

VII



Музыкальное
воспитание

В ШКОЛЕ

выпуск шестой

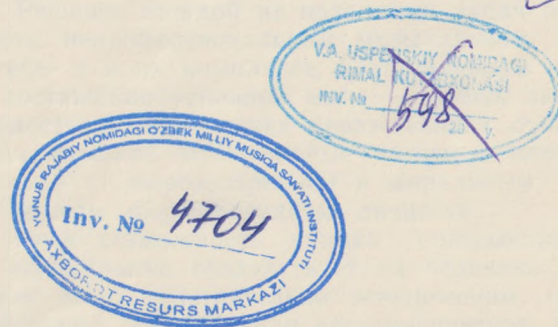
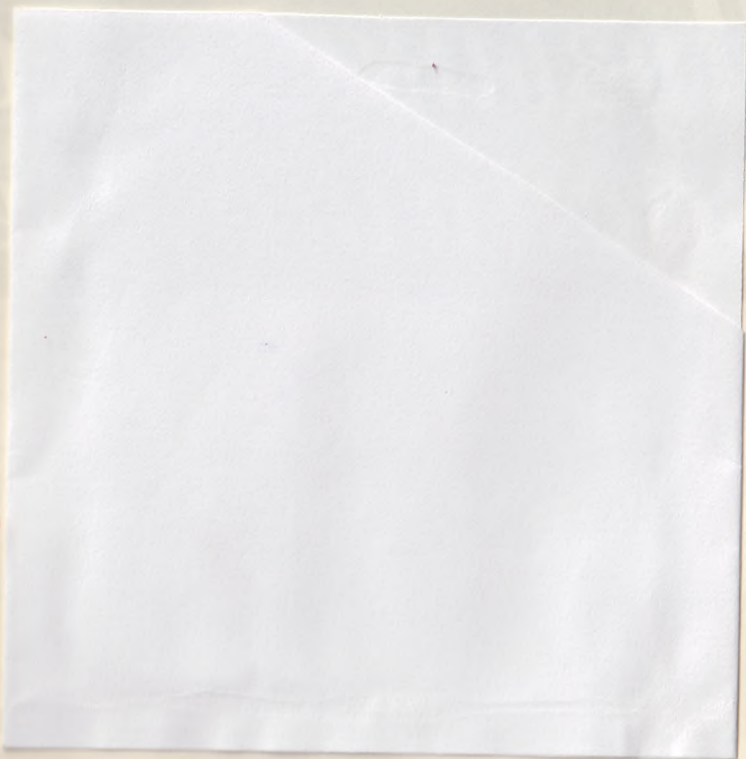
М У З Ы К А . 1 9 7 0

VII
M-89

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

Выпуск шестой

Составитель О. АПРАКСИНА



ИЗДАТЕЛЬСТВО «МУЗЫКА» МОСКВА 1970

М89

Музыкальное воспитание в школе.
Сборник статей. Авт. предисловия и сост.
О. Апраксина. Вып. 6. М.,
«Музыка», 1970.
134 стр.

Сборник статей в помощь учителям пения общеобразовательных школ, руководителям детских хоровых коллективов, пионервожатым.

9-8
449-69

782

ПРЕДИСЛОВИЕ

За время, истекшее после выхода в свет предыдущего (пятого) выпуска сборника «Музыкальное воспитание в школе», в жизни советской общеобразовательной школы произошли существенные изменения, имеющие непосредственное отношение и к разделу музыкальной работы в ней. Ограничение начального этапа образования первыми тремя классами, предметное преподавание с IV класса, завершение обязательных для всех учащихся уроков музыки в VII*, введение факультативных курсов по искусству в старших классах — все это ставит новые задачи перед учителем-музыкантом.

Современное понимание содержания среднего образования требует максимальной интенсификации всего учебного процесса, так как в довольно жесткие сроки, определяемые учебным планом, учащиеся должны не просто овладеть постепенно возрастающим объемом знаний, но превращать их в идеологический стимул, в умение внедрять знания в практику.

Применительно к музыкальным занятиям это означает, что их цель не сводится к изолированному решению какой-либо, хотя и важной, но частной задачи: развить музыкальный слух учащихся, научить их интонационно правильно исполнять указанные в программе песни, владеть элементарной музыкальной грамотой, знать музыкальные произведения из раздела «Слушание музыки». Решение каждой из названных задач имеет значение в массовом непрофессиональном музыкальном воспитании не само по себе, а в их комплексе, составляющем необходимое условие для достижения основной цели — привить любовь к музыке, потребность в эстетических переживаниях от общения с нею, воспитать высокие музыкальные вкусы и идеалы, неразрывно связанные с мировоззрением и моральным обликом, с идейно-нравственным формированием личности.

Воспитательные возможности музыки чрезвычайно велики, так как она многогранно воздействует на человека. Но чтобы это воздействие было действительно эстетическим, облагораживающим, необходима определенная систематическая, целенаправ-

* В Российской Федерации и в ряде других советских республик. (О. А.)

ленная работа, иначе самая прекрасная музыка может оказаться ненужной, непонятной, чуждой.

Поэтому обучая детей каким-либо навыкам, сообщая им музыкальные сведения, знакомя с музыкальными произведениями, учитель должен постоянно иметь в виду, что дают его занятия детям, *какие* мысли и чувства они вызывают.

Сложность музыкально-воспитательного процесса определяется рядом моментов. Так, например, учитель должен помнить, что при коллективной форме занятий необходимо учитывать возможности каждого учащегося в отдельности. Кроме того, даже одна и та же по содержанию задача (например, уметь внимательно слушать музыку или правильно и выразительно исполнять песню) на разных ступенях общего и музыкального развития учащихся, в зависимости от их возраста, решается иногда с существенными отличиями. Специфическую трудность составляет и то, что каждый элемент урока музыки, даже если это тренировка в чтении нотной записи или обычное интонационно-ритмическое упражнение, должен приобщать учащихся к музыке, быть занятием музыкальным искусством. Поэтому обязательным качеством уроков музыки является их эмоциональная насыщенность, творчески активное, эстетическое отношение учащихся к любому выполняемому заданию. Самое «сухое» упражнение вроде приведения класса к общему унисону может стать эстетически ценным, если учить на нем понимать разницу между звучащим открытым, форсированным, и округленным, естественным, воспитывать стремление петь красиво. И наоборот, можно дать детям петь или слушать прекрасные музыкальные произведения, но настолько формалистически разобрать их, что учащиеся ничего кроме скуки не испытают.

Чрезвычайно трудно также сохранить целостность, единство, систематичность музыкального процесса при последовательном приобщении учащихся к содержанию каждого раздела, входящего в урок музыки. И хоровое пение, и слушание музыки, и музыкальная грамота требуют определенной логики построения занятий для овладения их содержанием. Вместе с тем, только их неразрывная связь на уроке может обеспечить полноценное усвоение материала программы.

Новая структура школы предполагает, что к III классу у учащихся должен быть пробужден и укреплен интерес к учению, заложен тот фундамент элементарных знаний, умений, навыков, который обеспечит их последующее продвижение при переходе к предметному преподаванию. Более раннее (с IV класса) ведение каждого предмета соответствующим специалистом несколько расширяет возможности раскрытия перед учащимися специфики предметов, сущности изучаемых явлений, фактов, закономерностей. В преподавании музыки, естественно, многое зависит от того, в какой мере учитель начальных классов подготовлен к проведению этих занятий. До сих пор приходится считаться с

фактом, что учителю-специалисту, к которому переходят дети по завершении начальной школы, нередко нужно не только начинать с азов, но и выправлять создавшиеся у учащихся неверные представления о музыке, сформировавшиеся неправильные навыки. Но и в тех случаях, когда учитель-музыкант начинает занятия с I класса, это не означает, что именно он впервые открывает для детей мир музыки. И первоклассники имеют подчас не только большой запас музыкальных впечатлений, полученных в детском саду, в семье, но и свое отношение к музыке, свои, пусть не сформировавшиеся окончательно, интересы и вкусы. Современный ребенок постоянно слышит музыку по радио, телевидению, в кино, театре и часто ко времени поступления в школу уже привыкает видеть в ней повседневное, ничем особенно не примечательное явление.

Перестроить это отношение, вызвать сначала, может быть, непосредственный интерес, а затем и глубокую любовь к музыке, научить ребят уважать свои занятия учителю не так просто даже в I классе.

Все это непременно сказывается на уроках музыки в школе, создавая своеобразные трудности в работе учителя, который, заботясь о сохранении индивидуальности каждого школьника, должен в то же время определенным образом «выравнивать» класс, создать музыкальный коллектив.

Уже отмеченные трудности урока музыки в школе (а их перечень можно было бы продолжить) говорят о том, что педагог-музыкант к каждому занятию должен подходить творчески, гибко применяя различные методические приемы. Даже в двух параллельных классах нет таких условий, при которых было бы возможно абсолютное повторение одного и того же урока. Самый эффективный и апробированный метод не только у разных учителей, но и у одного педагога приобретает те или иные оттенки в зависимости от моментов, подчас трудно поддающихся учету (от настроения учителя, класса и т. п.). Поэтому, знакомясь с практическим опытом и с отдельными положениями теоретико-методического плана, освещенными в предлагаемом сборнике, читателю необходимо не просто перенимать их, а творчески осмыслив, претворять по-своему, в соответствии с условиями и возможностями определенной школы, определенного класса.

При всем разнообразии вопросов, затронутых в статьях данного сборника, их объединяет одно общее стремление: сделать учебные занятия наиболее действенными, результативными. При этом внимание читателя направляется главным образом на то, чтобы применяемые формы, методы занятий воспитывали творческую активность самих учащихся. Ведь до сих пор еще довольно живуч педагогический прием, основывающийся на копировании учителя: «делай так». Фактически он требует от учащихся бездумного выполнения заданий (или формального запоминания сказанного учителем) и является серьезным тормозом на пути к

достижению современных задач музыкального образования и воспитания.

Мы сочли целесообразным поместить в сборнике статью видного музыканта-теоретика Игоря Глебова (Б. Асафьева), хотя она впервые была опубликована еще в 1926 году, так как призыв И. Глебова вызывать у учащихся «творческий дар» звучит чрезвычайно актуально и в наши дни. Убедительно И. Глебов говорит о значении радости творчества для более полноценного приобщения к музыкальному искусству, о том, что проявления этого творчества могут быть чрезвычайно многообразны.

О воспитании творческого отношения к музыке говорится и в статье В. Сургаутайте, хотя ее тема на первый взгляд может показаться довольно узкой — воспитание чувства ритма.

Нам представляется, что названная статья заслуживает внимания читателя принципиальной постановкой вопроса. Действительно, воспринимают ли учащиеся метроритм, имеющий такое большое значение особенно в современной музыке, как важнейшее средство музыкальной выразительности, или необходимо специальное внимание к развитию чувства ритма? Формируется ли это чувство «само по себе» в процессе музыкальных занятий? Как эту задачу следует решать в начальных классах? Автор статьи делится не только своим опытом работы в данном направлении, проводимой в плане поиска, но и результатами изучения передовой практики и соответствующей литературы.

Заботой о здоровье каждого поющего в хоре школьника проникнута небольшая статья Э. Томсинской.

Действительно, не забывают ли подчас руководители детских хоров, добиваясь определенных исполнительских навыков от *коллектива*, о том, что происходит с *отдельными* певцами? Объективные данные лабораторных наблюдений, приводимые в данной статье, о положительном влиянии правильно педагогически и гигиенически поставленной хоровой работы на здоровье (физическое, нравственное) поющих и о нередких нарушениях норм, приводящих к различным заболеваниям, требуют серьезного внимания. Мало ли еще случаев, когда музыкальные занятия проводятся в непригодных помещениях? Редки ли случаи, когда смотры детских хоровых коллективов продолжаются по несколько часов, когда дождавшиеся своей «очереди» певцы находятся в неестественном состоянии перевозбуждения, усталости, приводящем даже к обморокам? Для практических работников вопросы, поднимаемые в статье, имеют важнейшее значение.

Интересным опытом музыкальной работы в школе и в пионерском лагере, с первоклассниками на уроках и со старшими школьниками на факультативных занятиях, в «оркестре» детских музыкальных игрушек и на уроках литературы делятся авторы ряда статей, не претендующих на глубокие теоретические обобщения, но несущие в себе тот творческий поиск, который столь ценен и важен в музыкальном воспитании учащихся. Со-

держание этих статей не требует какого-либо предварительного аннотирования, и мы не будем на них специально останавливаться, а только подчеркнем, что каждая из них может натолкнуть читателя на интересные мысли, поиски, способствующие совершенствованию и обогащению его практики.

Несколько отличается от статей, освещающих личный опыт авторов, статья З. Марцинкявичуса, посвященная истории и современному состоянию различных методов и систем, направленных на воспитание у учащихся навыков пения (сольфеджирование) по записи. Поскольку в последние годы к этой проблеме у учителей-практиков и методистов наметился особенно большой интерес, мы сочли возможным включить в настоящий сборник этот довольно большой и сложный материал.

З. Марцинкявичус, описывая сущность различных систем, в частности варианты релятивной системы, дает возможность читателю составить собственное мнение о достоинствах или недостатках каждого из них и после внимательного изучения применить на практике особенно заинтересовавший его метод.

Вопрос о релятивной системе затронут и в статье В. Попова, имеющей проблемно-поисковый характер. В первой половине статьи автор на небольшом количестве примеров, но весьма убедительно показывает действительно неисчерпаемые возможности народного творчества в приобщении учащихся к сложным интонационным и метроритмическим выразительным средствам современной музыки. Положение, выдвигаемое В. Поповым, важно потому, что оно, не только не отрицая, но и более упрочивая за народной песней ее историческое и национальное значение, в то же время раскрывает ее непреходящую ценность, актуальность, созвучность в полном смысле этого слова современному этапу развития передового реалистического искусства.

Не столь бесспорным представляется нам содержание второго вопроса, затрагиваемого в статье, — обучения пению по записи. Известны хорошие результаты, достигнутые в хоре Московского Дворца пионеров, где применяются различные методы обучения детей пению по нотам. Хотелось бы, чтобы в этой области педагоги и хормейстеры так же вели бы поиски.

Вообще нельзя не отметить, что в современных поисках новых эффективных методов музыкального обучения не все оказывается новым и эффективным. Иногда в этом положительном явлении намечаются некоторые неверные тенденции, связанные с недостаточным знанием различных сторон сложного музыкально-педагогического процесса, его истории, в которой проверялась истинность или ошибочность отдельных направлений, методов, систем. Вместе с тем общеизвестно, что создание новых систем обучения, их применение не может быть прогрессивным и полноценным, если при этом не учитывается исторический опыт и задачи современности. Если в качестве «нового» воскрешается что-то из старого опыта, то прежде всего необходим анализ причин,

почему он был забыт. Был ли ошибкой, которую полезно исправить хотя бы много лет спустя, отказ от какой-либо системы, метода, приема или будет ошибкой их восстановление? Не могут положительно оцениваться и те случаи, когда достижения в области музыкальной работы, имеющиеся где-либо за рубежом или даже в отдельной советской республике, отличающейся своими особенностями, традициями, становятся не предметом глубокого и всестороннего изучения, а образцом для подражания. Еще К. Ушинский сказал: «Опыт других народов в области воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе».

В отношении релятивной системы, которая многим ее сторонникам представляется «новым словом» музыкальной педагогики, из истории музыки известно, что она применялась уже более 100 лет назад. Поиски более простых путей подведения учащихся к чтению нотной записи вызвал к жизни метод *слоговых* обозначений каждой ступени звукоряда с их сохранением в любой тональности (так называемый метод «*Tonic — Solfa*», или «подвижного До»), *цифровой*, *буквенный*, *графический* и другие способы. Каждый из них имел своих приверженцев и противников. Из различных источников известно, например, что в дореволюционной России был широко распространен цифровой метод. Многие музыканты и педагоги свидетельствовали о том, что его применение дает прекрасные результаты при обучении детей пению в школе. Метод «подвижного До» находил настойчивого пропагандиста в лице известного дореволюционного методиста П. П. Мироносицкого, который в то же время рекомендовал и применение ручных знаков для обозначения каждой ступени (что есть, например, в венгерской системе и что также нередко преподносится как «новость» в современной методике). Находили своих приверженцев и буквенные обозначения ступеней, и графическое изображение звукоряда («лестничка»), и постепенное введение линеек нотности. Возникает естественный вопрос: почему в течение длительного периода об этих способах мало кто из советских учителей-музыкантов знал и очень редко практически их применял? По-видимому, как применение того или иного метода, так и отказ от него диктовались, прежде всего, основными целями музыкальной работы в школе. Так, например, еще в дореволюционное время прогрессивные педагоги-методисты возражали против различных упрощенных методов, насаждаемых в школах «для народа». Они указывали, что применение, например, цифрового метода эффективно лишь для исполнения простых мелодий с ровными длительностями, с плавным движением мелодии. Таким и был основной «музыкальный репертуар» в народных школах — молитвы, простейшие церковные песнопения, народные

песни, упрощенные «в педагогических целях». Для записи более сложных музыкальных произведений этот метод уже не подходил, так как требовал такого количества дополнительных обозначений, которые уничтожали его основное достоинство — простоту. Показательно, что в школах для привилегированных слоев и классов никаких других систем, кроме общепринятой — не рекомендовалось.

Таким образом в довольно «частном» вопросе — каким методом обучать детей пению по записи — в дореволюционной школе фактически проявлялся классовый подход к воспитанию, к его целям.

Естественно, что после Великой Октябрьской революции при строительстве Единой трудовой школы встали совсем иные задачи во всех областях учебно-воспитательной работы, в том числе и в музыкальном воспитании. Слова В. И. Ленина: «Искусство принадлежит народу» — вызвали коренную перестройку и содержания программ, и методов работы. Не убогие специально «школьные» песни, не начатки музыкальной грамоты, позволяющие участвовать в церковном хоре, в исполнении молитв, обязательных в начале и конце школьного дня, а все лучшее, что накоплено в сокровищнице музыкального искусства, должно было стать достоянием всех детей. По мысли деятелей народного просвещения тех лет, музыка должна была войти во все сферы школьной жизни, она должна была пробуждать творческие способности детей, вносить радость в их жизнь. Эти новые задачи не могли быть решены теми методами обучения пению, которые существовали в народных школах и отвечали требованиям религиозного воспитания. Естественно, что они были полностью отвергнуты, несмотря на отдельные их дидактические достоинства. Лишь в ходе исторического развития при переосмыслении старого опыта, отвечающего новым целям, условиям, возникли возможности применения некоторых из прежних методов.

В настоящем предисловии мы не ставим своей задачей освещение исторического пути, пройденного за 50 лет советской общеобразовательной школой, и становления различных методов музыкального воспитания в ней. Мы хотим лишь подчеркнуть, что при выборе любого метода следует прежде всего отчетливо знать, для чего, для достижения каких целей он применяется, в какой мере он ведет к овладению тем содержанием музыкально-эстетического воспитания, о котором идет речь в современной советской школе. В связи с этим важно заметить, что некоторые сторонники релятивной системы, называя ее «новой системой музыкального воспитания», фактически ведут речь о музыкальной азбуке, о преподавании музыкальной грамоты, о чтении нотной записи. Однако нотная грамота при всем ее значении не исчерпывает всего содержания музыкально-эстетического воспитания и самые блестящие успехи в этой области еще не означают того, что именно релятивная система может обеспечить все-

общее и всестороннее музыкальное воспитание подрастающего поколения в нашей стране.

Больше того. Нотная грамота в общеобразовательной школе тоже важна не сама по себе. Иногда думают, что главное назначение этого раздела школьного урока в том, чтобы учащийся мог прочесть несложную нотную запись, и все методы, приемы направлены именно на достижение этой цели. Но в советской школе не случайно нотная грамота составляет лишь раздел музыкальной грамоты и ее цель в более эффективном развитии музыкального слуха, в более сознательном и быстром разучивании песен, в расширении общей музыкальной культуры учащихся. Именно поэтому музыкальная грамота тесно связана с пением и слушанием музыки, составляя вместе с ними единый, целостный процесс. По этой же причине, например, венгерская система музыкального обучения, разработанная Золтаном Кодаем и отражающая яркое национальное своеобразие венгерской музыки (интонационные особенности, ритмику, ладовую структуру), может не оправдать себя в стране с другими национальными особенностями музыкальной культуры. Изучая любой опыт, анализируя собственные достижения и ошибки, правильно намечать перспективу дальнейшего развития можно только исходя из основной задачи, ради которой в общеобразовательную школу введено музыкальное искусство. Имея в виду эту задачу, можно с успехом применять на начальных этапах обучения те элементы релятивной системы, которые способствуют развитию ладового чувства, более свободной ориентировке в соотношениях ступеней звуко-ряда: цифровые и слоговые обозначения, «лесенку», кисть (пальцы) руки для проведения параллели с нотоносцем и т. п. Но пользоваться этими приемами мы считаем правомерным лишь в той мере, в какой они способствуют овладению абсолютной нотной записью, подводят к ней. Целесообразность же таких занятий, когда релятивные методы, становясь самоцелью, противопоставляются нотной записи, становится сомнительной.

Отмечая большой интерес со стороны многих учителей и методистов к проблеме обучения школьников пению по нотам, мы ни в какой мере не хотим сказать, что проблема хорового пения отошла на второй план или может считаться уже решенной. Отдельные вопросы ее нашли освещение и в статьях предлагаемого сборника. Но мы не считаем возможным пройти мимо некоторых фактов, говорящих о неверной тенденции по отношению к этому разделу музыкальной работы с детьми. Так, при анализе недостатков в состоянии музыкального воспитания в нашей школе некоторые авторы утверждают, что хоровое пение «не оправдало» себя в качестве основного вида музыкальной деятельности в общеобразовательной школе. Так, например, О. Леонтьева, выступившая в журнале «Советская музыка» (№ 8 за 1965 год) со статьей «Оптимистическая педагогика», утверждает, что хоровое пение не может служить верным путем музыкального развития и

воспитания учащихся, поскольку они «в большинстве своем по началу не обладают ни голосовыми данными, ни необходимым для пения слухом». О. Леонтьева считает, что сначала нужно развить у детей слух и голос, а после этого вводить хоровое пение. Видимо, не очень ясно представляя, каким путем, помимо пения, можно развивать певческий голос, автор переносит центр своего внимания на развитие ведущей музыкальной способности — музыкального слуха, предлагая для этой цели всех школьников обучать... игре на скрипке.

Конечно, никто не будет возражать против того, что скрипка — замечательный инструмент и что игра на нем при правильном педагогическом руководстве прекрасно развивает музыкальные способности. Но как реализовать такое предложение? Известно, что в школе на урок музыки отводится 45 минут в неделю на весь класс (с 40—45 учащимися). Думает ли О. Леонтьева, что отведенное время все учащиеся поделят между собой и будут по очереди играть «целую» минуту? Или это будет «ансамбль» скрипачей? А как учитель будет следить за игрой на инструменте с нефиксированной высотой? Как он будет вырабатывать правильную постановку рук и т. д.? Интересно, что, высказывая столь «оригинальное» предложение в целях коренного улучшения музыкального воспитания в школе, О. Леонтьева не скрывается на критику «консерваторов» и «рутинеров», которые привыкли видеть в хоровом пении главный путь массовой музыкальной работы.

Некоторые авторы, отмечая факты низкого уровня хорового пения в школах, объясняют это разными причинами: отсутствием интереса у детей к пению, невозможностью создания хорового коллектива при чрезвычайно пестрых музыкально-вокальных данных учащихся, недостаточной подготовленностью для проведения этой работы большинства учителей и т. п. Эти авторы рекомендуют вообще отказаться от хорового пения в классе и посвятить все время слушанию музыки (даже истории музыки). Опять-таки, кто может возражать против того, что систематическое слушание музыки расширяет музыкальный кругозор учащихся, укрепляет у старшеклассников их представления, полученные на уроках литературы, о направлениях в искусстве, стилях, жанрах? Но опыт многих десятилетий говорит о том, что развитие музыкальных способностей особенно интенсивно происходит в процессе непосредственного участия в исполнении музыки при игре на музыкальных инструментах или в пении. И слушание музыки, как более пассивный процесс, не может равноценно заменить ее исполнение.

Следует все же сказать, что большинство педагогов считает хоровое пение ведущим разделом работы. Однако в понимании существа его роли также нет достаточного единства. Некоторые педагоги и методисты считают, что из-за малого времени, предоставляемого учебным планом на музыкальные занятия, в школьной

программе должно остаться только пение и элементарная нотная грамота, связанная с ним. «Отвлечение» учащихся и учителя на слушание музыки и более широкую музыкальную грамотность, по их мнению, лишь тормозит решение главной задачи — научить детей петь. Нередко при этом воспитание навыков дыхания, дикции, звукообразования, выработка чистого унисона, навыков двухголосного пения — задачи чрезвычайно сложные в условиях класса, состоящего из учащихся с разными интересами, с разным уровнем музыкального развития, — настолько поглощают время и силы учителя, что он просто не успевает заняться с детьми еще чем-нибудь. Однако несмотря на ограничение своей работы только вопросами пения, учитель, как правило, не добивается и их решения: то, что достаточно успешно достигается в хоровом кружке, в большинстве классов остается вне возможностей учащихся. Поэтому, видимо, правы те педагоги-музыканты, которые, признавая за хоровым пением ведущую роль, учитывают разницу в возможностях детей в классе и в хоровом кружке, куда входят дети, любящие петь и обладающие для этого достаточными данными (музыкальным слухом и голосом).

Хоровое пение вводится в урок музыки для повышения общей музыкальной культуры учащихся, для проникновения художественной песни в быт, а, следовательно, и для воспитания музыкальных вкусов всего народа. Хоровое пение является той формой активной музыкальной деятельности, которая вполне доступна для школы и в то же время, необычайно эффективна как путь музыкального обучения и воспитания в их единстве.

Если учитель отчетливо понимает возможности хорового пения и его особенности в классной работе, он делает его тем центром, вокруг которого строит все содержание урока, связывая действительно в единый комплекс и разучивание песни, и музыкальную грамоту, и слушание музыки. Интересно отметить, что при таком построении урока выигрывает и хоровое пение. Те учащиеся, которые вначале не испытывают к нему никакого интереса и не обладают хорошими вокальными данными, благодаря общему музыкальному развитию меняются в своем отношении и к пению, а это чрезвычайно важно.

Таким образом, ясное понимание цели музыкального воспитания в школе, знание накопленного в этой области опыта, современных достижений музыкальной педагогики и смежных с ней наук дают верный ориентир в оценке тех или иных методов, приемов в правильном их применении, необходимом для достижения поставленных задач.

Некоторую помощь в этом направлении могут оказать статьи, публикуемые в настоящем сборнике.

О. Апраксина

Игорь Габов

О МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКАХ У ДЕТЕЙ *

Не раз за последние годы было отмечено, что «школа поет». Это верно. И не только школа. Поет и улица. Много поют. Но что и как? На это легко можно ответить: интересно и интонационно богато. Музыкально-творческое воображение проявляет себя в поисках и находках необычайно выразительных интонаций и ритмов. Но эти поиски и находки касаются не самого изобретения материала, а нового интонационного строительства на основе имеющегося или заимствованного материала. Создается впечатление, будто мы живем в эпоху, когда музыкальный инстинкт масс направлен на творчество в воспроизведении — на экспрессивное исполнение, а не на творческое изобретение. Некоторые доходят до пессимистических предположений: не было ли так и всегда, то есть что так называемое песенное народное творчество или творчество устной традиции само не изобретает ничего, а трансформирует или, вернее, в интонации «орнаментирует» все то, что почему-либо поразило музыкальное воображение масс и засело в памяти. Но ведь, по существу, всякое творческое изобретение есть комбинирование по-новому прежних данных. Значит, в этом уклоне к творчеству через воспроизведение нет ничего опасного: наоборот, для музыки устной традиции — это самый характерный признак: она всегда импровизируется и живет в живом процессе воспроизведения. И иначе жить не может.

Если на вопрос «что поется» мы ответим с меньшим удовлетворением, то здесь скажется не разочарование, а подчеркивание некоторой опасности. Поют много скверного. Пошлого. Инстинктивно подправляют напевы, то есть чаще всего их «диатонизируют». Но пошлость засасывает. Хороший материал, который в малом количестве дает школа, не в состоянии противодействовать наплыву банальщины. Она прокрадывается разными путями. Влияние «низов» городской музыки играет здесь главную роль. Но еще важнее огрубение музыкальных инстинктов, с од-

* Статья из сборника «Вопросы музыки в школе». Л., 1926.

ной стороны, и отсутствие импульсов к их очищению и к выделению в них музыкально-здорового и естественного начала другой. Огрубение мелодического инстинкта бывает обусловлено еще отсутствием интереса к напеву: «поется текст», а напев слышит лишь канвой для слов. Теперь вошли в быт такие ролевы песни, в которых нет органически родившейся мелодии, а есть как бы подписанные под текст ноты, словно ритмический остов напева. Это просто удобный способ усвоения и запоминания смысла стихов и только.

Единственным выходом, по существу оздоравливающим музыкальный детский инстинкт, является вызывание творческого дара: способность изобретения и комбинирования материала. Рядом с развитием полезных слуховых навыков через музыкально-исполнительскую работу в хоре и через посещение занятий «слушанию музыки» (организация восприятия музыки) этот путь — путь развития музыкально-творческих навыков — составил необходимейший этап эволюции, и, пожалуй, самый действенный. Профессионалы закричат: «как, помилуйте, вызывать творчество без теории композиции? без правил? без учебников и руководств?» Но их можно успокоить. Никто на «ремесло» композиторства не покушается. Речь идет только о вызывании творческого музыкального инстинкта, который есть у большего числа людей, чем это думают. Речь не идет о выработке спецов-композиторов. Воспитывать же музыкально-творческие навыки следует, во-первых, потому, что каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает. Музыкальное творчество не проявляется только в сочинении «сложных музык», оно гораздо многообразнее и разнообразнее, чем кажется. Вызвать его — это значит, прежде всего, обратить у детей внимание на то, что они поют и играют, то есть на музыкальный материал. Как это сделать?

Путей много. Зависят они от выбора импульса к творчеству. Последний и самый трудный путь — импровизация какой-нибудь песенки или пьески — должен стоять в конце, но не следует мешать и раннему проявлению такой способности, если она у кого-нибудь окажется. Самый простой и элементарный импульс к творчеству — это заинтересовать детей изобретением подголосков или вариантов напева. Руководитель дает напев и просит каждого, кто запомнил, попробовать спеть его на память. Одни исполняют это частично, другие точно, но механично, третьи вносят в напев некоторые изменения. Самый напев может быть подобран таким образом (даже несколько намеренно), чтобы подтолкнуть воображение на его перевоплощение. Прослушав, руководитель отмечает полученные варианты, сравнивает и определяет образовавшиеся различия и расспрашивает при этом, нравятся ли они, принимаются ли или нет! В данный опыт мож-

но внести много оттенков. Например, взять стихотворение, подогнать к нему мотив или заимствовать имеющийся, а затем навести детей на мысль, что нельзя ли внести в данный мотив изменения, которые поточнее оттенили бы смысл стихов.

Ряд таких опытов может привести к совместному сочинению нового мотива тут же в классе, а в конце концов и к тому, что дети перестанут относиться безразлично к мелодии и «к подголоскам» под тексты. Мелодия станет для них выразительной, потому что в процессе ее сочинения они поймут смысл сочетания звуков, и научатся художественной оценке, а не иного сочетания звуков, и научатся художественной оценке путем тщательного отбора того, что пригодно и что не пригодно, что нравится и что не нравится. Правил для этого никаких не нужно, но если в беседе окажется, что дети инстинктивно пришли к естественным положениям, из которых следует только сделать рациональный вывод, чтобы послушать правило, то этот вывод сделать должно (как и при «слушании музыки»). Но если детям понравятся «запрещенные» теории сочетания, например, параллельных квинт, то плох будет тот педагог, если он или принципы хорошего вкуса категорически их запретит: это не поймут!

В этом отношении существуют известные градации: есть органические свойства, против которых нормальный слух сам никогда не погрешит, и есть весьма условные и формальные «правила», ради которых слух дрессируют или категорически внушают ему: «нельзя». В работе не со специалистами и особенно с детьми к таким категорическим внушениям прибегать не следует. Ведь им же не объяснить, что избегание (а не запрещение) параллельных квинт в четырехголосном сложении выросло в результате органического процесса и есть итог сложного художественного отбора, чтобы добиться максимума самостоятельности голосов. И что квинты бурдона*, наоборот, очень хороши.

Еще один прием вызова творческого инстинкта и воспитания творческих навыков — это восполнение напева подголосками, иначе говоря, интенсификация напева, согласно мелодическому чутью или согласно природной слуховой потребности. Она вытекает из ощутимой необходимости поддержать мелодическое напряжение или его украсить. Настаиваю, именно, на изобретении подголосков, на умении превратить местами унисонный напев в двухголосный, внести легкую фигурацию и т. п., а не на изобретении параллельного голоса. Например, пение дуэтов в терцию или сексту механизмирует творческое сознание. Это слухом пассивный процесс, мало приносящий пользы, особенно в отношении развития чувства мелодической интенсивности, движения мелодии и оживления мелодического рисунка.

Но самым необходимым делом в данном направлении я считаю развитие способности к импровизации. Творческий инстинкт

* Неизменяемые басовые квинты.

проявляется у детей всегда в неприменном стремлении меньше созерцать или механически выполнять предначертанное, но охотнее самим участвовать и вносить свое. Как приятно оживлен ребенок, когда он рассказывает о заинтересовавшем его событии об испытанном приключении или излагает сочиненную им сказку. И как, напротив, официально ведут себя дети, повторяя что-либо против воли выученное. Так происходит и в музыке. Поэтом, как только у детей накопится некоторое достаточное количество слуховых впечатлений, необходимо попробовать с ними импровизировать. Может, конечно, случиться, что в данной группе или классе первые попытки музыкальной импровизации не встретят сочувствия, но отказываться от них не следует и через некоторое время надо снова за это взяться.

Как навести на импровизацию? Допустим, что детям понравившись какое-либо стихотворение, а напев не нравится. Вот уже стимул. Сперва надо попробовать выяснить, почему не нравится. Как лучше сделать? Можно обсудить это. Потом, наверно, кто-нибудь, хотя бы и робко, споет несколько звуков, что вот, мол, как надо. Наконец, сам руководитель может предложить одному, другому, третьему напев разного характера с расчетом увлечь детей, владеющие хоть немного инструментом, дело пойдет значительно легче. Тогда можно даже присоединить к вокальной инструментальную импровизацию, иллюстрировав музыкой некоторые моменты сказки, найдя музыкально-ритмическую аналогию движений или внося элемент звукоокраски в изображение каких-либо явлений. Конечно, в последнем случае импровизацию ведет преподаватель, но постоянный контроль со стороны детей, их одобрение или неодобрение, наконец, их отбор, по существу, обуславливают все сочинение. Надо только помнить, что суть дела вовсе не в том, чтобы сочинять оригинальную музыку и выискивать вундеркиндов-композиторов, а в том, чтобы вызывать и воспитывать музыкально-творческий инстинкт. И нельзя забывать, что дети обычно должны сперва сами пропеть мотив, прежде чем оценить его, и что потому во всякой импровизации не всегда можно верить их оценке только прослушанной ими (сыгранной или напевой руководителем), а не исполненной самими детьми музыки. Надо подождать пока она не войдет в их сознание прочнее. Так было в моей практике с сочиненной мной, но всецело проконтролированной детьми опере.

В заключение этой кратчайшей заметки о способах вызывания детских музыкально-творческих навыков я добавлю еще одно соображение, почему это обязательно надо делать и почему только через ознакомление с детской песней, детьми «насквозь просочиненной», [...] музыкальные педагоги смогут придти к более или менее верным суждениям, какая песня детям нужна. Сейчас мы роемся с трудом в многочисленных сборниках, написанных взрослыми людьми, часто уже усталыми от жизни, для которых

миров или забава, или сладостная романтическая мечта. Эти люди создали особенную детскую музыку. Но ведь, может быть, ее и нет вовсе? Или нет в таком виде: специфически стилизованном? Может быть, просто всякая здоровая непосредственная музыка любой здоровой социальной среды есть в то же время и детская музыка, только проще и нагляднее выраженная.

И. Сургаутайте,

доцент кафедры музыки Педагогического института,
Шауляй Литовской ССР

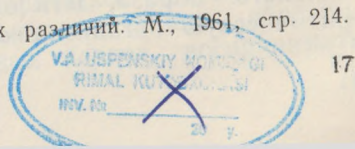
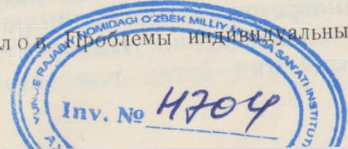
О НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА

Ритм является одним из основных средств выразительности музыки. Лишь упорядоченные во времени музыкальные звуки приобретают определенный смысл. Процесс восприятия ритма неоднократно подвергался психологическим исследованиям. Выяснилось, что восприятие ритма всегда связано с двигательными моментами, то есть человек не просто слушает, но и активно реагирует на музыку движениями своего тела. Обычно сам человек не осознает этих движений: они проявляются как бы инстинктивно (отстукивание ногой, рукой, пальцами, покачивание головой, всем телом и т. д.). Попытка подавления моторных (двигательных) реакций приводит к тому, что человек либо практически перестает воспринимать музыку, либо ритмическая пульсация переходит у воспринимающего в скрытые формы (сокращение мышц гортани, дыхательной мускулатуры и т. д.). Способность, лежащая в основе активного (двигательного) переживания музыки, называется музыкально-ритмическим чувством.

Советский психолог Б. М. Теплов, отмечая моторную природу чувства ритма, указывал, что движения как таковые еще не образуют музыкально-ритмического переживания, хотя и являются органическим компонентом, необходимым условием его возникновения. Это обусловлено тем, что ритм в музыке — носитель определенного эмоционального содержания. Следовательно, чувство ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. Оно характеризуется Б. М. Тепловым как «способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального произведения»*.

Известно, что художественный образ музыкального произведения передается целым комплексом средств выразительности:

* Б. М. Теплов. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, стр. 214.



музыкальное произведение, так как при этом они не только слышат музыку, но и согласовывают свои движения с ее характером. Кроме того, выполняя предложенные учителем задания, дети учатся различать на слух и точно воспроизводить отдельные элементы ритма: ровные доли, пульсация сильных долей в двух-, четвертном и трехчетвертном размерах, темп, длительности (четвертные, восьмые, половинные), несложные ритмические рисунки, фразы.

Для успешного формирования этих навыков существенно значение имеет подбор музыкального материала. Необходимо, чтобы те элементы ритмической выразительности, которые должны усвоить учащиеся в движениях, были бы достаточно ярко выражены в музыкальном произведении. Для этого можно использовать школьные программы (по слушанию и по пению). Учитель должен предварительно проанализировать и отобрать те произведения, которые по своим ритмическим особенностям в наибольшей мере могут способствовать успешному формированию определенных слухо-ритмических навыков.

Например, из программы по слушанию музыки для I класса мы отобрали два произведения: «Марш» И. Дунаевского из кинофильма «Веселые ребята» и «Польку» П. Чайковского. Сначала дети прослушали марш, хлопками показывая скорость движения, определили характер музыки. При повторном прослушивании они выходили из-за парт и шагали на месте четким энергичным шагом. Особое внимание мы уделяли тому, чтобы все дети начинали и кончали движения вместе с музыкой. Этот навык особенно важен, так как он является основой для формирования всех последующих.

Когда дети научились маршировать достаточно хорошо, показываем «Польку» Чайковского (это можно сделать на том же или на другом уроке). Дети сопоставляют оба произведения и отмечают разницу в движении: под марш удобно шагать, под польку хорошо двигаться легким бегом. На основе этих ощущений в будущем складываются представления о музыкально-ритмических длительностях — четвертях и восьмых.

Затем мы играем «Марш» и «Польку» в разной последовательности и следим, чтобы ребята переключались с бега на ходьбу и наоборот, как можно точнее. Чтобы укрепить этот навык (смену шага и бега), можно привлекать и новый музыкальный материал. Эти первые упражнения способствуют организации произвольного внимания, развивают быстроту реакций на изменения в музыке.

Постепенно движения под музыку усложнялись. Ребята должны были воспроизводить сразу два или три ритмических элемента: например, двигаясь под марш или польку на ровные доли, хлопками отмечали сильные; или шагали на сильные доли, отхлопывали ровные и одновременно пели мелодию. Упражнения такого рода развивают в детях очень важное для музыкальной

способности качество — умение правильно распределять внимание. К заданиям такого типа следует отнести и широко использованное нами ритмическое сопровождение песен. Проиллюстрируем это на конкретных примерах. Песня В. Калининкова «Тень-тень». Мелодия ее такая:

Самым простым сопровождением будут хлопки на ровные доли, можно также хлопать либо только на сильные, либо на слабые доли:

С этими заданиями дети, как правило, справляются легко. Далее мы переходим к исполнению небольших ритмических мотивов в один-два такта:

Затем берем ритмический рисунок первой фразы, который как ритмическое остинато проходит через всю песню:

звукорисунком, ритмической организацией, ладовыми соотношениями, тембрами и т. д. Слушая музыку, человек воспринимает эти средства благодаря соответствующим способностям (звукорисунком, ритмическим слухом, ладовым чувством и др.). В зависимости от конкретного вида музыкальной деятельности или другие способности становятся более важными. Например, для восприятия инструментальной музыки огромное значение имеет тембровый слух, а при исполнении песни эта способность оказывается второстепенной.

Чувство ритма — это такая музыкальная способность, без которой практически невозможна никакая музыкальная деятельность: будь это пение, игра на инструменте, восприятие или сочинение музыки.

К сожалению, в течение ряда лет вопросам музыкально-ритмического воспитания школьников в методической литературе не уделялось должного внимания. Этот факт тем труднее объяснить, что в дошкольной системе важнейшим средством музыкального развития детей являются движения под музыку, через которые осуществляется главным образом развитие чувства ритма и эмоциональной отзывчивости на музыку. В настоящее время выдвигается задача создания единой системы музыкального воспитания, в частности и ритмического, в детском саду и в школе.

В объяснительной записке к школьной программе по пению указывается, что существенную роль в музыкальном воспитании детей I—II классов играют движения под музыку. Тут же даются некоторые методические советы по применению движения на уроках пения. Однако этого недостаточно: во-первых, целенаправленное музыкально-ритмическое воспитание учащихся должно осуществляться на протяжении всего музыкального обучения в школе; во-вторых, движениями под музыку ритмическое воспитание не исчерпывается, это лишь одна из его форм.

Необходимое условие развития чувства ритма у детей — активное их участие в музыкальной деятельности. Вне ее эта способность ни пробудиться, ни развиться не может. Это значит, что в занятиях любой музыкальной деятельностью — во время пения, слушания музыки, сольфеджирования — ритмическое чувство у детей развивается. Однако такое «саморазвитие» лишено какой-либо системы. Дело в том, что для пения, равно как для слушания музыки и нотной грамоты, развитие чувства ритма является лишь одной из самых *общих задач*, так как каждый из этих разделов урока преследует свои *специфические* цели, при достижении которых как бы стихийно осуществляется и развитие чувства ритма.

Например, при слушании музыкального произведения внимание учащихся естественно направлено на целостное восприятие его художественного образа. Однако следя за развитием музыкального образа, дети одновременно воспринимают и стройную ритмическую организацию произведения. Во время пения уча-

щиеся заняты исполнительскими задачами. Кроме того, дети постоянно сталкиваются с разными трудностями — интонационными, вокальными, динамическими и т. д., преодоление которых сводится за собой большие или меньшие нарушения ритма. Такие явления тормозят развитие ритмического чувства, так как его основой является *постоянное восприятие точных ритмических соотношений*.

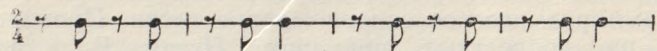
В связи с этим встает вопрос о необходимости специальных ритмических упражнений и заданий, которые дали бы учащимся возможность все свое внимание сосредоточить именно на ритмических соотношениях, достигая точного их воспроизведения. Иначе говоря, и в слушательской и в исполнительской деятельности учащихся должен быть момент, когда вычленение и осознание ритмических соотношений представляет собой *особую задачу*. Продуманная последовательность таких заданий и упражнений в порядке постепенного их усложнения может обеспечить целенаправленность в формировании слухо-ритмических навыков.

В своей практической работе мы строили уроки музыки таким образом, чтобы пение, слушание, музыкальная грамота постоянно были взаимосвязаны, дополняли и закрепляли полученные детьми музыкально-ритмические навыки, так как возможности для развития чувства ритма имеются в каждом виде работы. Мы также руководствовались тем, что никакие теоретические знания не должны предшествовать непосредственному ощущению музыкального ритма. Это означало, что до осознания разных сторон ритма и приобретения теоретических знаний о них дети накапливали определенный музыкально-ритмический опыт в виде практических навыков.

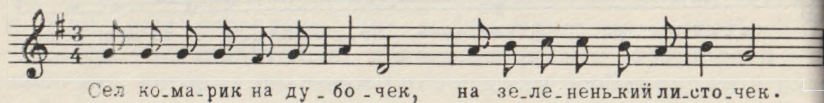
Таким образом процесс развития чувства ритма мы разделили на два основных этапа: первый — восприятие на слух музыкального ритма и непосредственное воспроизведение его в движениях (бег, ходьба, хлопки, отстукивание и т. п.); второй — переход от непосредственно мышечного ощущения ритма к его осознанию и накоплению теоретических знаний (конечно, всегда неразрывно связанных с практическими навыками). Последовательность этих этапов всегда сохраняется и зависит от того акцента, который определяет сущность решаемой задачи.

Хорошо развивается чувство ритма уже в процессе таких простых «естественно ритмизованных» движений, как ходьба и бег под музыку. Они применяются в качестве вспомогательного средства, поскольку опора на моторику способствует более глубокому восприятию и осознанию отдельных сторон музыкального произведения. Отражая в движениях ритмическую сторону произведения, дети в какой-то степени передают и общий его характер: под бодрый марш двигаются четким энергичным шагом, под веселую польку — легким бегом, при лирической певучей музыке их движения становятся мягкими, плавными. Таким образом, их движения становятся интенсивнее, полнее воспринимать движения заставляют детей интенсивнее, полнее воспринимать

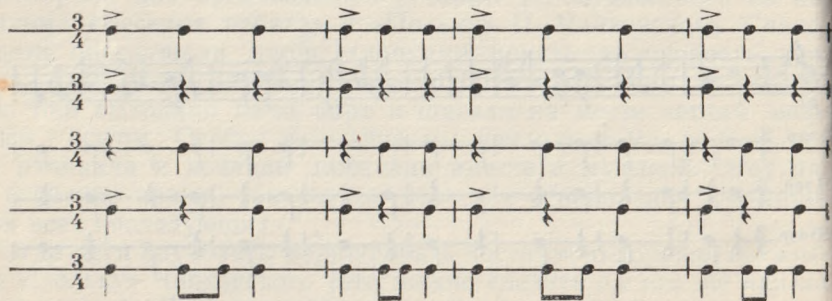
Более подвинутым классам или отдельным ученикам предлагалось выполнить и более сложные ритмические фигуры:



При исполнении песен в трехдольном размере последовательность работы была такой же: сначала усваивалось движение равными долями, потом выделялись сильные доли и, наконец, слабые. Приведем, к примеру, белорусскую народную песню «Сел комарик на дубочек»:



Позже переходили к другим ритмическим вариантам:

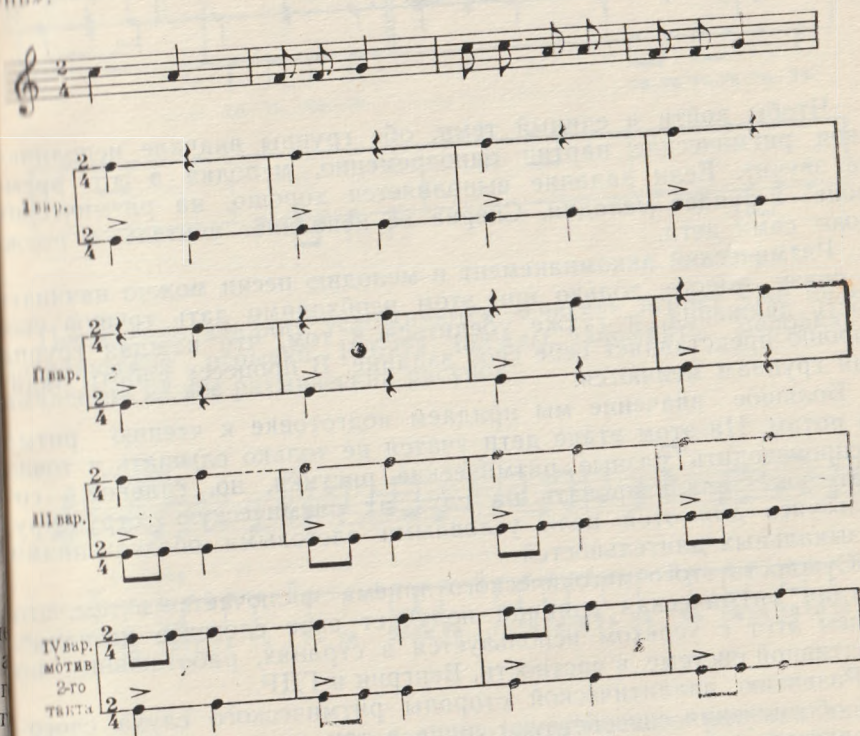


Так как эти упражнения ребята выполняют на слух, ритмические фигуры должны быть короткими и несложными. Если заданное ритмическое сочетание дети запоминают с трудом, его надо тут же упростить, иначе при соединении его с пением детей будет сбиваться и основная цель упражнений не будет достигнута.

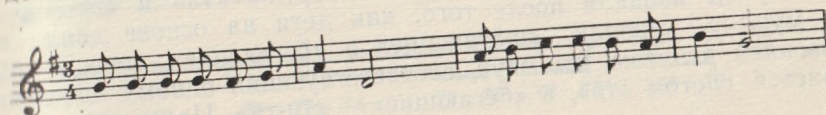
Более сложные ритмические варианты сопровождения лучше всего давать на уже известной детям песне. Это освобождает их от множества побочных задач, связанных с запоминанием текста и мелодии, и дает возможность сосредоточить все внимание на ритмической стороне. При разучивании новой песни достаточно отхлопывать ровные, сильные доли и ритмический рисунок песни (сначала по фразам, а потом и всю песню).

Во всех случаях преподаватель должен следить за тем, чтобы во время исполнения мелодии дети не переходили на дубли-

вание ее ритмического рисунка, а точно исполняли заданную ритмическую фигуру. Очень полезно, хотя и немного труднее, двухголосное ритмическое сопровождение. К элементарному двухголосию следует поступать, как только дети усваивают сильную и слабую доли. Умение точно в темпе отхлопать ровные доли. Важным моментом при восприятии детьми ритмического двухголосия является тембровое различие. Поэтому, когда класс разбивают на две группы, одна из них исполняет свою партию хлопками, а вторая — легким отстукиванием по парте. Самые простые задания двухголосию мы давали, например, на той же песне «Тень-ть-ть»:



Ритмическое двухголосие в песне с трехдольным размером будет выглядеть так:



И вар.

II вар.

III вар.

Чтобы войти в единый темп, обе группы вначале исполняют свои ритмические партии одновременно, мелодия в это время не звучит. Если задание выполняется хорошо, на ритмическом фоне вступает мелодия. Сперва ее исполняет учитель, а позже поют сами дети.

Ритмический аккомпанемент и мелодию песни можно начинать и сразу, вместе; только при этом необходимо дать точную скорость движения, а также убедиться в том, что каждая группа хорошо представляет себе свое задание. В процессе работы задания группам меняются.

Большое значение мы придаем подготовке к чтению ритма по нотам. На этом этапе дети учатся не только слышать и точно воспроизводить разные ритмические рисунки, но, главное, — сознательно анализировать на слух их ритмическую структуру, пользуясь для этой цели условными слоговыми обозначениями музыкальных длительностей.

Сущность этого методического приема заключается в том, что каждая ритмическая единица получает свое слоговое название. Прием этот с успехом используется в странах, работающих по релятивной системе, в частности, Венгрии и ГДР.

Развитию аналитической стороны ритмического слуха слоговые обозначения способствуют лишь в том случае, когда они непосредственно связаны с моторными ощущениями и ритмическими представлениями. Опираясь на собственный практический опыт, ребята яснее осознают отдельные элементы музыкального ритма.

Первые слоговые обозначения, четверти — «та» и восьмых — «ти-ти», мы вводили после того, как дети на основе движений под музыку усвоили «шагающие» и «бегающие» звуки. Мы объясняем ребятам, что звук, соответствующий одному шагу, называется слогом «та», а «бегающие» — «ти-ти». На соответствующем

музыкальном материале, основанном на смене этих двух длительностей, дети учатся практически различать на слух четверть и восьмую.

Применение слогов позволяет выполнять ритмические упражнения на звуке определенной высоты. Учитель играет ритмическую группу на удобном для пения звуке (например, *фа*, *соль*, *ля*), а ребята повторяют ее хлопками и одновременно поют слоговые названия длительностей на звуке заданной высоты:

Учитель
Соль

Ученики

Постепенно задания усложняются. Учитель играет уже целые мелодические отрывки. Ребята должны запомнить мелодию и вычленив из нее ритмический рисунок:

Учитель

Ученики

Затем переходим к исполнению ритмического рисунка знакомых песен:

Как показал наш опыт и опыт других учителей, применяющих этот метод, выполнение ритмических заданий в определенном мелодическом рисунке весьма полезно. При повторении ритмических упражнений на определенной высоте вырабатывается хороший унисон, улучшается интонация.

Когда ребята прочно усвоили четверть и восьмую, переходят к половинной ноте. Она совмещает в себе две доли — сильную и слабую и обозначается «та-а».

Слоговые названия других длительностей и часто встречающихся ритмических групп такие:

	- та			- та(й) - ти
	- ти-ти			- ти-ре-ре
	- те-ре-ре-ре			- ти(м)-ре
	- та-а			- ти-ти-ти
	- та-а-а-а			- та-ти

Применение слоговых обозначений в значительной степени способствует развитию у детей слухо-ритмических навыков. Уже после нескольких таких занятий дети точно различают на слух четверти, восьмые, половины в разных их сочетаниях, могут осознанно воспроизвести их (посредством слоговых названий).

Такая слухо-ритмическая подготовка детей является необходимой основой, опираясь на которую, в дальнейшем у детей формируются понятия о длительности нот, о метре, такте и других элементах ритма. Этот методический прием вплотную подводит к нотной записи. Фактически остается применить ритмическую единицу соответствующей нотой. Детям указывается, что звуки разной длины можно не только хлопнуть, отстучать или спеть на слогах, но также записать нотами. Слог «та» обозначает чет-

вертную ноту , слоги «ти-ти» — восьмые , слог

«та-а» — половинную

Для ознакомления детей с нотной записью мы пользовались таблицами с изображением самых элементарных ритмических групп. Ноты записываются с обеих сторон:

Ребятам показывается то одна, то вторая сторона, и они исполняют (отхлопывают) соответственный ритм. Далее, во время

пения детям опять показывается то , то

Исполняя песню, они должны точно отхлопывать показываемый ритм, следить за его сменой. Затем задание усложняется: на дви-

жении мелодии восьмыми показываются , а на движении

четвертями —

На следующем этапе усваивается сочетание четвертных и

восьмых в одной группе. Здесь возможны два варианта:

или . Когда дети усваивают первую группу, она дается

в сочетании с другими:

Так же усваивается и вторая группа.

Использование таких табличек дает педагогу возможность тут же создавать из них разные ритмические варианты.

После перехода к чтению ритма по нотам слоговые обозначения длительностей своего значения не теряют. Наоборот, они значительно облегчают этот процесс, так как заменяют многие сложные названия музыкальных длительностей однословными и тем самым позволяют «просольфеджировать» любой ритмический рисунок (сравните: ♩ — «чет-верт-на-я» и ♩ — «та»). Благодаря слоговым обозначениям чтение ритма приобретает некоторую самостоятельность и приближается к чтению звуковысотности, где слоговые обозначения (*до, ре, ми* и т. д.) применяются издавна.

Когда ребята усвоят технику написания нот, следует перейти к письменным ритмическим диктантам. Мы практиковали диктанты двойного рода: запись чисто ритмических упражнений (на одном звуке) и запись ритма *мелодий*. Последнее более сложно, так как требует от детей умения из воспринятой целостной музыкальной фразы вычленить одну ее сторону — ритм. Диктанты такого типа мы проводили в конце первого полугодия. Во втором полугодии уже переходили к самостоятельной записи ритмического рисунка знакомой мелодии. Ребятам сообщалось название песни, и они должны были записать ее ритмический рисунок нотами. При этом подпевать мелодию вслух не разрешалось. Такой диктант является, с одной стороны, проверкой прочности музыкально-ритмических представлений, с другой стороны — средством их развития. Надо заметить, что обычно эти задания особых трудностей для детей не представляли.

Суммируя сказанное, мы должны отметить ряд важных моментов. Введение специальных ритмических задач и упражнений в обычный урок благоприятно сказывается на развитии чувства музыкального ритма, способствует формированию слухо-ритмических навыков и представлений, степень развития которых непосредственно связана с эмоциональной отзывчивостью детей на выразительные особенности ритма.

Учитывая моторную и эмоциональную природу чувства ритма, необходимо, чтобы такие задания включали в себя оба эти момента. Это следует иметь в виду при подборе художественного музыкального материала.

На развитие чувства ритма влияет также систематичность и последовательность знаний, умений и навыков, их посильность и постепенность усложнения.

И, наконец, решающее действие на успешность музыкально-ритмического развития детей оказывает *характер их собственной деятельности*. Поэтому необходимо постоянно стимулировать интерес детей к музыкальным занятиям, развивать их творческую активность, воспитывать самостоятельность. Лишь стойкий интерес к музыке, постоянное стремление к собственному участию в музыкальной деятельности является залогом и результатом полноценности музыкального воспитания вообще.

Э. Томенинская,

преподаватель Ленинградского института культуры
имени Н. К. Крупской

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ДЕТСКИХ ХОРОВ

Хоровое пение — самый массовый вид музыкального исполнительства, поэтому чрезвычайно важно знать влияние певческой нагрузки на состояние здоровья поющих.

Институт художественного воспитания АПН СССР, Ленинградский институт культуры имени Н. К. Крупской и Ленинградский отоларингологический научно-исследовательский институт предприняли комплексное исследование этой проблемы. Материалы, полученные в результате обследования около трехсот участников различных детских хоровых самостоятельных коллективов, позволяют сделать некоторые выводы, которые небезынтересны учителям пения.

Как известно, пение — сложный психофизический процесс, результат функции всех жизненно важных систем организма. На певческую нагрузку реагируют не только «чисто певческие» органы, но и сердечно-сосудистая, нейроэндокринная системы, которые отвечают на пение изменениями пульса, артериального кровяного давления, температуры тела.

При правильной певческой нагрузке (ее часто называют «щадящей») эти изменения незначительны и неопасны для организма. Даже более того. Систематические занятия пением, при правильной работе педагога, играют оздоровляющую роль, в частности, улучшают дыхание и кровообращение. При изучении, например, спирометрии у поющих подростков в Ленинградском Дворце пионеров были получены показатели, зачастую превышающие показатели спортсменов-легкоатлетов и боксеров, занимающихся в физкультурных кружках того же Дворца пионеров.

У детей, поющих в хоре, часто облегчается лечение обострений хронических катаров носоглотки и верхних дыхательных путей, хронического тонзиллита; пение полезно при лечении логоневроза, оно способствует уменьшению гипертрофированных миндалин.

Естественно, что степень влияния певческой нагрузки на организм зависит от вокальной методики, выбора репертуара, количества и сложности выступлений, а также от гигиенических условий работы хорового коллектива. При особо неблагоприятных условиях и перегрузках поющие испытывают различные недомогания и даже теряют сознание. При этом пульс у подростков резко падает (до 40 ударов в минуту), уменьшается разрыв между верхним и нижним давлением (всего 80/70), температура тела доходит до 35,2°. Перед такими реакциями отступают на второй план изменения в голосовых связках, реагирующих на перегруз-

ки узелками, дисфониями, несмыканием, потерей разговорного голоса и т. п. Поэтому в настоящее время недостаточно заниматься исследованиями, направленными на изучение процесса формирования голосового аппарата и роли пения в этом процессе. Необходимо изучение взаимодействия пения со всем организмом, изучение влияния пения на общее состояние здоровья.

Учитывая, что организм способен приспосабливаться к разным условиям в процессе соответствующей деятельности (применительно к пению — в процессе певческих занятий), необходимы строгая дозированность и постепенность в усложнении певческой нагрузки. В этом плане большую сложность представляет работа с новыми участниками хоров, вливающимися в уже музыкально подвинутый коллектив. Более опытные участники, вследствие полученных певческих навыков, более легко переносят подчас трудный певческий режим (репетиции, выступления, сложный репертуар). При таких обстоятельствах перед новыми членами хора, особенно если это подростки, находящиеся в предмутационном или мутационном периоде, возникают огромные трудности, которые подчас оказывают угнетающее влияние на их состояние здоровья и психику. Иногда учащиеся просто покидают хор, хотя при правильной работе они вполне могли бы заниматься.

Насколько отличается реакция организма участников хора с большим певческим стажем и вновь пришедших видно, например, из таких данных: пульс певцов с шестилетним стажем до и после исполнения «Тарантеллы» Россини имел разницу в 10—12 ударов, а у певцов со стажем в один год — в 40 и даже 60 ударов! Поэтому работу нужно планировать так, чтобы вновь пришедшие хористы занимались меньше по времени и получали более простые задания. При таком режиме они постепенно приспосабливаются к новым нагрузкам. Именно так работают опытные руководители школьных и внешкольных хоров.

Большое значение имеют гигиенические условия, в которых проводятся вокально-хоровые занятия. Известно, что утомляемость поющих резко повышается, если не соблюдаются основные гигиенические требования. К сожалению, даже в Ленинграде немало случаев, когда помещения для хоровых занятий не отвечают должным требованиям по кубатуре, мебелировке, влажности и свежести воздуха и т. д.

До настоящего времени не до конца решенным остается вопрос о занятиях пением с подростками. Известно, что в подростковом возрасте происходит значительное изменение всех без исключения органов и систем растущего организма. В силу этого подростковый возраст отличается рядом анатомо-физиологических и психологических особенностей (бурным ростом, дисгармонией в развитии отдельных органов и систем, специфическими реакциями и т. п.). Для правильного воспитания и охраны голосов подростков необходимо знать эти особенности и учитывать их в практической деятельности.

Существуют две точки зрения на целесообразность занятий пением в подростковом возрасте. Некоторые врачи-фониатры отрицают пользу занятий пением в мутационный период, учитывая несформированность частей голосового аппарата и их хрупкость. Специалисты-практики чаще высказываются за продолжение занятий пением и в период мутации, но с соответствующей охраной — «щажением». В этом плане интересен опыт Ленинградского хорового училища при Академической капелле, где работа с «мутационниками» проводится по особой методике, с постоянным вниманием к индивидуальным особенностям каждого певца (учет постоянно меняющегося диапазона, характера дыхания, утомляемости). Поющие находятся под постоянным наблюдением фониатра, педиатра и педагогов-вокалистов. По данным фониатра (Н. Барниновой) и педиатра (Н. Бельник) за последние семь лет из семидесяти обследуемых и окончивших училище только два хориста имели узелки и несмыкание. По сравнению с обычной голосовой патологией это незначительный процент.

Показательны и результаты, полученные виднейшими хоровыми деятелями, работавшими с подростками в период мутации и доказавшими воспитательно-образовательную пользу занятий пением и в это время. Назовем хотя бы заслуженного учителя республики Г. Беззубова, заслуженного работника культуры РСФСР М. Заринскую, руководителя вильнюсского хора мальчиков и юношей «Дубок» Г. Перельштейна, руководителя хорового коллектива при ЦДКЖ «Юность» Т. Овчинникову.

Однако для подлинно научного обоснования правоты данного мнения и выработки единой методики занятий с подростками необходимы комплексные исследования педагогов-хоровиков (вокалистов) и врачей-ларингологов, фониатров, физиологов, психологов. Для осуществления охраны и воспитания голосов учащихся необходимо, чтобы учителя и руководители знали анатомо-физиологические и психологические особенности своих воспитанников, а также основные положения в области гигиены пения. Такими знаниями многие учителя и хормейстеры, к сожалению, в должной мере не обладают, так как до настоящего времени такие предметы, как анатомия, физиология, психология, гигиена пения в музыкально-педагогических вузах и училищах, в институтах культуры и культпросветучилищах не преподаются. Этот недостаток необходимо ликвидировать, а для уже работающих учителей, хормейстеров нужно провести циклы соответствующих лекций и семинаров в институтах усовершенствования. Большую помощь в этом плане должны оказать и школьные врачи, для которых отделы здравоохранения могут организовать спецпрактикумы по изучению физиологии и гигиены пения.

Только совместными усилиями, так, как сейчас работают преподаватели физкультуры и врачи, можно решить и проблему охраны и воспитания певческих голосов многих сотен поющих детей, подростков, юношей.

3. Марцинкявичус,

НИИ школ Литовской ССР, г. Вильнюс

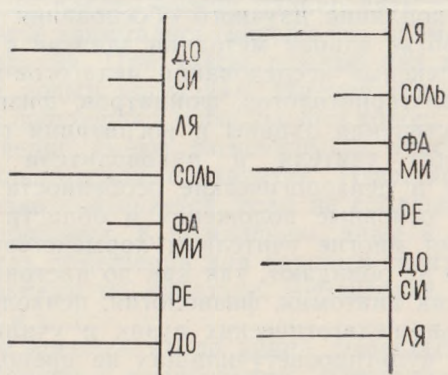
О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ ПО ЗАПИСИ *

В области методики обучения пению по записи в разных странах созданы различные системы и применяются свои оригинальные приемы. Некоторые методы характерны для одной страны, другие с теми или иными вариантами применяются в разных странах.

В настоящей статье мы остановимся на системах, которые получили довольно широкое распространение и по которым накоплен интересный практический опыт.

БОЛГАРСКАЯ «СТОЛБИЦА»

Оригинальный метод, так называемая «столбница» («лесенка»), применяется в Болгарии (создатель ее — Б. Тричков). В «столбнице» вертикально показаны ступени гаммы с помощью линий, расположенных на разной высоте; расстояние между линиями для тона вдвое больше, чем для полутона. Устойчивые ступени гаммы выделены более длинными чертами:



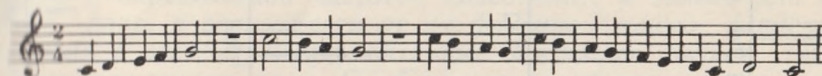
«Столбница» наглядно показывает структуру гаммы, помогает школьникам воспринять и усвоить ладовые соотношения звуков. Учить по «столбнице» можно до ознакомления с нотами, и это одна из ее положительных сторон.

* В предыдущих выпусках сборника «Музыкальное воспитание в школе» вопросы обучения пению по записи частично затрагивались. В настоящей статье дается более подробное описание и анализ систем, наиболее распространенных в Болгарии, Венгрии и ГДР. (Прим. составителя сборника)

Обучение ведется следующим образом: сначала школьники поют гаммообразные песни со словами, причем с помощью движений рук (выше, ниже) показывают направление движения мелодии; затем, подражая учителю, поют ту же песню с названиями звуков. Таким образом они учатся петь гамму с названиями звуков по слуху. После этого чертится «лесенка», которая дает наглядное представление о последовательности и соотношении ступеней гаммы. Дальше учитель показывает ступеньки, а учащиеся поют соответствующие звуки гаммы.

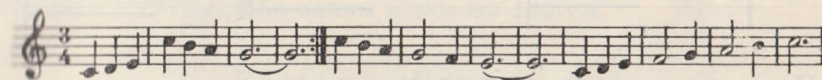
Как пишет в своей методике А. Николов (Болгария), существует пять этапов применения «столбницы»:

1. Пение гаммы поступенно вверх и вниз.
2. Поступенное пение с остановкой на каком-нибудь звуке:

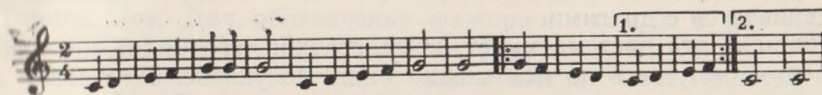


После паузы пение начинается с нижней или верхней тоники.

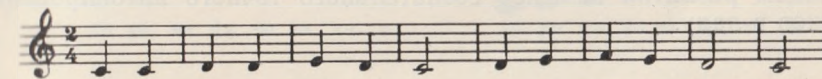
3. Пение с выделением какого-нибудь звука (более долгое его пропевание):



4. Пение с повторением какого-нибудь звука:



5. Пение «волнообразной» мелодии (с изменением направления движения звуков, то есть с подъемами и спадами):



В связи с тем, что ступеньки «столбницы» показываются движениями руки большей или меньшей протяженности, учащихся можно научить петь по ней, довольно правильно исполняя музыкальный ритм. Это дает возможность учить по «столбнице» несложные песни, что расширяет сферу ее применения и повышает интерес учащихся к пению по записи.

При пении по схеме во вновь изучаемом ладу (особенно в различных видах минора) дети научаются точнее интонировать

тоны и полутоны и сознательнее относиться к соотношениям звуков. Основная задача «столбицы» — научить хорошему интонированию в до мажоре и ля миноре. Однако «столбица» может сыграть немалую роль и при пении в других тональностях, так как в любых тональностях ладовые соотношения ступеней остаются теми же. Воспитанию навыков точного интонирования способствует сравнение звукорядов различных ладов, причем ступеньки обозначаются уже не слоговыми названиями, а римскими цифрами.

Мажор	Натуральный минор	Гармонический минор	Мелодический минор

По сравнению с нотами «столбица» проще, так как звуковысотность показана в ней значительно нагляднее, чем в нотах. Следует отметить и то, что при пении по «столбице» каждый звук воспринимается как элемент определенной системы, он обязательно сравнивается с другими.

Однако эта система имеет и недостатки: «столбица» не может заменить нот, петь по ней можно лишь по указке. При пении по столбице не развиваются навыки чтения ритма. Пение начинается сразу с целой гаммы, а это доступно только для учащихся с уже развитым голосом и слухом.

«Столбицей» можно пользоваться как хорошим *дополнительным* методом развития навыков сознательного точного интонирования звуков в ладу.

МЕТОДЫ РЕЛЯТИВНОГО (ОТНОСИТЕЛЬНОГО) ОБОЗНАЧЕНИЯ ВЫСОТЫ ЗВУКОВ В ЛАДУ

Немало сторонников имеет применяемое во многих странах *релятивное* (то есть относительное) обозначение высоты звуков при обучении музыкальной грамоте. Этим методом пользуются в Венгрии, ГДР, Англии и ряде других стран. Имеются сторонники этого метода в Чехословакии и в Советском Союзе (Эстонская, Литовская, Грузинская ССР).

На основе релятивного обозначения звуков созданы соответствующие системы развития музыкального слуха и навыков чтения мелодий. Их цель — облегчить, упростить обучение музыкальной грамоте, подвести к освоению общепринятой нотной записи, учитывая при этом особенности детского голоса и условия его правильного развития.

Создание метода релятивного обозначения звуковысотностей относится к началу XIX века в Англии. Его разработали Сара Лии Гловер и Джон Кёрвен. Этот метод быстро распространился в Англии; позже его переняли и другие страны, совершенствуя и приспособляя к своим условиям.

Существенная его особенность заключается в том, что названия даются не для абсолютной высоты звуков (то есть не для звуков с определенной частотой колебаний), а только для ступеней лада, *в зависимости от их функционального (ладового) значения в системе*. Функциональные названия звуков гаммы играют решающую роль. С абсолютными обозначениями звуков и их названиями учащихся знакомят позже.

Каждая ступень гаммы во всех тональностях одного и того же лада имеет постоянное название: например, I ступень гамм любых тональностей (До мажор, Ре мажор, Ля мажор и других) называется каким-либо одним и тем же слогом.

Система «Тоника До»

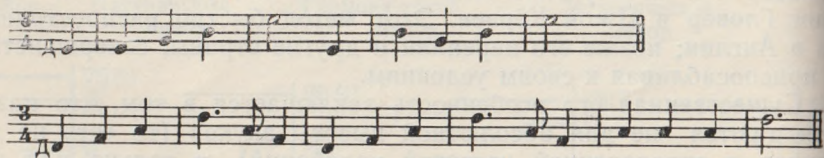
К числу широко распространенных в настоящее время систем релятивного обозначения звуковысотностей относится система «Тоника До». Для обозначения мажорной гаммы в ней применяется такой ряд слогов: *до, ре, ми, фа, со, ля, ти, до*.

Мажорные гаммы разных тональностей записываются различным образом, но называются одинаково:

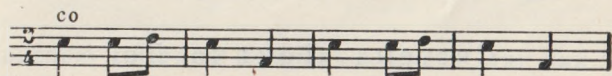
В начале обучения в нотах не пишутся применяемые нами ключи (скрипичный и басовый), не пишутся и знаки альтерации при ключе. Ключ заменяется часто каким-либо другим знаком,

указывающим место записи на нотном стане тоники или какой-либо другой ступени лада. Для этого используются буквенные обозначения. Например, место тоники на нотном стане обозначается буквой «Д» (то есть *до*, I ступень). Тонику, как настройку, дает учитель, выбирая в зависимости от мелодии удобную для пения тональность (высоту).

Например:



Если мелодия начинается не с тоники, то может обозначаться первый звук мелодии буквами над нотой, означающей данную ступень. В приведенном ниже примере мелодия начинается со звука «со», то есть с V ступени.



Этим методом пользуются для пения в разных тональностях до получения учащимися теоретических знаний о них. При такой системе нотной записи подчеркиваются ладовые соотношения звуков в мелодии, но вопрос абсолютной высоты временно не затрагивается. Одна из характерных особенностей системы «Тоника До» — обозначение каждого звука гаммы соответствующим знаком руки, который одновременно указывает и на ладовое свойство звука.

Ступени гаммы, их характеристика и ручные знаки объясняются учащимся одновременно:

ДО (I ступень) — основной звук мажорной гаммы. Учащимся говорится, что он является самым устойчивым и обозначается рукой, сжатой в кулак:



РЕ (II ступень) — вводный, неустойчивый звук. Он тяготеет к *до* или *ми*. Это его свойство неустойчивости хорошо передает выпрямленная кисть руки с поднятыми вверх пальцами*:



МИ (III ступень) — звук, не заканчивающий мысли, обозначается горизонтально выпрямленной кистью, ладонью вниз:



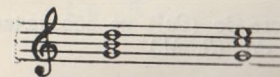
ФА (IV ступень) — один из самых неустойчивых звуков, стремящийся к *ми*. Это наглядно демонстрирует указательный палец, направленный вниз; остальные пальцы руки сжаты в кулак:



СО (V ступень) по сравнению с *до* является звуком, продолжающим мысль, и обозначается жестом, похожим на жест регулировщика движения, указывающего путь, — выпрямленная кисть с ладонью в вертикальном положении:



* *Примечание от редакции.* II ступень в равной мере отстоит от I и III ступеней, то есть, пользуясь термином относительной системы, от *до* и *ми*. Конечно, *до* как тоника обладает наибольшей силой притяжения. Однако даже в школьном курсе гармонии II ступень иногда разрешается в III. Пример: в *до* мажоре II ступень разрешается в III ступень:



ЛЯ (VI ступень) — звук неустойчивый, переходящий в мелодии в звук *соль*; изображается кистью с опущенными пальцами



Этот жест подходит и для обозначения минорной тоники. ТИ (VII ступень) — вводный тон, наиболее неустойчивый звук гаммы, обозначается кистью с направленным вверх указательным пальцем, остальные пальцы сжаты в кулак, ладонь обращена к себе (этот жест похож на *фа*, разница лишь в направлении указательного пальца):



Верхний звук *до* также обозначается кулаком, как и нижнее *до*, только рука поднимается выше.

В системе «Тоника До» применяются также слоговые названия для обозначения альтерированных звуков. Названия альтерированных ступеней гаммы образуются из основных изменением гласных: при повышении ступени гласный звук соответствующей ступени заменяется гласным *и*, при понижении — гласным *у*. Ступени III и VII (*ми* и *ти*) не повышаются, поэтому они остаются без изменений; не понижаются I и IV ступени (*до* и *фа*), поэтому названия их также не меняются. Таким образом, идущий вверх хроматический ряд звуков (с повышениями ступеней) имеет такие названия: *до, ди, ре, ри, ми, фа, фи, со, си, ля, ли, ти, до*^{1*}.

Этот же звукоряд, идущий вниз с соответствующими понижениями: *до¹, ти, ту, ля, лу, со, су, фа, ми, му, ре, ру, до*.

* Цифра «один» при слове *до* (*до¹*) не обозначает точной октавы, а показывает лишь, что это другое *до*. (З. М.)

Понимается, не все названия альтерированных ступеней употребляются одинаково часто, например, понижение доминанты (*ту*) почти не встречается.

В нотах хроматизмы обозначаются с помощью обычных знаков: бемоля, диеза, бекара.

Для обозначения альтерированных ступеней также применяются ручные знаки: для пониженной ступени гаммы к диатоническому знаку звука присоединяется жест, употребляемый для обозначения звука *фа*, для повышенной ступени — жест, обозначающий звук *ти*.

Минорная гамма (натуральный минор, эолийский лад) имеет такие же названия, как и соответствующие ступени мажора: *ля, ти, до, ре, ми, фа, со*. Для них используются такие же знаки рук, как и в мажоре.

В гармоническом и мелодическом миноре VII повышенная ступень *си* (повышенное *со*) обозначается жестом, похожим на *со*, только с ладонью, повернутой вперед, и пальцами, направленными вверх:

(VII повышенная)

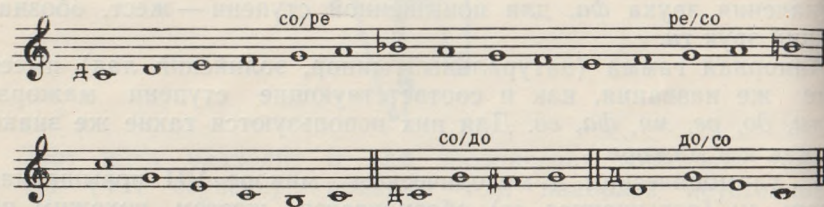


В мелодическом миноре VI повышенная ступень обозначается таким же жестом, как и *фа*, только с указательным пальцем вверх и кистью руки, повернутой от себя:

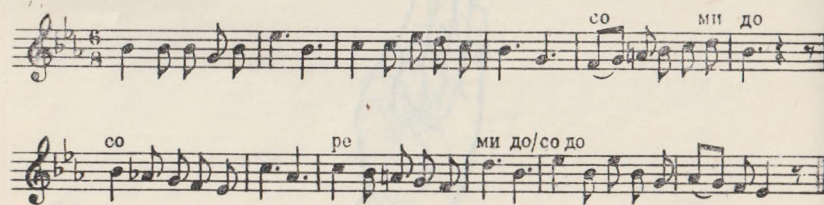
(VI повышенная)



Интересно, что модуляции в системе релятивного обозначения звуков четко отделяются от альтерации. Для обозначения модуляций употребляются не названия альтерированных звуков, а названия ступеней: ступени называются по новой тональности, по новой ладовой функции звуков, а при возвращении к первоначальной тональности восстанавливаются прежние названия ступеней. Например:



В нотной записи музыкального произведения смена тональности (отклонение) часто отмечается буквами для показа нового ладового значения того или иного звука:



Позже, при достижении определенного уровня умений в чтении нот по релятивной системе, учащиеся знакомятся и с записью абсолютных звуковысотностей.

Для абсолютных названий используются буквы латинского алфавита: *c, d, e, f, g, a, h*.

Следует отметить, что в системе «Тоника До» часто прибегают в записи к сокращению релятивных слогов. В результате тоже получаются буквенные обозначения: *d, p, m, f, c, l, t*. Однако называют их слогами, из сокращений которых они получены (*до, ре, ми* и т. д.).

Сокращение слогов применяется только в диатонике, где нет альтерации.

В системе «Тоника До» в качестве наглядного пособия применяются еще таблицы с вертикальной (наподобие болгарской «столбицы») записью слогов, с сохранением разницы тоновых и полутоновых расстояний между ступенями гаммы. На начальном этапе, когда учащимся дается не полная мажорная гамма, а лишь пентатоника, в таблицах сохраняются промежутки между

ступенями в соответствии с полным мажорным звукорядом. Эти таблицы по существу почти не отличаются от «столбицы». А. Штир в своей «Методике музыкального воспитания» (см. библиографию в конце статьи) приводит таблицы релятивных слогов, которые применяются на соответствующих этапах обучения:

I	II	III
.	М'	М'
.	Р'	Р'
ЛЯ	Д'	Д'
СО	.	ТИ
.	ЛЯ	ЛЯ
МИ	СО	СО
РЕ	.	ФА
.	МИ	МИ
	РЕ	РЕ
	ДО	ДО
	.	Т,
	Л,	Л,
	С,	С,

Первая и вторая таблицы применяются на том этапе, когда учат петь только в пентатонном ладу. Первая не имеет даже всех звуков пентатоники. В первой и второй таблицах точками обозначены еще не известные учащимся звуки полного мажорного диатонического лада. Третья таблица дает полную мажорную гамму с добавлением нескольких звуков из других октав вверх и вниз.

Назначение этих таблиц — развивать навыки свободного владения звуками усвоенных ладов. Они представляют собой также хорошее наглядное пособие, изображающее структуру гаммы.

Таблицы эти в сущности мало чем отличаются от болгарской «столбицы», поэтому к ним применимы те же комментарии, которые мы сделали выше. Правда, в некотором отношении они более удобны, так как соответствуют различным этапам обучения

(так, например, первая таблица пригодна в самом начале обучения, в ней всего четыре звука).

Применение слогов *до, ре, ми, фа, со, ля, ти*, используемых в системе «Тоника До», чревато некоторой путаницей, поскольку эти же слоги во многих странах (в том числе и в СССР) употребляются в качестве названий абсолютной высоты звуков. По-видимому, по этой причине сама практика заставила изменить их.

Так, независимая от абсолютного значения высоты системы слогов создана и применяется в Германии. Это так называемая система «Йале».

Система «Йале»

Название этой системы происходит от двух первых слогов применяемых для обозначения звукоряда. Ее автор, Рихард Мюних, разработал слоговые названия ступеней, учитывая вокальные свойства гласных и согласных. Согласные должны способствовать хорошему произношению гласных, они взяты в порядке латинского алфавита — *й, л, м, н, р, с, в*; гласные — *а, е, и, о, у* — расположены в таком порядке, чтобы было удобнее интонировать в гамме смежные звуки на расстоянии полутона. Этого добивался еще предшественник Р. Мюниха — Карл Эйц. В системе К. Эйца (в настоящее время не употребляемой) гласные были расположены в таком порядке, чтобы при интонировании двух смежных звуков на расстоянии полутона гласный обоих звуков был один и тот же.

Р. Мюних, придерживаясь данного принципа, расположил гласные по ступеням в следующем порядке:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
а	е	и	и	о	у	а	а

После соединения с упомянутыми согласными получился такой ряд слогов:

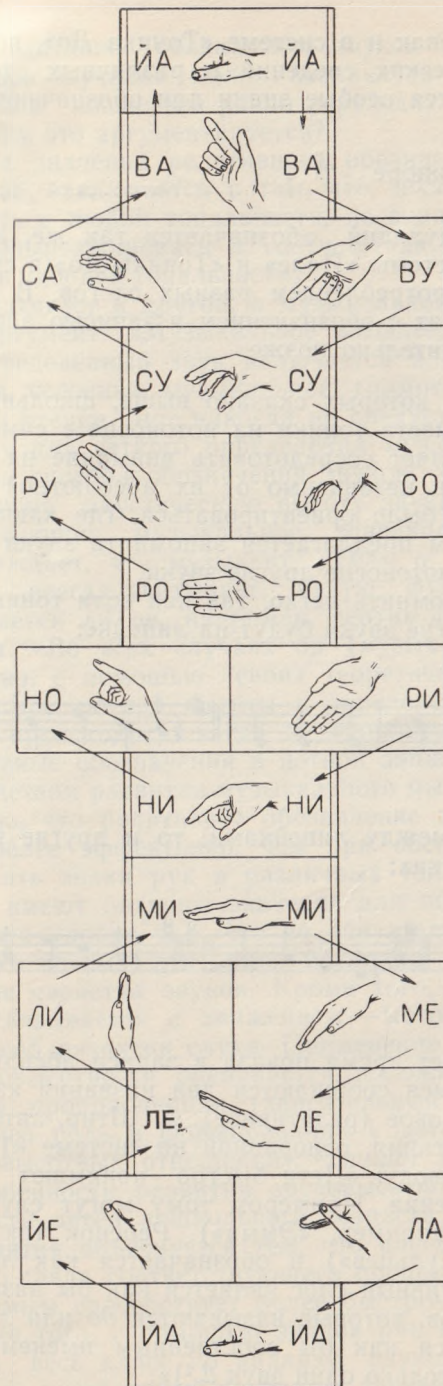
йа ле ми ни ро су ва йа

В хроматической гамме также заметно стремление сохранить те же гласные для нескольких звуков (*йа, ла; ле, ме*).

Весь ряд слогов хроматической гаммы состоит из семи согласных и пяти гласных. Для названия альтерированной ступени согласный сохраняется, а гласный берется из следующей (вниз или вверх) диатонической ступени.

Для обозначения ступеней употребляются знаки рук системы «Тоника До». Для альтерированных же ступеней гаммы авторы методического пособия «От пения до восприятия музыки» в системе «Йале» указывают другие знаки.

Для обозначения звуков хроматической гаммы дается такая таблица жестов:



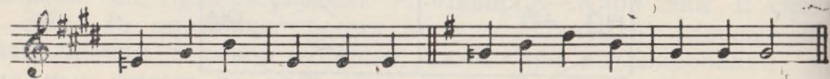
И здесь так же, как и в системе «Тоника До», пока учащиеся не имеют теоретических сведений о различных тональностях, к ключу добавляются особые знаки для обозначения тоники: в ма

жоре \parallel , в миноре \equiv .

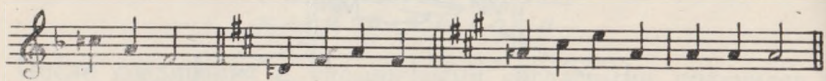
Наличие модуляций обозначается так же, как и в системе «Тоника До». Системы «Иале» и «Тоника До» в сущности и отличаются только употреблением разных слогов. В системе «Иале» учащиеся знакомят с обозначением и записью абсолютных звуковысотностей значительно позже.

В системах, о которых сказано выше, школьники приучаются к перемещению места тоники на нотоносце с самого начала обучения. Это позволяет сосредоточить внимание на высотных соотношениях звуков независимо от их абсолютной высоты. Чтобы учащимся легче было ориентироваться, где какие звуки (ступени) находятся, им предлагается запомнить звуки трезвучия и от них находить на нотоносце другие звуки.

Трезвучие запомнить легко, так как если тоника находится на линейке, то и другие звуки будут на линейке:



Если тоника между линейками, то и другие звуки трезвучия будут в промежутках:



Когда наступает время показа в записи абсолютных звуковысотностей, учащимся сообщаются два названия каждого звука — абсолютное и ладовое (релятивное). А. Штир, автор методики музыкального воспитания, основанной на системе «Тоника До», пишет по этому поводу: «Дети быстро понимают обязательность двойного обозначения. Примером тому могут служить их собственные имена (например, «Эмма»). Ребенок так выделяется из своей семьи («Шульцев») и обозначается как личность. Таким же образом релятивный слог является как бы названием «семьи» (есть много звуков, которые называются *до* или *ля*); абсолютное название является как бы собственным именем (есть только один звук a^1 или только один звук d^2)».

Поскольку релятивное обозначение звуков не полностью отражает подлинное звучание, может возникнуть вопрос: для чего это вводится, если позже все равно переходят к абсолютному обозначению? Чем это аргументируется?

Практическое значение релятивного обозначения звуков, как отмечалось выше, заключается в том, что, пользуясь им, можно сольфеджировать в любой тональности, не зная точно структуры слогов, а также сольфеджировать в соответствии с возможностями своего голоса (в удобной тональности).

А. Штир выдвигает и другой, в музыкальном отношении весьма важный аргумент: «Музыкальное мышление, через которое акустически определенный звук включается в музыкальные соотношения, для усвоения музыкальной грамоты имеет большое значение, и при чтении нот никогда не следует от него отказываться. Поэтому для четкого определения музыкального явления необходимы два способа обозначения звуков: абсолютные названия, обозначающие акустическую высоту звука, и релятивные слогов, показывающие музыкальное значение звука». Далее А. Штир утверждает, что музыкант, думая о каком-либо музыкальном звуке, всегда учитывает, какую функцию выполняет этот звук: является ли он, например, септимой доминанты или вводным тоном. «Во всех случаях он (музыкант. — З. М.) мыслит музыкально, с помощью своих теоретических знаний он включает звук абсолютной высоты в определенную тональность. То же самое происходит, когда не используются релятивные слогов». Релятивные обозначения в нотной записи служат вспомогательным средством развития музыкального мышления.

Очень важно, что релятивное обозначение звуков дает также возможность более эффективно, чем при абсолютном обозначении, использовать знаки рук в различных тональностях. Ручные знаки, кстати, имеют большое значение для обучения. Пользование знаками рук удобно тем, что не обязательно каждую мелодию записывать нотами, эти знаки наглядно показывают учащимся ладовые свойства звуков. Кроме того, благодаря знакам рук, музыка связывается с движением — моторикой. Это дополнительный способ развития слуха. Применение моторики с целью усвоения звуковысотности оценивается положительно советской психологией: «...проприоцепция (двигательный компонент) играет существенную роль в формировании у детей процесса восприятия звуковысотных отношений», — пишет Ендовицкая, исследовавшая особенности развития звуковысотной различительной чувствительности детей дошкольного возраста. Значение моторики для восприятия объясняется тем, что внешнее действие ведет к образованию следа соответствующего процесса в мозговых центрах и тем самым способствует более быстрому осознанию этого явления. Кроме того, с помощью знаков рук можно легко и быстро опросить весь класс по анализу звуков мелодии, иными словами — дать своеобразный диктант и другие упражнения.

Однако, что же представляет собою само применение релятивной записи с точки зрения советской психологии? Можно ли не учитывать абсолютной высоты звука и считать основой обучения нотной грамоте и развития слуха только относительное соотношение звуковысотностей?

Как известно, музыкальные звуки — это звуки определенной высоты, имеющие определенную частоту колебаний. Высота этих звуков точно дифференцируется человеческим слухом и приборами. Этим они отличаются от шумов и шорохов. Но сами по себе эти звуки еще не являются музыкой: «...музыкальная высота есть свойство, характеризующее звук в его отношении к другим звукам. Ощущение музыкальной высоты возникает только при восприятии звуковысотного движения», — пишет Б. М. Теплов. «...Мелодия воспринимается не просто как ряд звуков, а как ряд интервалов, содержащий в себе скрытую гармонию...», то есть не как ряд отдельных звуков абсолютной высоты, а как ряд ладовых соотношений. Рассматривая свойства музыкальных представлений, Б. М. Теплов указывает, что музыкальные представления всегда имеют характер обобщенности: можно представлять себе мелодию вне тембра, вне конкретного исполнения и вне абсолютной высоты. Содержание музыкального произведения от этого не меняется при условии сохранения звуковысотных и ритмических отношений. Следовательно, релятивная запись звуковысотностей, выражающая ладовые (звуковысотные) соотношения, возможна.

Отмечая положительные стороны релятивной системы на первых ступенях музыкального развития и обучения детей, нельзя забывать и о том, что ее применение ограничено. В новой, сложной, изобилующей хроматизмами музыке, где ладовые связи порой трудно уловимы, читать ноты можно лишь на основе представлений об интервальных соотношениях звуков. Однако такие задачи выходят уже за пределы общеобразовательной школы.

Что касается применения систем «Тоника До» или «Йале», то с нашей точки зрения более удачным является вариант системы «Йале», так как в случае надобности по ее образцу можно использовать любые другие (более привычные) слоги.

СЛОВОВОЕ ОБОЗНАЧЕНИЕ ДОЛЕЙ РИТМА

Одним из распространенных методов усвоения ритма является слоговое обозначение его долей. Авторы этого метода — французские циферисты*. В настоящее время этот метод несколько

* Циферисты — создатели системы (уже не применяемой), в которой вместо нот употреблялись цифры: каждая ступень гаммы записывалась соответствующей цифрой.

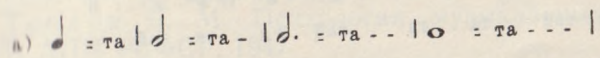
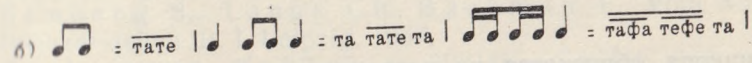
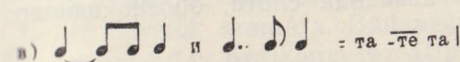

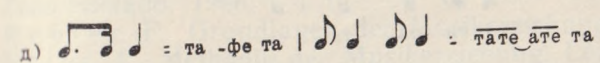
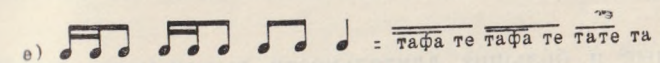
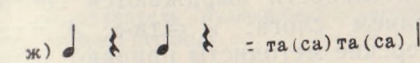
изменен. Он употребляется в системе «Тоника До»; в некоторых случаях используются лишь отдельные его элементы.

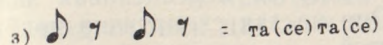
Каждая ритмическая доля дается следующим образом: одна метрическая (тактовая) доля обозначается слогом «та», звуки, входящие в несколько метрических долей, выражаются пением гласных этого слога, продленным на соответствующее число метрических долей. Таким же способом — удлинением гласного — обозначаются и ноты с точкой (см. приведенные примеры).

Первое деление метрической доли (на две или три части) обозначается так: берется тот же согласный звук «т», а гласный изменяется для каждой доли. Например, одна метрическая доля, разделенная на две, обозначается «та-те», а три — «та-те-ти». При дальнейшем более мелком делении метрической доли сохраняются те же гласные, но изменяются согласные (см. пример «б»). Различные паузы обозначаются слогом, состоящим из согласного «с» и гласного, соответствующего значению и месту данной паузы в ритмической группе. Для очень коротких пауз слоги не употребляются, они чаще всего произносятся про себя.

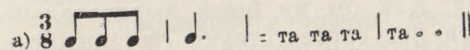
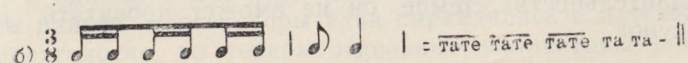
Примеры слоговых названий ритмических групп:

1. Метрическая доля равна четверти:

- а)  = та | д. = та - | д. = та - - | о = та - - - |
- б)  = тате | та тате та | тафа тефе та |
- в)  = та - те та |
- г)  = татети та | тафа тефе тифи та |
- д)  = та - фе та | тате ате та
- е)  = тафа те тафа те тате та |
- ж)  = та(са) та(са) |

- з)  = та(се) та(се)

2. Метрическая доля равна восьмой:

- а)  = та та та | та - - ||
- б)  = тате тате тате та та - ||

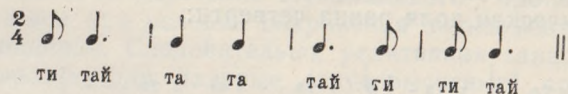
Таким же образом обозначается ритмический рисунок в других размерах.

В венгерских учебных пособиях по музыке даны другие слоговые названия длительностей. Они образуются по иному принципу. Четвертная нота (в учебниках она обозначает одну метрическую долю) называется слогом «та», а восьмая — «ти».

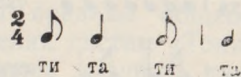
Если подряд идут несколько восьмых, то в отличие от методов циферистов все восьмые обозначаются одним и тем же слогом



Четвертная с точкой образуется из соединения этих двух слогов с пропуском согласного второго слога:



Синкопа образуется из названия слога, обозначающего длительность звука:



Половинные и большие длительности выражаются соответственно более длительным пением слога: $\text{♩} = \text{та-а}$; $\text{♩} = \text{та-а-а}$.

Это говорит о том, что венгерские методисты придают значение и относительной длительности звука, не переоценивая значения отдельных метрических долей. Они не так схематично подбирают названия для разных длительностей.

С нашей точки зрения, это более удобно и доступно. Доли ритма всегда должны давать представление об общем характере ритмического движения. Как бы ни были выразительны слоги ритма, если у учащегося нет соответствующего представления о мере, длительностях, темпе, он не сможет прочитать ритмический рисунок.

Слогам ритма необходимо обучать совместно с развитием представлений о метроритме музыкального движения в его выразительном значении. Пользоваться слогами, по нашему мнению, более удобно, чем математическими названиями нот — «четвертная», «восьмая» и т. д. А. Штир пишет: «Когда он (учащийся — Ж. М.) видит ноты, то у него звучат слоги и тем самым ритм. Он не думает «восьмая», или «половинная», или «четвертная с точкой», но, увидев запись, сразу слышит ритмическую структуру: он точно думает музыкально». В этом заключена наиболее привлекательная черта применения слоговых названий ритмических долей.

Литература

1. Еидовицкая Т. В. Особенности развития звуковысотной чувствительности в дошкольном возрасте. В книге: Развитие детского голоса. М., АПН РСФСР, 1963, стр. 196—203.
2. Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы развития музыкального слуха у детей дошкольного возраста. В книге: Развитие детского голоса. М., АПН РСФСР, 1963, стр. 186—195.
3. Николов А. Методика на обучението по пение и музика в училище. Ч. 1—2. София, 1957.
4. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.—Л., АПН РСФСР, 1947.
5. Bimberg S., Lange Ch., Bachman F. Vom Singen zum Musikverstehen. B. I. Leipzig, 1957.
6. Ének — zene. Kezikönyv az általános iskolák első osztályában tanító nevelők számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1965.
7. Ének — zene. Kezikönyv az általános iskolák ötödik osztályában tanító nevelők számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964.
8. József A., Szmracsanyi M. Zenei előképző. I. Budapest, Zeneműkiadó, 1966.
9. Reuter F. Grundlagen der Musikerziehung. Leipzig, 1962.
10. Stier A. Methodik der Musikerziehung. Leipzig, 1958.

В. Попов,

старший преподаватель Музыкально-педагогического института имени Гнесиных

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ ДЕТСКИХ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ К ИСПОЛНЕНИЮ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ

На проведенном в 1967 году в Москве смотре детских хоров были наглядно продемонстрированы значительные успехи, достигнутые в одном из наиболее массовых видов детского творчества. Если раньше многие хоры едва справлялись с простейшими видами двухголосия, то теперь отдельные коллективы показали

программы, составленные в основном из произведений достаточно высокой степени трудности и без сопровождения. В настоящее время в Москве помимо уже известных коллективов имеется около десяти детских хоров, исполнительское мастерство которых отличается высоким уровнем. Среди них в первую очередь следует назвать хоровые студии, руководимые Л. Тинетой, Е. Свешниковой, Е. Львовским, хор М. Идзон и некоторые другие. В ближайшее время, видимо, к ним присоединится еще группа коллективов, показавших на смотре большую перспективу роста.

Вполне понятно, что дальнейшее расширение художественно-исполнительских возможностей этих хоров во многом будет зависеть от репертуара, особое место в котором должно быть отведено произведениям современной музыки. Разучивание этих произведений следует рассматривать не как дань моде, а как настоятельную необходимость, так как без овладения современным репертуаром невозможно серьезно говорить о повышении исполнительского мастерства коллектива. Эта необходимость диктуется также и желанием сделать современную музыку потребностью души молодого человека.

Если с детства прививать любовь к новым выразительным средствам в мелодии, гармонии, ритме, фактуре через активное участие ребят в исполнительском процессе, это позволит нам выполнить одну из наиболее важных задач хорового искусства — воспитать огромную армию истинных ценителей и поклонников музыки.

Конечно, исполнение произведений, в которых используются новаторские приемы, не является простым делом. На этом пути хормейстеру придется преодолеть немало трудностей, связанных прежде всего с инерцией нашего слуха, воспитанного на музыке XIX века.

Что же может помочь руководителям детских хоров в этой работе?

Не беремся досконально разбирать все аспекты этой чрезвычайно трудной проблемы, но попытаемся осветить некоторые наиболее важные, на наш взгляд, вопросы.

В первую очередь хочется коснуться в этой связи вопроса о репертуаре, и именно той его стороны, которая непосредственно связана с данной проблемой.

Мы глубоко убеждены, что в подготовке детского слуха к восприятию и исполнению современной музыки особое место принадлежит народной песне. Ведь многие новшества современной реалистической музыки обычно так или иначе связаны с глубоким претворением отдельных черт народного творчества. Это положение особенно ярко подтверждается творчеством таких выдающихся композиторов современности, как С. Прокофьев, Д. Шостакович, Г. Свиридов, Д. Кабалевский, Б. Барток, З. Кодай, А. Онеггер и многие другие.

Возьмем, например, русскую народную песню. Какое невероятное ладовое и метrorитмическое разнообразие видим мы в ней! Какое интересное и своеобразное многоголосие и удивительные гармонические обороты!

К сожалению, в последнее время редко услышишь в детском хоре народную песню. Во многом здесь есть и вина композиторов, которые мало внимания уделяют обработке великого песенного наследия нашего народа для детей. А ведь пример есть — всего брать. Сколько внимания и творческих сил отдавали этому делу замечательные русские композиторы М. Балакирев, П. Чайковский, Н. Римский-Корсаков, А. Лядов, А. Гречанинов и другие. Руководители детских хоровых коллективов могут найти в творчестве этих композиторов большое число великолепных обработок, которые не только украсят программы, но и принесут большую пользу в подготовке детей к освоению современного музыкального языка. Достаточно назвать такие обработки А. Лядова, как «Ты река ль моя, реченька», «Ты не стой, колодец», «Колыбельная», хоровые циклы А. Гречанинова «Пчелка», «Ай, дуду», «Жаворонок». Среди советских композиторов большую работу в этом направлении проводит А. Абрамский; интересны также обработки народных песен, сделанные в свое время композитором С. Полонским.

А сколько нового и полезного узнают ребята в интонационном, ладовом и ритмическом отношении, если включить в репертуар коллектива несколько песен народов Советского Союза!

Определенное место должны занять в репертуаре детского хора песни стран мира. Своеобразие каждой из них несомненно обогатит музыкальные представления детей.

В болгарской песне, например, цветистая, извилистая мелодия сочетается с самым причудливым метром и ритмом, для венгерской песни типично разнообразие ладов с характерным ритмом (особенно интересно в ней использование пунктирного ритма) и т. д. и т. п.

Именно народные песни и помогут подготовить ребят к преодолению многих трудностей в области лада, гармонии, метра и ритма, встречающихся в современной музыке.

Разберем несколько конкретных примеров.

Как редко звучит, например, в исполнении детских хоров центральная часть из кантаты А. Пахмутовой «Красные следы» — «Песня о родной земле». Эта часть, несомненно, лучшая в данном сочинении, чрезвычайно примечательна для творчества А. Пахмутовой. Своеобразие этого замечательного произведения составляет глубокое претворение народно-песенных интонаций и метrorитма.

Постоянная смена метра и разнообразие ритмического рисунка во многом затрудняют исполнение «Песни о родной земле». А если бы хор пел достаточное количество русских народных песен, эта проблема не стояла бы так остро.

Русская народная песня с ее удивительной метроритмикой — лучший художественный и учебный материал. К сожалению, в репертуаре детских хоров часто встречаются одни и те же образцы, в которых, как правило, отсутствуют наиболее типичные для народной песни метроритмические структуры. И вот в период наиболее интенсивного формирования слуховых представлений ребята лишаются возможности активно впитывать самые характерные черты народной музыки.

Сравните хотя бы один отрывок из кантаты А. Пахмутовой с некоторыми народными песнями, и вы увидите, как много может дать народная музыка в развитии метроритмического чувства.

В темпе марша А. Пахмутова. „Песня о родной земле“

Под-ни-ма-ет-ся солн-це все вы-ше, ве-тер

вро-ще ус-нул как су-рок...И о чем-то по-ет, как маль-

-чиш-ка, за-го-ре-лый, строй-ный коло-сок...

Умеренно $\text{♩} = 66$ Русская народная песня „Комарочки“

Одна

Не да-ют-то Ка-те ко-ма-роч-ки ноч-ки

Все

спать. Эй, ой да, чуть за-сну ла ли

я, мо-ло-де-шень-ка, на за-ре...

Медленно Русская народная песня „Магушка - черёмочка“

Ма-гуш-ка-че-рё-моч-ка ра-но рас-це-

-ла, о-на не в по-ру, не

во-в(ы)-ре-мя листь-я ро-ни-ла...

Умеренно Русская народная песня „Уж вы, девушки, поиграйте“

Уж вы вет-ра в по-ле у-тай-

-те, уж вы му-равой тра-вы по-топ-чи-те...

Умеренно $\text{♩} = 74$ Русская народная песня „На горке, на пригорке“

Одна

Ой, на гор-ке было, на при-го-ры-ке, ой на, ой да на пре-

Все

Часть хора

Ой

-кра-сном, да, на, на мес-теч-ке...

Э...

Другой пример. Возьмем три отрывка из сочинений З. Кодаи и Т. Корганова.

Очень медленно З. Кодай, „Ночь в горах“

pp
(Закрывает)

Музыкальный отрывок З. Кодай «Ночь в горах». Темп: Очень медленно. Динамика: pp. Музыка записана на трех станах (голос, фортепиано, контрабас/бас). В начале ноты записаны с пометкой «(Закрывает)».

Живо, с задором Т. Корганов, „С облаками я рядом“

С облаками я рядом! Ислуно-ю я рядом!..

Музыкальный отрывок Т. Корганов «С облаками я рядом». Темп: Живо, с задором. Музыка записана на двух станах (голос, фортепиано). В начале ноты записаны с пометкой «Живо, с задором».

Т. Корганов, „По ночам у меня под подушкой“

Не спеша
И со всякой лесной зверушкой!

у меня целый

Музыкальный отрывок Т. Корганов «По ночам у меня под подушкой». Темп: Не спеша. Музыка записана на двух станах (голос, фортепиано). В начале ноты записаны с пометкой «Т. Корганов, „По ночам у меня под подушкой“».

И река! И река у меня под подушкой...
лес! И река у меня...

Музыкальный отрывок Т. Корганов «И река! И река у меня под подушкой...». Темп: Не спеша. Музыка записана на двух станах (голос, фортепиано). В начале ноты записаны с пометкой «И река! И река у меня под подушкой...».

Во всех трех приведенных примерах нет особых интонационных или ритмических трудностей. Однако выучить эти хоры нелегко, так как от исполнителей требуется умение слышать непривычные созвучия, состоящие из нескольких рядом лежащих се-

кунд. Но такие созвучия можно довольно легко усвоить, разучив народные песни.

В русской народной песне подобные созвучия возникают обычно в результате соединения нескольких вариантов подголосков с основной мелодией. А, как известно, многоголосие подголосочного склада усваивается значительно легче, чем гармоническое (усвоению помогает определенная самостоятельность каждого голоса в народной песне).

Вот три русские народные песни, сравните их с приведенными выше примерами:

Живо Русская народная песня „Колодец“

Ой да, закипучий да ключ белый ко-
лодец. Э, во ко-
Э, во ко-

Музыкальный отрывок русской народной песни «Колодец». Темп: Живо. Музыка записана на трех станах (голос, фортепиано, контрабас/бас). В начале ноты записаны с пометкой «Живо».

лодезе, в колодезе во да...
лодезе, в колодезе во да...

Музыкальный отрывок русской народной песни «Колодец» (продолжение). Музыка записана на трех станах (голос, фортепиано, контрабас/бас).

Оживленно Русская народная песня „Голубь сизенькой, да сизокрыленькой“

6. У крылечка просто ял, да за колючко про дер.

Музыкальный отрывок русской народной песни «Голубь сизенькой, да сизокрыленькой». Темп: Оживленно. Музыка записана на двух станах (голос, фортепиано). В начале ноты записаны с пометкой «Оживленно».

жал, я за го - ё за ви - го - ё, за се - ре - (ы)ряно - ё, да...

Русская народная песня
„Голубь, голубочек“

умеренно

Го - лубь, го - лу - бо че - к(ы), го - лубь

си зе - ни - кой, да

си зой вор - ку - но чек.

Наконец, хочется показать труднейшие в интонационном отношении примеры из произведений З. Кодая и Р. Бойко, в которых одновременно в отдельных голосах звучат различные виды одного и того же лада:

Живо $\text{♩} = 176$

З. Кодая. „Веселый кузнец“

Подку - ю для васко - ня да, подку - ю для васлю - бо - го,
Подку - ю для васко - ня, подку - ю для васлю - бо - го,

да лю - бо - го, рип, роп, рип, роп, рип, роп, рип, роп...
да лю - бо - го, роп, роп, роп, роп...

Р. Бойко. Хор из детской оперы
„Станция „Заваяйка“

Медленно

Ес - ли хо - чешь, це - лый год
Ба - ю, ус - ни,

спи без го - ря и за - бот...
ба - ю, ус - ни.

Капризно

Р. Бойко. „Осенний ветер“

Кто - то хо - дит у во - рот, то за - де - нет вет - ку...
Кто - то хо - дит у во - рот, кто - то хо - дит...

Но и этот прием встречается в народных песнях:

Русская народная песня
„Как из Питёра“

Умеренно

2. Он из Пи - тё - ра га - зе - ты, со до -
ро же - ни) киписьмо, да я пи - сем, цо при - ни -
ма - ла, су - до - вольстви - ём чи - та - ла...

*¹⁾ В первой октаве поется ми-диез, а во второй — ми-бикар.

Русская народная песня
„Уторенная путь наша дорожка“

что ж ни -
Мос - ков ска, да что ж ни -
кто то по э той...
кто то по э...
Э то и...

*¹⁾ В первой октаве поется ми-бикар, а во второй — ми-бемоль.

Необходимо заметить, что все приведенные примеры не обработки, а подлинные записи русских народных песен.

Мы здесь не останавливаемся на том, что русская народная песня — это исключительно ценный материал для вокальной работы (распевание на одной гласной больших мелодий или широких, раздольных тем, требующих глубокого, полного дыхания), для развития навыков импровизации (постоянная смена вариантов запева), наконец, для самой серьезной работы над проявлением самостоятельности, инициативы каждого ребенка в интерпретации произведения (запев солиста и ведение песни до конца без дирижера). Все сказанное выше требует специального разбора, но даже беглый перечень навыков, которые можно приобрести, исполняя народную музыку, говорит о том, что к этому вопросу следует привлечь внимание всех руководителей детских хоров.

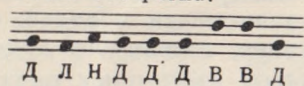
Считаем также необходимым еще раз подчеркнуть, что широкое и разнообразное включение в репертуар народных песен окажет хору неоценимую услугу в преодолении определенной инерции нашего слуха при восприятии современной музыки, чрезвычайно расширит музыкальные представления детей благодаря усвоению своеобразных интонационных, ладовых и метроритмических трудностей. И тогда часто будут звучать в исполнении детских хоров такие замечательные сочинения крупной формы, как кантата Д. Кабалевского «О родной земле», сюита М. Зарина «Незнайка в Солнечном городе», хоры западных композиторов Б. Бартока, Б. Бриттена, З. Кодая, П. Хиндемита, произведения советских авторов Г. Гладкова, Т. Корганова, А. Пахмутовой, А. Пярта и многих других.

В связи с затронутым вопросом нельзя не сказать и о том, что более широкому использованию народных песен в детском хоре часто «мешает» текст. Уж очень мы бываем щепетильны и боимся всякого проявления более свободного отношения к так называемой «любовной» тематике. И здесь нам необходимо пересмотреть свои позиции и смелее раздвигать тематические границы, как это делается во многих странах. Так, например, в Венгрии детские хоры исполняют целиком свадебный обряд. Мы не беремся сейчас высказывать свое суждение на этот счет, но некоторые избранные песни безусловно могут зазвучать в детском хоре.

Другой вопрос, имеющий большое значение в решении разбираемой проблемы, — обучение детей музыкальной грамоте. Понятно, почему именно этот вопрос стал одним из самых актуальных. Теперь ясно каждому: ни один хор не может плодотворно работать, если музыкальные знания его участников не будут постоянно расширяться. Но вот о путях преподнесения этих знаний ведется много споров.

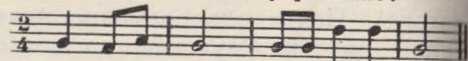
Несомненно, что в самостоятельном хоре обучение музыкальной грамоте имеет свои особенности. Как правило, участники хо-

Ноты без ритма:

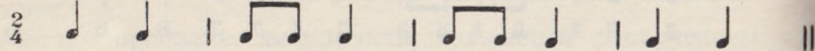


Д Л Н Д Д В В Д

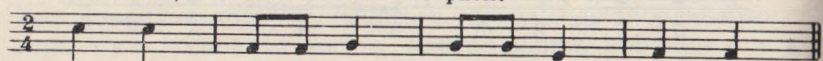
Их ритмическое оформление:



Данный ритм:



Мелодия, сочиненная на этот ритм:



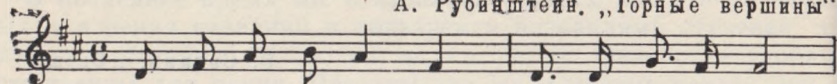
В В Д Д Н Н Н Л Д Д

Импровизации сначала исполнялись индивидуально, а затем повторялись группой. Отдельные же виды импровизаций исполнялись всеми вместе, например, допевание заданной мелодии, сочинение мелодии на заданный ритм и т. д.

Только после того, как дети уверенно могли воспроизвести пройденные ступени, перешли к следующему — III и VI. В запоминании этих ступеней упражнялись особенно много, так как они звучат в натуральных мажорном и минорном ладах различно. Большое значение придавали здесь песенному материалу:

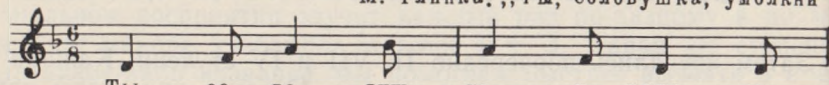
15

А. Рубинштейн. „Горные вершины“



Гор - ны - е вер - ши - ны спят во тьме ноч - ной...

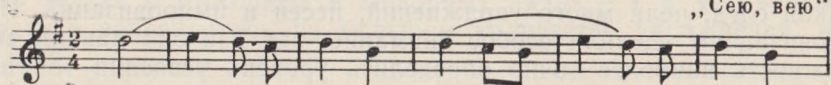
М. Глинка. „Ты, соловушка, умолкни“



Ты, со - ло - вуш - ка, у - молк - ни...

Русская народная песня

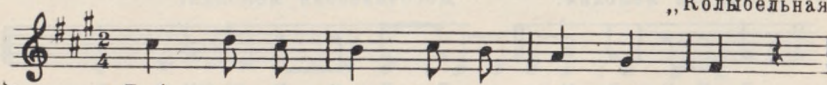
„Сею, вею“



Се - ю, ве - ю, се ю, ве - ю...

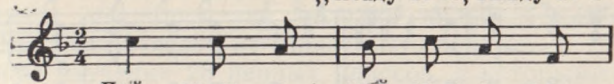
Словацкая народная песня

„Колыбельная“



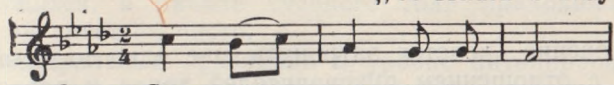
Доб - ра - я ночь, мо - я ми - ла - я...

Русская народная песня
„Пойду ль я, выйду ль я“



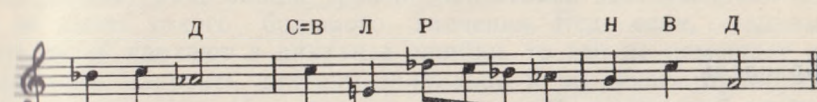
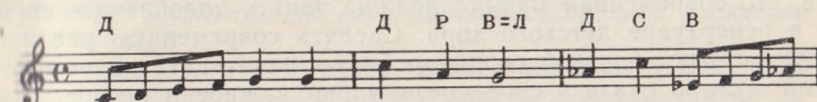
Пой - ду ль я, вый - ду ль я, да,

Русская народная песня
„Со вьюном я хожу“



Со вью - ном я хо - жу...

Твердое усвоение всех ступеней мажорного и минорного ладов позволяло нам успешно справляться со многими трудными произведениями современных композиторов. Известно, что движения по ступеням того или иного лада исполняются довольно легко. Трудности же, как правило, возникают при скачках или при модуляциях и отклонениях. Именно в этих местах мы и представляли в нотах наши обозначения ступеней лада, которые облегчали их усвоение. Приведем примеры:



В первом примере названия ступеней напоминали ребятам их ладовое звучание, чем и облегчали интонирование скачков. Во втором примере эти обозначения поставлены в местах модуляций. Звук, который встречается в предыдущей и последующей тональностях, получает двойное обозначение, соответствующее той и другой тональности; именно на нем и должна произойти перестройка.

Или вот пример с энгармонической модуляцией из хора Р. Бойко «Черемуха душистая». Ступеневые обозначения очень облегчают восприятие этой довольно сложной энгармонической модуляции:

Р. Бойко. „Черемуха душистая“

Д = В В В В В В В Д Д
 В = Н В В В В П С Д В
 С = Л В С С Н Н Д Д Д

В заключение хочется затронуть еще один важный вопрос, связанный с отношением руководителей хоров к партитурам современной музыки. Нередко мы наблюдаем определенную боязнь хормейстеров браться за их изучение. Им кажется, что и голосоведение в этих сочинениях никуда не годится, и фактура изложения не та, и диапазон голосов не выдерживает критики. В таких случаях хормейстер «на глаз» отвергает сочинения или оспаривательно «прикладывает к ним руку»: меняет голосоведение, сокращает количество голосов, а то и просто досочиняет отдельные мелодические и гармонические обороты. Мы часто, не доверяя умению композитора «слышать» хор и будто бы заботясь об охране детского голоса, лишаемся наиболее ярких и выразительных моментов в музыке и тем самым никак не способствуем повышению художественно-исполнительского мастерства своего коллектива.

Подводя итог сказанному выше, необходимо еще раз подчеркнуть, что современная музыка должна занять подобающее ей место в репертуаре детского хора. Сделать современную реалистическую музыку близкой сердцу ребят — значит дать возможность самой музыке сказать свое чрезвычайно важное и веское слово.

С. Брандель,

хормейстер Дома пионеров Московского района г. Киева,
 учитель пения школы № 1

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕНИЮ
 В I КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Цель настоящей статьи — познакомить учителей пения с применяемой мной системой дифференцированного обучения пения в I классе общеобразовательной школы. Как будет видно из дальнейшего, дифференцированное обучение вызвано резкими индивидуальными различиями у первоклассников в умении интонировать, что мешает коллективному пению, ибо даже один уч-

ник, поющий неправильно, нарушает общий интонационный ансамбль. А это тормозит музыкально-вокальное развитие всего класса.

Правильное интонирование мелодии является наиболее важным умением, без которого не может быть пения.

На основе изучения 28 первых классов, с которыми я работал в течение более восьми лет, я пришел к следующим выводам:

1. В начале учебного года количество детей, совсем не умеющих интонировать и интонирующих приблизительно, весьма значительно. В моей практике в среднем на класс, состоящий из 38 учащихся, в начале учебного года приходилось только 10—14 детей, поющих чисто.

2. Индивидуальные различия в уровне интонирования очень велики. В одном и том же классе наряду с детьми, поющими очень чисто даже без музыкального сопровождения, встречаются такие, которые не поддаются никакой настройке и на все попытки учителя, предлагающего им для пения легкую попевку, отвечают воспроизведением одного-двух звуков в малой октаве.

Между этими крайними группами располагаются другие — промежуточные. Оставляя пока в стороне вопрос о причинах плохого интонирования, хочу подчеркнуть здесь первейшую необходимость в течение первого года научить всех детей в классе петь чисто и правильно. Если у плохо интонирующих детей вовремя не исправить этот недочет, многие из них пронесут его дальше, и чем дальше, тем труднее будет его исправлять. Эти дети лишаются возможности выражать себя в хорошем пении, не смогут испытать на себе его могучее влияние, что всегда будет их травмировать, обеднит их музыкальное восприятие. Напротив, умение правильно и выразительно петь приобщает ребенка к самому существу музыки.

Разница в подготовке детей создает большие трудности в организации учебного процесса на уроках пения, так как ни на одном другом уроке общий уровень подготовки всех учеников класса не имеет такого большого значения. Ведь если, например, пять детей сделают в диктante ошибки, то это не помешает другим детям написать диктант правильно и не снизит приобретенных ими навыков. Нечистое же пение даже нескольких учеников отрицательно сказывается на общем звучании и вредит даже хорошо поющим ребятам, расстраивая их музыкальный слух.

Учитывая особенности урока пения, мне уже несколько лет назад хотелось найти такую организацию учебного процесса, которая позволила бы в кратчайший срок ликвидировать музыкальное отставание части класса и уменьшить разницу в уровне интонирования детей. Наблюдение за работой А. Г. Раввинова над исправлением недочетов звуковысотного слуха и изучение литературы в этой области привело меня уже в 1958—1959 учебном году к мысли о необходимости дифференцированного обучения.

Сущность предлагаемой системы дифференцированного обучения заключается в том, что класс делится на группы по качеству интонирования. Занятия проводятся с учетом возможностей отдельных групп. Каждая группа выполняет то, что в ее силах. Постепенно увеличивая требования, учитель подтягивает все группы к желаемому уровню.

Я делю класс на пять интонационных групп.

В *первую группу* зачисляются дети, чисто и совершенно самостоятельно, без музыкального сопровождения, интонирующие знакомую песню, попевку. Это говорит о четкости и ясности их музыкально-слуховых представлений.

Во *вторую группу* входят ученики, которые могут правильно интонировать знакомую песню или попевку с сопровождением музыкального инструмента или голоса учителя.

В *третью группу* я записываю тех ребят, которые могут петь с музыкальным сопровождением или с помощью педагога только очень несложные, удобные попевки (я имею в виду нисходящее направление мелодии, удобный участок голоса). Дети этой группы правильно поют несложные мелодии лишь после многократного предварительного их прослушивания либо при непосредственном руководстве учителя, который то словом, то жестом помогает детям осмыслить и спеть попевку.

Четвертая группа включает детей, которые могут интонировать отдельные музыкальные фразы песни без слов, только на слог *ку* или *ду*, что, как известно, является наиболее вокально-удобным и результативным приемом.

В *пятую группу* я определяю ребят, которые совершенно не могут интонировать, упорно «не поддаются» настройке в пределах обычного диапазона детского голоса ($re^1 - re^2$) и только иногда могут повторить один-два низких звука. Этим детям вначале никакие усилия учителя не помогают правильно интонировать.

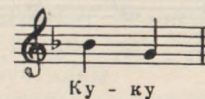
Такое количество групп — пять — вызвано практической необходимостью, так как большее число групп усложнило бы работу. Нельзя не отметить организационного удобства при таком делении класса, например, учитель обращается к детям: «Первая группа, встаньте», «Вторая группа, пойте», «Третья и четвертая группы, слушайте».

Краткое описание первого урока, проводимого в начале учебного года, наглядно показывает, как практически проходит распределение по группам.

Урок № 1

Ознакомившись с классом, после краткой беседы о предстоящих занятиях, приступаю к распределению детей на интонационные группы, используя игровой прием. Я рассказываю о мальчишке Мише, который с папой пошел в лес на прогулку.

— В воскресенье был хороший теплый день. Папа с сыном Мишей решил пойти на прогулку в лес. В лесу было очень красиво, весело пели птицы. Вдруг Миша услышал (учитель подражает пению кукушки):

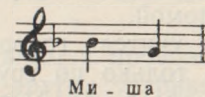


— Ребята, как вы думаете, кого это в лесу услышал Миша? (Кукушку.) Правильно. Давайте проверим, кто из вас умеет подражать кукушке.

Учитель поочередно проверяет каждого ученика в отдельности. Дети поют в сопровождении голоса учителя или инструмента. Те ребята, которые не могут воспроизвести эти звуки, выходят и становятся (или садятся) в определенном месте класса. Это будет пятая интонационная группа.

Учитель продолжает рассказ.

— Мише очень понравилось пение кукушки, и он пошел ее искать. Когда папа увидел, что Миши возле него нет, он побоялся, что Миша заблудится, и стал его звать (учитель показывает, как папа звал Мишу):

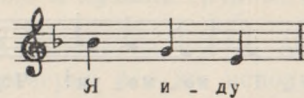


— Давайте, ребята, поможем папе звать Мишу. Только звать будем по одному.

Учитель снова поочередно проверяет каждого ученика в отдельности (за исключением ранее выделенных детей). Те дети, которые не могут воспроизвести попевку на слове «Миша», становятся (или садятся) в другом условленном месте. Это будет четвертая интонационная группа.

Учитель продолжает рассказ.

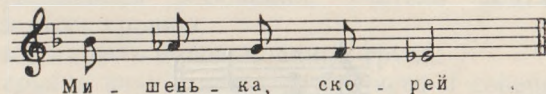
— Когда Миша услышал, что папа зовет его, он ему ответил:



Учитель поет, а за ним по одному поют дети, оставшиеся не распределенными по группам. Дети, неточно проинтонировавшие попевку, образуют третью интонационную группу.

Учитель рассказывает дальше:

— Папа очень обрадовался, когда услышал голос Миши, и попросил его скорее вернуться:



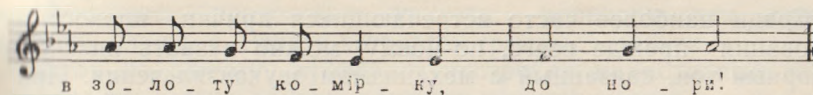
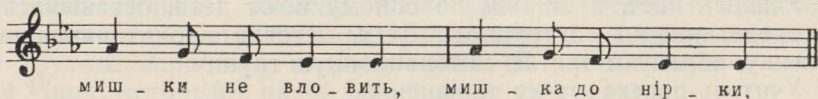
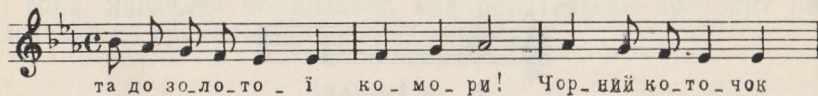
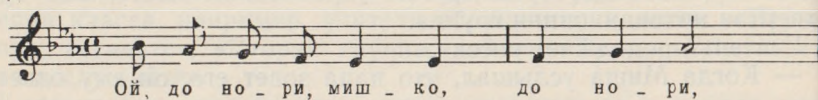
Учитель поет последнюю попевку. Оставшиеся не распределенными дети поют по одному этот нисходящий пентахорд без всякой поддержки со стороны учителя. Те дети, которые интонационно чисто без сопровождения исполняют эту попевку, образуют первую интонационную группу. Не выполнившие задания пытаются второй раз пропеть попевку в сопровождении инструмента или голоса учителя. Справившиеся с заданием образуют вторую интонационную группу. Если среди оставшихся находятся такие, которые даже с сопровождением не совсем точно поют последнюю попевку, то учитель присоединяет их к третьей группе.

Затем учитель заканчивает рассказ:

— Миша прибежал к папе, папа успокоился, и они вместе благополучно вернулись домой.

После распределения учитель говорит ребятам, что теперь они будут учиться петь только по группам, поэтому им обязательно нужно запомнить, кто в какой группе. Учитель берет журнал, вызывает детей по фамилиям, объявляет им, кто в какой группе, и записывает в журнале напротив каждой фамилии соответствующую группу.

В конце урока проводится музыкальная игра под песню «Ой, до нори, мишко»:



Примечания и методические указания к уроку № 1. В описании урока я касаюсь только тех этапов, которые связаны с дифференцированным обучением.

Распределение по группам можно провести и по-другому, например, заранее приготовить разноцветные кружки (пять цветов) и во время проверки вручать их детям: первой группе — зеленый, второй — красный и т. д. При таком способе не надо располагать детей по условленным местам в классе, что является крайне неудобным, но эти кружки отвлекают внимание и, кроме этого, когда дети стоят в классе по группам, сразу видно, какая группа преобладает.

В моей практике обычно наблюдалась следующая картина при распределении детей по группам (на класс от 32 до 38 человек):

в первой группе	— от 2 до 5 человек
во второй »	— от 7 до 10 »
в третьей »	— от 10 до 15 »
в четвертой »	— от 7 до 12 »
в пятой »	— от 8 до 11 »

Распределение по группам я провожу только во время урока. вполне возможно, что в других условиях, не на уроке в присутствии всего класса, а при сугубо индивидуальном подходе, распределение по интонационным группам дало бы более точные результаты. Но меня это не устраивает, так как учебный процесс должен проводиться только на уроках, без дополнительных занятий.

Попевки, при помощи которых я проверяю детей, довольно простые. Зато к их исполнению с точки зрения чистоты интонации я предъявляю максимум требований. Учитывается малейшее отклонение от нормы во время исполнения. В сомнительных случаях я склонен зачислить ребенка скорее в младшую, чем в старшую интонационную группу, чтобы в дальнейшем пришлось переводить его только в лучшие группы, а не к отстающим, что недопустимо.

Учитывая это обстоятельство, я не очень добиваюсь, чтобы ребенок во время проверки все же исполнил заданную попевку, исправил последующими попытками допущенную интонационную ошибку. Я констатирую только его устойчивый интонационный уровень.

Известно, что причиной неумения интонировать является неразвитый музыкально-высотный слух, ладовое чувство, неразвита способность к музыкально-слуховым представлениям.

Среди наиболее часто встречающихся причин плохого интонирования прежде всего, по-моему, можно назвать низкий разговорный тон, связанный с механизмом звукоизвлечения. При отсутствии певческого опыта в дошкольном возрасте ребенок переносит эту разговорную манеру и на пение.

Часто в одной и той же группе оказываются дети, плохо интонирующие по разным причинам. Но одинаковый уровень музыкального развития ребят позволяет давать им общее задание, действующее одновременно на исправление недочетов, имеющих разные причины.

Важнейшей стороной дифференцированного обучения является возможность перехода детей из одной группы в другую; ведь принадлежность к определенной группе — явление не постоянное. В течение учебного года, в конце каждой четверти, я перевожу часть учащихся из более низкой группы в более высокую. Это поддерживает у ребят интерес к достижению успехов.

Нередко учителя удивляются: как можно проводить по очереди занятия с пятью группами? Что же будут делать во время работы с одной группой остальные четыре? Описание следующих уроков дает ответ на этот вопрос.

Урок № 2

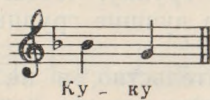
1. *Настройка класса.* После того как дети организованно войдут в класс и сядут на свои места, учитель говорит:

— На прошлом уроке мы с вами пели, как кукушка. Сегодня тоже будем петь, как кукушка, только не по одному, а по группам. Надеюсь, что вы, ребята, не забыли, кто в какой группе. Это очень важно запомнить.

Учитель проверяет (по журналу), помнят ли дети, кто в какой группе.

— Петь по группам нужно так: я называю первую группу, поют ребята только первой группы, а все остальные очень внимательно слушают.

Учитель поет:

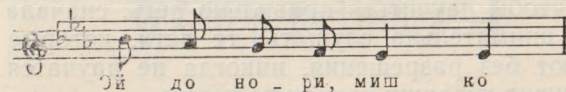


и предлагает эту попевку пропеть первой группе. Затем к первой присоединяется вторая группа и в конце — третья. Перед вступлением учащихся третьей группы учитель фиксирует их внимание на первом звуке — *си-бемоль* и для выравнивания интонации увеличивает ее длительность: поет не четверть, а половину.

— А сейчас, — продолжает учитель, — проверим, как четвертая группа слушала. Ребята четвертой группы, встаньте.

Учитель по одному проверяет настройку на исходный звук, после чего все четыре группы поют эту попевку вместе.

2. *Разучивание песни.* Учитель исполняет начало песенки:



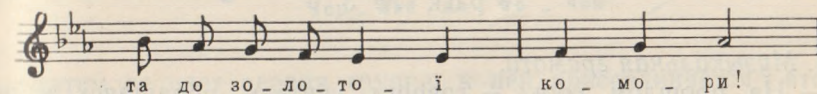
Затем спрашивает, что он исполняет. Дети отвечают, что это песенка «Ой до нори, мишко», которую учитель пел в конце предыдущего урока во время музыкальной игры.

— А сейчас, — говорит учитель, — мы будем эту песню разучивать. Она нам пригодится для игры в кошки и мышки. Только учить ее мы будем по группам.

Учитель еще раз поет первую фразу, предварительно попросив ребят внимательно слушать и ни в коем случае ему не помогать. Затем он предлагает спеть эту фразу первой группе, после чего к первой группе присоединяется вторая. Затем обе группы вместе исполняют первую фразу, а учитель поет вторую фразу:



Затем учитель поет второе предложение песни:



Дети, с помощью учителя, установив, что мелодия второго и первого предложений одинакова, исполняют второе предложение без всякого усилия (поют только первая и вторая группы).

— А теперь, — говорит учитель, — давайте проверим, как слушала третья группа.

Дети третьей группы выходят на середину класса и поют по одному первую фразу песни. Кто справляется с заданием, получает какую-либо открыточку или картинку, которую в конце урока возвращает учителю, а он на основании этого записывает в журнал успехи ученика. Этот простой прием позволяет не нарушать темпа урока. Дети третьей группы, получившие открытки, поют вместе с первыми двумя группами оба предложения песни.

Детей из третьей группы, которые не выполнили требования, следует подбодрить, сказать им, например:

— Я надеюсь, что в следующий раз вы будете внимательно слушать и сможете хорошо исполнить песню.

Примечания и методические указания к уроку № 2. Иногда отдельные дети из отстающих групп вместо того, чтобы активно слушать, начинают петь, но неточно, нарушая этим чистоту звучания мелодии. В таких случаях нужно терпеливо объяснить им, что для того, чтобы научиться правильно петь, сначала необходимо научиться внимательно слушать; те дети, которые не умеют слушать и поют без разрешения, никогда не научатся петь правильно, не получат хороших оценок по пению.

Задача индивидуальной работы с детьми третьей группы заключается не в том, чтобы научить каждого правильно пропеть первое предложение песни (этого они должны достичь самостоятельно благодаря активному слушанию), а в том, чтобы проверить, кому из них можно разрешить вместе с первой и второй группами исполнить первое предложение песни. Поэтому на выполнении задания отдельными учениками не следует задерживаться: это займет много времени и снизит активность класса в целом.

Очень важно, чтобы при распределении по группам не было допущено завышения вокально-слуховых возможностей отдельных детей. Иначе при настройке класса и разучивании песни по группам интонация будет все время нарушаться и учитель должен будет искать этих «интонационных нарушителей». Должна быть полная уверенность в том, что задания, поставленные перед данной группой, соответствуют ее возможностям и будут безукоризненно выполнены.

Урок № 3

1. Музыкальная грамота.

— На прошлом уроке, — говорит учитель, обращаясь к ребятам, — вы пели как кукушка, а сегодня будем играть на горне.

Учитель коротко рассказывает о горне, его назначении как пионерского атрибута.

— А сейчас, — продолжает учитель, — я вам сыграю сигнал на горне.

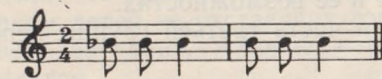
Учитель складывает руки, как будто держит горн, и поет:



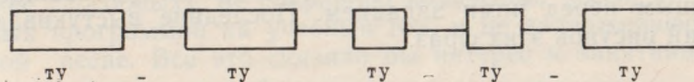
Дети по группам, как на предыдущем уроке, поют этот сигнал. После того, как дети первых четырех групп хорошо выполнили задание, включается и пятая группа: ей предлагается про-

стучать этот сигнал двумя пальцами правой руки по ладони левой (как будто на барабане). Усвоив ритмический рисунок сигнала, они пытаются воспроизвести его голосом.

Таким же образом прорабатывается второй сигнал:



После пропевания классом второго сигнала учитель спрашивает, кто из детей сможет повторить первый сигнал. Вполне понятно, что пока дети прорабатывали второй сигнал, они забыли первый. Учитель говорит, что сейчас он напишет первый сигнал на доске, чтобы они его вспомнили:



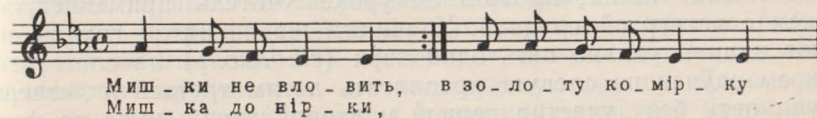
С помощью графической записи дети получают первое представление о длинных и коротких звуках, которое закрепляется и уточняется на последующих уроках.

2. *Продолжение разучивания песни.* Учитель играет и поет следующую фразу из песни «Ой до норы, мишко»:



Затем ее поет первая группа, к ней присоединяется вторая, а в конце — третья. Учитель вызывает ребят четвертой группы и проверяет по одному, как они исполняют эту фразу. Дети четвертой группы, справившись с заданием, поют фразу вместе со всеми.

Учитель поет следующие слова песни, построенные на этой же музыкальной фразе:



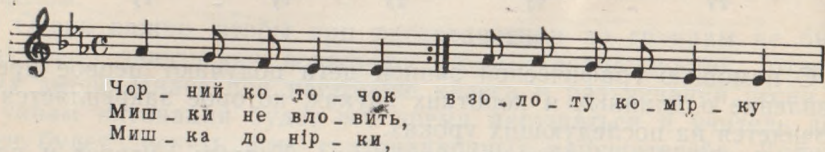
а за ним поет весь класс за исключением пятой группы и отдельных детей из четвертой, которые не справились с заданием.

Учитель предлагает пятой группе простучать ритмический рисунок разученной фразы. После этого дети находят на доске графическое изображение ритмического рисунка этой фразы (она была записана вместе с другими графическими изображениями на доске). В конце урока класс исполняет всю песню; каждая группа поет то, что в ее возможностях.

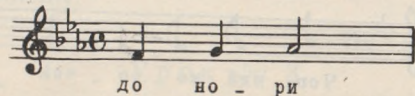
Первая, вторая и часть третьей группы исполняют первые два предложения:



Следующие фразы исполняет весь класс, за исключением пятой группы и детей из четвертой группы, не справившихся с поставленным перед ними заданием. Последние выстукивают ритмический рисунок этих фраз.



Окончание песни поют первая, вторая группа и часть третьей:



Из приведенного описания уроков видно, что первая и вторая группы работают фронтально и совместно. Отстающие группы, каждая в меру своих возможностей, делают попытки двигаться вперед. Нецелесообразно на одном уроке, на одном материале пытаться двигать вперед несколько групп. Это было бы слишком утомительно для класса (как ни коротки пробы). Вот почему на втором уроке только дети из третьей группы пытаются индивидуально одолеть более сложное для них музыкальное предложение песни; на третьем уроке учитель применяет этот прием с четвертой группой. Учащиеся же из пятой группы пробуют индивидуально петь один звук (*си-бемоль*) на слог *ту*. Ни в коем случае не следует предлагать детям третьей и четвертой групп петь без участия первой и второй групп даже те фразы песни, с которыми они справились во время индивидуальной проверки. Дело в том, что без первых двух групп они теряют опору и могут допустить интонационные ошибки.

Как видно из описания уроков, я не занят на уроке только одной группой. Все группы работают одновременно над одним и тем же материалом. Только они получают задания различной сложности.

Каждая группа получает такое задание, которое помогает ее развитию, преодолению ее главных недочетов. Благодаря индивидуальным проверкам детей из отстающих групп я не допускаю в классе фальшивого звучания, которое мешает музыкальному развитию всех учащихся.

На этом этапе работы не все дети могут верно спеть песню от начала до конца и берут пока от нее столько, сколько могут. Я считаю, что это не имеет существенного значения: ведь вопрос не столько в разучивании данной песни, сколько в том, что у каждого ребенка во время работы над песней происходит развитие его музыкальных данных. Поэтому я не подбираю песен по уровню отстающих групп (так как тогда тормозилось бы развитие более способных), не сокращаю количества песен, предусматриваемых программой на учебный год, и не задерживаюсь долго на одной песне. Все это снизило бы интерес к занятиям у всех учащихся.

При переводе ребенка из группы в группу нельзя основываться на его отдельных удачах, иначе может возникнуть необходимость вернуть его в низшую группу. Я перевожу в более высокую группу детей только тогда, когда музыкально-певческие навыки, необходимые для этой группы, основательно закреплены, и причины, затруднявшие продвижение ребенка, устранены. Переход из отстающей группы в более подвинутую является для детей чрезвычайно привлекательным; он их интересует даже больше, чем оценка в табеле.

Перевод детей из группы в группу производится следующим образом: удавшиеся попытки детей во время индивидуальных проверок по группам учитель фиксирует в журнале; после трех-четырёх удачных попыток учащийся получает право заниматься с товарищами старшей интонационной группы, то есть он становится кандидатом для перехода в более подвинутую группу. Если он в дальнейшей своей работе не отстает от новых товарищей, то в конце четверти зачисляется в старшую группу.

Во время индивидуальной работы бывают случаи, когда у ребенка из пятой группы, например, обнаруживаются успехи уровня третьей группы. Такой ребенок может миновать промежуточную группу и сразу перейти из пятой группы в третью (или из четвертой во вторую). Это не говорит о том, что в свое время его неверно определили в соответствующую группу. Дело в том, что у некоторых детей причины, тормозящие чистоту интонирования, бывают не очень глубокими. Поэтому при благоприятных условиях у них происходит значительный скачок в музыкальном развитии.

Когда количество отстающих детей в четвертой и пятой группах сокращается до минимума (приблизительно в марте месяце), учитель уделяет больше времени второй группе, которая за этот период (до марта) значительно увеличивается. Вторая группа начинает заниматься самостоятельно в отрыве от первой. Учитель проверяет умение второй группы петь без сопровождения. И здесь колоссальную роль играет умение петь «про себя». Такое пение способствует развитию внутреннего слуха, а в дальнейшем и гармонического.

Чтобы воспитать навык «внутреннего» пения, я применяю следующий прием: вызываю вторую группу, дети по одному поют всю песню последовательно — один начинает, следующий продолжает. Те ребята, которые умеют петь «про себя», в нужный момент, когда подходит их очередь, уверенно и четко вступают со своей фразой.

Конечно, развитие внутреннего слуха, как и воспитание других навыков, продолжается в последующих классах (также путем дифференцированного обучения).

Успех дифференцированного обучения в значительной мере зависит от того, как организовано на уроке активное слушание музыки теми детьми, которые в данный момент в пении не участвуют. Активное слушание — это упорный труд, а потому требует от детей большого внимания.

Для развития навыка активного слушания я применяю различные приемы:

1. Песню поют две первые группы (или учитель играет на инструменте), остальные дети тихо и выстукивают ритм песни.

2. Дети слушают исполнение песни и следят за графическим изображением мелодии на доске. В определенных местах, доступных для них, они поют.

3. В процессе работы внимательно слежу за теми детьми, которые не поют, и часто говорю:

— Я вижу, что Вова очень хорошо слушает, и уверен, что сегодня при проверке его группы он выполнит задание. А вот за Петю я боюсь, что он не справится.

Такие беглые замечания хорошо мобилизуют внимание детей.

4. Стараюсь внушить детям, что активное слушание скорее поможет им продвигаться вперед. Удавшиеся попытки отдельных детей убеждают их в правдивости моих слов, производят большое впечатление не только на непосредственных исполнителей, но и на остальных детей, в первую очередь из отстающих групп.

5. Воспитание навыков активного слушания касается не только отстающих. В процессе выполнения заданий я, например, говорю:

— Сейчас проверим по одному ребят третьей группы, а тот, кого я вызову из первой или второй группы, мне скажет, кому из поющих можно поставить хорошую оценку.

Таким образом, я приучаю всех детей следить за чистой интонацией, воспитываю в них ответственность за качество исполнения разучиваемых песен.

Большую роль в воспитании активного слушания играет музыкальная грамота и слушание музыки, но поскольку в этих разделах урока занятия не дифференцированы, я о них не упоминаю.

Несколько замечаний о построении и проведении урока пения в связи с дифференцированным обучением. Никакой урок не терпит стандарта. Это положение приобретает особое значение при дифференцированном обучении. Многообразие форм: занятия индивидуальные, групповые, пение всем классом, различные этапы овладения песней у разных групп и т. п. — все это дает возможность избегать шаблона в построении урока.

Особое внимание я обращаю на тщательную подготовку к уроку и на темп его проведения. Урок не должен иметь пауз. Поэтому я выучиваю материал, запоминая в деталях последовательность многочисленных заданий, действий на уроке, стараюсь подготовить до мелочей все оборудование урока (графические чертежи по музыкальной грамоте, картинки, проигрыватель и т. п.). Я, как уже отмечал, после хорошо выполненного учеником задания не ставлю в журнал оценку сразу, а вручаю ученику приготовленный заранее флажок, картинку или карточку, отметку в журнал я выставляю в конце урока. Я стараюсь максимально использовать время урока и поэтому во время учебного процесса никогда не занимаюсь с отстающими дополнительно. Ни одна минута урока не должна пропасть даром.

Большую роль в эффективности занятий играют взаимоотношения учителя и детей, возникающие при распределении их в разные группы. Я не скрываю от ребят причины принадлежности к той или иной интонационной группе: ребенок должен сознательно стремиться к успеху, равняться по передовым. С другой стороны, дети всегда должны знать, что их недостатки временные, что при внимании, желании, они могут достичь более высокого уровня. Поэтому я отмечаю у ребенка малейший сдвиг, это его окрыляет, вызывает прилив энергии. Я, например, говорю: «Ваня молодец, он еще немного постареется и перейдет из третьей группы во вторую» или: «Саша умеет петь низко, а вот высоко, тоненько петь он еще не научился, у него еще голос не развился как следует».

Нельзя подчеркивать, что ребенок в чем-то хуже других; с ним нужно быть терпеливым, если его музыкальное развитие задерживается. Нельзя также захваливать детей первой и второй групп, их успехи и так видны.

Система дифференцированного обучения облегчает объективную оценку знаний учащихся в конце четверти. Оценка в таблице будет зависеть в первую очередь от того, в какой группе оказался ученик в первом полугодии. Выставлять отметки в конце пер-

вой четверти я считаю нецелесообразным, так как это слишком маленький период для устранения музыкальной отсталости. Ставить же низкий балл за отсутствие должного музыкального развития мы не имеем права.

Учащийся первой группы может получить «5», если и по музыкальной грамоте, и по слушанию музыки имеет отличные показатели.

Ученик второй группы в основном получает оценку «4». В исключительных случаях, когда он находится на пороге перехода в первую группу и если у него отличные показатели по музыкальной грамоте и слушанию музыки, он также получает оценку «5».

Учащийся третьей группы получает в основном оценку «3», но если он находится на пороге перехода во вторую группу и у него хорошие показатели по другим видам музыкальной деятельности (кроме хорового пения), то он может получить оценку «4».

Ученик четвертой группы максимум может получить оценку «3».

Ученик пятой группы не подлежит аттестации, так как мы не имеем права поставить ему «2» за ограниченное музыкальное развитие, в котором он не повинен.

Неудовлетворительные оценки получают лишь те дети, которые ничто не мешает в продвижении, кроме отсутствия внимания и сосредоточенности.

За многие годы работы в школе мне не приходилось ставить детям плохие оценки. Обстановка в классе заставляет даже самых неорганизованных достигать положительных результатов: когда ребенок видит, что количество детей, с которыми он был в группе, все время сокращается, то он мобилизует все свои силы, прилагает все старание, лишь бы не отстать от товарищей.

В. Ковалева,

учитель пения школы № 48, г. Краснодар

ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫЕ ЗАРЯДКИ

В связи с тем, что учитель пения занимается в общеобразовательной школе с детьми один раз в неделю, музыкальные знания и навыки закрепляются весьма медленно. Введение ежедневных вокальных зарядок-пятиминуток в начальных классах способствует более интенсивному и последовательному музыкальному развитию учащихся.

В настоящее время уже многие учителя знают, что неправильное, фальшивое пение является чаще всего следствием нарушения функции голосового или слухового аппаратов или отсут-

ствия координации между ними. Работа с неверно поющими детьми, проведенная в Институте художественного воспитания и частично освещенная в печати (см., например, сборник «Музыкальное воспитание в школе», вып. I, 1961 год, и вып. II, 1963 год), показала, что правильная систематическая тренировка выправляет дефекты в пении. Систематические музыкальные занятия улучшают деятельность слуховых органов, ребенок приобретает навыки звуковой ориентации и постепенно выправляет свою интонацию. Вокальные зарядки воспитывают у детей слуховое внимание, развивают вокальный слух, помогают осуществлять контроль за качеством голосообразования, за характером звука, учат управлять своим голосовым аппаратом. Познакомившись также с освещенным в печати опытом проведения ежедневных певческих зарядок П. И. Осокиным (Красноуфимское педагогическое училище), Г. И. Беззубовым (Ленинградский Дворец пионеров), Д. Е. Огородновым и Т. В. Огородновой (Лопухинская школа-интернат Ленинградской области), мы решили провести аналогичный опыт в школе № 48 Краснодара. В течение двух лет (1965—1966 годы) мы проводили во всех начальных классах школы вокальные зарядки, но не со всеми учащимися одновременно (как это было, например, в Красноуфимске), а с каждым классом отдельно. Зарядки проводились ежедневно по 5—8 минут на уроках арифметики, русского языка и других, по договоренности с основным учителем. Учитель, проводящий зарядку, точно устанавливал время своего прихода; поэтому его появление в классе не нарушало работы. Зарядка отменялась только во время контрольных работ (также по предварительной договоренности с учителем).

Певческие зарядки проводились без сопровождения инструмента: дети учились слушать собственный голос и голос своих товарищей, их певческое внимание значительно обострялось, они легче координировали «слышимое» и «исполняемое», слух направлял пение.

Каково содержание вокальной зарядки? Это прежде всего вокально-хоровые упражнения, неразрывно связывающие задачи слухового и певческого развития детей, пение какого-либо куплета или части песни, разучиваемой или уже разученной на уроке пения.

Как проводится зарядка? В класс входит учитель пения, дети встают, приветствуя его. Затем они слушают звучание камертона. Слушание камертона в полной тишине обостряет внимание детей, их восприятие. Они повторяют звук камертона сначала с закрытым ртом, а потом поют его на слог *ля*. Затем следует несколько упражнений, построенных на нисходящих движениях трезвучия, отрезка звукоряда, гаммы. После этого поется законченный по музыке отрывок из разучиваемой на уроке пения песни. В зависимости от класса сложность зарядки возрастает: в I классе даются простые одноголосные упражнения, во II классе

вводится канон, в III и IV классах — упражнения и песни на два голоса (обычно более трудные места).

Дети поют стоя, они следят за правильной певческой установкой, за положением корпуса, плеч.

Вокальные зарядки не должны усложнять знаний, полученных на уроке пения, материал их лишь повторяет то, что давалось детям ранее.

Известно, что даже певцы-профессионалы начинают свои ежедневные занятия с одних и тех же простых упражнений. Мы рассказываем об этом учащимся, объясняем значение ежедневных тренировок.

Новые упражнения мы вводим с очень осторожно, только после того, когда школьники полностью овладели предыдущими и легко их выполняют.

На первом году проведения зарядок многие упражнения были сходными в различных классах, так как несмотря на возрастные различия уровень музыкальной подготовки учащихся был почти одинаковым; во многих классах до этого пение вообще не проводилось, и всю работу фактически приходилось начинать с азов.

На начальном этапе главным в вокально-хоровых зарядках являлась выработка кантиленного пения. Поэтому основные упражнения были протяжного, напевного характера. Даже подвижные песни пропевались в том темпе, при котором все учащиеся могли верно «подстроить» свое звучание (все подобные отклонения от нужного характера исполнения песни объяснялись детям, да и они сами часто говорили, *почему* нужно пропеть ту или иную фразу песни более медленно). Большое значение мы придавали пению «по руке» учителя (при выстраивании унисона, для выравнивания звука, при двухголосном пении). Жест учителя помогает детям более сознательно относиться к характеру движения мелодии, осваивать поступенность, скачки, повторность звуков.

Специальное внимание мы обращали на воспитание навыков правильного дыхания, его плавного расходования при пении легато. Одновременно с этим проводилась работа и по выравниванию звучания, по усилению его звонкости без форсировки, крикливости.

Двухлетний опыт проведения вокально-хоровых зарядок показал чрезвычайную их эффективность: приобретенные более прочные певческие и слуховые навыки способствовали укреплению знаний и в области музыкальной грамоты и в слушании музыки. У детей значительно повысился интерес к урокам пения, а сами эти уроки стали более содержательными, так как ученики были уже более музыкально подготовленными. Интересно отметить и то, что основные учителя классов не только не считали зарядки «ненужной загрузкой», но, напротив, отмечали их положительную роль в воспитании дисциплины в классе, в развитии у уча-

щихся внимания, умения более сознательно относиться к воспринимаемому материалу.

Мы решили испытать и другой путь: включить в эту работу самих учителей начальных классов. Так как некоторые из них получили музыкальную подготовку в педучилище (хотя в практике своей работы вести уроки пения не решались), мы организовали занятия с учителями — индивидуальные и небольшими группами (в зависимости от содержания занятия) — с тем, чтобы научить их проводить самостоятельно вокально-хоровые зарядки. Они научились пользоваться камертоном, находить от звука *ля* другие нужные ступени, строить трезвучие, петь гамму. Во время занятий учителям было рассказано о правильном дыхании, звукообразовании, об элементарных навыках дирижирования: о том, как показать рукой дыхание, начало пения, окончание. Поскольку материал зарядок, как мы отмечали, в значительной мере повторяется из урока в урок, овладение им для многих учителей не составило особого труда. Вместе с тем, возможность проведения даже краткой музыкальной зарядки дает в руки учителя, ведущего все уроки в начальных классах, очень эффективное средство не только музыкального, но и общего развития его воспитанников. Не располагая необходимой подготовкой для ведения всех уроков пения в соответствии с утвержденной программой, эти учителя вполне удовлетворительно могли проводить музыкальные пятиминутки.

Думается, что введение вокально-хоровых зарядок в педагогических училищах и оснащение будущих учителей методикой их проведения в начальных классах общеобразовательной школы могли бы послужить одним из путей улучшения массового музыкального воспитания подрастающего поколения.

Б. Тихонов,

преподаватель Московского института культуры

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РУССКОГО НАРОДНОГО ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В приобщении миллионов людей к музыкальному искусству первостепенное значение имеет музыкальная подготовка детей. Наряду с обучением пению, рисованию и другим видам искусства, которое ведется в школах и во внешкольных учреждениях, большую роль в эстетическом воспитании подрастающего поколения могут сыграть ансамбли и оркестры русских народных инструментов, а также кружки обучения сольной игре на балалайке, домре, баяне.

Эти музыкальные инструменты, по сравнению со всеми другими, наиболее массовы, они дешево стоят, на них сравнительно легко научиться играть, особенно в коллективе.

Еще Василий Васильевич Андреев, основатель первого оркестра русских народных инструментов, горячо ратовавший за массовое распространение музыкальной культуры, прозорливо угадал в русских народных инструментах самое простое средство приобщения широких масс к музыке. В конце XIX века В. Андреев писал: «...главное значение Великорусского оркестра (так назывался оркестр русских народных инструментов, организованный В. В. Андреевым. — Б. Т.) не только в том, что он проявляет художественную силу, но в необыкновенной его доступности для народа. В смысле непосредственного исполнения — в этом отношении он не имеет себе соперников» (курсив мой. — Б. Т.)*.

На открытии первого Московского конкурса гармонистов в 1926 году А. В. Луначарский говорил: «Гармонь — это одна из простейших ступеней музыки, поэтому при ее помощи можно бросать светлые искры вдохновения, глубокого выражения жизни, наслаждения отдыхом, призывы к борьбе даже в такие глухие углы, куда другие формы музыкального исполнения, может быть, не скоро могут проникнуть... Гармонь, одна из первых ступеней музыки, может развиваться и приобрести то значение, которого она никогда не имела до сих пор и не могла иметь в буржуазных странах»**.

Теперь, когда русские народные инструменты получили большое распространение, можно без преувеличения сказать, что «народные оркестры, благодаря своей доступности, стали первейшими проводниками музыкальной культуры в широкие массы народа. В них мы видим важную ступень на пути овладения вершинами музыкального искусства вообще»***.

Самой природе русской народной инструментальной музыки чужды формализм и разного рода «трюкачества». Народнопесенная основа ее, простота содержания и музыкальной формы как нельзя лучше отвечают начальному этапу формирования художественно-эстетических вкусов детей и юношества.

Непосредственное участие в процессе художественного творчества — наиболее эффективное средство эстетического воспитания. Благодаря простой и удобной конструкции народных инструментов (всего три струны, квартный строй, простота звукоизвлечения и т. п.) детей можно быстро научить игре на них, приобщить их к музыкальному творчеству. Немаловажную роль могут сыграть занятия на народных инструментах в переходный

* Цитируется по книге: Н. П. Будашкин. Народные музыкальные инструменты. Изд. «Знание», М., 1961, стр. 23.

** А. В. Луначарский. В мире музыки. Изд. «Советский композитор», М., 1958, стр. 383.

*** Н. П. Будашкин. Народные музыкальные инструменты. Изд. «Знание», М., 1961, стр. 35.

(мутационный) период, когда мальчикам нельзя петь, в кружках они продолжают свое музыкальное образование.

Русское народно-инструментальное искусство, разумеется, не является единственным или даже основным источником музыкально-эстетического обогащения детей. Но оно поможет пройти путь от простого к сложному, поможет подвести учащихся к восприятию глубоких по содержанию музыкальных произведений.

Русская народно-инструментальная музыка по преимуществу является искусством так называемых малых жанров, художественные образы которой не отличаются психологической сложностью (в произведениях обычно развивается один-два музыкальных образа), это делает ее доходчивой и простой для восприятия. Простота восприятия, однако, не означает, что она примитивна по своему содержанию; простота и доходчивость здесь органически сочетаются с глубиной художественного и идейного содержания.

Восприятие русской народной инструментальной музыки облегчается также и тем, что она большей частью программна и имеет жанровую основу. Жанровая определенность делает эту музыку более конкретной и понятной. Такие жанры, как марш, плясовая, колыбельная, понятны учащимся даже младшего возраста. Эти жанры вызывают определенные ассоциации, облегчают процесс вслушивания в развитие музыкального образа.

Очень ценно использование народно-танцевальных жанров. Различные по своему характеру и эмоциональному содержанию плясовые наигрыши всегда ритмически четки; повторение коротких мотивов, ритмических фигур и легкая членимость делает их ясными и удобными для практического освоения.

Мелодическая основа русской народной музыки способствует развитию музыкальности учащихся и особенно такой важной способности, как ощущение мелодии.

Наиболее близок и понятен школьникам жанр, созданный в советское время. Это — советская массовая песня.

Используя массовые песни, композиторы создают средствами народной инструментальной музыки образы большой впечатляющей силы. Знакомые мелодии, содержание которых близко и понятно детям, расцвеченные и обогащенные инструментальным звучанием, обладают исключительно широкими воспитательными возможностями. В произведении С. Туликова «Сказ о России», например, использованы интонации его же массовой песни «Мы за мир», и естественно, что эти интонации вызывают совершенно определенные чувства и мысли. Воздействие такой музыки на детей может быть еще более значительным при целенаправленном подборе репертуара.

Вопрос подбора репертуара является одним из важнейших и наиболее трудных. Репертуар, как известно, является определяющим условием эстетического и духовного развития участни-

ков музыкальной самодеятельности. Поэтому произведения, которые предлагает ребятам руководитель оркестра, должны быть высокохудожественными и содержательными, яркими и эмоционально насыщенными. Вместе с тем они должны отвечать возрастным возможностям детей, уровню их музыкального развития, быть доступными для исполнения, и, конечно, все эти произведения должны быть интересны учащимся.

Кроме того, необходимо учитывать и постепенность усложнения репертуара.

В репертуар ансамблей и оркестров, а также кружков индивидуального обучения игре на русских народных инструментах включаются: оригинальные сочинения советских композиторов, специально написанные для русских народных инструментов, русские народные песни и их обработки, песни советских композиторов, переложения фортепианной и другой музыки советских авторов, лучшие образцы русской и западной классики.

Подбор произведений для детских ансамблей и оркестров народных инструментов представляет определенную трудность вследствие ограниченности доступного художественного репертуара, который в основном состоит из переложений, а не оригинальных пьес, написанных специально для детских художественных самодеятельных коллективов.

Значительно проще обстоит дело с репертуаром для сольного исполнения. Сейчас можно найти немало пьес, созданных композиторами специально для исполнения детьми. Эти произведения вполне отвечают музыкально-воспитательным требованиям и техническим возможностям различных детских возрастных групп.

При подборе репертуара важное значение имеет интонационный строй музыкального языка произведений. В «Молодежной увертюре» С. Туликова, например, не только использованы цитаты из пионерских песен, но и весь интонационный строй музыки говорит о том, что это — мир школьников, мир советских пионеров. Конкретность музыкальных образов привлечет внимание детей, возбудит их интерес к исполняемой музыке, усилит эмоциональный отклик, что в свою очередь поможет глубже понять содержание.

Художественный вкус участников музыкальной самодеятельности, естественно, нужно воспитывать и на лучших образцах классической музыки. К сожалению, произведений классики, переложенных для ансамблей и оркестров народных инструментов, доступных школьникам среднего возраста, сравнительно немного. Из классических произведений следует указать на двенадцать пьес из «Детского альбома» П. Чайковского в переложении для оркестра русских народных инструментов*. Эти миниатюры, лег-

* П. Чайковский. Двенадцать пьес из «Детского альбома» для оркестра русских народных инструментов. М., Музгиз, 1957.

кие для исполнения, могут значительно обогатить детский репертуар.

Особое место в репертуаре должна занимать русская народная песня и обработки ее. Такие качества русских народных песен, как яркая мелодичность, четкость ритмического рисунка, повторность небольших по размерам мотивов, куплетность и вариационность формы и т. п. делают их исключительно ценным материалом в музыкальном воспитании учащихся всех возрастов. В репертуар оркестров хорошо включить некоторые сочинения и обработки русских народных песен, сделанные в свое время В. Андреевым, Н. Фоминным, Ф. Ниманом, С. Крюковским*. Эти пьесы, небольшие по объему, простые по фактуре, форме, музыкальному языку, ясные по содержанию, написанные с учетом использования специфических особенностей русских народных инструментов, вполне отвечают воспитательным и учебно-техническим задачам.

Репертуар оркестров и ансамблей может быть значительно расширен при объединении их с хором. Исполнение русских народных песен, массовых песен, песен народов СССР и зарубежных стран повышает воспитательные возможности репертуара, так как музыка в соединении со словом особенно доходчива.

Большую роль в эстетическом воспитании школьников играет коллективное слушание русской народной инструментальной музыки в исполнении профессиональных оркестров. К сожалению, такой массовой работы по эстетическому воспитанию детей, как правило, не проводится. Между тем, здесь заложены неограниченные воспитательные возможности.

Слушание музыки может проводиться в самых различных формах: концерты-лекции, концерты-беседы, тематические концерты, встречи с композиторами, исполнителями и т. п. Задача их — научить детей следить за развитием музыкального образа, за течением музыкальной мысли.

Программы слушания музыки полезно тематически связать с изучением школьниками материала по литературе. Так, например, при изучении творчества М. Лермонтова учащимся старших классов хорошо показать в концертном исполнении Государственного русского народного оркестра имени Н. Осипова литературно-музыкальную композицию «Песня про купца Калашникова и царя Ивана Васильевича». Это произведение (композитор А. Холминов) является прекрасным образцом органичного слияния музыки со словом. Идеино-эмоциональное воздействие его огромно.

* В. Андреев. Четыре пьесы для оркестра народных инструментов. М., Музгиз, 1948.

Н. Фомин. Двенадцать русских народных песен для оркестра народных инструментов. М., Музсектор Госиздата, 1929.

Н. Фомин. Шесть русских народных песен для оркестра русских народных инструментов. Л., «Искусство», 1939.

При изучении учащимися русского народного творчества концерты хорошо включить произведения советских композиторов на сказочные сюжеты: «Конек-Горбунок» В. Бояшова, «Сказы» (по П. Бажову) Г. Фрида, «Картинки русской природы» П. Триодина и другие.

В этих небольших по объему и простых по форме музыкальных произведениях раскрываются сказочные, удивительно поэтичные образы русской природы, мудрость и духовная красота русского человека, его смелость и героизм. Образы эти, знакомые детям с самых ранних лет, обогащают их воображение разнообразными впечатлениями, оказывают огромное воспитывающее влияние.

За последние годы репертуар оркестров народных инструментов значительно пополнился произведениями советских композиторов: Н. Будашкина, П. Куликова, Г. Тихомирова, А. Холминова, Н. Чайкина, Ю. Шишакова и других. Некоторые сдвиги есть и в создании детского репертуара. Однако вопрос детского репертуара для русских народных инструментов должен еще стать предметом самого пристального внимания музыкальной общественности. Перед советскими композиторами стоит большая и благородная задача — создать полноценные, высокохудожественные и содержательные музыкальные произведения, доступные школьникам по своему языку и техническим возможностям.

В музыкально-эстетическом воспитании подрастающего поколения сделано далеко не все возможное. В частности, не заняло свое место в общей системе эстетического воспитания и русское народное инструментальное исполнительство, хотя существующий, но пока еще мало распространенный опыт работы в этой области показывает, что правильная организация оркестров русских народных инструментов и кружков по обучению игре на русских народных инструментах может оказать существенную помощь в воспитании детей музыкально грамотными, с широким эстетическим кругозором.

Приложение

ПРОИЗВЕДЕНИЯ, РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ДЛЯ ОРКЕСТРОВ И АНСАМБЛЕЙ РУССКИХ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

1. Пьесы для начинающих оркестров русских народных инструментов. Вып. VII. М., «Музыка», 1964:

Г. Подельский. Люблю тебя, мой край родной.

Н. Фомин. Как во городе царевна.

Г. Тихомиров. Северный напев.

Латышская песня «Петушок».

2. Н. Фомин. Сочинения и обработки. Вып. I. М., «Советский композитор», 1959:

Березонька.

Колыбельная.

Пава.

Звездочка.

Овернский танец.

3. Пьесы для начинающих оркестров русских народных инструментов. Вып. II (сост. А. Дорожкин). М., «Советский композитор», 1959:

Н. Чайкин. Танец.

М. Багриновский. Вальс.

Г. Крылов. Танец.

М. Голубь. Пьеса.

Н. Чайкин. Русский танец.

С. Алексеев. Размышление.

В. Хватов. Русский плавный танец.

М. Минервин. Протяжный напев.

Г. Камалдинов. Шествие.

М. Парцхаладзе. На санках.

4. Десять пьес русских и зарубежных классиков в переложении для оркестра русских народных инструментов (сост. А. Дорожкин). М., Музгиз, 1958:

М. Глинка. Вальс из оперы «Иван Сусанин».

А. Даргомыжский. Хор из оперы «Русалка».

М. Балакирев. Протяжная.

М. Мусоргский. Прогулка.

А. Лядов. Колыбельная.

А. Серов. Пляска девушек из оперы «Рогнеда».

П. Чайковский. Апрель.

Л. Бетховен. Турецкий марш.

Р. Шуман. Мечты.

Ф. Шопен. Мазурка.

5. Пьесы для ансамблей домр. Выпуск 2. М., «Советский композитор», 1963:

Русская народная песня «Заиграй, моя волынка». Для квартета домр.

Русская народная песня «Кума». Для квартета домр.

Современная русская народная песня «Как пойду я на быструю речку». Для квартета домр.

Украинская народная песня «Щедрик». Для квартета домр.

Итальянский народный танец. Для трио домр.

6. Сборник произведений для инструментальных ансамблей (сост. Б. Шелков). Учпедгиз, М., 1960:

Русская народная песня «Как на тоненький ледок». Для малой альтерной домры. Обработка Б. Шелкова.

А. Гречанинов. Марш. Для балалайки и альтерной домры.

- П. Чайковский.* Старинная французская песенка. Для балалайки прима, альтовой и басовой домр.
- Русская народная песня «Я пойду ли, молоденька». Обработка *А. Лядова.* Для балалайки прима и домр малой, альтовой и басовой.
- С. Майкапар.* Раздумье. Для двух малых домр, альты и баса.
- Р. Шуман.* Марш, соч. 68. Для двух малых домр, альты и баса.
- Ф. Шуберт.* Немецкий танец № 10, соч. 33. Для квартета балалаек (прима, секунда, альт и бас).
- Л. Бетховен.* Менуэт. Для квартета домр (две малые домры, альт и бас).
7. Пьесы для ансамблей домр. Выпуск 3. М., «Музыка», 1964:
- Ю. Шишаков.* Песня. Для дуэта домр.
- Ю. Соловьев.* Напев. Для трио домр.
- И. Соколова.* Колыбельная. Для квартета домр.
- М. Голубь.* Пьеса. Для квартета домр.
- Б. Страннолюбский.* Часы. Для квартета домр.
- В. Ребиков.* Вальс. Для группы домр (две малые, две альтовые, две басовые).
8. Сборник пьес для квартетов и квинтетов трехструнных домр (сост. *А. Тонин*). М., Музгиз, 1959:
- Русская народная песня «Маленький мальчишечка». Обработка *Ан. Александрова.*
- Шуточная народная песня. Обработка *Ан. Александрова.*
- Д. Шостакович.* Полька.
- А. Лядов.* Маленький вальс.
- С. Прокофьев.* Гавот из балета «Ромео и Джульетта».
- М. Иорданский.* Маленькая сюита на темы французских народных танцев.
- П. Чайковский.* Юмореска.
9. Пьесы для ансамблей народных инструментов (сост. *И. Болдырев*). М., Музгиз, 1961:
- Б. Дварионас.* Вальс. Для двух малых домр и балалаек секунды, альты, баса.
- Две русские песни «Ты не стой, колодец» и «Вейся, капуста». Обработка *В. Мурзина.* Для баяна и балалаек прима, секунды, альты, баса, контрабаса.
- Белорусская народная песня «Жнивная». Обработка *В. Золотарева.* Для домр малой, альтовой, басовой и балалаек прима, секунды, баса, контрабаса.
10. Пьесы для ансамблей домр. Выпуск 2. М., «Советский композитор», 1963:
- Р. Глиэр.* Гимн великому городу из балета «Медный всадник». Для квартета домр.
- С. Василенко.* Соррентина из балета «Мирандоллина». Для квинтета домр.

- Ю. Шишаков.* Вальс. Для дуэта домр.
- Ю. Шишаков.* Скерцо. Для дуэта домр.
- Г. Фрид.* Галоп. Для квартета домр.
- Г. Фрид.* Удмуртский напев. Для группы домр (две малые, две альтовые, бас) и балалайки контрабаса.
11. Пьесы для ансамблей балалаек (сост. *А. Розанов*). М., «Советский композитор», 1961. Для секстета балалаек:
- Р. Глиэр.* Мазурка.
- Р. Глиэр.* Прелюдия.
- Д. Кабалевский.* Скерцо.
- В. Андреев.* Вальс «Бабочка».
- В. Андреев.* Испанский танец.
12. Пьесы для ансамблей домр (сост. *А. Александров*). М., «Советский композитор», 1961:
- Для дуэта домр:
- «Я вечер, млада». Обработка *М. Ипполитова-Иванова.*
- П. Чайковский.* Танец лебедей из балета «Лебединое озеро».
- Для трио домр:
- С. Прокофьев.* Мимолетности.
- Ю. Шишаков.* Скерцо.
- Для квартета домр:
- Д. Кабалевский.* Рондо.
- П. Чайковский.* Песня косаря.
- Н. Римский-Корсаков.* Скерцо из Первого квартета.
- С. Прокофьев.* Пушкинский вальс № 2.
13. Хрестоматия для ансамблей баянов (сост. *А. Басурманов*). М., Музгиз, 1961:
- Русская народная песня «Ой да ты, калинушка». Обработка *Г. Тышкевича* (дуэт).
- Русская народная песня «Эх, да уж вы, ночи». Обработка *Н. Фомина* (дуэт).
- Русская народная песня «Заиграй, моя волынка». Обработка *Н. Фомина* (дуэт).
- Русская народная песня «Куда милый скрылся». Обработка *В. Рожкова* и *А. Суркова* (дуэт).
- Русская народная песня «Ай, утушка луговая». Обработка *В. Рожкова* и *А. Суркова* (дуэт).
- П. Чайковский.* Сладкая греза (трио).
- А. Лядов.* Колыбельная (трио).
- А. Лядов.* Протяжная (трио).
14. Хрестоматия для баяна (сост. *А. Онегин*). М., Музгиз, 1959:
- П. Чайковский.* Хор девушек из оперы «Евгений Онегин», отрывок (дуэт).
- М. Глинка.* Ходит ветер у ворот (трио).
- М. Глинка.* Хор «Славься» из оперы «Иван Сусанин», отрывок (трио).

- Русская народная песня «Уж ты, поле мое, поле чистое». Обработка П. Чайковского (трио).
А. Гречанинов. Мазурка (трио).
В. Моцарт. Менуэт из оперы «Дон-Жуан» (трио).
 Русская народная песня «На море утушка купалася». Обработка П. Чайковского (трио).
 Русская народная песня «Катенька веселая». Обработка П. Чайковского (трио).
15. Хрестоматия педагогического репертуара для баяна (сост. В. Горохов и А. Онегин). М., Музгиз, 1960:
 Русская народная песня «Час да по часу». Обработка В. Мотова (дуэт).
 Русская народная песня «Ах ты, степь широкая». Обработка П. Триодина (дуэт).
В. Ребиков. Вальс из сказки «Елка» (трио).
Б. Сметана. Полька (квартет).
Р. Глиэр. Хоровод из балета «Медный всадник» (квартет).
А. Даргомыжский. Славянский танец из оперы «Русалка».
16. Хрестоматия для ансамблей баянов. Вып. 7 (сост. А. Басурманов). М., Музгиз, 1961:
В. Ребиков. Вальс из сказки «Елка» (дуэт).
Г. Пономаренко. «Ивушка». Обработка А. Позднякова (дуэт).
П. Чайковский. Сцена из второго действия балета «Лебединое озеро» (дуэт).
С. Василенко. «Ты раздолье мое». Русская народная песня (трио).
 Русская народная шуточная песня «Я с комариком плясала». Обработка Н. Комиссарова (трио).
А. Гедике. Миниатюра (трио).
А. Лядов. Музыкальная табакерка (трио).
А. Лядов. Коляда-Маледа (квартет).
17. Библиотека начинающего баяниста. М., Музгиз, 1963:
В. Ребиков. Музыкальная табакерка (дуэт).
18. Хрестоматия для ансамблей баянистов (сост. А. Басурманов). М., Музгиз, 1955:
П. Чайковский. Танец пастушков из балета «Щелкунчик» (квартет).
19. Оркестротейка для ансамблей и оркестров баянов. Вып. 1 (сост. А. Розанов). М., Музгиз, 1963:
И. Дунаевский. Марш из кинофильма «Цирк».
Р. Глиэр. Хоровод из балета «Медный всадник».
Д. Шостакович. Полька из фортепианного цикла «Танцы кукол».
С. Прокофьев. Вальс из второй картины оперы «Война и мир».
П. Чайковский. Марш из балета «Щелкунчик».
И. С. Бах. Органная прелюдия.

И. Шабашев,

учитель пения школы № 75, г. Пермь

ОРКЕСТР ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Задача интенсивного и разностороннего музыкального развития школьников требует применения разнообразных форм музыкальной деятельности. Помимо общепринятых — пения, слушания музыки, движения под музыку — следует широко использовать и такую доступную для всех детей исполнительскую деятельность, как игру на музыкальных инструментах-игрушках — баяне, аккордеоне, гармонике, пианино, кларнете, металлофоне и т. п. Особенно успешно эту форму можно применить во внеклассных занятиях. Опытом такой работы я и хочу поделиться в настоящей статье.

В сентябре 1965 года в пермской школе № 75 из учащихся вторых классов был организован детский оркестр «Малышок». Многие ребята младших классов имели дома детские музыкальные инструменты-игрушки, и некоторые дети могли по слуху сыграть знакомые песни. Возникла мысль: а что если создать оркестр детских музыкальных инструментов?

Детей, у которых были игрушечные музыкальные инструменты, оказалось более сорока (из трех вторых классов). Побеседовали с их родителями, рассказали о нашем желании, и многие поддержали нас. Однако некоторые родители — правда, их было очень мало — не разрешили своим детям участвовать в оркестре, считая, что он будет мешать учебе. Сразу заметим, что такое опасение в дальнейшем было полностью опровергнуто: успеваемость у многих «оркестрантов» не только не снизилась, а наоборот, даже повысилась.

В итоге 36 мальчиков и девочек образовали первый состав оркестра.

В выделенной для занятий комнате собрали все инструменты, проверили их, отремонтировали. Несколько новых металлофонов и кларнетов подарила оркестру школа. У участников оркестра проверили музыкальные данные: просили спеть знакомую песню, простучать ритм, найти на инструменте заданный звук. Некоторые ребята со всеми заданиями справились отлично, другие проявили те или иные недостатки в музыкальном развитии. Индивидуальная проверка позволила учесть особенности отдельных детей и наметить план работы.

Занятия начались с изучения нотной грамоты. На первое занятие дети принесли нотные тетради, карандаши и резинки. В течение сентября мы ознакомили детей с основами нотной записи: с нотным станом, расположением нот в пределах полутора октав, выучили длительности. Для закрепления знаний проводили диктанты: например, учитель называл ноты, длительно-

сти, а ребята записывали их в нотные тетради; проводили также коллективную читку нот (примеров из песен, упражнений).

Оркестр занимался два раза в неделю по одному учебному часу. В конце сентября (то есть через три недели после начала занятий) познакомили детей с инструментами. Они очень ждали этого дня. Здесь дети узнали правильные названия инструментов (не дудочка — а кларнет, не ксилофон — а металлофон), послушали их звучание (на каждом инструменте учитель сыграл несколько песен). Ребята узнали, что такие же инструменты, только более сложные и больших размеров — «настоящие», имеются в оркестрах, где играют взрослые музыканты. Все это заинтересовало детей, им еще больше захотелось научиться играть.

Оркестр состоял из следующих групп инструментов:

Группа металлофонистов	— 9 человек
» гармонистов	— 6 »
» пианистов	— 7 »
» кларнетистов	— 6 »
» аккордеонистов	— 4 человека
» шумовых инструментов (рожки, бубен, свирельки, погремушки)	— 2 »
духовая гармонь	— 2 »

Из перечисленных инструментов только четыре металлофона и два пианино имели хроматический звукоряд, остальные — диатонический. Поэтому, в основном, разучивались упражнения, песни и пьесы, не имеющие знаков альтерации.

На первых занятиях с инструментами научили ребят играть звукоряд в восходящем и нисходящем движении, играть и петь гамму до мажор. Учили ребят подстраивать свои голоса к звучанию некоторых инструментов (металлофонов, гармоник). Обратили внимание детей и на тембры инструментов, особенности звучания каждого из них.

В начале октября проверили, насколько успешно дети ориентируются в нотной записи и нахождении соответствующих звуков на инструменте. Большинство учащихся с заданиями справилось легко.

Первые упражнения и отрывки из песен, которые ребята начали играть по нотам, были взяты нами из «Музыкального букваря» Н. Ветлугиной («Труба», «Ходит зайка») и из учебников по пению для I и II классов («Как пошли наши подружки», «На катке», «Скок, скок, поскок» и другие).

В середине октября начали разучивать русскую народную песню «Во саду ли, в огороде». Ребята переписали мелодию песни в свои тетради, на занятиях разобрали ее: определили направление движения мелодии, длительности. После этого каждый учащийся сыграл на инструменте первую фразу, затем сыграли ее коллективно, всем оркестром. Остальную часть мелодии предложили ребятам выучить дома.

Индивидуальная проверка на следующем занятии показала, что все участники оркестра с заданием справились; проверили, как дети играют мелодию по группам инструментов. Однако основное внимание на занятиях было направлено на слаженность исполнения отдельными группами инструментов, на выполнение нюансов, на качество звучания (легкое извлечение звуков). Развивая в детях внимание, необходимое для коллективной игры, приучали их начинать и заканчивать исполнение точно по знаку учителя. Всегда следили за тем, чтобы ребята слушали не только свою игру, но и звучание всего оркестра. Это также обостряло внимание ребят, способствовало развитию их слуха.

Труднее всего на начальном этапе давалось детям точное выполнение длительностей: четвертей и половинных нот. Поэтому, работая над произведением, мы часто прохлопывали ритм, выделяя более долгие звуки; при исполнении долгого звука предлагали ребятам как бы чуть-чуть задержаться перед извлечением следующего. Некоторые упражнения предлагали выполнить учащимся со счетом вслух.

Систематическая работа над умением точно сыграть мелодию упражнения, песни и пьесы способствовала тому, что все участники оркестра научились правильно разбирать и исполнять легкие песни и пьесы по нотам.

Следующей песней, которую разучил оркестр, была песня А. Островского «Парад на Красной площади». Мелодию дети выучили дома, а на репетициях оркестра работали над выразительностью ее звучания. За точность исполнения мелодии во время индивидуальной проверки каждый участник получал в дневнике соответствующую оценку. Но главное — это, конечно, интерес детей к самим занятиям в оркестре: для них самым большим наказанием было отстранение от репетиции или от участия в концерте. Такое наказание мы применяли, только когда ученик получал плохую отметку в классе. И нужно сказать, что это были исключительные случаи: зная, что основное условие занятий в оркестре — хорошо учиться и быть дисциплинированными, дети очень редко его нарушали.

Кроме того, мы постоянно следили за внешним видом своих оркестрантов, приучая их к аккуратности, вежливости, вниманию к окружающим.

Большой наградой для ребят было решение школы и родителей сделать специальную форму, которая им чрезвычайно понравилась.

До конца первого полугодия оркестр выучил еще две песни: «Мишка с куклой пляшут полечку» М. Кочурбины (Польша) и «Елочку» М. Красева.

После того, как учащиеся научились играть по нотам, мы начали давать им на дом задание — самостоятельно подобрать по слуху знакомые мелодии. В основном это были песни, которые ранее разучивались на уроках пения, доступные детям для ис-

полнения по мелодии и ритму. Дети подбирали, например, такие песни, как «Во поле береза стояла», «Веселые гуси», «Петушок». На занятиях оркестра мы проверяли, насколько правильно дети подобрали дома мелодию заданной песни.

К концу учебного года многие участники оркестра научились верно подбирать мелодии по слуху и играть по памяти несколько песен. Кроме того, многие ребята могли самостоятельно разбирать по нотам незнакомую, доступную им песню. У детей значительно развилась память, укрепились навыки чтения нот, улучшился музыкальный самоконтроль.

Первое выступление оркестра состоялось на школьном новогоднем празднике. С успехом выступил оркестр и в других школах своего района, во Дворце культуры. Но особенно запомнился ребятам концерт на празднике, посвященном Советской Армии, для бывших участников Великой Отечественной войны. Слушатели чрезвычайно тепло встретили ребят и благодарили их за доставленную радость. Воспитательное значение этого концерта трудно переоценить. Дети начали понимать, что их совместный труд не только дает много интересного им самим, но может радовать и других людей, доставлять им удовольствие. Отсюда они сами сделали вывод о необходимости заниматься еще лучше, еще настойчивей и серьезней.

Во втором полугодии оркестр разучил латышскую песню «Петушок»; для ее исполнения в состав оркестра были введены новые инструменты — рожки, свирельки, что придало звучанию некоторую оригинальность.

Затем была разучена пьеса Д. Кабалевского «Маленькая полька».

Весной 1966 года детский оркестр «Малышок» с большим успехом выступил на заключительном смотре школьной художественной самодеятельности города Перми. Д. Б. Кабалевский, находившийся в то время в Перми, пожелал юным оркестрантам дальнейших успехов в учебе и в музыке. Одобрение известного композитора очень обрадовало ребят.

Занимаясь в оркестре, многие его участники овладели игрой на двух-трех инструментах. Игра в оркестре нашла поддержку не только у детей, но и у родителей; некоторые родители, следя за занятиями своих детей, сами начали осваивать начала нотной грамоты. Ребята часто собираются друг у друга и устраивают домашние концерты. Все это способствует воспитанию у них интереса и любви к музыке. По отзывам родителей, дети с большим желанием разучивают дома заданные песни по нотам, подбирают по слуху. Особенно их увлекает разучивание новых произведений. Об этом свидетельствует, например, такой факт. Готовясь к выступлению по телевидению, мы решили показать одного-двух учеников с исполнением пьесы, разученной дома самостоятельно. На вопрос, кто мог бы сыграть что-нибудь, выученное самостоятельно, подняли руки почти все участники орке-

тра. Прослушав всех ребят, мы остановились на песне «Куба — любовь моя» А. Пахмутовой, которую выразительно сыграли на гармониках двое ребят.

Способствуя развитию интереса и любви к музыке, игра на детских музыкальных инструментах активизирует творческие проявления детей, желание участвовать в создании (сочинении) музыки и в ее исполнении, в подборании по слуху, воспитывает культуру музыкального восприятия. Слушая игру друг друга, ребята учатся различать и оценивать качество звучания, стремятся лучше играть сами, начинают осознавать красоту и выразительность сложенного коллективного исполнения.

Тот факт, что основная работа по разучиванию произведений осуществлялась дома, в процессе ежедневных, самостоятельных занятий, нам представляется чрезвычайно важным. Известно, что школьники поют мало, в основном на уроке пения один раз в неделю. От урока до урока многое забывается. Овладение же игрой хотя бы на детских музыкальных инструментах позволяет привлечь детей к систематическим занятиям музыкой.

Но говорить о положительном значении игры на детских музыкальных инструментах можно только при одном условии: инструменты должны правильно и красиво звучать. Только чисто настроенный, приятно звучащий инструмент может оказать на детей эстетическое воздействие, доставить им радость от занятий музыкой, способствовать их музыкальному развитию. Мы тщательно проверяли инструменты, прежде чем разрешить детям играть на них, в процессе занятий постоянно следили за тем, чтобы ребята бережно к ним относились, а испортившиеся инструменты ремонтировали.

На Всесоюзной выставке детской игрушки (Москва, 1965 год) экспонировались интересные образцы детских музыкальных инструментов. Большой интерес вызвал электронный музыкальный инструмент «Космос», сконструированный замечательным мастером В. Т. Бодровым. Инструмент включает полторы октавы хроматического звукоряда, звучит чисто, мягко, мелодично. Весь инструмент имеет размер обычной книги и весит примерно столько же.

Демонстрировались на выставке и саксофоны, кларнеты чистого звучания и красивые на вид. Сейчас они имеются в продаже в магазинах игрушки. Этими инструментами пользуется и наш оркестр. К сожалению, при всех названных достоинствах, эти инструменты очень непрочны, быстро выходят из строя и их нельзя ремонтировать.

Хорошие металлофоны с диатоническим звукорядом изготовляет Московский завод имени С. Орджоникидзе; они чисто настроены, звучат мелодично. Имеются в продаже также и неплохие хроматические металлофоны, изготавливаемые в Вильнюсе. Довольно интересны появившиеся в продаже цитры, но они также быстро выходят из строя, часто ломаются при настройке.

Однако в продаже имеются и такие детские инструменты, которые приносят вред музыкальному развитию детей. К ним прежде всего следует отнести цветные металлофоны, изготовляемые Днепропетровским радиозаводом; на них можно извлечь только хаотический набор звуков разной высоты. Непригодны для работы и трубчатые металлофоны, изготовляемые в Саратове; эти инструменты плохо настроены, вместо музыкальных звуков при ударе по трубкам раздается гул. Нечистый и неприятный резкий звук имеют некоторые детские пианино (хотя стоят довольно дорого!). В нашем оркестре мы используем пианино марки «Звенигород», имеющее хороший звук.

Таким образом, мы хотим еще раз подчеркнуть: желая организовать оркестр детских музыкальных инструментов, нужно весьма вдумчиво отнестись к составу его инструментов, постоянно следить за их состоянием. Конечно, это требует и времени, и внимания со стороны учителя пения, но получаемые результаты вполне «окупают» эти затраты и приносят большое удовлетворение.

В. Шепелев,

и. о. доцента кафедры музыки Орловского пединститута

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПИОНЕРСКОМ ЛАГЕРЕ

Дети приехали в пионерский лагерь. Много увлекательных дел ожидает их в течение месяца. Вернувшись домой, пионеры будут с восторгом рассказывать о туристских походах, о своих спортивных успехах и еще о многих интересных делах, активными участниками которых они были. Но многие ли школьники, побывав в лагере, говорят о том, что музыка сделала их пребывание в лагере еще более интересным и содержательным, что музыка вошла в их жизнь?

Некоторыми мыслями о музыкальной работе в пионерлагере я хотел бы поделиться, основываясь на личном опыте (имеется в виду работа в пионерлагере «Думчино», который вот уже двадцать лет является местом отдыха детей орловских железнодорожников).

Первый день в лагере. Через несколько дней состоится торжественное открытие, одним из главных событий которого должен явиться большой праздничный концерт художественной самодеятельности пионеров.

Праздничный концерт нельзя представить без хорошего хора. Но как его создать за несколько дней? Ведь хороший хор — это не только многочисленность состава, нарядность одежды участников, красивое построение на эстраде и умело подобранный

репертуар. Все это важно и сравнительно легко достижимо. Но главное, о чем следует всегда помнить, — это качество исполнения. Пение лагерного хора должно являться образцом правильного, красивого и выразительного исполнения песен для всех детей в лагере.

Понимая, что создать такой хор в пионерлагере можно только в том случае, если принимать в него не всех желающих, а только тех ребят, которые имеют хороший музыкальный слух, то есть правильно интонируют, решаю делать отбор. Взяв баян, иду в отряды. Вожатые и воспитатели по моей просьбе быстро собирают детей. Прошу ребят по очереди пропеть один куплет хорошо известной им песни. Такой оказывается песня А. Островского «Пусть всегда будет солнце». Записываю фамилии пионеров, которые воспроизводят мелодию точно. В течение нескольких часов из пятисот детей отбираю около сотни наиболее музыкально развитых.

На другой день вожатые приводят на эстраду отобранных. Коротко объясняю пришедшим ребятам, что только они могут решить трудную задачу — создать за несколько дней настоящий хор. Говорю, что, конечно, это дело добровольное, и если кто не хочет заниматься, может уйти. Таких не оказывается. Приступаем к разучиванию песен. Первые же звуки только что организованного хора доставляют удовольствие; голоса звучат чисто и стройно. По лицам пионеров вижу, что такое пение нравится и им.

Заканчивая первое занятие хора, прошу пионеров, желающих петь соло (объясняю эту форму исполнения), остаться. Остаются все, хотя петь индивидуально высказывает желание далеко не каждый. В исполнении детей прослушиваю многие песни. К сожалению, находятся желающие выступать на концерте с пением таких песен, как «Черный кот», «Королева красоты», «Каникулы любви». Объясняю, что каждая песня должна соответствовать возрасту и вокальным возможностям. Прпеваю по одному куплету из нескольких хороших песен для детей. Это — «Мы верны пионерскому знамени» и «Пионерская лагерная» З. Левиной, «Родная страна» В. Локтева, «Песня о первом пионерском отряде» А. Долуханяна, норвежская песня «Коричневый орех», индонезийская детская песня «Прогулка с отцом» и другие. Находится много желающих разучить эти песни. Раздаю сборники с пионерскими и школьными песнями, и через несколько минут нет отбоя от желающих петь соло. Ребят с неяркими голосовыми данными объединяю в небольшие вокальные группы.

Особое внимание обращаю на мальчиков. Как правило, они стесняются петь, особенно по одному. Комплектую из них вокальные ансамбли и предлагаю разучить песни, наполненные романтикой: «Песню о тревожной молодости» и «Машинист» А. Пахмутовой, «Где орел раскинул крылья» А. Новикова, «Гвардейскую

походную» В. Соловьева-Седого, русскую народную песню «Бородино», песню А. Лепина «Фуражечка» и другие. Интерес к песням и перспектива петь на сцене не одному, а с несколькими товарищами побеждают в мальчиках застенчивость.

Выявляют детей, которые учатся в музыкальных школах. Эти ребята, несомненно, сделают более содержательной и разнообразной музыкальную часть концерта. Таких пионеров находится немало.

Юные баянисты, пианисты, аккордеонисты и скрипачи становятся моими самыми ближайшими помощниками. В дальнейшем эти ребята будут незаменимыми помощниками вожатых и воспитателей в организации музыкальной работы со всеми пионерами.

Успешно проходит праздничный концерт, посвященный открытию пионерского лагеря. Прделана известная работа по музыкальному воспитанию, но не достигнуто еще самое главное — приобщение к музыке всех отдыхающих детей.

С этой целью лагерный хор в течение всей смены продолжает свою работу. Хор после концерта разучивает новые песни. В определенные дни собираем всех пионеров лагеря и с помощью хора разучиваем эти песни со всеми пионерами.

С целью популяризации песен решаем в один из дней провести праздник песни и танца. Проводим подготовительную работу с воспитателями и вожатыми, рекомендуем примерный репертуар и возможные формы исполнения. Большую помощь в этом деле оказывают пионеры, обучающиеся в музыкальных школах.

Наступает праздник песни. После торжественной линейки все отряды с пением песни «Взвейтесь кострами, синие ночи» идут к открытой эстраде.

Открывает праздник лагерный хор. Припевы некоторых песен подхватывают все присутствующие. Затем выступают по очереди отряды. Каждый отряд прежде всего исполняет свою отрядную песню, которая по своему содержанию соответствует названию отряда. Так, отряд «Космонавтов» поет песню О. Фельцмана «Я верю, друзья», отряд «Дружных» — «Песню о дружбе» М. Матвеева, отряд «Туристов» — песню М. Старокадомского «Уходим в поход» и т. д. Выступают солисты, вокальные ансамбли, многие песни сопровождаются танцами.

Особым успехом пользуются отряды, которые сумели удачно инсценировать исполнение песен.

...Объявляется русская народная песня «Бородино». Под музыку и барабанную дробь на сцену выходят мальчики, одетые в военную форму 1812 года. К ним присоединяются ребята в пионерской форме. Звучит песня о доблести русского народа. И как бы героическое прошлое соединяется с современностью.

...На эстраде появляется промокший, в соломенной шляпе, с удочкой и ведром в руках рыболов. Он останавливается, слушая обращенные к нему слова хора:

Где ты, Коля, пропадал?
Весь отряд тебя искал,
Ты до нитки вымок в день сухой,
И узнать хотим мы, что с тобой?

Рыболов важно отвечает: «Рыбачил», а затем с юмором рассказывает о своих рыбацких делах (песня Б. Киянова на слова Д. Шишко «Коля-рыболов»).

...С букетом полевых цветов в руках и с венками на головах один отряд исполняет песню З. Левиной на слова З. Александровой «Пионерская походная»:

Мы идем, идем полями
Без тропинок и дорог,
Солнце радуется с нами,
Дует теплый ветерок.
Здравствуй, солнце, здравствуй, лес!
Мы попали в край чудес!
Здравствуй, лагерь пионерский,
Хорошо живется здесь!

Примерно через две недели песни прочно вошли в жизнь детей, они стали постоянными спутниками пионеров, помогая им ярче и глубже понять и оценить красоту окружающей их действительности. Ребята пели пионерские, школьные и туристские песни в походах, у костров, песни всегда звучали на отрядных сборах.

В пионерлагере «Думчино» стали традиционными ежедневные получасовые радиоконцерты художественной самодеятельности. Наличие радиоузла открыло дополнительные возможности для музыкального воспитания детей. Прежде всего мы постарались, чтобы радио не звучало бесцельно. Мощные динамики включались только во время передач последних известий, детских программ, футбольных матчей и определенных музыкальных программ: о времени всех этих передач мы оповещали вожатых и пионеров.

Концерты художественной самодеятельности, транслируемые через собственный радиоузел, пользовались неизменной популярностью как у слушателей, так и у его участников.

В течение лагерной смены каждый отряд подготавливал концертную программу для передачи по радио. С волнением и большим чувством ответственности готовились отряды к этим выступлениям.

Иногда мы устраивали радиоконцерты по заявкам пионеров. Любимые произведения ребят передавали не только в грамзаписи, но и в исполнении полюбившихся им участников лагерной художественной самодеятельности.

Пожалуй, самым слабым местом в работе многих пионерских лагерей по музыкальному воспитанию детей является организация слушания музыки. А между тем, это работа, которую трудно осуществлять, даже не имея музыкального образования.

И особенно она важна потому, что пока далеко не все пионеры любят классическую музыку.

Разумеется, за двадцать шесть дней пребывания детей в лагере нельзя рассчитывать на большие результаты, но при умелой организации можно если не изменить, то основательно поколебать убеждение некоторых ребят в том, что серьезная музыка «скучна и неинтересна».

Как проводить работу по слушанию музыки? Расскажу об этом на конкретном примере.

...Тихий вечер в лагере. Один из отрядов направляется в пионерскую комнату.

— Зачем идете? — раздаются вопросы ребят из других отрядов к идущим.

— Симфонию слушать, — отвечают сразу несколько голосов.

В интонации ответа иронический и озорной оттенок с некоторой долей любопытства.

Войдя в комнату, пионеры шумно усаживаются, начинают рассматривать стоящий на столе проигрыватель с лежащей на нем большой долгоиграющей пластинкой и, наконец, успокаиваются.

Вожатая обращается к пионерам:

— Ребята, сейчас мы с вами будем слушать симфонию. Я знаю, что некоторые из вас думают, что слушание симфонии — очень скучное занятие. А между тем это не так. Вы убедитесь в этом, если будете очень внимательны. Сможете просидеть полчаса очень тихо, не проронив ни одного слова?

— Сможем, сможем, — наперебой слышатся ответы.

Выждав паузу и окинув серьезным взглядом притихших пионеров, вожатая начинает рассказывать:

— Почти сто лет назад в селе Воин, которое, как вы знаете, находится в нескольких километрах от нашего лагеря, родился мальчик. Фамилия его была Калинин, звали Василием. Он бродил по тем самым полям и лесам, где сейчас каждый день бываем мы, и любовался красотой родной русской природы.

Маленький Василий иногда вставал рано утром и по мокрой росной траве шел из дома к темнеющему лесу, за которым вставало солнце. В темноте лес казался суровым и таинственным, а под первыми лучами солнца становился добрым и ласковым. Желтеющие поля из задумчивых и немного грустных рано утром превращались днем в приветливые и радостные, они наполнялись веселым шумом колосьев. А вечером во всей природе разливалась какая-то спокойная величавая сила. Уже не шумели вершины деревьев в лесу, а совсем тихим шепотом переговаривались между собой белые березы с могучими дубами; сверкая безбрежным золотом в лучах заходящего солнца, стояла рожь...

В течение нескольких минут вожатая рассказала о жизни В. С. Калиникова и закончила свою беседу следующими словами:

— Смертельно больной, без всяких средств к существованию, поддерживаемый только друзьями, Калинин живет в Крыму. Южная природа не радует композитора, сердце его продолжает оставаться в России, там, где прошли детские и юношеские годы. Долгими часами сидит Калинин за пианино, стремясь выразить в музыкальных звуках то, чем полна его душа. Волшебница-музыка... Только она дала ему возможность снова увидеть безбрежную ширь среднерусских полей и лугов, услышать такой знакомый шум родных лесов.

Многое хотелось сказать Калининскому людям в эти дни, и поэтому свои мысли и чувства он лучше всего мог выразить в большом музыкальном произведении для симфонического оркестра, которое называется симфонией.

Сейчас вы, ребята, услышите первую и вторую части знаменитой Первой симфонии Калиникова и сможете хорошо понять те чувства, которые волновали композитора.

Зазвучала музыка. По сосредоточенному вниманию пионеров и серьезности их лиц можно было судить о том, что они сейчас переживают что-то значительное и торжественное. Это «что-то» — встреча с большой музыкой.

Тихо замерли звуки второй части симфонии, изображающей тихий летний вечер. Остановив пластинку, вожатая спросила:

— Понравилась вам музыка, ребята?

Положительный ответ прозвучал не сразу и негромко. Видно было, что дети еще полны только что услышанной прекрасной музыки, после слушания которой хочется несколько мгновений побыть наедине со своими мыслями и чувствами...

Конечно, для проведения слушания музыки в пионерском лагере нужен проигрыватель или магнитофон, нужны грампластинки и соответствующая литература, но успех этого дела в конечном счете, как показывает опыт, зависит и от того, насколько хорошо будет проведена вступительная беседа.

Непременное условие слушания музыки — тишина и внимание аудитории. Если тишины можно просто потребовать, то внимание возникает только тогда, когда объяснения к музыке будут интересными. А чтобы речь педагога была интересной, она должна быть понятной, точной, образной, эмоциональной и непродолжительной.

Возникший у пионеров интерес к классической музыке хорошо поддерживается показом музыкальных кинофильмов. Такие фильмы можно взять в кинопрокате. Это — «Ленинградская симфония», «Прелюдия славы», «Призвание» и другие.

Для слушания музыки в пионерлагере можно рекомендовать следующие произведения: «Времена года» и финал Четвертой симфонии П. Чайковского (в ней использована русская народная песня «Во поле береза стояла»); Первую симфонию В. Калиникова (особенно — первую и вторую части), «Рассвет на Москверекe» М. Мусоргского, «Утро» Э. Грига, «Сеча при Керженце»

Н. Римского-Корсакова, симфоническую сказку С. Прокофьева «Петя и волк» и многие другие сочинения.

Хороший материал для бесед о музыке имеется в девяти книжках «Пионерский музыкальный клуб», которые выпущены издательством «Музыка» за последние годы.

Время, проведенное в пионерском лагере, может и должно оставлять заметный след в музыкальном развитии детей.

Ю. Хижняк,

учительница школы № 20, г. Душанбе

КАК Я УЧУ ПОДРОСТКОВ СЛУШАТЬ МУЗЫКУ

В нашей школе в течение ряда лет сверх обычного учебного плана проводятся специальные уроки эстетики, на которых учащиеся главным образом знакомятся с разными видами искусства. Я веду музыкальные занятия.

Конечно, учащиеся средних и старших классов слушали музыку и раньше, но более или менее систематических знаний, умения разбираться в услышанном у них явно не хватало. Как выяснилось из предварительных бесед, самостоятельно они слушали преимущественно песни и джазовую музыку, очень плохо знали классическую музыку, почти совсем не посещали оперный театр.

Поэтому, чтобы с первых же занятий заинтересовать учащихся, я готовилась довольно долго: подбирала иллюстрации к намеченным темам, магнитофонные записи, библиотечку о музыке. К началу уроков у меня уже была маленькая фонотека с записями двухсот произведений, подготовлены пакеты с иллюстрациями, в библиотечке насчитывалось около трехсот книг о композиторах, операх, балетах, народной музыке и т. д.

Когда я, придя в класс (с магнитофоном, подготовленными материалами), рассказала, чем и как мы будем заниматься, учащиеся искренне обрадовались, так как до этого они не очень ясно представляли себе суть уроков эстетики. Тема первого урока, от которого во многом зависело их отношение к последующим занятиям, называлась «О чем может рассказать музыка».

Учащиеся с таким вниманием и интересом слушали музыку, о которой до сих пор имели самое смутное представление, что я решила продолжить эту тему и на трех последующих занятиях. Я стремилась довести до их сознания то, что композитор так же, как художник в красках, поэт в словах, актер балета в движениях, воплощает в звуках необъятный мир, что человеческие переживания, столкновения радости и горя, любви и ненависти музыка передает особенно глубоко.

Вот краткое содержание первого урока. Вначале я рассказа-

ла о том, что во многих музыкальных произведениях раскрыта тема борьбы прекрасного с уродливым, доброго со злым. Эта тема лежит и в основе изумительного балета П. И. Чайковского «Спящая красавица». Слушая его музыку, мы чувствуем и понимаем, что перед нами не просто красивая сказка, в ней ярко выражено столкновение зла и добра, воплощена идея торжества света над тьмою.

Звучат темы феи Сирени и злой феи Карабас. Учащиеся прекрасно почувствовали их контрастность, хотя еще не располагали такими знаниями, чтобы объяснить, как, какими средствами Чайковский создал эти образы.

Вначале мои слушатели довольно скептически отнеслись к тому, что музыка может передать радость и горе, настроения борьбы и покоя, картины природы. Ученик VI класса Саша П. заявил: «Никто не поймет, что передает музыка: пейзаж или борьбу!». И многие учащиеся в то время думали так же. Ведь о разнообразии музыкальных жанров, о богатстве выразительных возможностей музыки им еще никто не говорил.

Я дала послушать два произведения, не сказав ничего об их авторах, темах, содержании. Мне хотелось, чтобы учащиеся сами, без предварительного объяснения разобрались в услышанном. Первым прозвучал эпизод «Океан-море синее» Н. Римского-Корсакова из оперы «Садко». Ребята слушали очень внимательно, стараясь не пропустить ни звука, а когда музыка окончилась, рассказали о своих впечатлениях. Очень точно они отметили, что при слушании этой музыкальной картины возникает представление о просторе, величии, мощи равномерного «дыхания» моря, о его подъемах и спадах. «Настоящее море», — сказали они и были рады, когда узнали, что верно услышали то, что хотел передать композитор.

Второе произведение — вторая часть увертюры-фантазии «Ромео и Джульетта» Чайковского — ребятам тоже очень понравилось, и они также уловили его основной характер: «Это уже совсем другая музыка, в ней или буря или какая-то борьба», — сказали они.

В результате учащиеся сами сделали вывод, что, оказывается, действительно, даже не зная названия музыкального произведения, можно по одной музыке понять, где пейзаж, а где борьба, где радость, а где страдания.

Мы привлекли к слушанию и «Времена года» Чайковского. Эти пьесы замечательно раскрывают образы природы и вполне доступны для учащихся средних классов, даже не имеющих предварительной музыкальной подготовки.

От первой темы — «О чем может рассказать музыка» — мы перешли к знакомству с инструментами симфонического оркестра, так как умение различать выразительность их звучания помогает лучшему вслушиванию в более сложную музыкальную ткань (оперы, симфонии).

Огромную помощь в прохождении этой темы оказало то, что в нашей школе регулярно дает концерты городской симфонический оркестр. На концертах дети знакомятся с видом и звучанием отдельных инструментов, им рассказывают об их характере и происхождении, об истории создания некоторых исполняемых произведений. Интересно отметить, что группа деревянных и медных инструментов почему-то сразу же завоевала сердца ребят. Но со струнными инструментами дело оказалось сложнее. Учащиеся с удовольствием слушали такие инструменты, как фортепиано, аккордеон, труба, саксофон и т. п., а вот исполнение на скрипке было для них менее близким. Не знаю почему, но я помню, что и сама до VIII класса не любила слушать скрипку. Лишь после того, когда я прочитала «Осуждение Паганини» и была потрясена судьбой гениального скрипача, у меня возник интерес к скрипке, а затем и любовь к ней. Поэтому когда я убедилась, что и мои воспитанники равнодушны к этому замечательному инструменту, я рассказала им о том, что пережила сама, рассказала о жизни Паганини, а потом показала ребятам различные фотоснимки, какие у меня были: несколько портретов Паганини, открытки из его писем Берлиозу, памятник на его могиле в Парме.

Учащиеся долго рассматривали фотографии, необычайно своеобразное лицо гениального скрипача.

При слушании музыки я старалась сосредоточить внимание детей на красоте звука и выразительности скрипки. Из произведений Паганини учащиеся познакомились с «Вечным движением», «Канцонеттой», «Каприсом № 24». Видя, что в результате проведенной работы у учащихся стал возникать эмоциональный отклик на звучание скрипки, я повела их на фильм «Секрет успеха», где почти целиком заснят совершенно необычный и сильно действующий на воображение балет «Паганини». Образ, созданный Ярославом Сехом, и вообще вся работа коллектива Большого театра произвели на ребят большое впечатление. Образ Паганини, слитый воедино с волшебницей-скрипкой, запомнился им, быть может, на всю жизнь.

Теперь многие уже иначе воспринимают скрипичные произведения, а слушая симфонический оркестр, выделяют скрипку как самый выразительный инструмент. Интересным мне показался и такой факт, что один ученик VIII класса даже записал на магнитофонную пленку «Молдавскую сюиту» именно потому, что первая ее часть почти целиком исполняется на скрипке. Так постепенно скрипка стала завоевывать сердца школьников.

Народная музыка. Сколько людей с любовью собирали, записывали, хранили в памяти для нас прекрасные песни, плясовые мелодии. И сколько людей сейчас с восхищением смотрят выступления ансамблей народных песен и танцев. Много, но не все. А хочется, чтобы каждый коснулся сердцем этого мудрого источ-

ника, хочется, чтобы с малых лет дети научились слушать и понимать народную музыку, глубоко и навсегда полюбили бы все, что связано с народным творчеством.

Уроки, посвященные народному творчеству, в каждом классе проходят по-разному: в одних учащиеся слушают так, словно впитывают в себя каждое произведение, просят дать послушать еще; в других классах по лицам ребят видно, что музыка не захватила их. Позже выяснилось, что эти ребята очень редко слушают народные песни, многие выключают радио, услышав, что передача посвящается народному творчеству. А некоторые заявили, что у них дома есть пластинки с записями народных песен, но их никто и никогда не слушает.

И все же я была уверена, что соприкоснувшись ближе с народным творчеством, ребята полюбят его. И верно. Когда мы познакомили детей с песнями разных народов, их богатством, разнообразием, с прелестью задумчивых лирических песен, с задорными плясовыми, глубокими историческими и героическими песнями, отношение к ним учащихся совершенно изменилось. Особенное внимание мы уделили русским и таджикским (то есть родным) песням. Мелодии Средней Азии резко отличаются от европейских, но в них также много певучести, грусти и искрящегося лукавства. Среди таджикских солистов, чудесно исполняющих народные песни, можно выделить Р. Галибову, Ш. Джураева, Т. Фазылову, Л. Кабирову. Например, Шариф Джураев всю жизнь посвятил песне, прошел трудный жизненный путь от лишнегого всех прав батрака до народного хафиза республики. Его знают как первоклассного исполнителя народных песен.

Разговор о народной музыке мы продолжили при знакомстве с композиторами «Могучей кучки», с «Камаринской» Глинки, эпизодами из опер Чайковского, где звучат народные по характеру мелодии. Постепенно в сознании ребят укрепилась мысль, что ни один композитор не смог бы создать подлинно прекрасных произведений, если бы отвернулся от такого источника, как народная музыка.

В своей работе мы не раз сталкивались с различными трудностями. Пришлось пережить и горькие минуты, связанные с непониманием детьми некоторых замечательных произведений. В частности, это относится к оперной музыке.

Из предварительных бесед я узнала, что многие ребята отрицательно относятся к этому жанру. Не только учащиеся VI—VII классов, но и старшеклассники заявляли, что опера скучна, непонятна, что она отжила свой век. Конечно, это не вина, а беда ребят: значит, в этом отношении нами, взрослыми, допущена ошибка в воспитании.

Планируя музыкальные занятия, я включила знакомство с оперой в программу VI классов. Но учитывая предубежденность ребят против этой музыки, я решила начать издали: познакомить учащихся с тем, как готовится оперный спектакль в теат-

ре. С группой ребят мы пришли в театр днем, до спектакля, когда в зале никого не было, а занавес был поднят над темной сценой. Здесь оперный певец Р. Бурханов рассказал ребятам о работе в театре, а затем пригласил нас в репетиционный зал, где мы присутствовали при работе хора. Большое внимание оказали ребятам рабочие сцены, они показали, как меняются декорации, освещение. Познакомились мы и с тем, как готовятся костюмы. Ребята и не подозревали, какую огромную работу должен провести весь коллектив театра, чтобы осуществить постановку оперного спектакля. Увиденное в театре как-то приблизило ребят к опере, многие из них захотели послушать те произведения, ради которых трудится так много людей.

Говоря о сочетании в опере разных видов искусства, я привлекала и материалы, уже известные детям: рассказывала об игре актеров, о хореографии, об инструментальной и вокальной музыке. На уроках широко использовала магнитофонные записи, иллюстрации. Так, например, сочетание в опере драматической игры актера с его вокальным мастерством я показала на примере исполнения Шаляпиным роли Бориса Годунова, ознакомив учащихся с шестью снимками его в этой роли, передающими разные грани образа Бориса, его переживания.

Я познакомила ребят с некоторыми операми (с основными эпизодами, доступными учащимся) и убедилась, что в VI классе начинать с оперы «Сказка о царе Салтане» нецелесообразно. Несмотря на обширный иллюстративный материал, музыка оперы не захватила подростков. Они с интересом прослушали лишь отдельные сцены (им понравилась ария Царевны-Лебеди, эпизод «Три чуда»); не было той взволнованности, которая обычно свидетельствует, что музыка «не прошла мимо». Я видела, что нужна еще большая работа для того, чтобы эта опера действительно дошла до детской души.

В другом VI классе я начала с оперы «Садко», и эти занятия прошли значительно успешнее. И образы природы, и сказочные сцены, и герои оперы оказались для шестиклассников значительно более интересными, близкими для восприятия и понимания. Правда, и здесь было использовано много наглядных пособий, снимков артистов, исполняющих роли Садко, Волховы, гостей (многие наглядные пособия я делаю сама, фотографируя нужный мне материал из книг, журналов).

При знакомстве с оперой я всегда стараюсь выяснить, что известно детям об этом жанре, видели ли они какие-либо фильмы-оперы, каково их отношение к ним. Такой подход мне кажется особенно важным в работе со старшеклассниками при ознакомлении их с такими сложными произведениями, как «Пиковая дама», «Война и мир». Ведь нельзя не учитывать того факта, что восприятие оперного спектакля требует значительной подготовки, а интерес к нему у учащихся, в силу тех или иных недостатков в их музыкальном развитии, не разбужен. В этой работе трудно

обойтись только слушанием музыки и кратким пересказом сюжета оперы. Большое значение имеют совместные посещения оперных спектаклей, встречи с оперными певцами, режиссерами, привлечение учащихся к отбору записей для прослушивания в классе, составление ими самими альбомов, диафильмов, выпуск специальных газет, бюллетеней, интересный иллюстративный материал (фотографии действующих лиц, декораций и т. п.). Желаемый результат приходит не сразу. Постепенно накапливаются музыкальные впечатления, знания учащихся, которые являются необходимой основой для восприятия и понимания музыки. Я убеждена, что проведенная работа не пройдет бесследно, что разбуженный интерес к высокохудожественной музыке даст свои плоды и в дальнейшем, тогда, когда наши воспитанники покинут школу.

Л. Зельманова,

учитель литературы школы № 101, г. Москва

РОЛЬ МУЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРЫ В ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Проблема музыкального воспитания учащихся старших классов в настоящее время стоит чрезвычайно остро. Организованные музыкальные занятия, предусмотренные учебным планом, заканчиваются в VII классе.

Правда, для интересующихся музыкой существуют школьные хоры, музыкальные лектории, музыкальные классы. А как быть с остальными? Можно ли считать, что человек получил законченное среднее образование, если он не имеет представления о многих замечательных произведениях музыкального искусства? Можно ли закрывать глаза на то, что предоставленные себе старшеклассники все же самостоятельно заполняют образовавшийся «вакуум» и часто не лучшим образом?

В течение ряда лет я на уроках литературы в IX—X классах довольно широко использую и музыку.

Стремясь помочь старшеклассникам получить основы музыкальной культуры, я практикую литературно-музыкальные сопоставления, позволяющие воспитывать самостоятельность художественных суждений учащихся, понимание ими специфики музыкального и поэтического образа.

Так, знакомя старшеклассников с лирикой, я даю им послушать одно-два музыкальных произведения и предлагаю подумать над вопросами: насколько выразительно в музыке передан характер стихотворения, какими средствами пользуется композитор, чтобы создать музыкальный образ (предлагаю определить характер мелодии, аккомпанемента). Затем сопоставление усложняется: надо сравнить исполнение одного и того же романса разными

певцами (допустим, исполнение романса А. Бородина «Для берегов отчизны дальней» М. Рейзенем и Б. Гмырей) и определить, насколько выразительно пение обоих артистов (предлагаю вслушаться в тембровую окраску, последить за легкостью звучания, дикцией, интонационными, динамическими оттенками). Наконец, третий этап сопоставлений — сравниваем два одноименных музыкальных произведения, созданных разными композиторами на один и тот же поэтический текст (например, «Сосна» Н. Дмитриева и «Сосна» М. Балакирева). Учащиеся думают над вопросами: кому из композиторов лучше удалось передать характер стихотворения, как использованы средства музыкальной выразительности.

Подобная работа проводится систематически. Первые ответы учащихся, как правило, лаконичны, беспомощны, односложны: «нравится», «не нравится», «очень хорошо», «ничего», полное неумение обосновать свое мнение, «развернуть» оценку. Тем, кому трудно справиться с подобными заданиями, кто мало знает музыку, впервые слышал тот или иной романс на уроке, даю послушать еще и еще раз, но уже во внеурочное время. Главная ценность таких сопоставлений в том, что они помогают учащимся уяснить (хоть в какой-то степени), в чем выразительность музыки (в романсах «говорит» не только вокальная партия, но и аккомпанемент) и в чем музыкальность стихотворной речи.

После того как хоть немного, но на конкретных примерах заложены основы музыкального восприятия, умения слушать музыку, создается благоприятная возможность закрепления этих навыков во внеклассной работе, при проведении литературно-музыкальных вечеров.

Поделюсь опытом проведения вечера, посвященного Лермонтову в школе № 101 г. Москвы.

Подготовку вечера начинаю с того, что уточняю для себя его цель. На уроках литературы учащиеся учились слушать музыку, сопоставлять поэтические и музыкальные средства художественной выразительности. Литературно-музыкальный вечер должен не только расширить кругозор учащихся, но и помочь *выявить, развить литературно-музыкальные исполнительские способности школьников*. Эта цель будет достигнута при условии, если вечер из очередного внеклассного «мероприятия» станет внутренней потребностью, страстным желанием, мечтой класса. Следовательно, прежде всего учащихся нужно заинтересовать, увлечь, наметить какие-то заманчивые перспективы, поэтому начинаю работу исподволь, заблаговременно. Читаю на уроке такие фрагменты из художественных произведений, из мемуарной литературы, которые помогают вызвать интерес к внутреннему облику поэта, желание побольше узнать о нем.

К Лермонтову, как правило, учащиеся относятся единодушно доброжелательно («агитировать» за Лермонтова не приходилось ни разу). Но и тут немало усилий приходится приложить, чтобы

доброжелательность переросла в интерес, стремление читать еще и еще, глубже разобраться в прочитанном.

Читаю учащимся отрывки из произведений «Поручик Лермонтов», «Разливы рек» Паустовского, «Мишель Лермонтов» Сергеева-Ценского, из воспоминаний современников поэта.

Но мне нужно не только заинтересовать учащихся личностью Лермонтова, нужно ввести их в атмосферу лермонтовской поэзии. Незаменимый помощник в этом — Ираклий Андроников, его лаконичный и содержательный комментарий, вдохновенное, прочувствованное чтение лермонтовских стихотворений*.

Приношу в класс книги, иллюстрации, ноты, одним словом, предельно «насыщаю» Лермонтовым наши занятия, встречи, разговоры. Наконец, выбрав удобный момент, когда заинтересованность учащихся стала подлинной, предлагаю: «Давайте проведем вечер, как бы побываем в гостях у Лермонтова, послушаем то, что доставляло радость ему, сами исполним «для Лермонтова» то, что нам нравится».

Мысль о проведении вечера «Лермонтов и музыка» встречена одобрительно. Вопросы, предложения, самые фантастические варианты, честолюбивые намерения: «Мы такой вечер устроим, что все ахнут!».

Самый подходящий момент от слов перейти к делу. Намечаем актив (6 человек) по подготовке вечера. Актив остается после уроков. Даю возможность выговориться вволю, наметить планы (опять, конечно, не очень реальные, но заманчивые). Вполне поддерживаю девиз: «Мы только все сами. Ладно? Как хотим?» Но вот первая и совершенно естественная трудность: где и какие взять материалы. Тут уже нужна моя помощь. Рекомендую следующие работы:

И. Андроников. «Музыкальность Лермонтова» (журнал «Советская музыка», 1964, № 10, стр. 52);

И. Андроников. «Вальс Арбенина» (в книге: «Я хочу рассказать Вам». «Советский писатель», М., 1962, стр. 426);

Л. Раввинова-Бас. «Музыку он любил с детства» (журнал «Музыкальная жизнь», 1961, № 13, стр. 16—18);

Б. Гловацкий. «Лермонтов и музыка» («Музыка», М., 1964);

Е. Канн и А. Новиков. «Музыка в жизни и творчестве Лермонтова» (журнал «Советская музыка», 1939, №№ 9—10, стр. 85);

И. Эйгес. «Музыка в жизни и творчестве Лермонтова» («Литературное наследство», т. 45—46, изд. АН СССР, М., 1948).

Прежде чем рекомендовать названные работы учащимся, я сама внимательно читаю и перечитываю их, просматриваю всю основную литературу по данному вопросу и отбираю материал,

* Пластинка «Альбом Одоевского» (стихотворения М. Лермонтова, читает и комментирует И. Андроников).

доступный десятиклассникам, содержащий интересные факты из музыкальной биографии Лермонтова (этим двум требованиям отвечают все названные мною работы), помогающий воссоздать облик Лермонтова-музыканта, картины, сцены из его музыкальной биографии (в этом отношении наиболее ценна статья Л. Равиновой-Бас), наконец, материал, являющийся в какой-то мере примером эмоционального, образного восприятия музыки (статья И. Андроникова «Вальс Арбенина»).

Эти принципы отбора материала предопределены основной задачей литературно-музыкального вечера: не «оглушить» учащихся обилием материала, конспективным изложением того, как Лермонтов относился к музыке и какие композиторы обращались к его творчеству, но выявлять и развивать их литературно-музыкальные исполнительские способности, обогащать участников вечера новыми эстетическими впечатлениями, которые послужат основой для последующих выводов на уроках. Поэтому я стремлюсь подобрать такой материал, который можно будет использовать для художественного пересказа, музыкального портрета.

Распределяем, кому с какой работой познакомиться. (Каждый берет только одну работу.) Намечаем недельный срок для знакомства с этой литературой — срок, вполне достаточный, чтобы прочитать статью или главу из книги.

Что должны сделать за это время мои активисты? Отобрать наиболее интересный фактический материал, связанный с музыкальностью Лермонтова и воплощением лермонтовской лирики в музыке. (Тему сознательно сужаем и останавливаемся на лирике, чтобы добиться наибольшей преемственности классных и внеклассных занятий.)

Одновременно собирается музыкальный актив класса — 8 человек (трое из них входят в литературную группу, ответственную за проведение вечера). Выясняем возможности: что из известных нам вещей может прозвучать на вечере, что еще можно успеть выучить. «Певуны» берутся абсолютно за все, никакие вокальные трудности их не страшат. Пианисты ведут себя осмотрительней: аккомпанировать все, что намечено певцами, они явно не в состоянии.

При составлении ориентировочного репертуара стремлюсь к тому, чтобы на вечере прозвучали *лучшие* образцы воплощения поэзии Лермонтова в музыке, *доступные* моим исполнителям. Познакомиться с ними помогает пластинка «Поэзия Лермонтова в песнях и романах». В ней широко представлен М. Балакирев, есть отдельные романсы А. Варламова («Белеет парус одинокий»), А. Глазунова («Романс Нины»), А. Рубинштейна («Горные вершины»), А. Даргомыжского («Ночевала тучка золотая») и другие. Правда, здесь нет Глинки, «Демона» Рубинштейна, скупо представлен Даргомыжский, отсутствуют советские композиторы. Надо восполнить этот пробел и тщательно обдумать, насколько доступны моим исполнителям те или иные ро-

мансы, насколько они соответствуют их вокальным возможностям, можем ли мы обеспечить квалифицированный аккомпанемент (здесь могут быть привлечены силы учителей, учащихся, родителей).

Через неделю литературно-музыкальный актив собирается снова. Конечно, не все намеченное выполнено: не все необходимые ноты достали, не все книги прочитаны, но большая часть сделана, и материал в основном собран. Теперь систематизируем его по темам: Лермонтов и музыка (музыкальные способности, интересы, музыкальные знакомства поэта), Лермонтов в музыке (музыкальные произведения, написанные на стихи Лермонтова). Наиболее интересные факты сразу «откладываем» для будущей викторины и передаем ответственному за викторину (над викториной придется еще, разумеется, немало поработать, чтобы она была и интересной, и все-таки доступной). Намечаем иллюстративный материал, который потребуется для оформления стенда: портреты композиторов Глинки, Даргомыжского, Балакирева, Хачатуряна, Мясковского и других, высказывания композиторов о поэзии Лермонтова, высказывания писателей, критиков (и прежде всего Белинского) о музыкальности лермонтовской поэзии, иконографический материал по лермонтовским музыкальным спектаклям. Выбираем ответственных за каждый раздел и за оформление стенда в целом (наших художников), а материал для стенда собирает весь класс. Работа находится всем, особенно тем, кто красиво пишет, рисует, владеет фотоаппаратом (многие иллюстрации можно только переснять — дело очень сложное).

Собранный материал о музыкальных симпатиях, интересах Лермонтова подсказывает нам еще одну мысль: найти грамзапись тех произведений, которые любил Лермонтов: «Семирамиду» Россини, «Фенеллу» Обера. Послушать эти вещи небезынтересно: мы их раньше не слышали, но ведь что-то привлекло в них Лермонтова!

Наконец, весь материал собран, музыкальный репертуар намечен, наступает новый этап подготовки вечера — освоение этого фактического материала, отбор и распределение его между исполнителями.

Вопрос о том, как преподнести этот материал на вечере, решаем вместе. Сама ничего не навязываю. Сухой перечень фактов, событий, названий никого не привлекает. Всем хочется яркой, увлекательной, необычной формы, которая заставит слушать, а не скучать на вечере. Как же «втиснуть» в эту форму все, что с таким трудом собрали?

Марина К., взявшая на себя функции докладчика, озабоченно перелистывает объемистую тетрадь, исписанную вдоль и поперек, сокрушается, как она обо всем расскажет.

Рассказать за один вечер о том, как Лермонтов относился к музыке и как лермонтовская поэзия воплотилась в музыке, не-

возможно. В этом единодушны все активисты. Что же убрать, что оставить? Советую оставить для сообщения вариант «Лермонтов и музыка», а песни и романсы на стихи Лермонтова перенести в концертную часть и ограничиться лишь прослушиванием отдельных вещей. А как быть с сообщением?

«Никаких докладов! Мы поставим спектакль «Лермонтов»!»
 Ну что ж, в этом варианте есть кое-что интересное и полезное для вечера. Поддерживаю: покажем странички из жизни Лермонтова, расскажем о Лермонтове как о живом, хорошо знакомом человеку, расскажем так увлекательно и интересно, чтобы наши слушатели увидели и Лермонтова, и его музыкальное окружение. А попутно покажем через эпидиаскоп те фотографии, репродукции, которые собрали, слушаем музыку.

Предложение принято. Составляем план литературно-музыкальной композиции «Страницы музыкальной биографии Лермонтова». Это именно страницы, так как отбираем только яркие эпизоды, удобные для художественного пересказа, с помощью которого будет проведена очень важная мысль: Лермонтов отличался удивительной музыкальной восприимчивостью, умением чувствовать мелодическое богатство музыки.

Для меня важен в данном случае не столько Лермонтов-музыкант (его занятия музыкой носили в основном дилетантский характер), сколько Лермонтов-слушатель: если на вечеру мы сумеем воссоздать облик человека, в душе которого «много музыки», это невольно вызовет желание вслушиваться в музыку, внимательнее относиться к собственному музыкальному восприятию и к собственному музыкальному исполнению (дonoсит ли оно до слушателя авторскую мысль?). Пробуждение же и развитие музыкальности учащихся поможет им в дальнейшем (на уроках литературы) почувствовать, уяснить музыкальность лермонтовской поэзии.

Останавливаемся на двух периодах музыкальной биографии Лермонтова: московском (1828—1832 гг.) и петербургском (1838—1840 гг.).

Эти страницы музыкальной биографии Лермонтова содержат наиболее интересные факты, позволяющие воссоздать облик поэта-музыканта: исполнение Лермонтовым скрипичного концерта Л. Маурера на экзамене в пансионе, увлечение операми Россини, Обера, посещение музыкальных салонов Виельгорских, Карамзиных, В. Ф. Одоевского.

Предшествующие и промежуточные звенья музыкальной биографии Лермонтова сознательно опускаем, так как отдельные сухие факты, которыми мы располагаем, не позволяют воссоздать целостной картины, способной воздействовать на слушателей. Эти факты мы используем в викторине.

План литературно-музыкальной композиции неоднократно пересматривается, дополняется новыми материалами (см. таблицы на стр. 113).

ПЛАН КОМПОЗИЦИИ «ЛЕРМОНТОВ И МУЗЫКА»

Страницы музыкальной биографии Лермонтова	Материал для рассказывания, чтения	Иллюстративный материал	Грамзапись
1) Лермонтов в пансионе (исполнение скрипичного концерта Маурера, увлечение музыкой Россини, Обера).	Л. Раввинова-Бас. «Музыку он любил с детства»; И. Андроников. «Музыкальность Лермонтова»; либретто опер «Фенелла» (в книге «Оперные либретто», М., 1963), «Семирамида» (в книге Л. Синявера «Джоаккино Россини», «Музыка», 1964); стихотворения «Звуки», «Ангел», «Скажи мне, где переняла», «Сосед», отрывок из «Панорамы Москвы».	«М. Ю. Лермонтов в портретах, иллюстрациях, документах», Л., Учпедгиз, 1959: а) Большой театр — стр. 62; б) сцена из II действия оперы «Фенелла» — стр. 126. Портреты Россини, Шуберта, Бетховена.	Увертюра к «Семирамиде» Россини, «Лесной царь» Шуберта, «Эгмонт» Бетховена.
2) Лермонтов и музыкальная общественность Петербурга (салоны Карамзиных, Виельгорских).	И. Андроников. «Любимый дом» (журнал «Огонек», 1964, № 42); Т. Хопрова и др. «Очерки по истории русской музыки XIX века» (М., «Просвещение», 1964, стр. 19—25, статья «Музыкальные салоны Петербурга»); И. С. Турганев. «Воспоминания о Лермонтове» (из «Литературных и житейских воспоминаний»); Лермонтов. «Тучки небесные». Письма (собр. соч. в 6 томах, т. 6, изд. АН СССР, М., 1957, стр. 454—455); К. Г. Паустовский. «Разливы рек» (Избранная проза, изд. «Художественная литература», М., 1965, стр. 436—443).	«М. Ю. Лермонтов в портретах, иллюстрациях, документах»: а) портреты В. Ф. Одоевского, С. Н. Карамзиной — стр. 250; б) салон Виельгорских — стр. 262; в) дом Карамзиных — стр. 262.	«Слышу ли голос твой» Глинки. «Ночевала тучка золотая» Даргомыжского.

В раздел грамзаписи включены не только произведения, которые любил слушать Лермонтов, но и романсы на стихи поэта тех композиторов, которые были постоянными посетителями салонов Карамзиной, Виельгорских. Пусть эти романсы написаны уже после смерти Лермонтова, но они помогают ввести слушателей в атмосферу музыкальных салонов, где часто бывал поэт, и связывают первую часть нашего школьного вечера со второй — концертной.

Композиция завершается чтением отрывка из повести Паустовского «Разливы рек». Отрывок хронологически продолжает рассказ о Лермонтове, вновь высланном из Петербурга. В повести есть отдельные «музыкальные» страницы (Лермонтов слушает народные песни), но главное — она как бы иллюстрирует запись в дневнике поэта: «Говорят, что ранняя страсть означает душу, которая будет любить изящные искусства. Я думаю, что в такой душе много музыки».

Обдумываем проведение и второй части вечера — «Лермонтов в музыке». Надо составить программу таким образом, чтобы наша концертная часть (очень небольшая) обладала хотя бы относительной законченностью и по своей познавательной ценности не уступала бы первой (литературно-музыкальной композиции). Выбираем хронологический принцип расположения номеров, что позволит ведущему концерт с помощью краткого комментария объединить отдельные выступления в нечто целое, создать серию музыкальных портретов: «Выхожу один я на дорогу», русская народная песня; А. Варламов, «Белеет парус одинокий»; А. Рубинштейн, «Горные вершины»; М. Балакирев, «Песня золотой рыбки»; А. Гречанинов, «Колыбельная»; Н. Мясковский, «К портрету»; А. Глазунов, романс Нины из драмы «Маскарад»; А. Хачатурян, вальс из музыки к драме «Маскарад».

В этой программе есть и отступления от хронологического принципа (Н. Мясковский раньше А. Глазунова), но это отступление связано с тематической общностью произведений А. Глазунова и А. Хачатуряна.

Теперь, когда тема «Лермонтов и музыка» приобрела вполне конкретные очертания, уточняем обязанности выступающих.

Итак, составлен подробный план вечера, распределены обязанности всех участников.

Следующий этап подготовки — *индивидуальная работа с исполнителями* — участниками вечера. В нашем распоряжении почти месяц, но заниматься надо с каждым отдельно, поэтому репетируем ежедневно.

Репетиции чередуются с работой по оформлению вечера. Готовим стенд в виде большой раскрытой книги, на страницах которой иллюстративный материал к музыкальной биографии Лермонтова и к воплощению лермонтовской поэзии в музыке.

Стенд в виде раскрытой книги имеет определенные преимущества перед обычным, так как позволяет избежать нагроможде-

ния, использовать материал постепенно, по ходу вечера вводить его в рассказ о Лермонтове. Кроме того, раскрытый альбом соответствует названию нашей литературно-музыкальной композиции — «Страницы музыкальной биографии»*. На страницах альбома тот иллюстративный материал, который перечислен в плане литературно-музыкальной композиции, а также портреты композиторов, чья музыка прозвучит в концерте, некоторые рисунки Лермонтова («Лезгинка», «Замок Тамары» и другие), рисунки учащихся к «музыкальным» лермонтовским произведениям. Подписи под иллюстрациями очень лаконичны.

Обрабатываем викторину с ее составителями. Викторина завершает вечер, поэтому важно, чтобы в подборе вопросов была определенная логика, которая позволит объединить обе части вечера, усилить общее впечатление от услышанного. Предлагаю составителям викторины максимально «обыграть» наш литературно-музыкальный репертуар, не повторяя, разумеется, уже сказанного и отбирая лишь наиболее интересные факты, которые должны быть знакомы участникам вечера. При этом викторина рассчитана не только на тех, кто рассказывал о Лермонтове, но и на тех, кто пел, играл, оформлял стенд, а также и на любознательных гостей. В викторине используется грамзапись.

Вот как выглядела наша викторина:

1. Назвать единственное музыкальное произведение, созданное Лермонтовым («Колыбельная», ноты утеряны).

2. Какое оперное либретто собирался написать Лермонтов? Почему именно данная тема привлекла его внимание? («Цыганы». Под влиянием только что прочитанной поэмы Пушкина, а также «Цыганской песни» из оперы Верстовского «Пан Твардовский»).

3. О какой опере и о каких артистах упоминается в повести «Княгиня Лиговская»? («Фенелла», танцовщица Новицкая и тенор Голланд.)

4. В каком произведении Лермонтова упоминается романс Шуберта? Какой? (Прозаический отрывок «Штосс», «Лесной царь».)

5. О каком стихотворении Лермонтова Белинский писал: «Здесь поэзия становится музыкой»? Почему именно данное стихотворение выделено Белинским? («Сосед». В стихотворении выражено лермонтовское восприятие музыки, глубокое, верное понимание ее.)

6. Кто из поэтов написал музыку к стихотворению «Выхожу один я на дорогу»? (Н. П. Огарев.)

7. Какие романсы на стихи Лермонтова написаны Чайковским? (Только один романс — «Любовь мертвеца».)

* От первоначального варианта — демонстрации репродукций через эпидиоскоп — в условиях большого зала пришлось отказаться.

8. По вступлению узнать романс («У врат обители святой» С. Рахманинова).

9. Назвать романс и композитора, его написавшего (исполняется «Утес» М. Балакирева).

10. Кто исполняет романс «Белеет парус одинокий» (С. Я. Лемешев.)

Вечер, на подготовку которого потрачено столько сил, требует необычной, праздничной обстановки, только в этом случае он станет радостным, торжественным событием для исполнителей, подтянет их, вдохновит, вызовет желание и впредь готовиться, выступать. Наоборот, будничная, официальная обстановка расхолаживает и выступающих, и зрителей, ослабляет впечатление от вечера. Поэтому школьные художники стремились как можно оригинальнее, красивее оформить пригласительные билеты, программки, заготовить их в таком количестве, чтобы каждый любитель Лермонтова в школе получил наше приглашение.

Кроме учащихся приглашения получили учителя, дирекция школы, родители; это определенным образом настроило и взрослую публику, которая шла на вечер-концерт, а не на «очередное мероприятие».

Длительная подготовка оправдала себя — вечер прошел удачно. Об этом говорили учащиеся — и исполнители, и слушатели.

Последующие уроки по Лермонтову использовались нами для дальнейшего музыкально-эстетического развития старшеклассников, были направлены на осмысление музыкальности лермонтовского стиха. Работа завершилась конкурсом на лучшее исполнение лермонтовских произведений, умение донести музыкальность лермонтовских стихов до слушателя.

Так наметилась система целенаправленного музыкального воспитания старшеклассников, помогающая учителю-словеснику в успешном решении и «чисто» литературных задач.

Ю. Алиев,

старший научный сотрудник Института художественного воспитания

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

(на Восьмом конгрессе Международного общества
по музыкальному воспитанию)

Жарким июльским днем 1968 года в парижском аэропорту Бурже приземлился самолет Аэрофлота. На его борту находилась делегация Союза композиторов и Министерства культуры СССР, возглавляемая Дмитрием Борисовичем Кабалеvским. Делегация направлялась на Восьмой конгресс ИСМЕ — Международного общества по музыкальному воспитанию.

В составе делегации — известный украинский композитор Аркадий Дмитриевич Филиппенко, редактор детской редакции Эстонского радио Кира Григорьевна Кахи, референт Союза композиторов СССР Марк Петрович Подберезский, старший преподаватель Музыкально-педагогического института имени Гнесиных Павел Васильевич Лобанов и автор этих строк. Вместе с нами — группа участников хора Института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР, возглавляемая народным артистом СССР, профессором Владиславом Геннадиевичем Соколовым. Они выступят в одном из концертов на конгрессе.

Международное общество по музыкальному воспитанию вот уже второе десятилетие объединяет педагогов-музыкантов из разных стран. Организованное при ЮНЕСКО, это общество занимается распространением опыта музыкального образования, как общего, так и специального. Конгрессы ИСМЕ проводятся раз в два года в разных странах. В этих конгрессах принимает участие музыкально-педагогическая общественность более тридцати стран*.

Восьмой конгресс посвящен специальной теме — «Влияние технических средств на современное музыкальное образование». Такая тема выбрана не случайно.

В наш век, когда техника проникает во все без исключения области человеческой жизни, музыкантам нельзя стоять в стороне. Технические средства: кино, телевидение, звукозапись, обучающие машины — весьма ощутимо влияют на музыкальное образование и воспитание. И естественно, что международная организация по музыкальному воспитанию посвятила один из конгрессов этой проблеме.

...После нескольких часов в Париже едем в Дижон. Здесь, в столице Бургундии, на родине композитора Ф. Рамо и проходили заседания.

Утро первого дня работы. Здание городского собрания празднично оформлено. На стенах флаги стран — участниц конгресса. Вот и наш флаг с серпом и молотом.

Перед официальной частью небольшой концерт симфонического оркестра Дижонской консерватории, на котором прозвучали произведения классиков и современных композиторов. Перед исполнением «Симфонических танцев» Золтана Кодая зал встает, отдавая дань уважения памяти недавно скончавшегося выдающегося композитора современности, почетного президента ИСМЕ.

Во вступительном слове президента ИСМЕ доктора Карла Д. Эрнста отмечалось, что повсеместное распространение телеви-

* Более подробно об ИСМЕ см. в статье М. Румер «Международное общество по музыкальному воспитанию» во втором выпуске настоящего сборника. Музгиз, М., 1963, стр. 95—99.

дения, грамзаписи убивает живое музицирование, восприятие музыки на концертах, в оперных театрах, прививает дурные вкусы. «С этим необходимо бороться всеми средствами, — подчеркнул доктор Эрнст, — ибо уже сейчас нередко случается, что ребенок, укачивая куклу, вместо нехитрой песенки собственного сочинения распевает какой-нибудь модный шлягер».

О двойственном значении технических средств в наш век рассказал в своем докладе Д. Б. Кабалевский. «Одним и тем же ножом можно и спасти человека от смерти и лишить его жизни, — говорил советский композитор. — На одном и том же типе можно набрать и гениальные творения Шекспира и бездарные порнографические книжонки, растлевающие сознание и души. С одного и того же экрана можно проповедовать и идеалы гуманизма и звериную философию человеконенавистничества. Артист величайшего благородства и величайший пошляк пользуются одним и тем же микрофоном, одной и той же пленкой, одними и теми же грампластинками». Композитор подчеркивает, что техническая революция обнажила острые противоречия, происходящие оттого, что музыка, ранее доступная немногим, теперь становится общедоступной. И поэтому люди, в большинстве своем не подготовленные к восприятию серьезного искусства, охотнее всего откликаются на развлекательную, легкую музыку, не требующую для восприятия ни опыта, ни специальной подготовки.

Это положение, отметил Д. Б. Кабалевский, было моментально уловлено бизнесменами от музыки, и они сделали из нее выгоднейшую область коммерции, позволяющую пропагандировать совершенно определенные вкусы и идеалы. Коммерсант от музыки и просто малокультурный музыкальный сотрудник решают вопрос чрезвычайно просто: коммерческий джаз больше развлекает и дает больший доход, чем Бостонский симфонический оркестр, — значит, надо выпускать больше записей этого джаза. По той же причине Брубек* начинает теснить Брамса, а Прокофьев, Онеггер, Барток, Яначек вынуждены уступать место дешевым эстрадным боевикам.

Докладчик призвал участников конгресса направлять использование технических средств на то, чтобы помочь детям, молодежи разобраться в сложном сплетении различных явлений музыкальной жизни современности.

В своем докладе вице-президент ИСМЕ Эгон Краус утверждал, что сами по себе технические средства отнюдь не виновны в противоречивых, а зачастую и отрицательных сторонах музыкальной жизни. Они лишь подчеркивают ее положительные и отрицательные стороны. «К сожалению, — сказал Э. Краус, — наши современники все более и более превращаются в неких стандартных людей, потребляющих в музыке примерно одно и то же.

* Американский джазовый пианист и композитор.

Благодаря натиску техники затухает музыкальное любительство, распадаются небольшие оркестры и хоры. Домашнее музицирование стало редким явлением: по-видимому, проще завести пластинку, чем научиться играть самому».

Э. Краус подчеркнул, что благодаря доступности высококачественных записей увеличилось количество собирателей пластинок и одновременно резко уменьшился приток новых посетителей в концертные залы. «Сейчас на одного посетителя концертов, — сказал докладчик, — приходится сто филофонистов — коллекционеров грамзаписей». Он особо отметил, что благодаря своеобразному, как бы насильственному слушанию радио музыкальный вкус стал формироваться очень рано, во всяком случае еще в дошкольном возрасте. В мире постоянно чувствуется неизбежное присутствие громкоговорителя, благодаря чему ребенок изо дня в день получает музыкальные впечатления, намного превышающие его слуховые возможности. В результате, по утверждению Э. Крауса, приобретает привычка пассивного восприятия музыки.

Мысли, прозвучавшие в ряде других докладов, во многом перекликались с приведенными выше.

На конгрессе были заслушаны доклады, где ставились вопросы, непосредственно связанные с применением технических средств на занятиях музыкой. В докладе Гарольда Арберга (США) рассказывалось о работе со специальной машиной-компьютером. Это — своеобразное счетно-решающее устройство, позволяющее корректировать чистоту интонации в пении, проводить индивидуализированный опрос по теории музыки, музыкальной литературе.

Проблеме программированного обучения был посвящен доклад Джеймса Карлстона из Вашингтонского университета.

Интересный доклад о применении машин в профессиональном музыкальном учебном заведении сделал член советской делегации П. В. Лобанов. Он иллюстрировал положения своего доклада демонстрацией сконструированной им обучающей машины «Л-4».

Эта машина позволяет вести индивидуальное обучение во всех случаях, когда надо проверить музыкальную память, определить звучащее произведение, когда требуется различать что-то на слух, будь то музыкальные интервалы, тембры инструментов или групп симфонического оркестра. Поэтому не удивительно, что после доклада вокруг П. В. Лобанова и его машины собралось немало участников конгресса.

Некоторые сообщения носили обзорный характер. Ганс Пезольд из Лейпцига рассказал, как применяются в школах ГДР различные технические средства. Например, многие учителя музыки задают на дом прослушивание произведений, имеющихся в школьной фонотеке. Учащиеся берут пластинки домой так же, как библиотечные книги.

Проводятся в ГДР и музыкальные уроки по радио и телевидению. Они тесно связаны с программой по музыкальному воспитанию школьников.

О применении диапозитивов в работе с учащимися сделал доклад Эберхард Вюрцль из Австрии. Он является горячим сторонником применения на уроке музыки именно диапозитивов, то есть одиночных кадров, проецируемых на экран. По его мнению, диафильмы — серия кадров, связанных единой темой, — занимают на уроке неоправданно много времени. Доклад Э. Вюрцля иллюстрировался прекрасно выполненными слайдами — цветными диапозитивами.

В обзорном докладе К. Кахн (СССР) раскрывалось участие Эстонского радио в музыкальном обучении детей. Упомянулись такие формы передач, как разучивание песен, музыкальные викторины, экскурсии по симфоническому оркестру. Музыкальная редакция для детей и юношества работает в Эстонии в полном контакте со школами, с хоровым обществом. Много откликов слушателей получают радиопередачи, рассказывающие о необычных музыкальных явлениях: о фольклоре острова Кихну, о старинной музыке, о музыке экзотических народностей.

Ежедневно в каком-нибудь из залов Дижонского университета демонстрировались методы работы по музыкальному воспитанию, применяемые в разных странах. Были показаны уроки ритмики по системе Ж.-Ж. Далькроза, запомнилось открытое занятие венгерского детского хора из г. Дьера под руководством М. Сабо и фильм о музыкальном воспитании в Венгрии, а также кинолента, раскрывающая методику работы лучших учителей-пианистов Японии. На последнем фильме хочется остановиться подробнее.

В кратком вступительном слове представитель Японии сказал, что предлагаемые кинокадры — это наиболее яркие эпизоды из снятых методом «скрытой камеры» уроков игры на фортепиано. Судя по тому, что мы видели на экране, учитель и ученик чувствовали себя совершенно непринужденно. Шла кропотливая черновая работа по разучиванию одной из сонат Моцарта и небольшого произведения японского композитора. Зритель, невидимый и неслышимый, присутствовал на занятии, где шаг за шагом, такт за тактом разбирались особенности музыкального произведения, раскрывалась творческая лаборатория опытного и талантливого педагога. Какой это благодарный материал для студентов, молодых преподавателей! Не давая никакого единого рецепта, фильм показал, что работа хорошего преподавателя — это непрерывный поиск, творческое горение, преодоление ошибок и закрепление находок. Видимо, настало время возможно чаще снимать на киноленту уроки выдающихся педагогов-музыкантов. Японский фильм с большой наглядностью показал поистине неисчерпаемые возможности учебного кинофильма.

Кончались просмотры, концерты и заседания, а разговоры, дискуссии и хоровые слевки продолжались в коридорах, в гостиных и даже на улице. Дижонцы к этому очень быстро привыкли и лишь весело посмеивались, видя группы людей, оживленно жестикулирующих, — движения рук помогали преодолеть языковой барьер.

Оживленно в аудиториях, занятых выставкой нот, грампластинок, книг и музыкальных инструментов. Наши экспонаты пользовались большим вниманием. Мы привезли в Дижон, в дар консерватории, учебники по пению для школ, учебные пластинки, сборники песен, подборку фотографий о применении технических средств в музыкальном обучении, брошюру о музыкальном воспитании в СССР, выпущенную Обществом дружбы и культурных связей с зарубежными странами.

Мы тоже рассматриваем экспонаты выставки, беседуем со служащими фирм, представивших на ней свои товары. Особенно привлекают мастерски сделанные музыкальные инструменты, разработанные известным композитором Карлом Орфом и его помощниками. Инструменты: ксило- и металлофоны, бубны, металлические треугольники, кастаньеты, виброфоны звучат безукоризненно чисто и красиво. Однако инструменты стоят довольно дорого. Так, при пересчете на наши деньги небольшой металлофон стоит около пятнадцати рублей, а комплект инструментов для небольшого ансамбля что-то около двухсот рублей. Напомним, что удовлетворительно звучащий металлофон у нас стоит от двух до трех рублей. Получается, что инструментарий Орфа могут приобрести лишь достаточно состоятельные родители, привилегированные школы.

На выставке было представлено много клавишных электронных инструментов. Они становятся все более популярными, что объясняется их мобильностью и широкими возможностями. Так, многие из электроорганов имеют вибрато, плавную регулировку громкости звучания, позволяют пользоваться разнообразными регистрами*.

К сожалению, выставка, организованная на конгрессе, носила в основном рекламный характер, показывая новые детские музыкальные инструменты и сборники нот. Поэтому нам не удалось увидеть здесь ни обучающих машин, ни компьютеров, ни специального оборудования музыкальных кабинетов.

Так уж повелось, что на всех конгрессах ИСМЕ, какой бы теме они ни были посвящены, всегда принимают участие коллективы и исполнители из разных стран. На конгрессе в Дижоне в одном из концертов выступила группа участников хора Института художественного воспитания.

* Следует сказать, что у нас в стране за последнее время создано немало электронных музыкальных инструментов отличного качества. Например, «Органола» ленинградского производства, эстонский детский орган «Пилле», многоголосный инструмент «Юность», созданный в Муроме, и т. д.

...В зале городского собрания Дижона на подмостках выступили тридцать мальчиков и девочек в красных галстуках. В зале довольно шумно: прошло около четырех часов заседаний, внимание рассеяно, собрать его, по-видимому, будет стоить немалых трудов. Вышел дирижер хора В. Г. Соколов, прозвучало первое произведение — Д. Палестрина, «Бенедиктус». После пения — аплодисменты, вежливые улыбки. Но чувствуется, что настоящего интереса к выступлению еще нет. Уже после концерта учительница музыки из Парижа объяснила: «Все зависело от того, как хор исполнит свой репертуар — русские песни, произведения ваших современных композиторов, русскую классику».

Звучит второе, третье произведение. Дебюсси, Сопе сменяются Чайковским, Рахманиновым. Исполняются произведения советских композиторов Кабалевского, Петрова, Корганова, звучат народные песни — русские, украинские, белорусские. Энтузиазм в зале растет. Вот исполнено «на бис» одно произведение, другое, третье.

Выступление, рассчитанное на один час, продолжалось более полутора часов. На следующий день дижонские газеты опубликовали на выступление хора восторженные рецензии. Вот что писала газета «Ле депешес» в статье «Детский хор Москвы»: «Что поют эти девочки и мальчики? «Бенедиктус» Палестрины, произведения Баха, Чайковского, Кабалевского, Сопе, Шуберта. Такие хоровые динамические оттенки можно представить себе только в мечтах. Ансамбль настолько строен, что представляешь себе одного певца с очень чутким и послушным голосом. Отточенный план исполнения, музыкальная красота возносят хор и его пение до огненного блеска. Голос солистки звенит в зале ратуши... и слушатели исторгают из груди тысячи вздохов от красоты пения». Другая газета — «Ле бьен публик» — писала: «Аудитория горячо аплодировала вчера и необычайной музыкальности юных певцов и превосходным певческим результатам. Особенно приятное впечатление оставили старинная русская песня «Вечерний звон», где превосходно имитируется звучание колокола, а также хор Чайковского «Соловушка». Эмоциональность, тонкость интерпретации хора вызвали у публики горячее одобрение и энтузиазм».

Концерты в Дижоне отличались широтой и разнообразием репертуара. Диапазон услышанного нами — от строгих звучаний хоровой классики до музыкального авангарда. Двойственное чувство оставило выступление хора из венгерского города Дьера под управлением М. Сабо. Блестящее владение вокально-хоровой техникой, отточенность нюансировки делали этот хор отличным инструментом в руках дирижера. Однако большая — на сорок пять минут — программа, составленная только из произведений Золтана Кодая, не раскрыла всех возможностей хора. Пение хорового коллектива из города Брно (Чехословакия) под управле-

нием Ф. Лысека оставило хорошее впечатление*. Программа, в которую вошли чешские народные песни, произведения классики, современная музыка, была одобрительно встречена присутствовавшими на концерте.

В один из дней в городском парке Аркебуз собрались участники конгресса, горожане, гости из предместий. На открытой сцене был дан концерт художественных коллективов — участников конгресса. С большой и разнообразной программой выступил хор Дижонской консерватории. После исполнения «Песни о любви» Ф. Рамо в переложении директора консерватории М. Амеллера публике были розданы ноты этого произведения. Несколько минут репетиции, и вот над парком разнеслась плавная и величественная мелодия бессмертного Рамо. Пели все — и участники, и публика.

На одном из концертов целое отделение было отдано показу сценической оратории Хогарда «Вавилон» в исполнении учащихся школы Копенгагена. Исполнение оратории оставило подавляющее большинство слушателей в состоянии крайнего недоумения и даже возмущения. И хотя в зрелищном плане многое было сделано с выдумкой: использовались пантомима и танец, игра духового оркестра и пение хора, наличествовали световые и звуковые эффекты, не было главного — простого здравого смысла.

...На сцене темно, в углу группа молодых людей, клоунски кривляясь, пытается поднять небольшую лестницу-стремянку. Одновременно с этим в другом углу сцены инструментальный ансамбль что-то наигрывает в разных тональностях. В третьем углу довольно нестройно поет хор. Целое, по замыслу постановщика, должно изображать постройку... Вавилонской башни. Проходит минут пять. Вот группа, поднимавшая стремянку, успешно справилась с работой. Участники шумными криками и аплодисментами выражают свой восторг. Вдруг из зала доносится громкое шиканье. В ответ кто-то из зрителей призывает к тишине. Однако волнения напрасны: шиканье — это тоже компонент оратории.

В зале появляется маленький духовой оркестр, оглушительно и фальшиво терзающий марш из «Аиды». Затем так же клоунски звучат фрагменты из произведений Бетховена, Верди, Шуберта. Это, вероятно, сатира. Но на что? На музыку классиков?.. И так далее все в том же духе.

На следующее утро постановщик «Вавилона» Геральд Б. Эмборг выступал с докладом «Музыкальное развитие в процессе работы над ораторией «Вавилон». Мы унесли самые гнетущие впечатления от доклада. Выяснилось, что представление готовилось больше года. Были продемонстрированы ноты и общий ис-

* О методах работы Ф. Лысека см. статью Г. Ригиной «Развитие музыкального слуха по системе Ф. Лысека (Чехословакия)» в пятом выпуске настоящего сборника. «Музыка», М., 1966.

полнительский план того, что мы видели накануне вечером. Магнитофонные записи, показанные докладчиком, абсолютно соответствовали тому, что прозвучало на сцене. Все было тщательнейшим образом отрепетировано: и фарс с лестницей, и вопли хора, и пародия на классическую музыку!

Докладчик отметил, что на занятиях учащиеся весьма развились в музыкальном отношении, немало получили для своего эстетического развития. Для доказательства он продемонстрировал многочисленные диаграммы и схемы, где говорилось, сколько учащихся освоило начатки пантомимы, кто развил голос и т. п. Одного не сумел объяснить учитель Геральд Б. Эмборг: допустимо ли заниматься музыкальным развитием учащихся на подобном музыкальном материале. Во время показа некоторых фрагментов оратории ученики Эмборга... смущенно хихикали. Им, по-видимому, было как-то неудобно воспринимать свои «художества» в серьезной обстановке.

Один из участников конгресса, известный болгарский композитор Любомир Пипков сказал по поводу «Вавилона»: «Это настоящая авангардистская спекуляция». Можно только лишь присоединиться к мнению маститого музыканта.

Яркими и насыщенными были для нас дни, проведенные на конгрессе в Дижоне. На заключительном заседании был принят ряд важных решений. Некоторые из них нас очень обрадовали. Так, в ИСМЕ была принята Германская Демократическая Республика.

На этом же заседании по предложению советской делегации решено было провести очередной — Девятый конгресс — в Москве. Утверждена и предложенная советской стороной тема следующего конгресса — «Музыка как часть духовного мира современного человека».

Р. Глезер,

член Союза композиторов, лектор Московской филармонии

ДМИТРИЙ БОРИСОВИЧ КАБАЛЕВСКИЙ

Во многих городах, в общеобразовательных и музыкальных школах, в домах пионеров, пионерских лагерях и дружинах проводятся беседы, концерты, конкурсы, посвященные творчеству Дмитрия Борисовича Кабалева.

Ответом на многочисленные запросы педагогов, пионервожатых и школьников, служит эта небольшая статья о жизни и творчестве выдающегося советского композитора и общественного деятеля Д. Б. Кабалева.

* * *

Среди выдающихся музыкантов современности у советских детей нет более близкого, заботливого и верного друга, чем композитор Дмитрий Борисович Кабалева. Вот уже сорок лет композитор дружит с детьми, пионерами, школьниками, комсомольцами. «Я очень люблю детей, — говорит Дмитрий Борисович, — всякий раз, когда их нет рядом, поблизости, я испытываю пустоту... они источник энергии, вдохновения».

Работа с детьми и для детей проходит через всю творческую жизнь Кабалева. Он обучал их игре на рояле в детской музыкальной школе, когда сам был еще студентом; он работал концертмейстером в Центральном детском театре, сочинял музыку к веселым радиопередачам «Беседы умного крокодила», к радиопостановке «Дон-Кихот», к детским спектаклям «Изобретатель и комедант», «Город мастеров», «Веселый портняжка», он писал и пишет пьесы для фортепиано, скрипки, виолончели, которые играют маленькие музыканты.

Многие ныне известные молодые пианисты, скрипачи и виолончелисты впервые выступали с симфоническим оркестром, исполняя концерты Кабалева, посвященные советской молодежи. С этими концертами они побеждали на всесоюзных и международных конкурсах и становились лауреатами.

Особое место в его творчестве занимает пионерская песня. Это не просто песня. Часто она живет потом и своей самостоятельной жизнью. Например, становится главной темой в крупном произведении: мелодия песни «Наш край» звучит в Третьем фортепианном концерте, как тема вариаций средней его части, песня «Школьные годы» стала темой Рапсодии для фортепиано с оркестром, так и названной автором — «Школьные годы»; в финале скрипичного концерта легко узнается «Четверка дружная ребят» — песня военных лет, написанная на стихи Маршака.

А кто не знает таких песен Кабалева, как «Пионерское звено», «Про вожатую», «Счастье», «Семь веселых песен», восточную сказку «Мельник, мальчик и осел».

Дмитрий Борисович — почетный пионер многих отрядов и дружин, он и почетный артековец.

На торжественном юбилейном вечере в честь шестидесятилетия композитора его приветствовали пионеры, сочинившие много сердечных и остроумных стихов, они их пели на мелодии песен Кабалева. От имени двухсот тысяч артековцев прозвучали слова: «Все наши улыбки и горячие сердца мы отдаем Вам, нежный и большой друг».

Кабалева ежегодно бывает в пионерских лагерях и обязательно в Артеке. Он пишет песни, рассказывает пионерам о музыке, знакомит их с сочинениями разных композиторов, ходит вместе с ними в походы, делится своими планами.

Ведь это Кабалева предложил к давно уже существовавшим в Артеке знаменам Труда, Дружбы и Спорта прибавить еще одно

знамя — знамя Искусства. Для артековцев написал он «Лагерь дружбы» и «Есть местечко в Крыму...», «Спокойной ночи» и «До свидания, Артек», «Артековский вальс» и «Артековскую польку», «Четыре пионерских знамени» и «Песенку о веселом туристе». Родившись в Артеке, эти песни давным-давно перешагнули границы этого лагеря и зазвучали повсюду — в школах и на отдыхе. Недаром пионеры ласково назвали Дмитрия Борисовича: «Наш вожатый пионерский — друг хороший Кабалевский».

Композитор получает множество писем от детей из самых отдаленных уголков нашей Родины и зарубежных стран. И ни одно письмо не остается без ответа. Умный, добрый друг очень внимательно относится к вопросам, просьбам и затруднениям юных любителей музыки.

Увлечательные беседы Кабалевского, звучащие часто по радио, слушают не только дети, но и взрослые. А его статьи в журналах и газетах, доклады на международных конгрессах в Брюсселе, Париже, Токио, в Соединенных Штатах Америки способствуют развитию музыкального воспитания и укреплению дружбы детей разных стран и народов.

Трудно перечислить все должности, общественные обязанности коммуниста Д. Б. Кабалевского. Профессор консерватории, член-корреспондент Академии педагогических наук, секретарь Союза композиторов СССР и председатель комиссии по музыкально-эстетическому воспитанию детей и юношества, вице-президент Международного общества по музыкальному воспитанию, член коллегии Министерства культуры СССР, депутат Верховного Совета СССР...

Дмитрий Борисович Кабалевский родился 30 декабря 1904 года в Петербурге. С детских лет его увлекали самые разные занятия: он рисовал, лепил, писал стихи и рассказы, импровизировал на рояле. Но серьезные занятия музыкой начались в Москве в трудные послереволюционные годы, когда будущему композитору было уже 14 лет.

«Взятое напрокат пианино стояло в нетопленной комнате — зимой здесь было несколько градусов ниже нуля, — вспоминает Дмитрий Борисович. — Надев на себя все, что мог — от валенок до ушанки, — я садился за плохонький инструмент и распухшими от холода и недоедания, растрескавшимися пальцами начинал учить заданный урок... Играл упражнения и гаммы, играл этюды и пьесы. Уж очень хотелось стать настоящим музыкантом. Желание это постепенно переросло в волю, и я за шесть лет окончил не только школу, но и училище».

К этому времени Кабалевский и начал сочинять музыку. В 1925 году он стал студентом Московской консерватории по двум специальностям. В 1929 году он уже сдавал выпускной экзамен по классу композиции, которым руководил крупнейший советский композитор Николай Яковлевич Мясковский, а в

1930 году — по классу фортепиано у профессора Александра Борисовича Гольденвейзера.

При входе в Малый зал консерватории на мраморной доске золотыми буквами высечены имена музыкантов, с отличием окончивших это высшее учебное заведение. Среди этих имен можно прочесть и имя Дмитрия Кабалевского.

Первые произведения Кабалевского — песни, сонаты для фортепиано, струнный квартет, концерт для фортепиано с оркестром — были написаны еще в годы учения.

Позднее композитор сочинил четыре симфонии, еще два концерта для фортепиано, два концерта для виолончели с оркестром и скрипичный концерт; оперы «Кола Брюньон», «В огне», «Семья Тараса», «Никита Вершинин»; кантаты «Родина великая», «Народные мстители», «Ленинцы», «Песня утра, весны и мира», «О родной земле», «Реквием» для солистов, детского хора, смешанного хора и симфонического оркестра; струнные квартеты, сонаты для фортепиано и для виолончели с фортепиано, романсы, многочисленные пьесы, хоры и песни для детей и другие сочинения в разных жанрах.

Кабалевский сочинил несколько пьес специально для музыкальных конкурсов: рондо для фортепиано к Первому и рондо для скрипки и фортепиано ко Второму международному конкурсу имени П. И. Чайковского.

Последние годы во многих городах нашей страны проводятся конкурсы юных пианистов имени Д. Кабалевского. В Куйбышеве в конкурсах имени Кабалевского, которые проводятся три года подряд, участвовали юные пианисты тринадцати городов Поволжья. Для них Дмитрий Борисович написал рапсодию «Школьные годы» для фортепиано с оркестром, «Весенние танцы», «Речитатив и рондо».

Сейчас Дмитрий Борисович работает над разными сочинениями. Закончена опера «Сестры», на очереди сочинение оратории «Письмо в ХХХ век» на стихи Роберта Рождественского.

Дмитрия Борисовича связывает большая творческая дружба не только с музыкантами, но и с выдающимися режиссерами, актерами, художниками, поэтами. Он участвует в создании многих кинофильмов, драматических спектаклей и радиопостановок. Многомиллионным на долгие годы запомнилась замечательная радиопостановка «Дон-Кихот» своим тонким юмором и поразительно точными музыкальными характеристиками образов Дон-Кихота и Санчо Пансы. Кабалевский написал музыку к таким разным фильмам, как «Петербургская ночь» и «Антон Иванович сердится», «Мусоргский» и «Щорс», трилогия «Хождение по мукам» («Сестры», «Восемнадцатый год», «Хмурое утро») и «Первоклассница».

Его музыка звучала в Московском художественном театре, в Театре имени Вахтангова, в Центральном театре Советской Ар-

мии, в Театре Ленсовета, в Центральном детском театре, в Театре сатиры... Дмитрий Борисович пишет музыку задумчивую и шутовскую, героическую и трагическую. Его музыка сроднилась с героями Шекспира и Сервантеса, Ромена Роллана и Алексея Толстого, Бориса Горбатова и Маршака, Расула Гамзатова и Роберта Рождественского. Всего не перечислишь, что написал за свою творческую жизнь Кабалевский.

Есть идеи, темы, мысли, которые всегда особенно волновали и продолжают волновать и вдохновлять композитора. В самых различных его сочинениях вы ощутите современность, встретите образы смелых, мужественных людей, которые скорее умрут, чем покорятся врагам родины и свободы. Не случайно самая значительная его опера «Семья Тараса» написана по повести Бориса Горбатова «Непокоренные». Тема борьбы за свободу, за новую счастливую жизнь, где не будет войны, не будет злобы и ненависти, насилия и угнетения — вот основное содержание творчества Дмитрия Борисовича.

Побывав в дни Великой Отечественной войны на Украинском фронте, увидев огонь пожарищ, жестокость врага и героизм советских людей, Кабалевский посвятил теме защиты Родины, борьбы с фашизмом много сочинений.

«В суровые, трудные дни февраля 1942 года я провел несколько недель на Юго-западном фронте, в районе Харькова, уже оккупированного гитлеровской армией. Я понимал, что не смогу написать ни одной настоящей страницы музыки, посвященной событиям и людям Великой Отечественной войны, если своими глазами ничего не увижу и сам ничего не испытаю...

Командировка Главного Политического Управления армии «для помощи армейской самодеятельности» (с поэтом Евгением Долматовским), дни, проведенные на фронте, научили меня бесконечно многому... Нас бомбили с воздуха и обстреливали из минометов. За стенами нашей хаты рвались артиллерийские снаряды; в долине, откуда мы разглядывали фашистов, разгуливающих по улице близкой деревни, воздух безостановочно свистел пулями, летевшими из той самой деревни. Мы знакомились с легендарными героями, но были и свидетелями расстрела предателя. Участвовали в допросе пленных и вели беседы с партизанами, только что перешедшими через фронт; мы видели много страшных страданий и страшного горя, но видели безудержную радость бойцов — свидетелей счастливого исхода воздушного боя... Мы много работали — помогали фронтовым любителям поэзии и музыки, непрерывно что-то сочиняли. В те дни, после встречи с партизанами, были написаны «Народные мстители». В только что отбитом у немцев селе, в хате, где у измученной горем матери и не произнесшей при нас ни одного слова ее дочери-подростка не надо было спрашивать, что перенесли они за 8 месяцев жизни под фашистским владычеством, — у меня родился замысел оперы «В огне», перешедший потом в «Семью Тараса».

В операх и песнях, в «Реквиеме» на стихи Роберта Рождественского — самом значительном своем послевоенном произведении — композитор напоминает о тех, кто погиб в борьбе за свободу, о жертвах фашизма, о тех безымянных героях, которые ценою жизни завоевали право ребятам спокойно учиться, весело отдыхать и свободно мечтать о будущем.

Детство и юность — самая любимая тема творчества Кабалевского. Он пишет о детях и для детей. Он прекрасно знает их занятия и игры, мечты и увлечения. Его по праву называют молодежным композитором.

Он успевает заниматься самыми различными творческими и общественными делами, дирижировать оркестрами и хорами, играть на фортепиано, бывать во многих городах, республиках и странах, писать статьи и книги о музыке. Он коллекционирует марки, любит водить машину, ходить на лыжах, играть в волейбол, занимается фотографией...

Во всем этом личность художника проявляется полно и многогранно. Но главное, конечно, это его творческий труд, посвященный любимому искусству и людям, труд, которым озарена вся его жизнь.

Дмитрий Борисович Кабалевский пользуется любовью и уважением. За выдающиеся заслуги в развитии советского искусства Правительство наградило его орденами Ленина и Трудового Красного Знамени, тремя Государственными премиями СССР, Государственной премией РСФСР имени Глинки и высоким званием народного артиста Советского Союза.

О. Очаковская,

заведующая редакцией литературы для детей и юношества
издательства «Музыка»

ОТ ИЗДАТЕЛЬСТВА ДО ПАРТЫ

Музыка окружает ребенка с самого раннего детства. Что это за музыка? Кто ее сочиняет, кто и как исполняет? В каком виде она сопровождает ребенка в жизни? «Гарнир» ли это к урокам литературы, географии, истории, «таперная» ли музыка на уроках физкультуры, на танцах, эстрадные ли это новинки? Или это огромный мир высоких человеческих чувств, стремлений, переживаний, запечатленный в неувядаемых произведениях, составляющих сокровищницу музыки?

Какими богатыми были бы наши дети, если бы это изобилие музыки подчинялось единой воспитательной цели!

Занимаются музыкальным воспитанием многие организации и учреждения: Союз композиторов, радиовещание для детей, Институт художественного воспитания, филармонии, Дома пионеров,

школы, детские сады, даже ясли и, конечно, такие издательства, как «Советский композитор» и «Музыка». И все же массовое, всеобщее музыкальное воспитание в стране прежде всего зависит от общеобразовательной школы и ее учителя музыки. Только школа охватывает всех детей без исключения, то есть именно она обеспечивает (или не обеспечивает) музыкальное воспитание подрастающего поколения.

А кто помог школе и учителю? Если внимательно оглядеться, то тут и там мы увидим золотые россыпи удач: интересные беседы Д. Б. Кабалевского с детьми, переданные по радио, отличные концерты детских хоровых коллективов, хорошую песню для малышей и пионеров, глубоко содержательную работу музыкального руководителя в детском саду и в школе, интересное, нужное музыкальное издание... Но знает ли учитель хотя бы о том, что делает один из его помощников — издательство «Музыка»?

В настоящей статье я несколько подробнее остановлюсь именно на этом.

В издательстве «Музыка» существует специальная редакция литературы для детей и юношества. Во избежание недоразумений сразу оговоримся: ее издания не предназначены для музыкальных учебных заведений.

Ее цель — выпуск массовой литературы для общего музыкального развития детей всех возрастов, пропаганда тех знаний и навыков в области музыки, которые необходимы каждому ребенку, независимо от того, станет он профессиональным музыкантом или нет.

Возможно, для многих читателей весть о существовании такой редакции станет своего рода открытием. Это, конечно, огорчит, но нимало не удивит нас, работников этой редакции. Дело в том, что люди, которые сейчас охотно говорят и пишут о музыкальном воспитании детей, о его недостатках, нерешенных проблемах, ненайденных путях и т. д., нередко упускают из виду, что многое уже сделано и делается. Между тем роль издательства и его продукции — учебника, книги, сборника нот — в музыкальном воспитании исключительно велика и заслуживает столь же постоянного и серьезного внимания, как и работа школы, театра, кинематографа и т. д.

Издательство «Музыка» выпускает в год около ста различных сборников для детей всех возрастов. Сборники включают в себя самые разные произведения, начиная с песен и пьес для самых маленьких и кончая хоровыми, сольными, ансамблевыми произведениями для старшекласников. Свои детские книжки мы, как правило, богато иллюстрируем, причем рисунок часто служит не только изобразительной яркости издания, но и определенной педагогической цели.

Остановлюсь лишь на том, что редакция считает основным, что служит важным подспорьем в музыкальном воспитании.

Кроме «Музыкального букваря» и учебников пения для I—VII классов, это «Школа хорового пения» и два ежегодных издания — «Пионерский музыкальный клуб» и «Музыкальное воспитание в школе». «Пионерский музыкальный клуб» адресован детям. Он строится по типу журнала и преследует цель в популярной, занимательной форме, как бы незаметно для ребенка, вовлечь его в круг музыкальных интересов, пробудить и направить его любознательность. «Музыкальное воспитание в школе» — это сборник статей и очерков в помощь учителю пения.

Очень серьезное значение придает редакция выпуску сборника «Музыка в детском саду». Каждая книжка отражает весь комплекс музыкально-воспитательных задач для определенной возрастной группы. Здесь — песни, музыка для слушания и движения, музыкальные игры, задания для развития творческих способностей ребенка. Весь материал подобран в соответствии с программой по дошкольному воспитанию и постоянно обновляется.

А музыкальный досуг малышей помогут организовать такие издания, как «Мамин праздник», «Музыкальные минутки», «Всегда найдется дело», музыкальные водевилли, сказки, инсценировки.

В последнее время довольно часто можно услышать, что нет новых хороших дошкольных и пионерских песен. Это неверно. Именно в последние годы появились отличные, яркие произведения. Среди них песни Ю. Чичкова, А. Островского, А. Долуханяна, З. Компанейца, З. Левиной, кантаты, сюиты для детского хора А. Пахмутовой, Д. Кабалевского, Г. Гладкова, Т. Попатенко. Причем особенно хочется отметить, что все эти песни, прежде чем быть изданными, проходят своего рода испытание в детских садах, в пионерских хорах. В тесном контакте с руководителями детских садов работают опытные мастера — Е. Тиличеева, В. Герчик и молодые композиторы — В. Агафонников, М. Скребкова. Чудесные музыкальные сказки написали В. Мурадели и С. Богомазов («Волшебное слово»), Г. Фрид и Г. Демькина («Помощницы»), А. Островский, М. Лурье и З. Петрова («Урок пения»). Для первоклассников создали интересные песни М. Парцхаладзе, Л. Лядова, М. Иорданский (на слова Л. Некрасовой и В. Семернина). Большим успехом у детей пользуются песни Е. Жарковского «Великой партии спасибо от души» и М. Раухвергера «Аппассионата».

Композиторских и поэтических удач немало, и все же мы еще в большом долгу перед детьми.

Есть у нас свои школьные песни? Есть, но недостаточно. После «Школьного вальса» Дунаевского, «Школьных годов» Кабалевского почему-то многих авторов потянуло на ту же тематику: «Последний звонок», «Прощание со школой», «Расстались мы», «Школа, прощай», «Школьный бал». По мнению некоторых авторов, дети чуть не с первого класса только и мечтают о том, чтобы

скорее услышать последний звонок и пойти на ночную прощальную прогулку. Своя школьная жизнь, своя волнующая ребят тематика — о школьном коллективе, о большой дружбе, о любви, об учителе — вот темы, которые еще ждут решения.

Конечно, ребята поют и будут петь «взрослые» песни. Это естественно, ведь «взрослые» песни пишутся тоже для молодежи (что-то не помню песен, специально предназначенных для стариков!), но наряду с этим мы обязаны позаботиться о, так сказать, собственной песне школьника.

Мы считаем важным, например, дать каждому классу свою утреннюю песню, с которой начинался бы школьный день. Не получается. Нет до сих пор и главной пионерской песни. Особенно плохо с песнями для старшеклассников. Если в наших изданиях в основном даются специальные переложения для юношеских хоров, где учитываются особенности певческого аппарата юношей и девушек, их ограниченный голосовой диапазон, то добиться главного — обновления, вернее создания нового репертуара, мы еще не сумели.

Все еще мало лирических песен для детей всех возрастов. Преобладает песня маршевая. Школьник, да и дошкольник, если у него нет своей лирической песни, сейчас же обращается к эстрадной. Но ему трудно в этом потоке выбрать, какую песню отличает хороший, а какую дурной вкус.

Совсем плохо с танцевальными песнями. Попытки создать вместе с композиторами, балетмейстерами, методистами, поэтами новые песни-танцы пока в наших изданиях не отражены.

Одна из серьезных проблем — современные средства музыкальной выразительности в произведениях для детей. Что такое новый музыкальный язык в детской песне? Нужно ли воспитание «современного уха» на свежих гармониях и ритмах или можно без конца пичкать наших детей примитивными, давно отзвучавшими?

К сожалению, существует еще мнение, что для детей все должно быть просто и примитивно. Просто — да, но не примитивно. И всегда современно! Где же и когда начнет воспитываться новый слушатель, понимающий и любящий современную музыку, если мы не начнем этого делать с самого раннего его возраста?

Кинофильмы и театральные премьеры заявляют о себе крупными афишами, получают отклики в прессе, обсуждаются широким кругом людей.

Музыкальные издания для детей, как правило, проходят незамеченными. Скажем, «Музыкальный календарь» и «Пионерский музыкальный клуб». Книги существуют и делают свое полезное дело, но по-настоящему широкого, публичного обсуждения, внимания критики, популяризации они до сих пор не удостоились. Мало пишут об этих книгах и учителя, об их достоинствах и недостатках, о своих пожеланиях. Безвестность же музыкальных

изданий ведет к сокращению их тиражей, а следовательно, вредит самому делу эстетического воспитания детей.

Ведь в какой-то мере повинны и учителя в том, что до сих пор так ничтожны заказы на пособия и сборники для детского хорового пения: от 2 до 7 тысяч экземпляров. И это при современном развитии хоровой культуры, при ее поистине безграничных возможностях в деле музыкальной пропаганды и музыкального воспитания.

Труд издателей, педагогов, композиторов, художников, поэтов, создающих музыкальную литературу для детей, будет давать реальные плоды, если эта литература действительно дойдет от издательства до парты, до учителя, до семьи. Это во многом зависит от Министерства просвещения, творческих союзов, книготорговых организаций. Но и от школы и от учителя музыки тоже.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Апраксина О.</i> Предисловие	3
<i>Глебов И.</i> О музыкально-творческих навыках у детей . . .	13
<i>Сургаутайте В.</i> О начальном этапе развития чувства ритма .	17
<i>Томсинская Э.</i> Некоторые вопросы охраны здоровья участников детских хоров	29
<i>Марцинкявичус З.</i> О некоторых методах обучения пению по записи	32
<i>Попов В.</i> О некоторых вопросах подготовки детских хоровых коллективов к исполнению современной музыки	49
<i>Брандель С.</i> Дифференцированное обучение пению в I классе общеобразовательной школы	64
<i>Ковалева В.</i> Вокально-хоровые зарядки	78
<i>Тихонов Б.</i> Воспитательные возможности русского народного инструментального искусства	81
<i>Шабашев Л.</i> Оркестр детских музыкальных инструментов .	91
<i>Шепелев В.</i> Музыкальное воспитание в пионерском лагере	96
<i>Хижняк Ю.</i> Как я учу подростков слушать музыку	102
<i>Зельманова Л.</i> Роль музыки и литературы в воспитании стар- шекласников	107
<i>Алиев Ю.</i> Технические средства и музыкальное воспитание	116
<i>Глезер Р.</i> Дмитрий Борисович Кабалевский	124
<i>Очаковская О.</i> От издательства до парты	129

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

Выпуск 6

Редактор О. Очаковская
Лит. редактор И. Шалимова
Худож. редактор З. Тишина
Техн. редактор Е. Непомнящая
Корректор Л. Апасова

Индекс 9-8

Подписано к печати 15/IV 1970 г.
Формат бумаги 60×90^{1/16} Печ. л. 8,5
Уч.-изд. л. 8,43 Тираж 19 000 экз.
Изд. № 6222 Т. п. 69 г. — № 449
Зак. 541 Цена 42 к. на бумаге № 1

Издательство «Музыка»,
Москва, Неглинная, 14.

Московская типография № 6
Главполиграфпрома
Комитета по печати
при Совете Министров СССР.
Москва, Ж-88,
1-й Южно-портовый пр., 17.



42 коп.

