

VII

ISSN0136—7293



*Музыкальное
воспитание
в школе*



выпуск

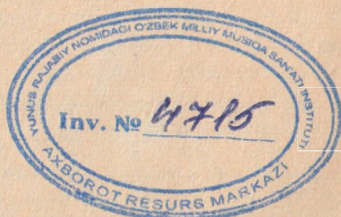
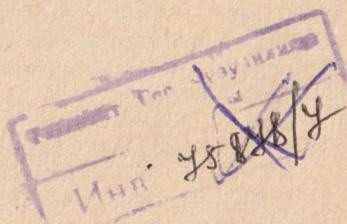
17

VII
M-89

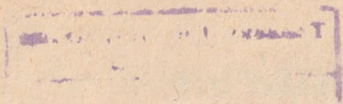
**Музыкальное
воспитание
в школе**

**Выпуск
17**

**Составитель
О. АПРАКСИНА**



МОСКВА „МУЗЫКА“ 1986



Общая редакция
О. О. Очаковской

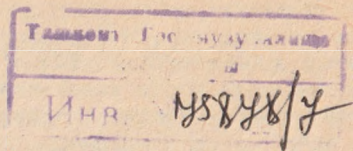
Музыкальное воспитание в школе, вып. 17: Сборник статей / Сост.
М 89 О. Апраксина. — М.: Музыка, 1986. — 79 с., нот.

Сборник в помощь учителям 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 $\frac{4306010000-412}{026(01)-86}$ 9-86

782

© Издательство "Музыка, 1986 г.



ОТ СОСТАВИТЕЛЯ

1-й выпуск сборника "Музыкальное воспитание в школе" вышел в 1961 году. Много событий произошло за истекший срок в жизни нашей страны, в науке, искусстве, просвещении. Однако неизменно при этом постоянное возрастание требований к всестороннему развитию и воспитанию подрастающих поколений. Поэтому всем учителям, и учителю музыки в том числе, приходится вновь и вновь вдумываться в содержание общих задач коммунистического воспитания, чтобы понять их новое звучание, свойственное именно данному этапу. Учитель-музыкант, призванный средствами музыки вести своих воспитанников к поставленной цели, стоит перед "извечной" проблемой: современный школьник и музыка. Каков он, **современный** школьник? В чем и как проявляется его "современность" по отношению к музыке? Что же **сохраняется** в этом отношении, определяемом и возрастом, и тем, что это "школьник"?

А музыка? Ведь необходимо учитывать сложные процессы развития музыкального искусства, хотя от этого не уменьшается значимость "старых" классических произведений. Как все это следует соотносить, соединять, претворять в своей работе учителю?

Вопросов много, и вопросов сложных.

Авторы статей настоящего сборника стремятся внести посильную лепту в освещение хотя бы некоторых аспектов названной проблемы, одни — в более теоретическом, другие — в методическом плане.

В основе предлагаемых материалов лежат сведения, полученные от изучения и проведения специальных исследований, результаты собственного опыта, накопленные методы, присмы. Иначе говоря, в сборнике реализуется и преемственность с предыдущим, и намечаются дальнейшие перспективы развития музыкально-педагогической мысли.

Не видя необходимости в аннотировании каждой статьи, поскольку суть их достаточно очевидна из самого названия (темы), хочу лишь обратить внимание читателя на отдельные моменты. Так, например, чрезвычайно важным является представление учителя о том, как он в своей деятельности музыканта может опираться на современные общепедагогические положения, связанные с осуществлением школьной реформы.

Эти же положения подводят к выводу, что в наши дни "учитель-урокодаватель" должен полностью уступить место учителю — новатору, действующему не формально, а творчески, целенаправленно. Следовательно, необходимо постоянное совершенствование его мастерства, во многом близкого мастерству актера. Артистизм учителя — не мечта, а насущная потребность, доступная тому, кто действительно желает развить в себе это качество.

Творческий подход учителя к своей деятельности необходим и потому, что его "оружие" — искусство, не остающееся неизменным. Он должен

быть в курсе тех тенденций, которые, в частности, проявляются в новых произведениях для детей, отличающихся своеобразными чертами современной музыки в целом. И не только быть в курсе, знать особенности каждого нового сочинения, но искренне интересоваться ими, получать от них эстетическое наслаждение. Это поможет в свою очередь сформировать у детей живой эмоциональный отклик на новые музыкальные явления.

По-прежнему остро стоит такой вопрос, как развитие музыкального слуха и формирования вокально-хоровых навыков. Эволюция музыкального слуха усиливает необходимость слышания в произведении его гармонической основы. Хоровое исполнение, обязательно предполагающее не только одноголосное пение, но и двух- трехголосное, также требует от учителя внимания к развитию всех граней музыкального слуха (звуковысотного, тембрового, ладового, гармонического). Поэтому необходимо владение такими приемами разучивания песен, которые не сводились бы к многократной "долбежке" фразы за фразой, а будили бы творческую активность детей.

Закладка фундамента музыкального развития и воспитания в занятиях с младшими школьниками, конечно, очень важна. Но следует признать, что подростковый и старший возрасты (особенно мальчики и юноши) нуждаются в значительно большем внимании со стороны учителей-практиков, методистов и педагогов-исследователей. Анализировать причины этого явления в данной книге нет возможности, но иметь его в виду, обобщать массовый и передовой опыт работы необходимо. Думается, статья о работе со старшеклассниками, о пробуждении желания у мальчиков петь в хоре может подсказать читателям иные пути приобщения к музыке тех, кто еще не испытал ее благотворного влияния.

Недостаточно благополучно пока обстоит дело с разработкой системы музыкального воспитания в сельской местности. Появление и постепенное распространение сельских школ нового типа не только открывает перед учителем-музыкантом совершенно иные, более широкие перспективы, но и влечет за собой усиление требований к его общехудожественной подготовке (не только узкомузыкальной). Условия малокомплектной школы, когда на уроке одновременно занимаются учащиеся разных классов, требуют создания особой программы, позволяющей преодолеть специфические трудности, обусловленные самим музыкальным искусством.

Таким образом очевидно, что перед массовым музыкальным воспитанием стоит еще немало проблем, но и возможности для их решения открывает сама жизнь. По сути дела — они безграничны, как безграничны творческая мысль, фантазия, настойчивость людей, влюбленных в свое дело.

О. Апраксина

Апраксина О. А.

ЗАДАЧИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ РЕФОРМЫ ШКОЛЫ

(Несколько предварительных замечаний)

Когда в 1985 году обдумывалось содержание данного (17-го) выпуска "Музыкальное воспитание в школе", возникло сомнение в отношении целесообразности написания предлагаемой статьи. Ведь "Основные направления" реформы школы не только были обсуждены, приняты, но к тому времени уже давали новые ростки, о которых сообщалось в прессе. Более того, еще в 1984 году в редакционной статье журнала "Музыка в школе" писалось, что "за несколько лет до реформы была произведена коренная принципиальная перестройка системы музыкального воспитания в школе", была создана новая программа по музыке, которая "доказала свою актуальность и жизнеспособность", о чем "убедительно говорит прежде всего практика, решения множества республиканских, областных, городских педагогических конференций, обсуждавших итоги работы. Об этом говорят сотни писем учителей, учащихся и родителей, многочисленные публикации в центральной и местной печати"¹.

В свете сказанного действительно следовало обдумать, нужна ли будет еще статья о задачах музыкального воспитания в соответствии с требованиями реформы, тем более опубликованная во второй половине 80-х годов?

Однако жизнь показывает, что даже самая идеальная программа по музыке не может привести к такому итогу, когда можно было бы сказать, — все задачи решены, все пути найдены и проблема музыкального воспитания возрастающих поколений исчерпана. Реформа как раз нацеливает на то, что решенное сегодня — должно открывать перспективы на завтра, отвечать глубинным процессам, происходящим в советском обществе, в том числе и в сфере его музыкально-эстетической культуры.

Именно поэтому о задачах музыкального воспитания, обусловленных основными направлениями реформы школы, и идет речь в данной статье.

В разделе "На путях школьной реформы" во многих номерах "Учительской газеты" опубликованы интереснейшие высказывания видных ученых, учителей-практиков — опытных и новичков — по важнейшим вопросам учебно-воспитательной работы в школе, внешкольных учреждениях и подготовке учителя. По мысли многих авторов, современный учитель не должен и не может ждать от кого-то точных и строгих регламентаций. Урок — творчество, и как всякое творчество он должен основываться на определенных закономерностях, научных положениях и в то же время отражать своеобразие предмета, личности учителя, нести в себе его мысли, чувства, стремления, убеждения. В этом плане мое внимание особенно привлекла небольшая статья академика секретаря АПН СССР Ю. К. Бабанского

¹ Реформы школы и музыкальное воспитание. — "Музыка в школе". 1984, № 4, с. 3.

”Не схема, не рецептура”². Он пишет: ” Позволю себе напомнить: только слияние семи цветов в спектре дает ясный белый цвет. Точно так же лишь соблюдение системы требований, а не одного из них дает яркий и эффективный урок!” И далее Ю. К. Бабанский называет семь основных требований ”к оптимально организованному уроку”: 1) мотивация учения школьников на всех его этапах; 2) четкость, нацеленность на конечные результаты в образовании, коммунистическом воспитании и общем развитии учащихся; 3) акцент на главное в содержании, активная работа с учеником на уроке; 4) выбор оптимальных для данного класса методов, форм, средств обучения ; 5) дифференцированный подход к слабо успевающим и наиболее подготовленным ученикам; 6) создание морально-психологических и школьно-гигиенических условий для обучения; 7) строгое нормирование домашних заданий .

С моей точки зрения, эти требования сохраняют актуальность при рассмотрении построения уроков по любому предмету, по отношению не только к нашим дням, но и в перспективе, поэтому я, хотя и кратко, и с разной степенью подробности, остановлюсь на каждом из них в том преломлении, которое они приобретают сквозь специфическую призму музыкальных занятий.

Первое требование — мотивация учения школьников на всех его этапах. Нужно ли доказывать, сколь важна ”мотивация учения” на уроке музыки, издавна воспринимаемом многими учителями, родителями, школьниками как второстепенный, необязательный, несерьезный, — в лучшем случае дающий отдых, развлечение? Даже первоклассники чрезвычайно серьезно относятся к урокам математики, родного языка, так как мотив учения здесь им ясен и понятен. По мере взросления и даже при отсутствии особого интереса к какому-либо предмету (физике, химии, биологии и др.)

школьники знают, что по ним, все равно — любишь — не любишь, — учиться надо!

А вот по отношению к урокам музыки картина нередко наблюдается совсем иная. И дело не в том, что школьники не любят музыку, не интересуются ею: привычка к постоянно звучащей музыке часто превращает ее в своего рода заурядный фон, который не привлекает ничего специального внимания.

На младшей ступени ”мотивация учения” по-настоящему еще не может сформироваться; если детям интересно — они внимательны, с удовольствием выполняют задания учителя на уроке. Однако на этом моменте необходимо немного остановиться. Споры нет, что ребенку должно быть интересно и радостно учиться, особенно если учеба это связано с приобретением к такому прекрасному искусству, как музыка. Стало аксиомой утверждение, что скука, формализм вообще нетерпимы в школе, тем более на занятиях искусством. И все же отсюда ни в какой мере не следует, что уроки музыки всегда должны приносить лишь удовольствие без всяких усилий со стороны детей. Такое мнение ярко проявлялось в советской школе двадцатых годов, когда еще не были изжиты недостатки теории ”свободного воспитания”. Но время от времени аналогичные взгляды возникали в последующие годы и вплоть до наших дней. Представители их трактуют обучение как ”насилие” над ребенком, ”угнетение” его творческих проявлений. И это тогда, когда давно доказано, что спонтанное, интуитивное творчество, свойственное малышам, постепенно оскудевает, затормаживается, если они не получают систематических знаний и навы-

ков, из которых могли бы черпать материал для творчества, развивать свои творческие способности. Самостоятельно приобретать необходимый опыт, за чрезвычайно редкими исключениями, дошкольники и младшие школьники, конечно, еще не могут. Вхождение в мир музыки, даже в случаях, казалось бы, полной самостоятельности, фактически тоже обусловлено окружающей обстановкой, наличием таких явлений, образцов, которым интуитивно подражает ребенок. Для большего же творческого развития, безусловно, важна благоприятная система обучения, при которой он не просто перенимает что-либо, но учится учиться. Ребенок учится оценивать получаемые музыкальные впечатления, насколько ярко, выразительно передано композитором содержание произведения. Таким образом, конечно, необходимо приобрести ребенку музыкальной грамотности в широком смысле этого понятия, учитель, стремясь научить его учиться, постоянно заботится о развитии музыкального мышления, эмоциональной отзывчивости, формировании познавательных интересов, активности, самостоятельности.

Раскрывая школьникам младших классов возможности музыкального языка в создании разнообразных произведений, он опирается на любознательность детей, в частности на их интерес к чему-то необычному, сказочному. Не случайно в младших классах с таким успехом происходит знакомство с музыкальными сказками: сказкой-балетом (эпизодами из ”Щелкунчика”, ”Лебединого озера”, ”Спящей красавицей”); сказкой-оперой (фрагментами из ”Сказки о царе Салтане”, ”Золотого петушка”, ”Снегурочки”); симфонической сказкой (”Петя и волк”). С большим интересом воспринимают дети выразительную роль тембра в музыке. Для них является открытием, что образ пионера Пети композитор С. С. Прокофьев передал в музыке жизнерадостным маршем, поручив его исполнение скрипкам, а ”портрет” Дедушки нарисовал мелодией в довольно медленном темпе, на низких звуках фагота, несколько гнусавый тембр которого хорошо передает ”ворчание” Дедушки. Часто сами дети, познакомившись в грамзаписи с тембром флейты и сопоставив его с известными им тембрами трубы и фортепиано, выбирают для Птички — для слушания соответствующего эпизода — именно флейту.

Таким образом, дети не просто запоминают то, что им рассказывает учитель, а сами учатся сопоставлять, сравнивать, оценивать те музыкальные явления, с которыми знакомятся, исходя из соответствующего их возрасту понимания Красоты и Правды в музыке.

Все сказанное формирует, укрепляет ”мотив учения”, приобретающего тем самым большую значимость, чем больше сами дети вложили определенного труда в познание музыкального искусства (внимания, воображения, мышления и др.).

На средней и старшей ступенях школьного образования в соответствии с возрастными особенностями и возможностями учащихся меняются и их мотивы учения. Как известно, у подростков начинается переоценка ценностей, возникает негативное отношение к незыблемым авторитетам, стремление к самоутверждению, боязнь ”детскости” в своих поступках, вкусах, стремлениях. В этот период иногда резко меняется в худшую сторону отношение к музыкальным занятиям (даже если оно было в начальных классах положительным), поскольку подростки ценят в первую очередь ”серьезные” предметы. — ”Зачем тратить время на приобретение каких-то музыкальных знаний и навыков, если взрослый человек может вполне обходиться и без них?” — ”Ведь если я захочу — я в любой момент могу включить магнитофон (радио, телевизор) и получить то, что мне нравится, интересно, без ваших уроков музыки”.

² См.: ”Учительская газета” 1985, 16 февр.

Такие и подобные мнения совсем не единичны у подростков в тех случаях, когда учитель музыки строит свои уроки вне учета "мотива учения". Подростки должны быть уверены, что музыка неспроста введена в учебный план школы, не для разрядки от трудных уроков и не для развлечения. Для многих из них вначале совершенно непонятно, что, например, в большом количестве венгерских школ уроки музыки проводятся ежедневно и что общая успеваемость в них выше, чем в обычных. Для них немаловажным оказывается факт, что нужные для всех предметов мышление, внимание, память весьма успешно развиваются именно на музыкальных занятиях. Что навык вслушивания в музыкальное произведение, умение анализировать его, сопоставлять, сравнивать совершенствует мыслительные процессы во время эмоционального переживания его содержания. Пение, к их удивлению, не только возможный путь выражения чувств, мыслей, интересов, но и серьезный помощник здоровью: укреплению дыхания (даже средство лечения некоторых заболеваний, в частности заикания), выработке правильной осанки и т. п. Все эти сообщенные ученикам знания помогают создавать положительное отношение к урокам музыки, формировать желаемый мотив учения.

Очень важно укреплять у подростков понимание неразрывной связи музыки с жизнью. Р. Шуман считал, что "музыка в ее наивысшем смысле способна воплощать всю многообразную конкретность реальной жизни: самые тонкие и особенные состояния души, жизнь отдельного человека и жизнь народов, национальный характер страны и ее природу"³. Эти мысли композитора могут помочь учителю в установлении межпредметных связей — содержания уроков музыки с содержанием других школьных предметов, в первую очередь, литературы, истории, географии. Для подростка существенно лично убедиться в том, что музыка помогает понять эпоху, характерные черты ее героев (и героев литературных произведений), отличительные черты природы разных стран, обычаев. Причем опять-таки все познавательные факты должны быть представлены перед ними в эмоционально-увлекательной форме. В этом возрасте все, что дается легко, воспринимается как легковесное, не серьезное и потому не обязательное. Творческий же труд, — а именно такой и необходим для полноценного восприятия и качественного исполнения музыки, — приносит удовлетворение, веру в свои силы, в свою самостоятельность, столь желаемые подростком.

В связи со сказанным очевидно, какое значение имеет репертуар, отбираемый для данного возраста. Известно, что во всех случаях он должен быть художественно ценным, нести в себе идейно-нравственный заряд, а для подростков особенно важно и то, чтобы он обладал ярковыраженной познавательной функцией. Произведения достаточно трудные, но в то же время доступные для осознания их содержания, для слушания и исполнения привлекают школьников. Чрезмерная же трудность, как и чрезмерная простота поставленной учителем задачи, обычно отрицательно сказывается на их реакции. Им важно ощущать свою подготовленность к преодолению таких трудностей, которые вели бы к приобретению чего-то нового, ранее неизвестного и важного для духовного обогащения.

Таким образом "мотив учения" действительно необходим для решения задач массового музыкального воспитания, обусловленных реформой школы, и не может осуществляться механически, формально, по точно очерченной схеме или рецепту.

³ Роберт Шуман. Избранные статьи о музыке. М., 1956, с. 20.

Вторым требованием, необходимым для построения яркого эффективного урока, Ю. К. Бабанский, как мы упоминали, называет "четкость задач, нацеленность на конечные результаты в образовании, коммунистическом воспитании и общем развитии учеников". Казалось бы, что это положение давно очевидно для всех учителей и не нуждается в дополнительном рассмотрении. Однако анализ практики говорит о том, что нередко "четкость задач" относится лишь к отдельному уроку музыки, к итогам этого урока, а не к системе последовательного воспитания и развития учащихся. Для реализации названного требования необходим диалектический подход. Нужно, чтобы каждый отдельно взятый урок был целостным и вместе с тем, чтобы он сливался в единое русло с предыдущим и последующим, постепенно, но неуклонно осуществляя задачи воспитывающего и развивающего обучения, являясь ступенькой в открываемый мир музыки. Сложность этого процесса применительно к музыкальным занятиям состоит в том, что, добиваясь выполнения учащимися какой-либо частности, учитель, а следовательно, и учащиеся не всегда видят в ней частицу общего, целого, необходимого звена в функционировании этого целого. И в слушании новых произведений, и особенно в разучивании песен внутренние слуховые представления учащихся направляются не на постоянное воссоздание развивающегося во времени музыкального образа, а на отдельные его элементы.

Четкость задач на уроке музыки неразрывно связана с его своеобразием и теми условиями, в которых он находится в наши дни. Специфика освоения музыки сказывается, например, в том, что она требует неоднократных повторений в течение иногда довольно длительного времени (вслушивания в произведение, впевание в песню). Так, например, разбор, разучивание произведения в течение 30 минут на одном уроке неизмеримо менее эффективны, чем разбор и разучивание в те же запланированные 30 минут, но на 3 — 5 уроках. Поэтому рекомендуется строить занятия так, чтобы привлечение одного и того же материала каждый раз рассматривалось в новом ракурсе и вело бы к постоянно повышающемуся уровню его качественного освоения. Это сохраняет активность и заинтересованность детей в течение всего времени работы над конкретным произведением; их внимание не отключается от главной задачи, что происходит при упорном повторении.

Таким образом четкость задач и их направленность на конечные результаты в образовании, коммунистическом воспитании и общем развитии учеников, сформулированные Ю. К. Бабанским как второе требование, совершенно обязательны для современной постановки музыкального воспитания в школе.

Третье требование — "акцент на главное в содержании, активная работа с учебником на уроке" — полностью еще не может быть обращено к уроку музыки хотя бы потому, что школьники не обеспечены соответствующими учебниками. Однако в своей основе оно безусловно правомерно и для музыкальных занятий.

В условиях многоаспектной структуры урока музыки, диктуемой наличием разных видов деятельности, установление главного и акцент на нем представляет серьезную трудность. Учителю приходится учитывать и взаимосвязь, и единую направленность всех компонентов, помня, что развитие восприятия музыки имеет свои закономерности, так же как формирование всех других музыкальных навыков — свои. Реализация, с одной стороны, комплексности, а с другой — систематичности музыкальных занятий нуждается в постоянном учете и выявлении главного на каж-

дом уроке, как оно подготовлено предшествующим и будет обеспечено в последующем.

Акцент на главное при реализации программы "Музыка" определяется ее темами ("маршевость", "танцевальность", "выразительность" и т. д.). Но, во-первых, многие из тем охватывают не один, а несколько уроков, а во-вторых, думается, главный акцент должен стоять, например, не на том, что передача в музыке цокота копыт или стука колес называется "изобразительностью", а характер, настроения, чувства людей "выражаются" музыкальными средствами. Главным в содержании — и в этом вряд ли кто-либо усомнится — всегда, во всех случаях является постижение музыки, ее специфических особенностей. Какой бы урок, в каком бы классе мы ни взяли в качестве примера, сколь бы ни были различными материал (репертуар) и текущие задачи, — главный акцент должен быть на самой музыке, на ее образе (образах), на них направлено восприятие, внимание, эмоциональное переживание школьников.

Конечно, как требование сказанное звучит априорно, может быть, даже тривиально. Но жизнь свидетельствует о другом.

Казалось бы, что же еще кроме музыки может являться главным, раз весь урок посвящен общению с ней, а другие средства (стихи, картины, движения), если и привлекаются, то направлены лишь на большее проявление ее особенностей?

Внешне все обстоит именно так, но по существу нередко приводимые средства иллюстрируют положения, высказываемые учителем, не углубляя собственно музыкальные представления. Нередко можно наблюдать, что дети поют, слушают новые и незнакомые произведения, даже определяют характер, настроение, использованные композитором средства выразительности, — то есть вполне активны, но эта активность качественно не изменяется от класса к классу. Усложняется репертуар, появляются новые темы, но как меняется и меняется ли отклик учащихся на музыку? Глубоко ли их постижение новых музыкальных впечатлений, влияющих ли они на духовный мир наших воспитанников? На эти вопросы чрезвычайно трудно ответить, поскольку подлинное воздействие музыки — процесс интимный, далеко не всегда обнаруживаемый теми или иными внешними проявлениями. Тем более вся деятельность учителя должна быть направлена на постижение школьниками самого существа музыки. Оно не сводится (как мне уже доводилось писать) к запоминанию различных произведений, к выучиванию даже большого количества песен. Оно в понимании специфики изложения содержания (главной мысли, идеи) произведения, в понимании **интонационной природы музыкального искусства**.

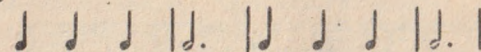
Известно, что без знания букв алфавита нельзя научиться читать, но верное название каждой буквы в том или ином слове еще не свидетельствует о понимании прочитанного. Так и в музыке: можно различать высокие и низкие звуки, знать основные длительности, определять двух- и трехчастную форму и пр. и все же по-настоящему быть лишь на пороге музыкального искусства. Конечно, названные (и не названные) знания, умения важны: все дело в том, освоены ли они детьми, понимается ли ими роль каждого средства музыкальной выразительности, умеют ли дети "наблюдать" развитие музыки, ощущать и понимать специфику музыкальных звуков, всегда несущих какую-то эмоциональную информацию. С моей точки зрения, любое упражнение, распевание, сообщаемый элемент нотной грамоты — обязательно должны представать перед детьми в своем **музыкальном значении**. Учитель может показать, что даже один гласный звук "а" поется с окраской вопроса, удивления, безразличия. И его естественность в передаче конкретного настроения обязательно должна

сочетаться с красивым звучанием (не открытым, "белым", форсированным, а звонким, выразительным). На таком простейшем примере прослеживается единство красоты и правды в подлинно художественном произведении. Затем дети знакомятся с основами и такого важнейшего понятия, как "интонация". В программе "Музыка" (1982) теме "Интонация" посвящена вторая четверть II класса, но, конечно, это не означает, что только в данной четверти и должна идти речь о названном музыкальном явлении. Говоря о том, что главным на уроке должна быть музыка, я прежде всего имею в виду именно ее интонационную природу. Опять-таки на самых простых примерах можно обратить внимание детей на выразительность интонации — этой самой малой частицы музыки.

Учитель играет (или поет) ряд звуков, одинаковых по силе, длительности, высоте. Оказывается — они ни о чем не говорят, в них нет никакого смысла: *та, та, та, та, та, та, та, та...* Но вот эти же одинаковые по высоте звуки мы исполняем чуть-чуть иначе: некоторые из них акцентируем (выделяем по громкости), а некоторые меняем на более короткие. И происходит чудо: вместо бессмысленного звучания получается знакомая мелодия "Дон-Дон":



Или другое превращение "неинтересной" мелодии, также состоящей из одинаковых по высоте звуков, в энергичную мужественную тему из Пятой симфонии Л. Бетховена благодаря примененным акцентам и чуть-чуть измененному ритму:



Такой подход учит детей не просто схватывать общий характер, настроение музыкальных произведений, но постоянно вслушиваться и наглядно убеждаться в необыкновенной тонкости музыкального языка, в значении различных интонаций.

"Акцент на самое главное" естественно распространяется на все виды деятельности и во всех классах, позволяя детям все глубже входить в мир музыки, постигать ее "загадки". Думается, что такой подход благотворно скажется и на разучивании песен, что, как известно, обычно составляет большую трудность для начинающих учителей.

Чего же не хватает подчас в методике разучивания песни? Ведь известно, что качество пения детей все же нередко заставляет желать лучшего. Конечно, многое зависит от учителя, — насколько удачно работает он с детьми на каждом этапе, но мне думается, дело не только в этом.

Приведу в качестве примера разучивание весьма нравящейся второклассникам песни Д. Львова-Компанейца "Дружат дети всей земли". Для детей II класса не составит никакого труда различить танцевальный и песенный характер припева и запева, но как добиться разного характера в исполнении? Достаточно ли только понимать, что запев исполняется напевно, а припев легким, подвижным звуком? Свою задачу я вижу в другом: в раскрытии того, как я представляю "акцент на главное" — на проникновение детей в самую сущность музыки — ее интонационное содержание.

Если принять то положение, что "главное" на уроке музыки — постепенное введение детей в осмысление ими ее интонационной сущности, то и стержень разучивания песни должен быть иным. После показа и разбора основного характера песни можно выявить ее устойчивые звуки (тони-

ческое трезвучие), дать таким образом ладотональную настройку и, остановившись на первой фразе, выявить ее основные интонации. И на слух, и глядя на нотную запись первой фразы дети легко определяют, что первая интонация на слова "шире круг"



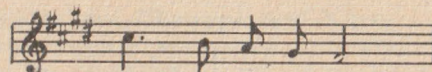
ши_ре круг

строится на пятой и третьей устойчивых ступенях и повторяется дважды. Дети точно воспроизводят их. Вторая интонация — тоже проста, так как построена на постепенном нисходящем движении и в несложном ритме:



Му_зы_ка зо_вет

но останавливается на неустойчивом звуке (можно напомнить звучание тоники), следовательно, мелодия должна развиваться дальше. Прослушав вторую фразу припева, глядя на нотную запись, дети по предложению учителя находят интонацию, и в записи и в звучании очень похожую на интонацию "музыка зовет" (слова "в дружный хоровод"):



Му_зы_ка зо_вет



в друж_ный хо_ровод.

Спев подряд оба примера, дети убеждаются, что при всей схожести эти интонации отличаются — первая звучит неустойчиво, а другая устойчиво, давая ясное ощущение тоники и мажорного тонического трезвучия.

После этого выясняется, какие же интонации были пропущены. Тоже очень простые и в том же ритме, как начало первой фразы



но отличающиеся по высоте: в первом такте на одной высоте



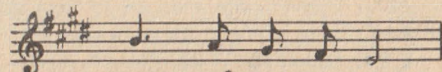
всех дру_зей,

во втором же — по ступеням восходящего трезвучия,



всех под_руг

вслед за которым звучит уже знакомая нисходящая устойчивая интонация:



в друж_ный хо_ровод.

Ход разбора и разучивания песни может показаться читателю долгим, но перед детьми он предстает как развитие музыкального образа — одни интонации повторяются, появляются новые (сходные и различные), а в целом — возникает интересная, жизнерадостная музыка припева и — что неожиданно для детей — уже запомнившаяся им. Осознанные интонации быстро улеглись в памяти и не потребовалось неоднократных повторений каждой фразы. На следующих уроках вслед за запевом, исполняемым учителем, дети с удовольствием поют припев. А поскольку звучание запева они слушали несколько раз (с разными словами), то опять-таки легко осваивают и его интонационное строение. Спев подряд весь куплет, дети с радостью убеждаются, что уже знают его мелодию, что интонационно песня разучена.

Остается для детей "проблемный" вопрос: чем же отличается припев от запева? Почему характер одного более подвижен, танцевальный, а другого — более песенный? Обычно дети отвечают, что припев более быстрый, громкий, а потому веселый, а запев поется медленнее, спокойнее — поэтому он и более "песенный". Однако исполнив всю песню на одном пульсе, не меняя его скорости, дети делают вывод, что они ошиблись и тогда приходят к верному решению: в припеве больше использовано коротких звуков (♩), чаще повторяются короткие интонации, фразы тоже кажутся короче, четче, с яркими акцентами. Запев же построен на более длительных звуках (♩, ♩, ♩), фразы напевные, интонации меньше контрастируют друг с другом и поэтому фразы, оканчивающиеся на долгих звуках (♩) производят впечатление спокойных, плавных, песенных.

Естественно, что, показывая принцип освоения музыкального языка во время разучивания песни, я не хочу сказать, что только так и следует проводить работу, но обращать внимание детей на интонационную выразительность, на контрастность, схожесть, повторность интонаций (в процессе развития музыкального образа) — мне представляется обязательным.

В личном опыте в качестве учителя музыки применение описанного метода давало положительные результаты. Так, в "Методических рекомендациях к урокам музыки в общеобразовательной школе"⁴ я привела примеры работы над одной из трудных для III класса кантатных песен — "Осень" П. Чайковского. "Уже первая короткая (двухтакт) фраза с нисходящей интонацией, прерванная паузой, создает впечатление жалобы, вздоха", что в сочетании с медленным темпом, динамикой (в основном пиано), минорным ладом "передают грустное настроение, навеянное холодной, дождливой осенью"⁵.

Освоение типичных интонаций песни позволило детям довольно быстро не только запомнить мелодию, но и исполнять в нужном характере, выразительно, свободно.

Таким образом, успешность вокально-хоровой работы зависит от творческого подхода учителя к самой песне, от умения вовлечь в постижение ее образа детей, а уловив первые признаки утомления, уметь быстро и естественно переключать их внимание и интерес на что-то другое. В противном случае утомивший детей "акцент на главное" вызовет равнодушные к музыке вместо увлеченности ее созидания.

На следующих требованиях к уроку Ю. К. Бабанского я остановлюсь совсем кратко, поскольку они в значительной мере говорят сами за себя.

⁴ Музыка. М., 1971.

⁵ Там же, с. 146.

Так, четвертое требование — “выбор оптимальных для данного класса методов, форм, средств обучения и контроля, в том числе более широкое применение проблемных бесед, самостоятельных работ, технических средств, включая микрокалькуляторы, компьютеры, которые постепенно появляются в школе”, — в первой своей половине не только вполне реален, но фактически присущ всей работе современного учителя. И определение нужных для класса методов работы, и создание проблемных ситуаций, направленных на активизацию учащихся, находят отражение не только в передовой, но и в массовой практике. Техническая же оснащенность уроков музыки, как известно, находится на весьма низком уровне и еще ждет своего совершенствования. Введение кабинетов музыки с **обязательным** их оборудованием — безусловно необходимое требование для совершенствования музыкального воспитания в школе.

Пятое требование — “дифференцированный подход к слабоуспевающим и наиболее подготовленным ученикам” — также не является чем-то совершенно новым для учителя музыки. Существует обширная литература, посвященная фальшиво поющим детям, детям с недостаточно развитым музыкальным слухом (в том числе гармоническим, полифоническим), с кратковременной музыкальной памятью и т. п. В практику школьного музыкального воспитания широко вошло и привлечение более музыкально развитых детей в работу класса: в качестве запевал, исполнителей эпизодов разучиваемых песен (поскольку голос одноклассника легче воспринимается его соучениками, чем голос учителя), исполнителей пьес школьного репертуара учащихся ДМШ и др.

Столь же известно и шестое требование: “Создание морально-психологических и школьно-гигиенических условий для обучения”. К сожалению, в этом требовании вторая его половина мало зависит от учителя музыки. До сих пор нередко уроки музыки проводятся в непригодных для них помещениях: в обычных классах, в пионерских комнатах, в школьных залах. Об этом достаточно часто сообщалось в прессе. Конечно, “создание морально-психологических” условий — это исходное требование, предъявляемое к учителю. Каждый учащийся должен поверить в то, что он может и должен заниматься музыкой, так как она несет в себе и обогащающую радость познания, и источник неповторимых эмоциональных переживаний.

Пожалуй, чуть больше следует остановиться на последнем — **седьмом** требовании: “Строгое нормирование объема домашних заданий, потребность в которых сохраняется всегда из-за разного типа восприятия учеников и необходимости у них навыков самостоятельной учебной деятельности”.

Нужно ли говорить о том, что “разный тип восприятия” и “необходимость навыков самостоятельной учебной деятельности” в полной мере распространяется на музыкальное развитие учащихся? Тем более, что при современном единственном часе в неделю на музыку у учащихся многое “выветривается” от урока до урока и какая-то помощь дома была бы для них чрезвычайно важна. Рекомендованное “задание” слушать музыку дома имеет скорее характер совета, пожелания, но не “задания”, подразумевающего самостоятельную работу школьника над определенным, точным материалом. Поскольку известно, что школьники нередко слушают в семье и такую музыку, которая не способствует, а напротив, затрудняет их музыкальное развитие, формирование высокохудожественного музыкального вкуса, нужно было бы, чтобы школьник располагал дома таким материалом, который напоминал бы и закреплял хоть некоторые сведения, получаемые на уроках музыки.

И такой материал есть. Уже много лет в издательстве “Музыка” выходили учебные книги по музыке для всех классов школ РСФСР; аналогичные учебники разработаны в ряде других советских республик (например, в Армении, Белоруссии, Литве) где они используются как обязательные пособия для школьников и оказывают большую помощь.

Анализ имеющихся учебников по музыке не входит в задачи данной статьи. Естественно, что к ним можно и нужно предъявлять те или иные критические замечания, но то, что они имеют большую ценность в совершенствовании музыкального образования, безусловно, так как доказано практикой. Первые варианты учебников, выходящих с 1955 года⁶, появились незадолго до новой программы по музыке. Однако положительную роль они могли бы все же сыграть и сейчас, так как задачей их авторов являлось не вложение в них содержания какой-либо программы, а отбор для каждого класса того, что необходимо знать вообще музыкально грамотному человеку: сведения о средствах музыкальной выразительности; о различных голосах и музыкальных инструментах; рассказы о произведениях, предназначенных для слушания и исполнения, об их авторах; тексты песен и их графическое изображение (в зависимости от знаний, даваемых в данном классе); рисунки, иллюстрации, поясняющие характер пьесы, песни. Опыт тех школ, где учащиеся обеспечивались учебными книгами “Музыка”, говорит о том, что дети любят их; дома не только рассматривают картинки, рисунки, но повторяют стихи, на которые написаны мелодии, вспоминают особенности некоторых песен по их описанию и графическому изображению. Следовательно, даже созданные пособия помогают школьникам закреплять сведения, полученные в классе на уроке.

Я упомянула об учебниках “Музыка” в свете седьмого требования, выдвинутого Ю. К. Бабанским именно потому, что потребность в них особенно велика “из-за разного типа восприятия учеников и необходимости у них навыков самостоятельной учебной деятельности”. Вряд ли кто из учителей музыки усомнится в том, что учебники необходимы — серьезно переработанные старые, либо совсем новые. Их издание в нужных тиражах могло бы серьезно помочь школе выполнять чрезвычайно трудный, но бесконечно благородный долг по музыкальному воспитанию подрастающего поколения.

Подводя итог сказанному, следует признать, что общие требования, предъявляемые современной педагогической наукой к любым урокам в свете реформы школы, — полностью относятся и к уроку музыки, к его более эффективному построению и в настоящее время, и в намечаемой перспективе.

⁶ Сначала в издательстве АПН РСФСР.

Ройтерштейн М. И.

О СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ

В большой и разносторонней работе по воспитанию высоких нравственных, культурных качеств маленьких советских граждан важное место занимает эстетическое воспитание, в частности музыкально-эстетическое. Главная цель — ввести ребенка в мир высоких и разнообразных духовных ценностей, заключенных в музыкальном искусстве, научить обогащать свою жизнь тем глубоким смыслом, теми добрыми чувствами, той особенной красотой, какие присущи музыке. Как достичь этой цели?

Широк круг проблем музыкального воспитания; мы выделим из него только одну, может быть и не самую главную, но достаточно важную — речь пойдет о музыке, написанной специально для детей.

Ребенок есть ребенок. Даже встав на ноги и овладев речью, он долго еще не в состоянии воспринимать мир и воздействовать на него так, как воспринимают и преобразуют его взрослые. И человечество уже давно нашло тот путь, который способствует всестороннему росту ребенка и ведет его к пониманию мира. Это — игра и игрушка. Это — как бы поведение взрослого и общение со "взрослыми" предметами, игрушечный автомобиль на веревочке, потом — с электроуправлением по кабелю, потом — педальный — вот те ступеньки, которые психологически готовят ребенка к тому, чтобы сесть за руль настоящего автомобиля. Игра "в дочки-матери" — не только естественное подражание взрослым, но и своего рода репетиция будущей вполне реальной ситуации. Множить число примеров нет нужды.

Совершенно ясно, что и в мир музыки нельзя войти без соответствующей подготовки, без "игры в музыку" на детском уровне. И осознано это обстоятельство было еще в незапамятные времена, когда складывались первые образцы так называемого детского фольклора. Достоин внимания, что детский фольклор подразделяется (хотя и не во всех своих жанрах достаточно четко) на две большие области. В одну входит все то, что взрослые адресуют детям: потешки, пестушки, колыбельные... Другую составляют прибаутки, заклички, песенки, исполняемые самими детьми. Граница между областями весьма подвижна, и, например, в ходе только что упомянутой игры "в дочки-матери" пяти-шестилетняя "мама" может спеть своей "дочке" ту же самую колыбельную, которую слышала от своей мамы⁷.

В отличие от народного творчества в наследии профессиональных композиторов прошедших столетий можно вспомнить буквально считанные произведения, написанные специально для детей и выдержавшие испытания временем. Баховская "Тетрадь Анны Магдалены Бах" и "Простая соната" Моцарта, "Юношеский" альбом Шумана и "Детский" — Чайков-

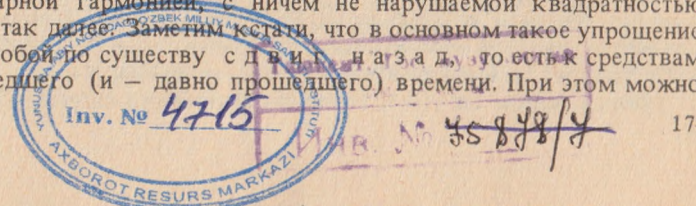
⁷ Интересующихся отослать к сборникам детского фольклора "Жаворонки", вып. 1 — 3. М., 1977, 1981 и 1984.

кого, его же песни на стихи Плещеева... (не будем брать в расчет музыку, которая не пережила своих авторов). Не слишком много "музыкальных игрушек" уцелело с позапрошлого и прошлого веков.

Наше столетие в этом отношении гораздо шедрее, — достаточно напомнить хотя бы только имена Бартока и Кодая, Хиндемита и Орфа, Стравинского и Гречанинова. Особенно активизировалось сочинение детской музыки в нашей стране в послеоктябрьский период. Как никогда ранее и нигде более богато и разнообразно творчество советских композиторов для детей, превратившееся в обширную и своеобразную область советской музыки. Теперь нет, пожалуй, такого композитора, который обошел бы ребят своим вниманием, и нет такого музыкального жанра (от незатейливой песенки — "Спят усталые игрушки" до симфонической сказки — "Петя и волк", балета — "Чипполино", оперы — "Морозко"...), в котором отсутствовали бы сочинения, адресованные юным слушателям и исполнителям.

Каковы же особенности музыки для детей? Что отличает ее от музыки, предназначенной для взрослых? Отличия лежат как в сфере различного содержания, так и в сфере художественной формы. Ребятам близки образы, так или иначе связанные с их интересами и их бытом. Игры и игрушки, сказочные и историко-героические персонажи и ситуации, подетски воспринимаемые образы животных — таковы типичные "объекты отражения" в музыке для детей. Отражая мир подобно детским рисункам, музыка, когда она обращается к тем же сторонам жизни, что и "взрослая" (например, к картинам природы), делает это более непосредственно и наивно. С другой стороны, есть немало таких образных сфер, которые совершенно не актуальны для детской музыки. Таковы выражения чрезмерно острого драматизма или глубокого отчаяния, трагедийная или эротическая тематика. Образный строй музыки для детей достаточно специфичен.

Есть специфика и в художественной форме детской музыки — в языке, в построении. Однако эта специфика не столь ярко выражена, сколь это иногда кажется на первый взгляд. Разумеется, есть объективные ограничения, определяемые особенностями детского возраста. Так, предназначенное для ребенка сочинение не может быть слишком продолжительным: его — ребенка — внимания не хватит, чтобы непрерывно следить за ходом музыкального развития, а аналитических и синтезирующих способностей ребенка не хватит, чтобы "собрать" все произведение в единое целое, без чего нет полноценного восприятия. Ограниченные возможности детского голоса — со стороны дыхания, диапазона — учитываются в вокальных произведениях. А инструментальные, предназначенные для детского исполнения, создаются с учетом небольшого размера детской руки и пока не очень развитой техники — моторной, ударной, тембровой. Но ни технические, ни масштабные ограничения не затрагивают определяющих и естественных свойства музыкального языка — его интонационно-композиционную сторону, его "словарный запас" и "грамматику". Другими словами, нет видимых причин искать для детей какой-то специальный музыкальный язык, существенно отличный от музыкального языка, на котором пишут для взрослых. Между тем есть очень отчетливо выраженная тенденция говорить с детьми на языке, словно именно для них и созданном: с давно знакомыми "гладкими" мелодическими оборотами, с "правильной" элементарной гармонией, с ничем не нарушаемой квадратностью в структуре и так далее. Заметим кстати, что в основном такое упрощение представляет собой по существу сдвиг в языке, а не в средствах музыки прошедшего (и — давно прошедшего) времени. При этом можно



столкнуться и с "теоретическим обоснованием" такой позиции: ведь какой активный отклик в ребячьей душе находят пьесы Шумана, Чайковского, песни Калинникова, Гречанинова. А написаны-то они именно так.

Что ж, это верно, как и верно неослабевающее воздействие музыки прошлого на взрослых. Но одно из замечательных свойств музыкального — да и любого другого — искусства состоит и в постоянном обновлении средств выражения, в непрерывной эволюции языка. И сколь бы ни были нам дороги шедевры прошлого, сколь сильно ни воздействовали бы они на нас, сегодняшнее искусство, обращенное к сегодняшнему слушателю (зрителю, читателю), создается сегодняшними средствами. И если мы хотим, чтобы нынешний ребенок вырос в подлинно гармонически развитую личность, способную к полноценному общению с художественными ценностями, в том числе и современными ему, надо готовить его к этому безотлагательно.

Откуда же берется тенденция "упростить" (а получается, что — отодвинуть в прошлое) способы музыкального обращения к детям? Почему кажется, что вот эта интонация для них "слишком сложная", а этот аккорд — "слишком диссонирует"? Вероятно, потому, что ребенку и взрослому простым и сложным кажется — разное. Точнее, ребенку с его необычайно подвижной и еще не забытой стереотипами психикой в общении все легко. Но чем он взрослее, чем более разветвленной и прочной становится система его художественных стереотипов, тем более сложным начинает казаться то, что в эту систему еще не включено — хотя бы какой-то своей стороной. И педагоги стремятся как можно раньше создать, сколь возможно, широкую базу для формирования стереотипов. В самом деле, начиная обучение математике с арифметики, мы заранее планируем трудность перехода к алгебре; а начиная с алгебры, мы эту трудность снимаем, потому что арифметику осваиваем как частный случай, как одну из возможностей приложения (на числах) алгебраических законов.

Вернемся в область художественного творчества и вспомним, что большие писатели, поэты, композиторы, обращаясь к детям, не меняли своей и н т о н а ц и и. Сказки Пушкина написаны тем же языком, что и его поэмы; поэтика детских стихов Маяковского — та же, что и стихов, обращенных ко взрослому читателю. Вряд ли удастся обнаружить серьезные различия между пьесами "Юношеского альбома" Шумана и номерами его же "Карнавала", между пьесами из "Детского альбома" Чайковского и из его же цикла "Времена года".

Говорить обо всем этом приходится потому, что, хотя "ребенку все легко", учит ребенка взрослый, которому многое труднее, чем ученику. Ведь сегодняшний учитель учился вчера и если даже учился на последних новинках (что сомнительно), то и в этом случае формировал свои взгляды и вкусы, симпатии и антипатии на том, что сегодня стало вчерашним. Ученику, чье музыкальное восприятие находится лишь на стадии формирования, чья психика пока что гибка и податлива, несравненно легче воспринять новое: он к этому приспособлен самой природой, для него ведь все — новое.

Вот почему в некоторых отношениях учителю сложнее. Особенно в наше время — время необычайно активной эволюции выразительных средств музыкального искусства. За полтора-два десятилетия, разделяющие учителя и ученика, какие-то приемы и способы воплощения музыкального содержания успевают из необычных превратиться в привычные, какие-то — возникнуть из недр композиторской фантазии, а то и среди сокровищ неразведанного ранее фольклора. И как же важно, чтобы учитель не уставал учиться, чтобы он умел, более того, чтобы он ощущал необходимость

непрерывно "шагать в ногу со временем", обучая и воспитывая своих учеников всегда с о в р е м е н н о. Только при этом условии учитель сохраняет (и развивает!) свою способность профессионально разбираться не только в музыке уже знакомой и освоенной, но и в творчестве своих современников. А кроме того, при этом условии еще и снимается ощущение отрыва (а то и противоречия, причем — непримиримого) музыки новой от предшествующей, естественно и последовательно заполняется весь интервал времени между "старым" и "новым".

Впрочем, единство "старого" и "нового", их понимание как очередных этапов целостного и органического процесса развития музыкальной культуры (культуры!) можно выявить не только, стремясь к освоению каждой стилистической ступеньки велед за создателями музыки, но и иначе — через вслушивание в новые сочинения с целью обнаружить в них традиционное в его изначальном, классическом виде, в его обновленном, переработанном облике, и, наконец, собственно новое, то есть такое, чему трудно найти исток в прошлом. Этого последнего, кстати сказать, на поверку оказывается не так уж много.

Обратимся к конкретным примерам, которыми послужат нам две фортепианные пьесы — "Поехал Тит по дрова" Валерия Гаврилина и "Мультфильм с приключениями" Сергея Слонимского⁸. Пьесы во многом очень различны — как различные творческие индивидуальности их авторов, различны сами темы сочинений. Однако в этих двух пьесах есть некоторые общие черты, имеющие для нас принципиальное значение: обращенность к ребятам младшего возраста, современность и своеобразие манеры изложения, весьма умеренная техническая трудность, что позволяет учителю без больших усилий подготовить показ этих пьес на уроке в школе⁹.

Своей пьесе "Поехал Тит по дрова" Гаврилин предпосылает не только жанровое пояснение — сказочка, но и развернутую программу. Приведем ее полностью.

«Поехал Тит по дрова. Едет он по лесу и песню геройскую поет про то, как едет он по дрова. И вдруг навстречу ему Марья-Краса. Тит прямо обалдел — так она ему понравилась. И начали они разговаривать.

Марья-Краса говорит, как лебедушка плывет. А сама чуть лукавит. А Тит начал хвастать: "Я, говорит, такой сильный, я, говорит, такой красивый! Еду вот по дрова". А Марья-Краса и говорит: "Ты, говорит, такой сильный, ты, говорит, такой красивый! Едешь вот по дрова", — а сама чуть лукавит. А Тит ей и отвечает: "Я, говорит, такой сильный, я, говорит, такой красивый! Еду вот по дрова, как развернусь, как размахнусь..." Глядь, а Марья-Красы и след простыл, а лошадь домой ушла. Вот и съездил Тит по дрова».

⁸ Первая из этих пьес опубликована в сборниках: Г а в р и л и н В. А. Пьесы для фортепиано. — Л., "Музыка", 1968 (2-е изд. 1971); Г а в р и л и н В. А. Избранные пьесы для фортепиано. — Л., "Музыка", 1974. Вторую можно найти в сборниках: С л о н и м с к и й С. М. Детские пьесы для фортепиано. — Л., "Музыка", 1972; Пьесы современных композиторов. Для фортепиано. — Л. — М., "Сов. композитор", 1977; С л о н и м с к и й С. М. Альбом для детей и юношества. Л., "Музыка", 1983.

⁹ Ни одна из них не упоминается ни в одной школьной программе, но обе с успехом могут быть использованы на уроках по темам: "О чем говорит музыка", "Что такое музыкальная речь", "Построение (формы) музыки". В связи с этим уместно напомнить слова Д. Б. Кабалевского из вступительной статьи к Программе по музыке (М., 1981, с. 15): "Подчинение материала урока его основной теме дает возможность учителю достаточно свободно заменять одно произведение другим, с аналогичными художественно-педагогическими задачами... Он не должен бояться этих изменений; штамп в педагогике плох всегда, когда же речь идет об искусстве, он особенно плох и даже опасен".

Трехминутное музыкальное повествование с первых же звуков привлекает и увлекает необычным звучанием давно знакомых, казалось бы, мелодических оборотов. Начальная фраза (которую можно даже спеть на слова "Поехал Тит по дрова") ритмически напоминает прибаутки, прибаутки, словом — детский песенный русский фольклор:



Однако звукоряд мелодии, состоящий лишь из полутонатов и полутонов и тонально неоднозначный (*ре-бемоль* минор? *До* мажор? А может быть *Ля* мажор-минор?), придает ей свежесть и своеобразие. Первая фраза повторена, а далее мелодия расщепляется на два подголоска (как в народной песне), продолжая движение уже исключительно по полутонам (чего в народной песне никогда не бывало). Двухголосная фраза также повторена и вместе с началом образует традиционную для русской народной песни структуру пары периодичностей (аабб); однако ее окончание неустойчивой секстой *ре-диез-си* никак не традиционно. И можно наблюдать такое взаимодействие вплоть до самого конца пьесы: индивидуальное, найденное композитором и давно устоявшееся народно-песенное естественно переплетаются, образуя убедительное, органичное и подлинно художественное единство.

В ходе дальнейшего развития приведенная в примере тема Тита варьируется: он едет по лесу "и песню геройскую поет". Уже в первой вариации композитор средствами гармонии четко определяет тональность главного мотива — *до* мажор:



Музыка звучит бодро, уверенно.

Вторая вариация еще более "геройская" — мелодию ведет басовый голос, аккомпанирующие созвучия (только из звуков *до*, *ми*, *соль*!) свободно разбросаны в разных октавах. Но как бы в противовес привычному для такого рода темы вариационному развитию — дополнение, имитационно закрепляющее трезвучный хроматический мотив, каким оканчивалась каждая фраза темы, хроматический трихорд.

В предельно далеком от основной тональности *фа-диез* миноре звучит тема Марьи-Красы — плавная, легкая, чуть лукавая благодаря переливчатому скольжению VI ступени то в высокую, то в низкую позицию. Тема ясно связана с хороводными песнями, типичными для них мелодическими мотивами, равномерными сменами гармонии, традиционным строением пары периодичностей (структурное тождество контрастных тем даст Гаврилину возможность контрапунктически соединить их в последующем "разговоре") и опять же вариационным развитием.

В наши задачи не входит всесторонний и целостный разбор музыки; остановимся еще только на двух ее фрагментах. Сначала — на упомянутом "разговоре", который начинается примерно в середине пьесы. Расхваставшийся Тит словно не слышит Марью-Красу, она — свое, а он — свое. Обе темы звучат одновременно, не меняя при этом свои тональности. Интересно, что тема главного "героя" дана в верхнем регистре, она как бы стремится во что бы то ни стало выйти на первый план; а тема лукавой скромницы Марьи проводится октавой ниже прежнего, точно всего лишь фон для верхнего голоса:



Не менее интересен здесь и эффект политональности: сочетание в целом более всего напоминает мелодический *Ля* мажор (*ми-диез* слышен как *фа*), — тогда как порознь темы звучали в иных тональностях.

Еще один фрагмент — окончание пьесы, плачевный итог поездки Тита. На фоне выдержанного басового *ре-бемоля* композитор еле слышно проводит в высоком регистре начальную фразу:



Таким образом, народно-песенная основа — далеко не единственное средство композитора. Он ее активно развивает, подчас радикально трансформирует, а кроме того, обращается и к таким приемам изложения и развития, которые безусловно представляют его как художника второй половины нашего столетия.

Если Гаврилин опирается на народную песню, смело преобразуя ее элементы и вводя принципиально новые для нее приемы обработки тематического материала, то у Слонимского в "Мультфильме с приключениями" выявляются иные опоры. В интонационном отношении это прежде всего мелодический интервал как таковой и те пути раскрытия его выразительных возможностей, которые сложились в некоторых современных направлениях музыки, а в отношении изложения и композиции это превращение уже давно оформившейся в клавирной музыке токкатно-этиюдной традиции.

Другое отличие пьесы Слонимского — отсутствие программы; название лишь пробуждает ассоциации и активизирует фантазию. Автор разворачивает веселое оживленное действие, но конкретизировать происходящее отказывается. Мы можем лишь вообразить, что в этом действии заняты какие-то "ненастоящие" персонажи, что кто-то за кем-то гонится, кто-то кого-то дразнит, а потом проворно удирает, и снова безостановочное движение — то ли "куда-то", то ли "от кого-то", — пока наконец прежде тихое и безобидное существо не появится в таком страшном виде, что распугает всех остальных, а тогда — громкий аккорд из всех семи звуков белоклавишной гаммы и заключительное басовое *до*: "конец фильма".

а)

fp marcato

Section a) is a piano piece in 2/4 time. The right hand plays a melodic line with eighth notes and quarter notes, while the left hand provides a rhythmic accompaniment of eighth notes. The piece is marked *fp marcato*.

б)

f marcato

Section б) continues the piece with a similar rhythmic pattern. The right hand has a more complex melodic line with some accidentals. It is marked *f marcato*.

(cresc.) ff sf

The final section of the piece features a dramatic increase in dynamics. The right hand has a melodic line with a crescendo leading to a fortissimo (*ff*) section, followed by a sforzando (*sf*) chord. The left hand has a simple accompaniment. The piece ends with a final chord.

Открывает "Мультфильм" краткий двухтактовый "эпиграф":

Быстро, очень ритмично

The "epigraph" is a short two-measure piece in 2/4 time. It features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand. The piece is marked *f*.

Интересное совпадение: Слонимский начинает свое сочинение показом и тритоновой транспозицией трехзвучного хроматического мотива-серии *фа — ми — ми-бемоль*, который представляет собой вроде бы тот же трихорд, что завершал все фразы в теме Тита в пьесе Гаврилина. Но здесь звуки трихорда расположены в разных октавах, от чего возникают интервалы большой септими и даже увеличенной октавы, а эти интервалы — угловатые, "невокальные" и потому воспринимаемые как средство характеристики ненатурального, придуманного, нарисованного героя — послужат основой короткой темы, которая не раз прозвучит в пьесе¹⁰.

The theme is a short melodic phrase in 2/4 time. It starts with a half note *фа* in the right hand, followed by eighth notes *ми* and *ми-бемоль*. The left hand has a simple accompaniment. The piece is marked *mf* and *M. 7*.

Да и ритмически эта тема почти повторяет "эпиграф" — только второй звук чуть запаздывает, а пятый возникает чуть раньше; повторность одноктава усиливает сходство темы с начальным построением, а оstinатное сопровождение на двух последних звуках "эпиграфа" (*си-бемоль — ля*) — еще одна связь между ними.

Другая тема, о которой мы уже упомянули, связав ее с "тихим безобидным существом", кажется совершенно самостоятельной, но, будучи поначалу построенной на трех смежных звуках *си-ля-соль*, и она выдает свое происхождение из начального трихорда — путем интервального увеличения: вместо полутонов — тоны. В дальнейшем своем разворачивании мелодия второй темы целиком заполняет диатонический пентахорд *ми — си*. Конфликт сплошной полутоновости (не говорим "хроматики" по причине, разъясенной в сноске) с диатоникой и постепенное утверждение последней — одна из музыкальных идей пьесы.

¹⁰ Есть и другое, не менее важное отличие: в трихорде у Гаврилина средний звук — хроматический проходящий, то есть звук *до* — пол н и т е л ь н ы й к д в у м диатоническим; в начальном мотиве у Слонимского все звуки р а в н о п р а в н ы, все "основные", это своего рода "полутоновая диатоника".

Как видим, композитор изобретательно обыгрывает интервал секунду. Немалую роль в пьесе играют и кварты. Уже по пути от первой темы ко второй возникает пассаж, построенный на этих интервалах, в правой руке диатоническая восходящая секвенция разложенными кварт-септаккордами, в левой — хроматически нисходящие ломаные кварты.



И вторая тема, а затем и повторение первой получают сопровождение остинато. Только заключительный пассаж — когда "все разбегаются" — напоминает большую септиму (она выписана в виде уменьшенной октавы *ми — ми-бемоль*), увеличенную октаву (их три подряд) и, наконец, восходящий вариант полутонового трихорда (он, правда, есть и в форшлаге к последнему *до*, но там его расслышать затруднительно).

"Мультфильм" демонстрирует богатейшее разнообразие приемов музыкального развития мельчайшего интонационного "зерна": здесь транспозиция и вычленение, ритмическое варьирование и звуковысотное увеличение, полиладовые и политональные сочетания и перестановки элементов темы, синтез мелодических и гармонических элементов и так далее. Пестрота, калейдоскопичность, столь уместные в мультфильме. Но пестрота не разрушающая, а обогащающая музыкальную форму, прочно сцементированную единым исходным материалом. Во многом совершенно иными средствами, нежели Гаврилин, Слонимский добивается того же художественного эффекта — увлекательности, наглядности, естественности выражения и притом необычайной свежести и новизны.

Итак, две очень разные пьесы, с разным содержанием и разными средствами его воплощения. Но в принципе они близки одна другой — близки своей яркой и именно детской образностью, самобытным комплексом выразительных средств, в котором в качестве обязательных компонентов выступают как традиционные, так и новаторские стороны. А это последнее является непременным условием, чтобы произведение не только удовлетворяло сегодняшние эстетические запросы маленького слушателя, но чтобы оно хоть немного продвинуло его и к "взрослой" современной музыке, к той, до которой он духовно дорастет завтра, послезавтра...

Куприянова Л. Л.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ, ОСВАИВАЮЩИХ ПЕСЕННЫЙ ФОЛЬКЛОР

На современном этапе развития и совершенствования системы идейно-художественного воспитания детей одной из актуальных является проблема эффективного использования средств музыкального фольклора.

Как неоднократно отмечалось в партийно-правительственных документах, для решения задач идейно-патриотического, эстетического и нравственного воспитания, для развития творческих способностей подрастающего поколения должны быть использованы все без исключения действенные средства, а прогрессивное традиционное народное искусство, как известно, является одним из них.

Поиск новых путей освоения музыкального фольклора привел к возникновению в нашей стране детских фольклорных групп: в 1969 году — при Государственном академическом русском народном хоре имени Пятницкого, в 1970 году — при Большом детском хоре Всесоюзного радио и Центрального телевидения. В последующие годы детские народные хоры и фольклорные группы стали появляться на базе общеобразовательных и музыкальных школ, Домов пионеров, хоровых студий. Непрерывный рост их количества доказывает жизнеспособность такой формы освоения национальных традиций подрастающего поколения.

Характерными признаками этих коллективов являются следующие: естественное, звонкое пение в народной манере, творческий подход к созданию художественного образа с помощью слова, движения. Исполнение тесно связано с импровизацией. Такая взаимосвязь дает возможность определить разновидность художественной деятельности данных коллективов как исполнительско-творческую, базирующуюся на фольклорной основе. Методы работы, применяемые здесь, могут быть с успехом использованы в практике любого детского коллектива, обращающегося к народной песне. На них мы и остановимся в настоящей статье.

Формирование этой деятельности во многом зависит от репертуара, поэтому требуется очень внимательный и целенаправленный подход к его отбору. Критерием является традиционная фольклорная основа песен и их доступность, основывающаяся на закономерностях детской психологии и физиологии.

Традиционная фольклорная основа — понятие в данном случае очень емкое. Она при анализе должна просматриваться в самых различных аспектах: образного содержания, ладо-интонационной и ритмической организации, фактуры, особенностей формообразования. Главное — не только наличие той или иной отдельной характерной черты в произведении, а органичное единство формы и содержания, средств художественной выразительности и применяемых методов воплощения. Высокохудожественные произведения стимулируют и выразительное, точное по интонированию, с применением правильной певческой установки исполнение, и творческое

осмысление исполняемого, проявляющееся в интерпретации. Поиск формы и способа исполнения может привести к созданию новых вариантов произведения. Репертуар составляют песни, возникшие в народной среде, сохранившиеся в ней, прошедшие испытание временем и пронесшие через века характерные черты исполнительских традиций различных регионов. Такими могут быть и авторские сочинения, основанные на глубоком проникновении в народную исполнительскую стилистику, на органичном сочетании ярких народных традиционных черт и современных средств выразительности.

Но даже совершенство средств художественной выразительности не дает нам права включить ту или иную песню в репертуар, если она слишком сложна для детского восприятия. Например, неестественно, даже несколько пародийно выглядят "страдания" в исполнении детей. Песни лирико-эпического склада не прозвучат достаточно выразительно у детей младшего возраста. С такими песнями гораздо успешней справятся подростки.

Песенный репертуар подбирается и с учетом возможностей детского голосового аппарата. Постоянное завышение степени трудности исполняемого материала влечет за собой применение неправильных приемов звукообразования и звуковедения, что в конечном счете может привести к серьезным нарушениям в работе органов дыхания и речевых органов.

Нужно отметить, что предрасположенность к форсированию звука иногда обнаруживается в коллективах, работающих под руководством педагогов, имеющих довольно отдаленное представление о народной певческой традиции и пытающихся подменить естественное и активное пение крикливым, утомляющим детский голос.

Учитывая это, остановимся на вопросах вокального воспитания, базирующегося на традиционной основе.

Для народной певческой традиции в первую очередь характерна непосредственная связь с речью — так называемая "разговорность" пения. Данную особенность выделяют в своих работах специалисты-исследователи: Калугина Н. В., Мешко Н. К., Христиансен Л. Л. В детском пении разговорность проявляется самым естественным образом, если певческое звучание формируется из речевого. При этом, очевидно, используются разные степени смыкания голосовых складок — и более, и менее плотное; разные регистры: фальцетный, грудной микст. В процессе обучения естественность речевой фонации под контролем педагога постепенно перерастает в естественность певческой фонации. Появляется протяженность звучания — кантилена, активизирующая дыхание. Сохранение при этом речевой интонации обуславливает специфическое звучание, свойственное традиционному народному пению.

Начало обучения в школе (с шести-семи лет) является периодом, когда ребенок психологически готов к началу учебной деятельности. Он с удовольствием воспринимает простейший песенный материал, который преподносится на игровой основе, что создает предпосылки для развития творческих способностей. Вместе с тем естественное родство речевой и певческой фонации малышом создает благоприятнейшие условия для начального этапа вокального воспитания. Натуральное звучание детского голоса в этот период полностью соответствует норме, к которой мы стремимся.

Занятия с малышами и с начинающими в более старшем возрасте строятся на простых попевках, органично сочетающихся с простейшими игровыми движениями. Важнейшая исполнительская задача — достичь единства слова, напева, движения, воспринимаемого не как сумма компонентов, а их синтез, дающий новые качественные показатели. Практика показывает,

что решить ее можно, только если руководитель сумеет создать необходимый эмоциональный настрой у детей.

Примером служит песня, записанная В. Бакке в Свердловской области:



По-смот-ри-те, как у нас-то в мас-тер-ской...

Там работнички трудятся день-деньской.
Как начнут они топориком рубить,
Молоточком по гвоздикам колотить.
А пилами-то пиллят, пиллят, пиллят,
Во все стороны опилочки летят...
Время плотничкам работишку кончать
И пойдут они впрысдочку плясать
Ай, люли, ай, люли, люли, люли, люли...

Перед исполнением этой песни дети сами выбирают, что каждый из них собирается "сделать в своей мастерской", затем пение сопровождается имитацией соответствующих движений. На глазах происходит чудо перевоплощения детей в "работничков"; умеющих и хорошо "сладить" нужную вещь, и хорошо отдохнуть после напряженного труда.

Воспитанию необходимых певческих навыков способствуют различные вспомогательные упражнения. Педагог подбирает их, исходя из своего опыта и возможностей коллектива.

Например, сделать спокойный вдох, затем продолжительный экономный выдох через нос, ощущая при этом, как "согревается" выдыхаемым воздухом нос и верхняя губа; следующий этап — снова вдох, затем, на выдохе, сохраняя то же ощущение "тепла", совсем тихо протянуть предельно смягченное "х-х-х". С тем же ощущением "тепла" произносится: "я", "е", "и". Такого рода упражнения, помогающие формированию правильной певческой позиции, вполне доступны, если преподносятся опять же в виде игры (например, представить, что разогреваем моторчик, заводим его и так далее).

Применение йотированных гласных и согласных "з", "ж", "м" в упражнениях помогает получить желаемую окраску звука:



з - з - з - з ... ж - ж - ж ... м - м - м ...

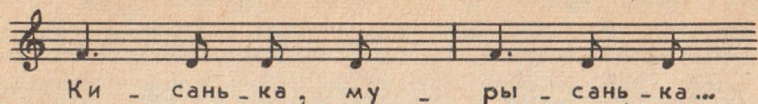
При пении закрытым ртом можно напомнить детям, что зубы должны быть разомкнуты, губы лишь слегка прикасаются друг к другу. На первых порах желательно прослушивать во время занятий детей выборочно, по одному, иначе могут выработаться и закрепиться неверные навыки.

Чередование речевой (с применением певческого дыхания) и певческой фонации формирует естественный звонкий певческий звук; сохраняющий разговорную артикуляцию. Например, произносится:



Ки-сань-ка, му-ры-сань-ка

Затем поется:

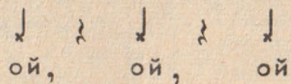


Такое чередование ритмически четко оформленной декламации и пропевания — неотъемлемая часть вокальной работы не только на начальном этапе, но и в дальнейшем.

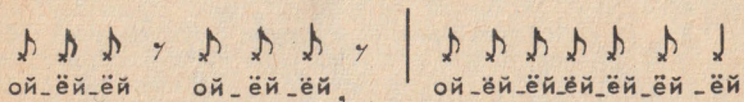
В сложный комплекс навыков, вырабатываемых с первых занятий, входит певческое дыхание. Как известно, большое значение для дыхания имеет правильное положение корпуса: дети должны сидеть и стоять прямо, двигаться легко и непринужденно, не опуская головы.

Даже самым маленьким объясняют в игровой форме, как берется дыхание. Чтобы включить в процесс дыхания работу диафрагмы, предлагается как бы надуть воздушные шарики — при этом должна значительно выступить вперед брюшная стенка. Затем воздух тонкой струйкой постепенно выпускается через рот. Нажав на брюшную стенку, дети звонко и активно произносят "ой!". Обязательно с определенным эмоциональным настроением (удивленно, жалобно, плаксиво, радостно, укоризненно...).

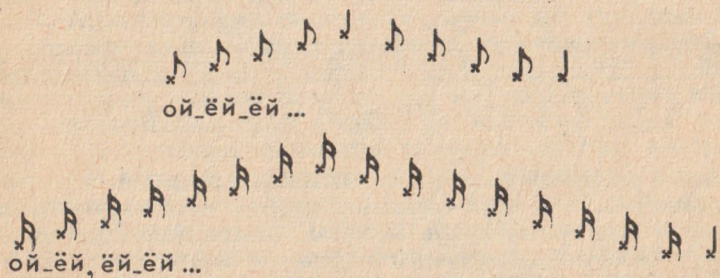
Сначала "ой" звучит на одной высоте, повторяясь через небольшие промежутки времени:



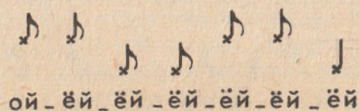
После этого ритмический рисунок меняется, появляются элементы кантилены:



Далее меняется не только ритмический рисунок, но и высота:



После речевого варианта



полезно перевести звук на определенную высоту, спеть:



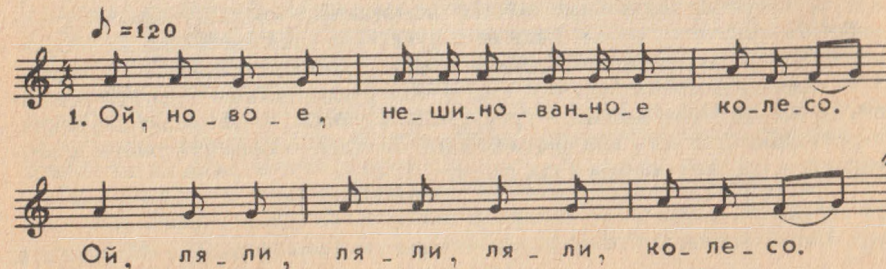
Одним из важнейших исполнительских приемов, применяемых в народной практике, является "цепное" дыхание. Обучение ему можно начинать с первого же года занятий, даже с малышами, которые только научились немного тянуть звук.

Например, работа над освоением "цепного" дыхания в песне Орловской области "Ой, новое, нешинованное колесо" проходит следующим образом. В ритме, координирующем стих и напев, проговаривается нараспев текст:



Ой, ляли, ляли, ляли, далеко.
Подкатилось, подвалилось к городу,
Ой, ляли, ляли, ляли, к городу.
А в городе, а в городе дом большой,
Ой, ляли, ляли, ляли, дом большой.
Возле дома, возле дома — конь вороной,
Ой, ляли, ляли, ляли, конь вороной!

При этом речевой поток не пресекается паузами после окончания слова, фразы, построения. Например, на едином дыхании произносится: "...колесо, ой, ляли, ля..." Важно сохранить заданный темпоритм. Проговаривание сменяется пением, не прерываемым ни одной паузой, ни одной цезурой:



5. Музыкальное воспитание

Постепенно у обучаемых вырабатываются начальные навыки исполнения "скорой" народной песни, с присущей ей моторностью, ритмической четкостью в сочетании с кантиленой — непрерывно льющимся звуковым потоком.

Если на первых порах чрезвычайно важно добиться унисонного звучания, в котором сольются все тембры детских голосов, то по мере накопления знаний, умений и навыков происходит переход к многоголосию. Это достаточно сложный процесс, во многом развитию которого способствуют элементы импровизации.

При освоении музыкального фольклора используются различные формы, стимулирующие творческую инициативу детей. Одна из основных задач — воспитание умения создавать варианты из известных заданных элементов, "комбинировать старое в новые сочетания"¹¹.

На практике такая комбинирующая деятельность обязательно осуществляется в условиях эмоционального подъема. Она помогает развитию способностей детей и активному формированию знаний в сфере народно-песенного искусства.

Синкретичность музыкального фольклора обуславливает три основных вида в развитии творческой деятельности детей: импровизация поэтического текста, движений, музыкального текста и его варьирование.

Для импровизации поэтического текста нужно усвоить ритмическую структуру напева (обычно берется самая простая) и отметить сюжетную канву. Таким способом младшие школьники сложили песенку "Про кот":



Котинька-коток серенький,
Хвостик у кота беленький,
Шерстка у кота гладкая,
Когти у кота острые,
Глазки у кота зоркие...

А при пении календарной песни "Тausеньки-таусень" они решили дополнить слова главной героини "Мне коровушку доить" своими:

Мне блинчиков замесить,
Мне ребятушек кормить ...

Очевидно, им это было необходимо для более полного представления о содержании песни.

Знание сказок, стихотворений, повадок различных животных и птиц, наконец, просто фантазия помогают создать ту или иную игру, в которой используются самые простые элементы движения (общее движение по кругу, притопы, отдельные жесты, помогающие создать образ какого-либо действующего лица). Если дети чувствуют себя свободно, не скованно, тогда их движения приобретают пластику, становятся выразительными.

В последующий период эта задача под руководством педагога выполняется на все более высоком уровне, используются танцевальные движения, характерные для того или иного исполнительского стиля: северного, южно-русского, средней полосы и так далее.

¹¹ Виготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1930, с. 9.

Для варьирования напева необходим достаточный интонационно-ритмический багаж. Формируется он постепенно, причем здесь важны не только сами элементы, а понимание, в каких именно комбинациях они применимы, каковы возможности их взаимозаменяемости. Кратко изложим план работы с учениками на примере песни "Ой, новое нешинованное колесо".

Первый этап — освоение поэтического текста и его ритмической структуры (чтение в ритме, выявление границ построений, повторности — обратить внимание на повтор припевных слов трехсложовой группы).

Второй этап — освоение звуковой структуры: пение звуков с названием нот, составляющих данный напев, в различной последовательности (ля, соль, фа; ля, фа, соль; фа, ля, соль), пение этих же звуков с выделением опорного тона фа.

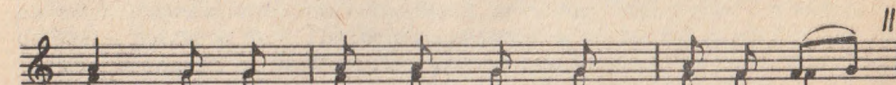
Третий этап — соединение ритмического рисунка со звуковым материалом, ознакомление с зонами обязательного звучания и зонами вариантных замен: первые два текста строятся по принципу чередования сочетания звуков фа и ля (первая половина такта) и соль (вторая половина). В третьем такте утверждается опорный тон фа.

Четвертый этап — попытка импровизировать (педагог ограничивает количество импровизирующих в соответствии с допустимым количеством одновременно применяемых звуков — в данном случае — два).

Приводим один из возможных вариантов, полученных на практике:



1. Ой, но_во_е, не_ши_но_ван_но_е ко_ле_со.



Ой, ля_ли, ля_ли, ля_ли, ко_ле_со.



2. Ку_да ка_тишь_ся, ку_да ва_лишь_ся? — Да_ле_ко...

При импровизации музыкального текста необходимо учитывать закономерности ритмической, ладо-интонационной и фактурной организации, свойственные различным жанрам определенных песенных регионов. Это, конечно, требует большой подготовительной работы от руководителя.

Залогом правильной ориентации учителя служит вдумчивая самостоятельная работа над песенным материалом, помещенным в репертуарных и фольклорных сборниках различных регионов. Большую помощь могут оказать и специалисты-консультанты, работающие на базе методических областных центров и целого ряда учебных заведений, выпускающих специалистов народно-хорового профиля.

Параллельно с предварительным анализом педагог разрабатывает и план исполнения песни. Обычно оно проходит без участия дирижера, поэтому нужно поставить детей так, чтобы они могли хорошо видеть друг

друга. Начинает запевала, остальные подхватывают напев. Движения помогают приобрести звучанию эмоционально-смысловую окраску. Например, элементы движений в песне "Ой, новое нешинованное колесо" можно распределить так:

"Куда катишься?" — слегка вытянутые и разведенные в стороны руки подкрепят вопросительную интонацию поющих голосов.

"Подкатилось..." — взявшись за руки, дети делают несколько мелких шагов вперед — "подкатываются" и возвращаются в исходное положение.

"А в городе" — поднимают вверх соединенные руки — "выстраивают" большой дом в городе.

"Конь вороной..." — выходит мальчик, изображающий коня, остальные только реагируют на его появление взглядом и певческой интонацией.

Таким образом, с помощью разнообразных и органично сочетающихся между собой средств дети вовлекаются в творческий процесс работы над фольклором.

Методы освоения фольклора многообразны и неисчерпаемы, как само народное искусство. Приобщение детей к этому живительному источнику является серьезным вкладом в дело эстетического воспитания, способствует формированию гражданственности и интернационализма, творческой активности и духовной зрелости подрастающего поколения.



Тевлина В. К.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ПЕСНЕЙ

(начальные классы)

Перед общеобразовательной школой, где систематически и планомерно осуществляется массовое эстетическое воспитание, в числе других поставлена задача — дать всем детям возможность развивать и удовлетворять свои эстетические потребности, посылно проявлять себя в искусстве.

Музыкальное воспитание школьников происходит (на уроке и во внеклассное время) в различных видах деятельности. Наиболее эффективное приобщение ребенка к музыке возникает в условиях собственного исполнения — хорового пения, — самой доступной, активной и полезной формы деятельности. Хоровое искусство — неповторимое богатство духовной культуры русского народа — не только ценнейшее наследие прошлого, но и источник развития современной музыкальной культуры страны.

В процессе обучения хоровому пению затрагиваются многие проблемы, которые необходимы для эстетического развития человека. Это расширение музыкального кругозора, формирование музыкального и художественного вкуса, воспитание заинтересованного и подготовленного слушателя, обогащение и развитие эмоциональной сферы, развитие музыкальных способностей. Наконец, более широкое "вхождение" певческого исполнительства в быт. Тем более внимание к развитию хорового исполнительства важно и потому, что школа практически не поет, а отсюда у молодежи нет привычки и интереса к коллективному певческому музицированию.

Музыкально-певческое развитие имеет принципиальные педагогические установки.

1. Освоение любого певческого материала (песни, распевания) осуществляется на основе развития музыкальных способностей учеников (ладового чувства, музыкального слуха во всех его проявлениях), музыкальной памяти, музыкального воображения.

2. Широко используется опыт и знания учеников с учетом их возрастных особенностей и личностных качеств. Уделяется серьезное внимание нравственным проблемам.

3. Для преподавателя обязательно: тщательная подготовка к каждому занятию; сочетание в своем поведении на уроке эмоциональности и сдержанности, доброжелательности и требовательности, справедливости и строгости; обеспечение условий для активного и творческого участия в работе каждого ученика и всего коллектива (создание радостно-деловой атмосферы в процессе занятий, чередование методических приемов, пробуждение интереса к любому заданию и поддержке его через широкое применение элементов игры, соревнования, инициативы учеников, поощрение их самостоятельности); воспитание у учащихся умения и желания трудиться на музыкальных занятиях.

Разучивание песен (упражнений) имеет богатую и разнообразную ме-

тодику. Выделим некоторые важные моменты, которые определяют всю методическую работу над репертуаром.

1. Хор — это музыкальный инструмент. И как любой инструмент, он должен быть настроен. Значит, интонационная точность выполнения любого певческого задания — постоянная и главнейшая забота руководителя. Это требование — первооснова всех певческих навыков. Еще одно условие — петь выразительно! И только во взаимодействии и взаимопроникновении этих линий могут возникнуть и совершенный инструмент (хор), и исполнительское мастерство коллектива.

Конечно, хорошая интонация классного хора встречается не столь часто, но вполне возможна. Достаточно вспомнить уникальный опыт Н. Л. Гродзенской или обратиться к интереснейшей и яркой работе Ю. Б. Алиева, к прекрасному звучанию классов у учителей Н. Ф. Куликовой, Л. В. Лалухиной, В. С. Гречко и др.

Уместно напомнить мысль Б. В. Асафьева, ставившего перед детским хоровым исполнением серьезные музыкально-социальные и художественные задачи: "Музыка требует при занятиях ею серьезной и настойчивой дисциплины. При малейшем "кое-как" она мстит расхлябанностью и неустойчивостью исполнения. Революционный быт и вдруг рядом с ним, т. е. даже в нем самом, приблизительно интонируемые песни и еле-еле сритмированное пение! Как это может совместиться?"¹²

2. В работе целесообразно иметь одновременно три-четыре песни. Это помогает полностью охватить различные стороны вокально-хорового обучения. Например, одна из песен повторяется как окончательно выученная; другая находится в стадии впеваания и доучивания; с третьей начинается знакомство. Соответственно для каждой песни возникает ряд конкретных задач, используются разные методы. Такая работа над несколькими произведениями на одном уроке обязывает преподавателя очень бережно относиться ко времени (а значит, тщательнейшим образом продумывать план занятий), переключать внимание учащихся, не утомляя их, тем самым способствуя появлению активности и работоспособности. Такой путь быстрее и эффективнее ведет к умению переноса навыков при работе над следующей песней.

3. Полезно включать 1 — 2 песни, труднодоступные для данного уровня учеников. Сложный материал создает качественный скачок в музыкальном и певческом развитии учащихся и, как правило, повышает активность и волевую устремленность детей. И совсем не обязательно доводить такую песню до совершенства. Она сыграет свою положительную роль уже самим процессом разучивания.

4. При работе над певческим материалом весьма эффективно заучивание песен и упражнений с первого раза наизусть (причем часть из них — с названием нот). Это содействует развитию памяти, заинтересованному отношению детей к музыкальной грамоте, сознательному и более точному исполнению, а также созданию музыкального багажа.

5. Формирование навыков определяется в каждом задании своеобразной сверхзадачей, а именно — передачей характера через выразительность исполнения. Иначе говоря, необходимо осуществление принципа единства художественного и технического начал.

Работа над песнями и упражнениями в разных возрастных группах имеет общие черты. Так, освоение песни включает: ознакомление, собственно разучивание, закрепление, исполнение.

Разучивание всегда осуществляется по фрагментам (чаще — это фразы). Учитель несколько раз показывает каждый музыкальный отрезок и "настраивает" учеников на первый звук: просит пропеть его про себя, на какой-либо слог, закрытым ртом, с названием ноты. Иногда разучивание начинают не с начала, а с наиболее запоминающейся — легкой или, наоборот, с более трудной части, в умеренном темпе и умеренной динамике, а также при звуковедении легато (что помогает лучшему впеваанию и осмыслению мелодической линии). Текст осваивается в большинстве случаев одновременно с мелодией. Непонятные или трудные слова объясняются ученикам до исполнения, иногда выписываются на доске, на плакат. На первом уроке учитель стремится закончить разучивание исполнением песни целиком (даже если она выучена не полностью). Он поет всю песню, а ученики — то, что освоено. На следующем занятии уточняются наиболее сложные фрагменты, песня доучивается до конца, пропеваётся несколько раз целиком, причем каждый раз с новыми заданиями, обсуждаются недостатки исполнения. Далее к выученному произведению полезно неоднократно возвращаться по усмотрению учителя или по желанию учеников. Созданные таким образом "накопления" из выученных песен чаще всего становятся любимыми детьми.

Теперь обратимся к методам и приемам, наиболее приемлемым в вокально-хоровой работе с младшими школьниками.

В этом возрасте начинают формироваться все основные певческие понятия и умения, которые в дальнейшем развиваются. Специфика вокально-хоровой работы диктуется в первую очередь именно этим обстоятельством. Другой ее особенностью является учет физических и психических свойств детей начальной школы.

Важно, чтобы музыкальный материал дети воспринимали с интересом. Интерес необходимо создать, подготовить. Увлекательно сказанные слова о музыке, "сомнение" по поводу возможности выполнения детьми задания, обращение к ним "как бы за помощью" в решении какого-либо вопроса помогут в этом. Ученикам интересно то, что непросто. И они должны знать, что, воспринимая, слушая что-то, они преодолевают различные трудности, хотя совсем не обязательно, чтобы материал был действительно сложным. Положительная эмоциональная реакция весьма влияет на полноценность восприятия музыки и на ее воспроизведение. Поэтому полезно приободрить учеников, развеселить, заинтересовать "невероятной", сказочной ситуацией, интригующим сюжетом, поощрить.

Опора на опыт учеников, их знания, память — важнейшее условие успешного обучения. Но у младших школьников музыкально-слухового опыта еще нет. Поэтому его следует создавать, например выяснить, каких певцов они знают, объяснить, почему тот или иной исполнитель более интересен. Воспитание наблюдательности помогает накоплению музыкально-слуховых представлений, развивает творческое воображение. Без умения наблюдать невозможно формирование вокального слуха. Обучение умению проследживать за мыслью композитора, "наблюдать" произведение от начала до конца — очень активизирует процесс восприятия. Для этого даются задания: определить, меняется ли характер (настроение); сколько частей в песне; какая главная ее мысль; плавно или скачкообразно развивается мелодия; в каком регистре звучит аккомпанемент; не допущена ли ошибка в исполнении (если музыкальный материал знаком); кто исполняет (если звучит запись) и т. д.

В активном восприятии музыки не последнюю роль играет зрительная наглядность. Так, движение мелодии лучше воспринимается по ее нотному или графическому изображению. Рука педагога, сопровождаю-

¹² Г л е б о в И. Хоровое пение в школе. — В кн.: Вопросы музыки в школе. Л., 1926, с. 83.

щая музыку, может помочь и в определении характера звука, и ритмической, и интонационной особенности мелодии, темпа, динамики. Художественные репродукции, литературный образ, картина природы, фрагмент кинофильма или театральной постановки способствуют усилению впечатления от музыкального сочинения.

Избирательность выявляется в умении различать отдельные компоненты музыкальной речи: мелодию, аккомпанемент, звучание хора, солиста, оркестра. Такое качество музыкального слуха весьма важно для формирования многих вокально-хоровых навыков и особенно для умения петь на два или несколько голосов. Необходимо учить детей ориентироваться в общих и главных особенностях произведения. Например, в маршевых песнях необходимо обращать внимание на метроритм, который является основным признаком данного жанра. Целенаправленность восприятия помогает выявить тесную связь характера образа с техническим его воплощением. Умение выделить существенное — одна из основ творческого воображения, творческого подхода к исполнению. Конечно, эта умственная операция непроста и требует специальной тренировки. На первых порах этому помогают так называемые "музыкальные неурядицы". А именно: исполнение учителем произведения в другом регистре, измененном темпе, иной динамике, с новым ритмическим рисунком...

При обучении пению раньше всего объясняются правила и положения, которые дети должны усвоить, а значит, проанализировать (для начала — вместе с учителем). Предположим, спетый учителем (или хорошо поющим учеником) музыкальный пример звучит красиво потому, что исполнитель выполняет нужные условия: верно держит корпус, голову, правильно дышит и активно открывает рот, думает об исполняемом произведении, слушает себя. Затем дети усваивают, что красота звучания голоса зависит от бережного отношения к нему и от умения пользоваться правилами пения. Таким образом, красивое и музыкальное исполнение складывается из многих компонентов, о которых нужно знать и уметь их вовремя включить в действие.

Важно подчеркнуть, что анализировать следует не только то, что хорошо, верно, красиво, но также и то, что не получилось в исполнении. Учитель может специально допустить такие певческие ошибки, которые дети в состоянии заметить и объяснить.

Анализ собственного пения начинается с умения детьми сформулировать правила певческой установки, применение этих правил по отношению к себе, нахождение ошибок и недостатков у себя и у других. Такой разбор сложен, так как не всегда ученикам удается проследить выполнение нескольких заданий. Поэтому выделяется какое-либо одно специальное задание, выполнение которого оценивается. Такое "думание вслух" помогает развитию аналитического мышления, сокращению ошибок.

Анализу детьми некоторых мышечных ощущений и движений, связанных с голосоведением (особенно при формировании навыков дыхания и артикуляции), помогает членение действия на части. Например, специальные упражнения для работы над вдохом, выдохом, окончанием выдоха, внимание к движению языка, положению губ, нижней челюсти. Словом, во всех возможных случаях следует доводить до сведения детей не только то, что требуется для красивого, правильного пения, но и способы выполнения, то есть как действовать.

Применение сравнений широко распространено в музыкальной педагогике вообще и в певческом обучении в частности. По словам Н. Л. Гродзенской, метод сравнения "позволяет заметить то, на что неопытное ухо само по себе не обратило бы внимания", "дает ценные познавательные

результаты", "особенно привлекает ребят; редко кто из них останется равнодушным, безучастным, когда дается задача на сравнение"¹³.

Напомним, что сначала для сравнения выбираются наиболее контрастные явления, сопоставления которых дают основания выделить самые существенные различия. Так на первых занятиях ученикам предлагается сопоставить речь и пение. Здесь выделяется главное отличие: протяженность звуков в вокале и краткость их произношения при разговоре. Таких сведений бывает достаточно, чтобы при пении дети стремились тянуть звуки, замечали ошибки и исправляли их. Сравнение позволяет составить верное представление и о красоте звука. Первоначально мягкое, спокойное, красивое звучание противопоставляется крикливому, резкому, напряженному. Затем в понятие красивый звук (также путем сравнения) включаются другие критерии: опора на дыхание, звонкость, активность.

Постепенно ученики приучаются к более сложным умственным операциям, например — к сравнению сходного в разном: нахождение общего в характере звука бодрых, энергичных песен или в группе протяжных, ласковых. Заметим, что прием сравнения создает атмосферу соревнования, пробуждает интерес, настойчивость, следовательно, способствует активности в получении знаний и формировании навыков.

В работе с младшими школьниками необходимо максимально развивать их музыкальную память. Это обусловливается тем, что, с одной стороны, у большинства детей нет певческого опыта, а значит, не могут появиться и необходимые ассоциативные связи. Ведь по учению И. П. Павлова никакой творческий акт невозможен без опоры на прежний опыт, на память. С другой стороны, дальнейшая певческая работа во многом облегчится при наличии развитой музыкальной памяти. Поэтому не следует сначала бояться потратить время на обучение заучиванию. Так, прежде чем дать установку на запоминание упражнения или отрывка песни, полезно провести подробный анализ услышанного (если мелодия звучит) или увиденного (если мелодия записана нотами): каков характер мелодии, как движется мелодия; есть ли одинаковые, повторяющиеся отрывки; есть ли остановки на длинных звуках; каков характер ритмического рисунка. Затем разными способами (про себя, на какой-либо слог, закрытым ртом, с названием нот, по группам, всем классом, тихо, более громко и т. д.) дети спойт мелодию, отметят хлопками ритмический рисунок. Вслед за этим может возникнуть конкурс на лучшее (наиболее выразительное и правильное) пение наизусть, уверенно (со словами, с названием нот). Указанный способ запоминания опирается на произвольную, словесно-логическую память.

Однако, учитывая природу музыки, в первую очередь важно развивать эмоционально-образную сторону памяти: запоминание характера и настроения музыки, способ выражения эмоционального состояния. Сочетание видов памяти (эмоционально-образного, словесно-логического, двигательного) способствует тому, что время на запоминание станет сокращаться от раза к разу.

Развитие памяти связано и с количественной нагрузкой. От учеников необходимо требовать запоминания на уроке возможно большего числа песен или упражнений или музыки, рассчитанной для восприятия.

На начальной стадии обучения хоровому пению развитие эмоциональной сферы имеет свои особенности. Главным в начале работы нужно считать воспитание у учеников желания выполнить музыкальное задание, стрем-

¹³ Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. М., "Просвещение", 1969, с. 40.

ление петь выразительно, правильно и получать от такого пения радость. Путь к возникновению этих качеств лежит через изумление и удивление, через собственные открытия учеников, то есть такие чувства, которые организует учитель.

Приведем примеры разучивания.

Песня "Портрет Ильича", музыка Л. Шульгина, слова М. Ивенсен, знакома большинству детей и любима ими.

Произведение небольшое, спокойное по характеру, мечтательное, исполняется в умеренном темпе. Вокальная линия плавная, построенная на шести звуках. Кроме вступления вся песня состоит из четырех фраз, совершенно одинаковых по ритмическому рисунку. Первая и вторая фразы одинаковы также и по мелодии. Каждая фраза начинается из-за такта и заканчивается половинной нотой.

После исполнения песни учителем (или хорошо поющим учеником) следует краткая беседа о содержании песни, ее настроении и главное о том, как надо спеть песню о великом Ленине.

Собственно разучивание можно проводить в форме игры "в самого внимательного".

На доске графически изображается мелодический и ритмический рисунок (разноцветными мелками, разными по длине и высоте линиями). Объясняются длительности: короткие, длинные, очень длинные. Выясняется на слух, а потом проверяются по рисункам некоторые одинаковые по высоте звуки: а) начало первой и второй фраз и их окончания, б) начало третьей фразы и конец всей песни. Можно назвать эти ступени (абсолютными или относительными обозначениями) и подписать их. Затем на инструменте проигрывается вся мелодия, а учащиеся, следя по рисунку, поют лишь выделенные звуки с их названием (скажем, четыре раза *соль* и два раза *до*. Для этого исполнения и последующих рекомендуется тональность *До-диез* мажор).

Вначале вводится исполнение на различные слоги.

Учащиеся получают задание спеть всю мелодию на слог *лю* очень ласково, нежно, протяжно.

Дети поют, следя за рукой учителя. В конце каждой фразы — фермата для того, чтобы долгие звуки дети пропели протяжно, красиво, активно, с хорошей артикуляцией и как бы небольшими крещендо к концу.

Следующий этап — более тщательная работа над фразами и выразительным исполнением мелодии с текстом. Сразу заметно ухудшается качество пения: исчезает наметившаяся протяженность звуковедения и ансамбль, появляется значительная большая неточность интонации, нарушается правильное дыхание. Поэтому рекомендуется объяснить детям некоторые правила: слова надо петь так, чтобы не разрушить мелодию. Гласные пропеваются предельно долго, согласные — очень кратко, четко. Ясно произносятся окончания слов. И самое главное — необходимо внимательно слушать себя!

Все эти новые задания вводятся постепенно и при условии умения выполнить ранее знакомые требования.

Словесная фраза первого куплета — "Утром в наше окно входит солнечный свет" — содержит в себе две музыкальные фразы, которые исполняются на одном дыхании. Однако некоторое время первую музыкальную фразу со словами разучивают дети, получая каждый раз новое задание, вторую поет учитель. Это облегчает выполнение исполнительских требований, подготавливает воспроизведение второй музыкальной фразы. Работа идет над относительно законченной мыслью, что весьма существенно для развития музыкальности.

В первой музыкальной фразе последовательно ставятся следующие задания:

1. Пропеть ее со словами, как бы нанизывая их на льющуюся мелодию. Обязательно слушать себя в общем звучании! Добиваться легкого, активного вдоха, равномерного и экономного расходования воздуха при выдохе. Петь мягким звуком умеренной силы, обращать внимание на руку учителя.

2. При протяжном звуковедении очень быстро произносить согласные звуки и группы согласных. Трудность этого отрывка — сочетание двух и трех согласных. УТРоМВНашЕ оКНо.

3. Предельно долго петь все гласные звуки, правильно их произносить, чтобы, сохраняя свою индивидуальную окраску, они прозвучали ровно по силе и одинаково по манере.

4. Выразительно пропеть фразу красивым звуком, усиливая его к концу (слог — *кно*), смягчить звук слова — *ше* (в слове "наше") и чуть заметно разделить две следующие одна за другой гласные (в словах "НашЕ Окно").

Разумеется, все задания, как и прежде, демонстрируются учителем и проверяются как у всего класса, так и у отдельных учащихся.

Разучивание следующей фразы проводится по такому же плану.

Третья музыкальная фраза начинается с относительно низких звуков. Звуки *до-диез*, *ре-диез*, *ми-диез* надо петь легко, светло, без нажима, в манере исполнения примарных тонов, над которыми до этого преимущественно шла работа.

Восходящее движение мелодии требует очень большого внимания к правильному распределению дыхания: весь воздух не должен быть израсходован на первых звуках.

Кульминация песни приходится в первом куплете на слово "лучи" (точнее, на слог — *чи*) — звуки — *соль-диез* и *ля-диез*. Стремление мелодического хода к верхнему звуку должно быть подчеркнуто.

Далее следует разучивание четвертой фразы. И наконец, поется весь первый куплет песни, после чего подробно разбираются достоинства и недостатки исполнения.

Во втором куплете в связи с текстом несколько меняется расстановка дыхания. Характер исполнения остается прежним. Исполнение всей песни завершает процесс разучивания, однако повторение ее и постепенное совершенствование — впевание в тональности *ре* мажор продолжают еще на нескольких занятиях.

Принято считать, что успешная работа над двухголосием может начинаться лишь после достижений с учащимися хорошего унисона, умения петь по нотам и достаточной певческой подготовки.

Однако в школе уровень указанных умений не всегда удовлетворяет. И все же переходить к двухголосному пению необходимо, так как в процессе этой работы как раз и совершенствуются нужные качества.

Деление на первые и вторые голоса в начальной школе происходит весьма условно. У детей нет еще ни ярко выраженного тембра, ни развитого диапазона, а наблюдается чаще всего склонность к более высоким или более низким звукам. Исходя из сказанного очень важно иметь в виду, что не исключена возможность перевода детей из одного голоса в другой и что оба голоса поют первоначально почти все в одинаковой тесситуре.

В упражнениях, которые предвосхищают работу над новым навыком, нужно стремиться к очень строгой последовательности материала и постепенности его усложнения.

В подготовительный к двухголосному пению период следует включать слуховые упражнения. Например: исполнение на инструменте учителем

созвучий (секста большая и малая, терция большая и малая, септима большая и малая, секунда большая и малая, кварта, квинта, октава). Сначала от учащихся требуется определение количества звуков. Когда эти задания решаются легко и достаточно быстро, можно переходить к более сложным: пение верхних звуков созвучий (эти звуки должны по возможности исполняться без инструмента и непременно хорощим певческим звуком). Затем пение нижних звуков интервалов. Далее — определение количества голосов в песнях: в какой момент звучат два голоса, какой голос исполняется учителем при его пении и одновременной игре на инструменте.

Наконец, пение простейших двухголосных мелодий. С самых первых шагов необходимо следить за тем, чтобы учащиеся учились слушать оба голоса, исполняя один из них.

Первое упражнение имеет противоположное движение голосов и общий первый звук:



Учащиеся сольфеджируют всю мелодию. Обязательное требование — хорощий, активный певческий звук. Затем по указанию учителя поочередно каждая партия исполняет свою мелодию. Сигналом к пению того или иного голоса служит или словесное указание учителя, или его руки: левая — верхнему голосу, правая — нижнему.

После удовлетворительного исполнения диалога преподаватель поднимает обе руки, и учащиеся одновременно поют свою партию. Важно при этом выполнение оттенков.

Еще раз подчеркиваем: чем правильнее вокально подготовлена каждая партия, тем точнее и увереннее звучат оба голоса. Последний аккорд выдерживается долго. Звучать он должен активно, ярко:



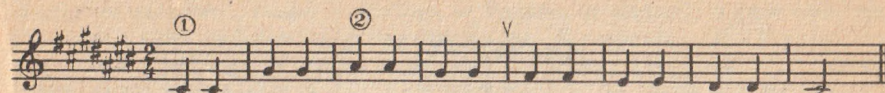
В этом упражнении главная мелодия во втором голосе, но кажущаяся простота верхнего голоса обманлива. Исполнение повторяющихся звуков требует определенного умения: каждый раз *соль-диез* надо петь ярче и как бы несколько выше предыдущего. Разучивается упражнение так же, как и первое.

В следующем упражнении терцовое двухголосие:



Здесь сразу звучат два голоса. Специально обращается внимание детей на то, чтобы они все время хорошо слушали как свою партию, так и партию другого голоса.

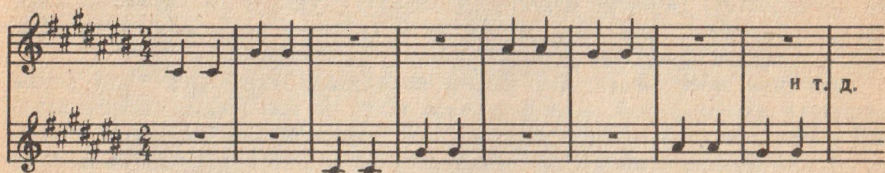
Большое место в работе над двухголосием занимает пение канонов. Методика работы с таким видом двухголосного пения разбирается на примере разучивания французской народной песни:



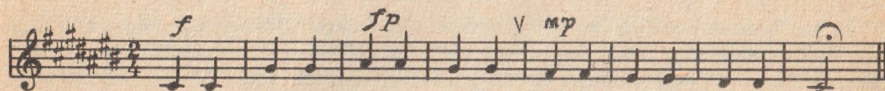
Учащиеся сольфеджируют мелодию. Далее песня поется на слоги *да, ле, ми* всем классом одногласно.

Затем соревнование: какая партия лучше исполнит мелодию подряд два раза — сначала с названием нот, потом на слог *ДА*.

Следующее задание: мелодия разбивается на отрывки по два такта каждый, и учащиеся должны исполнить эти фрагменты поочередно по партиям:



Порядок вступления голосов меняется. Теперь необходимо подготовить внимание учащихся к моменту вступления второго голоса — к третьему такту. С этой целью снова одногласно пропеваается мелодия с динамическими оттенками:



А дальше звучит канон в таком варианте: первый голос исполняют дети, второй — учитель (или инструмент). Нюансы сохраняются.

Наиболее трудный момент в канонах — вступление нового голоса, точное интонирование первого звука. Применяется такой метод: вторые голоса перед своим вступлением два такта поют звук *до* первой октавы, сначала вслух, затем про себя:



Заключительный этап — пение канона подряд дважды, со словами.

Таким образом, методика разучивания песен в общеобразовательной школе является важным звеном, которое помогает раскрытию творческого потенциала личности ребенка и направлен на его духовное обогащение и приобщение к высокому миру музыкального искусства.

Ананченко Г. В.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГАРМОНИЧЕСКОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Музыкальное произведение представляет собой целостное единство содержания и формы. Понимание содержания требует различения и осознания элементов музыкальной речи, среди которых важное место занимает гармония. Знакомство детей с выразительностью гармонического языка предполагает развитие их гармонического слуха. "Гармонический слух следует развивать для того, чтобы дети слышали гармонию, понимали ее", — отмечала известный ученый-педагог Н. Л. Гродзенская¹⁴.

Практика показывает, что задача воспитания гармонического слуха считается выполненной, если учащиеся поют на два голоса. Восприятию же гармонического языка как средства музыкальной выразительности на уроках музыки в школе не уделяется достаточного внимания. Ю. Б. Алиев, исследуя уровень развитости гармонического слуха школьников, пришел к выводу, что "не существует прямой зависимости между уровнем проявления гармонического слуха в пении и в слышании музыки". При этом автор отмечает, что "гармонический слух учащихся более развит в области слышания (восприятия), нежели в области пения (исполнения)"¹⁵.

В настоящее время в научно-педагогической литературе встречаются две трактовки термина "гармонический слух". В соответствии с широким пониманием гармонический слух рассматривается как "способность воспринимать и исполнять многоголосную музыку гармонического и полифонического склада" (Б. М. Теплов, В. А. Серединская и др.). Более узкая трактовка гармонического слуха указывает на "одновременность восприятия различных звуков по высоте", на "восприятие множества звуков как единого целого" (Г. М. Цыпин, Е. В. Давыдова и др.). В разработке проблемы формирования гармонического слуха младших школьников мы исходили из его узкого понимания и учитывали в работе с детьми главным образом красочность звуковых комплексов.

Игровые приемы позволяли детям живо и непосредственно откликаться на вопросы учителя. Поскольку младшие школьники отличаются большой подвижностью, но быстро устают и их внимание неустойчиво, — мы прибегали к частой смене заданий. Элементы игры вызывали заинтересованное отношение учащихся к музыкальному материалу, способствовали активному и лучшему его запоминанию.

Мы остановимся на анализе некоторых песен, народных попевок, произведений инструментальной музыки и исходя из их гармонического языка

¹⁴ Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. М., 1968, с. 19.

¹⁵ Алиев Ю. Б. Формирование и развитие гармонического слуха школьников-подростков в процессе восприятия музыки. — В кн.: Музыкальное восприятие школьников. М., 1975, с. 124 — 159.

рассмотрим возможности формирования соответствующей слуховой способности.

Музыка для детей включает сочинения различных видов и жанров. Ведущее место на школьном уроке в младших классах принадлежит песне. Основная тематика песен — любовь к Родине, к народу, живое чувство природы, мир сказочности, игрушечности. Композитор М. Раухвергер так писал в журнале "Советская музыка" о музыке для детей: "...детская песня (или инструментальная пьеса), несмотря на свою миниатюрность и простоту, должна быть подлинным произведением искусства... Чем меньше и прозрачнее вещь, тем заметнее в ней и изъяны и шероховатости. Недоработанность мелодии затрудняет восприятие и запоминание песни, а неточные гармонии и небезукоризненное голосоведение засоряют слух детей"¹⁶.

Давая общую характеристику песням, предназначенным для младших школьников, можно отметить, что некоторые из них написаны в классических традициях: в них преобладают небольшие музыкальные фразы, несложный ритм, умеренный или подвижный темп. Гармонический язык аккомпанемента также несложен. Песенки "одеты" в простой гармонический наряд: в них господствуют типовые признаки мажора или минора, основные функции лада: тоника, субдоминанта, доминанта. Все это сближает детскую музыку с народной.

Ярким примером проникновения народного начала в детскую музыку могут служить песни композиторов М. И. Красева, Т. А. Попатенко, Е. Н. Тиличевой и др. Вот что пишет по этому поводу композитор А. Д. Филиппенко: "Я понимаю народность в музыке не как нечто застывшее, а как вечно живое искусство, идущее в ногу с современностью. Такая народность — это источник, ключ к созданию любого полноценного музыкального произведения. А особенно это относится к музыке для детей"¹⁷.

Многие первоклассники любят песню А. Филиппенко на слова Д. Чибисова "Вечный огонь". Песня написана в характере строгого четкого марша. Гармоническое сопровождение данной песни несложно по своему функциональному значению, но является ярким по колориту. Уже первоначальные интонации вступления при повторении по-новому гармонически окрашиваются:



В дальнейшем гармонии не просто сопоставляются; в них есть хотя и небольшое, но логически завершенное внутреннее развитие. Текст песни

¹⁶ Раухвергер М. Что должны делать композиторы? — "Советская музыка", 1961, № 3, с. 7 — 8.

¹⁷ Циг. по кн.: Они пишут для детей. М., 1975, с. 169 — 170.

повествует о павших воинах, в память о которых в парке возведен обелиск и зажжен вечный огонь. Пионеры, пришедшие почтить погибших солдат, дают клятву всегда помнить об их подвиге. Эта песня-марш помогает донести до детей важные мысли, переживания, чувства. Главная задача при разучивании этой песни заключалась в том, чтобы ладофоническое звучание аккордов помогало детям почувствовать характер музыки и воспринять ее художественный образ.

Широко известны песни для детей Е. Н. Тиличеевой. Композитор хорошо чувствует детскую психологию, ее песни легко воспринимаются детьми и удобны для исполнения. В созданных композитором песнях нашла отражение многообразная жизнь ребят — в школе, лагере, дома... Герой этих песен — озорной и веселый, трудолюбивый и мечтательный. Гармонические средства в песнях Тиличеевой подчинены образному развитию. Композитор использует богатый арсенал гармонических средств, в аккомпанементах встречаются септаккорды второй, третьей ступеней, отклонения в параллельную тональность.

Так, песня "Березка" на слова А. Абрамова мягкая, выразительная. В ней ярко выражена трехчастность, которая связана с литературным текстом. Настроение первой и третьей части светлое, радостное. Средняя часть взволнованная и тревожная. Начинается песня с описания березки:

У красоты-березки платье серебрится,
У красоты-березки зелены косицы .

Вторая часть песни — кульминационная: на березку напали козы и она может погибнуть. Тревожное состояние передано повторяющимся интонационным оборотом, динамическим нарастанием, ладовой неустойчивостью, диссонирующими созвучиями. Но дети спасли березку и она вырастет большой и красивой.

При разборе этой песни внимание детей обращалось на светлый, мягкий колорит созвучий в крайних частях, на тревожный, диссонирующий характер аккордов в средней части.

Более 50 песен для детского исполнения и слушания написаны З. Левиной: "На парад", "Салют", песни об армии, мире. Композитор знакомит детей со "Звуками ремесел", пробуждает интерес и уважение к каждому делу.

Мелодии многих детских песен З. Левиной просты, но гармонические краски часто изысканы, придают им неповторимый облик. Зара Левина тонко использует гармонию для образной характеристики персонажей. Вот как этого достигает автор в простейшей мелодии песни "Неваляшки":

Приведем

Мы — ми_лаш_ки, кук_лы не_ва_ляш_ки,

кук_лы не_ва_ляш_ки, яр_кие ру_баш_ки.

В данном фрагменте при повторяющемся развернутом тоническом трезвучии в мелодии на слова "Мы — милашки, куклы-неваляшки" ощущение красочности как бы вырывается в восторженной фразе "яркие рубашки" (доминантовое решение).

"Что нам осень принесет?" написана в форме вопросов и ответов. Простота мелодии и яркость гармонических красок передают лирическое, теплое и радостное чувство, рождаемое сбором даров осени.

Полна искренности песня З. Левиной "Белочки". В ней рисуются два образа — наступившей осени и жизнерадостных хлопотливых белочек, которым не страшны надвигающиеся холода. Сопоставлению контрастных образов — грустного осеннего начала и активного, отвечающего заботам белочек, собирающих на зиму орешки, — служат все средства музыкального выражения: лад, метр, темп, гармония, характер и склад мелодии.

Ценным источником музыкальных впечатлений являются народные песни и попевки, которые привлекают красотой мелодии, сжатостью музыкальной формы, меткостью и простотой средств художественного выражения, доступностью для исполнения. Они довольно разнообразны как по тексту, так и по музыке. Это главным образом плясовые, колыбельные, игровые, шуточные песни: "На зеленом лугу", "Не летай, соловей", "Как под горкой", "Савка и Гришка", "У котика-воркота" и другие. Основные их особенности — ясность и простота мелодической и ритмической структуры, неразрывная связь слова с напевом.

При разучивании песен внимание учащихся обращалось на колористическую окраску сопровождения, созданную различными композиторами, на то, что красочность созвучий, по словам М. И. Глинки, "дорисовывает мелодическую мысль", досказывает то, что словно "дремлет в мелодии" и что она "полным голосом" высказать не может.

Так, в попевке "Дон-Дон" звуки мелодии повторяются на одной высоте, а аккорды появляются как бы в такт раскачивания колокола. Окраска созвучий подчеркивает тревогу, общее замешательство — пожар в кошачьем доме!

Песня "Ходила младшенька по борочку" отличается напевностью, мягкостью. Слитые воедино мелодия и текст создают представление о народном песенном творчестве (своеобразна и форма слов: "младшенька", "рвати", "гуляти" и др.). Теплота и задушевность этой песни выражается поступенным движением мелодии, небольшими взлетами вверх и вниз, выпеванием двух звуков на один слог. Выразительность мелодии особо подчеркивается колоритом созвучий параллельно-переменного лада в аккомпанементе.

Из сказанного выше можно заключить, что при разучивании песен необходимо учить детей вслушиваться не только в интонационное богатство мелодических линий, но прочувствовать колорит, красоту, своеобразие гармонических сочетаний сопровождения.

Остановимся немного на анализе инструментальной музыки для детей. В музыкальной литературе отмечается, что в инструментальных сочинениях для детей композиторам удается решать ряд сложных задач: с помощью лаконичных, тщательно отобранных и отшлифованных средств воплощения, добиваться образной выразительности. К "золотому фонду" детской музыки относятся высокохудожественные произведения русских, советских и западноевропейских классиков, общение с которыми обогащает духовный мир ребенка. Это "Детский альбом" П. И. Чайковского, "Альбом для юношества" Р. Шумана, "Детские игры" Ж. Бизе, вокальный цикл "Детская" М. Мусоргского, симфоническая сказка "Петя и волк" и "Детская музыка" С. Прокофьева, "Танцы кукол" Д. Шостаковича и другие.

Обратимся, например, к "Детскому альбому" П. И. Чайковского. Большинство пьес из этого сборника знают во всем мире.

Простота и выразительность гармонического языка характерны для "Неаполитанской", "Итальянской" и "Немецкой" песенок, для цикла пьес о кукле: "Болезнь куклы", "Похороны куклы", "Новая кукла", а также для таких пьес, как "Полька", "Мазурка", "Камаринская".

Более разнообразными гармониями отличаются "Сладкая греза", "Песня жаворонка", "Баба-Яга", "Шарманщик поет".

"Марш деревянных солдатиков" знаком большинству детей по детскому саду. Детям интересно его послушать в исполнении на фортепиано и на ксилофонах. Звучание квартета ксилофонов еще ярче передает особенности марша деревянных игрушек, более подчеркивает красочность гармонии.

Как известно, "Альбом для юношества" Р. Шумана состоит из двух разделов: в первом — пьесы для детей младшего возраста, во втором — для старшего. Здесь много пьес, воссоздающих народные мелодии: "Сицилийская песенка", "Песенка жнецов", "Веселый крестьянин", "Деревенская песенка" и другие.

Пьеса "Веселый крестьянин" пронизана радостным и добрым настроением. Такую мелодию может петь человек хорошо и плодотворно потрудившийся. Мелодия напевного характера построена по звукам главных функций лада. В среднем разделе пьесы ясно слышатся два голоса. Быть может, песню веселого крестьянина услышали его друзья и решили подпеть ему? Прост и гармоничен фон пьесы: в нем воплощен основной принцип гармонического развития — постепенный рост неустойчивости с последующим разрешением в совершенную каденцию.

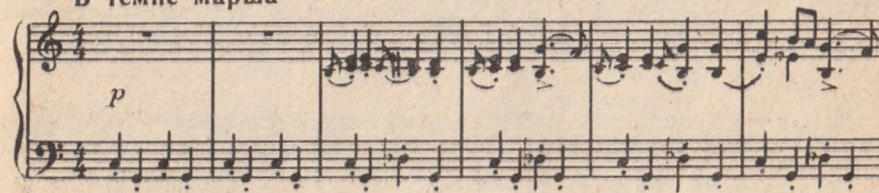
Пьеса "Первая утрата" начинается жалобными интонациями. Это рассказ о нахлынувшей детской беде. Что-то произошло в жизни маленького человека. Горестные мелодические возгласы как бы просят сочувствия (остановка фраз на доминантовой гармонии). Короткие перехваты заключительного раздела темы, финальные аккорды в пределах полного гармонического оборота минорной тональности вносят успокоение, "утешение".

Данные пьесы предлагались детям при знакомстве с классической гармонией. В дальнейшем, на протяжении всей работы, они служили своеобразным ориентиром при освоении фонизма созвучий современных композиторов.

Известное высказывание Д. Шостаковича о том, что "советские дети

особенно должны быть благодарны С. С. Прокофьеву, ибо никто из советских композиторов не посвятил детям столько прекрасных произведений"¹⁸, еще раз подчеркивает значимость творчества С. С. Прокофьева для приобщения школьников к музыкальной классике и искусству современности. 12 фортепианных пьес С. Прокофьева разнообразны по сюжетам, по характеру музыки, увлекательны по своим образам. Гармонический язык "Детской музыки" свеж, необычен, занимателен. Пьесы "Раскаяние", "Дождь и радуга" порой даже гармонически "дерзки". В пьесе "Утро" преобладает тоническая гармония, которая звучит то в высоком, то в низком регистре. Острые резкие созвучия характерны для "Марша", который учащиеся слушают всегда с большим удовольствием:

В темпе марша



На пьесах одного жанра — "Марш деревянных солдатиков" из "Детского альбома" Чайковского, "Марш" Прокофьева из сборника "Детская музыка" и "Марш Бармалея" из детских пьес Слонимского — мы проводили параллели между творчеством композиторов разных направлений. Такое сравнение являлось предпосылкой развития познавательного интереса, давало пищу для размышления, расширяло границы эмоционально-образного восприятия детьми музыки, способствовало развитию их гармонического слуха.

Творчество современных композиторов вводит детей в сферу нового музыкального языка, музыкальной выразительности.

Так, фортепианная миниатюра Д. Кабалевского "Ежик" построена на симметричном движении мелодий в двух голосах по звукам параллельных трезвучий. Образ "колючего героя" передан за счет выразительности диссонансирующих секунд, появляющихся на каждую сильную долю:

Неторопливо



¹⁸ Шостакович Д. В сборнике фортепианных пьес С. Прокофьева "Детская музыка". М., 1973, с. 1.

Интересный гармонический язык, новые средства выражения сочетаются с поэтичностью характеристик в фортепианных пьесах С. Слонимского: "Ябедник", "Дюймовочка" и др. В пьесе "Лягушки" композитор говорит с детьми языком острых гармоний, непривычным интонационным строем мелодии, которые как бы имитируют движения лягушки — прыжки и приседания:

Неторопливо

Живое ощущение мира детских представлений и интересов позволили композитору Г. Дмитриеву с помощью необычных звуковых сочетаний добиться превосходной выразительности. В пьесе "Опять кляксы!" противопоставляются мелодические интервалы (старательное письмо) диссонирующим созвучиям-пятнам (кляксы):

Заостренность гармонических сочетаний, своеобразие мелодической линии и метrorитмической пульсации позволяли фиксировать внимание детей на том, что музыка порой может говорить ярче слов.

Сравнение контрастных выразительных свойств фони́зма созвучий (без какого-либо теоретического осмысления) способствовало слышанию гармонического языка музыкальных произведений композиторов разных направлений.

Таким образом мы можем заключить, что репертуар является тем стержнем, вокруг которого выстраивается методика формирования гармонического слуха. В лучших сочинениях близкое детям содержание соединяется с развитыми, а подчас и сложными формами музыкального выражения, многообразием гармонических красок.

Формирование гармонического слуха мы рассматривали как эффективный способ обогащения эмоциональной сферы детей, как существенный фактор прослеживания и осмысления художественно-образного содержания музыки. Целенаправленная работа создает благоприятные условия для привития навыков восприятия относительно сложного элемента музыкальной выразительности, каким является гармония. Важно подчеркнуть, что знакомство с ладофонической стороной созвучий не требовало специального времени на уроке, оно вплеталось в единый комплекс решения задач по музыкально-эстетическому воспитанию младших школьников.

Благинина Т. И.

МУЗЫКА И. С. БАХА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

(Из опыта работы)

Прошло более 300 лет со дня рождения гениального немецкого композитора Иоганна Себастьяна Баха.

О значении творческого наследия И. С. Баха в музыкальной культуре, о необходимости серьезного и вдумчивого отношения к его музыке писали многие. Огромный диапазон человеческих чувств, страстей, воплощенных в произведениях Баха, захватывает, покоряет слушателей. Меняются музыкальные вкусы, возникают и исчезают тенденции, веяния времени, а его музыка живет. "Как бы ни манили новые дарования, как бы ни казались большими фигуры композиторов послебаховской эпохи — они не в силах предать забвению искусство Баха... Оно и учит, и радуется, и заставляет думать, и утешает" — писал Б. В. Асафьев¹⁹.

Подлинное знание творений композитора имеет важное значение в воспитании художественного вкуса. Поэтому серьезное внимание уделялось и уделяется освоению школьниками музыки Баха.

По программе, разработанной под руководством Д. Б. Кабалецкого, учащиеся знакомятся с его "Органной фугой" (соль минор), "Прелюдией" (си минор), "Весенней песней" в первой четверти V класса. В третьей четверти пятиклассники слушают "Шутку" (часть из сюиты № 2. Освоенные наследия композитора продолжается во второй четверти VI класса на примере "Органной фуги" (ля минор), в первой четверти VII класса — "Токкаты и фуги" (ре минор).

У старшекласников имя Баха нередко ассоциируется с недоступной, непонятной, а значит, и неинтересной музыкой. Как же заинтересовать его школьников?

Известно, что путь к освоению сложных по музыкальному языку произведений наиболее естественно и просто проходит, когда с самого раннего детства осуществляется преемственность в их восприятии. Например, старшекласники узнают, понимают и любят произведения Чайковского, Грига, Прокофьева — в их слуховом багаже накоплены интонации музыки этих композиторов еще с начальной школы. Поэтому, чем раньше учащиеся познакомятся с музыкой Баха, тем глубже они будут понимать ее в дальнейшем.

В данной статье автор поделится опытом ознакомления с творчеством И. С. Баха на уроках музыки.

Чтобы увлечь музыкой Баха, подбирались доступные детям произведения. С учетом особенностей восприятия младших школьников использовались интересные формы работы, применялись игровые приемы, музыкально-ритмические движения, наглядность. Внимание учащихся активизировалось сообщением интересной информации об эпохе, рассказом о жизни композитора.

Так, первоклассникам предлагалось посмотреть рисунок оркестра и ответить на ряд вопросов относительно внешних примет изображенных на нем людей. Дети говорили, что нарисованы музыканты не нашего времени, указывали на парики, одежду, не похожую на современную (несколько детей назвали "шелковые, атласные камзолы"), туфли на высоких каблуках у мужчин. Учитель подтвердил, что изображены музыканты, жившие очень давно, почти 300 лет тому назад, и рассказал, что в то далекое время в Германии родился мальчик, ставший впоследствии великим композитором. Имя его — Иоганн Себастьян Бах.

Был показан портрет композитора, обращено внимание детей на выражение лица, сосредоточенный, серьезный взгляд.

Увлеченно слушали школьники известную историю, как маленький Иоганн тайно, лунными ночами переписывал ноты, принадлежавшие старшему брату, чтобы иметь возможность играть красивые музыкальные пьесы, а не скучные упражнения. Рассказ строился так, чтобы у детей возникли зрительные образы: как, возможно, мальчик подошел к шкафу, где хранились ноты, просунул сквозь узорную решетку свою маленькую руку, свернул нотную тетрадь в трубку и вытащил ее.

Полученные детьми историко-биографические сведения вызвали у них желание познакомиться с сочинениями композитора.

Учащиеся, осваивая тему "О чем говорит музыка", слушали "Волынку" из второй "Нотной тетради Анны Магдалены Бах" — пьесу танцевального характера с элементами изобразительности:



Дети говорили о радостном, бодром настроении музыки, похожей на танец.

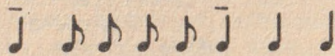
После рассказа о волынке — старинном инструменте — и показа на фортепиано, как она "гудит", дети определяли изобразительный характер сопровождения.

Работа над этой пьесой была возобновлена в четвертой четверти при знакомстве с темой "Что такое музыкальная речь". На вопрос: "Ритм волыночного сопровождения состоит из одинаковых или разных длительностей?" — ученики правильно ответили, изображая игру на волынке в соответствии с равномерным ритмом аккомпанемента. Задания постепенно усложнялись: слушая пьесу, одни исполняли ладонями ритм мелодии, другие — "играли" на "волынке", следя за появлением "волыночного" сопровождения. Учитель направлял внимание детей на изобразительный момент в середине пьесы, когда в музыке звучит что-то не так, будто старая волынка в неисправности:

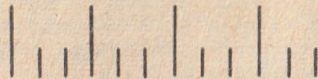


¹⁹ Асафьев Б. В. О симфонической и камерной музыке. Л., 1981, с. 7.

С танцевальной музыкой Баха, представленной менуэтами № 4 и № 36 из второй "Нотной тетради", первоклассники познакомились, продолжая изучение темы "Что такое музыкальная речь". Слушание светлого и жизне-радостного "Менуэта" № 4 (соль мажор) готовило детей к восприятию "Менуэта" № 36 (ре минор), более сложного по музыкальному языку. В этом "Менуэте" проявляются некоторые типичные черты стиля Баха: относительно протяженная мелодическая линия, движение по звукам уменьшенного септаккорда, элементы полифонии... Дети хорошо чувствовали разницу в характере и ладовой окраске, отмечая, что в музыке одного менуэта настроение радостное, а в другом — грустное, задумчивое. Неоднократное, с разнообразными заданиями прослушивание менуэтов помогало выявлять общее и различное в них. Так, сопоставляя первые два такта обоих менуэтов, ученики верно определяли одинаковый ритмический рисунок, графическое изображение которого было выписано на доске:



Подчеркивалась первая сильная доля трехдольности движениями рук по схеме:



Вместе с учителем дети пели на слог *лю* характерный интонационный оборот "Менуэта" № 36:

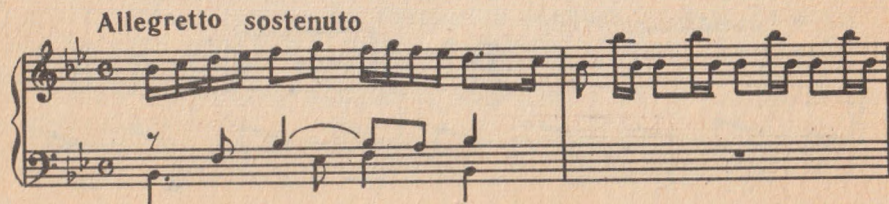


Дети узнали, что во времена Баха самым модным и распространенным танцем был менуэт, который исполняли изящно, грациозно, с поклонами и приседаниями. Малыши с удовольствием "танцевали" кистями рук, передавая его характер.

Используя опыт замечательного педагога Н. Л. Гродзенской, знаковой ребят со звучанием клавесина, учитель также брал лист бумаги, клал его на струны фортепиано и играл "Менуэт" № 4. Необычное звучание активизировало детей, привлекало их внимание. Сообщалось, что лет триста тому назад не было известных им пианино и рояля. Инструмент, хотя и с такими же клавишами, звучал иначе и назывался клавесин. Сравнивая звук фортепиано и клавесина, первоклассники заметили, что у клавесина он немного дребезжит и мало тянется. Учитель добавлял, что и сила звука у него умеренная: нельзя на нем играть ни форте, ни пиано.

Освоение учащимися музыки Баха было продолжено во II классе в теме "Интонация".

Школьники познакомились с "Арией почтальона" из "Каприччио на отъезд возлюбленного брата":



Как известно, "Каприччио" написано в жанре программной сюиты, объединенной общим названием, смысл которого раскрывает и конкретизирует заголовок каждой пьесы. Произведение отличается лиризмом, мягким юмором, обилием изобразительных эффектов.

Рассказ о том, как в баховские времена путешествовали в почтовых каретах, увлекал детей. Карета, запряженная лошадьми, везла не только письма, посылки, но и пассажиров. У почтальона был рожок, в который он трубил, давая сигнал об отъезде, и, кроме того, чтобы дальняя дорога не так утомляла путешественников, играл на нем мелодию, периодически прерывая ее шелканьем бича.

Дети "играли на рожке" и "шелкали бичом", будто погоняя лошадей. Они хорошо чувствовали изменения настроения в музыке, показывали руками смену лада, а именно:



— мажор, широко раскрывая ладони,

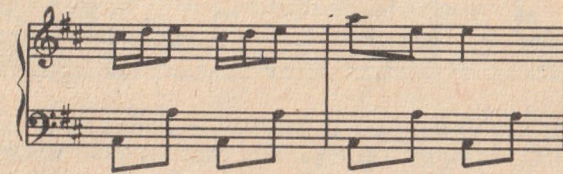


— минор, соединя концы пальцев.

Вместе с учителем дети сольфеджировали от звука *до* начало "мелодии почтальона" в мажоре и миноре.

Многочисленные повторения способствуют прочному запоминанию музыки, поэтому при ознакомлении с новыми пьесами Баха обязательно напоминались и уже известные его произведения с усложнением заданий.

Например, второклассникам предлагалось определить пьесу ("Вольнку") по интонации:



Тема третьей четверти III класса "Между музыкой разных народов мира нет непреходимых границ" благоприятствовала элементарному постижению полифонического языка Баха на примерах "Инвенции" (Фа мажор), "Фуги" на сигнал почтового рожка из "Каприччио на отъезд возлюбленного брата".

"Инвенция" увлекала третьеклассников задорным характером, подвижным темпом. Короткую и доходчивую тему дети сольфеджировали и быстро запоминали:

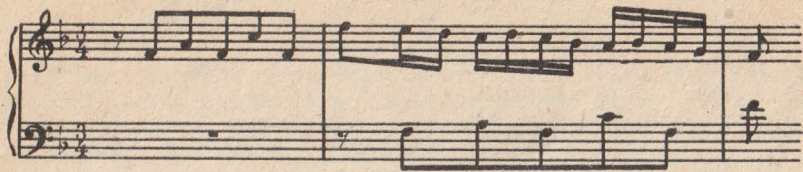


При анализе полифонического склада "Инвенции" хорошие результаты давало сопоставление:

1) темы и противосложения



2) имитации



Дети говорили, что сначала звучала только мелодия. Как назвать второе звучание – они, естественно, затруднились.

Осознанию полифонического склада помогал известный прием сравнения его с беседой двух, трех и более человек на одну тему. Раскрывалось специфическое своеобразие "беседы" между голосами в музыке, когда при исполнении главной мелодической темы одним голосом, например нижним, другой – верхний – не замолкает. Школьникам любопытно было узнать перевод слова "полифония". Затем, прослушав "Инвенцию" целиком, приходили к выводу: в полифонии все голоса равны, потому что они по очереди повторяют главную мелодическую тему.

"Фугу" на сигнал почтового рожка дети слушали после "Инвенции" и "Арии почтальона", поскольку большой объем ее, переключки в разных голосах протяженной и сложной по структуре темы требовали опыта восприятия полифонии.

Учащиеся в момент вступления темы в ее проведении поднимали карточки с буквой "Т":



Показательна для стиля Баха прелюдия ля минор из II тома "Хорошо темперированного клавира". Контрастное двухголосие представляет движение типа "бесконечной мелодии", в голосах – характерные для мелодики композитора увеличенные интервалы, движение по хроматическому звукоряду.

Знакомство с фрагментом прелюдии проходило так. Сначала слушали мелодию и определяли ее характер.



Рис. 3

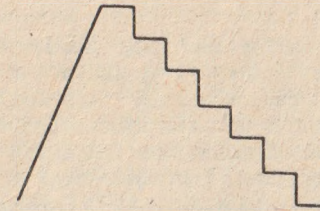
- Характер музыки беспокойный, взволнованный.
- Как лучше графически изобразить эту мелодию: прямой (Рис. № 3а) или волнистой (Рис. № 3б) линией?
- Волнистой.

– Какие еще можно дать определения мелодии с учетом характера движения?

– Извилистая, как змейка, ускользающая.



Третьеклассники верно почувствовали общий тревожный характер этих мелодий, отмечая, что вторую можно изобразить "углом", потому что "мелодия от первого звука сделала скачок вверх, а потом опустилась". Уточнялось, как "опустилась мелодия": плавно, поступенно или скачкообразно? Ученик на доске графически изображал тему:

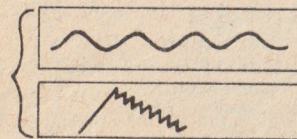


Не называя движения хроматическим, учитель помогал школьникам понять суть этого явления, предложив послушать движение мелодии по белым и черным клавишам подряд и посмотреть на клавиатуру.

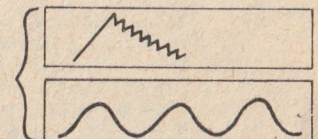
Вслушиваясь в полифоническую ткань прелюдии, учащиеся следили за "поведением" каждой темы, одновременно поднимая карточки с волнистой линией повыше, если извилистая тема звучала в верхнем голосе, и опуская, если она звучала в нижнем. Такое же задание выполнялось в связи со второй темой – поступенной, нисходящей.

В результате школьники сделали правильный вывод, что темы меняются местами:

1-е проведение



2-е проведение



Графическое изображение тем прелюдии помогало учащимся лучше почувствовать баховский мелос: сложный, изменчивый, беспокойный по рисунку.

Музыкально-теоретические понятия (полифония, фуга и др.) давались детям небольшими порциями, с учетом общей музыкальной подготовки класса.

Надежда Львовна Гродзенская неоднократно использовала в школьной практике песню Баха "Жизнь хороша" – благородную, напевную, проникнутую любовью к жизни.

Следуя рекомендациям Н. Л. Гродзенской, большое внимание уделялось протяжному, кантленному исполнению как важнейшему выразительному средству; для тембрового разнообразия чередовались первые и вторые голоса.

Чтобы голоса третьеклассников не напрягались, песню целесообразно транспонировать на тон ниже, в *Ми-бемоль* мажор. Школьники охотно слушали и разучивали ее, если предварительно "отправлялись" на воображаемую прогулку. "Красота жизни и природы, — говорили дети, — передается в торжественной музыке, а звучание фортепиано напоминает оркестр".

Далее логичным был переход к знакомству с органом — инструментом, который действительно может звучать как целый оркестр.

Ученики слушали фрагмент органной фуги до мажор, тема которой удобна для пения и сольфеджирования:



Орган как любимый инструмент Баха особенно заинтересовал ребят, они просили еще и еще раз послушать органную музыку композитора. Знакомство с органом было своеобразным забеганием вперед, открывающим перспективную линию более глубокого освоения наследия И. С. Баха.

Чтобы "обогатить" третьеклассников баховскими интонациями, в качестве распеваний использовались мелодии, темы из неизвестных им произведений. Например, дети вокализировали в удобных для пения тональностях тему фуги *си-бемоль* минор из I тома "Хорошо темперированного клавира".

Имея в виду важность информации для формирования у школьников положительного отношения к музыке И. С. Баха, учитель рассказал о том, что Бах вышел из большой музыкальной семьи. Родные композитора — братья, отец, дед — все были музыканты. А прадед, пекарь по профессии, никогда не расставался с цитрой — гитарообразным инструментом. Его сыновья прославились как талантливые композиторы. В переводе с немецкого "Бах" означает "ручей". Людвиг ван Бетховен сказал об Иоганне Себастьяне Бахе: "Не ручей — море должно быть имя его".

О Бахе создано много легенд, поэты посвящают ему стихи. Вот одно из них:

Звучаньем струн когда-то покорял Орфей
 Не только род людской, но и лесных зверей;
 И все ж, великий Бах, твое искусство краше:
 Лишь ты сумел пленить и ум, и сердце наше.
 Твой чудный звук! — Вот долетел до слуха он —
 И кажется, всем хором муз я окружен.
 Венчал тебя венком лавровым Аполлон;
 В граните вечном твое имя высек он.
 Но ты и сам себе бессмертье обеспечил:
 Своим искусством ты себя увековечил.

Подводя итоги проведенной работы, можно отметить, что произведения Баха, с которыми познакомились школьники на уроках музыки, полюбили им. Характерно желание большинства учащихся продолжить знакомство с музыкой композитора.

Искренность эмоционального отклика детей, их переживания и размышления, произвольная поведенческая реакция указывали на возникновение интереса к музыке И. С. Баха, нашего великого "современника".

²⁰ Худеман Л. Ф. Господину капельмейстеру И. С. Баху.—В кн.: Документы жизни и деятельности Иоганна Себастьяна Баха. М., 1980, с. 174.

Димова И. Г.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Забота о сельской школе, о формировании музыкально-эстетической культуры ее воспитанников всегда находилась в центре внимания научно-педагогической теории и практики. Особенно актуальна данная проблема в настоящее время, поскольку уровень развития сельской школы оказывает серьезное влияние на социальные преобразования и закрепление молодежи в селе, на повышение общей культуры ее жителей.

Одними из первых работ по воспитанию духовной культуры в условиях сельской школы стали исследования известных педагогов С. Т. Шацкого и В. Н. Шацкой. Опытная работа, организованная ими в сельской школе-колонии "Бодрая жизнь", включала большую музыкально-воспитательную деятельность учащихся вне урока, которая рассматривалась педагогами не узко, а с учетом всех факторов деревенской жизни. "Специалист-музыкант направляет и двигает всю работу своего района... Здесь не только приходится учить какому-либо из видов музыкального искусства, — задача понимается шире: мы стремимся создать из своей работы центр музыкальной жизни района. Такой музыкант является уже не только педагогом, но и общественником и пропагандистом, и, быть может, в скромной мере и строителем нового быта, поскольку помогает вносить в этот быт новое, светлое и созвучное современности..."²¹

Интересными и полезными для современного этапа развития сельской школы являются выдвинутые С. Т. Шацким и В. Н. Шацкой задачи широкого, лишенного узко профессиональной направленности музыкального обучения детей, а также конкретные практические рекомендации по организации внеклассной работы детей в условиях села: "пропаганда песен и внесение музыки в быт сельской школы", "организация силами колонии концертов в районе", "инструктирование деревенских хоровых кружков и организация их исполнительских выступлений по деревням"²² и другие. Стремясь сделать музыку органической частью жизни сельских школьников, педагоги внедряли такие формы работы, как коллективное исполнение песен перед занятиями, между уроками, во время сельских работ; организация кружков, например, по обучению игре на фортепиано (60% учащихся в условиях коллективного обучения овладевали элементарными навыками музицирования); хоровое пение сочеталось с театральной работой — хор использовался в постановках, инсценировках, массовых действиях, когда объединялись различные виды искусства.

В этом отношении опыт школы-колонии "Бодрая жизнь" является своеобразным прототипом многих современных сельских школ, активно

²¹ Революция — искусство — дети. Материалы и документы. М., 1967.

²² Шацкий С. Т. и Шацкая В. Н. Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии. М., 1923.

использующих богатейшие возможности музыкального искусства. Речь идет о сельских учебно-воспитательных комплексах, получивших в последние годы признание и распространение в РСФСР и в других республиках нашей страны.

Впервые такие коллективы возникли в середине 70-х годов в селах Белгородской, Курской, Ростовской и других областей Российской Федерации.

Сельские учебно-воспитательные комплексы — это прежде всего общеобразовательная школа с продленным днем (или с группами продленного дня), на базе которой во второй половине школьного дня организуют свою работу внешкольные детские учреждения различного профиля и разной ведомственной принадлежности.

Идея создания школ такого типа отражена в Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: "Создать в экспериментальном порядке учебно-воспитательные комплексы, дающие возможность органически соединить общее образование с музыкальным, художественным, физическим развитием"²³.

В основе соединения общего образования с музыкальным лежит задача максимального сближения профессионального и массового музыкального обучения, неоднократно высказываемая еще в первые годы становления школы Б. В. Асафьевым, отстаивающим активный, деятельный характер музыкального воспитания школьников. В опыте сближения общеобразовательной школы с музыкальной коренится по существу идея более "живого" вхождения ребенка в "искусство интонируемого смысла" (Б. В. Асафьев) в процессе хорового пения, игры на инструментах, движения под музыку.

Как показала практика, деятельность учебно-воспитательных комплексов дает положительные социальные и педагогические результаты: растет общая культура населения, активнее приобретаются разнообразные музыкальные инструменты и т. д. После окончания школ молодежь лучше закрепляется на селе — объединяется ее связь с сельскими клубами или Домами культуры, а некоторые учащиеся, получившие начальное музыкальное образование в школе, выбирают музыку профессией и возвращаются в родное село для преподавательской деятельности.

С первых этапов становления таких школ возникла задача создания наиболее рациональной системы взаимосвязи учебной и внеучебной музыкально-воспитательной работы. Сама организация музыкального воспитания состоит условно из трех основных звеньев: уроки музыки (1 — 7 классы), внеурочная работа (хоры, кружки и т. д.) и музыкальная школа (ее филиал или музыкальное отделение школы искусств). Поэтому большое внимание сразу было сосредоточено на планировании совместных действий учителя музыки общеобразовательной школы и преподавателей музыкальной школы, входящей в ее состав²⁴. Педагоги-музыканты стремятся выработать единые взгляды на проблемы музыкального воспитания сельских школьников, на понимание необходимости совместной работы, на определенную психологическую перестройку в сознании учителей и готовность преодолеть сложившиеся ранее стереотипные представления о круге своих профессиональных обязанностей.

²³ О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. М., 1984, с. 49.

²⁴ Интересно отметить, что все сельские учебно-воспитательные комплексы Белгородской области обеспечены учителями музыки с высшим и средним специальным образованием.

Новые условия, связанные с организацией различных форм музыкальной внеурочной работы, потребовали поиска соответствующего содержания, методов и приемов обучения и воспитания. Основу содержания обучения составляет учебная программа по музыке, закладывающая фундамент культуры учащихся и дающая общие знания об этом виде искусства. Разнообразная внеурочная работа позволяет включать в структуру урока музыки методические приемы, отражающие специфику музыкальных школ и те знания и умения, которые школьники приобретают в ней.

На конкретном примере проследим возможные связи содержания уроков и индивидуальных занятий. В программе для 1 класса тема первой четверти "Три кита" в музыке — песня, танец и марш — нацелена на формирование у учащихся обобщенного представления о наиболее распространенных сферах музыкального искусства. В последующих темах — "О чем говорит музыка", "Куда ведут нас три кита", "Что такое музыкальная речь", "Песня, танец, марш перерастают в песенность, танцевальность и маршевость" и т. д. — эти представления расширяются и углубляются. В то же время программа для детских музыкальных школ (класс специального фортепиано) рекомендует в течение учебного года разучить ученику 20 — 25 различных произведений, в том числе пьесы песенного и танцевального характера.

Таким образом, уже в содержании обеих программ заложены возможности для их взаимопроникновения. Так, например, несложные полифонические пьесы И. С. Баха, В. Моцарта, М. Глинки, произведения А. Гречанинова, А. Гедике, С. Майкапара, Т. Хренникова, В. Волкова и др., рекомендуемые учащимся 1 класса в программе для музыкальных школ и звучащие на уроке музыки в исполнении самих ребят, могут служить хорошими примерами к изучаемым темам ("Песня, танец, марш" и др.), помочь более глубокому усвоению тематического материала. Живой пример сверстника, овладевшего определенными музыкальными знаниями и навыками, вызывает желание в большей мере участвовать во внеклассных занятиях, проявить себя в различных видах деятельности, способствует развитию более устойчивого интереса к искусству.

Учителя музыки, работающие в условиях сельских учебно-воспитательных комплексов, должны хорошо знать каждого ученика своего класса, обучающегося в музыкальной школе, следить за динамикой развития его музыкальных способностей, поддерживать деловые творческие контакты с коллегами, ведущими предметы в музыкальной школе.

Педагогам по классу индивидуального обучения игре на инструментах (фортепиано, баян, аккордеон, народные инструменты, скрипки и т. д.) в свою очередь следует хорошо знать программу по музыке для общеобразовательной школы и при составлении индивидуального плана в подборе репертуара учитывать ее содержание.

Программа, разработанная под руководством Д. Б. Кабалевского, предусматривает установление внутренних связей музыки с другими искусствами. В учебно-воспитательных комплексах работа по межпредметным связям имеет особо серьезное значение. Учащиеся отделений изобразительного искусства, хореографии, литературно-драматических и театральных кружков, обладая определенными навыками, умениями и некоторым опытом, становятся активными помощниками учителя при проведении внеклассных занятий, праздников, конкурсов, вечеров. Их рисунки, выполняемые после прослушивания музыки, отличаются выразительностью, отточенностью линий и форм, богатой детской фантазией. Знания в области изобразительного искусства, полученные в специальной школе, позволяют подросткам проводить более широкие художественные обоб-

щения, тоньше улавливать органические связи между различными видами искусства на уроках музыки, литературы. Пластичность и грациозность юных исполнителей танцев, первоначальные навыки балетного искусства, приобретаемые на уроках ритмики и хореографии, позволяют им выступать не только на сцене своей школы, но и в сельских клубах, Домах культуры, совхозах. Стали традиционными вечера искусств, на которых ребята поют, танцуют, играют на разных инструментах, декламируют, сами оформляют праздники красочными декорациями. Содружество искусств становится неотъемлемой частью повседневной жизни сельских школьников, проникает в различные стороны учебно-воспитательного процесса.

Скоординированная деятельность педагогов-музыкантов воплощается также в заключительных уроках-концертах, предусмотренных учебной программой по музыке.

Опыт показывает, что такая форма совместной работы таит в себе большие воспитательные возможности. На них школьники демонстрируют свои успехи, приобретенные в течение года не только на уроках музыки, но и на занятиях в музыкальной школе. Все это выливается в яркий и запоминающийся праздник, подводящий своеобразный итог музыкально-воспитательной работы за прошедший год.

Таким образом, опираясь на содержание и методику программы по музыке для общеобразовательных школ, учителя пытаются усилить воспитательную и общепедагогическую направленность специального музыкального обучения и одновременно активизировать исполнительскую, практическую деятельность на уроках.

Путь в мир большой музыки пролегает в сельских учебно-воспитательных комплексах и через различные виды внеклассной работы. Наряду с традиционными формами — хорами, ансамблями в этих школах стали широко проводиться беседы, концерты, недели искусства, конкурсы. Появилась и такая форма работы — музыкальные занятия в группах продленного дня, которые организует воспитатель совместно с учителями. Назрела необходимость создания программы внеклассных занятий, поиск форм их проведения. Разработанная нами в НИИ школ МП РСФСР экспериментальная программа ставит цель: с одной стороны, расширить и обогатить знания детей, полученные на уроках музыки, с другой — помочь учителю в определенной последовательности и системе проводить разнообразные, увлекательные занятия вне урока.

Согласно этой программе в начальных классах сосредотачивается внимание на таких формах, как игра на простых инструментах, несложные импровизации, музыкальные игры и т. д. В средних — предпочтение отдано знакомству с несложными музыкальными понятиями, шире используются различные виды искусств, активнее привлекаются "трудные" подростки, а значит усиливается воспитательное влияние музыки на них.

Перед учителями встает и такой вопрос — как избежать дублирования внеклассных занятий и уроков, как внести в эту работу больше элементов игры, разнообразия, творческой смекалки и выдумки. В большинстве случаев занятия стали проводиться в виде музыкальных викторин, бесед-концертов, подготовительной работы к предстоящим праздникам. Продолжительность внеклассных занятий, как правило — 30 — 40 минут — для младших школьников, 40 — 50 минут — для средних классов. Но основной их стержень — связь с учебной программой по музыке. Что это означает?

Приведем несколько примеров, как соприкасается программа внеклассной работы с учебным материалом, какие образовательно-воспитательные задачи, поставленные на уроках, находят свое решение и вне их, как

видоизменяется форма внеурочного занятия (не повторяя урок) и каковы возможные варианты его проведения.

Тема второй четверти II класса учебной программы по музыке — "Интонация". Она предусматривает "осмысление выразительности музыкальной речи при сопоставлении ее с речью разговорной, выделение общности и отличий интонационной выразительности музыки и речи..."²⁵.

Соответственно этому в Программе внеклассных занятий также ставится задача расширения представлений учащихся об интонации как основе музыкальной речи. Предусмотрены различные формы проведения занятий: беседы, музыкальные игры и импровизации, игра на простых музыкальных инструментах, подготовка к календарным праздникам и т. д. Музыкальный материал насыщен детской музыкой современных советских композиторов, в которой отражаются внутренний мир ребенка, его фантазия, интересные сюжеты из жизни, образы героев сказок.

На занятиях учащиеся слушают, например, произведения В. Гаврилина (по выбору учителя) — "Грустное настроение", "Токката", "Танцующие куранты", "Генерал идет", "Поехал Тит по дрова", "А ну-ка, мальчишки!", "Шествие солдатиков", "Играй, моя гармошка" и другие детские песни; С. Слонимского "Пасмурный вечер", "Мультфильм с приключениями", "Северная песня", "Марш Бармалея", "Дюймовочка", "Колокола"²⁶. В песнях этих композиторов современным музыкальным языком ярко и живописно отражены картины детской жизни, музыкальные характеристики, красочные и близкие детскому восприятию. Не случайно после прослушивания и обсуждения этих пьес ребята захотели передать свои впечатления в рисунках, а при знакомстве с пьесами "Марш Бармалея" и "Дюймовочка" правильно отметили их контрастность: в первом, по выражению ребят, "чувствуется маршевое движение", "острые звуки", показывающие свирепый характер Бармалея; в "Дюймовочке" они услышали "мягкую" мелодию, передающую ее порхание с лепестка на лепесток и определили пьесу как вальс.

Тема первой четверти III класса "Музыка моего народа" предусматривает освоение учащимися ключевого, обобщенного понятия о народной музыке как "зеркале жизни народа, в котором отражаются (точнее, запечатлеваются) не только те или иные события жизни народа, но и дух, атмосфера всей его жизни"²⁷.

Согласно этому четыре внеклассных занятия первой четверти нашей программы в качестве важнейшей задачи выдвигают углубление интереса школьников к родной музыке. Каждое занятие ставит и более частную задачу. Например, на первом внеклассном занятии — показать разнообразие русского песенного творчества; на втором — познакомить с его видами и жанрами; тема третьего занятия — "Как сохраняется народная песня", на четвертом — расширяются знания о "трансформации" народной музыки в профессиональном искусстве, о бережном и исключительно заинтересованном отношении русских композиторов к народному творчеству.

Экспериментальная внеклассная программа проверяется в сельских школах Белгородской области и дает уже положительные результаты.

²⁵ Музыка в начальной школе: Методическое пособие для учителей. Под ред. Д. Б. Кабалевского. М., 1980, с. 65.

²⁶ Более подробный анализ пьес В. Гаврилина "Поехал Тит по дрова" и С. Слонимского "Мультфильм с приключениями" дан в статье М. Ройтерштейна.

²⁷ Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1 — 3 классы. М., 1980, с. 92.

Как мы говорили в начале, составная часть организации музыкального обучения и воспитания в сельских учебно-воспитательных комплексах — музыкальная школа (филиал ДМШ, школа искусств). Обогащая работу общеобразовательной школы (уроки музыки, разнообразные виды внеклассных занятий), музыкальная школа, как мы убедились, одновременно совершенствуется и сама. Так как ее репертуар широко включается в работу общеобразовательной школы, он становится разнообразнее, интереснее. Систематические выступления юных музыкантов на уроках музыки, внеклассных занятиях оказываются полезными для формирования у них исполнительских навыков. С другой стороны, в то же время усиливается воспитательная направленность в работе музыкальной школы.

Такая организация обучения и воспитания в сельских учебно-воспитательных комплексах определила и другие формы совместной деятельности двух школ. Методические объединения, в состав которых входят учителя общеобразовательных предметов (художественного и гуманитарного цикла) и педагоги, работающие в музыкальной школе, прочно утвердились во многих сельских школах Белгородской области. На их совместных заседаниях обсуждаются вопросы планирования внеклассной деятельности, вырабатываются единые требования и общие методические установки для разных музыкальных дисциплин, что усиливает дифференцированный подход и способствует учету индивидуальных особенностей детей в музыкальном образовании школьников.

В настоящей статье мы обратились к передовому опыту созданных в РСФСР учебно-воспитательных комплексов. Нами не затронуты такие актуальные для современной сельской школы вопросы, как малокомплектность, специфика занятий в условиях разновозрастного коллектива, подготовка педагогических кадров в селе для руководства музыкальным воспитанием. Эти серьезные проблемы требуют специального рассмотрения. Мы же остановились лишь на тех тенденциях, которые характеризуются возросшей потребностью к более высокому уровню организации музыкального — и шире — эстетического воспитания сельских школьников.

В условиях творческого содружества педагогов общеобразовательных и музыкальной школ, работников сельских клубов, Домов культуры, открываются действительно новые возможности успешного решения проблемы музыкального воспитания сельских школьников.

Судаков В. Ф.

ПОЮТ МАЛЬЧИШКИ ЛЕНИНГРАДА

Заголовок этой статьи является названием певческого праздника, известного в нашем городе всем любителям хорового пения. За последние годы праздник этот стал традиционным.

Ленинград вообще богат хоровыми традициями. С первых лет Советской власти получило здесь широкое распространение и профессиональное и самодеятельное хоровое пение. Большое количество детских хоровых коллективов имеется в Ленинграде и в настоящее время. Однако основной массой участников в них обычно были девочки, а мальчики составляли лишь небольшой процент. К тому же чаще всего это были ученики младших классов.

Наблюдения показали, что совместное пение с девочками смущает и стесняет мальчиков, особенно в мутационный период, когда голос подростка ломается, теряет звонкость, срывается. Как правило, мальчики, даже увлеченные пением, в этот период покидают смешанный хор и уже не возвращаются в него, перестают петь. Находясь в среде таких же мутлирующих подростков, они чувствуют себя свободнее, легче переносят трудный этап, а затем продолжают петь. Учитывая большое значение хорового искусства для формирования личности, общественные и педагогические организации города поставили перед собой задачу расширения хоровых коллективов мальчиков и юношей. Но в связи с этим остро встал вопрос, чем их привлечь, как заинтересовать, чтобы они пришли в хоровые коллективы, чтобы хоровое пение стало для них потребностью.

В конце шестидесятых годов возникла идея организации музыкальных праздников, которые вывели бы хоры мальчиков на широкую слушательскую аудиторию. Авторами этой идеи были руководитель методического объединения хормейстеров детских хоров М. Н. Евсеева и старший методист Ленинградского отделения ВХО Т. А. Калиберда. Начинание поддержали общественные организации и ряд хормейстеров, работавших с хорами мальчиков.

Первый праздник проводился во Дворце пионеров им. А. Жданова, в зале на 250 мест. Он проходил как слет запевал, посвященный Дню Советской Армии. Предварительно в школах, Домах пионеров, клубах мальчикам рассказывали о предстоящем празднике, говорили, что все они будущие воины, а в армии очень нужны запевалы — солдаты в строю обязательно поют.

На праздник пришли не только мальчики, певшие в разных хорах и ансамблях, но и те, кто никогда хоровым пением, помимо школьных уроков, не занимался. Пришли с пионервожатыми и родителями, с учителями музыки и с друзьями, в одиночку и коллективами.

Перед мальчиками открылись гостиные Дворца с увлекательными играми и аттракционами. Настроение у всех было приподнятое, праздни-

ное. Выступил офицер. Он рассказал о важной роли армейского запевалы, о дважды Краснознаменном имени А. В. Александрова ансамбле песни и пляски Советской Армии. Все вместе спели популярную тогда "Песню о веселом барабанщике" и несколько массовых пионерских песен. В зале находились участники хора мальчиков Дворца пионеров (руководитель М. Н. Евсеева), которые начинали песню, за ними вступали остальные. Постепенно пение увлекло всех. Ведущие начали приглашать на сцену желающих петь и мальчики выходили, исполняли свои любимые песни. Затем прошла викторина о боевых и патриотических песнях Советской Армии. Под руководством затейника Дворца разучили по плакатам в сопровождении баяниста несколько песен. Участникам слета показали кинофильм на военную тему.

На празднике присутствовали педагоги-хормейстеры Дворца. Они беседовали с детьми о хоровом пении как о большом и интересном деле и предложили проводить праздники, подобные этому, ежегодно, сделав их традиционными. Так родилось название праздника, которое с 1979 года было узаконено.

Результаты не замедлили сказаться. Начался приток мальчиков в уже действующие и вновь организуемые хоры и вокальные ансамбли. С нетерпением ждали ребята следующего праздника, тщательно готовились к нему.

Год от года росло количество хоров в городе. Они организовывались во Дворцах и Домах пионеров, в клубах и школах. Появились они в разных районах Ленинграда, в городах Пушкине, Павловске и др.

Зал Дворца пионеров уже не мог вместить всех желающих. Решили проводить праздник в два потока и предоставили для этого один из лучших залов Ленинграда — зал Академической капеллы им. М. И. Глинки.

Однако неуклонный рост желающих принять участие в празднике привел к тому, что всех уже не мог вместить и этот зал. Тогда было организовано специальное жюри, которое отбирало для участия в концерте лучшие коллективы. Начались смотры хоров мальчиков, повысились требования к качеству исполнения. Перед каждым коллективом стояла теперь творческая задача — как можно лучше выступить на смотре, чтобы завоевать право выступать на праздничном концерте на сцене знаменитой капеллы. Повышению качества исполнения способствовало также и то, что на этих концертах, помимо самостоятельных хоров, стал выступать хор мальчиков Ленинградского хорового училища. Его исполнение явилось для остальных своего рода эталоном того, как надо петь. Слушая слаженное, художественно выразительное исполнение этого хора, мальчики все больше проникались уважением к делу, которым увлеклись, и желанием повысить качество своего пения.

Еще одним стимулом в работе явилось создание сводного хора. В него входят лучшие хоры Дворцов и Домов пионеров, Дворцов культуры, клубов и хор хорового училища. В настоящее время состав его утвердился в количестве около трехсот человек.

Каждый коллектив может заслужить право быть зачисленным в сводный хор, который теперь выступает не только на заключительном концерте "Поют мальчишки Ленинграда", но участвует в ежегодных праздниках "Поет пионерия Ленинграда" в Большом зале Ленинградской филармонии им. Д. Д. Шостаковича, выступает на торжественных концертах в зале "Октябрьский" и т. п.

Готовиться к празднику, приуроченному к Дню Советской Армии, сводный хор начинает с сентября. На собрании хормейстеров утверждает-

ся точная дата праздника, обсуждается репертуар. Раздаются ноты и начинается работа сначала в отдельных коллективах, затем на репетициях сводного хора без хорового училища. Проходят они в зале Дворца пионеров им. А. Жданова под руководством лучших хормейстеров различных хоров мальчиков. Репетиции проводятся раз в месяц. Чередование хормейстеров дает возможность перенять друг у друга положительные методические приемы, яснее увидеть свои недостатки. Вначале репетиции проводятся по партиям, затем сводные. В заключительных репетициях участвует и хор хорового училища.

Одновременно к празднику готовятся и все остальные городские хоры мальчиков. В январе начинаются смотры и отбор лучших коллективов для выступления в капелле.

Хоровое общество печатает афиши, программы и пригласительные билеты, которые распространяются в школах, Дворцах пионеров, Домах культуры. Концерты всегда проходят в переполненном зале и с большим успехом.

Таким образом, праздник "Поют мальчишки Ленинграда" стал итогом определенного этапа работы, средством привития мальчикам любви к хоровому пению, привлечения их к этому благородному делу.

С годами стало постепенно изменяться и содержание праздничных концертов. Если на первых праздниках исполнялись в основном одно- и двухголосные популярные песни, то теперь репертуар в жанровом и стилистическом отношении стал богаче и разнообразнее: это песни народные, советских композиторов, композиторов-классиков прошлого и настоящего. Произведения для сводного хора даются более сложные, чем в отдельных хорах (обязательно трехголосные, с разнообразной фактурой изложения). Заметно усложняется репертуар и в отдельных коллективах. Так, например, в программу праздника, который состоялся в 1984 году, входили "Соловушка" Глинки, "Горные вершины" Рубинштейна, "Largo" Генделя, "Хор охотников" Вебера и т. п. Большое место в репертуаре праздников занимают произведения ленинградских композиторов: Соловьева-Седого, Гаврилина, Хромушина и др.

Подготовка к концертам развивает трудолюбие, чувства коллективизма и ответственности перед товарищами: они вместе поют, вместе переживают сходные эмоциональные состояния, вместе трудятся и радуются результатам общего труда. Стремление к единой цели сплачивает их; они вырастают, но продолжают петь в подростковом и юношеском возрасте. А в хоре Э. Стариковой, например, есть участники, которые после армии вернулись в свой коллектив и теперь не только поют, но и помогают руководителю как в организационных вопросах, так и непосредственно в работе хоровой.

В хоре Василеостровского ДПШ у руководителя И. Воеводского вместе с мальчиками поют и отцы, певшие в хоре в детстве. Выступление этого коллектива на празднике имело большой успех, и другие руководители задумывались над тем, как перенять такой замечательный опыт. У Л. Бобровой, руководителя из Выборгского Дворца пионеров, поют тоже не только дети и родители, но и педагоги. Часто родители, когда-то певшие в хорах, на смену приводят своих детей. Некоторые из них стали профессиональными хормейстерами. Так, например, известный руководитель ансамбля песни и танца Дворца пионеров им. А. Жданова, заслуженный артист республики В. Бадулин в детстве пел в хоре мальчиков у Г. И. Беззубова. То же и В. Иванов — руководитель хора мальчиков Куйбышевского ДПШ, в свое время был участником хора мальчиков Дворца пионеров, руководимого М. Н. Евсеевой.

Мальчики, окончив школы, часто вступают во взрослые хоры на производстве, в высших учебных заведениях. Они поют в хорах Технологического, Политехнического институтов, в университете. Бывшие участники хора и сами стали создателями вокальных и вокально-инструментальных ансамблей. Репертуар этих ансамблей продуманный, содержательный. Вкусы и интересы их организаторов резко отличаются от вкусов и интересов участников ВИА низкого пошиба, слепо подражающих западной моде. Они добиваются в исполнении подлинной музыкальности, у них действительно поют, а не вопят дикими голосами и не шепчут "бездыханно" в микрофон.

Хорошо поставленная учебно-воспитательная работа, учет современных педагогических требований, верные приемы и методы работы с мальчиками, развитие их художественно-творческих способностей, правильная вокальная основа, создание творческой атмосферы положительно влияют на формирование личности ребенка. Педагоги считают, что, если мальчик твердо выучил свою партию, это уже "намертво", они не забывают выученного — таково свойство их психики. И еще хормейстеры убеждены: мальчик, который долго пел в хоре, не способен на дурные поступки. Возможно, это несколько преувеличено, но доля истины здесь, безусловно, есть. Во всяком случае с уверенностью можно сказать, что эти мальчики менее подвержены дурным влияниям. Ведь ничто для человека не проходит бесследно, тем более положительное воздействие такого мощного фактора, как искусство, на еще не окрепшую, податливую психику ребенка.

В настоящее время в Ленинграде насчитывается около двадцати хоров мальчиков, обладающих хорошими певческими и исполнительскими навыками, участвующих в праздниках "Поют мальчишки Ленинграда". Имеется также большое количество начинающих хоров, пока еще на первоначальной стадии; последнее время они стали создаваться и при ПТУ, что имеет чрезвычайно важное значение. Но на фоне радующих фактов нельзя не отметить и существенных недостатков, причины которых, очевидно, кроются в том, что некоторые руководители не знают особенностей развития голосов мальчиков. Нередко к несплохим результатам в звучании хора они приходят наощупь, чисто эмпирическим путем. Нужны специальные семинары, встречи, конференции с привлечением специалистов, занимающихся изучением специфики детских голосов (медиков, фоноатров, ларингологов).

В последние годы в связи с ростом количества хоров в городе нехватка хормейстеров, умеющих работать с детскими хорами, стала ощущаться особенно сильно. Это, по-видимому, результат того, что в Ленинграде до сих пор нет высшего учебного заведения, которое готовило бы педагогов-хормейстеров для работы с детьми и юношами.

Еще одна важная проблема — это проблема репертуара. Наши композиторы еще недостаточно пишут для детей. Порой их произведения неудобны для исполнения в вокальном отношении, не рассчитаны на массовое исполнение, очень трудны для начинающих детских хоров. Не хватает живых, моторных по характеру произведений, специальных произведений для хоров мальчиков и особенно для юношеских хоров с учетом их голосовых возможностей и серьезных требований к тексту и музыке. Нужны песни и хоровые произведения, отвечающие запросам юношей, написанные современным музыкальным языком, острым, динамичным.

Все эти проблемы общими усилиями старается решить музыкальная общественность Ленинграда. Думается, что они же стоят и перед музыкальной общественностью других городов страны.

Ильина Е. К.

К ПРОБЛЕМЕ АРТИСТИЗМА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Учитель музыки, являясь работником идеологического фронта, исходя из общегосударственных целей образования, обучения и воспитания, решает не только специфические — музыкальные задачи, но и воспитывает средствами музыки. Всем своим творчеством, профессиональным мастерством оказывает он действительное влияние на мировоззрение, взгляды и убеждения учащихся. В этом идеологическая актуальность и социальная значимость его труда.

Успех работы учителя музыки во многом зависит от его способности влиять на впечатлительность и эмоциональность школьников. В исследованиях, раскрывающих психологические и физиологические механизмы эмоций, их связь с мышлением и другими свойствами личности подчеркивается, что активизация эмоциональной сферы влияет на формирование и развитие духовных потребностей, познавательных интересов, значительно улучшает теоретическое осмысление и практическое применение полученных знаний. Как отмечает Л. С. Выготский, "аппарат эмоций является как бы специальным приспособлением и тонким орудием, через который легче всего влиять на поведение... на все моменты воспитательного процесса"²⁸.

В воздействии не только на ум, но и на чувства заключается подлинное искусство педагогического творчества. Холодный и рассудочный урок музыкального искусства не взволнует учащихся, не вызовет эмоционального переживания, без которого немислимо восприятие музыки, и, более того, может вообще негативно повлиять на отношение к ней. Предполагается, что сам учитель увлечен искусством и стремится запечатлеть в сознании маленьких слушателей те мысли и чувства, которыми он хотел с ними поделиться. Для этого необходимо выразительно и одухотворенно исполнять, образно и ярко комментировать музыкальные произведения, создавая атмосферу творческой активности в классе.

Эффективность влияния на аудиторию обеспечивает не только содержание учебного материала, но и сама внешняя форма подачи его учителем, вносящая оживление и вдохновение среди учащихся. М. И. Калинин по этому поводу замечал: "Я могу вам говорить самые умные речи, но если они будут скучно изложены, то вы их не воспримете. Наша задача, чтобы то, что мы говорим, было воспринято. Восприятие же в значительной степени зависит от формы, в которую мы облекаем наши выступления..."²⁹

Емкость и рельефность сообщаемой информации, ее смысловое значение усиливаются благодаря использованию учителем целого арсенала средств выразительности; окраска голоса, его тембр, диапазон, мелодика, а также мимика, жесты, движения тела, передающие различные эмоциональные состояния учителя, воспринимаются, как правило, неосознанно, но тем не менее оказывают определенное впечатление.

²⁸ Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1967, с. 113.

²⁹ Калинин М. И. Избр. произведения, т. 2. М., 1960, с. 31 — 32.

Использование педагогом средств актерской выразительности способствует созданию благоприятной обстановки для наилучшего осуществления воспитательного замысла, содействует лучшему восприятию учащимися сообщаемого, повышает интерес, вызывает глубокие сопереживания.

Огромное значение выразительному облику учителя придавал А. С. Макаренко. Обучение молодых педагогов он не представлял без вооружения их специальными знаниями и навыками, " без которых ни один воспитатель не может быть хорошим воспитателем, не может работать, так как у него не поставлен голос... он не умеет разговаривать с ребенком и не знает, в каких случаях как нужно говорить... Не может быть хорошим воспитателем, который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало..."³⁰

Весь этот комплекс специальной подготовки, необходимый учителю, был определен А. С. Макаренко как педагогическая "воспитательная техника", овладение которой является необходимым условием мастерства³¹.

Требования, которые предъявлял крупнейший педагог к воспитателям, система его работы с ними во многом напоминала методику, применяемую при обучении актерскому мастерству. Подобно тому, как К. С. Станиславский предлагал актерам разыгрывать этюды на всевозможные темы, Макаренко, совершенно независимо от Станиславского, требовал разработки таких же этюдов от учителей. Исполнение их было предметом коллективных обсуждений. Сопоставление труда учителя и актера волновало Макаренко всегда. В течение долгих лет им поддерживались тесные контакты с Харьковским драматическим театром, во многом продиктованные намерением объединить достижения общей и театральной педагогики. "Для меня в моей практике... — пишет Макаренко, — такие "пустяки" стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, посмотреть. Нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учиться, и в этом есть и должно быть большое мастерство. Здесь мы сталкиваемся с той областью, которая всем известна в драматическом или даже балетном искусстве: это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота. Все это нужно и без этого не может быть хорошего воспитателя"³².

В данном случае речь идет о возможности использования некоторых элементов актерской техники для приобретения педагогического мастерства. "Я убежден, — говорит по этому поводу А. С. Макаренко, — что в будущем в педагогических вузах обязательно будут преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе работы воспитателя"³³.

Тем более все вышеизложенное имеет непосредственное отношение к преподавателям дисциплин эстетического цикла. Урок прекарасного должен отличаться высокой художественностью, поскольку педагогический процесс оказывает сильное влияние на интеллект учащихся, на их чувства и эмоции. В данном случае можно говорить об эстетике урока

³⁰ Макаренко А. С. Собр. соч. т. 5. М., 1959, с. 178 — 179.

³¹ Там же, с. 233 — 234.

³² Там же, с. 234.

³³ Там же, с. 179.

музыки, которая выражается в увлеченности и эмоциональности учителя, выразительности и красоте его речи, движений и жестов, во всем внешнем облике, умении ходить, причесываться, носить костюм. Необходимо, чтобы сам педагог переживал те эмоции, которые стремится передать слушателям, воспринимая красоту природы и окружающей жизни. Детская аудитория очень тонко чувствует неискренность, наигранный пафос.

Нельзя говорить о внешней выразительности педагога вне совершенствования самой ее основы — психофизической природы. В это понятие включается весь сложный сплав физических и психических качеств, которыми непременно должен обладать учитель и сознательно управлять ими. Развитая психофизическая природа включает хорошо поставленный голос, речевые навыки, мимические и пантомимические возможности, выразительность движений и жестов, владение позой — все, что дает возможность выражать и передавать другим чувства, мысли и представления.

Непосредственно через психофизическую природу осуществляется вся система педагогического воздействия. Следует заметить в связи с этим, что многие программы музыкально-педагогических факультетов, решающая целый комплекс важных задач мировоззренческой, психолого-педагогической, специально музыкальной подготовки будущего специалиста, почти не включают вопросы формирования его психофизического аппарата.

Замечено, что многие студенты, имеющие хорошую и отличную подготовку по курсу общеобразовательных и специальных дисциплин, прекрасно знающие учебный материал, методику обучения, порою не могут на уроках педагогической практики достаточно ярко воплотить свои замыслы именно из-за неразвитого психофизического аппарата. У многих практикантов наблюдается невыразительность и неуклюжесть действий, скованность или, наоборот, неупорядоченная активность, излишняя психическая и физическая напряженность. Все эти дефекты являются результатом отсутствия соответствующей школы.

Усваивая в процессе обучения разнообразные знания, студенты порой так и не познают целой гаммы выразительных средств: недооценивают интонационные возможности своего голоса, испытывают трудности во владении речевым аппаратом, мимикой и пантомимикой. Эти необходимые для педагогического творчества выразительные возможности у них, за некоторыми исключениями, на естественном, а не на профессиональном уровне. И поэтому уже во время обучения в вузе необходимо направленно развивать психофизическую природу будущего педагога-музыканта, которая будет совершенствоваться в дальнейшей профессиональной деятельности, обогащая палитру педагогического влияния и помогая ярче проявить свою индивидуальность.

Недостаточная разработанность научно обоснованной системы становления психофизической природы учителя музыки делает правомерным обращение к современной театральной педагогике, в которой накоплен значительный опыт в этом плане. Тем более что уже в общей педагогике имеются попытки использования некоторых частных приемов и методов педагогической системы Станиславского.

При всей специфичности творческих процессов педагога и актера в них много общего. Прежде всего оба вида деятельности являются коммуникативными творческими процессами, в основе их лежит процесс общения. Их цель — воздействие человека на человека и вызов определенного сопереживания.

Творческий процесс учителя и актера осуществляется в обстановке публичности, в определенном промежутке времени (расписание уроков,

афиша спектакля), что требует постоянной творческой мобилизованности, умений владеть собой.

Создание нормального творческого самочувствия играет значимую роль в любом виде деятельности, так как влияет на ее продуктивность и эффективность достигаемых результатов. На необходимость вдохновения, умения увлекаться, творческой страстности указывают многие педагоги. Макаренко отмечает по этому поводу: "Я привык справляться со своим настроением и убедился, что это очень легко. Нужно делать так, чтобы ваша физиономия, ваши глаза, ваш голос были в некотором случае автономными. Педагог обязан иметь парад на лице"³⁴. Управление творческим самочувствием является необходимым условием учительской деятельности.

Становление творческого самочувствия педагога затрудняется в виду его работы с давно знакомым, часто повторяющимся из урока в урок учебным материалом. Не случайно об этом писал К. Д. Ушинский: "Толкуя в двадцатый раз одно и то же, учитель, естественно, не может говорить с тем воодушевлением, которое симпатически пробуждает внимание слушателей, а между тем он не имеет никакой методики, которая помогла бы ему... поддерживать это внимание"³⁵.

Учителю-музыканту так же приходится по многу раз исполнять одно и то же произведение и, несмотря на это, необходимо сохранять увлеченность и подъем, "ощущать себя первооткрывателем ранее неизвестной детям музыки"³⁶.

Но каким образом известное ранее сделать как бы неизвестным? Следует не просто повторить вчерашнее исполнение, а стремиться как бы заново пережить всю свежесть и новизну своего первого восприятия. Исполнение должно вызывать эмоционально-эстетическое отношение у учащихся, а для этого сам учитель обязан обладать творческой страстностью, развитым художественным воображением. Действенной является также постановка задачи, эмоционально увлекающей и активизирующей самого учителя; лишь в этом случае педагогический процесс обогащается силой чувства. Высокая педагогическая задача стимулирует самочувствие педагога, вызывает его творческую активность, желание действовать, передавать переживаемое другим. С неумением найти художественную манящую цель связан штамп в педагогической деятельности.

Ясное осознание учителем цели своей деятельности, ее функции в формировании духовного мира учащихся, а также знание предмета и методики учебно-воспитательной работы, управление своим психическими процессами обуславливает свободу внутреннюю, безупречное владение своим телом и голосовым аппаратом, способным выражать различные чувства и переживания, — свободу внешнюю. В единстве внутреннего и внешнего заключается продуктивность творческого состояния, позволяющего осуществлять педагогу свою деятельность на высоком уровне, эффективно достигая целей воспитания и обучения.

Безграничные возможности музыки плюс артистический талант учителя могут стать могучим средством эффективного влияния на слушателей. Высокое и тонкое мастерство учителя, его артистизм превратят педагогический процесс в подлинный праздник искусства.

³⁴ Макаренко А. С. Собр. соч., т. 4. М., с. 505 — 506.

³⁵ Ушинский К. Д. Избр. соч. М., 1968, с. 303.

³⁶ Апраксина О. А. Современные требования к школьному учителю-музыканту. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе, вып. 15. М., 1982, с. 35.

Столяров В. И.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ КЛУБ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

(Из опыта организации внеклассной работы)

Среди сложных и нерешенных проблем музыкального воспитания школьников одной из наиболее острых является проблема приобщения к искусству старшекласников. По данным многочисленных исследований музыка среди других видов искусств занимает у старшекласников одно из первых мест, а характер взаимоотношений учащихся с искусством складывается стихийно и не управляется школой. Так, Л. Предтеченская пишет о том, что "...основная часть старших школьников сведения о художественной культуре получает в процессе просмотра телепередач, кинофильмов, слушая радио, грамзаписи и из других источников"³⁷.

Приобщение подростков к эстетическим ценностям неразрывно связано с вопросами идеологического воспитания и педагогического воздействия. Решение этих проблем заметно повышает роль школьного учителя. Но, к сожалению, уроки музыки в 8 — 10-х классах не проводятся, а внеклассная работа не получила достаточного развития. Между тем в данной ситуации она имеет огромное значение для расширения музыкального кругозора учащихся. На занятиях с юношеским хором, вокальным ансамблем, в музыкальном лектории развивается умение слышать и понимать музыкальное произведение. Участие в лекториях-концертах, школьных праздниках песни обостряет эмоциональное восприятие и исполнение, повышает чувство личной и коллективной ответственности.

Наибольшего воспитательного эффекта можно достичь при сочетании познавательных интересов учащихся с их активностью и самостоятельностью. Юношеский музыкальный клуб объединяет все формы внеучебной работы в единый комплекс внеклассных мероприятий.

С чего начинать создание клуба старшекласников? Каждый учитель исходит из конкретных условий своей школы, но в любом случае лучше начать с серьезного и обстоятельного разговора, беседы или диспута о проблемах, волнующих школьников. Поводом для проведения такой беседы может быть статья в молодежной газете или журнале. В ней затрагиваются вопросы оптимального использования свободного времени, проблемы популярной музыки, ее воздействия на молодежную аудиторию.

О времени проведения диспута можно объявить по школьному радио, подготовив силами самих учащихся радиопередачу, в которой намечены несколько "болевых" точек. Например, "в школе существовала (существует) дискотека, есть ли смысл возобновить (прекратить) ее деятельность?"; "современны ли современные танцы?"; "чему служит рок-му-

³⁷ Предтеченская Л. Курс "Мировая художественная культура" в старших классах общеобразовательной школы. — В кн.: Музыкальное воспитание в Советском Союзе. М., 1977, с. 152.

зыка, разобщению или объединению молодежи?" и др. Нелишним дополнением к радиопередаче будет плакат-приглашение, обязательно яркий, остроумный и в то же время емкий и лаконичный. В плакате дается информация о времени и месте проведения диспута, перечисляются основные дискуссионные вопросы.

Учитель проводит серьезную подготовительную работу, знакомится с литературой по намеченным вопросам, помогает старшеклассникам. К этой встрече учитель готовит развернутый план работы музыкального клуба, предварительно обговорив его с комсомольским активом.

Основной принцип работы клуба — самоуправление учащихся — мощное средство формирования общественной активности школьников, воспитания чувства дисциплинированности и ответственности. Но самоуправление, как правило, нуждается в поддержке, поэтому целенаправленная деятельность по созданию реально действующей клубной организации старшеклассников со своими традициями и задачами на будущее возможна только при тесном сотрудничестве, взаимодействии и взаимопонимании трех заинтересованных сторон: комсомольской организации школы, учителя музыки и организатора внеклассной работы.

Комсомольская организация — центральное звено такого взаимодействия. Она осуществляет идейно-воспитательную работу в клубе и вместе с организатором внеклассной работы оказывает посильную помощь в оформлении праздника, в приобретении звуковоспроизводящей и звукоусилительной аппаратуры, музыкальных инструментов, в налаживании шефских связей с организациями и предприятиями. Например, в процессе подготовки праздника труда, посвященного выбору будущей профессии, члены комсомольского бюро приглашают представителя базового предприятия, готовят цветы, грамоты и подарки мастерам производственного обучения, ученикам школы, отличившимся на производственной практике. Концерт, танцевальная диско-программа обсуждаются комсомольским бюро совместно с учителем музыки.

Первые шаги на пути к созданию самостоятельной школьной организации — выборы в совет клуба. Они проходят на общем собрании.

Совет утверждает план работы, разрабатывает устав и осуществляет контроль за его выполнением, регулирует внутреннюю жизнь клуба. В его задачи входит проведение рекламных мероприятий (объявления, афиши, приглашительные билеты), пропаганда деятельности клуба в стенной печати, в школьных радиопередачах, организация диско-вечеров, подготовка тематических и танцевальных программ. Члены совета избирают президента клуба.

При разработке устава можно обратиться к уставам творческих организаций и переосмыслить их в соответствии с конкретными школьными условиями. В уставе находят свое отражение следующие пункты: цели и задачи клуба, состав, права и обязанности членов клуба, порядок и форма проведения вечеров.

Может возникнуть вопрос, а насколько все это серьезно, не похожи ли эти выборы, устав, президентство на игру? Да, это игра. И чем интереснее и ярче она, тем больше возможностей будет предоставлено школьникам в проявлении их творческих способностей и самостоятельности. Дети "...создают свою "магистратуру", свое "управление" и правила деятельности, обязанности и права, почетные функции, награды и наказания, свою эмоциональную установку, побуждающую ребенка к деятельности в духе соревнования и сотрудничества. В этих коллективных игровых действиях дети удовлетворяют свою потребность в новых ярких впечат-

лениях. Детям органически чужд трафарет, шаблон. Ничто не ненавистно им так, как скука и однообразие в жизни"³⁸.

Эти слова Б. Г. Ананьева относятся к дошкольному возрасту, но как они актуальны в применении к подросткам! Скажем больше, чем старше становятся дети, тем сильнее проявляется желание активно участвовать в созидательной деятельности. Это можно наблюдать и по той увлеченности, с какой школьники занимаются клубными делами.

Одним из условий успешной работы клуба — четкая организация его деятельности. Структура клуба может быть различной. Целесообразно иметь следующие секции, характеризующие основные направления работы клуба: секция планирования; секция экспресс-информаторов и ведущих диско-программ; секция технических средств информации; секция художественного оформления.

Секция планирования намечает перспективный план мероприятий на учебный год, план работы на ближайший месяц-два, занимается организационными вопросами.

При составлении плана учитываются возможности его осуществления. Интересный разнообразный перечень запланированных, но не осуществленных мероприятий может нанести большой вред хорошему начинанию, породить скептические настроения, которые неминуемо приведут к распаду клуба, поэтому нужно ориентироваться только на реальные возможности. Так, например, если в школе есть вокально-инструментальный ансамбль или группа политической песни, агитбригада, — их выступления планируются. Школьный хор, ученики музыкальных школ, труппы и танцоры могут составить ядро небольшого концерта. Желательно ориентироваться на календарные даты или события, находящиеся в центре внимания всей страны, республики, города.

Глубокие впечатления в День Победы советского народа над фашизмом безусловно оставят встречи с участниками Великой Отечественной войны. Силами музыкального клуба можно подготовить концерт "Песни фронтовых дорог" с показом кинодокументов. 23 февраля в День Советской Армии, 7 ноября в праздник Октябрьской Революции, 1 мая желанными гостями школы станут ветераны партии и труда, войны. К этим праздникам можно приурочить подведение итогов смотра-конкурса агитбригад, политической песни и плаката. Празднование Нового года, Международного женского дня 8 марта, дня смеха 1 апреля предоставляют прекрасные возможности для творчества, инициативы. Концерт или шуточный спектакль, карнавал и конкурс масок доставят большое удовольствие и зрителям и участникам представлений.

Секция экспресс-информаторов и ведущих диско-программ осуществляет основную работу над сценариями, занимается сбором информации о популярной музыке, песнях борьбы и протеста, о положении молодежи в западных странах, всемирном движении за мир и т. д., подбирает пластинки и магнитофонные записи, проводит анкетирование среди старшеклассников с целью улучшения деятельности клуба.

В ведении этой секции находится и библиотека клуба. Здесь собирается справочная информация, сгруппированная по разделам: симфоническая музыка, фортепианная, дискография, вокально-инструментальные ансамбли, рок-музыка в борьбе за мир и т. д. Составляют специальные каталоги пластинок и магнитных записей.

³⁸ Ананьев Б. Г. Избр. психологические труды, т. 2. М., 1980, с. 87.

Члены секции внимательно следят за периодической печатью, делают выписки, собирают заметки и статьи из газет и журналов, регулярно выпускают экспресс-бюллетени, в которых знакомят школьников с новостями о состоявшихся концертах, конкурсах, музыкальных фестивалях.

Несколько слов нужно сказать и о требованиях, предъявляемых к ведущему (диск-жокею). Это самый заметный член клуба, от его эрудиции, внутренней культуры, интеллекта, энергичности во многом зависит качество проведения дискотеки.

Конечно, ведущим может быть далеко не всякий, поэтому по решению совета к этой деятельности допускаются несколько человек, прошедших предварительную подготовку и выдержавших конкурс на право занять место у микшерского пульта на сцене.

Секция технических средств информации обеспечивает качественное использование на вечерах звуковоспроизводящей техники и светоаппаратуры, имеющейся в школе, следит за ее исправностью, производит профилактический осмотр и мелкий ремонт.

К сожалению, еще не в каждой школе есть достаточный набор необходимой стереофонической аппаратуры. Если деятельность клуба внушает доверие и имеет хорошие перспективы, то школа должна помочь клубу в приобретении аппаратуры.

Секция художественного оформления участвует в подготовке тематических вечеров и развлекательных диско-программ, занимается рекламой и объявлениями. К работе в секции привлекаются школьники, умеющие рисовать, красиво писать, шить и кроить.

Члены этой секции совместно с секцией технических средств информации изготавливают черно-белые и цветные диапозитивы, ведут фотохронику жизни клуба, участвуют в организации конкурсов на лучшую фотографию, плакат, серию диапозитивов, посвященных какой-либо определенной теме.

Помимо названных секций в работе клуба участвуют различные творческие группы, агитбригады, школьная киностудия, кружки, то есть все то, чем располагает школа в настоящий момент.

Непременный участник многих мероприятий, проводимых клубом, — дискотека — наиболее уязвимое место. К сожалению, нужно отметить, что большинство дискотек еще не отвечают необходимым требованиям. Наиболее слабой их стороной является содержание танцевально-развлекательных программ, недостаточная подготовка ведущих и весьма скромные технические ресурсы. Решение этих вопросов, организация учебы ведущих, звуко- и слайдоператоров, разработка программ с идейно-тематической направленностью, создание в школе единого центра музыкально-эстетического воспитания составляет содержание работы музыкального клуба. Это тем более важно, что музыка как средство проникновения идей и мыслей, чуждых нашему обществу, нашему мировоззрению, оказалась в центре идеологических диверсий империализма. Например, широкое распространение бытовой воспроизводящей и звукозаписывающей техники, в целом положительный факт, имеет и негативные последствия, среди которых возможности многократного тиражирования далеко не лучших образцов западной музыкальной продукции, прослушивание музыкальных радиопрограмм, насыщенных антисоветскими измышлениями.

Учитывая дефицит музыкально-эстетической деятельности в старших классах нашей общеобразовательной школы, музыкальный клуб может сделать достаточно много для продолжения работы по формированию эмоционально-осознанного отношения к искусству. Прежде всего отметим возможность расширения материала школьной программы по музыке,

освоения таких понятий, как "музыкальный образ", "музыкальная драматургия", "современность". Но главным в работе клуба должно стать формирование потребности школьников в общении с музыкой, стремление заразить своей увлеченностью искусством других.

Этот принцип положен в основу деятельности музыкальных клубов, руководимых студентами музыкально-педагогического факультета Педагогического института г. Владимира. В школах, где студенты проходят педагогическую практику, помимо еженедельных клубных мероприятий, силами старшеклассников подготавливаются тематические музыкальные вечера. Кроме того, установлены тесные связи с музыкально-литературным лекторием Областной научной библиотеки им. А. М. Горького и музыкальным клубом "Гелиотон" Дворца культуры и техники "Точмаш". Так, состоялись совместные вечера, посвященные творчеству И. С. Баха, М. Равеля, поэзии Марины Цветаевой, советской эстрадной и зарубежной музыке.

Конечно, далеко не все проходит гладко. Как и во всякой педагогической деятельности, возникают непредвиденные ситуации. И здесь особенно важна убежденность и настойчивость в достижении поставленных задач.

В "Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы" отмечено: "Воспитательная работа в школе после уроков нуждается в серьезной перестройке". Необходимо "охватить всех учащихся разнообразными массовыми и индивидуальными формами воспитательной работы во внеучебное время"³⁹. Цель настоящей статьи показать одну из таких возможных форм — музыкальный клуб, организацию которого учитель музыки мог бы использовать в своей практике.

³⁹ Основные направления общеобразовательной и профессиональной школы, "Правда", 1984, 14 апреля.

Димова И. Г.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ОСТРОВЕ СВОБОДЫ (Куба)

Группа советских специалистов в области эстетического воспитания, в которую вошли детские писатели, художники, музыканты, педагоги, научные работники, прибыла в страну с целью знакомства с системой школьного и внешкольного художественного воспитания, сложившегося в первой на латиноамериканском континенте социалистической республике. Предстояли также двусторонние встречи с деятелями литературы и искусства Кубы, творчество которых обращено к детям, с представителями Министерства образования, Министерства культуры, методистами, учителями, школьниками. Программа восемнадцатидневной поездки по острову Свободы была насыщенной и разнообразной. Кубинские друзья гостеприимно распахнули двери музеев, культурных центров, учреждений, связанных с историей и национальным искусством народа, радиостанций и детских издательств, общеобразовательных школ, Дворцов пионеров, лагерей труда и отдыха, национальных парков, театров и т. д.

В настоящее время Куба — это большая школа. Образование бесплатное, доступное для всех. Каждый третий житель республики — учится. Основной принцип школьной системы — соединение учебы с трудом.

Проблемы художественного, музыкального воспитания школьников решаются на уровне двух подсистем — общего трудового и политехнического образования и внешкольного. Первое включает "дошкольный класс" для детей с 5 лет. Дошкольный класс является подготовительным циклом и функционирует в двух вариантах: в самих детских садах, где есть для этого специальные помещения, или в начальной школе. Основная задача дошкольного класса — психологическая подготовка ребенка к обучению в школе, особое внимание к физическому, умственному, нравственному и эстетическому воспитанию. Мы познакомились с работой дошкольного класса, действующего в условиях детского сада в г. Сан-Луисе в провинции Пинар-дель-Рио на Западе Кубы. Эстетическое воспитание здесь осуществляется по определенному плану. Ежедневно у 5-летних детей проходят те или иные художественные занятия в течение 20 — 25 минут. Дети рисуют, лепят, занимаются в ритмическом ансамбле, поют.

Начальное образование в общеобразовательной школе охватывает 1 — 6 классы и подразделяется на два этапа (I — IV классы и V — VI классы). Первые четыре года все учебные предметы ведет один учитель, а в V — VI классах преподают два педагога: по гуманитарному и естественно-математическому циклам.

С 1967 года в учебные программы стали вводиться предметы эстетического цикла, а также развиваться так называемые "эстетические мероприятия" по внеклассной и внешкольной работе. Начиная с середины 70-х годов вводятся новые учебные планы в области художественного воспитания школьников, которые включают уроки по художественному

чтению (I — VI классы), музыки (I — IV классы), хореографии (I — VI классы), уроки изобразительного искусства (I — VI классы), уроки "оценивания" музыки (VII — VIII классы). Главное, на что обращается внимание в изучении этих предметов, — это развитие музыкально-художественных способностей, умения оценивать эстетические явления, произведения искусства, формирование заинтересованного отношения к достижениям как национальной, так и мировой культуры, а также стимулирование развития воображения, творческих задатков, способностей детей.

Предмет музыки предусмотрен учебным планом в I — IV классах (1 час в неделю) и имеет свои особенности. Они заключаются в том, что уроки музыки проходят с помощью специальной радиопередачи, которая в период учебного года выходит в эфир с понедельника по пятницу отдельно для каждого класса. Она начинается со слов: "Министерство образования и Министерство культуры вместе с радио приглашают вас на музыкальную программу..." Школьная музыкальная радиопрограмма разработана в художественном отделе Министерства образования Кубы под руководством известного музыканта профессора Кука-Риверо. В радиопрограммах принимают участие профессиональные музыканты, исполнители. Привлечение радио к проведению уроков музыки объясняется прежде всего большим дефицитом преподавателей музыки со специальным образованием. В стране пока еще не созданы достаточные условия для подготовки учителей музыки и, как нам сказали в Министерстве образования, потребуется немало лет для обеспечения общеобразовательных школ специалистами. Поэтому радиопрограмма построена так, чтобы помочь учителю начальных классов реализовать на практике поставленные в программе задачи.

По какому же принципу составлена программа музыкального образования младших школьников и как проходят радиуроки музыки в школе?

Основную цель кубинские педагоги-музыканты видят в привитии учащимся через радиопрограмму любви к музыке и в развитии умения красиво петь. В специальных методических рекомендациях, адресованных учителям начальных классов, подробно излагаются особенности радиопрограмм, даются методические указания для школьной администрации, освещаются этапы, план и методика проведения таких уроков. Предварительно школы получают необходимые наглядные пособия, материалы (портреты композиторов, плакаты с инструментами и т. д.), содержание музыкальных игр, которые широко применяются в программе.

В радиуроках ставится задача дать учащимся представления и о музыкальной грамоте. Само понятие "музыкальная грамота" содержит ряд положений. Первое — особое внимание уделять активным формам общения детей к музыке, "делать живую музыку", то есть быть ее исполнителем. Наряду с развитием певческих навыков кубинские методисты стремятся создавать в рамках урока своеобразные ритмические оркестры и в будущем обучать детей игре на гитаре (в V — VI классах).

Далее — получение детьми музыкальной информации, сведений о музыке, которые способствуют осмыслению восприятия музыки, развивают способность чувствовать и ценить искусство звуков. В процессе обучения музыкальной грамоте дети знакомятся с музыкой кубинского народа, поскольку именно в этот ранний период важно заложить основы знаний в области национальной музыкальной культуры.

В музыкальном обучении по радио используется легкая, игровая и соревновательная форма. Например, музыкальные игры, соревнования по музыке, победитель в соревновании по музыке, победитель в пе-

СОДЕРЖАНИЕ

<i>От составителя</i>	3
<i>Апраксина О. А.</i> Задачи музыкального воспитания в свете реформы школы	5
<i>Ройтерштейн М. И.</i> О современной музыке для детей	16
<i>Куприянова Л. Л.</i> Формирование исполнительско-творческой деятельности детей, осваивающих песенный фольклор	25
<i>Тевлина В. К.</i> Методика работы над песней (начальные классы)	33
<i>Ананченко Г. В.</i> Из опыта работы по формированию гармонического слуха у младших школьников	42
<i>Благинина Т. И.</i> Музыка И. С. Баха в начальной школе (Из опыта работы)	50
<i>Димова И. Г.</i> Музыкальное воспитание в современной сельской общеобразовательной школе	57
<i>Судаков В. Ф.</i> Поют мальчишки Ленинграда	63
<i>Ильина Е. К.</i> К проблеме артистизма в деятельности учителя музыки ...	67
<i>Столяров В. И.</i> Музыкальный клуб старшеклассников (Из опыта организации внеклассной работы)	71
<i>Димова И. Г.</i> Музыкальное воспитание на острове Свободы (Куба)	76

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

Выпуск 17

Составитель *Ольга Александровна Апраксина*

Редактор *Т. Коровина*. Худож. редактор *А. Зазыкин*. Техн. редактор *Г. Заблочкая*.
Корректор *Л. Герасимова*

ИБ № 3424

Подписано в набор 9.10.85 г. Подписано в печать 17.07.86 г. Формат 60×90^{1/16}.
Бумага офсетная № 2. Гарнитура пресскроман. Печать офсет. Объем печ. л. 5,0.
Усл. п. л. 5,0. Усл. кр.-отт. 5,25. Уч.-изд. л. 6,0. Тираж 35 000 экз. Изд. № 13468.
Зак. 766. Цена 15 к.

Издательство «Музыка», 103031, Москва, Неглинная, 14

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

15 к.

31

