласно программе, учитель на инициативное, нешаблонное ведение урока. Согласно программе, учитель вправе вносить нужные ему изменения в учебно-воспитательный процесс. Все они будут оправданными, если явятся результатом творческой мысли педагога. Только в том случае, если музыка во всех ее жизненных связях и проявлениях становится движущей силой в работе учителя, если ярко проявляется его собственное отношение к музыке как части своей жизни, можно говорить о возможности реализовать воспитательные, образовательные задачи музыкального обучения.

Нагорная Т. В.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ НА ХОРОВЫХ ЗАНЯТИЯХ

В практике музыкального воспитания последних лет заметную роль играют детские хоровые студии, которых в стране насчитывается уже свыше 500 и сеть их продолжает расширяться (как в городах, так и в сельской местности). В студиях осуществляется общее музыкальное воспитание и образование детей при основном виде деятельности — хоровом пении. Однако и наша многолетняя работа, и наблюдения работы разных хормейстеров показывают, что здесь еще много нерешенных вопросов.

Казалось бы, что в детских студиях, где помимо пения в хоре есть еще и занятия по фортепиано, сольфеджио, у детей должно быть хорошо развито восприятие музыки. Но, к сожалению, это не совсем так. Например, если в студии не ведется специальная работа по развитию восприятия музыки, учащиеся даже старших хоров студий (по данным исследования Л. Б. Бартеневой) не всегда могут определить характер музыки и роль средств музыкальной выразительности, создающих этот характер. Развитие навыков восприятия музыки в этом случае происходит значительно медленнее, чем рост технического мастерства. Вместе с тем роль развития восприятия музыки в хоровых студиях немаловажна — ведь задача студий прежде всего научить детей любить и понимать музыку. В "Основных принципах и методах программы по музыке в общеобразовательной школе" Д. Б. Кабалевский подчеркивает, что "активное восприятие музыки — основа музыкального воспитания в целом, всех его звеньев"¹. Эта цель должна стоять на всех занятиях в хоровой студии, но особая роль принадлежит хоровым занятиям с начинающими детьми, когда закладывается фундамент всего последующего музыкального развития.

С целью поиска эффективных путей и методов формирования навыков восприятия музыки при работе с подготовительным хором мы в течение 5 лет проводили специальный эксперимент (на базе студии "Зарница" Дома культуры "Новатор" г. Москвы).

Не имея возможности подробно осветить весь ход эксперимента, остановимся лишь на основных направлениях, по которым велась работа, и на тех позициях, с которых рассматривался процесс хоровых занятий.

Прежде всего необходимо отметить комплексный характер обучения средствами хорового искусства. Мы считали, что, как и всякий учебный процесс, хоровые занятия должны вестись в соответствии с общими принципами дидактики, из которых специальное внимание мы уделили принципу наглядности, как наиболее отвечающему особенностям восприятия детей указанного возраста. Учитывая и тот факт, что обучение в хоровом классе происходит в процессе исполнительской деятельности, включающей и концертные выступления,

¹ Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. М., 1982, с. 22.

мы опирались также на музыкально-дидактические принципы обучения в исполнительских классах, сформулированные Г. М. Цыпиным:

"1. Увеличение объема используемого в учебно-педагогической работе материала.

2. Установка на овладение необходимыми исполнительскими навыками в сжатые отрезки времени.

3. Увеличение меры теоретической емкости занятий музыкальным исполнительством.

4. Акцент на такую работу с материалом, при котором с максимальной полнотой проявилась бы самостоятельность, творческая инициатива учащегося исполнителя"².

Необходимо было учитывать и специфику хорового исполнительства — его коллективную форму при обязательном индивидуальном овладении всем содержанием проводимой работы. Подчеркивая комплексный характер занятий, мы имеем в виду, что они должны включать в себя не только собственно хоровое пение, работу над текстом исполняемого произведения (с проведением его анализа), но и составление плана исполнения песни, освоение средств музыкальной выразительности.

Главным же мы считаем подбор репертуара, так как от его качества в значительной мере зависит развитие музыкальной культуры учащихся. Как известно, в процессе освоения песни развивается музыкальная память, слух, приобретаются вокально-хоровые навыки и вместе с тем находит свое выражение *п о н и м а н и е* детьми содержания произведения, его художественного образа. Поэтому при составлении репертуара мы рассматривали его со следующих позиций: с воспитательной точки зрения — как данное произведение может влиять на формирование психологии ребенка; с педагогической — как песня может быть использована для индивидуального развития некоторых сторон музыкальности.

При подборе песен учитывались эмоциональность, художественная ценность, доступность; предусматривалось освоение детьми понятия о песенности, маршевости, танцевальности, изобразительности в музыке, обеспечение оптимальных вариантов знакомства со средствами музыкальной выразительности.

Репертуар включал песни различного характера для исполнения как с сопровождением, так и без сопровождения. При этом, естественно, предусматривалось постепенное усложнение материала. Произведения композиторов-классиков входили в репертуар со второго года обучения.

На первом году занятий мы сочли целесообразным использовать для распевания (необходимой и важной части занятия) различные народные попевки, прибаутки, небольшие по объему песни советских композиторов, то есть музыку с текстом, имеющую свой образ, характер. В этом отношении мы придерживаемся взгляда Е. М. Малининой, считавшей, что все упражнения на начальном этапе обучения лучше исполнять с текстом. Распевания подбирались в соответствии с характером произведений, намечаемых для разучивания в хоре. Большинство народных песен и прибауток исполнялось без сопровождения. Наряду с вокально-техническими задачами, решаемыми в процессе распевания, мы считали принципиально важным ставить перед детьми и творческие задачи, чтобы любое распевание воспринималось ими как миниатюрное художественное произведение. Впоследствии, по мере приобретения учащимися знаний и навыков, мы включали в распевания отдельные попевки на слог или специально подобранные слова, но и в этом случае ставили художественную задачу: испол-

² Цыпин Г. М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки. М., 1977, с. 280, 281.

нить мелодию в определенном характере, с учетом динамики, темпа, нужных штрихов.

В репертуарный список на учебный год вошло 20 песен и попевок для распевания (естественно, что стихотворный их текст использовался обычно не полностью) и 23 песни основного репертуара. Эксперимент показал, что такое количество произведений не является чрезмерным, тем более что с некоторыми из них дети знакомятся эскизно, как рекомендуют в области обучения игре на фортепиано Л. А. Баренбойм, Г. М. Цыпин, Л. В. Осипова и другие. Включение в репертуар произведений для эскизного разучивания интенсифицирует музыкальное развитие учащихся, значительно пополняет их музыкально-слуховой опыт, то есть согласуется с основной задачей — формированием навыков восприятия музыки детьми. Из 23 произведений основного репертуара семь были предназначены для эскизного разучивания. В свою очередь, концертная деятельность — важная составная часть учебного и воспитательного процесса. Мы считаем, что отношение к начинающему хору как к "неконцертной единице" (в результате чего учащиеся выступают в роли исполнителей лишь эпизодически) является тормозом в развитии их способностей. По этому поводу высказал свою точку зрения Б. М. Теплов: "Нельзя сочинять, играть, рисовать и т. д. только для упражнения в данной деятельности; необходимо, чтобы какая-то часть художественной деятельности ребенка была направлена на создание продукта, который на кого-либо должен оказать воздействие, который кому-то нужен... Без этого развитие ребенка неизбежно подменяется развитием некоторого у меня"³.

Учащиеся начинающего хора систематически принимали участие в выступлениях: раз в месяц 5–6 последних минут хорового занятия отводились нами для своеобразного "концерта" — родителям; дети участвовали также в общестудийных концертах, проводимых по плану мероприятий Дома культуры, где работала студия. После таких выступлений обязательно следовал разбор каждого произведения, который делали сами учащиеся по определенной схеме, предлагаемой педагогом:

- а) Удалось ли передать характер музыки в исполнении?
- б) Что получилось в плане осуществления исполнительского замысла?
- в) Какие недостатки можно отметить и как следует их исправить?
- г) Удалось ли донести до слушателей поэтический текст песни?

Из вопросов видно было направление всего учебного процесса, поскольку в ходе работы над каждым произведением (включая и песни-распевания) обязательно выяснялся его характер, намечался план исполнения и проводился анализ, усложнявшийся по мере постепенного изучения детьми средств музыкальной выразительности. Стимулировало эту работу постоянное использование наглядных средств и "моделей". Дети имели возможность анализировать и составлять план исполнения индивидуально в ходе общехорового занятия — это было возможно благодаря применению, в частности, небольших карточек типа лото (разработанных нами). Большое внимание мы уделяли характеру звуковедения и особенностям тембровой характеристики певческого звука. Как известно, основным способом звуковедения, отвечающим развитию детского голоса, является легато. Но также несомненно и то, что уже на начальном этапе обучения дети должны получить представление о маркато и стаккато. То же можно сказать и о тембровой характеристике певческого звука: этот навык формируется длительно, на всем протяжении процесса обучения, и начинать работать над ним необходимо с первых шагов.

В нашем опыте способ звуковедения и тембровая характеристика звука были наглядно представлены в виде условных моделей. Например, мы пользовались следующими тембровыми характеристиками звука: яркий, светлый, затемненный, темный, мягкий, острый, полный. Таким образом, выяснение характера произведения и средств музыкальной выразительности связывались с указанными исполнительскими средствами (тембровой характеристикой звука и способом звуковедения), образуя как бы "блок" их взаимосвязи и взаимозависимости. Этот процесс, в конечном итоге, совершенствовал восприятие музыки.

Даже элементарный анализ, выполненный детьми, мы рассматриваем как проявление художественной и интеллектуальной активности. самостоятельно-го подхода к решению тех или иных конкретных исполнительских задач. Кроме того, такой анализ помогает учащимся усваивать музыкальный язык, делает его более понятным, осознанным.

При знакомстве с текстом песни дети учились выделять в нем главное, расставляя смысловые акценты, выявляли свое отношение к раскрытию содержания. Выразительное чтение текста и последующее за ним пение способствовали осознанию учащимися главных исполнительских красок — изменения динамики и темпа, особенностей речевых интонаций (например, повышение тона при незавершенности мысли и понижение при ее завершении) и т. д. Анализ текста сочетался с изучением средств музыкальной выразительности.

Как показал наш опыт, введение в хоровые занятия анализа и составления плана исполнения положительно влияет на музыкальное развитие учащихся, ускоряет процесс усвоения произведений, так как дети сознательно подходят к выразительному значению каждого нюанса, акцента, изменения темпа и т. п. Это, в свою очередь, служит надежным фундаментом для приобретения детьми вокально-хоровых навыков.

Весь учебный процесс в хоре, осуществлявшийся в доступной и интересной для детей форме, в то же время был направлен на возможно более глубокое восприятие музыки, понимание ее языка и на выражение личного восприятия в собственном исполнении. Уже на этом этапе ставилась задача формирования у учащихся специфических исполнительских качеств, которыми, по определению Л. А. Баренбойма, являются: "способность воспламеняться, проникаясь музыкой, и воля к воплощению музыки, к общению со слушателем и к воздействию на слушателя"⁴. Конечно, по отношению к детям 6–7 лет эти требования сводились лишь к их зачаткам, но закладывались они именно на начальном этапе работы.

Особенно важным условием совершенствования даже таких маленьких хористов мы считали — и эксперимент подтвердил наше предположение — специальную работу над созданием нужного эмоционального состояния поющих. Именно эмоция являет собой "ключ, которым открываются не только чудеса человеческого голоса, но и технические способности их достижения"⁵.

На формирование певческого звука оказывает решающее влияние мимика и микроимика поющего. Однако еще К. С. Станиславский предупреждал, что учить мимике нельзя, так как от этого может развиваться нежелательное гримасничанье. Мимика должна рождаться естественно, от внутреннего переживания. Поэтому, учитывая, что детям 6–7 лет особенно свойственна игровая деятельность, мы сочли целесообразным использовать в нашей работе основное положение, высказанное К. С. Станиславского о предлагаемых обстоятельствах, да-

³ Теплов Б. М. Психологические основы художественного воспитания. Известия АПН РСФСР, 1947, № 11, с. 19. Подчеркнуто мною. — Т. Н.

⁴ Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., 1974, с. 27.

⁵ Морозов В. П. Об экспериментально-теоретических исследованиях голоса певца и их значений для вокальной педагогики. — В кн.: Вопросы вокальной педагогики, вып. 6. Л., 1982, с. 174.

ющих возможность исполнителям проникнуться чувствами героя произведения. Детям предлагалось фантазировать в русле темы исполняемого произведения, дополнять воображением слова педагога, видеть внутренним зрением то, о чем они поют. Зрительные ассоциации ("кинолента видений", по К. С. Станиславскому) создавали определенное настроение и позволяли детям больше сосредоточиваться на произведении. "Кинолента видений" служила также средством устранения мышечного напряжения, переключаящим внимание детей с процесса исполнения произведения на само произведение. Следуя идеям Станиславского, мы вводили в занятия этюды, приближенные по содержанию к ситуациям, отраженным в разучиваемых песнях. Этюды использовались и как настройка на художественный образ, и как средство, способствующее получению нужных представлений. В ряде случаев они служили подготовкой к инсценировке некоторых песен (что также имело место в нашей практике). При этом участие в инсценировке было обязательным для всех. "Роли" не закреплялись, каждый учащийся имел возможность выступить в любой из них. Вполне естественно, что не все получалось, поэтому, делая акцент на неудавшемся, мы ставили перед детьми задачу "дотрудиться", чтобы получилось, — принцип Станиславского, означающий: понять, чего от тебя хочет педагог; добиться положительных результатов в своей работе; предъявлять к себе и своей работе все более и более высокие требования. Решать эти задачи нам помогала психологическая настройка учеников на то, что каждый из них может внести положительный вклад в общее дело или, наоборот, подвести товарищей.

Так как в воздействии на эмоциональное состояние учащихся огромное влияние имеет слово педагога, мы в своей работе руководствовались теми требованиями, которые сформулированы в книге П. В. Симонова "Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций"⁶. Используя взаимосвязь эмоций и мимики, мы выработывали у детей своеобразный "отклик": данный характер музыки можно выразить только тем, а не иным певческим звуком, его тембр рождается лишь при определенном эмоциональном состоянии и, как следствие того, — мимике поющего. При названном подходе процесс выработки певческих навыков проходил значительно интенсивнее, что позволило достичь большей свободы и выразительности в исполнении.

Проверка качества восприятия музыки учащимися экспериментальной и контрольной групп убедительно свидетельствовали о результативности примененной нами методики, и, что особенно важно, учащиеся экспериментальной группы переносили навыки восприятия музыки, полученные в ходе работы над хоровыми произведениями, на музыку инструментальную. Таким образом, подтвердилось положение, что восприятие музыки развивается значительно медленнее, если не является постоянной педагогической целью.

Положительные результаты эксперимента, проверенные на практике рядом других хормейстеров, позволяют рекомендовать использование применявшихся нами методов педагогам хоровых студий, а также руководителям школьных хоров.

Работая с детским хором, необходимо помнить, что "музыкальное обучение и образование ценны не сами по себе, а как важнейший путь музыкального воспитания, то есть воспитания культурного человека с развитыми музыкальными способностями, высоким вкусом, любовью и интересом к музыке"⁷.

⁶ Рекомендуем познакомиться с материалом книги, важным как для теоретика, так и для практика.

⁷ А п р а к с и н а О. А. К вопросу о системе музыкального воспитания в школе. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 10. М., 1975, с. 27.

Попов В. С.

О РАЗВИТИИ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ¹

Одной из традиций русской советской вокальной школы является исключительное внимание к процессу развития детского голоса. Наша вокальная педагогика требует бережного отношения к неокрепшему детскому голосу и вместе с тем указывает на особенность работы с ним.

Характерные качества голоса начинают развиваться в младшем школьном возрасте (7–9 лет), когда в основе диапазона лежат так называемые примарные тоны. В это время механизм голосообразования у мальчиков и у девочек абсолютно идентичен, звук имеет ярко выраженный фальцетный характер, так как пение осуществляется краевым натяжением связок, а голосовая мышца еще только образуется. Небольшой диапазон голосов от do^1 , pe^1 до do^2 , pe^2 позволяет без затруднений определить область примарных тонов. Именно на этих звуках проявляются лучшие качества детского голоса, которые постепенно распространяются на весь певческий диапазон. От "натуральных" (по выражению М. Глинки), без всякого усилия берущихся звуков к красивому звучанию всех нот диапазона — таково основное положение концентрического метода воспитания голоса.

Обычно примарные тоны у маленьких певцов прослушиваются в диапазоне mi^1 — si^1 , do^2 . Искать эти звуки следует при эмоционально ярком, выразительном исполнении произведения, когда с ребенка снимается всякая скованность и он свободно изливает свои чувства в пении. Лучшие сочинения подобного рода — народные мелодии с ограниченным диапазоном и песни, имеющие нисходящее мелодическое движение. Таких образцов можно найти довольно много, например песни "Бай, бай", "Луковка", "Ой, зайныка, по сеничкам беги".

В названных песнях весьма ограниченный диапазон — от терции до квинты, в основном нисходящее движение. Яркое образное содержание каждой из песен позволяет активно включать элементы игры. Так, например, в песне "Бай, бай" для достижения напевности можно вовлечь ребенка в игру, связанную с убаюкиванием любимой куклы. Атмосфера покоя и ласки побудит его исполнять мелодию мягко и протяжно. В игре значительно легче создаются предпосылки для правильного воспитания лучших качеств голоса, его тембра. У маленьких детей тембр очень неровен, что особенно проявляется в пении различных гласных, звучащих подчас пестро и некрасиво. Характер народных колыбельных песен способствует выработке ласкового, льющегося звука, который несомненно скажется и на более ровном, красивом интонировании различных гласных. Нисходящее движение в мелодии поможет начинающим певцам сохранять высокую позицию на протяжении всей песни.

Хорошо известно, какое значение в вокальной практике придается нахождению верной позиции, то есть естественному, без напряжения, звучанию голоса

¹ По материалам кн. "Русские народные песни в детском хоре". М., 1979.

с первого же тона. С этой целью многие педагоги используют в упражнениях различные восклицания: "ой", "ох", "ах". Этот прием помогает произвольно найти хороший и верный начальный тон. В песне "Ой, зайныка, по сеничкам беги" как будто специально поставлена и разрешена эта нелегкая задача. Почти все фразы песни начинаются с восклицания "ой!". Как только педагог добьется от детей естественного извлечения верхнего звука, следует перенести найденное звучание на все другие звуки.

Необычайно важную роль в достижении красивого звукообразования играют песни с ярким игровым содержанием. При их разучивании можно использовать игру в "эхо", в которой главным является элемент подражания. Содержание песни "Луковка" подсказывает участие в ее исполнении двух групп спрашивающей и отвечающей или спрашивающего — солиста и отвечающих — хора. Солистом выбирается наиболее подвинутый в вокальном отношении хорист; отвечающие — все остальные участники хора — должны точно подражать солисту.

Не только песни, непосредственно адресованные детям, но и многие старинные "взрослые" образцы следует включать в репертуар хора для правильного, полноценного воспитания голоса в младшем школьном возрасте. Эти же песни могут оказать неоценимую услугу и в более старшем возрасте — в период завершения мутации и после нее.

Кратко остановимся на основных вопросах вокально-хорового воспитания. Начнем с дыхания.

Народные исполнители придают дыханию исключительное значение. Они говорят, что многие песни можно петь только "артелью", в одиночку их "не вытянешь". При совместном пении народные певцы обычно берут дыхание по всем правилам хорового искусства, то есть возобновляют его раньше, чем оно полностью израсходовано. Благодаря этому в народном хоре достигается удивительный эффект при исполнении протяжных, раздольных песен, широту звучания которых можно сравнить с полноводной рекой.

Сознательное отношение к дыханию как выразительному средству типично для народных певцов. У них учились пользоваться дыханием выдающиеся русские вокалисты. В создании шалыпинской системы "вдоха" многое было взято великим русским певцом у народных умельцев. "Мне всегда казалось, — писал Б. Асафьев, — что источники шалыпинского ритма, как и его глубоко реалистического интонационного пения, коренятся в ритмике и образности русской народной речи, которой он владел в совершенстве. Одна уже наблюдательность в отношении распределения смысловых акцентов, в окраске и "распевании" гласных (как это было замечательно в партии Сусанина, где Шалыпин в совершенстве чувствовал и понимал мастерство глинкинской вокализации), в игре длительностями, в умении "растягивать и сжимать" гласные, то есть как бы их оживлять дыханием сообразно смыслу произносимого, указывает на чуткое наблюдение качества произношения живой речи, как основного средства эмоциональной выразительности"².

Нередко народные певцы до того, как взять дыхание перед новой фразой или при смене регистра, делают паузу, с тем чтобы подчеркнуть важность осмысленной фразировки и смены характера звукообразования.

Все сказанное выше имеет большое практическое значение для правильного вокального воспитания детей. Как известно, и дети, и взрослые при пении пользуются смешанным типом дыхания. При этом теория и практика утверждают: певческое дыхание вырабатывается только в процессе самого пения.

Поэтому необходимо с самого начала ввести юного певца в мир высокохудожественной музыки, чтобы процесс овладения дыханием был связан у него с выразительным пением, с пониманием музыкальной фразировки. Хорист должен стремиться пропеть фразу на одном дыхании. Только в процессе такого пения у него будут вырабатываться правильные рефлекторные навыки дыхания и укрепляться дыхательная мускулатура. На первых этапах следует подбирать такой музыкальный материал, в котором мелодия ясно и четко делится на небольшие фразы. Самой удобной в этом плане будет детская народная песня.

Проанализируем, например, известную песню "Петушок", очень простую по мелодическому развитию. Короткая двухтактная музыкальная фраза, состоящая из квартного трихорда, повторяется много раз с небольшим видоизменением ритмического рисунка в связи с текстом.

Вначале добиваемся от детей сознательного пения на одном дыхании каждой отдельной фразы, обращая внимание на исполнение последнего звука. Просим делать на нем остановку, то есть произвольно увеличиваем длительность. Поставленная задача заставит всех сосредоточиться на выдохе — моменте расходования дыхания. Здесь мы подводим ребят к наиболее трудному этапу работы над песней — ее выразительному исполнению. В данной песне красивое пение должно быть связано прежде всего с напевным звуковедением, идущим от быстрого содержания. Ведь сам текст песни — "Петушок, петушок, золотой гребешок..." — требует теплого, ласкового характера звучания. Ясное понимание задачи и стремление достичь выразительности в исполнении поможет поющим экономно расходовать дыхание и постепенно приведет их к приобретению нужного навыка.

Теперь можно перейти к углубленной работе над начальной фазой дыхания — моментом вдоха. С этой целью сокращаем длительность последнего звука фразы до одной восьмой и за счет образующейся паузы возобновляем дыхание.

В этом упражнении дыхание берется перед каждой новой фразой. Быстрый, но вместе с тем спокойный, несудорожный вдох обеспечит четкую работу всего дыхательного аппарата, а значит, и образование так называемого "опертого" звука. Мгновенная задержка дыхания, производимая при вдохе, сомкнет связки, преградит путь выдыхаемому воздуху, заставит мускулы дыхательного тракта принять самое активное положение с последующим постепенным их расслаблением. Одновременно произойдет сужение входа в гортань, что и предопределяет создание необходимых условий для высокого качества певческого звука. Такое пение и называется пением на опоре.

Кропотливая работа в хоре над певческим дыханием — неременное условие повышения исполнительского мастерства коллектива. В дальнейшем следует постепенно расширять репертуар хора, подбирая песни с более продолжительными фразами. Когда педагог заметит успехи в овладении начальными навыками певческого дыхания, можно переходить к воспитанию навыка "цепного" дыхания.

Обратимся к песне "Ой, на той горе калина стоит". В ней музыкальные фразы весьма продолжительные, и спеть их на одном дыхании не так просто. Но в хоровом пении это и необязательно, так как для достижения широкой напевности и устойчивой выразительной интонации необходимо возобновлять дыхание раньше, чем оно полностью израсходовано. Вот почему в хоре пользуются "цепным" дыханием. При этом виде хорового дыхания каждый певец делает вдох в тот момент, когда его сосед еще продолжает пение. Показываем детям этот прием на конкретном примере. Так, в первой фразе песни предлагаем одной группе возобновлять дыхание перед словом "горе", другой — перед словом "калина", третьей — перед словом "стоит".

² А с а ф ъ е в Б. В. Мысли и думы. — В кн. Федор Иванович Шалыпин, т. 2, с. 159.

Ой, на той го-ре ка-ли-на сто-ит, ой, лю-
 Как на ка-ли-не со-ло-вей си-дит, ой, лю-
 Ой, клю-ет, клю-ет горь-ку я-го-ду, ой, лю-

- ли, лю-ли, ка-ли-на сто-ит.
 - ли, лю-ли, со-ло-вей си-дит.
 - ли, лю-ли, горь-ку я-го-ду.

Здесь важно соблюдать следующее правило: при возобновлении пения нужно незаметно включаться в общее звучание, не изменяя динамики и характера звукообразования. Это правило не может выполняться детьми сразу, но стремление не испортить звучание песни поможет им добиться успеха.

Очень важно при воспитании "цепного" дыхания научить хористов делать вдох в середине выдержанного звука — там, где это возможно. В данной песне таким звуком будет *соль* (половинная длительность). Всем хором прервем его дыханием в середине звучания:

Ой, на той (то.ой) го-ре ка-ли-на (на.а) сто-ит.

Когда дети поймут принцип возобновления дыхания в середине выдержанного звука, можно перейти к работе над песней, в которой "цепное" дыхание является главным выразительным средством. Таких песен в русском фольклоре много, обычно они принадлежат к жанру хороводных или протяжных.

Вспомним одну из известнейших хороводных песен "Со вьюном я хожу". Предварительно наметим в песне, где лучше всего брать дыхание, и, конечно, направим внимание детей на выдержанные звуки. Эти звуки встречаются в конце первой и заключительной фраз. Если в середине звука, которым заканчивается первая фраза, дети будут брать дыхание легко, не задумываясь, то в последней фразе, как правило, все сделают вдох перед началом второго куплета, а не в середине заключительного звука. Чтобы преодолеть привычку начинать новый куплет с возобновления дыхания, полезно сначала всем хором проделать следующее упражнение: хормейстер выписывает на доске последние два такта первого куплета и два начальных такта второго куплета и просит ребят пропеть их на одном дыхании, усиливая звучность от последнего звука первого куплета к первому звуку второго:

... той ку-да де-вать. По-ло-жу я вьюн...

Поработав таким образом над соединением фраз во всех куплетах, можно пропеть всю песню на "цепном" дыхании. Большую помощь здесь окажет использование игровых элементов. Хормейстер предлагает детям самим водить хоровод, нигде не прерывая мелодического рисунка, следуя за мелодией, исполняемой на "цепном" дыхании. Движения хоровода безусловно помогут выполнению этой сложной задачи.

Работа в хоре над "цепным" дыханием подведет детей к пониманию его важной выразительной роли. Здесь хорошо воспользоваться конкретными примерами из творческой практики Ф. Шаляпина. Прослушаем с детьми в записи на пластинке бурлацкие песни "Эй, ухнем" и "Дубинушка" в его исполнении. Юные хористы наглядно убедятся в значении шаляпинской "интонации вдоха". Дети услышат, как умело играет великий певец дыханием, то как бы "растягивает" гласные: "э-э-й, у-у-у-х-нем", то "укорачивает", "сжимает" их, ведь в последнем слове "нем" ("ухнем") гласного "е" почти не слышно. Богатство тембра Шаляпина во многом результат его умелого владения дыханием.

В становлении тембра дыханию принадлежит огромная роль. Правильное дыхание дает возможность певцу ровно и позиционно устойчиво исполнять различные гласные на всех участках диапазона певческого голоса, а это значит — одновременно работать и над совершенствованием своего тембра.

И тут опять хочется вспомнить мастерство народных певцов. Как ясна и определена в их исполнении каждая гласная! Свободно и непринужденно льется мелодическая фраза, состоящая из разных гласных, никогда не теряя звонкости и полетности. Особенно поражает звучание распевов в протяжных песнях.

Народные песни с распевом — замечательная школа вокального мастерства. На гласных вырабатываются все лучшие качества голоса (тембр, сила, точность интонации, регистровая ровность) и техника. В народных песнях встречаются распевы на все гласные, и эти мелодии могут служить прекрасными упражнениями. В одном только первом куплете песни "Ты, река ль моя, реченька" имеются распевы на гласные *а, е, ё*.

Особенно велико значение песен с распевом для младших школьников. Именно в младшем возрасте начинает оформляться тембр и приобретается вокальная техника. Начинать рекомендуем с таких песен, в которых распеваются только два звука на один слог, например "Зайнышка, попляши".

Работая над этой песней, учим детей ясно и определенно исполнять оба звука в распеве. Хористы должны пропеть их ритмически ровно, не уменьшая длительности второго звука за счет увеличения первого и не "смазывая" его. В качестве упражнения можно исполнить песню с акцентированием, выделением второго звука в распеве. Для достижения звонкости и полетности хорошо пропеть мелодию на различные слоги (*ми, ма, мо, зи, за* и т. д.).

Следующей рекомендуем взять для разучивания такую песню, в которой распеваются три звука.

Постепенное увеличение звуков в распеве до четырех и более поможет добиться широкой напевности, протяжного звучания, что несомненно повлияет на повышение вокальной культуры хорового коллектива.

Широкая напевность характерна для всех жанров русской народной песни — от протяжной до плясовой. Умение народных певцов "нанизывать" на бесконечный, льющийся мелодический поток четкие и ясные слова — явление поразительное. Во время пения хорошего народного хора создается впечатление, будто одна группа поет мелодию, а другая — слова. На самом же деле каждый участник хора удивительно ловко и быстро произносит согласные, не нарушая общего течения мелодии, будто следуя известному правилу профессионального вокального искусства: "В пении гласные — река, а согласные — берега".

Добиваясь четкой и ясной дикции, активной артикуляции, рекомендуем обратиться к народным прибауткам, которые словно специально созданы для

улучшения дикции и артикуляции. Педагогу необходимо показать детям, как плохая, вялая дикция оказывает отрицательное влияние на звукообразование и интонацию. И напротив, хорошо и ясно произнесенное слово не только создает предпосылки для выразительного исполнения, но и помогает самому процессу пения. Каждый участник хора должен сознательно стремиться к достижению полной свободы артикуляционного аппарата. Только быстрые и легкие перемещения языка, губ помогут сохранить устойчивое положение гортани. И добиваться этого следует не акцентированием внимания детей на работе гортани, а освобождением, раскрепощением всего артикуляционного аппарата. Большую пользу принесет разучивание таких песенок-прибауток, как "Дондон", "Сорока", "Лиса".

При исполнении этих песенок необходимо следить за вокально точным пропеванием каждого звука с утрированным произношением текста. Главное внимание обращается на согласные *р, м, н, б*, которые должны произноситься особенно четко и ясно, как бы с удвоением и даже с утроением. В то же время шипящие согласные нужно пропевать быстро и легко, так как при их артикуляции происходит значительная утечка воздуха. Полезно специально поработать и над четким произношением согласных в конце слов: дон, дом, галочек, палочек, пенек, денек и т. д.

Подобные упражнения принесут большую пользу и окажут благотворное влияние на процесс звукообразования и звуковедения. Несомненно, что хорошая дикция и артикуляция помогут и в овладении наиболее важным качеством пения — широкой кантиленой. Только естественная напевность наряду с четко произнесенным словом открывает перед исполнителем путь к выразительной, эмоциональной передаче глубоких чувств и переживаний, заложенных в песне.

И тут мы остановимся еще на одной традиции народных певцов и лучших представителей русской и советской вокальной школы — исключительном внимании к слову. Независимо от того, является ли песня протяжной или плясовой, лирической или хороводной, исполнители стремятся донести до слушателей каждое слово. И хотя мелодические линии отдельных голосов в многоголосной песне могут развиваться вполне самостоятельно, слова, как правило, произносятся одновременно. "Во всех песнях — одnogолосных и многоголосных — певцы проявляют большое внимание к слышимости слова, что заметно также и в распределении распевов. Наибольший распев падает на вставки-восклицания или на конечные слоги. Если же распеваеется начальный слог или один из средних слогов слова, то оно обычно повторяется, но уже с меньшим распевом"³. Добавим к этому, что для полной ясности в песне нередко повторяются не только отдельные слова, но и целые фразы.

Но при всем внимании к слову народные певцы никогда не нарушают мелодической линии. Слово в их исполнении всегда отражает все существо музыкальной мысли.

В выразительном произнесении слов народному певцу помогает глубокое проникновение в самую суть содержания песни. Он настолько сживается с песней, что имеет возможность раскрывать, высвечивать каждое слово как бы изнутри. Все даже самые незначительные движения в содержании моментально находят свое выражение в изменении характера звуковедения, подачи слова.

Поэтому считаем, что традиции русской советской вокальной школы, основанные на глубоком претворении достижений народных умельцев, должны прочно войти в систему вокального воспитания детей и стать обязательными для каждого хорового коллектива.

³ М ю л л е р Т. О цикличности формы в русских народных песнях, записанных Е. З. Линево́й. — В кн.: Труды кафедры теории музыки Московской консерватории, вып. I. М., 1960, с. 4.

Борисова Н. Г.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

Музыка в нашей стране вошла в каждый дом. Музыку слушают взрослые и дети — классическую, народную, серьезную и развлекательную.

Разобраться в этом потоке музыкального звучания бывает порой очень трудно, особенно детям. Сама жизнь убеждает нас в том, что мы часто не всегда умеем замечать красоту, бываем порой равнодушны к музыке глубокого содержания. И все потому, что в детские годы в семье не уделялось должного внимания музыкальному воспитанию.

Безусловно, общеобразовательная школа помогает ребенку воспринимать те или иные музыкальные явления, пробуждает интерес и любовь к музыке, особенно если занятия проводит любящий свое дело учитель. Однако старания учителя станут более эффективными, если в доме школьника царит дух любви и уважения к музыке, поддерживается постоянный интерес к этому источнику радости и вдохновения.

Известный советский скульптор С. Г. Коненков как-то сказал: "Я никогда бы не вступил на путь искусства, если бы с детства не полюбил музыку. Впечатления детства во многом определяют будущее человека, они — фундамент сознательной жизни"¹.

Но привить детям любовь к музыке сможет только тот человек, который сам тонко чувствует музыку, глубоко воспринимает ее. Поэтому возникает вопрос о музыкальном воспитании и самих родителей.

В основных направлениях реформы школы (в разделе "Общественное и семейное воспитание детей и подростков") прямо говорится о развертывании системы "педагогического всеобуча родителей". Но как организовать такой "всеобуч" в области музыки, как привлечь родителей к совместной работе со школой, какую помощь оказать им, чтобы общие усилия в музыкальном воспитании детей дали положительные результаты?

Опрос родителей, беседы с учителями, наши собственные наблюдения позволили наметить два возможных пути:

- 1) музыкальное просвещение родителей;
- 2) Их методическая подготовка к работе по музыкальному воспитанию в семье.

Факультет начальных классов Тульского государственного педагогического института им. Л. Н. Толстого провел следующий эксперимент: в конце одного из родительских собраний 33-й школы родителям третьеклассников было предложено прослушать беседу о музыке. В 3 "А" классе на беседу осталось лишь 10 родителей, в 3 "Б" — 13, в 3 "В" классе — 7. Приятно, однако, было убедиться, что все, кто остался, слушали наш рассказ о музыке с вниманием, заинтересованно. На второй такой встрече с музыкой присутствовало значительно большее число родителей: в 3 "А" классе — 20 человек, в 3 "Б" — 23, в 3 "В" —

¹ Ко н е н к о в С. Т. Беседы об искусстве. М., 1954, с. 24

17. Третья встреча дала почти стопроцентную явку. Мы строили наши беседы так, чтобы вызывать у слушателей уважение к музыке, понимание того, что музыка — не только развлечение, а величайшая сила, которая может заставить человека любить и ненавидеть, которой удается с особой выразительностью и многозначностью раскрывать сокровенные чувства и мысли людей, рассказывать о различных событиях, явлениях, изображать картины природы, образы людей. Все это делает музыкальное искусство одним из могучих средств общения людей разных национальностей. О назначении музыки в жизни людей В. И. Ленин говорил: "...музыка не только пробуждает дремлющие до времени в человеке чувства, но и дарит им выражение... Она поднимает человека, облагораживает его, укрепляет его достоинство, веру в свои внутренние силы, в свое большое призвание"².

В свои беседы мы включили произведения советских, русских и зарубежных композиторов. Так, на одной из бесед прозвучал "Революционный этюд" Ф. Шопена, который исполнила преподаватель музыки О. А. Михина. Мы объяснили слушателям, почему это произведение имеет такой взволнованный, страстный, "мятежный" характер; рассказали о стремлениях передовой молодежи Польши сбросить тиранию царского самодержавия, о духовной близости Шопена этим идеалам, о его любви к страдающей Родине и гордости за ее несломленный революционный дух.

Мы поговорили с родителями о том, какую роль играет музыкальное искусство в идеологическом воспитании на современном этапе, и поделились своим беспокойством по поводу большого увлечения молодежи пустой и легкой музыкой.

Дальнейшую работу среди родителей решено было организовать во время педпрактики наших студентов. Предварительно студенты получили развернутую целенаправленную консультацию. После первых же встреч студентов с слушателями, пусть даже сначала очень робких, стало ясно главное, — что мы на верном пути, хотя разговор о музыке не носил еще обучающего характера. Для начала осуществления элементарных обучающих задач мы разработали план и программу занятий с родителями, назвав их семинарами, к участию в которых были привлечены преподаватели музыки нашего факультета.

В разработанном плане предусматривались подбор и сообщение теоретического и музыкального материала для просвещения родителей и давались некоторые методические советы родителям, например, как проводить в домашних условиях музыкальные вечера с младшими школьниками и подростками.

Наши семинары имели и обучающее, и воспитательное значение.

План охватывал следующие темы:

1. Значение музыкального искусства в жизни отдельных людей и общества в целом; значение музыки в жизни детей.
2. Что нужно знать родителям о голосе детей, их певческом и речевом развитии.
3. Как научиться слушать и понимать музыку.
4. Домашняя фонотека.
5. Музыкальные вечера в семье.

В первой теме раскрывалась одна из важнейших особенностей музыки — возможность глубокого человеческого общения на ее основе. Разговор шел о том, что музыка имеет свой, присущий ей язык, что музыкальная речь раскрывается и понимается при помощи разнообразных средств музыкальной выразительности: мелодии, темпа, лада, размера, ритма, динамики, тембра и т. д.

Особо была подчеркнута роль такого вида музыкальной деятельности, как

хоровое пение, когда у поющих в хоре возникает прекрасное ощущение творческого единства. Это ли не одна из высших радостей общения с музыкой! Невозможно также переоценить и значение слушания музыки в воспитании ребенка. Слушая музыкальное произведение, он волнуется, эмоционально откликается на характер музыки, ее настроение.

Родители постепенно начали понимать, что музыка заставляет их детей задумываться, причуствует мыслить, расширяет музыкальный кругозор, развивает общую культуру.

Был поставлен вопрос: ну, а если музыка звучит дома? Способна ли она увлечь всех членов семьи общими чувствами, общими стремлениями и добрыми порывами? Ответы были разноречивыми, но в одном мнении родителей было единым: музыка — это необходимый вид искусства в воспитании личности.

Вторая тема была посвящена возрастным особенностям детей, их голосу, певческому и речевому режиму, а главное — роли песни как самого популярного вида музыкального искусства. Ведь песня звучит повсюду: по радио, телевидению, в кино, в школе, дома. И не случайно поэтому знакомство детей с музыкой начинается с песни.

Мы акцентировали внимание родителей на том, что, когда дети поют дома, большое значение имеет отбор песен, удобных и посильных для их исполнения. Так, песни из школьного репертуара не только воспитывают чувство патриотизма, дружбы, любви к Родине, природе, они доступны голосовым возможностям детей. Мы объяснили родителям, что у маленьких детей еще не сформированы голосовые мышцы, и если ребенок в разговоре кричит или поет напряженно, появляются болезненные явления в голосовом аппарате, которые с трудом поддаются лечению. Был затронут вопрос и об охране голоса в предмутационном и мутационном периоды развития детей.

В третьей теме раскрывалось значение музыкально-выразительных средств, которыми пользуется композитор при создании того или иного произведения. Приводимые в беседе музыкальные примеры помогали слушателям овладевать понятиями сложного языка музыки.

Таким образом, занятия подводили к раскрытию содержания музыки, развивали умение анализировать музыкальное произведение, приучали слушать и понимать его.

Четвертая тема включала рекомендации по созданию в доме фонотеки. Мы советовали родителям вначале приобретать записи детских музыкальных сказок, таких, как: "Про зайчат", "Слоненок пошел учиться", "Теремок", "Лиса, заяц и дедушка", "Мойдодыр" и т. п. Следующие этапы — пополнение семейной фонотеки произведениями русской и зарубежной классики, образцами народного творчества, музыкой советских композиторов, классической джазовой и развлекательной музыкой. Слушатели семинара составили репертуарный список, куда входили рекомендованные нами произведения.

При подготовке к раскрытию пятой темы "Музыкальные вечера в семье" мы разработали по каждому вопросу методические советы, суть которых состоит в том, чтобы помочь родителям проводить в семье музыкальные вечера не хаотично и не от случая к случаю, а по разработанной системе, с привлечением грамзаписей, репродукций картин, диапозитивов. И вечера эти должны проводиться в спокойной и непринужденной обстановке.

К примеру, предлагается тема музыкального вечера: Эдвард Григ — сказочник.

План:

1. Э. Григ — норвежский композитор.
2. Андерсен и Григ.
3. Сказочные образы в произведениях Э. Грига ("Шествие гномов", "Танец эльфов", "Кобольд").

² Клара Цеткин. Воспоминания о Ленине. М., 1967, с. 203

Литература:
С. Летова. "Эдвард Григ"; С. Карцева. "Музыкальная фонотека в школе";
Ф. Оржеховская. "Эдвард Григ"; О. Левашова. "Э. Григ — великий норвежский композитор".

Грамзаписи указанных произведений:
"Шествие гномов", "Танец эльфов", "Кобольд".

Далее в "Методических советах" приводилось примерное содержание беседы: "Сегодня у нас праздник: к нам в гости пришла сказка. И не просто сказка, а музыкальная. Сказка наполняет наш мир таинственностью, сказка учит любить добро и ненавидеть зло. Волшебный мир сказок волнует и детей и взрослых. Через всю свою жизнь пронес любовь к сказке норвежский композитор Эдвард Григ, и это свое чувство он выражал музыкой. Маленький Эдвард рос фантазером и верил в то, что где-то рядом живут тролли, гномы и разные чудеса, о которых так таинственно повествуют старые норвежские сказки. И став взрослым, композитор постарался в своих произведениях передать звуками впечатления, запавшие в его душу с детства.

Григ очень любил писателя-сказочника Андерсена, высоко ценил его волшебный дар рассказывать печальные и веселые истории своего народа. Многие из этих поэтических легенд нашли отражение в музыке композитора. Сегодня мы познакомимся с образами сказочных персонажей Грига "Шествие гномов", "Танец эльфов" и "Кобольд"...

После краткого вступительного слова перед каждой пьесой и прослушивания музыки идет разбор характера, всего комплекса выразительных средств, анализируется музыкальная форма, нюансы, смена темпов, окраски, то есть выявляются все те характерные особенности, которые отличают одну пьесу от другой. А можно задать вопрос и самим детям: какие средства музыкальной выразительности использовал композитор и почему?

Мы присутствовали на одном из таких семейных музыкальных вечеров и видели, как хотелось родителям, чтобы образ сказки взволновал их детей, чтобы они почувствовали, как прекрасна и удивительна музыка в ней. И мы были уверены, что пьесы Грига дошли до сердца юных слушателей, заинтересовали их.

Предлагаем читателю ряд примерных тем домашних музыкальных вечеров для детей младшего и подросткового возраста:

В. И. Ленин и музыка.
Народная песня — наша история.
Природа и музыка.
Музыкальная сказка.
Н. А. Римский-Корсаков — сказочник.
Эдвард Григ — сказочник.
Споемте, друзья.
Музыка и песни Великой Отечественной войны.
Советские композиторы — детям.
Песня — наш друг и товарищ.
Музыка в борьбе за права человека.
П. И. Чайковский — детям.
Политическая песня в борьбе за мир.
Музыка и поэзия.
Мы веселые ребята — наше имя октябрята.
История пионерии в песнях.
Музыкальные инструменты.
Музыка и современность.
Джаз, история его возникновения.
Серьезная и легкая музыка.

По каждой теме мы разработали методические рекомендации, план, список литературы и предполагаемый музыкально-иллюстративный материал.

Приобщение детей к миру большой музыки нужно осуществлять дома весьма осторожно и тематику усложнять постепенно.

В конце опытной работы родителям были заданы вопросы: пробудился ли у них интерес к музыке? Какая музыка больше всего взволновала их? Нравится ли им идея проведения домашних музыкальных вечеров?

Одни отвечали, что появилось желание узнавать о музыке все больше и больше, постичь ее "тайну"; другие — что их волнуют разнообразные песни; третьи — что они остаются долго под впечатлением музыки П. И. Чайковского и Н. А. Римского-Корсакова и жалеют о том, что в детстве и в юности не слушали их прекрасных творений, обеднив тем самым свою жизнь. На последний вопрос мы получили от всех положительный ответ. Некоторые поделились с нами, что хотели бы приглашать на такие вечера соседей, что у них теперь заполнены вечера полезным делом, а их дети не только слушают музыку, но и сами непосредственно принимают участие в подготовке музыкальных вечеров.

Мы, естественно, были счастливы.

Проведенная нами опытная работа способствовала не только приобщению семей к большому музыкальному искусству, но и их сплоченности. Дети стали более дисциплинированными, добрыми, великодушными, а родители поняли значение совместной работы семьи и школы в музыкальном воспитании их детей.

В результате проведенного двухлетнего эксперимента (сначала в одной школе, а затем в шести) мы можем с уверенностью сказать, что равнодушных не было, потому что музыка стала желанным гостем во многих и многих семьях. В доме школьника зазвучали прекрасные произведения, повествующие о великих человеческих чувствах, о борьбе добра со злом, о доброте, великодушии и сострадании, о непримиримости ко всему злему, о торжестве мира на нашей прекрасной Земле. У детей и взрослых появилось желание еще и еще встречаться с большой музыкой, пополнять, обогащать таким образом свой духовный мир.

Музыка сопровождает человека во всей его жизни, и надо семье и школе позаботиться, чтобы этот прекрасный спутник был всегда добрым, верным и мудрым.

Тихомирова О. В.

О МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

При проведении уроков музыки в сельской школе часто с особой остротой встает вопрос о музыкальном инструменте.

Учителя, умеющие играть только на фортепиано, оказываются порой в затруднительном положении, так как далеко не во всех школах имеется пианино или рояль, кроме того, не так просто найти квалифицированного настройщика, особенно в сельской местности. Баян или аккордеон имеют ряд несомненных преимуществ: сравнительно небольшие габариты этих инструментов позволяют проводить музыкальные занятия в классах, где нет фортепиано; не возникает проблем с их настройкой; и наконец, тянущийся звук помогает быстрее и легче добиться от учащихся напевного звучания.

Большинство учителей начальных классов сельской школы, которые ведут и уроки музыки, имеют довольно слабую инструментальную подготовку. Обычно они просто воспроизводят мелодию песни одной рукой.

Успешно решить вопрос о сопровождающем хоровое пение инструменте могут, на наш взгляд, электромузыкальные инструменты, которые недавно начала выпускать наша промышленность. Возьмем, к примеру, портативный клавишный одноголосный многотембровый электромузыкальный инструмент "Фазми". Клавиатура этого инструмента содержит три октавы, но с помощью переключений звуковысотный диапазон "Фазми" может составлять шесть октав: от *фа* контроктавы до *ми* четвертой октавы. Клавишные переключатели позволяют получить 19 различных вариантов звука, отличающихся не только по высоте, но и по тембровой окраске, что дает возможность имитировать звучание разных музыкальных инструментов. Имеющийся регулятор громкости дает возможность играть с разнообразными динамическими оттенками. "Фазми" является инструментом органного типа с характерным тянущимся звуком. Электропитание "Фазми" может быть обеспечено как от сети, так и от шести батареек. Существенным достоинством "Фазми" является его малагабаритность (размеры в футляре: 490x200x90 мм), небольшой вес (3,5 кг) и возможность приобрести этот инструмент в любом музыкальном магазине за наличный расчет, по перечислению или выписать через Посылторг.

В Орловском пединституте в целях эксперимента в дополнение к обязательным занятиям на фортепиано, которые проводятся на факультетах начальных классов, решено было ввести обучение студентов игре на "Фазми". Время для этого в начале эксперимента мы находили на индивидуальных уроках по фортепиано. С 1982/83 учебного года, когда в новом учебном плане стали предусматриваться факультативные занятия и по дополнительному инструменту, обучение на электромузыкальных инструментах получило полное право.

Как показывает опыт нашей работы, одноголосный инструмент "Фазми" позволяет многим учителям начальных классов избавиться от комплекса неполноценности, который порой испытывают преподаватели, не умеющие уверенно играть на фортепиано. Играя точно и выразительно мелодию на "Фазми",

учитель в то же время может дирижировать свободной рукой: показывать, например, вступление, снятие звука, давать нужный темп и т. п.

Овладение студентами одноголосным инструментом позволило нам привлечь к эксперименту и более сложный инструмент "Фазми-М". Он предназначен главным образом для тех, кто уже в достаточной степени владеет навыком игры на фортепиано двумя руками. "Фазми-М" представляет собой многоголосный, многотембровый электромузыкальный инструмент. Объем его клавиатуры — четыре октавы. Звуковой диапазон при включении всех регистров — от *фа* контроктавы до *ми* пятой октавы. Тембр звука может изменяться при помощи ручек и клавишей управления. Смешение звуков одной или нескольких октав позволяет плавно изменять тембр и добиваться характерных жанровых звучаний. Регулировка громкости осуществляется с помощью педали и ручки на корпусе инструмента.

"Фазми-М" может быть (по желанию) как солирующим, так и аккомпанирующим инструментом.

Как известно, одним из условий музыкальной подготовки будущих учителей является накопление ими определенных навыков игры на музыкальном инструменте. Однако на факультете начальных классов выполнение этих условий затрудняется прежде всего из-за ограниченного количества времени, отводимого на музыкальные занятия, и тем еще, что поступающие на факультет в большинстве своем не имеют никакой музыкальной подготовки. Поэтому многие студенты весьма скептически относятся к своим "исполнительским" возможностям, тем более что они вполне требовательно относятся к получаемым ими результатам.

Чтобы создать более благоприятные условия для музыкального развития студентов, мы решили организовать на факультете небольшие ансамбли электромузыкальных инструментов ("Фазми" и "Фазми-М"). Участие в ансамблевом исполнении несложных пьес на этих инструментах не представляет большой трудности, особенно для тех, кто обучается игре на фортепиано. Несмотря на пока еще небольшой запас умений и навыков каждого участника ансамбля в отдельности, совместная игра помогает студентам быстрее ознакомиться с произведениями классиков, советских композиторов, народной музыкой. Так, уже на первом курсе студенты успешно исполняли музыку И.-С. Баха, В. Моцарта, П. Чайковского. Выразительно прозвучал, например, в исполнении ансамбля первокурсников Романс Д. Шостаковича из кинофильма "Овод".

Быстрое пополнение репертуара новыми произведениями, как мы убедились, повышало интерес студентов к музыкальным занятиям, стимулировало их самостоятельное музицирование.

Основой ансамблевого исполнительства является умение слушать не только то, что сам играешь или поешь, но одновременно и то, что играют или поют другие, слышать общее звучание всех партий. Игра в ансамбле развивает общие музыкально-слуховые представления, гармонический и полифонический слух, быстроту реакции, наблюдательность, музыкальную интуицию, кроме того, воспитывает дисциплинированность, личную и общую ответственность за исполнение, взаимную поддержку.

Совместное исполнение в ансамбле достаточно сложных музыкальных произведений порождает у его участников радостное чувство творческого удовлетворения и дает возможность совершенствовать эту работу даже тем, кто обладает ограниченной техникой игры на фортепиано.

Число участников ансамбля может быть любым — от дуэта до оркестра. Если произведение исполняется в унисон, то аккомпанирующим инструментом в целях достижения тембрального единства лучше использовать не фортепиано, а электроорган.

В самом начале групповые занятия проводились преподавателями на общественных началах. Позже, когда появились уже определенные достижения и был

организован оркестр электромузыкальных инструментов, для руководства оркестром был приглашен дирижер из музыкальной школы, оплата которому проводилась (и проводится ныне) за счет средств, предусмотренных на почасовую работу на факультете общественных профессий.

Наш опыт работы на факультете начальных классов показал, что формирование ансамблевой техники игры на электромузыкальных инструментах может проводиться в два этапа. Первоначально нужно добиваться следующих компонентов исполнения:

- достижения синхронности при взятии и снятии звука;
- равновесия звучания в аккордах, разделенных между участниками ансамбля;
- своевременного "подхватывания" мелодии;
- соразмерности в звучании партий;
- общности ритмического пульса;
- выработки умения правильно выдерживать паузы.

По достижении первых навыков ансамблевой игры можно переходить ко второму этапу — выработке умения использовать тембральные краски, более тонкую динамическую нюансировку и агогику.

Особое значение в процессе всей работы имеет воспитание коллективного чувства ритма, потому что малейшие ритмические неточности в игре, допущенные кем-то одним, могут резко нарушить целостность общего звучания и дезориентировать тем самым остальных участников ансамбля.

Опыт использования электромузыкальных инструментов на занятиях факультета начальных классов и на уроках музыки в школе дает нам возможность сделать следующие выводы:

1. Игра на электромузыкальных инструментах ("Фаэми" и "Фаэми-М"), особенно коллективная, вызывает у студентов интерес к музыкальным занятиям вообще, поднимает творческий тонус, расширяет музыкальный кругозор, вселяет веру в возможность работы в школе.

2. Многообразие инструментов помогает выбирать нужную окраску звучания, стимулирует работу над художественной стороной исполнения.

3. Электромузыкальные инструменты позволяют легко транспонировать произведение, потому что с помощью переключателей можно быстро изменять тональность.

4. Портативность инструмента дает возможность применять его для самоподготовки студента, особенно в условиях общежития.

Итак, практика говорит о том, что электромузыкальные инструменты типа "Фаэми" и "Фаэми-М" могут быть вполне применимы для работы учителя в школах города и села в целях решения задачи повсеместного музыкально-эстетического воспитания детей.

Судаков В. Ф.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ОЛИМПИАДЫ

Характерной приметой музыкального воспитания в наши дни является постоянный поиск форм и методов, способных оказывать творческую и методическую помощь учителям музыки общеобразовательных школ. Одной из таких форм может быть олимпиада по музыке.

Цель олимпиады — выявление уровня музыкального развития и музыкально-эстетической культуры школьников, активизация интереса учащихся к занятиям музыкой.

В данной статье мы хотим поделиться с читателем опытом Ленинградского городского института усовершенствования учителей по проведению музыкальных олимпиад. Руководит этой работой Методический совет при Кабинете музыки ГИУУ, состоящий из городского и районных методистов, ученых и лучших учителей города. Большую помощь оказывают также детская секция хорового общества и бюро методического объединения внешкольных учреждений. Олимпиады по музыке — давно известный вид работы со школьниками, однако олимпиады, проводимые в Ленинграде, отличаются от общепринятых тем, что проводятся в основном не в устной, а в письменной форме.

Может возникнуть недоумение — олимпиада... на бумаге? Но мы пришли к этому не случайно. Многие научные исследования по музыкальной педагогике доказали, что письменные работы могут оказаться более эффективными. Преимущество их заключается в том, что они дают возможность выявить уровень музыкально-эстетической культуры каждого отдельного школьника. Они помогают проверить прочность, глубину и осознанность музыкальных знаний учащихся, определить, насколько правильно и оперативно применяются эти знания на практике.

Поначалу большинство методистов выразило опасение, что учащиеся не справятся с письменной формой олимпиады, так как у них нет еще соответствующих навыков. Правда, отдельные учителя музыки практикуют письменную форму проверки знаний учащихся, но это лишь отдельные случаи. После долгих обсуждений все же решили осуществить данный замысел.

Первая пробная олимпиада была проведена в 1979 году. Проходила она в три тура: школьный, районный и городской. И хотя в ней участвовали далеко не все школы города, в городском туре все же приняло участие 80 учащихся шестых классов и 90 — седьмых. Результаты показали, что это не только вполне доступный для детей вид работы, но и чрезвычайно активизирующий их.

В начале учебного года с районными методистами проводились совещания, на которых давались точные установки и была подробно изложена методика проведения школьных и районных туров.

Все предлагаемые школьникам вопросы тщательно продумывались, с тем чтобы письменные ответы на них могли быть немногословны и конкретны.

Вопросы предлагались двух типов: первые были обращены к звучащей музыке ("Какой звучит инструмент?", "Что это за отрывок, из какого произведения?" и др.); вторые предполагали имеющиеся у школьников теоретические

знания ("Какие композиторы входили в "Могучую кучку?", "Как называется известная опера Бородина и кто в ней главные действующие лица?").

В первом, школьном туре использовались только произведения из школьной программы, но при этом учитель мог сам апробировать те методы опроса и охватить тот круг тем, которые ждут детей на районной и городской олимпиадах.

Продолжительность школьного тура — не более 45 минут. Количество вопросов 6—8. Возглавляет жюри учитель музыки.

Особенность школьного тура состоит в том, что он проводится в виде соревнования между классами, к которому учитель готовит детей заранее: дети получают задания выпустить стенгазету, посвященную какому-либо композитору, подготовить музыкальную эмблему, украсить соответствующим образом класс и т. д. Учащимся рекомендуется прочитать книги по музыке, названные учителем, прослушать определенные пластинки.

Таким образом, школьный тур дает возможность установить, насколько ученик и хорошо усвоил материал, который изучался на уроках музыки.

Учащиеся, отличившиеся в школьном туре, выдвигаются на второй, районный тур.

Второй тур проводится под руководством районного методиста, возглавляющего жюри, в которое входят лучшие учителя района.

По содержанию вопросы, даваемые на районном туре, как и на школьном, не выходят за рамки требований программы, хотя для проверки этих знаний возможно включение нового материала. Например, давалось задание определить знакомую по урокам форму, но на неизвестном ранее музыкальном произведении. Аналогичное задание состояло в том, что в незнакомом произведении учащиеся должны были узнать звучание известного им музыкального инструмента или голоса.

Многие вопросы на районном туре были сходны с вопросами школьного тура, но форма их изложения несколько усложнялась. Например, вопрос "Какие композиторы входили в "Могучую кучку"?" ставился шире: "Как называется содружество пяти известных русских композиторов и кто в него входил?"; вместо вопроса "Фрагмент из какого произведения был прослушан учащимися и кто его автор?" требовалось, прослушав три различных фрагмента (два из которых новые), назвать знакомый и указать, из какого он произведения и кто является его автором.

Районные олимпиады в дополнение к письменной работе содержат и устную часть: викторины, музыкальные загадки, игры, шутки. Для ведения музыкальной олимпиады могут быть приглашены музыковеды, лекторы детской музыкальной филармонии и т. д.

Так же как и школьный, районный тур помогает выявить прочность и глубину музыкальных знаний учащихся, помимо этого он дает возможность проверить умение школьников применить эти знания на новом, незнакомом им материале. Проверяется также активность ребят и при устных высказываниях о музыке, наличии у них сведений о различных произведениях и их авторах, умение быстро ориентироваться, их смекалка, находчивость.

Учащиеся, получившие высокие баллы на районном туре, выдвигаются на городской тур. От каждого района выделяется по 5 человек.

В городское жюри помимо заведующего Кабинетом музыки ГИУУ и членов Методического совета входят лучшие учителя города и преподаватели высших и средних музыкально-педагогических учебных заведений.

Во время городской олимпиады учащихся рассаживают по одному за стол. Каждый из них получает двойной пронумерованный лист бумаги. В общем списке участников олимпиады рядом с каждой фамилией проставляется номер листа. Затем этот список кладется в конверт и конверт заклеивается. При про-

смотре работы члены жюри не знают, кому она принадлежит. Так обеспечивается полная объективность оценок.

После объявления состава жюри и представления участникам олимпиады ведущего следуют вопросы. Каждый вопрос повторяется дважды, после чего предлагается музыкальный материал. Количество вопросов на городском туре достигает 9—10. Продолжительность тура — один час. Написание ответа учащимся дается от одной до пяти минут.

Очень важна последовательность вопросов. Первыми идут более легкие, что дает возможность детям войти в рабочую атмосферу, например: назвать знакомое произведение; определить солирующий музыкальный инструмент или голос. Затем вопросы усложняются: в каком ладу звучал данный фрагмент; в какой форме написано музыкальное произведение. Следующие вопросы могут быть более сложными, требующими от детей размышлений о музыке: как изменяется характер и настроение музыкального произведения в процессе его звучания; среди прозвучавших фрагментов (включаются и неизвестные детям произведения) назвать, какие из них принадлежат Чайковскому, Римскому-Корсакову, Моцарту, Бетховену; указать главные средства музыкальной выразительности, которые определяют характер и настроение данного произведения; чем отличается балет от оперы; чем отличаются друг от друга два знакомых музыкальных фрагмента; какое исполнение одного и того же произведения больше понравилось и почему...

Могут быть заданы вопросы, выявляющие музыкальные вкусы и интересы учащихся: назвать музыкальное произведение, которое больше всего нравится; назвать любимых певцов, вокально-инструментальный ансамбль и т. п.

Заключительные задания, в которых предлагается узнать знакомые песни, фрагменты из известных и любимых кинофильмов, радио- и телепередач, являются для детей своеобразной разрядкой. Они обычно вызывают оживление и выполняются весело, с увлечением.

Олимпиады всегда проходят в спокойной, деловой обстановке. Этому способствует доброжелательный настрой жюри и мягкий, но серьезный тон ведущего олимпиады. Ведь олимпиада по музыке — это встреча с искусством, и дети должны ощущать радость, получать положительные эмоции.

Все музыкальные иллюстрации даются в грамзаписи или в записи на магнитной ленте.

После проведения олимпиады сразу же идет проверка письменных работ учащихся и за каждый ответ выставляется балл. Общий балл представляет сумма баллов, полученных за все ответы.

Критерии оценок разрабатываются заранее, и все члены жюри должны быть с ними ознакомлены. Критерии эти таковы:

5 баллов дается за точный, полный ответ. Например, на задание назвать композитора, написавшего данное произведение (фрагмент), и определить, чья тема проходит в этом фрагменте, полным считается ответ: Бородин, опера "Князь Игорь"; увертюра; тема князя Игоря.

4 балла — верный, но не совсем полный ответ: Бородин, "Князь Игорь", тема князя Игоря.

Как говорилось выше, общий балл представляет собой сумму баллов за каждый ответ. Однако учитывая то, что одни вопросы элементарны, другие же весьма сложны, целесообразнее дифференцировать оценку: за ответы на простые вопросы максимальное количество баллов равно 4, за ответы на сложные вопросы — 5.

После выставления общих баллов по всем работам, вскрывается конверт со списками фамилий и номерами листов. По наибольшему количеству баллов определяются первые места и присуждаются дипломы первой, второй и третьей степени.

Вручение дипломов происходит в торжественной, праздничной обстановке.

О результатах городской олимпиады районные методисты сообщают учителям на районных совещаниях. Анализ результатов городского тура проводится на августовских педагогических чтениях. Все это вызывает большой интерес у учителей музыки, о чем свидетельствует тот факт, что новая форма принята и поддержана большинством из них.

Показательно, что если в первой олимпиаде участвовало лишь несколько десятков школ, то в последующих олимпиадах принимали участие уже сотни школ города.

Такие олимпиады положительно влияют и на работу учителей музыки. Возможность показать результаты своей работы, наличие определенной интересной цели пробуждают их творческую активность, помогают поиску путей для совершенствования своей методики.

Со времени регулярного проведения олимпиад многие учителя занялись оборудованием кабинетов, приобретением проигрывателей, магнитофонов, диапроекторов, пластинок. Так, после включения нами в программу городского тура фрагментов из музыки И. Стравинского учителя стали обращаться в методкабинет с просьбой помочь достать пластинки с записью произведений этого композитора.

Если раньше олимпиада у большинства учителей вызвала определенную боязнь как один из видов контроля, то теперь многие из них считают, что она дает им возможность совершенствовать методику преподавания, особенно по слушанию музыки.

Олимпиада помогает учителям увидеть и недостатки в своей работе: например, некоторые учителя не всегда хорошо знают психофизиологические и возрастные особенности современного ребенка, еще слабо владеют современными приемами и методами обучения, зачастую недооценивают и музыкальный опыт учащихся, который те приобретают во внеурочное время, вне школы (радио, телевидение, кино, собственное музицирование), в результате чего в школе звучит одна музыка, а за ее пределами другая.

Как показала олимпиада, возможности наших детей подчас значительно больше, чем предполагают учителя, то есть резервы их музыкального развития используются еще недостаточно.

Разумеется, практика проведения письменных музыкальных олимпиад еще невелика и требует совершенствования. Еще и еще надо пересмотреть содержание вопросов и заданий, чтобы они с полной достоверностью определяли уровень музыкальной культуры школьников; необходимо уточнить критерии оценок, объективность проверки работ и многое другое.

Непросто создать и должные условия для проведения олимпиады: подобрать соответствующее помещение, где можно рассадить учащихся так, чтобы они находились на одинаковом удалении от источника звучания, достать хорошую акустическую аппаратуру. Но от олимпиады к олимпиаде мы стараемся совершенствовать эту интересную и важную, на наш взгляд, форму работы.

Подводя итог, можно сказать, что регулярное (один раз в два года) проведение олимпиад по музыке повышает интерес школьников к урокам музыки и музыкальному искусству в целом, развивает их творческую активность, дает возможность выявлять лучших учителей музыки и распространять их опыт, помогая тем самым улучшать качество преподавания. Все это способствует повышению музыкально-эстетической культуры школьников, а следовательно, и решению основной задачи — совершенствованию идейно-нравственных качеств личности ребенка.

Шабашов Л. В.

ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ И ПРОВЕДЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРАЗДНИКОВ В ШКОЛЕ

Основой музыкального воспитания в общеобразовательной школе является, как известно, урок музыки. Программа по этому предмету ставит своей главной целью формирование музыкальной культуры школьников как важной и составной части всей их духовной культуры. На уроках музыки учат воспринимать, слушать музыку и размышлять о ней, понимать ее язык, красиво и выразительно исполнять, формируют творческое отношение к ней.

Однако музыкальное воспитание в школе не ограничивается только уроками музыки, оно находит свое продолжение во внеклассной музыкальной работе. И естественно, здесь так же, как и на уроках музыки, идет нравственно-эстетическое формирование личности средствами музыкального искусства.

Общей особенностью внеклассной работы является ее добровольность. И чем интереснее, содержательнее, разнообразнее формы внеклассной работы, тем больше ее авторитет в глазах ребят, тем больше школьников становятся ее участниками.

Существуют две основные формы внеклассной музыкальной работы: кружковая и массовая. В кружки, как правило, отбираются ребята, имеющие отличные музыкальные данные. Ну а как быть, скажем, с теми ребятами, которые не проявляют особых склонностей к музыке, а порой и чуждаются ее? Ограничиться только уроками музыки? Конечно же, уроки, безусловно, сделают свое дело в музыкальном и нравственном развитии детей. Тем не менее коэффициент полезного действия их может быть значительно большим и эффективным, если по-настоящему использовать возможности массовой формы внеклассной музыкальной работы с учащимися.

Учитель музыки — организатор всей музыкальной жизни школы. Однако использовать возможность музыкального общения с учащимися обязаны и учителя начальных классов, и воспитатели групп продленного дня. Именно эта категория учителей, имеющих необходимую музыкально-эстетическую подготовку, и должна выступить в роли активных помощников учителя музыки, а там, где его нет, стать главной силой в организации и проведении музыкальной работы, в том числе и внеклассной.

Известно, что ребята с особым подъемом, с большим желанием поют в тех случаях, когда их слушают и их пение нравится слушателям. Особенно охотно они музицируют в свободной, непринужденной обстановке, когда взрослые предоставляют им свободу действий, меньше реагируя на промахи и недостатки, поддерживают творческие устремления. Иногда можно видеть, как ученик, не проявляющий внешне заинтересованного отношения к музыке, вступает в общение с ней через определенные ассоциации или различные жизненные ситуации. Вот ученик принес в класс фотографию, аккуратно вырезанную из журнала: артисты в ярких русских костюмах. Оказывается, на уроке музыки рассказывали о танце как одном из трех основных видов музыки. Просматривая дома журнал, ученик увидел там фотографию, которая стала как бы иллюстра-

цией услышанного в школе. И он принес свой "трофей" в школу, чтобы показать ребятам. Случаи, когда школьники "выходят" на музыку через другие виды искусства, например через рисунок, довольно часты. И важно воспользоваться особенностями их индивидуального отношения к музыке, создав каждому ученику условия, побуждающие и стимулирующие его добровольное и заинтересованное стремление к общению с ней.

Так у нас возникла мысль о праздниках музыки как массовой и эффективной форме внеклассной музыкальной работы. Музыка — главное действующее лицо праздника. В условиях праздника должна складываться педагогическая ситуация, способствующая тому, чтобы увлечь музыкой всех, будь то группа, класс или целая школа, помочь детям острее почувствовать силу и глубину эмоционального воздействия музыки.

Значительность темы и содержания, красочность оформления, многообразие приемов воздействия музыки на ребят предполагают воспитание творческой направленности на общение их с музыкой.

Поскольку праздник музыки — своеобразное представление, в котором прослеживается определенная линия эмоционально-драматургического развития, необходим и соответствующий сценарий. Как же создавались наши разработки праздников музыки, в чем заключалась их специфика, особенности содержания?

Для подготовки к празднику выбирался актив, состоящий из учителя музыки, воспитателей, вожатых и учащихся старших классов (желательно приглашать в актив и представителя шефской организации). На актив определялась тема, придумывалось оригинальное название праздника, намечались цели и задачи. Здесь же подбирался музыкальный материал, отрабатывалась система домашних заданий, намечались ведущие. Темы праздников были разнообразны: красные даты календаря, события музыкальной жизни, музыкальные жанры, темы из школьной программы по музыке и т. п.

Определялась главная задача намечаемого праздника, которую необходимо было увязать с содержанием и задачами музыкального воспитания на уроках, с имеющимися у ребят знаниями и умениями, чтобы опереться на них, закрепить их, обогатить новыми. Так, например, праздник музыки "Дорогой героев, дорогой отцов...", проведенный в 3 классе (средней школы № 12 имени Олега Кошевого, г. Сыктывкар), предполагал углубить представления ребят о силе музыкального воздействия, о том, что музыка может выражать настроение, чувства людей, помогает людям быть мужественными, воспитывать любовь к своей Родине, своему народу. Учитель этого класса, ведущий праздник, ориентировался на главную цель, заключающуюся в нравственно-эстетическом воспитании детей. Задачи праздника были сформулированы так: 1. Способствовать осознанию языка музыки (темп, динамика, ритм, мелодия, лад); 2. Стремиться к выразительному, красивому исполнению музыки, вызывать интерес и любовь к ней; 3. Подводить к пониманию того, что музыка может откликаться на важнейшие события жизни страны, главное из которых — борьба за мир.

В целях оптимального вовлечения в общение с музыкой всех учеников мы стремились к широкому использованию межпредметных связей, привлечению других видов искусства, изучаемых в школе (изобразительное искусство, литература, поэзия), учитывали их и национальные особенности. Это способствовало усилению воздействия музыки на эмоциональную сферу, обогащению новыми впечатлениями, углубленному ее восприятию. Так, на тему праздника "Ленин — это солнце и весна!" второклассникам было дано задание подготовить свои рисунки. И ребята постарались на славу: одни в сочных, ярких красках изобразили весну, другие нарисовали Спасскую башню, третьи — строгий и величественный Мавзолей Ленина, окруженный зеленеющими на фоне кремлевской стены деревьями. И когда на празднике учитель обратил внимание

второклассников на характер прозвучавшей музыки и характер их рисунков, все пришли к выводу, что настроение рисунков и музыки совпадает — светлое, задумчивое, нежное. Так дети вошли в музыкальную атмосферу данного праздника через собственное изобразительное творчество.

Другой пример. К празднику музыки "Революция и песня" третьеклассники вместе с учителем организовали выставку репродукций картин (взятых из различных журналов), связанную с событиями Великого Октября, с именем Ленина. Это были произведения: "В. И. Ленин на трибуне" А. Герасимова, "Всегда на страже революции" Ю. Королева, "Созидание во имя мира" Д. Налбандяна. Ребята подметили сходство настроения этих художественных полотен с характером звучавшей на празднике музыки. С интересом вслушиваясь в музыку, дети охотно отвечали на вопросы ведущего о ее содержании и особенностях звучания. С большим подъемом участники праздника исполнили песни "Смело, товарищи, в ногу", "С чего начинается Родина". Таким образом, союз музыки и изобразительного искусства способствовал яркому, осмысленному восприятию и исполнению.

На этом же празднике ребята прослушали рассказ о короткой, но яркой жизни партизанки Домны Каликовой, мужественной дочери народа Коми, погибшей в 1919 году за дело Революции. И как продолжение рассказа прозвучала песня о юной героине композитора Я. Перепелицы, прослушанная ребятами с особой торжественностью, взволнованностью. По внимательным, сосредоточенным лицам было видно, что песня, ее образ запали в душу детей.

Важное значение мы придавали цельности праздника музыки, взаимосвязи всех его элементов. Суть заключалась в том, что содержание праздника, восприятие и исполнение музыки, размышления о ней были направлены на достижение основной цели, сформулированной в методической разработке праздника. Вот как, например, проявил себя этот принцип в процессе проведения праздника музыки "Путешествие в страну-песню" в 1–3 классах Кишертской средней школы Пермской области. Цель его была направлена на формирование представлений учащихся о том, что в музыке, и в частности, в песне отображается жизнь человека. Ведущий объявил об открытии первой страницы "путешествия" (оригинально оформленной обложки альбома большого формата, с красочными страницами внутри). Зазвучала музыка и начался увлекательный разговор о том, как посылается музыка, как она воздействует на человека: бодрая, ритмичная, она помогает ему в труде, придавая силы; протяжная, певучая — успокаивает, заставляет задуматься о жизни; задорная, веселая — доставляет радость.

Ребята с помощью учителя сделали в этом "путешествии" важное для себя открытие о том, что музыка тесно связана с жизнью человека, с жизнью самих ребят.

На следующей странице "Путешествия" рассказывалось о том, что музыка передает мысли, настроения и чувства людей, она помогает людям быть добрыми, смелыми. Вот печально звучит белорусская народная песня "Перепелочка" в исполнении детского хора. "Жалостная музыка" — определяют первоклассники. "Да, музыка грустная, она пробуждает в человеке добрые чувства, — подытожил ведущий. Другая иллюстрация: призывно и гордо звучит песня А. В. Александрова "Священная война". "Суровая, сильная музыка", — высказывают свое впечатление ребята. "Да, музыка решительная. Эта песня во время Великой Отечественной войны призывала людей стать на защиту Родины", — говорит ведущий.

Третья страница "Путешествия" предлагает школьникам стать не только слушателями и собеседниками, но и исполнителями. Слово "исполнитель" означает, что надо уметь правильно стоять, когда будешь петь, внимательно смотреть на руку учителя, а самое главное, надо показать в своем исполнении, как ты

чувствуешь песню. Сначала участники праздника должны были поговорить о содержании песни. В ней поется о родном крае. "Что же можно рассказать о родном крае?" — спрашивает ведущий. Воцаряется тишина, ребята задумываются. Робко поднялась одна рука, потом другая: "Край наш большой, красивый"; "Мы любим свой край, потому что мы здесь живем"... Слов для поэтической характеристики родного края у ребят пока нашлось немного. "А ведь край, где мы с вами живем, и впрямь красивый! Поселок наш расположен в живописной долине, прорезанной вьющейся, как змейка, речкой, весело поблескивающей на солнце. Вокруг расстилается разноцветный ковер полей, за которыми раскинулись леса. Если посмотреть на поселок летом с возвышенности, то он окажется похожим на большой цветок, обрамленный нежной, сочной зеленью..." — примерно так приходилось ведущему дополнять высказывания ребят. Но вот ведущий садится за инструмент и ребята запевают песню Д. Кабалевского "Наш край". По выражению лиц школьников, по тому, как старательно и любовно, мягко и задушевно они поют, видно, что идея песни проникла в души детей, взволновала их.

Содержание песни Т. Попатенко "Октябрят" ребята раскрыли уже с большей активностью. Первоклассники пели с особым достоинством — ведь эта песня о них, примерных и старательных октябрят. "Молодцы! — похвалил ведущий. — Спели хорошо, хор получился дружный, и песня прозвучала красиво". (На празднике впервые пели все вместе.)

Дети почувствовали, что красивое, слаженное, выразительное пение может доставить радость, принести удовольствие как слушателям, так и самим певцам. Значит, надо учиться хорошо петь. Отсюда педагогический вывод: культура исполнения помогает глубже проникнуть в музыку, полюбить, увлечься ею, ярче раскрыть ее содержание.

Последняя страница "Путешествия" была посвящена хорам, ансамблям, солистам. Ребят приветствовал школьный вокально-инструментальный ансамбль "Гренада" под управлением учителя музыки В. Л. Яковлева (педагог-энтузиаст, он ведет большую внеклассную работу: руководит двумя школьными хорами, танцевальным коллективом, ансамблем ложкарей, вокальным и вокально-инструментальным ансамблями).

Праздник проходил активно — это были и увлекательные разговоры о музыке, и слушание, и непосредственное участие детей в исполнении, и знакомство с материалом, который подготовили к празднику сами школьники (альбомы рисунков на тему праздника, иллюстрации и вырезки из журналов, фотографии танцующих, поющих и марширующих людей).

На протяжении всего праздника звучала главная его мысль — связь песни с жизнью.

Готовя тот или иной праздник музыки, мы стремились частично использовать и музыкальный материал уроков. Это способствовало формированию стойкого интереса ребят к знакомой музыке, проникновению ее в быт школьников, усилению ее эстетического воздействия. Кроме того, обращение к знакомой музыке позволяло детям услышать те ее особенности, которые ранее оставались вне их внимания, а ведущему помогало требовать от учащихся более качественного исполнения, содержательности и целенаправленности бесед о музыке.

Важная роль на празднике отводилась занимательным и игровым моментам, элементам соревнования, тем самым еще больше активизировалось внимание ребят, создавалась атмосфера доброжелательности, непринужденности. Так, например, по ходу праздника музыки "Мы станем на страже Советской границы", проведенного в группе продленного дня, второклассники с удовольствием исполняли матросский танец "Яблочко", построенный на игровых и образ-

ных движениях. Они изображали сцену перетягивания каната, имитировали лазанье по "вантам", движение поршня машины теплохода: использовались такие движения, как хлопки, пластичные движения рук, притопы. А на празднике "Мы танцуем и поем..." учащиеся 3 класса, разделившись на группы, соревновались в точности отхлопывания музыкального ритма полки, пользуясь для этого заданными им ритмическими фигурами, содержащими чередование в разных последовательностях четвертных и восьмых длительностей, четвертных и восьмых пауз. В обоих случаях ведущий обращал внимание ребят на соответствие их движений характеру музыки.

Большую роль в подготовке праздника играли обсуждение сценария с ребятами и распределение домашних заданий. Учащиеся вникали в содержание праздника, высказывали свои предложения, давали советы. Система домашних заданий включала конкурс на лучшую эмблему, отображающую основную идею праздника, подготовку рисунков, стихов, рассказов на тему праздника, песен и танцев, прослушивание и просмотр домашних фонотек, радио-и телепередач, кинофильмов на тему праздника, подборку иллюстративного материала (репродукций картин, фотографий), подготовку костюмов и атрибутики, разучивание соответствующих музыкальных произведений на инструментах, в том числе и на детских. Домашнее задание получал каждый ученик класса, причем такое, которое соответствовало его интересам, склонностям и возможностям. На подготовку заданий отводился месячный срок. Все ребята, как правило, с большим желанием включались в работу. Здесь в полной мере проявлялись их любознательность, трудолюбие, смекалка, творческая активность.

Подготовка домашних заданий предполагала и помощь родителей. Это было важно, так как устанавливалась связь их эстетических, музыкальных интересов с интересами школы. Вот как, например, проявилась эта связь при подготовке к празднику "Мы станем на страже мира...". Третьеклассница Оксана Я. спросила свою бабушку, знает ли она песню "Конармейская". Бабушка ответила утвердительно, и они вдвоем спели ее. Потом бабушка рассказала внучке о том, что летом 1941 года она приехала на работу в пионерский лагерь, а на другой день началась война и дедушка ушел на фронт. Больше бабушка его не видела, он погиб, защищая Родину. С большим вниманием слушали ребята рассказ Оксаны, он глубоко взволновал их. Охваченные единым порывом, все участники праздника, в том числе и пришедшие в гости ветераны войны, исполнили "Конармейскую".

Перед праздником, посвященным Дню Победы, было дано задание посмотреть по телевидению фильм "Битва за Берлин" из киноопеи "Освобождение" и обратить внимание на то, какая там звучит музыка, что поют герои. Ведь музыка в фильме служит выражением чувств, настроений, поступков действующих лиц. После просмотра фильма ребята отметили, что, например, маршал Жукوف играл на баяне тихую, задумчивую мелодию, в другом кадре советский и польский солдаты пели песню, хорошо понимая друг друга, хотя песня звучала на разных языках. В музыке фильма воплотились думы о Родине, о ее защитниках, о победе над врагом.

Аналогичные задания ребята получали и при подготовке других праздников, что способствовало осознанию связи музыки с жизнью, ее социальной значимости, развитию музыкальной наблюдательности школьников.

Разработки праздников содержали предполагаемые ответы их участников, сформулированные с учетом жизненного и музыкального опыта ребят, знаний о музыке, полученных на уроках. Это позволяло направлять внимание ребят на восприятие музыки, стимулировать их высказывания о ней. Кроме того, это давало возможность ведущему делать обобщающие выводы на отдельных этапах праздника и в финале. Предполагаемые высказывания ведущих также помещались в разработках.

Резюмируя сказанное, хотелось бы сделать следующие выводы:

1. Массовые формы внеклассных музыкальных занятий являются значительным резервом, увеличивающим время общения с музыкой всех школьников, что особенно важно при одном уроке музыки в неделю.

2. Доступность массовых форм музыкальных занятий учителям начальных классов, воспитателям группы продленного дня обеспечивает повсеместный охват младших школьников сферой музыкального влияния как в городе, так и в сельской местности.

3. Праздник музыки — важная и интересная форма массовой внеклассной работы. Главная их особенность — в преемственности целей и задач музыкального воспитания на уроках и на внеклассных музыкальных занятиях. Эта преемственность заключается в последовательном и целенаправленном формировании музыкальной культуры школьников как важной части всей их духовной культуры.

Болгарский А. Г.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К НАРОДНОЙ МУЗЫКЕ ЧЕРЕЗ ИХ УЧАСТИЕ В ВОКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ АНСАМБЛЕ

Современное состояние массового уровня музыкальных интересов подростков, занимающихся в вокально-инструментальных ансамблях (сокращенно ВИА), характеризуется предпочтением в основном образцов типа "бит", "рок", а также музыки в стиле "диско". Возникнув в середине 60-х годов, ВИА за довольно короткий период времени приобрели массовый характер. В школах Украины в настоящее время их насчитывается более восьми тысяч. ВИА принесли с собой новый, доступный для подростков вид музицирования. Его стилиевые признаки определяются энергичной ритмической пульсацией (бит — буквально удар, биение, пульс), электроакустической аппаратурой, довольно громкой манерой пения с превалированием фальцетного звучания.

Результаты наблюдений за вокально-инструментальными ансамблями в школах и ЖЭКах Киева, Днепропетровска, Донецка, Запорожья, Одессы, Симферополя, Чернигова, Ялты и других городов Республики показали, что музыкальная деятельность этих популярных у молодежи ансамблей не имеет какой-либо упорядоченной методической системы и во многом носит стихийный характер. Анализ анкет руководителей ВИА, возглавляющих эту работу в общеобразовательных школах и при ЖЭКах, выявил, что значительное большинство их не имеет специального музыкального образования, в основном это учащиеся старших классов, пионервожатые и просто любители легкой музыки.

Противоречие между большим желанием подростков заниматься в ВИА и отсутствием необходимого педагогического руководства порождает стихийность и в приобщении участников ансамбля к музыкальной деятельности. Подростка в первую очередь привлекает сам процесс игры в ансамбле, а не художественные достоинства музыкальных произведений. Отсюда, как показало проведенное Киевским отделом народного образования массовое обследование, — 75 % участников ансамблей имеют интерес к легкой музыке, 13 % — к народной и классической, а у 12 % вообще не удалось выявить определенных музыкальных интересов. Легкость усвоения развлекательной музыки, обусловленная повторяющимися мелодическими и ритмическими интонациями, элементарностью гармонии, приводит в большинстве случаев к увлечению эстрадными новинками и к неприятию серьезной музыки, требующей большей исполнительской и слушательской культуры.

Поставив своей задачей выявить, как целесообразнее использовать увлечение подростков вокально-инструментальными ансамблями в желаемом направлении, мы предположили, что одним из эффективных путей может оказаться включение в репертуар ВИА образцов народной музыки, народного художественного творчества. Однако исполнение школьным ансамблем народной песни — задача трудная и специфическая. С одной стороны, должно учитываться, что репертуар ВИА по своей природе относится к жанру эстрадной музыки, с другой — при исполнении народной песни чрезвычайно важно сохранить ее дух, не исказить ее сущности, что, к сожалению, нередко приходится наблюдать

в практике. Это искажение чаще всего происходит из-за создания остроритмизованного аккомпанемента песни в ущерб ясно выраженному мелодическому началу. Низкий уровень исполнения часто вытекает из ложного представления о легкости воспроизведения народных песен, неумения отделить подлинно ценное, самобытное от внешне эффектного, "современного" звучания. Страдает же от этого не только сама песня, но и утрачивается ее способность нравственно-эстетически воздействовать на вкусы и интересы подростков.

Современный школьник часто не замечает художественной ценности народной музыки, поэтому формирование интереса к ней следует проводить путем постепенного овладения необходимыми навыками эмоционально-образного восприятия.

Приобщение к народной музыке на занятиях ВИА мы осуществляли поэтапно. Вначале определялся уровень развития музыкальных интересов подростков, мотивы, побуждающие их к участию в школьном ВИА. Большое значение в становлении коллектива имели знание и учет музыкальных интересов школьников, а наличие дружного коллектива способствовало положительному решению многих последующих вопросов. В своей работе мы избегали специального навязывания подросткам исполнения тех или иных произведений народной музыки.

Поскольку песни с яркой, ритмически острой структурой оказывают обычно повышенное эмоциональное воздействие на подростка, мы начинали работу с разучивания песен А. Пахмутовой, В. Шаинского, Д. Тухманова и других популярных композиторов. Пульсирующий ритм, яркая, доступная мелодическая линия являлись достаточно сильным стимулом для развития творческой активности подростков, а ансамблевое звучание помогало по-новому услышать знакомые произведения. И наряду с этим мы как бы "вкрапливали" в репертуар ансамбля ритмически четкие, мелодически яркие, привлекательные по содержанию народные песни. Успешное формирование интереса подростков к народной музыке уже на первом этапе работы определялось умением руководителя организовать свою музыкально-педагогическую деятельность, правильно подойти к выбору начального репертуара с учетом особенностей возраста школьников, их запросов и возможностей.

Следующий этап заключался в том, что руководитель помогал подростку осознать значимость своей деятельности. "Истинный педагог... постарается сделать учение занимательным, — писал К. Д. Ушинский, — но никогда не лишит его серьезного труда, требующего усилий воли"¹. Насколько важно верно определить направление деятельности подростков на занятиях в ансамбле, опять-таки говорит опыт. Если целью деятельности является лишь чисто занимательный процесс или слепое подражание какому-либо популярному взрослому ВИА, то и получаемые школьниками знания имеют, как правило, односторонний, поверхностный характер. Проникновения в сущность музыкального образа не происходит, школьники не видят объективной значимости своей деятельности, которая в этом случае идет вразрез с педагогическими задачами, не стимулирует учебный процесс в соответствии с требованиями художественного воспитания. Постепенное переключение внимания участников ансамбля на поставленную нами задачу — формирование интереса к народной музыке — мы осуществляли посредством реализации известных принципов: единства эмоционального и сознательного и единства художественного и технического. Для этого мы постоянно имели в виду следующие условия:

1) создание ситуаций занимательности, эмоциональных переживаний, связанных, в первую очередь, с результатами деятельности;

2) расширение видов самостоятельной деятельности, дающей возможность участникам ВИА полнее оценить положительные результаты своего труда;

3) подключение подростков к выполнению различных по характеру творческих заданий, помогающих глубже воспринять специфические особенности музыкального языка произведений (мелодию, гармонию, ритм, тембр и т. д.). Ниже мы приведем конкретные примеры создания названных условий.

Теоретической основой нашей работы были положения советской педагогики о том, что в результате осознания человеком цели своей деятельности его интересы трансформируются в мотивы, мотив же всегда связан с представлением о цели деятельности, со способами достижения этой цели и полученными результатами. С осознанием мотивов постепенно видоизменяется деятельность, обогащается сфера интересов. Без наличия мотива деятельности интерес у подростков приобретает односторонний характер. "Бесценные вещи и бесценные области реального бытия, — писал Н. А. Ухтомский, — проходят мимо наших ушей и наших глаз, если не подготовлены уши, чтобы слышать, и не подготовлены глаза, чтобы видеть, то есть, если наша деятельность и поведение направлены в другие стороны"².

Наблюдения за деятельностью школьных ВИА подтверждают мысль о том, что у подростков, особенно на первом этапе занятий в ансамбле, доминирующую роль играют неосознанные мотивы. Когда подростки начинают осмысленно относиться к своей деятельности, концентрируют на ней свое внимание, у них возникает и желание: посредством овладения комплексом умений и навыков (игра, пение, импровизация и др.) удовлетворять свои возросшие музыкальные интересы и потребности, в частности лучше узнать народную музыку.

На этом этапе воспитание музыкального слуха происходит на простых, доступных для восприятия и исполнения обработках народных песен (аранжировках). Внимание школьников привлекается к отдельным компонентам музыкальной выразительности (например, к остинатному характеру мелодии, особенностям ритмической структуры, динамике и т. д.), а затем путем распределения музыкально-слухового внимания — к тембровой окраске голоса и инструмента, к овладению навыком одновременной игры и пения.

Так, например, работа над несложной народной попевкой дает возможность сознательно ограничивать внимание подростка, вначале сосредотачивая его только на мелодической линии, затем — на ритмической и т. д. Метод поочередного "нацеливания" участников ансамбля на восприятие звуковысотности, ритма, гармонии и других выразительных средств позволяет, не нарушая целостного восприятия, постепенно вникать в характер и содержание произведения. С целью активизации участников ВИА им предлагается специально отобранное в соответствии с учебными целями задание: отработка отдельных исполнительских приемов, подборание по слуху и пропевание мелодий народных песен, прослушивание разных вариантов аранжировок знакомых песен с включением в них народных инструментов, таких, например, как скрипка, сопилка.

Применение названных и аналогичных других методов привлекает подростков переключать слуховое внимание на тембровые особенности звучания разных инструментов, на построение мелодии от простого унисона до самостоятельного движения голосов в форме подголосков, имитаций и т. д. Эти методы мобилизуют музыкально-слуховые представления школьников, развивают умения, навыки, пробуждают интерес к усвоению основных характерных признаков музыкального языка народных песен.

Заключительный этап работы в значительной мере направлен на формирование самоконтроля, который обеспечивает усвоение музыкального материала

¹ Ушинский К. Д. Материалы к 3 тому педагогической антропологии. — Собр. соч., т. 10. М., 1950, с. 407.

² Ухтомский Н. А. Письма, — Новый мир, 1973, № 1, с. 254.

на более высоком уровне. Развитое чувство слухового контроля — это гарантия качества исполнения. Если что-то не удовлетворяет в звучании той или иной песни, руководитель, опираясь на слуховые представления учеников, вносит необходимые коррективы. Важно, чтобы участники ансамбля не только эмоционально воспринимали исполняемое ими музыкальное произведение, но и самостоятельно оценивали результаты своей работы.

В работе над активизацией слухового контроля подростков мы применяли следующие методические приемы:

- сопоставление и сравнение различных по жанру народных песен;
- выявление сходных и различных черт музыкального творчества своего и других народов нашей страны и мира;
- анализ и сравнение исполнения народных произведений разными составами (ВИА, симфоническим оркестром, хором, солистами и т. п.);
- оценка сходных и контрастных по стилю аранжировок народных песен;
- сравнение и сопоставление приемов инструментовки народных произведений разными композиторами (классиками, современными) и руководителями ВИА.

В зависимости от степени музыкальной подготовки подростков задания дифференцировались. "Сильным" предлагались усложненные задания (например, подобрать аккомпанемент к народной мелодии, сочинить подголосок и т. п.), более "слабым" оказывалась необходимая помощь при овладении тем или иным техническим приемом игры на инструменте, давалась своевременная оценка результатов их деятельности.

Более глубокое проникновение в суть народной музыки позволяет участникам ансамбля переключить возникший у них интерес к музыке своего народа на музыку других народов. Так, отмечая, например, своеобразие украинской народной песни, нельзя не заметить в ней и явных черт сходства с отдельными песнями, бытующими у русских и белорусов: интонационная близость, единая ладовая организация, часто сходный инструментарий (сопелка, гусли, цимбалы, скрипка и т. д.).

В процессе ознакомления подростков с репертуаром ВИА Средней Азии, Кавказа, Прибалтики, Молдавии — таких, как "Гунеш" из Таджикистана, "Айгуль" из Казахстана, "Курнук" из Армении, "Оризонт" из Молдавии — мы направляли их слуховое внимание на осознание ладовых особенностей музыки (пентатоника, диатонические лады), на неповторимость и красоту мелодической линии, разнообразие ритмических элементов. При анализе, например, "Фантазии на темы туркменских и кавказских народных мелодий" в исполнении ВИА "Гунеш" обращалось внимание на сложность ритмического аккомпанемента, богатство звуковых украшений, придающих мелодии национальный колорит и, главное, на выразительность самой музыки, могущей в одинаковой мере увлечь человека любой национальности.

Оценка подростком разных по стилю изложения и региональной принадлежности народных песен, обработанных с помощью современных гармонических и полифонических средств, в дальнейшем позволяет сравнить их ладово-интонационные, ритмические, тембровые особенности, выявлять характерные черты музыкального языка разных народов.

Исполнение многонациональной музыки служит отправной точкой для формирования интереса и к творчеству композиторов, обрабатывающих народные мелодии. Этому способствует знакомство с различными приемами инструментовки народных мелодий, сравнение приемов, применяемых композиторами-классиками и современными аранжировщиками.

На примерах творчества И. Стравинского, Д. Шостаковича, Р. Щедрина, С. Слонимского и других композиторов, продолжающих и развивающих традиции классиков, учащиеся проследили за проникновением ритмов и элементов джаза в "серьезную" музыку.

Таким образом, развитие интереса подростков к народной музыке на заключительном этапе может осуществляться путем координирования музыкально-слуховых представлений, способствующих постижению национального своеобразия музыки, и воспитания способности различать, сравнивать и сопоставлять закономерности (метроритмические, интонационно-ладовые, тембровые и др.) народной музыки;

По мере накопления музыкального опыта, более полного исследования компонентов музыкальной ткани повышается и острота эмоциональной реакции. Подростки начинают довольно свободно выделять характерные особенности исполняемой ими музыки: повторяющиеся интонации, ритмические, ладовые особенности и стереотипы. Подобное знакомство участников ВИА с произведениями народного творчества не только способствует умению правильно оценивать художественные достоинства народной музыки, но и служит основой для творческого восприятия камерной, симфонической и оперной музыки.

Чем глубже и основательнее руководитель ВИА будет владеть всеми необходимыми компонентами учебного процесса (целями, содержанием и методами обучения), тем эффективнее осуществится процесс приобщения подростков к музыкальному искусству.

Ройтерштейн М. И.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ — ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ УМЕНИЕ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ

Задачи по эстетическому воспитанию школьников могут быть решены успешно только в том случае, если школа будет обеспечена соответственно подготовленными кадрами. В частности, должный уровень музыкального обучения и воспитания может быть достигнут лишь при условии, что прежде всего сам учитель будет на высоте стоящих перед ним задач: будет любящим и знающим свой предмет музыкантом, заинтересованным и методически вооруженным педагогом.

Одно из самых важных требований, предъявляемых к школьному учителю, это требование основательной музыкальной грамотности в самом широком смысле этих слов — начиная от правильной записи нотного текста и кончая верным раскрытием содержания музыкального произведения в связи со всей совокупностью его выразительных средств, то есть его художественной формой. Поэтому одно из важнейших требований учительской профессии заключается в овладении основами музыкального анализа.

Раскрытие содержания музыкального произведения в единстве с его художественной формой не является самоцелью: результаты анализа находят применение во всех аспектах деятельности учителя музыки. Более того, ни в одном из направлений своей работы учитель не может обойтись без музыкального анализа, и поэтому от того, насколько хорошо он готов к такого рода делу, в немалой мере зависит конечный результат его труда.

В каких же случаях учитель сталкивается с необходимостью проанализировать музыкальное произведение?

Как на уроке в классе, так и в ходе внеклассной и внешкольной работы учитель проводит со своими учениками слушание музыки. Естественно, что дело не может ограничиться только лишь прослушиванием произведения. Как правило, каждому прослушиванию предшествует вступительное слово учителя, которое готовит учеников к восприятию произведения, а по окончании слушания необходим разговор о том, что прозвучавшем сочинении. Но вступительное слово лишь тогда достигнет своей цели, а последующий разговор пойдет по верному руслу лишь в том случае, когда учитель сам основательно вооружен результатами анализа прослушиваемого произведения, когда он сам ясно представляет себе особенности содержания и формы произведения, а также и тот круг сведений, которые в данном случае полезно сообщить ученикам.

Немалое время учитель тратит на разучивание новых произведений. Разучивание ли это песни в классе или с хором или пьесы со школьным оркестром или в группе обучающихся игре на инструменте — задача решается в общем одна: добиться полноценного, подлинно художественного исполнения. Но основой такого исполнения должно быть ясное понимание их внутренней сущности, содержания песни, ее художественной формы. Естественно, что, приступая к разучиванию нового произведения со своими учениками, учитель прежде всего сам должен его освоить как внешне — технично, так и внут-

ренне — эмоционально и интеллектуально, то есть проделать анализ этого произведения.

Далее. Программы музыкального воспитания в средней школе предполагают освоение учащимися некоторых знаний из области музыкальной грамоты, а точнее — об элементарных выразительных средствах. Поэтому учитель, прорабатывая тот или иной лад, интервал или размер, естественно, уделяет внимание тому, чтобы ребята поняли выразительные возможности проходимых элементов и свойств музыки. И вновь возникает потребность именно в тех знаниях, которые дает курс музыкального анализа.

Наконец, работа в школьном лектории и иные формы внеклассной музыкально-просветительской деятельности предполагают последовательное знакомство аудитории с различными явлениями музыкально-исторического процесса, с творчеством выдающихся композиторов, с отдельными замечательными произведениями музыкального искусства. Вряд ли надо специально говорить, что этот вид работы постоянно связан с углубленным разбором многих и разных музыкальных сочинений и что успех существенно зависит от того, в какой степени учитель владеет методом и навыками музыкального анализа.

Таким образом, один из важнейших профессиональных навыков школьного учителя музыки состоит в умении глубоко и всесторонне разобрать музыкальное произведение, чтобы затем отобрать наиболее существенные для каждого конкретного случая результаты разбора и в яркой доходчивой форме донести их до ребят.

Вот почему учебные планы всех учебных заведений, где учатся или повышают свою квалификацию учителя музыки, непременно включают в себя курс анализа музыкальных произведений.

Методическую базу курса составляют положения марксистско-ленинской эстетики об искусстве как форме общественного сознания, о единстве содержания и формы в произведениях искусства, о специфичности художественной формы, об исторической обусловленности общественных явлений — в том числе и явлений художественной жизни, о единстве общего и индивидуального в художественном образе и др.

Целостный анализ музыкального произведения можно провести, лишь умея полноценно разбираться во всех данных нотного текста (чему учит элементарная теория музыки), понимая гармонические и тональные явления, правильно оценивая фактурные особенности (чему учит гармония), понимая в более тесном плане закономерности соотношения нескольких мелодических линий, а в более широком — формообразующую роль различных явлений многоголосия (чему учит полифония). Прибавим к этому, что полноценный разбор музыкального произведения немыслим без опоры на данные музыкально-исторической науки. В самом деле, вряд ли можно серьезно разбираться в произведении без того, чтобы знать, когда, в каких условиях и по какому поводу оно создано. Здесь один из важнейших случаев практического применения тех знаний, какие дает курс истории музыки. Огромную роль в анализе играет сравнение разбираемого сочинения с другими — сходными и отличными. Но возможно это только тогда, когда накоплен известный "багаж" музыкальной литературы. А его накопление идет постепенно, и каждая музыкальная дисциплина способствует этому. Использование и обобщение материала широкого круга дисциплин определяет место курса анализа как завершающей дисциплины теоретического цикла.

Вместе с тем анализ не просто обобщает, подытоживает ту сумму знаний и навыков, какие были получены в ходе изучения элементарной теории музыки, гармонии, полифонии и истории музыки, но направляет их на решение постоянно встречающейся в школьной практике задачи — научно обоснованно и всесторонне разбираться в существе, основных выразительных средствах и особенностях композиции музыкального произведения.

Помимо дисциплины историко-теоретического цикла, курс анализа широко опирается и на содержание других предметов, и прежде всего — сольфеджио. Перед тем как анализировать произведение, его необходимо фактически или хотя бы мысленно услышать. Развитый музыкальный слух, позволяющий следить за многообразными процессами в музыкальной ткани, развитый внутренний слух, позволяющий достаточно полно представлять себе реальное звучание нотного текста при чтении его "про себя", — трудно переоценить столь существенные предпосылки правильной оценки произведения, а ведь именно эти навыки и воспитываются на занятиях по сольфеджио.

Не будет преувеличением сказать, что в ходе разбора музыкального произведения учитель может применить самые разные свои познания и умения, — необходимо только систематически приучать себя к этому, не позволяя себе замыкаться в кругу узких, чисто технологических задач (а это нередко бывает, когда цель анализа видят лишь в определении композиционного плана произведения, его формы-структуры).

Основная сущность курса анализа для будущих или уже работающих учителей музыки та же, что и в соответствующих курсах, читаемых на исполнительских факультетах музыкальных вузов (см., например, "Программу курса анализа музыкальных произведений для исполнительских факультетов консерваторий", рассмотренную и утвержденную кафедрой теории музыки Московской консерватории). Он обычно состоит из введения и двух основных разделов. Его содержание распределяется следующим образом.

В о д н а я ч а с т ь курса содержит ряд необходимых общеэстетических положений в их конкретном приложении к музыке. Здесь даются понятия музыкального образа, стиля, музыкального жанра, содержания и формы музыкального произведения, определяются предмет и методы музыкального анализа.

В п е р в о м р а з д е л е курса последовательно изучаются различные элементы музыкального языка — главным образом, с точки зрения их выразительных, смысловых возможностей. Главное внимание уделяется исследованию мелодии как основному, определяющему выразительному средству в реалистическом музыкальном искусстве. В этом разделе рассматриваются вопросы, связанные с интонационной природой мелодии и ее внутренним развитием, с метром и ритмом, с расчленением музыкальной ткани и простейшими мелодико-синтаксическими структурами. Рассматриваются и иные средства выразительности — такие, как гармония, полифония и другие, — но не в плане практических навыков, что имело место при изучении этих сторон музыки в качестве предметов самостоятельных дисциплин, а в плане выявления их значения как средств музыкального выражения, как средств воплощения идейно-смыслового содержания музыки. Здесь же специально рассматривается вопрос о взаимосвязи и взаимодействии различных сторон музыкального целого, поскольку эти стороны могут действовать параллельно, то есть быть направлены на достижение аналогичных художественных эффектов, могут дополнять друг друга, обогащая образ различными жанровыми или выразительными свойствами, могут, наконец, нести в себе предпосылки различной, порой весьма конфликтной выразительности, сообщая музыкальному образу внутреннюю противоречивость. Сведения, заключенные в первом разделе курса анализа, используются при разборе произведений различных стилей и жанров, разного содержания и масштаба.

Содержание в т о р о г о раздела составляет изучение разных видов тематического развития и возникающих на его основе композиционных планов музыкальных произведений, их форм-структур (называемых обычно музыкальными формами), причем речь идет о формах, типичных для гомофонно-гармонического склада, поскольку с полифоническими формами студенты знакомятся в курсе полифонии. Оно идет в традиционно-систематическом — от про-

стого к более сложному. — а не в историческом порядке, и поэтому изучение каждой формы сопровождается кратким обзором ее становления. Помимо основных свойств той или иной формы и составляющих ее частей в курсе рассматриваются также важнейшие случаи применения разных форм — в связи с типичным для них кругом жанров и их выразительными возможностями.

Воспитание по-настоящему грамотного музыканта-профессионала не представляет собой проблему, специфичную именно для музыкально-педагогических факультетов и отделений, поскольку требование музыкальной грамотности может быть предъявлено к работникам всех без исключения музыкальных специальностей. Однако в плане подготовки школьного учителя дисциплины теоретического цикла обретают ряд особенностей.

Если исполнитель, как правило, анализирует произведение для себя, для того чтоб прийти к собственному исполнительскому "решению" этого произведения, то у учителя музыки к этой задаче прибавляется еще и потребность передать какую-то часть результатов анализа своим ученикам, разъяснить им какие-то свойства музыкального произведения. Отсюда и возникает необходимость включать в познавательный-практический курс еще э л е м е н т ы м е т о д и к и, то есть необходимость готовить студентов не только к самостоятельной аналитической работе, но и к отбору тех результатов анализа, которые полезно было бы изложить ученикам, необходимость развивать в будущем умение грамотно и увлекательно говорить о музыке.

На первом этапе музыкального воспитания детей (начальные классы) более существен материал первого раздела курса — элементы музыкального языка. При разучивании новой песни, слушании музыки, знакомстве детей с музыкальной грамотой учитель располагает огромными возможностями для воспитания в детях внимания к выразительным средствам музыки. Тут и круг выразительных возможностей важнейших ладов, и определенный характер некоторых мелодических интервалов и более развернутых интонаций, и роль регистра, темпа, динамики и т. д. К сожалению, школьные программы по музыке довольно скромно говорят по поводу этой весьма важной стороны музыкальной работы с детьми.

Детям постарше вполне доступны — и безусловно полезны — определенные сведения о музыкальных формах (в этом отношении опыт преподавания музыкальной литературы в детских музыкальных школах, а также опыт работы общеобразовательных школ за рубежом мог бы быть использован более широко, чем это пока делается). Здесь находит свое использование материал второго раздела курса анализа. Разумеется, на уроке нет возможности вдаваться в подробности структуры музыкального произведения, но дать ребятам понятие обо всем многообразии музыкальных форм, об их связях с жанрами и различными типами содержания — не только возможно, но и просто необходимо для хотя бы элементарной музыкальной культуры, какую призваны дать школьнику уроки музыки.

Продолжая разговор об особенностях курса анализа для нынешних и будущих учителей, следует вспомнить, что важный путь приобщения школьников к музыкальному искусству — это хоровое пение. И если трудно согласиться с теми, кто все многообразие форм музыкального воспитания сводит исключительно к пению, то все же истиной остается ведущая роль хорового пения в деле массового музыкального воспитания. Этим и объясняется, что подготовка школьного учителя идет в большей мере как подготовка дирижера-хоровика. В соответствии с таким направлением всей работы и курс музыкального анализа широко опирается на хоровые произведения, уделяет большое внимание жанрам, выразительным средствам и формам хоровой музыки вообще и школьно-песенного репертуара в особенности. Конкретный музыкальный материал, используемый в лекционной и практической части курса музыкального анализа, предпочтительно брать как можно более близкий к тому, с каким придет-

ся в будущем работать школьному учителю. Речь не идет, разумеется, о том, чтобы ограничиться только школьным репертуаром, но всесторонне и по возможности широко использовать его, безусловно, нужно.

В связи с последним замечанием надо оговориться, что музыка, которой оперирует учитель в своей классной, внеклассной и внешкольной работе, не ограничивается хоровой литературой. В курсе анализа достаточное внимание уделяется методике разбора музыкальных сочинений разных жанров из числа тех, какие могут быть использованы в школе.

Высока, благородна и нелегка миссия школьного учителя-музыканта — эстетически воспитывать подрастающее поколение. Богатство духовной культуры, к которому мы идем, предполагает приобщение буквально всего народа к настоящему большому искусству. И хотя каналов эстетического воспитания немало — тут и художественная самодеятельность, и университеты культуры, и специальные радио- и телепередачи, и многое другое, — но среди них школа занимает особое место, ибо, во-первых, здесь играет роль систематичность обучения, а во-вторых, школа представляет собой всеохватывающую организацию.

Вот почему на школьном учителе музыки лежит большая ответственность, вот почему он должен делать все возможное для того, чтобы ребята полюбили музыку, научились разбираться в ней, чтобы она стала им добрым другом на всем их жизненном пути. И в этой работе учителю никак не обойтись без серьезного и разностороннего анализа музыкальных произведений.

Цыпин Г. М.

О ЧТЕНИИ С ЛИСТА В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Работа в общеобразовательной школе требует от учителя музыки свободной и умелого владения одним из музыкальных инструментов. Наиболее популярно и распространено среди них фортепиано, и речь в дальнейшем пойдет о нем. Мы остановимся на навыке чтения 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 неперемennого 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.

Между тем не секрет, что именно чтение с листа является "ахиллесовой пятой" многих учителей, среди которых встречаются и вполне квалифицированные специалисты, подготовленные музыкально-педагогическими факультетами пединститутов. Подчас успешно справляясь со своими разнообразными и сложными обязанностями, как например, проведение урока или руководство школьным хором, они попадают в весьма затруднительное положение, столкнувшись с необходимостью исполнить на фортепиано какую-либо нетрудную незнакомую пьесу, а то и элементарный по фактуре аккомпанемент. Причин тому несколько. Одна из них, едва ли не главная, кроется в определенных особенностях современной фортепианной педагогики (как "специальной", так, к сожалению, и "общей"), нередко культивирующей скрупулезную "сделанность" ограниченного круга разучиваемых произведений, склоняющейся к работе над "немногим" за счет "многого", что зачастую идет в ущерб формированию некоторых важных для будущего музыканта качеств и свойств. "Обычно не умеют читать с листа исполнители¹, воспитанные педагогами, стремящимися только "отделать" заданную программу и ставящими превыше всего успешность немногих зачетных выступлений"², — справедливо замечает А. Д. Готлиб. Не без некоторой тревоги писал о том же и выдающийся советский музыкант С. Е. Фейнберг: "Современный пианист, столько сил отдающий твердому заучиванию...

¹ Термины "исполнитель", "пианист", встречающиеся в этой и некоторых других цитатах, следует трактовать в данном случае достаточно широко. Ибо то, о чем говорят авторы цитат, имеет прямое отношение к любому музыканту, вынужденному по роду своих занятий обращаться к клавиатуре фортепиано.

² Г о т л и б А. Д. Заметки о чтении с листа. — Советская музыка, 1958, с. 105.

не привык культивировать умение непосредственно "читать с листа". В прежние времена эта способность была неотъемлемым качеством пианиста"³.

Наряду с отмеченными тенденциями фортепианного преподавания, заметными не только в исполнительских училищах и вузах, но и в учебных заведениях музыкально-педагогического профиля, есть и другие существенные недостатки. Это фактическое отсутствие научно обоснованной и детально разработанной методики обучения чтению с листа. В большинстве учебных пособий и методических трудов как прошлого, так и настоящего, зарубежных и отечественных, главным образом декларируется необходимость обучения музыкантов чтению с листа; что же касается собственно системы обучения, то, как правило, ее мы не находим. Правда, за последние годы наметились известные сдвиги к лучшему⁴, однако до окончательного решения проблемы (даже в теоретической ее части) еще не близко. Положительный опыт в этой области является отличным достоянием.

Наконец, еще одно: наше время с его бурным развитием техники механического "консервирования" музыки, с его интенсивным потоком звуковой информации, постоянно излучаемой радиоприемниками и телевизорами, скорее уводит от свободного музицирования за инструментом (следовательно — и от чтения с листа), нежели приближает к этой исключительно полезной для специалиста деятельности. Трудно не согласиться с Л. А. Баренбоймом: "Наличие кабинетов звукозаписи, проигрывателей и магнитофонов привело к тому, что музицирование... сейчас захирело. Из-за того, что молодые люди мало или вовсе не музицируют, они не научаются читать с листа"⁵.

Не станем увеличивать перечень объяснений, аналогичных приведенным выше. Думается, достаточно сказанного.

Обратим теперь внимание на один сугубо психологический аспект рассматриваемой проблемы. Поскольку музыканты, по словам Баренбойма, современно не "научаются" читать с листа, они, как правило, и побаиваются, и недолюбливают это занятие, значительно преувеличивая возникающие в данном случае трудности. Отсюда, естественно, и угасание соответствующих интересов. Между тем умение свободно читать с листа не перестает быть насущной необходимостью для представителей большинства музыкальных профессий.

Акцентируем в связи с этим два принципиально существенных момента. Первый: начать учиться, а в итоге и научиться читать музыку с листа никогда не поздно. Предпочтительнее, разумеется, приступать к выработке этого навыка с ранних лет, однако и взрослый, уже сформировавшийся музыкант при желании достигнет здесь ощутимых результатов. И второй: грамотно читать с листа вполне может и должен каждый музыкант-профессионал. Ошибочным, конечно, было бы отрицать возможность проявления специфического дарования в данной области, благодаря которому одни смогут достигнуть больших успехов, другие — меньших. Однако успехи гарантированы любому, кто готов приложить максимум настойчивости и усилий. "Практический опыт отдельных педагогов показывает, что всех можно научить вполне прилично читать музыку" (Баренбойм)⁶. "...Совершенства достигают сравнительно немногие; но удовлетворительно чтению с листа может научиться каждый пианист: это — дело наживное" (Коган)⁷.

³ Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. М., 1965, с. 143—144.

⁴ Упомянем, в частности, книгу Беркман Т. Л. "Индивидуальное обучение музыке" (М., 1964) и брошюру Верхолаз Р. А. "Вопросы методики чтения нот с листа" (М., 1960).

⁵ Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л., 1969, с. 234.

⁶ Баренбойм Л. А. Цит. изд., с. 255.

⁷ Коган Г. М. Работа пианиста. М., 1963, с. 8.

Весьма распространена точка зрения, согласно которой вопрос о чтении музыки с листа решается крайне просто: основное — побольше упражняться, что же касается умения, то со временем оно придет само собой. Иными словами, не столь важно — "каким образом", важно — "сколько". "Лучший способ научиться быстро читать — это как можно больше читать"⁸, — с предельной ясностью и лаконизмом сформулировал эту мысль Иосиф Гофман. Не в этих ли взглядах отчасти причина того, что, несмотря на почти двухвековую историю фортепианной педагогики, мы и по сей день не имеем всесторонне и обстоятельно разработанной теории чтения музыки с листа?

Нельзя, конечно, отрицать, что чисто количественный фактор играет в данном случае далеко не последнюю роль. Бесспорно и другое: так называемые "стихийные" занятия чтением могут подчас привести к определенным положительным результатам. Тем не менее решительно подчеркнем следующее. Знание основных теоретических положений в области чтения музыкальной литературы, равно как и умение опереться на эти знания в практической деятельности, сознательное, не "спонтанное" овладение специальными приемами, облегчающими и убыстряющими прочтение, наконец, продуманная и рационально построенная система самостоятельных занятий (что особенно важно для рядового музыкального работника) — все это ведет к значительному повышению "коэффициента полезного действия". Последнее, кстати, убедительно доказано недавними исследованиями, осуществленными в нашей стране (см., например, работы Т. Л. Беркман и Р. А. Верхолаз).

Прежде всего следует с полной серьезностью отнестись к вопросу о том, что читать, какие произведения использовать для этой цели. "Учебный" репертуар должен, во-первых, быть посильным для читающего — не слишком легким, но и не чрезмерно трудным по фактуре и техническому воплощению на инструменте. Как излишнее, так и недостаточное "сопротивление материала" способно затормозить формирование соответствующих навыков. Особенно опасно первое, поскольку тщетные попытки овладеть чересчур сложным текстом чреваты разочарованием в собственных силах, разуверением в своих возможностях.

Молодому музыканту, коль скоро он постигает искусство чтения с листа в стенах учебного заведения, обычно не приходится подолгу раздумывать о подборе нужного репертуара: рядом с ним педагог, готовый предостеречь от неверного выбора, указать на то, что наиболее целесообразно для данного этапа. Учителю музыки общеобразовательной школы, занимающемуся чтением с листа самостоятельно, практически не на кого опереться. Ему надлежит самому, без чьей-либо помощи решать все репертуарные вопросы. Естественно, эти решения сугубо индивидуальны, безошибочность их может гарантироваться только лишь объективной и трезвой оценкой собственных профессионально-исполнительских возможностей и ресурсов⁹. Если самостоятельные занятия учителя протекают в форме организованного и строго упорядоченного процесса, то материал должен постепенно, но неуклонно усложняться. Это второе и очень важное требование к репертуару для чтения с листа. Неплохо, если каждый, планируя работу на какое-то время вперед, составит для себя список произведений, в котором будет учтена эта более или менее равномерная эволюция нарастающих трудностей.

⁸ Гофман И. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М., 1961, с. 176.

⁹ Думается, имеет смысл напомнить здесь некоторые полезные методические советы, рассчитанные на учащихся музыкальных учебных заведений, но пригодные не только для них: "Материал для чтения с листа надо давать на два класса ниже... Произведения давать удобные по фактуре, с простым ритмом, без мелизмов, с количеством ключевых знаков не выше трех". (Специальное фортепиано. Программа для вечерних школ общего музыкального образования. М., 1968, с. 6.)

Далее. Музыка, намеченная для чтения, должна пробуждать живой и непосредственный эмоциональный отклик. Иными словами, приемлема лишь подлинно содержательная, высокохудожественная музыка. Необходимо, чтобы в репертуарном списке для чтения были представлены различные авторы (русские, советские, зарубежные), различные стилистические направления. Попутно с развитием требуемых умений и навыков тем самым решается еще одна задача, значимость которой трудно переоценить: расширяется общий художественный кругозор, обогащается музыкальный интеллект, раздвигаются репертуарные горизонты. "Сколько читаем — столько знаем" — эта давняя истина, по существу, не утрачивает своего смысла и применительно к миру музыки. Наряду с фортепианной литературой полезно использовать и оперные клавиры, и фортепианные аранжировки симфонических, камерно-ансамблевых, вокальных произведений. Желательно упражняться в чтении вдвоем, знакомиться с четырехручными фортепианными переложениями и транскрипциями. Ансамбль неизбежно требует от каждого из играющих предельной собранности, сосредоточенности и внутренней мобилизованности.

Очень важно также обращаться к литературе, способной фигурировать в качестве дополнительного иллюстративного материала к школьной программе по слушанию музыки (либо к школьному лекторию "Музыкальное искусство"); целесообразно также упражняться в чтении неизвестных или малоизвестных фортепианных аккомпанементов к детским хорам, пионерским песням и т. д. Надо ли доказывать, что подобные занятия самым положительным образом скажутся на выполнении учителем его прямых рабочих обязанностей? Репертуар для чтения с листа должен иметь в определенной своей части четко выраженную практическую направленность.

Итак, не совсем прост вопрос о том, что читать. Еще сложнее, разумеется, с тем, как это делать. Любой музыкант-профессионал, обучавшийся фортепианной игре, с ранних лет приучен к разбору пианистического текста. Нередко случается, что, пытаясь прочесть с листа новую, неизвестную пьесу, мы волевым усилием сворачиваем на проторенный и хорошо знакомый нам путь разбора, то есть, по сути дела, подменяем одну форму работы другой. Поэтому следует подчеркнуть, что разбор музыки и ее прочтение — разные, во многом отличные друг от друга виды пианистической деятельности. В каждом случае — свои, специфические целевые установки. Задача разбирающего произведение — тщательный анализ, всестороннее осмысление и максимально точное воспроизведение всех элементов нотного текста (добавим — текста, подлежащего, как правило, дальнейшему и обстоятельному разучиванию). Это достижимо лишь при нарочито замедленном темпе, неторопливом и пристальном "всматривании-вслушивании" во все детали и частности изучаемого материала. Естественно, что знакомящийся с музыкой производит ее как бы "по слогам", часто возвращаясь назад, к ранее сыгранному; работа тут, говоря словами А. Н. Есиновой, движется "по нескольким тактам".

Иное при беглом чтении с листа. Цель играющего при этом — получить целостное, комплексное (хотя, разумеется, и несколько приблизительное) представление о главных поэтических образах и идеях сочинения, составить для себя нечто вроде первоначальной эмоциональной гипотезы о музыке, причем сделать это надлежит здесь, жертвуя многими текстowymi частностями во имя общего впечатления. "На первых порах я обычно не стремлюсь к максимальной точности, я стремлюсь только представить себе — что должно получиться"¹⁰, — рассказывал о том, как протекает у него знакомство с новым сочинением,

¹⁰ В и ц и н с к и й А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. — В кн.: Известия АПН РСФСР, № 25. М., 1950, с. 178.

Г. Гинзбург. Аналогичным образом описывают процесс чтения незнакомого музыкального материала и другие пианисты. "Я начинаю прямо играть. Прежде всего знакомлюсь с тем, что я играю, в смысле содержания, общего замысла, ищу черты образа. Следовательно, я не начинаю учить, а просто играю — с фальшивыми нотами, грязно, чтобы только представить себе, чем это должно стать"¹¹ (М. Гринберг). "Конечно, все играется приблизительно. Я "как бы исполняю". Тут возникают основные образы пьесы, и я себе представляю, как это будет звучать. Я просто вхожу в музыку. Тут рождаются мысли, рождается план произведения. Это очень увлекательный период изучения вещи"¹² (Я. Флиер). "...Стараюсь играть как могу, но в настоящем темпе. ...Я охватываю всю вещь целиком, хочу как бы надеть на нее обруч... Очень важно ощутить всю вещь в целом"¹³ (Э. Гилельс).

Как мы видим, характерными условиями, отличающими чтение с листа от разбора, являются: а) проигрывание произведения в надлежащем темпе (в "настоящем", как говорит Э. Гилельс, то есть в темпе, который был предусмотрен автором), проигрывание безостановочное, целостное, "сквозное", не нарушаемое попутным исправлением ошибок и возвратом к ранее сыгранному ("Я "как бы исполняю", — пишет Я. Флиер); б) умение распознать при первой же встрече с незнакомой музыкой то основное и главное, что определяет ее художественное содержание, ее идейно-поэтический облик, — и затем в общих чертах воплотить все это на клавиатуре инструмента. Рассмотрим поочередно каждое из названных условий.

Темп. Творческая мысль композитора расшифровывается и становится ясной лишь при воспроизведении его сочинения в определенном движении, обусловленном характером и образным строем музыки. Интерпретируя, к примеру, быструю, виртуозную пьесу в темпе *adagio*, мы до неузнаваемости меняем ее выразительный облик. Музыкантам-исполнителям и учащимся приходится прибегать к приему резко замедленной игры, например при работе над технически трудными эпизодами пьесы, пианистической шлифовке тех или иных отрывков и т. д. Тот же прием, однако, непригоден при чтении с листа, когда требуется незамедлительно разгадать, осознать и, главное, с известной мерой приближенности воссоздать музыкальный образ в реальном звучании. В подобной ситуации соответствие темпа авторскому замыслу (пусть не всегда полное) безусловно обязательно. В противном случае читающий музыку рискует незаметно для себя оказаться в положении разбирающего ее. Так, кстати, нередко и случается. Вывод: малоопытный в чтении музыкант должен на первоначальном этапе своих занятий обратиться к небыстрым, спокойным по характеру пьесам. И лишь в дальнейшем, по мере совершенствования необходимых умений и навыков, перейти к произведениям более подвижным.

Непрерывность исполнения. Фактором не менее существенным, нежели темп, является при чтении музыки и непрерывность игры. Немногие, к сожалению, оказываются в состоянии сыграть незнакомый материал без того, чтобы где-нибудь не остановиться, не поправиться, не нарушить тем самым закономерностей протекания музыки "во времени". Дает о себе знать привычка, возникающей при работе над произведением в фортепианном классе: незамедлительно реагировать на любую игровую неточность, тут же, "на месте" выправлять любую пальцевую "опечатку". Между тем ничто не наносит такого серьезного

¹¹ В и ц и н с к и й А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. — В кн.: Известия АПН РСФСР, вып. 25, М., 1950, с. 178.

¹² Там же.

¹³ Там же.

урока процессу чтения с листа, как поминутные запинки, спотыкания, остановки. С. И. Савшинский в одной из своих книг приводит слова известного ленинградского профессора Л. В. Николаева, которыми он обычно напутствовал учащихся перед чтением с листа: "Садитесь, сыграйте и не теряйтесь. Если что-нибудь не доиграете — не беда. Только не останавливайтесь" ¹⁴. Точно такие же советы и наставления давались молодым музыкантам М. Н. Бариновой и другими опытными пианистами-практиками. Умение прочитывать нотный текст безостановочно, "на едином дыхании", не отвлекаясь на случайные игровые погрешности, вполне достижимо. Все тут решает специальная тренировка.

Что же необходимо учителю для чтения нот с листа в надлежащем темпе? Надо достаточно уверенно владеть техникой игры на инструменте, обладать известным пианистическим мастерством. Наряду с этим досконально знать и уметь практически использовать некоторые специфические приемы, упрощающие и облегчающие прочитывание музыкального текста.

Средний уровень пианистического образования воспитанников музыкально-педагогических училищ и соответствующих факультетов вузов, как правило, достаточно высок для квалифицированного чтения с листа. Суть дела, следовательно, в знании и умелом применении ряда специальных приемов. Коснемся важнейших из них.

Основное, что позволяет опытному музыканту быстро и гладко читать ноты, — это мысленное (иногда говорят — зрительное) опережение непосредственно играемого в данный момент; по меткому определению М. Н. Бариновой — "разведка глазами". Музыкант охватывает взглядом определенный отрезок музыкального текста ("смотрит вперед"); видя ноты, он одновременно преобразует их внутренним слухом в адекватную звуковую картину; затем, пользуясь более или менее налаженной у каждого профессионала системой слухоклавиатурных связей, нажимает требуемые клавиши инструмента. "Вижу — слышу — играю". Чем более искушен читающий с листа в своем искусстве, чем утонченнее его внутренний слух, тем дальше он видит вперед при игре, тем точнее и конкретнее его внутренне-слуховые представления звуковысотных, ритмических и тембровых компонентов музыкальной речи. "У лиц с высоко развитым внутренним слухом, — пишет Б. М. Теплов, — имеет место... непосредственное "слышание глазами", превращение зрительного восприятия нотного текста в зрительно-слуховое восприятие. Сам нотный текст начинает переживаться слуховым образом. Иначе говоря, внутренний слух образованного музыканта характеризуется не просто яркостью музыкальных представлений, а своеобразным "сплавом" этих представлений со зрительными образами нотного текста. И когда такой "сплав" образовался, человек приобретает способность "слышать" читаемые глазами ноты..." ¹⁵.

Чтение с листа некоторыми выдающимися артистами прошлого и настоящего является примером удивительной зрительно-слуховой "дальновидности". О Листе рассказывали, что при исполнении незнакомых произведений он просматривал нотный текст на восемь (!) тактов вперед. Феноменальными способностями в этом отношении обладали также С. В. Рахманинов, Ф. М. Блуменфельд, А. Б. Гольденвейзер. Диаметрально противоположную картину можно наблюдать при неумелых действиях плохо читающих музыкантов. Дистанция между "видимым" и "играемым" у них подчас сокращается чуть ли не до нуля. Среднее и принципиально важное звено ранее упоминавшейся формулы "вижу — слышу — играю" выпадает. Зрительное восприятие нотного текста не рождает у таких музыкантов ничего другого, кроме элементарного двигательного импульса,

¹⁴ Савшинский С. И. Леонид Николаев. Л.—М., 1950, с. 85.

¹⁵ Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с. 186—187.

чисто механического "взятия" соответствующей клавиши инструмента. Неумение или неспособность вести при чтении музыкального произведения постоянную и достаточно глубокую "разведку" глазами и внутренним слухом (хотя бы на один-два такта вперед) неизбежно делает игру формальной, эмоционально бессодержательной, превращает ее в медлительное и удручающее монотонное "переступание" с одних клавиш на другие. "...Чтобы произнести данное слово с соответствующей интонацией, надо видеть и осмысливать текст далеко вперед. Отсутствие этого условия является наиболее распространенной причиной невыразительного, мертвого, а иногда и бессмысленного чтения" ¹⁶. Сказанное здесь относительно художественного чтения имеет самое прямое отношение и к чтению музыкального текста.

Возможно ли путем специальных упражнений развить в себе способность видеть и слышать вперед в процессе проигрывания незнакомого сочинения? Опыт свидетельствует, что да. Если у школьного учителя музыки найдется партнер в занятиях чтением или просто добровольный помощник, то может быть использован следующий эффективный метод. Позволив читающему музыку взглянуть на начало нотной записи и запомнить его, партнер прикрывает затем это место листком бумаги, вынуждая того, кто находится за клавиатурой, смотреть только вперед. По ходу дальнейшего исполнения и синхронно с ним продвигается по нотному тексту и бумажка, постоянно и ненамного, приблизительно на такт, обгоняя то, что реально звучит в данный момент. Описанный способ занятий, как доказывает практика некоторых педагогов, в значительной мере способствует формированию правильных навыков чтения с листа.

Если же напарника у учителя музыки не окажется, то ему остается одно, — неторопливо проигрывая новый материал, тренироваться в зрительно-слуховом опережении; читая текст, заставляя себя предварительно подготавливать "в уме" каждое последующее звуковое звено.

Малоопытность читающего сказывается обычно в непроизвольных внутренних расслаблениях и передышках при окончании фраз, предложений, периодов.

Очень важно овладение приемом игры "вслепую", то есть не глядя на клавиатуру инструмента. Неумение музыканта на ощупь ориентироваться в клавиатурной "топографии" фортепиано ведет к тому, что, отыскивая пальцами требуемые комбинации и сочетания звуков, читающий бывает вынужден чуть ли не ежесекундно обращать свой взгляд на руки и на клавиши. Отрываясь глазами от текста, он, естественно, тут же теряет то место в нотной записи, которое исполняется в данный момент, теряет частично или полностью зрительно-слуховой контроль над музыкальным материалом. Отсюда задержки, запинки, остановки и — вслед за очередным кивком головой сверху вниз и обратно — обычно возникающее чувство досадливого недоумения: где же, в конце концов, я сейчас играю? Любые метания глаз при чтении с листа нежелательны, и чем их меньше — тем лучше. Другой вопрос, что не каждый музыкант настолько искусен в пианистической практике, чтобы от начала до конца пользоваться "слепым" методом игры. В этих случаях следует, по крайней мере, отучать себя от кивков головой, стараясь менять направление взгляда лишь движением глаз.

Быстрота и плавность чтения с листа в немалой степени зависят от способности ориентироваться при игре по графическим абрисам нотной записи, по контурным очертаниям нотных структур. Схватывая с одного взгляда рисунок и общее направление движения мелодии, узнавая наиболее распространенные аккордовые стереотипы (трезвучия, доминантсептаккорды, их обращения и т. д.) по присущему им внешнему облику, квалифицированный музыкант

¹⁶ Психология. Редакция К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова. М., 1948, с. 369.

не нуждается в "абсолютной" расшифровке каждого звука по его местоположению на нотном стане. Такому музыканту подчас достаточно намека: определив, скажем, нижний звук какой-либо сложной аккордовой вертикали, он легко разгадает остальные по относительному расстоянию между ними, то есть воспримет данный аккорд как единую и цельную "нотную картину" (выражение Л. А. Баренбойма). В итоге будет получен ощутимый выигрыш в скорости прочтения, поскольку отпадает нужда в трудоемкой и кропотливой процедуре "опознавания" каждой отдельной ноты.

Весьма полезна также привычка фиксировать и отмечать для себя в новом материале типовые, хорошо известные любому грамотному специалисту формулы фортепианной фактуры: гаммы, арпеджио разных видов, тремоло, альтернативные басы и пр. Это во многом облегчает задачу играющего: разгружает его внимание, позволяет читать как бы "сквозь ноты", к тому же помогает разрешению аппикатурных проблем, позволяя использовать в знакомых фактурных ситуациях ранее освоенные, налаженные, прочно автоматизированные последования пальцев. Короче, "что касается читки с листа, ясно, что, приучая глаз и руку ко всевозможным комбинациям, воспроизводишь их с легкостью, не смущаясь ими..."¹⁷.

Итак, зрительно-слуховой обзор текста, опережающий непосредственные исполнительские действия: овладение методом игры "вслепую"; навык ориентации на графические контуры нотной записи; умение увидеть в незнакомом знакомое, опереться при случае на стандартную пианистическую формулу — все это создает необходимые предпосылки для быстрого и непрерываемого чтения с листа. В тех же целях используется и облегчение, частичное упрощение музыкального материала. Тут мы подходим к упоминавшемуся выше второму обязательному условию.

Читая с листа незнакомое и достаточно трудное произведение (причем делая это, как говорится, "в темпе"), вряд ли возможно, да и необходимо, с пунктуальной точностью воспроизводить на инструменте каждый звук нотного текста. Не случайно знающий свое дело концертмейстер зачастую придерживается следующего "кредо": минимум нот — максимум музыки. Разумеется, чем квалифицированнее в чтении музыкант, тем меньше допускается им текстовых сокращений, однако в сложных по пианистической структуре сочинениях к ним прибегает практически каждый. Суть в том, где и что можно сокращать.

Идейно-эмоциональной основой подавляющего большинства музыкальных произведений является мелодия. Впервые соприкасаясь с каким-либо сочинением, мы прежде всего пытаемся уяснить себе его мелодическую сущность. Отсюда и совершенно закономерное требование безошибочного воспроизведения мелодики при чтении с листа.

Правда, можно без особого ущерба "обойти" при чтении отдельные мелодии или декоративные инструментальные фиоритуры, но желательно, чтобы этот рисунок выглядел в целом точно и правильно, а игровые "потери" при его воспроизведении были бы практически незаметны.

Учем при этом, что формальной, так сказать, "текстуальной" точности в данном случае явно недостаточно. Отсутствие ошибок в нотах — это еще далеко не все. Воспроизведение мелодии обязано быть верным и в смысловом отношении. Так же как нельзя было бы признать за чтение такое произнесение литературного текста, при котором чтец не синтезирует буквы в слова, а слова — в предложения, так же абсолютно неприемлемо и музичирование, если отдельные звуки не сгруппированы "синтаксически", не организованы в более или менее определенные смысловые единицы — мотивы, фразы, предложения и т. д.

¹⁷ Буассье А. Уроки Листа. Л., 1964, с. 39.

Только игра "по фразам", охват относительно завершенных по структуре музыкальных фрагментов способны придать процессу чтения выразительность, осмысленность, эмоциональную окраску¹⁸. Еще нередко встречается у плохих музыкантов механическое и бездумное "вышагивание" от ноты к ноте, от клавиши к клавише.

Наряду с мелодией самого бережного отношения при прочтении музыки требует бас. Он образует своего рода фундамент, на котором зиждется гармония, играет тем самым важнейшую роль в любом звуко сочетании. Неверные, фальшивые басы способны исказить музыкальную панораму. Чаще всего выписанные в тексте протяженными, выдержанными длительностями (отдельными звуками или октавами в низком регистре) либо начальными, "опорными" нотами в различных арпеджиообразных пассажах и гармонических фигурациях, басы практически не нуждаются в каких-либо модификациях и ставят перед играющими лишь задачу точного попадания на них. Распределяя внимание при игре с листа, музыкант никогда не должен забывать: бас обязан звучать чисто!

Наибольшим упрощениям и сокращениям подвергаются в практике чтения с листа срединные фактурные прослойки, местоположение которых — между крайними границами верхнего голоса и баса. Являющиеся в большинстве случаев фоновыми гармоническими звукообразованиями различных видов и типов, они не несут чувствительных потерь при пропуске отдельных нот в сложных фигуративных орнаментах или аккордовых комплексах (бывает, выпускаются даже части фигураций или некоторые аккорды целиком). Что здесь конкретно "поддается" сокращению, а что — нет, решается, конечно, каждый раз по-особому.

"Если тебе предлагают сыграть с листа незнакомое сочинение, то сначала пробеги его глазами", — советует молодому музыканту Шуман. И добавляет: "Ты должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку, читая ее глазами"¹⁹. И если учителю музыки общеобразовательной школы не всегда случается придерживаться этого правила на работе, то в домашних занятиях изменять ему явно неразумно. "...Если я посмотрю текст, то после мне легче воспроизводить его на фортепиано, легче читать ноты, потому что я вижу фразировку, вижу соотношения голосов, знаки препинания. И когда садишься за фортепиано, уже легче работать", — рассказывает Л. Н. Оборин. Приблизительно так же рассуждает и Я. И. Зак: "...Не за роялем я чувствую себя гораздо свободнее; я не связан... трудностями самого исполнения на рояле..." Берясь за новое для него сочинение, Я. Зак на первых порах имеет дело только с нотами, без рояля, он "абсолютно не играет". И поясняет почему: "Для музыканта слышать до конца, до предела звучание — это главное. Если есть какие-нибудь темные места, я стараюсь услышать их возможно ярче"²⁰.

¹⁸ Воспроизведение музыки по мотивам, фразам, предложениям значительно облегчается, если читающему ясен и понятен язык автора, доступна логика его композиционного мышления. Осознание и четкое представление внутренних закономерностей прочтываемого материала рождает подчас так называемую "смысловую догадку". Бывает, что, начиная какую-нибудь фразу, читающий предугадывает интонационное развитие, кульминационную вежу, заключительный оборот. Другими словами, хорошее знание стиля и творческой манеры композитора порой оделяет нас ценнейшим даром предвидения при игре с листа. "Плох тот музыкант, который растеряется и остановится, если ему перевернут страницу на полтакта позже, чем следует, — пишет Шуман. — ...Ты музыкален, если в новой вещи приблизительно чувствуешь, что должно быть дальше (Шуман Р. Избранные статьи о музыке. М., 1956, с. 366).

¹⁹ Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. М., 1959, с. 7.

²⁰ Вицинский А. В. Цит. изд., с. 181—182.

Мысленный просмотр и ознакомление с новым материалом, освобождая нас на время от реальных пианистических действий, позволяет всецело сосредоточиться на существе музыки, ее форме и строении, ее интонационных, гармонических и ритмических свойствах. Прочитывание нотного текста "в уме" (или, как нередко говорят, "про себя") ведет к образованию соответствующих внутренних музыкально-слуховых представлений, которые впоследствии служат надежной опорой в игре. Специальные опыты подтверждают, что после предварительного мысленного обзора и анализа произведения музыка читается с листа значительно увереннее и точнее. Заметно снижается количество погрешностей и неточностей, исполнение становится более свободным и убедительным.

Необходимые условия для мысленного чтения — тишина и полная сосредоточенность. Нотная запись просматривается медленно и внимательно, как бы проигрывается "в уме"; музыкант тщательно и пристально вслушивается во все детали произведения, одновременно представляет себе все двигательные операции на клавиатуре, подбирает целесообразную аппликацию. Полезно сделать перед мысленным чтением короткую ладотональную настройку — сыграть на фортепиано соответствующую гамму или арпеджио.

Упражнения в чтении с листа должны проводиться регулярно и систематически. Это последнее требование наиболее существенно, поскольку регулярность и систематичность занятий и предопределяют, в конце концов, успех или неуспех всего дела. Кратковременные, эпизодические всплески интереса к чтению нот, перемежающиеся длительными перерывами, как правило, бесплодны. Ибо необходимые в данном случае умения и навыки, не успев сформироваться и устояться, быстро стираются, а музыкант, вознамерившийся овладеть искусством чтения, как бы откатывается к прежним, исходным рубежам. Вспоминается в этой связи одна из остроумных аллегорий Г. Г. Нейгауза, адресованная тем, кто нерадив в труде: "Следует поставить кастрюлю на огонь и не снимать до тех пор, пока вода не закипит. Вы же доводите температуру до 40° или 50°, потом тушите огонь, занимаетесь чем-то другим, опять вспоминаете о кастрюле, — вода тем временем уже остыла, — вы начинаете все сначала, и так по нескольку раз, пока, наконец, вам это не надоест... Таким образом вы теряете массу времени и значительно снижаете ваш "рабочий тонус"²¹. То, что сказано здесь об обязательности целеустремленного и последовательного разучивания музыкального произведения, может быть с полным правом отнесено к процессу занятий чтением с листа. Что же касается времени, необходимого для этих занятий, то его при желании не столь уж трудно изыскать. При всей загруженности учителя музыки у него всегда найдутся скрытые резервы: какие-то "окна" в школьной и домашней работе, какие-то, пусть даже непродолжительные, "проузы", дающие возможность сесть за фортепиано. Напомним мудрый совет Ганса Бюлова: "Пользуйтесь для своих экзерсировок и так называемыми потерянными минутами".

Только постоянные и хорошо налаженные занятия чтением с листа могут дать желаемые плоды. Со временем же, по мере совершенствования, будут познаны и те высокие духовные радости, которые несет нам непосредственное общение с необъятным и чарующим миром музыки.

²¹ Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1958, с. 8.

Горюнова Л. В.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В США ЗА ПОСЛЕДНИЕ 15 ЛЕТ

Один из американских педагогов-музыкантов тонко подметил, что "...дух реформ и преобразований захватил современную Америку. Изменения столь мгновенны и быстры, что мы постоянно должны отказываться от одних старых программ в пользу новых и новых. Наше желание быть постоянно на уровне сегодняшнего дня приводит нас к тому, что в погоне за усовершенствованиями мы забываем о проблемах обучения в реальной школе". Действительно, обилие программ и методов, разнообразие подходов к вопросам теории и практики музыкального развития ребенка, разнохарактерность результатов исследований, порой глубоких и интересных, порой противоречивых, в целом же отсутствие системы массового музыкального воспитания — такова картина современного состояния практики и музыкально-педагогической науки США.

В стране существует национальная организация педагогов музыки (МЕИС), представляющая ассоциацию, насчитывающую около 64000 членов, работающих в различных областях музыкального воспитания.

МЕИС печатает большое количество материалов самого разнообразного характера — от методических пособий до монографий — с целью помочь педагогам музыки в их работе.

Однако отсутствие единой направленности в содержании и методах музыкальной работы с детьми сказывается в той пестроте тем и проблем, которые поднимаются в печати.

Основными изданиями национальной ассоциации педагогов музыки США являются ежемесячный журнал "Music Educators Journal" и выпускаемый с 1953 года ежеквартальный реферативный журнал "Journal of Research in Music Education", в которых дается обзор книг, брошюр и исследований в области практики, музыкальной педагогики, психологии и музыковедения.

Тематика этих журналов чрезвычайно широка и разнохарактерна: история музыкального воспитания и образования в США; антропологический, этнографический и социологический аспекты музыкального образования; проблемы развития музыкальных способностей и их диагностика; вопросы теории методики музыкального воспитания и обучения; подготовка учителя музыки.

Анализ обильной, интересной, но порой противоречивой и разноплановой литературы позволяет вычлнить несколько моментов, существенно определяющих основные направления теории и практики музыкального образования в США:

— движение педагогов и деятелей музыкального воспитания за создание единых, государственных стандартизированных программ на всех уровнях: от детского сада до колледжа и университета;

— стремление изучить и трансформировать в школы Америки всемирно известные передовые идеи музыкального воспитания Ж. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая;

— влияние психологической концепции Ж. Пиаже в стадиях интеллектуального развития ребенка на разработку эффективных методик обучения;

Мысленный просмотр и ознакомление с новым материалом, освобождая нас на время от реальных пианистических действий, позволяет всецело сосредоточиться на существе музыки, ее форме и строении, ее интонационных, гармонических и ритмических свойствах. Прочитывание нотного текста "в уме" (или, как нередко говорят, "про себя") ведет к образованию соответствующих внутренних музыкально-слуховых представлений, которые впоследствии служат надежной опорой в игре. Специальные опыты подтверждают, что после предварительного мысленного обзора и анализа произведения музыка читается с листа значительно увереннее и точнее. Заметно снижается количество погрешностей и неточностей, исполнение становится более свободным и убедительным.

Необходимые условия для мысленного чтения — тишина и полная сосредоточенность. Нотная запись просматривается медленно и внимательно, как бы проигрывается "в уме"; музыкант тщательно и пристально вслушивается во все детали произведения, одновременно представляет себе все двигательные операции на клавиатуре, подбирает целесообразную аппликатуру. Полезно сделать перед мысленным чтением короткую ладотональную настройку — сыграть на фортепиано соответствующую гамму или арпеджио.

Упражнения в чтении с листа должны проводиться регулярно и систематически. Это последнее требование наиболее существенно, поскольку регулярность и систематичность занятий и предопределяют, в конце концов, успех или неуспех всего дела. Кратковременные, эпизодические вспышки интереса к чтению нот, перемежающиеся длительными перерывами, как правило, бесплодны. Ибо необходимые в данном случае умения и навыки, не успев сформироваться и устояться, быстро стираются, а музыкант, вознамерившийся овладеть искусством чтения, как бы откатывается к прежним, исходным рубежам. Вспоминается в этой связи одна из остроумных аллегорий Г. Г. Нейгауза, адресованная тем, кто нерадив в труде: "Следует поставить кастрюлю на огонь и не снимать до тех пор, пока вода не закипит. Вы же доводите температуру до 40° или 50°, потом тушите огонь, занимаетесь чем-то другим, опять вспоминаете о кастрюле, — вода тем временем уже остыла, — вы начинаете все сначала, и так по нескольку раз, пока, наконец, вам это не надоест... Таким образом вы теряете массу времени и значительно снижаете ваш "рабочий тонус"²¹. То, что сказано здесь об обязательности целеустремленного и последовательного разучивания музыкального произведения, может быть с полным правом отнесено к процессу занятий чтением с листа. Что же касается времени, необходимого для этих занятий, то его при желании не столь уж трудно изыскать. При всей загруженности учителя музыки у него всегда найдутся скрытые резервы: какие-то "окна" в школьной и домашней работе, какие-то, пусть даже непродолжительные, "паузы", дающие возможность сесть за фортепиано. Напомним мудрый совет Ганса Бюлова: "Пользуйтесь для своих эзерсировок и так называемыми потерянными минутами".

Только постоянные и хорошо налаженные занятия чтением с листа могут дать желаемые плоды. Со временем же, по мере совершенствования, будут познаны и те высокие духовные радости, которые несет нам непосредственное общение с необъятным и чарующим миром музыки.

²¹ Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1958, с. 8.

Горюнова Л. В.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В США ЗА ПОСЛЕДНИЕ 15 ЛЕТ

Один из американских педагогов-музыкантов тонко подметил, что "...дух реформ и преобразований захватил современную Америку. Изменения столь мгновенны и быстры, что мы постоянно должны отказываться от одних старых программ в пользу новых и новых. Наше желание быть постоянно на уровне сегодняшнего дня приводит нас к тому, что в погоне за усовершенствованиями мы забываем о проблемах обучения в реальной школе". Действительно, обилие программ и методов, разнообразие подходов к вопросам теории и практики музыкального развития ребенка, разнохарактерность результатов исследований, порой глубоких и интересных, порой противоречивых, в целом же отсутствие системы массового музыкального воспитания — такова картина современного состояния практики и музыкально-педагогической науки США.

В стране существует национальная организация педагогов музыки (МЕИС), представляющая ассоциацию, насчитывающую около 64000 членов, работающих в различных областях музыкального воспитания.

МЕИС печатает большое количество материалов самого разнообразного характера — от методических пособий до монографий — с целью помочь педагогам музыки в их работе.

Однако отсутствие единой направленности в содержании и методах музыкальной работы с детьми сказывается в той пестроте тем и проблем, которые поднимаются в печати.

Основными изданиями национальной ассоциации педагогов музыки США являются ежемесячный журнал "Music Educators Journal" и выпускаемый с 1953 года ежеквартальный реферативный журнал "Journal of Research in Music Education", в которых дается обзор книг, брошюр и исследований в области практики, музыкальной педагогики, психологии и музыковедения.

Тематика этих журналов чрезвычайно широка и разнохарактерна: история музыкального воспитания и образования в США; антропологический, этнографический и социологический аспекты музыкального образования; проблемы развития музыкальных способностей и их диагностика; вопросы теории методики музыкального воспитания и обучения; подготовка учителя музыки.

Анализ обильной, интересной, но порой противоречивой и разноплановой литературы позволяет вычленил несколько моментов, существенно определяющих основные направления теории и практики музыкального образования в США:

— движение педагогов и деятелей музыкального воспитания за создание единых, государственных стандартизированных программ на всех уровнях: от детского сада до колледжа и университета;

— стремление изучить и трансформировать в школы Америки всемирно известные передовые идеи музыкального воспитания Ж. Далькроза, К. Орфа, З. Кодая;

— влияние психологической концепции Ж. Пиаже в стадиях интеллектуального развития ребенка на разработку эффективных методик обучения;

— поворот от традиционного подхода в музыкальном воспитании "создавай музыку сам — музицируй" к признанию важности роли учителя в процессе обучения, преемственности методов музыкального развития ребенка;

— явное смещение акцента с изучения творческой деятельности ребенка, трактуемой ранее как наилучший метод музыкального развития, на исследование музыкального восприятия.

В США дети обучаются в разных типах государственных и частных школ с 1 по 12 класс (от 6 до 18 лет). В начальной школе музыка является одним из обязательных учебных предметов. В средней школе урок музыки вводится по усмотрению администрации. В некоторых средних школах ведутся различные курсы: истории музыкального искусства, хоровой курс, класс ансамбля или оркестра — в зависимости от интересов и склонностей детей. Это обусловлено тем, что в США отсутствуют единые планы и учебные программы по музыкальному воспитанию и обучению детей. В каждом штате имеется своя программа, которая разрабатывается на основании общих указаний и частичных рекомендаций от департамента. Национальная комиссия по обучению (NC) совместно с Национальным советом государственных инспекторов по музыкальному воспитанию (NCSSM) издают бюллетени, в которых раскрываются наиболее общие вопросы, обосновываются цели музыкального воспитания; определяются примерное содержание и общие черты программ для детского сада, начальной школы, разных типов средней школы, указываются основные разделы, которые должны быть в методическом руководстве для учителей, перечисляются желательное и необходимое оборудование, нотные материалы и пособия.

Так, в 1977 году Национальной комиссией по обучению был издан сборник-справочник, в который вошли более 220 специальных программ по музыкальному воспитанию, сгруппированных составителями, в зависимости от их направленности и содержания, по разным разделам, например: "Раннее детство", "Музыкальное воспитание через исполнение", "Начальная школа", "Учебный курс по музыке и изобразительное искусство". В целом ключевыми элементами общеобразовательных музыкальных программ являются разнообразные формы музыкальной деятельности ребенка: пение, игра на детских музыкальных инструментах, движение под музыку, описание детьми содержания и характера музыкальных произведений, музыкальное творчество и импровизация. Учитель свободен в выборе материала и методов для достижения задач, которые он решает на уроке, опираясь в основном на собственную интуицию и проявляя творческий подход к занятиям. Вместе с тем он и ограничен в материальных средствах, отпускаемых на нужды музыкального обучения; зависит от субсидии и избираемый им метод. Размер помощи определяется и типом школы, к которому она относится, — частная, государственная или религиозная.

Довольно ярко выражен классовый подход к школе: более полноценно осуществляется обучение в школах для обеспеченных детей. Это сказывается и на оснащении школы инструментарием, техническими средствами обучения, лучшими педагогами.

Многие педагоги и общественные деятели США долгое время видели в факте отсутствия единых государственных программ стимул для творческого подхода к музыкально-воспитательному процессу. Последние же годы характеризуются все более критическим отношением к отсутствию унифицированных программ и методов обучения. Особенно ярко эта тенденция наметилась с 1967 года после симпозиума в Танглвуде. Педагоги, выступавшие на нем, подчеркивали необходимость и важность систематического, последовательного и постепенного развития музыкально-творческих, исполнительских и слушательских навыков у детей в процессе всего периода их обучения в школе. В условиях же автономности, разрозненности программ по музыкальному воспитанию,

отсутствия преемственности между ними музыкальное воспитание не в состоянии выполнить свои социальные функции художественного развития личности.

Буржуазная направленность и определенная идеологическая политика США в системе просвещения находит свое выражение в современном состоянии музыкального воспитания. Дети получают неравноценную музыкальную подготовку и имеют в силу этого различный уровень индивидуальной готовности к разным видам музыкальной деятельности. Поэтому они встречаются с определенными трудностями при переходе из начальной школы в среднюю младшую и затем в среднюю старшую. Часто ребенок, получивший некоторый музыкальный опыт в начальной школе, не может продолжить своего общения с музыкой в силу отсутствия уроков музыки в среднем звене. И напротив, дети могут оказаться недостаточно подготовленными к выбору того или иного курса по музыке, предлагаемых в школе второй ступени.

Идея создания единой учебной программы по музыке от детского сада до высшей школы "как единственной твердой и разумной основы музыкального воспитания и обучения" стала одной из центральных идей, которая волнует музыкально-педагогическую общественность США¹. Появляется все больше педагогов, понимающих эту идею не как угрозу их автономии и индивидуально-творческому подходу к урокам музыки, а как обобщение всего лучшего, что создано в теории, методике и практике музыкального воспитания. Проведены исследования и написаны учебные пособия, намечающие пути координации содержания музыкальных занятий в различных типах школ и колледжей, и особенно при переходе из начальной школы в среднюю и старшую.

Большое влияние на развитие теории и практики музыкального воспитания и обучения в США оказывают передовые идеи К. Орфа, З. Кодая, Ж. Далькроза. Печать широко освещает их принципы и методы, раскрывает возможность применения этих методов в условиях США. Предлагаются, например, программные музыкально-ритмические игры с использованием опыта Ж. Далькроза; или раскрывается смысл применения в практике болгарской "столбицы" для работы с "непоющими детьми"; сравниваются американский и европейский подходы к развитию у детей слуха.

Во многие учебные пособия по музыке, созданные в США за последние 10 лет, включены песни народов Америки. Возможно, что в этом также сказалось влияние идей К. Орфа и З. Кодая о музыкальном воспитании и обучении детей на народной основе, на интонациях близкого им фольклора.

Опираясь на те или иные программы, планы, системы, американские педагоги берут или, перерабатывая, предлагают свои пути и формы музыкальной работы с детьми.

Особой популярностью пользуется концепция музыкального развития детей, разработанная Карлом Орфом. В США даже существуют специальные профессиональные союзы учителей, работающих по его системе, а в каждом штате имеется свое отделение этой организации. Идеи К. Орфа нередко перерабатываются и трансформируются. Примером может служить опыт Джеймса Фишера, бывшего консультанта по вопросам музыкального воспитания в департаменте штата Мерилэнд. Для развития у детей интереса к музыке, формирования у них музыкально-творческих умений он предлагает использовать игру на колокольчиках, каждый из которых настроен на определенную высоту. Набор состоит из 29 колокольчиков. По разработанному Дж. Фишером учебному курсу и методическому пособию за 16 уроков дети овладевают основными музыкальными понятиями, техническими навыками игры, умением читать ноты. По окон-

¹ Из доклада президента MENC Р. Гетца на летней сессии ассоциации педагогов по музыке в 1982 году. Music Educators Journal, 1982, November.

чании курса дети способны исполнять несложные пьесы и имеют определенный фундамент для последующего музыкального развития. Эта программа, по мнению ее автора, может быть использована как основная и как дополнительная. В целом предлагаемый метод есть модификация орфовской системы и результат поиска путей индивидуального подхода в условиях работы с детьми.

Тематическое построение учебного процесса дано в любопытном пособии — руководстве для учителей музыки "Музыкальное воспитание через творчество"², разработанном композитором М. Шафером, преподающим в Колумбийском университете. Книга рассчитана на занятия в условиях общеобразовательной школы и в профессиональном музыкальном учебном заведении. Привлекает внимание тематика занятий, например: "Композитор в классе", "Вслушайся", "Новый звуковой пейзаж", "Вселенная — наш оркестр", "Когда слова поют" и другие темы. В аннотации к этим темам педагог раскрывает различные пути погружения детей в музыку и подведения их к музыкальной деятельности: от подражания звукам окружающей их действительности до выразительного и осознанного сочинения и исполнения целых музыкальных композиций. Во время первых занятий на основе слушания музыкальных произведений, певческих и инструментальных импровизаций на элементарном урочке (с использованием голоса и детских музыкальных инструментов) дети определяют, что же такое — музыка. В центре внимания находятся такие вопросы, как изобразительность в музыке, музыкальная ткань и ее построение, музыка как собеседник. Затем на последующих занятиях педагог предлагает детям вслушаться в окружающий мир, обратить внимание на то, как он звучит: как "звучат" тишина и шум, как "поют" краски н.ба, леса, как поет все вокруг, — и передать свое отношение через собственные музыкальные сочинения. При этом дети могут использовать не только музыкальные, но и любые шумовые инструменты с обязательным учетом таких теоретических понятий, как ритм, структура, тембр.

В послесловии к своей книге-пособию М. Шафер подчеркивает, что вести работу в таком направлении может только педагог музыки с большим опытом, освоивший разнообразие приемов и методов в музыкальном воспитании и обучении детей. Существует ряд аналогичных пособий с тематической группировкой учебного материала³. Многие из этих тем, взятые в отдельности, сами по себе представляют определенный интерес, но в целом они не складываются в стройную систему приобщения ребенка к музыкальной культуре. Выбор тематики достаточно хаотичен и не всегда последовательно опирается на сущность музыки, а именно на ее природу как искусство интонируемого смысла, на жанровость как важнейший эмоционально-образный язык общения, на преобразующую социальную роль музыки.

Весьма популярны у американских педагогов методы К. Орфа и З. Кодая в области музыкально-ритмического развития детей. На основе изучения этих методов некоторые учителя вырабатывают своего рода "комбинированный" подход к формированию у детей музыкально-ритмического чувства. Так, например, от концепции Орфа берется идея восприятия соотношения длительностей в музыке через ритмическую организацию слова, текста; от системы методов Кодая — идея постоянной связи определенных слогов с условным ритмическим обозначением длительности звука в музыке. К этому присоединяются всевозможные формы двигательного моделирования ритма: движения телом, хлопки, притопы, танцы, ритмические аккомпанементы и т. п. Выстраивается

² Schaffer M., Creative Music Education. New York, 1976, p. 295.

³ Boyle J., The effect of prescribed Rhythmical movements on the ability to read music at sight. JRME, 1970, 1 pp. 307–318. Muriel J., Effects of Traditional and Simplified Methods of Rhythm-Reading Instruction. JRME, 1982, 3, pp. 107–119.

определенная последовательность формирования музыкально-слуховых представлений ритма.

Проблема поиска эффективных методов обучения все больше волнует современную американскую школу, хотя есть еще приверженцы теории свободного воспитания и творческого "самовыражения" ребенка. Следует отметить, что обучение постепенно становится одной из ведущих тенденций в музыкальной педагогике. Так, например, книга Д. Холда и Х. Томсона⁴ направлена на то, чтобы помочь учителю в проведении курса музыкального воспитания и обучения, и на те умения и навыки, которые более всего необходимы ему при руководстве элементарными формами музыкальной деятельности школьников. В основу книги положена идея обучения (вернее было бы сказать, следуя психологической терминологии, "научение") музыке через исполнение — слушание — творчество.

Интересно по своим выводам исследование Т. Додсона⁵, раскрывающее влияние на музыкальное развитие ребенка двух различных методических подходов к направленности учебной деятельности: творческого — когда дети сами сочиняют и слушают музыку, и исполнительского, при котором дети только исполняют музыку и участвуют в двух слуховом анализе. Оказалось, что в результате годовой учебной работы в двух параллельных классах существенной разницы в развитии музыкальных способностей у детей обнаружено не было, но в первой группе была зафиксирована несколько большая уверенность и обоснованность ответов учащихся, нежели во второй.

Наиболее распространенным и приветствуемым американскими педагогами и исследователями является концептуальный подход к обучению, при котором дети изучают музыку через освоение ее главных элементов: ритма, мелодии, гармонии, формы, тембра, темпа, динамики, формообразования. Причем понимание детьми формообразования считается первичной задачей музыкального воспитания. Обучение организуется по спирали, и освоение основных понятий происходит на постепенно усложняющемся музыкальном материале, в разных видах деятельности, с расширением содержания этих понятий от класса к классу.

Этот подход теоретически реализован пока что в единственной в США комплексной программе по музыке для детского сада и начальной школы, разработанной коллективом авторов под руководством исследовательской группы университета в штате Гавайя. Дополнительно к программе было издано методическое руководство для учителя и учебники для детей. Широкой практической проверки эта программа не имела и пока что носит в большой степени умозрительный характер. Большие сомнения вызывают, например, возможности освоения детьми музыкальной текстуры и формы в том объеме, как это предлагается в теоретическом разделе программы.

В 70 — 80-е годы в американской педагогической литературе начинает все больше подчеркиваться роль учителя. Усиление интереса в музыкально-педагогических исследованиях к процессу обучения и научения вызвало соответствующее внимание к методической компетентности учителя и связанной с этим эффективностью педагогического процесса. Такое, характерное для последних 15 лет явление не случайно. Оно преимущественно связано с влиянием на американскую школу европейских — не только педагогических, но и психологических — теорий. Так, следует отметить большое увлечение американских педа-

⁴ Hold D., Thomson K., Columbusy, Development Competencies to teach music in the elementari school classroom. Ohio, 1980, p. 348.

⁵ Dodson T., The effects of a creative-comprehensive approach and a performance approach on acquisition of music fundamentals by college students, JRME, 1980, 2, pp. 103–109.

гогов-исследователей теорией Ж. Пиаже о стадиях интеллектуального развития ребенка. Они пытаются сравнить и сопоставить этапы интеллектуального развития, классификацию которых предлагает Пиаже, с характером становления музыкального мышления именно в процессе обучения.

Переход к исследованию процесса обучения и поиску эффективных педагогических методов следует в целом отметить как положительное явление в теории и практике музыкального воспитания в США. Эта тенденция, в частности, нашла выражение в разработке метода музыкального обучения, частично и основанного на принципах теории Ж. Пиаже о трех стадиях психического развития детей, но имеющего и свои отличия. Метод, предложенный Карабо-Коун, широко пропагандируемый сейчас в американских журналах и рекламных изданиях как сенсомоторный подход к обучению музыке детей 5 — 6 лет и младших школьников, является, по существу, первой американской системой, получившей признание в международной музыкальной педагогике. Сенсомоторный подход к музыкальному развитию детей оценивается педагогами-практиками как один из самых доступных, в результате которого дети фактически осваивают музыку через свое физическое участие в ней. Методика работы освещена в весьма обширном пособии, которое содержит набор записей музыкальных произведений, комплекты различных технических и наглядных средств обучения. Среди этих средств можно назвать звучащие и светящиеся панно, игры в "веселое смещение" касания и цвета, основанные на межчувственных ассоциациях. Предлагаемая Карабо-Коун система музыкального воспитания достаточно эффективна для школьников. Вместе с тем стремление распространить этот подход и на более старший возраст является спорным, учитывая более высокий уровень их психологического развития. Нельзя не отметить также и тот факт, что обилие дорогостоящих технических средств при небольшом количестве детей в группах, как этого требуют условия осуществления на практике данного метода, создает определенные трудности для широкого его использования.

Таким образом, движение за единую школьную программу по музыке с 1 по 12 класс осуществляется в США как бы двумя путями: с одной стороны, "просеиванием" через повседневную практику рядового педагога широко известных систем и методов, с другой — проведением собственных психолого-педагогических экспериментальных исследований с целью создания научно обоснованной системы методов музыкального обучения ребенка. Но подчас интересные опыты музыкальной работы с детьми, разнообразные педагогические и музыкально-методические приемы и оригинальные находки в целом еще не нашли определенной, логически выстроенной и обоснованной системы массового музыкального воспитания.

Многое в практике музыкального обучения в США случайно и зависит от профессиональной компетентности учителя, от его умения разобраться в обилии информации, методов, систем, предлагаемых на страницах монографий, пособий, учебников и разнообразных курсов. Способность учителя сориентироваться и выбрать лучшее в этой широкой, пестрой и разнохарактерной по качеству методической и музыкальной литературе, в конечном счете, и определяет уровень состояния музыкальной работы с детьми в сегодняшней Америке.

Адищев В. И.

О ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В последние годы для учителей музыки общеобразовательных школ издан ряд ценных книг, пособий, сборников по различным вопросам школьного музыкально-воспитательного дела. Не ставя своей задачей рассматривать всю вышедшую литературу, мы хотели бы обратить внимание педагогов на некоторые наиболее значительные работы.

Так, рассмотрим книги замечательного советского композитора и педагога Д. Б. Кабалевского. За последнее время вышло пять его педагогически направленных работ, разных по проблематике, жанру, адресату, но объединенных единой идеей: "музыка — дети — воспитание", что делает эти книги особенно нужными именно учителям, воспитателям. Кратко остановимся на каждой из них.

"Воспитание ума и сердца" — так назвал Д. Кабалевский одну из своих книг, адресовав ее школьным учителям¹. "Все в этой книге, — пишет он, — рождено интересом и глубоким уважением к прекрасной профессии учителя, его духовными интересами, его заботами". Книга открывается серией статей, в которых освещаются темы, одинаково важные как для педагогов-музыкантов, так и для учителей других специальностей: о воспитании в детях творческого начала, об использовании в эстетическом воспитании различных видов искусств, их взаимосвязи. Здесь же опубликован "Разговор с вожатыми об искусстве", состоявшийся впервые на страницах журнала "Вожатый" более двадцати лет назад, но сохранивший свою актуальность и сегодня. Композитор здесь делится мыслями о том, что должен знать, какими качествами обладать пионерский вожатый (и, конечно, учитель), чтобы успешно проводить художественно-воспитательную работу в школе.

Большой раздел книги составляют впервые опубликованные выступления Д. Б. Кабалевского на конференциях Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). Эти выступления, широкие по охвату проблем и емкие по мысли, раскрывали мировой музыкально-педагогической общественности передовые идеи и принципы социалистической музыкальной педагогики, опыт работы наших педагогов. В книге также опубликованы речи Д. Кабалевского, с которыми он выступал на заседаниях Верховного Совета СССР, на всесоюзных и республиканских конференциях по эстетическому воспитанию.

Слово к учителям, настоящим и будущим, — такова тема еще одного раздела книги. В нем собраны выступления и письма композитора, адресованные педагогам, прежде всего молодым. Письма проникнуты особым, трепетным отношением к учительской профессии, наполнены мыслью об исключительной значимости и важности труда учителя, в руках которого дети — "самое доброе, самое чистое, что есть в жизни". С большим интересом прочтут педагоги-музыканты опубликованные в заключительном разделе книги размышления

¹ Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М., 1981.

Д. Кабалевского о выдающемся советском педагоге В. А. Сухомлином, работы которого, как отмечает автор, многому учили, вдохновляли, являлись источником педагогических размышлений.

В 1977 году вышло в свет первое издание книги Д. Кабалевского "Как рассказывать детям о музыке?"², ставшей событием в нашей музыкально-педагогической литературе. Книга — результат многолетней лекционно-пропагандистской и музыкально-педагогической деятельности ее автора, признанного мастера живого слова о музыке. Как увлечь детей музыкой, как установить контакт со школьной аудиторией, добиться ее активности, выбрать тему и тип беседы, как вести рассказ о музыке — рассмотрению этих и многих других важных вопросов посвящена первая часть книги. Особый интерес для учителей представляет раздел, посвященный особенностям и методике проведения бесед на уроках музыки в начальной школе, а также вопросам "истолкования" музыки, которые постоянно встают перед учителем в его практической работе. Во второй части книги изложены беседы, которые проводил композитор в разные годы в детской и юношеской аудитории ("Как композитор становится композитором", "Сила музыки", "О вальсе" и другие). Они дают педагогу не только богатый фактологический материал, но и возможность на конкретных примерах осмыслить своеобразие различных типов бесед, постичь принципы их построения.

Логическим продолжением этой книги стала еще одна работа Д. Кабалевского — "Ровесники"³. В ней опубликованы беседы, с которыми композитор выступал в цикле симфонических концертов "Музыкальные вечера для юношества". Среди них серия бесед, раскрывающих проблему "традиции и новаторство" ("Бах и Шедрин", "Моцарт и Прокофьев", "Чайковский и Хренников"), беседы о личности и творчестве великих музыкантов прошлого и современности ("Бетховен", "Сергей Прокофьев"), беседы "Ленин и музыка", "Музыка — живопись — жизнь" и другие. "Задача этих бесед, — пишет автор в предисловии к первому выпуску, — не только знакомить слушателей с исполняемыми произведениями, но и раскрывать перед ними музыку как одно из удивительнейших проявлений человеческого гения, показывать музыку в ее связи с другими искусствами, с историей человеческого общества, раскрывать ее многообразные жизненные связи, словом, говорить о музыке как о большой, важной и ценной части жизни". Установки эти лежат в едином русле с основными принципами школьной программы по музыке. Материал "Ровесников" наряду с беседами, содержащимися в книге "Как рассказывать детям о музыке?", может быть широко использован учителями при подготовке и проведении учебных занятий по музыке. Большую помощь педагогам окажет книга и при работе со школьным музыкальным лектором. Учителя могут рекомендовать это издание и родителям школьников для чтения в семейном кругу с последующим слушанием музыки и ее обсуждением.

И еще об одной книге Д. Кабалевского. Названа она "Дорогие мои друзья"⁴ и обращена к молодежи. О содержании этой работы кратко и точно говорится в издательской аннотации к ней: "Книга составлена из выступлений Д. Б. Кабалевского перед молодежью и его переписки с любителями искусства. Автор пишет о роли музыкального и эстетического воспитания в формировании личности, рассматривает современные явления в советской и зарубежной музыке". По форме эта книга, как отмечает сам автор, напоминает "ответы на записки

из зала", ответы на вопросы. А их у школьников много и не всегда они сами могут правильно разобраться в противоречивых явлениях современного музыкального искусства. Нужна помощь педагога. И эта книга может помочь им. Она содержит не только большой и интересный познавательный материал (о музыке "легкой" и "серьезной", о вокально-инструментальных ансамблях, о додекафонии и направлениях современного западного "авангарда", о "поп-музыке" и др.), но и учит искусству убеждать, вести аргументированную полемику, отстаивать истинные ценности в жизни и искусстве. Заключает книгу очерк В. Викторова "По страницам жизни и творчества Д. Б. Кабалевского".

Педагогическая библиотека пополнилась за последнее время и несколькими интересными работами в области хорового пения. Они написаны авторитетными музыкантами, видными деятелями детской хоровой культуры.

Имя народного артиста СССР профессора В. Соколова, основателя и бессменного руководителя детского хора Института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР⁵, хорошо известно педагогам-музыкантам. Под его редакцией издан сборник статей "Работа с детским хором"⁶, в котором приняли участие видные хормейстеры. В сборнике обстоятельно рассмотрены многие важные стороны организационной, воспитательной и творческой работы с детским певческим коллективом — принципы отбора репертуара, организация концертных выступлений хора, использование элементарного дирижирования в младшем хоре, особенности работы с хором старшеклассников. К достоинству этого издания следует отнести и то обстоятельство, что в нем раскрыты темы, мало освещенные в методической литературе: организация и специфика музыкально-хоровой работы в пионерском лагере, праздники детской песни. Среди материалов сборника особого внимания заслуживает статья В. Соколова о патриотическом воспитании детей средствами хорового искусства.

Следующая книга, о которой пойдет речь, называется "Школьный хор"⁷. Ее автор Г. Струве — видный хормейстер, педагог, композитор, организовавший первую в стране детскую хоровую студию "Пионерия"⁸. Книга является итогом того, что продумано, прочувствовано, найдено ее автором за многие годы работы с детьми. Пожалуй, это одно из первых изданий, в котором столь широко рассмотрены вопросы школьного хорового дела. В книге показаны основные направления и этапы работы по организации школьных хоров, раскрыта их структура и особенности, рассмотрены вопросы детского самоуправления в хоре. Большое внимание уделено методике проведения занятий и концертных выступлений, репертуару. Раскрывая вопросы "технологии", Г. Струве постоянно подчеркивает, что работа с хором не должна сводиться только к разучиванию и исполнению произведений. Главное — воспитательная направленность всей работы. Книга написана образно, слог ее точен. В ней содержится и нотное приложение.

Большой и важной теме — русским народным песням в детском хоре посвятил свою книгу В. Попов⁹ — талантливый музыкант, руководитель широкогого-исследователей теорией Ж. Пиаже о стадиях интеллектуального развития

⁵ Об этом хоре см.: А б е л я н Л., Г е м б и ц к а я Е. Детский хор Института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР: Содержание и методы работы. М., 1976; А п р а к с и н а О. Знаменательная дата. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 12. М., 1977.

⁶ См.: Работа с детским хором. М., 1981.

⁷ Струве Г. А. Школьный хор: Кн. для учителя. М., 1981.

⁸ См.: Поет "Пионерия". М., 1979.

⁹ Попов В. С. Русская народная песня в детском хоре. М., 1979, 1985.

² Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? М., Советский композитор, 1977.

³ Кабалевский Д. Б. Ровесники: Беседы о музыке для юношества, вып. I. М., 1980.

⁴ Кабалевский Д. Б. Дорогие мои друзья. Изд. 2-е, 1979.

известного в стране Большого детского хора Центрального телевидения и Всесоюзного радио¹⁰. "Каждый ребенок, — пишет автор, — должен уже в раннем детстве прикоснуться к живительному источнику народной мудрости — к фольклору. Народное творчество заложит в его душе основы художественной культуры, благодаря которой он в будущем будет интуитивно точно реагировать на самые различные формы музыкального искусства и откликаться только на его высокие образцы. ... В детском музыкальном воспитании и образовании народная песня имеет непреходящее значение". Мы привели столь подробно эти слова для того, чтобы, с одной стороны, подчеркнуть особую актуальность данной темы, с другой — отметить, что в последнее время, как показывают ряд исследований, у некоторой части школьников наблюдается интеллектуальная и эмоциональная пассивность к народному музыкальному искусству — обстоятельство, которое не может быть оставлено без внимания.

Книга В. Попова открывается кратким историческим очерком о роли и месте фольклора в детском музыкальном воспитании и образовании. В последующих главах рассмотрены особенности вокально-хоровой работы над народными песнями, вопросы развития музыкального слуха и ритма, воспитания навыков многоголосия и пения без сопровождения. Учитель найдет в книге большое число примеров народного песенного творчества, конкретные советы, рекомендации по их разучиванию и исполнению.

Думается, отмеченные выше работы ведущих советских хормейстеров станут настольными книгами для учителей, руководителей школьных хоров, методистов музыкального воспитания, помогут им в работе по дальнейшему развитию детской хоровой культуры.

Вот уже почти четверть века издательство "Музыка" выпускает для учителей общеобразовательных школ сборники статей "Музыкальное воспитание в школе". Эти издания, ставшие заметным явлением в советской музыкальной педагогике, оказывали и оказывают существенную помощь практическим работникам школ в деле совершенствования массового музыкального образования. В данной статье хотелось бы поделиться некоторыми наблюдениями над материалами сборников, проанализировать их проблематику, обратить внимание на наиболее ценные, с нашей точки зрения, публикации, которые окажут помощь всем тем, кто занимается музыкальным воспитанием детей.

С 1961 года вышло шестнадцать выпусков. За прошедшие годы в них опубликовано около 200 работ. Их ценность, на наш взгляд, состоит прежде всего в том, что в совокупности они дают учителю музыки обширный теоретический, методический и практический материал по всем основным направлениям его многогранной работы в школе и вне ее. Хотелось бы сразу отметить высокий научный уровень большинства статей. В них глубина разработки материала сочетается, как правило, с популярной формой изложения.

Характерная черта сборников — и в этом их достоинство — публикация результатов новейших научных исследований, проводимых в различных областях музыкальной педагогики. Надо ли говорить, сколь важно для учителя-музыканта иметь постоянную возможность овладевать современными достижениями музыкально-методической мысли. Материалы сборников дают такую возможность.

Значительное внимание в сборниках уделено освещению передового опыта музыкальной работы в школе. Много ценного найдет учитель в статьях, посвященных опыту работы такого признанного педагога-мастера, как Н. Л. Гродзенская (вып. 2, 3, 7, 9); безусловный интерес и сегодня вызывают публика-

ции, раскрывающие своеобразие педагогической деятельности и взглядов Б. Асафьева, Б. Яворского, М. Румер, В. Шацкой (вып. 6, 11, 14, 16). На страницах сборников — и в этом еще одно их достоинство — освещается опыт работы не только учителей России, но и других республик нашей страны, а также зарубежных стран.

Около четверти статей сборников посвящены различным аспектам обучения и воспитания школьников средствами хорового искусства. Думается, такое значительное и постоянное внимание к этой теме вполне оправдано. Хоровое пение — истинно русская форма музицирования. Ответственность за дальнейшее развитие наших национальных певческих традиций в огромной мере лежит на школе. Среди статей сборника — научные данные по проблемам развития детского голоса и его охраны (вып. 2, 5–8), статьи, раскрывающие особенности работы с учащимися, неточно интонирующими в пении (вып. 1, 3, 11), публикации, посвященные методам вокального обучения, пению по нотам, работе над хоровыми навыками (вып. 1, 3, 6, 14). Выделяется своей обстоятельностью статья В. Тевлиной "Вокально-хоровая работа" (вып. 15). Широко представлены и материалы по организации и методике проведения внеклассной и внешкольной хоровой работы. Статьи таких крупных деятелей детской хоровой культуры, как В. Попов, Г. Струве, безусловно, представляют существенный интерес для руководителей детских хоров.

Одна из ведущих задач музыкального обучения в школе состоит в том, чтобы сформировать у детей основы культуры эмоционального и осознанного восприятия музыки. Эта тема тоже нашла свое отражение на страницах сборников. Так, в статьях Н. Гродзенской, Э. Бальчитиса, Г. Ригиной, В. Белобородовой, Т. Нагорной убедительно раскрыты различные стороны вопроса о развитии навыков восприятия музыки у младших школьников (вып. 4, 5, 7, 13, 15, 16). Своим опытом работы с подростками делятся педагоги Е. Горская и М. Хижняк (вып. 5, 6).

Проблема воспитания творческой личности — одна из наиболее актуальных в современной музыкальной педагогике. Усилия многих исследователей, учителей-практиков направлены на ее решение. Некоторые результаты проделанной работы освещены на страницах сборников: это статьи Л. Дмитриевой (вып. 11, 14, 15), а также Г. Ригиной, Н. Садоян, Т. Ждановой (вып. 11–15). В сборниках рассказывается и об опыте использования музыкальных инструментов в творческой деятельности детей на уроках музыки (вып. 6, 7).

Наряду с публикациями, раскрывающими вопросы хорового обучения, восприятия музыки, детского творчества, в сборниках содержатся материалы и по другим важным аспектам. Это статьи о развитии у детей музыкальной грамотности (вып. 8, 15), об использовании народных песен и народных инструментов (вып. 1, 12, 14, 16), о применении технических средств (вып. 5, 6, 9), об учете успеваемости учащихся (вып. 7, 14).

Особое место в сборниках занимает цикл работ, посвященных теоретическим и историческим проблемам. Их автор О. Апраксина рассматривает вопросы, связанные с целью и задачами музыкального воспитания в школе, принципами построения учебного процесса, его содержанием. Статьи дают учителю богатый материал для практической работы и для осмысления того, как развивалось музыкальное воспитание на различных этапах становления советской школы. Историческое освещение некоторых проблем содержится и в ряде публикаций других авторов (вып. 12, 13).

Творчески работающий учитель испытывает потребность знать, как и над чем работают его коллеги не только в нашей стране, но и за ее пределами. Определенную помощь ему в этом могут оказать сборники "Музыкальное воспитание в школе". В них опубликован ряд статей о зарубежной музыкальной педагогике. Учителю представлена возможность познакомиться не только с поста-

¹⁰ Об этом хоре см.: С о б о л е в а Г. Поет Большой детский! — Дошкольное воспитание, 1974, № 5.

новкой музыкального воспитания в школах Болгарии, Венгрии, ГДР, Чехословакии, о которой пишут советские авторы (вып. 3–5, 8, 9, 13), но и непосредственно со статьями самих педагогов из братских стран (вып. 2, 14). Часть публикаций посвящена школьному музыкальному воспитанию в странах капиталистического мира — Англии, США, Японии, Америки (вып. 7, 9, 16), а также видным прогрессивным музыкальным педагогам Запада (вып. 4, 11).

Эффективность музыкальной работы в школе в огромной мере зависит от учителя, его музыкальной и педагогической подготовки. Как совершенствовать вокально-хоровую и исполнительскую культуру учителя-музыканта, его исследовательские и творческие качества — этим важным вопросам посвящено несколько ценных публикаций (вып. 8, 12–15).

Таким образом, обзор статей свидетельствует о многогранности и разнообразности проблематики сборников. Практическая направленность опубликованных в них материалов, их актуальность и точный адресат, основательная разработка методических проблем — все это характерно для большинства статей сборников, что и обеспечивает им устойчивый интерес у учителей общеобразовательной школы, руководителей детских хоров, преподавателей средних и высших музыкально-педагогических учебных заведений. В этом, безусловно, заслуга прежде всего инициатора создания данной серии — О. А. Апраксиной и большого авторского коллектива, в результате усилий которых и получает жизнь это издание.

Конечно, в небольшой статье нет возможности дать полный перечень методической литературы о занятиях с детьми музыкой. Читатели могут познакомиться с ее освещением на страницах последующих выпусков сборника "Музыкальное воспитание в школе".

Очаковская О. О.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЖУРНАЛ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ В ГРАМПЛАСТИНКАХ

Вот уже несколько лет выходит в свет детский журнал — серия грампластинок под названием "Музыкальный журнал для школьников".

Журнал этот охватывает различные проблемы, связанные с музыкой, с ее значением в эстетическом воспитании детей. В нем рассказывается о композиторах разных эпох и их произведениях, об исполнителях, писателях, о людях самых разных профессий, нашедших силу и опору в музыке.

Пути к созданию журнала были проложены давно. В самом конце войны на радио появилась передача "Детский музыкальный радиожурнал". Предполагалось, что в нем будут выступать музыканты, поэты, писатели, все те, кто любит музыку и может рассказать о ней детям. В редколлегию журнала вошли крупные композиторы и педагоги Д. Кабалевский, В. Шацкая, М. Раухвергер, В. Фере, Ю. Никольский, И. Рыжкин. Ответственным редактором радиожурнала согласился быть Дмитрий Дмитриевич Шостакович. Первый выпуск он открыл словами, раскрывающими значение музыки: "В древности греки создали замечательный миф о певце Орфее. Когда он пел и играл на кифаре, дикие звери выходили из своих логовищ и следовали за ним, деревья и скалы сдвигались со своих мест, чтобы послушать его дивную игру, даже море не шумело при звуках его кифары. Там, где бессильны были меч, мужество и отвага, песня Орфея делала чудеса. Это он помог аргонавтам благополучно доставить из Колхиды золотое руно, заглушив своей игрой невидимых коварных сирен."

Так, еще в древности люди признавали могучую силу воздействия музыки.

Музыка сопровождает человека всю его жизнь, в ней он находит выражение самых высоких чувств и самых тонких душевных переживаний. В горе и в радости, в труде и на отдыхе — музыка всегда с человеком. Она так полно и органично вошла в жизнь, что ее принимают как нечто должное, как воздух, которым дышат, не задумываясь, не замечая. А между тем, попробуем-ка на минуту представить, что из жизни человека ушла музыка. Насколько беднее стал бы мир, лишившись прекрасного своеобразного языка, помогающего людям лучше понимать друг друга.

Но язык музыки, как и любой другой язык, нужно знать...

Конечно, трудно представить себе человека, который так или иначе не воспринимал бы музыку и не понимал бы ее. Но степень понимания может быть разной: поверхностной и более глубокой. В этом все дело.

Если ты хочешь полюбить и понять музыку, слушай ее внимательно. И ты ее обязательно полюбишь, постепенно ты научишься как бы незаметно для себя отличать хорошее от плохого. Так у тебя и появится хороший вкус".

Прошли годы... В издательстве "Музгиз" в 1959 году вышел в свет первый номер "Пионерского музыкального клуба" — сборника рассказов, очерков, повестей, воспоминаний о музыке. По существу это было продолжением "Детского радиожурнала". С тех пор опубликовано около двадцати выпусков "Клуба", и все это время популярность издания не снижается.

Однако хотелось как-то объединить слово о музыке с непосредственным его звучанием, дать возможность слушателю, читателю не только прослушать, но и повторить понравившийся фрагмент, зафиксировать в уме и чувствах музыку. Радиопередачу, естественно, нельзя прослушать дважды подряд. Книгу о музыке можно перечитать, а при желании и послушать само музыкальное произведение, о котором пишется в книге. Но все это происходит одновременно. Грамзапись же, объединяя текст и музыку, делает возможным неоднократное прослушивание материала, что удобно и в школе, и в домашних условиях.

За долгие годы накопилось много рассказов, напечатанных в "Пионерском музыкальном клубе" и ряде других изданий, которые, так сказать, "просились" на единение с музыкой. Студия грамзаписи "Мелодия" с интересом отнеслась к предложению создать серию пластинок в помощь эстетическому воспитанию подростков. При создании серии пробовались различные варианты подхода к этому типу музыкального журнала. Пластинка с методической разработкой, музыковедческим разбором чрезвычайно необходима, и мы, конечно, видим в ней один из положительных факторов в сложном процессе музыкального воспитания, а точнее, образования. Но такой подход уводил бы нас несколько в сторону от поставленной задачи: серьезный разбор произведения предполагает подготовленного слушателя, уже более или менее умеющего оперировать музыкальной терминологией, имеющего навык внимательного слушания и обладающего некоторыми музыкальными представлениями.

Нам же хотелось вызвать у школьника живой, эмоциональный отклик на музыку, создать особый душевный настрой, атмосферу радости погружения в мир музыкального искусства.

Цель нашей работы — заинтересовать детей музыкой, заставить их прислушиваться к ней, извлекать для себя каждый раз что-то новое, углубляя знания о музыке, предела которым нет.

Конечно, в краткой статье нет возможности подробно рассказать обо всех вышедших пластинках — каждая из них имеет свой замысел, свою направленность, свой характер. Остановимся на некоторых из них.

Первая пластинка рассказа ("Патетическая соната") помогает подростку узнать, почему в те тяжелые для молодой республики Советов дни произведения Бетховена оказались по своему бунтарскому духу так близки Владимиру Ильичу и его соратникам. Как умел слушать музыку Ленин, как всецело отдавал себя ее звучанию, какое могущество человеческого гения она открывала ему — всем этим заинтересуются школьники, прослушав грампластинку. И если увлечет их недосказанная на пластинке музыка (соната звучит в отрывках), они будут сами искать возможность послушать сонату по радио, телевизору, на концерте, в грамзаписи.

Из другого рассказа ("Пятнадцать минут"), помещенного на той же пластинке, мы узнаем о том, как горячо любил музыку Феликс Эдмундович Дзержинский. Однажды, в один из тяжелых дней борьбы с контрреволюцией, ему посчастливилось послушать музыку Шопена. Об этих нескольких минутах радости рассказал нам писатель А. Марченко. Текст читает артист В. Шалевич. Третью балладу Шопена исполняет пианист Ван Клиберн.

Музыка занимает в жизни интересных людей всегда большое место. Не случайно выдающийся советский скульптор С. Коненков сказал: "Я никогда не стал бы художником, если бы с детства не полюбил и музыку".

Такие слова, думается, мог бы сказать о себе и Л. Н. Толстой. Великому писателю посвящен второй выпуск журнала. Широко известно, какое огромное место в его жизни занимала музыка. В доме Толстого часто играли выдающиеся музыканты: Римский-Корсаков, Антон Рубинштейн, Рахманинов, Скрябин, Игумнов, Гольденвейзер. Любил Толстой слушать пенье Шаляпина. Интересные воспоминания о поездке в Ясную Поляну оставила известная польская пианистка Ванда Ландовска, гостившая у Льва Николаевича. В рассказ, поме-

щенный во втором номере "Журнала", включена подлинная запись исполнения Ландовской сонаты Д. Скарлатти.

На этой же пластинке записаны воспоминания писательницы Софьи Могилевской (рассказ "Виолончель Санта Тереза") о том неизгладимом впечатлении, которое произвела на нее встреча с Толстым. Будучи маленькой девочкой, она увидела однажды, как Лев Николаевич слушал арию Баха. Ей запомнилось необыкновенно прекрасное выражение его лица в момент, когда звучала музыка.

В новелле К. Паустовского "Старый повар" ("Незнакомец") говорится о музыке, способной совершить чудо. У постели умирающего старика случайно оказался великий Моцарт. Композитор импровизировал на стареньком клавишине, и память старика воскресила прекрасные картины юности: зимний сад расцвел, запели птицы, рядом улыбалась юная красавица Марта. Музыка Моцарта вернула ему давно утраченные мгновения счастья.

Произведения Моцарта записаны в исполнении Эмиля Гилельса.

Юный слушатель узнает и об истории создания знаменитой песни Шуберта "Аве Мария". Песня на пластинке звучит в различных переложениях, каждый исполнитель интерпретирует ее по-разному, раскрывая свое понимание музыки. Исполняют песню Робертано Лоретти, скрипач Жислин, Ламара Чкония, детский хор "Бодра Смяна". Разнообразие тембров, манеры исполнения дают возможность поразмыслить над музыкой, оценить ее звучание.

"Слово о песне" — так назвал свой рассказ Р. Рождественский. Это взволнованное повествование о великой силе песни, о ее активной роли в борьбе за будущее человечества. Чтец и исполнитель песен — Иосиф Кобзон.

Песни — свидетели истории: бессмертный "Интернационал", "Смело мы в бой пойдем", "По долинам и по взгорьям", они перекликаются с песнями Виктора Хары... Это не просто история создания песен, это разговор о том, что слова "человек и песня" — звучат как "человек и воздух"...

На обороте пластинки ("Звездный концерт") — рассказ о девушке-космонавте, дублерше В. Терешковой. Находясь в субкамере, лишенной всяких звуков, она вдруг поняла, что самое страшное в ее испытании — это чувство абсолютного одиночества. Но вот зазвучала прекрасная мелодия Первого фортепианного концерта С. Рахманинова. И вновь жизнь прекрасна! На глаза девушки навернулись слезы, но то были слезы радости.

Великолепное исполнение музыки пианистом Святославом Рихтером и текст, который читает В. Шалевич, переносят слушателей в необычную обстановку, в которой оказалось так необходимо присутствие музыки!

В пятом выпуске серии вы узнаете об удивительной истории одной из прелюдий Рахманинова, образы которой зажили новой жизнью в его Втором фортепианном концерте, одном из самых популярных произведений в мире. В этом выпуске — рассказ А. Кленова "Легенда о скрипаче Паганини". Не было в мире артиста, чье имя было бы овеяно таким неисчислимым количеством легенд. Автор рассказа пытается раскрыть истинный характер необычайной популярности гениального скрипача и композитора.

Счастливому творческому содружеству композитора Сергея Сергеевича Прокофьева и поэта Самуила Яковлевича Маршака, их работе над симфонической скитой "Зимний костер" и ораторией "На страже мира" посвящен очерк "Прокофьев и Маршак". Здесь же рассказывается о премьере этих сочинений в марте 1950 года в Колонном зале Дома союзов, о блестящих исполнителях музыки — хоре мальчиков под управлением А. В. Свешникова и юном солисте Жене Таланове.

На обороте пластинки школьники услышат шуточный рассказ В. Левшина "Пятый сарказм", в котором прозвучат "Сказки старой бабушки", Марш из оперы "Любовь к трем апельсинам" и другие сочинения С. Прокофьева.

...Шла война, но музы не молчали, когда гремели пушки. Музыка тогда ставилась нужной людям может быть даже больше, чем в мирное время.

Всем известен рассказ К. Паустовского "Струна". И вот мы снова слышим эту поэтическую историю (выпуск седьмой): в один из суровых дней войны скрипач ленинградского оркестра должен был выступить на одном из фронтовых концертов. Осколком снаряда у скрипки были сорваны три струны. Но это не остановило музыканта — ведь пришлось когда-то и Паганини сыграть концерт на одной струне...

На этой же пластинке — рассказ А. Кленова "Рояль без ножек". Артист В. Лановой помогает слушателям воссоздать в своем воображении тяжелые блокадные дни Ленинграда. Насквозь промерзшая квартира. Рояль, крышка и ножки которого пошли на растопку... Большой студент занимается музыкой с маленькой девочкой. И оказывается, Баха можно играть без педали, и даже разбитый полусожженный рояль может звучать, и страдания можно преодолеть, если рядом — музыка.

"Скрипка большевика" — этим рассказом открывается восьмой выпуск музыкального журнала. Большевик, соратник Ленина, Петр Алексеевич Красиков носил подпольную кличку Музыкант. В футляре своей скрипки, с риском для жизни, революционер перевозил из Женевы в Россию нелегальную литературу. В редкие часы отдыха Владимир Ильич любил слушать игру скрипача.

Особенно нравилась Ленину в его исполнении "Баркарола" Чайковского. Аккомпанировала совсем молодая революционерка Елена Дмитриевна Стасова. Сколько редчайших минут подарили эти музыканты и товарищи по борьбе своим друзьям! Автор рассказа Р. Петрушанская. Текст читает Михаил Ульянов.

О замечательной советской летчице и незаурядном музыканте Марине Расковой повествует новелла М. Лаписовой "Марина Раскова играет Шопена". Отважная летчица страстно любила музыку, занималась ею с детства. На фронте, в передышках между боями, если рядом случайно оказывалось пианино, она играла для своих боевых подруг вальсы и мазурки Шопена, а по тревоге поднималась в небо, и чуткие музыкальные пальцы крепко держали штурвал боевого самолета. Текст от автора читает известная советская актриса Ада Роговцева.

Еще одна пластинка, девятая. На одной из ее сторон рассказ Е. Дворникова о простом рабочем парне, влюбленном в гениальную музыку Бетховена ("Аппассионата"). Читает рассказ А. Джигарханян. На другой стороне — рассказ С. Хентовой "Мужество", повествование об удивительном пианисте А. Каменском, который на всем протяжении блокады почти ежедневно играл ленинградцам по радио музыку Чайковского, Шуберта, Листа, современных композиторов. Звучат записи самого Каменского.

Десятая пластинка посвящена музыке Баха. В рассказах Г. Скудиной "Капричио на отъезд возлюбленного брата" и "Кофейная кантата" великий музыкант предстает перед нами в ином, необычном плане, как автор шуточных, юмористических произведений. Читает рассказ И. Смоктуновский.

Одиннадцатая пластинка — рассказы Е. Канн-Новиковой о Глинке и Даргомыжском. Основоположники русской музыки, они создали бесспорные шедевры в самых различных жанрах музыкального искусства. Артисты Г. Жженов и В. Лановой читают эти страницы, заполненные замечательной музыкой.

На двенадцатой пластинке два рассказа. В одном из них композитор Сигизмунд Кац делится с нами воспоминаниями о том, как летом 1938 года в Сочи ему посчастливилось гостить у писателя Николая Островского. Композитор много играл по просьбе прикованного болезнью к постели писателя, безмерно любящего музыку. Вспоминает он и о других музыкантах, которые бывали в доме Островского в то, последнее в его жизни лето. Текст читает Г. Жженов.

Рассказ М. Володиной посвящен немецкому певцу-антифашисту Эрнсту Бушу, его тревожной жизни, его песням, записи которых звучат на пластинке.

Тринадцатая пластинка содержит интересные рассказы — С. Летовой о замечательном произведении Э. Грига "Пер Гюнт" и С. Хентовой о "Лунной сонате" Л. Бетховена. Текст читает М. Козаков.

Итак, подчеркнем главное — во всех пластинках серии звучат замечательные музыкальные творения Баха, Бетховена, Шопена, Чайковского, Д. Скарлатти, Шуберта, Моцарта, Рахманинова, Паганини, Римского-Корсакова, Прокофьева, Равеля, Щедрина, революционные песни...

Огромно воздействие музыки на школьников-подростков. Она постоянно звучит из репродукторов, транзисторов, проигрывателей, магнитофонов, с экранов телевизора. Нелегко разобраться в этом музыкальном потоке, отобрать для себя интересное, достойное. И потому использование в музыкальном воспитании грампластинок "Музыкального журнала" нам представляется чрезвычайно полезным делом.

При современном уровне радиотехники музыка в граммофонной и магнитофонной записи звучит часто не хуже, чем в концертном зале.

Как же нам представляется возможность использования "Музыкального журнала для школьников"?

Слушание желательно проводить в небольшом коллективе. Это может быть класс, отряд, кружок, звено, просто группа в несколько человек. Очень желательно прослушивание в домашнем кругу.

Учитывая музыкальную подготовку учащихся, начинать прослушивание следует с тех страниц журнала, которые легче воспринимаются, например, "Аве Мария", "Пятнадцать минут", "Незнакомец". Настоятельно рекомендуем слушать только одну сторону, максимум две. Каждая тема предполагает какую-то определенную психологическую настройку, внутреннюю подготовку к восприятию того или иного рассказа, той или иной музыки.

Пластинки снабжены аннотацией, которая поможет расширить представления школьников о музыке.

Конечно, имеется в виду, что педагог, вожатый, родители предварительно знакомятся с пластинкой для того, чтобы вступительным словом создать атмосферу серьезного, вдумчивого отношения к предстоящему прослушиванию музыкального повествования.

В любой школе, в пионерском лагере, дома у школьника всегда может быть небольшая фонотека, куда войдут и пластинки "Музыкального журнала". Хочется надеяться, что они внесут положительный вклад в эстетическое воспитание подрастающего поколения.

СОДЕРЖАНИЕ

От составителя	3
Апраксина О. А. Валентина Николаевна Шацкая (Воспоминания о человеке и музыкальном деятеле)	7
Морозова С. Н. Далекое — близкое (Б. Л. Яворский о музыкальном воспитании детей)	14
Критская Е. Д. Творческое отношение учителя к новой программе "Музыка"	20
Нагорная Т. В. Развитие восприятия музыки на хоровых занятиях	26
Попов В. С. О развитии певческого голоса младших школьников	31
Борисова Н. Г. Подготовка учителя к работе с родителями по музыкальному воспитанию детей	37
Тихомирова О. В. О музыкальном инструменте на уроках музыки в сельской школе	42
Судаков В. Ф. Музыкальные олимпиады	45
Шабашов Л. В. Цели, содержание и проведение музыкальных праздников в школе	49
Болгарский А. Г. Формирование интереса подростков к народной музыке через их участие в вокально-инструментальном ансамбле	55
Ройтерштейн М. И. Музыкальный анализ — профессиональное умение школьного учителя	60
Цыпин Г. М. О чтении с листа в практической деятельности учителя музыки общеобразовательной школы	65
Горюнова Л. В. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет	75
Адищев В. И. О литературе для учителя музыки	81
Очаковская О. О. Музыкальный журнал для школьников в грам-пластинках	87

Музыкальное воспитание в школе, вып. 16: Сборник статей
 М89 Сост. О. Апраксина. — М.: Музыка, 1985. — 92 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 — 179 — 001 — 85
 026 (01) — 85

ВЫШЛА И ВЫХОДИТ ИЗ ПЕЧАТИ

Музыкальная литература для детей

ДЕТСКИЕ И ЮНОШЕСКИЕ ХОРЫ

Полифонические произведения: Для детского хора. Вып. 2: В сопровожд. ф.-п. и без сопровожд. / Сост. Б. Тевлин
Радость. Репертуар детской хоровой студии «Радость» Дворца культуры Московского авиационного института / Сост. Т. Жданова
Соколов Вл. Пойду ль я, выйду ль я: Обработ. рус. нар. песен: Для детского (женского) хора: Пение без сопровожд.

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Ветлугина Н. Музыкальный букварь: Для детей младшего возраста
Музыка детям: Сб. статей. Вып. 5 / Сост. Л. Михеева
Музыкальное воспитание в школе. Вып. 16: Сб. статей в помощь учителю музыки общеобразовательной школы / Сост. О. Апраксина
Хрестоматия русской народной песни: Для I—VII кл. общеобразовательной школы / Сост. Л. Мекалина

КНИГИ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Знаете ли вы музыку?: Занимательные муз.-дидактические игры для школьников / Авт.-сост. М. Батицкий
Рассказы о песнях: Для школьников среднего и старшего возраста / Сост. О. Очаковская
Скудина Г. Рассказы о И. С. Бахе: Для школьников среднего и старшего возраста

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

ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА»

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

Выпуск 16

Составитель *Ольга Александровна Апраксина*

Редактор *В. Рыжкова*. Худож. редактор *А. Зазыкин*
Техн. редактор *Г. Заблоцкая*. Корректор *М. Лимонова*
ИБ № 3338

Подписано в набор 17.05.84 г. Подписано в печать 14.02.85 г. Формат бумаги 60×90¹/₁₆. Бумага офсетная № 1. Гарнитура Прессроман. Печать офсет. Объем печ. л. 6,0. Усл. п. л. 6,0. Усл. кр.-отт. 6,25. Уч.-изд. л. 7,77. Тираж 40 000 экз. Изд. № 12931. Зак. 1631. Цена 25 к.

Издательство «Музыка», Москва, Неглинная, 14

Московская типография № 6 Союзполиграфпрома при Государственном комитете по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, 109088, Москва, Ж-88, Южнопортовая ул., 24

Музыкальная литература для детей школьного возраста

- Бах И. С.** Песни и хоры: Для детей среднего и старшего школьного возраста: В сопровожд. ф.-п. и без сопровожд.
- Будем с песенкой дружить.** Вып. 4: Новые песни советских композиторов: Для детей младшего возраста: В сопровожд. ф.-п.
- Выглянуло солнышко:** Песни на стихи К. Ибряева: Для детей младшего и среднего школьного возраста: В сопровожд. ф.-п.
- Дубравин Я.** Песни героев любимых книг: Вокально-поэтический цикл на слова В. Суслова: Для голоса в сопровожд. ф.-п.
- Жарковский Е.** Хоровод сказок: Муз. представление: Для детей младшего и среднего школьного возраста / Текст С. Богомазова
- Кабалевский Д.** Школьные годы: Песни для детей: В сопровожд. ф.-п.
- Кот в сапогах:** Муз. сказка С. Соснина: Для детей младшего возраста
- Кикта В.** Веселый колокольчик: Песни для детей младшего возраста: В сопровожд. ф.-п.
- Молчанов К.** Песни: Для детей и юношества: В сопровожд. ф.-п.
- Песня-товарищ:** Репертуар ансамбля «Гренада» / Сост. Т. Огурцова
- Прокофьев С.** Ромео и Джульетта: Муз.-лит. композиция / Облегченное перелож. для ф.-п. отрывков из балета Н. Адлер
- Пчелка:** Песни русских композиторов: Для детей младшего возраста: В сопровожд. ф.-п. / Сост. Э. Корсакова
- Стемпневский С.** Улыбайся, солнышко: Песни и хоры для детей: В сопровожд. ф.-п.
- Чайковский Б.** Лоскутик и облако. Муз. сказка: Для детей младшего возраста: В сопровожд. ф.-п.
- Школьный вечер:** Песни, стихи, танцы для старшеклассников: В сопровожд. ф.-п. (гитары) / Сост. В. Масленников
- Эту песню запевает молодежь:** Песни для юношества / Сост. Ю. Алиев

СЕРИЯ «ПРАЗДНИКИ В ШКОЛЕ»

- Ленинский апрель:** Песни о Ленине: Для детей школьного возраста: В сопровожд. ф.-п. / Сост. Е. Свешникова
- Новогодний карнавал:** Муз.-лит. материал: Для детей школьного возраста / Сост. Л. Сергеева
- Салют, Победа!** Муз.-лит. материал: Для детей школьного возраста / Сост. В. Крючков

СЕРИЯ «ЛАУРЕАТЫ ПРЕМИИ ЛЕНИНСКОГО КОМСОМОЛА»

- Чичков Ю.** Нам мир завещано беречь: Песни для детей среднего и старшего школьного возраста: В сопровожд. ф.-п.

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

ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА»

25 коп.

