

VII

ИЗ ИСТОРИИ
МУЗЫКАЛЬНОГО
ВОСПИТАНИЯ

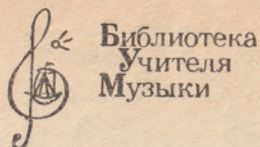
Библиотека
Учителя
Музыки



...Музыкальный педагог в общеобразовательной школе... должен быть и теоретиком и регентом, но в то же время и музыкальным историком, и музыкальным этнографом, и исполнителем, владеющим инструментом, чтобы всегда быть готовым направить внимание в ту или другую сторону. Главное же, он должен знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения в возможно большем количестве...

Б. В. Асафьев

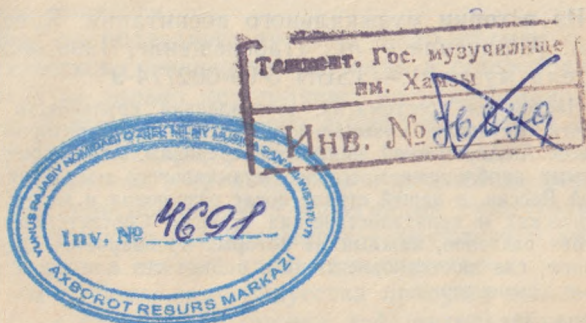
va
4-32



ИЗ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

ХРЕСТОМАТИЯ

СОСТАВИТЕЛЬ О. А. АПРАКСИНА



МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1990



Рецензент — Г. П. Сергеева (ЦИУУ)

Общественная редколлегия библиотеки: Ф. Г. Арзаманов, Л. З. Коробельникова, М. С. Кулешова, П. В. Меркурьев (председатель), Б. А. Печерский, Т. В. Чельшева, Н. М. Черноиваненко.

Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия/Сост. ИЗ2 О. А. Апраксина. — М.: Просвещение, 1990. — 207 с. — (Б-ка учителя музыки). — ISBN 5-09-002774-9

Настоящая хрестоматия, составленная крупнейшим специалистом в области методики музыкального воспитания, доктором педагогических наук О. А. Апраксиной, включает материалы, знакомящие читателя с различными проблемами массового музыкального воспитания в дореволюционной России, в нашей стране после революции и за рубежом — в социалистических и капиталистических странах. Соответственно книга состоит из трех разделов, каждый из которых предваряется специальным предисловием, где даются ориентиры в оценке тех или иных явлений, необходимые комментарии.

И 4306010000—483
103(03)—90 подписание

ББК 74.266.7

ISBN 5-09-002774-9

© Составитель Апраксина О. А., 1990

ОТ СОСТАВИТЕЛЯ

Перестройка, происходящая во всех сферах жизни нашей страны, прямо и непосредственно касается и нас, работников педагогического фронта. Разрабатываются новые концепции общего образования и художественно-эстетического воспитания школьников. Чрезвычайно остро стоит проблема развития духовной культуры общества и в связи с этим совершенно очевидна необходимость обращения школы к искусству как одному из важнейших средств раскрытия духовного потенциала личности, стимулирования его развития.

Музыка в семье искусств занимает особое место благодаря ее непосредственному комплексному воздействию на человека. Многовековой опыт и специальные исследования показали, что музыка влияет и на психику, и на физиологию человека, что она может оказывать успокаивающее и возбуждающее воздействие, вызывать положительные и отрицательные эмоции. Именно поэтому при всем разнообразии направлений работы современной школы с большой настойчивостью утверждается тезис о важности музыкального воспитания *всех* детей без исключения, о его значении для развития общих психических свойств (мышления, воображения, внимания, памяти, воли), для воспитания эмоциональной отзывчивости, душевной чуткости, нравственно-эстетических потребностей, идеалов, то есть для формирования всесторонне развитой, гуманной личности.

К сожалению, до последнего времени место музыки в воспитании детей, подростков, юношества, особенно в общеобразовательной школе, было не только неустойчиво, но испытывало постоянную тенденцию к все большему его сужению, к утере самостоятельной ценности. Так, при разработке концепции содержания образования в начальной и средней школе интенсивно распространяется мнение о целесообразности интеграции существующих до сих пор отдельных школьных предметов — «музыка» и «изобразительное искусство» — в единый предмет «искусство».

Известно, что любому виду искусства присущи такие важнейшие свойства, как познание и оценка действительности, возможность доставлять особое эстетическое наслаждение, вызывать определенный строй эмоций и мыслей, активизировать творческие способности, быть своеобразным «учебником жизни». Однако эти

общие свойства ни в коей мере не заслоняют тех особых качеств разных видов искусства (для музыки, например, характерна интонационность), которые и определяют их не заменимый ничем другим вклад в общую духовную культуру человека. Интеграция разных искусств в единый предмет может привести к снижению роли каждого из них в развитии личности и не только не продвинуть вперед эстетическую культуру общества, но и перечеркнуть имеющийся положительный опыт.

Многие пытливые, ищущие прогрессивные отечественные и зарубежные музыкальные деятели в целях совершенствования музыкального воспитания привлекали в процессе работы другие виды искусства. Развивая творческие способности детей, осуществляя более глубокое приобщение их к музыке, они стремились к тому, чтобы у ребят возникали различные ассоциации, и тогда музыкальные образы их воспитанники переводили в зрительные (выражали их в рисунке, в цветовых пятнах, в графическом изображении характера музыкального движения и т. п.). Но это не было ни слиянием музыки с живописью, ни приобщением к изобразительному искусству. Музыкальные образы вызывали у детей и двигательные реакции: характер, настроение музыки, форму (построение) произведения они передавали различными движениями (шагами, подскоками, кружением и т. п.), но это также не было приобщением к искусству танца. С увлечением ребята сочиняли музыку на предложенные им литературные тексты или собственные стихи, сказки, ситуации, но и здесь в центре стояло *музыкальное* развитие. И важно подчеркнуть, что чем больше внимания отводилось музыке как таковой, тем успешнее проявляли себя дети и в других сферах своей жизни. Так, например, в Венгрии в школах с ежедневными музыкальными занятиями общая успеваемость учащихся характеризуется значительно более высоким уровнем, чем в других, где музыке отводится меньшее количество времени.

Объединение же разных видов искусства в один «синтетический» предмет чревато весьма тяжелыми последствиями для развития подлинно художественной культуры, в частности музыкальной. Учитель-музыкант, даже эффективно применяющий на своих занятиях элементы преподавания других искусств, не может заменить квалифицированных специалистов в области этих искусств, так же как учитель-художник не сможет дать детям полноценного музыкального развития, развития поэтических способностей, способностей к танцу и т. п.

Каждое искусство специфично, имеет свой язык и требует своей системы преподавания, ведущей к овладению его средствами выразительности, к эмоционально осознанному переживанию его содержания.

В настоящее время чрезвычайно остро стоит вопрос о школьной программе «Музыка»: нужна ли программа, единая для всех школ? Опыт показывает, что любая обязательная программа фактически предстает на практике в различных вариантах, по-

скольку нет одинаковых школ, детей, учителей. И главное при этом в существе тех или иных отступлений: случайные они или вынужденные, т. е. продиктованы ясным пониманием их целесообразности. По-видимому, жизнь отвергает обязательность единой «стандартной» программы по музыке. Творческая свобода учителя не может быть строго регламентирована — иначе это и не свобода, и не творчество. Но вся система занятий должна иметь стержень, определяемый их *конечной целью* и ее постепенной, последовательной реализацией от урока к уроку, от класса к классу. Иначе говоря, конкретный материал, применяемые методы, приемы работы могут быть бесконечно разнообразны, но все они должны вести к единой цели.

Важным вопросом, который ставит программа, является определение отношения к знаниям, умениям, навыкам (пресловутым «ЗУН»). Пожалуй, ни в каком другом вопросе в истории развития массового музыкального воспитания не накопилось столько самых противоречивых точек зрения, со ссылками на конкретные положительные и отрицательные факты. Крайние из них отражали или традиции «школы муштры и зубрежки», или идеи теории «свободного воспитания». Нужно отметить, что отдельные элементы этих противоположных направлений в самых различных модификациях сохранились и в наши дни. Пожалуй, наиболее отчетливо эти направления проявляются в *противопоставлении* обучения воспитанию: детей вообще не надо ничему учить, нужно лишь, чтобы они «свободно творили». В подтверждение этой позиции приводятся действительные (и давно известные) факты, что ребенок трех — пяти лет увлеченно поет, рисует, сочиняет, не заботясь о смысле своей творческой деятельности. Но пропагандисты этой точки зрения, по-видимому, не знают истории, которая ясно доказала, что самые благие пожелания «свободного, творческого, эстетического развития» могут привести к весьма тяжелым последствиям. Отсутствие элементарных знаний, умений, навыков, как правило, приводит к постепенному разрыву между «хочу» и «могу», к потере ребенком веры в свои силы, к потере интереса к собственным занятиям искусством. В оправдание этих фактов была выдвинута печально известная теория «затухания творческих способностей» у детей по мере их взросления, в то время как все дело в том, *когда, чему и как* следует обучать ребенка.

При этом нужно помнить и другой педагогический вывод из истории методики музыкального воспитания: что ребенок вовсе не любит только то, что ему дается совершенно легко, без всякого труда. Он испытывает как раз *большую*, эстетически обогащающую радость в результате *преодоления* каких-то трудностей.

По музыкальному воспитанию в школе накоплен огромный теоретико-методический и практический опыт. Но надо сказать, что опыт этот неоднозначен, подчас противоречив, в нем много субъективного; вместе с тем мы располагаем интереснейшими материалами, полученными в поисках нового в самые разные времена. Изучение этого опыта сегодня приобретает особое значе-

ние, поскольку знание его позволяет более обоснованно строить процесс формирования мировоззрения, нравственно-эстетических качеств личности, укреплять позитивные стороны этого процесса и избегать повторения допущенных когда-то негативных последствий ошибочных положений, субъективизма, авторитарности.

В настоящую хрестоматию включены материалы, которые позволяют современному учителю более подробно познакомиться с различными системами и методами музыкального воспитания в дореволюционной России, в советской школе, а также получить некоторые сведения о музыкальном воспитании за рубежом. Естественно, в одной книге не слишком большого объема невозможно представить все интереснейшие материалы по данному вопросу, которые накоплены человечеством с древности, когда впервые была осознана роль музыки во всестороннем развитии личности.

Предлагаемые ниже фрагменты из статьи Н. Клячко о взглядах на гармоническое воспитание человека в Древней Греции, открывая хрестоматию, знакомят читателя с теми идеями, которые получили дальнейшее развитие в конкретных условиях других эпох, стран, народов.

Н. Клячко

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ГАРМОНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

Древние греки первые в истории создали теорию воспитания, построенную на принципах гармонии и всесторонности. Эти принципы развивали в политико-этических трактатах Платон и Аристотель. Цели школьной системы образования в Афинах были направлены на гармоническое развитие духовных и телесных сил юношества. Гармонически и всесторонне развитый человек — центральная тема древнегреческого искусства: в статуях богов и героев запечатлели художники «канон» идеального человеческого тела; афинская драма представила цельные могучие характеры, сочетающие высокий интеллект и нравственную чистоту, мужество, гуманность и непреклонную силу воли.

На протяжении всей многовековой истории Эллады представители различных социальных слоев и групп, сторонники различных политических систем и партий — каждый выдвигал свой идеал человека, но узкоклассовый характер концепции воспитания оставался неизменным: практика воспитания и образования и теоретические трактаты по этим проблемам касаются только привилегированного класса рабовладельческого общества — класса свободнорожденных. Из системы воспитания совершенно исключаются угнетенные массы населения — рабы. Поэтому при рассмотрении практики и теории воспитания в античном обществе необходимо постоянно иметь в виду, что речь идет только о свободнорожденных гражданах рабовладельческого государства, о правящем классе рабовладельцев. <...>

«Отец комедии» Аристофан, характеризуя лучших людей государства, указывает, что они «воспитаны в палестрах, в хорах и в музыке», и считает, что во главе народа должны стоять граждане музыкально образованные, мусические¹.

Что же понималось под мусическим образованием? Греческое слово «мусике» (искусство муз) означало всю область литературы, науки, искусства, которой ведали музы.

Система школьного образования в Афинах сводилась к мусическому и гимнастическому образованию.

В основе школьного обучения в мусической школе лежало обучение грамоте. Затем шло знакомство с классиками греческой литературы — с Гомером и Гесиодом. «Душу мы прежде всего совершенствуем, — говорит греческий писатель Лукиан, — обучая юношей музыке, счету и грамоте... затем они учат изречения мудрецов и рассказы о древних подвигах и полезные мысли... Слушая о наградах и достойных деяниях, юноши понемногу вырастают душою и чувствуют стремление подражать им, для того чтобы впоследствии и их воспевали и восхищались ими потомки, как мы восхищаемся предками благодаря творениям Гесиода и Гомера»².

С конца V века до н. э. в круг школьного обучения вошли три великих трагика: Эсхил, Софокл и Еврипид. Знание наизусть поэтических произведений было в большом почете. В «Пире» Ксенофонта один из присутствующих говорит, что больше всего гордится тем, что знает наизусть «Илиаду» и «Одиссею»: «Отец мой, заботясь, чтобы из меня вышел хороший человек, заставлял меня выучить все произведения Гомера, и теперь я мог бы сказать наизусть «Илиаду» и «Одиссею»³.

После чтения поэтов следовало обучение игре на музыкальных инструментах и хоровому пению.

Мусическому образованию греки придавали первостепенное значение не только потому, что знакомство с подвигами героев и изречениями мудрецов воспитывало этические качества, но и потому, что музыкальный ритм и гармония, как они полагали, приучали к упорядоченности в движениях, в мыслях, в эмоциях и в деятельности: «Когда научились играть на кифаре, учат их опять стихотворениям других хороших поэтов-песнотворцев, прилагая слова к музыке, и заставляют души детей свыкаться с правильными чередованиями и ладами, чтобы, становясь более кроткими и чинными и уравновешенными, были они готовы и для речей и для деятельности: ведь вся жизнь человека нуждается в чинности и добром ладе»⁴...

В своем проекте идеального государства Платон, стремясь воспитать в гражданах суровую простоту и мужество, требует самого жесткого контроля над музыкой. Он совершенно исключает такие лады, которые способствуют, по его мнению, изнеженности и чувственности, и разрешает в своем государстве употребление только двух ладов: того, «который надлежащим образом воспроизводит звуки и ударения человека мужественного в

военном и всяком ратном деле», и того, который может быть использован в мирное время: он настраивает человека действовать при всех обстоятельствах мудро и умеренно⁵.

С наименьшей скрупулезностью отбирает Платон и музыкальные инструменты, допуская употребление в городе только лиры и кифары, а в деревне свирели.

Причиной такого ригоризма в оценке мелодий, ритмов, музыкальных инструментов является убеждение Платона в том, что музыка может оказывать как высоко нравственное, так и развращающее влияние, почему необходимо правильно ею пользоваться⁶.

Греки понимали музыку всегда в соединении со словом, поэтому Платон требует тщательного контроля над поэтическими произведениями. Платон различает двух муз: «одна из них чрезвычайно улучшает людей, на ней воспитавшихся, а другая ухудшает»⁷, в связи с чем он подвергает «чистке» Гомера, предлагает установить надзор за сочинителями сказов, цензуру в отношении постановок трагедий.

Основным средством воспитания считает музыку и Аристотель. По мнению Аристотеля, музыка оказывает влияние на человеческую психику и этику, на моральные качества человека⁸.

Как и Платон, Аристотель производит строгий отбор ладов и музыкальных инструментов. Он делит лады на этические (действующие на моральные свойства человека), практические (вызывающие волю к действиям) и энтузиастические (приводящие в восторженное состояние) и указывает, в каких случаях какими ладами надлежит пользоваться.

Музыке, как средству этического воздействия, Аристотель отдает предпочтение перед всеми остальными объектами чувственного восприятия: «Ведь даже одна мелодия, без сопровождения ее словами, заключает в себе этические свойства, между тем как ни краски, ни запахи, ни вкусовые ощущения ничего подобного в себе не заключают»⁹.

Печатается по кн.: Гармонический человек: Из истории идей о гармонически развитой личности: Сб. статей/Сост. П. С. Трофимов; Под ред. В. А. Разумного и П. С. Трофимова.— М., 1965.— С. 7—26.

¹ См.: Аристофан. Лягушки, 717—736; Всадники, 188—193.

² Лукиан. Анахарсис, или Об упражнении тела, 21//Собр. соч.: в 2 т.— М., 1935.— Т. 1.

³ На пирах было принято декламировать поэтические произведения (см.: Аристофан. Облака, 1355—1372).

⁴ Платон. Протагор, 326, АВ.

⁵ См.: Платон. Государство, III, 398E—399C//Лосев А. Ф. Античная музыкальная эстетика.— М., 1960.— С. 129.

⁶ См. там же, 401D.

⁷ Платон. Законы, 802D.

⁸ См.: Аристотель. Политика, VIII, 5, 4.

⁹ Аристотель. Проблемы, XIX, 27.

РАЗДЕЛ I

ВКЛАД В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И ВИДНЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

ПРЕДИСЛОВИЕ СОСТАВИТЕЛЯ К I РАЗДЕЛУ

Музыкальное воспитание в дореволюционной России являло собой весьма пеструю картину, так как осуществлялось в самых разных по типу учебных заведениях, деятельность которых определялась их классово-сословной принадлежностью. Вместе с тем и в начальных школах, так называемых «для народа», и в самых привилегированных учебных заведениях в работе по музыкальному воспитанию имелись определенные достижения (хотя были и недостатки), оказавшие положительное влияние на развитие теории и методики этой области народного образования. Знание истоков, которые питали музыкально-педагогическую мысль на протяжении десятилетий, чрезвычайно важно и для более четкого видения сегодняшних задач, и для определения перспектив ее дальнейшего развития.

Мало кто из современных педагогов-музыкантов знает, например, какую роль сыграло Училище правоведения в распространении музыкальной культуры в стране. Не говоря уже о том, что в числе его выпускников были П. Чайковский, А. Серов, В. Стасов, можно представить, какое значение для музицирования в быту имело обучение мальчиков игре на различных музыкальных инструментах. В. Стасов рисует яркую, живую картину музыкальной жизни училища, а по моим сведениям — это единственный источник, освещающий данную страницу истории музыкального воспитания в России.

Далеко не полно освещена в музыкально-педагогической литературе работа Бесплатной музыкальной школы, а также первой в России Московской народной консерватории. Давая в настоящей хрестоматии весьма краткие сведения о них, мы понимаем, что это лишь *приглашение* к дальнейшему самостоятельному изучению удивительно многогранной деятельности этих замечательных учебных заведений.

Начальное музыкальное образование давалось и учащимся народных школ и учительских семинарий, готовящих преподавателей в основном для сельских школ. О том, что оно собой представляло, на что было нацелено, рассказывается в статье Т. Н. Батуриной о С. В. Смоленском (1848—1909) — выдающемся русском музыкальном ученом-палеографе, хоровом дирижере и педагоге-реформаторе. Реформы С. В. Смоленского в возглав-

ляемых им Синодальном хоре и Московском синодальном училище церковного пения в конце XIX века привели к созданию Академии русского хорового пения.

Думается, что не без интереса читатель узнает об «учителе пения» Яснополянской школы — Л. Н. Толстом и многих других энтузиастах музыкального просвещения народа. Часть материалов данного раздела взята из моей книги «Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе», вышедшей в 1948 году и ставшей библиографической редкостью. Это статьи о деятельности С. И. Миропольского, А. Н. Карасева, А. И. Пузыревского, А. Н. Зорина, А. Л. Маслова. Методики этих педагогов-музыкантов и сегодня представляют определенный интерес. Печатные же труды их достаточно объемны и потому не могут быть полностью приведены в данной книге, а фрагменты их не дают цельного впечатления о созданных ими системах музыкального воспитания и образования. Именно поэтому я позволила себе поместить в хрестоматии отрывки из собственной книги, которые по сути являются конспектами работ этих педагогов и дают представление о разработанных ими методиках.

Чрезвычайно велики заслуги в деле музыкального воспитания и образования народа В. Н. и С. Т. Шацких. О их деятельности и педагогических взглядах говорится в статье кандидата педагогических наук М. Г. Плоховой, написанной к столетию со дня рождения В. Н. Шацкой — выдающегося музыкального просветителя.

О. А. Апраксина

ДЕТСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ ДО ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Первая половина XIX в. была для России годами развития освободительного движения против царизма и крепостничества, годами борьбы прогрессивных сил русского общества за преобразование России, за ликвидацию технико-экономической и государственной отсталости страны.

Общеполитические противоречия сказывались и в области воспитания, где официальная педагогика, возглавлявшаяся с 1833 по 1849 г. министром народного просвещения Уваровым, автором знаменитой формулы «православие, самодержавие, народность», встретила резкого противника в лице гуманистической и демократически-народной педагогики Белинского, Герцена и их единомышленников.

Эти противоречия нашли свое отражение в борьбе различных тенденций, направлявших не только содержание и методы обучения, но и самую организацию и постановку образовательного дела.

С одной стороны, заботясь о предохранении от «революционной заразы» и о сохранении за дворянством его привилегированного положения, крепостническое правительство стремилось вся-

чески ограничить распространение образования в широких массах. Николай I писал: «...надо сообразить, нет ли способов затруднить доступ в гимназии для разночинцев»¹.

С другой стороны, рост промышленности властно требовал расширения рамок образовательной системы как в смысле возможности образования для разных слоев населения, так и в отношении самого содержания обучения. Отсюда двойственный, противоречивый характер педагогической политики царского правительства, половинчатость его школьных реформ. «Школьная система дореволюционной школы России, отличаясь крайней пестротой, сохраняла, вплоть до Октябрьской революции, остатки сословности (кадетские корпуса, институты благородных девиц, духовные семинарии и училища, епархиальные училища и т. п.). Она была построена на принципах национального неравенства, на неравенстве мужчин и женщин. Существовали... не одна система, а две: одна — система элементарного образования для широких масс трудящихся, не дававшая возможности детям трудящихся получать среднее и высшее образование (3—4-годичная школа или в лучшем случае 5—6-годичное двухклассное училище), либо высшее начальное училище, которым обычно и заканчивалось элементарное образование; возможен был переход далее лишь в ремесленные школы, низшие технические училища и торговые школы, дававшие специалистов низшей и средней квалификации. Вторая система — среднего и высшего образования — предназначалась для детей дворянства, буржуазии и духовенства и в свою очередь делилась на две: одна для мальчиков (гимназии, реальные и коммерческие училища, средние технические училища, кадетские корпуса, духовные семинарии), другая, с пониженным объемом знаний, для девочек (женские гимназии, институты благородных девиц, епархиальные училища)»². <...>

...Допуская «пение и вообще музыку» в школу, «по мере возможности и усмотрению начальства», уставы *всех* видов школ на протяжении всего XIX столетия ни разу не включают музыкальные занятия в число обязательных предметов учебного плана. В этом отношении музыка оказалась в худшем положении, чем, например, рисование, о котором Н. П. Вагнер (автор известных «Сказок Кота-Мурлыки») писал: «В сороковых и пятидесятых годах рисование считалось чем-то вовсе не нужным для гимназического образования и входило в программу гимназического курса, по наследственному преданию, в виде *одного* часа в неделю»³.

У музыки не было даже такого «предания»...

Какие цели преследовало царское правительство, определяя вышеприведенным образом положение музыки в школе, и к каким практическим результатам привела его политика в области музыкального воспитания?

Поскольку школьные уставы ставили судьбу музыки в каждой отдельной школе целиком в зависимость от «усмотрения начальства», постольку может показаться, что царское правительство не вело, собственно говоря, никакой *своей* политики в этом

вопросе, предоставляя решение его полностью на волю случая. Действительно, случай в виде инициативы учащихся или их родителей, лучших или худших качеств педагога, тех или иных вкусов и взглядов школьного «начальства» и т. п. причин играл известную роль в этом деле. Но если мы приглядимся внимательнее к фактам, то заметим, что за множеством «случайностей» в них скрывалась определенная *закономерность*, явившаяся результатом столь же определенной правительственной политики в этом вопросе.

В самом деле: все школьные уставы предлагали местному «начальству» позаботиться о преподавании музыки и других искусств «по мере возможности», «когда есть довольные к тому способы». Нетрудно догадаться, что в первую и решающую очередь здесь имелись в виду «возможности» *материальные*, «если то позволяют доходы», как гласил устав 1804 г. Циркуляр министра народного просвещения от 16 января 1889 г. недвусмысленно указывает на желательность введения этих предметов «в те мужские и женские учебные заведения, в которых *по состоянию средств их* (курсив мой.— О. А.) окажется возможным это осуществить». Тем самым решение вопроса принимало очень простую и ясную форму: вводить художественное воспитание следует там, где его могут *оплатить*, иначе говоря, там, где учатся дети *состоятельных* родителей. Таким образом, кажущаяся «нейтральность», незаинтересованность царского правительства в том или ином решении этого вопроса прикрывала совершенно определенную *классовую* политику. Любопытное подтверждение этому находим мы в статье М. И. Радомской «Императрица Мария Федоровна в ее заботах о Смольном институте». В этой статье дана следующая характеристика упомянутых «забот» — характеристика, о красочности которой вряд ли догадывался сам автор статьи: «Программа учебных предметов на мещанской половине была сокращена: меньше хорошо читать, писать и правильно выражаться на родном языке, прочные познания по закону божию и первоначальные познания в арифметике», — вот все, что требовалось в «мещанской половине»; притом особенное внимание было обращено на обучение всевозможным рукоделиям и сообщение сведений по хозяйству. Иностранные же языки, музыка и танцы были первоначально исключены. «Развитие светских талантов не только вредно, но и пагубно для мещанок, так как выводит их из условий их сферы», — писала императрица⁴.

Зато план преподавания в «обществе благородных девиц» был совершенно иным, чем у мещанок, — он предусматривал не только обширную общеобразовательную программу, но и большой акцент именно на развитии «светских талантов».

«В младшем возрасте... всего до 30 учебных часов, не считая двух часов, употребляемых на уроки танцев и 10 часов на музыку и рукоделие. В среднем возрасте... 32 учебных часа; в старшем 34, кроме танцев, рукоделия и музыки»⁵.

В свете всего сказанного становится ясным, что «пестрая» на

первый взгляд картина состояния музыкального воспитания в русских школах XIX и начала XX столетия вовсе не была «случайным» сочетанием светлых и темных пятен. Все или почти все зависело от того, к какому социальному «профилю» относилась та или иная школа, каков был *классовый состав* ее учащихся. <...>

Многочисленные статьи, воспоминания и другие литературные источники рисуют печальную картину общего состояния художественного и музыкального воспитания в русских народных школах дореволюционного периода: «...Учебные предметы, преподаваемые в начальных народных училищах, можно разделить на *обязательные* и *необязательные*... ко вторым (относится) — церковное пение, гимнастика, черчение и рисование и рукоделия»⁶.

«...О *рисовании, пении и гимнастике* можно сказать, что теперь эти предметы находятся в полном пренебрежении»⁷.

«Пение — это «угловой жилец» нашей школы и нашей педагогики; это сирота, всеми любимая, изредка, по праздникам, ласкаемая, но все еще скитающаяся без своего угла. Старая поговорка — «на задний стол — к певчим» — относится не только к певчим, но и к пению вообще, если говорить о его положении в ряду образовательных предметов школы: пение всегда и во всем оказывается позади, и все вокруг него наполнено противоречиями. Только в пении применяются отсталые, допотопные методы преподавания, и это никого не волнует, не возмущает...»⁸.

«Преподавание пения в наших светских школах долго еще, по видимому, не дожидется светлых дней... Если бы в списках школьных предметов и занятий совсем не упоминалось о пении, положение было бы лучше теперешнего: по крайней мере дело велось бы начистоту. Теперь же оно сопряжено с каким-то ненужным обманом или самообманом. С одной стороны, пение у нас есть. С другой стороны, мы его не преподаем и не можем преподавать: у нас нет средств, нет учителей для этого»⁹.

Таковы были результаты попечения о музыкальном воспитании народа со стороны правившей бюрократии...

Обратимся теперь к школам второй «системы» — гимназиям, лицеям, женским институтам и т. п.

И здесь музыка не входила полноправным членом в число *обязательных* дисциплин, рассматривалась как предмет роскоши, уместный лишь в тех учебных заведениях, «в которых по состоянию средств их окажется *возможным* это осуществить». И здесь, таким образом, дело зависело от «усмотрения начальства», далеко не всегда расположенного к реализации этой возможности: «Нельзя не сознаться, что многие начальники учебных заведений относятся к музыке с некоторым предубеждением, считая ее в гимназии делом лишним и ненужным»¹⁰. <...>

Но все же была большая разница между отношением властей к делу музыкального воспитания в школах первой и второй «систем». Об этом свидетельствуют прежде всего различные официальные документы, хотя и не узаконивающие *обязательности* музыкального воспитания в гимназиях, но настойчиво указывающие

на большую желательность всемерного развития этого дела. Назовем для примера «Объяснительную записку к правилам для учеников и к правилам о взысканиях» (1874 г.), в которой этому вопросу уделено значительное внимание: «Развитие художественного, эстетического вкуса составляет весьма важный элемент как общего умственного, так и нравственного образования... уже и ныне по некоторым, хотя и весьма немногочисленным еще, гимназиям нашим есть весьма отрядные факты, что некоторые наставники, будучи сами хорошими знатоками музыки и пения, устраивают большие хоры из учеников, сами обучают их церковному и светскому пению (русским и славянским национальным песням) и, развивая в них чувство религиозное, чувство изящного и чувство патриотическое, доставляя им и самую лучшую забаву, всегда благотворно действующую на юношеское сердце, вместе с тем, несомненно, привлекают к себе их сердца и упрочивают на них свое нравственное влияние. В высшей степени желательно, чтобы пример таких преподавателей, которые будут всегда особенно дороги для своих учеников, не остался без подражания»¹¹.

В том же духе был составлен и министерский циркуляр 1889 г., о котором упоминается в ряде статей: «Распоряжением г. Министра народного просвещения от 16 января 1889 г. за № 1608 обращено внимание на преподавание в наших гимназиях музыки и пения как элементов, развивающих эстетическое чувство учащихся...»¹² <...>

Особенно заботливо было поставлено музыкальное образование в привилегированных женских учебных заведениях, где музыка, как правило, рассматривалась в качестве важного (хотя и своеобразно, по большей части, понимаемого) элемента воспитания. Вот как, например, было организовано это дело в петербургском «Училище ордена святой Екатерины».

За время обучения в восьми основных классах (с 10 до 17 лет) ученицы обучались хоровому пению и игре на фортепиано. Хоровое пение распадалось на светское и духовное. С первого же года обучение проводилось с применением нот, так как до поступления в училище девочки должны были получить домашнюю музыкальную подготовку. Репертуар был разнообразен; в него входили произведения как русских, так и западных композиторов (Чайковский — «Колыбельная в бурю», Шуман — «Козлик» и др.); в старших классах исполнялись и оперные хоры (Чайковского «Девичья-красавица», Рубинштейна «Ходим мы к Арагве», Глинки «Славься»).

Духовное пение начиналось со старшим классом (с четвертого или пятого года обучения) и проводилось параллельно со светским пением, также по одному разу в неделю. Духовное пение было а саррелл'ным. Задачей его являлась подготовка к богослужениям — литургии, всенощной, архиерейской службе, великому посту, пасхе. Пели не только хоры, но и разные ансамбли — трио, соло с хором, ансамбли для пяти и больше голосов (например, исполнялся девятиголосный «ангельский глас»).

Индивидуальные занятия по фортепиано проводились с первого до последнего класса два раза в неделю по полчаса; кроме того, каждая ученица обязана была заниматься ежедневно один час самостоятельно, что входило в часы подготовки уроков. Репертуар составляли гаммы, этюды и хоровые пьесы русских и западных авторов (часто довольно сложные, как, например, «Жаворонок» Глинки — Балакирева, «Рондо-каприччиозо» Мендельсона и т. п.). Создавались иногда и фортепианные ансамбли; так, на одном из концертов исполнялась увертюра «Эгмонт» Бетховена в 16 рук (для четырех роялей). Ежегодно экзамены проходили весной, во время «великого поста», состояли они из исполнения гамм, этюда и пьесы.

Кроме хорового пения и обучения на фортепиано, во всех классах по одному часу в неделю преподавалась гимнастика (также под музыку) и по одному часу — танцы (со специальным аккомпаниатором). Танцы проходились современные, «салонные» и старинные: полонез, менуэт, гавот и др.

Музыка звучала отовсюду: это были или уроки по фортепиано, или пение, или танцы, или гимнастика, или подготовка уроков.

Таким образом, к окончанию училища воспитанницы приобрели не только довольно широкое знание разнообразной музыкальной литературы, но и навыки хорового пения (с инструментом и а саррелла), а также довольно свободно владели фортепиано.

Не останавливаясь сейчас на недостатках описанной системы музыкального обучения (игнорирование народных песен, слабое теоретическое образование, отсутствие сведений по истории музыки, неумение самостоятельно разобраться в характере произведения, в средствах музыкальной выразительности и т. п.), отмечаем разнообразие его видов и общий объем музыкально-образовательной работы.

Примерно по такому же плану было организовано музыкальное воспитание в других женских институтах. Интересно отметить, например, состав педагогов-музыкантов в Московском Елизаветинском институте (при начальнице Талызиной): сольное пение для желающих лучших учеников вел Мазетти (знаменитый вокальный педагог, профессор Московской консерватории, учитель Неждановой); фортепианное обучение возглавлял Рахманинов; в числе педагогов фортепиано были известные пианисты — профессора Беклемишев, Левин, Метнер, Гедике.

Подобным же образом было организовано музыкальное воспитание и в некоторых частных женских учебных заведениях. «Молодежь моего поколения, — вспоминает писательница Мариэтта Шагинян, — была музыкально образована еще со школьной скамьи. В частных гимназиях, особенно в закрытых, с так называемыми «пансионами», преподавание музыки было обязательное: хоровое пение, фортепиано, иногда скрипка с первого класса, гармония и теория музыки в старших классах. Лучших профессора руководили этим обучением, — так, в гимназии Ржевской нас вел по музыке превосходный педагог Адольф Адольфович Ярошевский, уче-

ники которого и до сих пор чтут его память и хранят стиль и метод его обучения. В гимназиях была так называемая «музыкальная комната», где по два часа в день «упражнялись», готовя уроки, и однообразная, унылая россыпь гамм и «ганонов» навсегда слилась в памяти учениц с видением гимназических коридоров, запахом вечернего чая с молоком из столовой и дребезжащим, долгим звуком звонка «к молитве». Мы выходили из гимназии, умея читать глазами партитуру и даже записывать для себя захвативший нас на концерте несложный мотив. Естественно, что и те, кто выбрал дальше не консерваторию, а университет или курсы,— тоже не переставали интересоваться музыкальной жизнью Москвы и ходить на концерты»¹³.

Свидетельство Мариэтты Шагинян показывает, какого уровня достигала слуховая культура выпускников некоторых учебных заведений дореволюционной России. Было бы, однако, большой ошибкой приписать этому свидетельству сколько-нибудь обобщающее значение. Вряд ли основная масса молодежи любого дореволюционного поколения получала в *общеобразовательной школе* такую музыкальную подготовку, какую давала гимназия Ржевской; вряд ли *вся* эта молодежь или хотя бы *значительная* ее часть покидала школьную скамью, «умея читать глазами партитуру». В рядовых гимназиях — и прежде всего в гимназиях правительственных — дело обстояло совсем иначе. Казенщина, формальный подход к делу, царившие в большинстве этих заведений, накладывали мертвящую печать и на то, что делалось там по части эстетического образования учащихся: «Оттого и происходит, что в школе, например, есть уроки рисования, пения или музыки, по классам висят художественные копии с художественных картин, а ученики почти не рисуют, не поют и не играют, а картины никого не радуют»¹⁴.

Вот в каких тонах живописуют состояние художественно-воспитательной работы, *типичное* для дореволюционных гимназий, такие *осведомленные* и притом вполне «*благонадежные*» современники, как составители объяснительной записки к *официальной* программе по эстетическому воспитанию, выработанной в 1915 г. комиссией Министерства народного просвещения: «...Воспитанники средней школы выходят в жизнь без развитого художественного вкуса, без умения наблюдать окружающие их красоты природы и наслаждаться ими и без знания важнейших произведений человеческого гения в области искусства... Такими могущественными орудиями воспитания, как пение, музыка и графические искусства, пользовались в русской средней школе до настоящего времени в столь ограниченных размерах, что у значительного большинства учащихся по выходе из школы отсутствовала даже элементарная музыкальная и графическая грамотность»¹⁵. Это не очень похоже на идиллическую Аркадию Мариэтты Шагинян.

Тем не менее остается несомненным, что музыкальное обучение в школах «для имущих», при всех своих недостатках, было поставлено *заметьно шире и лучше*, чем в школах «для народа».

Это становится особенно заметным, если не ограничивать сферу исследования одними только *классными уроками* по музыке.

Значительно большего размаха достигли рекомендуемые уставами занятия музыкой «вне классного времени», «в свободное от учения время», вводимые частью за особую плату, частью в порядке самостоятельности учащихся. Правда, кое-где самодурство школьного начальства воздвигало неожиданные препоны и на этих путях распространения музыкального просвещения: «Хорошее пение почему-то преследовалось в училище начальством,— вспоминает Н. А. Римский-Корсаков дни своего учения в Морском корпусе,— и мы делали это тайком, в пустых классах, за что однажды нам досталось...»¹⁶ Однако подобное отношение к *внеклассным* музыкальным занятиям являлось скорее исключением, чем правилом. <...>

Классные и внеклассные занятия по музыке в школах «второй системы» дополнялись еще третьим фактором, игравшим особенно видную, едва ли не решающую роль в музыкальном воспитании многих русских молодых людей XIX и начала XX века. Мы имеем в виду внешкольное, домашнее обучение игре на фортепиано или на каком-либо другом инструменте. Обучение это имело место почти что в каждой интеллигентной семье; оно начиналось обычно еще до поступления ребенка в школу и продолжалось затем параллельно школьным занятиям. Так учились в детстве играть на рояле В. И. Ленин, Лев Толстой, Н. А. Римский-Корсаков (которого родители прочили вовсе не в музыканты, а в моряки) и многие другие выдающиеся деятели русской культуры. В семье Даргомыжских (родителей композитора) один сын — будущий композитор — играл на рояле, брат его — на скрипке, две сестры — на арфе; одна из них, кроме того, обучалась игре на фортепиано и даже пробовала сочинять музыку¹⁷. И такие семьи вовсе не были редкостью...



Печатается по кн.: Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе.— М.: М., 1948.— С. 5—22.

¹ Хрестоматия по истории педагогики/Сост. Н. А. Желваков.— М., 1938.— Т. IV.— С. 209.

² Медынский Е. Н. Содержание учебной работы (планы и программы) советской школы за 25 лет//Советская педагогика.— 1942.— № 10.— С. 10.

³ Вагнер Н. П. Как я сделался писателем//Русская школа.— 1892.— № 1.— С. 32.

⁴ Цит. по: Русская школа.— 1891.— № 4.— С. 12.

⁵ Русская школа.— 1891.— № 4.— С. 13.

⁶ Анастасьев А. И. О предметах преподавания в начальных школах//Русская школа.— 1893.— № 1.— С. 115.

⁷ Козменков А. О желательных изменениях в программах преподавания в городских училищах//Русская школа.— 1891.— № 12.— С. 167.

⁸ От редакции отдела «Школьное пение»//Народное образование.— 1910.— № 4.— С. 523—524.

⁹ В. М. К положению пения в школе//Народное образование.— 1910.— № 11.— С. 553. В столь же горьких тонах отзываются о «состоянии» преподава-



ния пения в наших учебных заведениях» А. И. Пузыревский (Русская школа.— 1892.— № 7—8), П. П. Мироносицкий (Народное образование.— 1906.— № 12) и другие авторы тех лет.

¹⁰ Цыбульский С. О. Музыка и пение в гимназиях//Журнал Министерства народного просвещения.— 1891.— № 3.— С. 1.

¹¹ Цит. по: Хрестоматия по истории педагогики/Сост. Н. А. Желваков.— Т. IV.— Ч. II.— С. 54—55 (курсив мой.— О. А.).

¹² Цыбульский С. О. Цит. произв.

¹³ Шагинян М. С. В. Рахманинов (приложение к письмам)//Новый мир.— 1943.— № 4.— С. 110.

¹⁴ Муринов Вл. Украшение жизни//Школа и жизнь.— 18 июля 1911.— № 29.

¹⁵ Материалы по реформе средней школы: Примерные программы и объяснительные записки.— Пг., 1915.— С. 328.

¹⁶ Римский-Корсаков Н. А. Летопись моей музыкальной жизни.— М., 1932.— С. 27.

¹⁷ См.: Даргомыжский: Автобиография, письма, воспоминания современников/Под ред. Н. Финдейзена.— Пг., 1922.

В. В. Стасов

УЧИЛИЩЕ ПРАВОВЕДЕНИЯ СОРОК ЛЕТ ТОМУ НАЗАД

Навряд ли в каком-нибудь другом русском учебном заведении музыка процветала в такой степени, как в Училище правоведения. В наше время музыка играла у нас такую важную роль, что, наверное, могла считаться одною из самых крупных черт общей физиономии училища. Живопись, скульптура — о них не было у нас и помина, классы и учителя рисования были в таком же точно небрежении, почти загоне, как и везде в остальной России: рисовали у нас в классах чисто для проформы; учителя рисования бывали, обыкновенно, самые несчастные и, как всегда у нас водится, из числа самых неспособных, из числа самых ни к чему не годных питомцев Академии художеств. И потому, подобно всем остальным русским училищам, как никто из нас не умел рисовать раньше правоведения, так никто не умел и после него. Исключения были, но очень редкие. Совсем другое дело было с музыкой. На нее у нас была просто мода. Большинство воспитанников играли на чем-нибудь, и, глядя на других, даже самые деревянные и прозаичные выбирали себе который-нибудь инструмент и ревностно хлопотали над ним. Это, конечно, всего более зависело, во-первых, от того, что наш принц¹ очень любил музыку, много занимался ею, даже сочинял; сверх того, великим почитателем музыки был также и директор Пошман, который хотя вовсе не играл и не пел, зато у него сестра была отличная фортепианистка, и почитание музыки велось у него издавна в семье. Во-вторых, процветанию музыки в училище способствовал случай: при самом открытии училища туда сразу поступило много мальчиков и юношей, занимавшихся музыкой еще дома. Не мудрено после этого, что наше училище получило с самого же начала какую-то особенную музыкальную окраску. <...>

Главным музыкальным у нас двигателем был наш музыкальный учитель Карель. Художественного дарования у него не было

никакого, знания тоже очень мало, но зато ревность и любовь к музыке были у него — беспредельны...

Играл наш Карель на скрипке довольно скверно, но с великим жаром, так что скрипка у него чуть не трещала в руках, а струны положительно ныли и вопили, так он грузно налегал на них смычком, словно выдавливал оттуда сок, — зато он сам был в глубочайшем энтузиазме, когда играл которые-нибудь свои собственные плохие вариации, и мы тоже отдавали справедливость его горячности и пылающим щекам, хотя всегда посмеивались над его необыкновенными приготовлениями к концерту и к собственному solo... С тою самую горячностью, с какою играл Карель на скрипке, занимался он и всем вообще музыкальным делом у нас. Ни один из всех наших учителей и профессоров не был до того предан своему предмету, и, кажется, он в целый день только и жил теми часами, когда, наконец, настало ему время приниматься за музыку с нами. А это было всякий день, т. е. так часто, как ни у одного другого преподавателя в училище. Нашу музыкальную комнату он на свой собственный счет украсил, как только умел: развесил по стенам, в каких-то грошовых рамках, портреты разных музыкальных знаменитостей: Баха, Моцарта, Шпора, Бетховена, Россини, также рисунки некоторых музыкальных инструментов; на стенах висела тоже пара валторн, а в одном углу комнаты стоял большой шкаф, где Карель расставил маленькую музыкальную библиотеку, им самим накопленную на собственные гроши: биографические и технические лексиконы, истории музыки, трактаты, критики, обозрения. Многие из нас, всего более Серов и я, много обязаны были маленькой библиотечке нашего пламенного финна, охотно дававшего на прочтение свои музыкальные книги каждому интересующемуся. Здесь мы впервые познакомились с музыкальной историей и критикой. Всего чаще мы оба с Серовым брали музыкальный лексикон Шиллинга, в то время исключительно лучшее и самое полное издание по этой части.

Вначале Карель сам учил на всех инструментах, но скоро нашел, что это одному человеку не под силу, притом же в своей честной добросовестности он охотно сознавался, что для многих из училищных музыкантов нужны были преподаватели посильнее его, и вот он выхлопотал согласие начальства на то, чтоб в училище пригласили несколько специалистов по разным инструментам. Он оставил за собою скрипку, низшее преподавание на фортепиано и хоры, а все остальное отошло к другим преподавателям. Лучшим нашим пианистам стал давать уроки на фортепиано Гензельт (с 1838 года), и учиться у Гензельта, тогдашнего первого пианиста в Петербурге, считалось у нас чем-то вроде университетских музыкальных классов — и почетно, и возвышенно! Виолончелистов стал учить Кнехт, первый виолончелист оперного театра, артист с очень изящной и даже поэтической игрой... На прочих струнных и духовых инструментах учили разные музыканты из театрального оркестра. У нас были воспитанники, ревностно учившиеся играть на флейте, на арфе, на валторне и даже на контра-

басе... Многие из тех самых людей, которых теперь никакими крючками не стащишь ни на какую музыку, с наслаждением, бывало, убегают вечерком из рекреационных зал и простоят тайком в темном коридоре, притаив дыхание и слушая сквозь стеклянную дверь с завешенными синим коленкором стеклами, как профессор Штекгардт... вместо того, чтобы идти домой, сидит после классов в «музыкальной комнате» один, в темноте, и с энтузиазмом немецкого дилетанта часа полтора-два импровизирует на фортепиано. Импровизация эта бывала, конечно, вовсе не очень высокого музыкального калибра, но она сильно заинтересовала нас своею неприготовленностью и мгновенными переживаниями капризной мысли и чувства. Мы в первый раз в жизни слышали что-то подобное, нас поражала уместность автора справляться с непорочным его материалом. В свою импровизацию Штекгардт, по обычаю всех дилетантов с недостаточною собственной фантазией, очень часто вплетал всяческие свои музыкальные воспоминания: то кусочки из Баха, то отрывки из Вебера, Моцарта, Шпора или иных нам еще менее известных сочинителей, но мы искренно восхищались всем этим винегретом и забывали из-за него подчас важнейшие свои партии в играх и разговоры в залах. В училищных концертах иногда исполнялись нашими солистами фортепианные сочинения самого Штекгардта, но они были еще ничтожнее его импровизаций, сухи и формальны.

Высшее начальство, само преданное музыке, а может быть, воображавшее, на основании того, что во многих книгах написано, что изящные искусства смягчают нравы и облагораживают душу, с радостью веровало в наши художественные наклонности и, ввиду многочисленности проявившихся у нас талантов, решило устраивать концерты. Концерт— это было большое и важное дело для всего училища, в сто раз важнее какого угодно бала и собрания. К нему долго приготавливались, и любезный Карель много месяцев трудился и хлопотал до третьего пота... а когда настаивал великий день, то еще с вечера накануне прекращались в целом училище классы. Да оно и в самом деле нельзя было сделать иначе. Эстрада, выстроенная в большой зале, до вышины ног на портрете императора Николая, в его громадной великолепной золотой раме, еще с прошлого вечера, от вчерашней генеральной репетиции, бывала завалена и заставлена скрипками, и контрабасами, и валторнами, и тромбонами нанятых нам на подмогу музыкантов. Что ж бы это такое было, если б лекции продолжались в этот день и все мы, человек 200, целый день были бы в своих классах, т. е. все время вертелись бы в большой зале, миновать которую нельзя было, чтоб попасть в классы? Да, наверное, ни одного инструмента не осталось бы тогда в целости, их все перепробовали бы мы на сто манеров, вырывая друг у друга из рук, а уж тогда пиши пропало и, конечно, не осталось бы в целости ни одной струны на контрабасах. Несмотря на все запрещения, и на дежурных солдат у дверей, и запертые замки, мы все-таки, бывало, кто побойчее... успевали-таки иной раз

пробраться в большую залу и в удобное время, когда все остальное училище было далеко, с восхищением колотили по литаврам линейками (так как литаврные палочки были осторожно припрятаны) и выдували дикие ноты из валторн и тромбонов. Потом, совершенно счастливые, мы возвращались к остальным товарищам, кочевавшим целый день в скучной праздности и томлении в училищных дортуарах,— больше нас некуда было девать.

Наставал, наконец, вечер, и все училище надевало мундиры. Из шаловливой и шумливой толпы мы превращались вдруг в милых и кротких мальчиков, с улыбками и поклонами встречавших прибывающую толпу гостей, разряженных сестриц, тетюшек и маменок, папенок в звездах, но без вицмундиров. У нас бывали даже печатные программы концертов (разумеется, на единственно приличном тогда французском языке) на маленьких листиках, и раздавались они гг. родственникам не столько нами самими, сколько нашими «воспитателями», которые, надушившись и наодеколонившись, на помадив и взъерошив седые или белокурые вихры и надев самый новый вицмундир, напропалую резали по-французски с важнейшими из посетителей. Концерты нам всем очень нравились: во-первых, целый день без классов и, значит, без опасности худых баллов; во-вторых, блеск, свет, сияющая зала (та самая, что в простой вечер освещена лишь только была так скудно); потом еще некоторое угощение, разносимое на серебряных подносах громадными гайдуками принца в гербовых кафтанах, и хотя эти важные и серьезные, словно министры, бакенбардисты в большинстве случаев проносили свои подносы высоко над нашими головами, для того чтоб подать их тем, кто того стоит, а не нам, несчастным мальчишкам, однако же подчас, в минуты размягчения лакейских сердец, перепадало кое-что и на нашу долю. Но вместе со всем этим играла очень большую роль в симпатиях маленьких правоведов и сама музыка. И до концерта, и после концерта во всех классах было о нем всегда у нас много разговоров.

Состав концертов бывал не слишком интересный и не блистал особенным достоинством сочинений. Да оно и не могло быть иначе: ведь главнейшим образом концерты устраивались для того, чтоб такой-то Миша сыграл что-то на фортепиано, такой-то Петя на скрипке, такой-то Ваня на флейте или такой-то Коля спел что-нибудь своим тенориком, дишкантом или начинающимся баритончиком,— чего же тут можно было ожидать особенного? Настоящих хороших сочинений или еще мало было, либо их не знал наш добрый Карель, явно воспитанный в преданиях самой ординарной немецкой рутин. Бетховен уже лет 10 перед тем умер, но его тогда еще мало знали даже в Германии и только что начинали пропагандировать в Париже, в знаменитых (но в сущности очень неважных, по рассказам Берлиоза) концертах Парижской консерватории. До массы петербургской публики достигали тогда лишь самые молодые, т. е. посредственные или слабые, сочинения Бетховена, поэтому и у нас в училище играли

в концертах только 1-ю и 2-ю его симфонии: иногда их исполнял маленький нанятой оркестр, которым дирижировал сам Карель... а иногда производили их в концерте пары четыре или пять воспитанников, играющих в четыре руки на нескольких фортепиано, рядом поставленных на эстраде. Все 4 или 5 пар играли одно и то же переложение в четыре руки, значит, все дело состояло в том, чтоб всем попадать «в ногу», как один человек, чтоб было громко за десятерых, а если можно, и за двадцатерых, но вместе и ровно и аккуратно, как в один палец. Это попадание «в ногу» всего больше занимало нас, и мы были на вершине блаженства, когда сходило ловко... Потом еще, само собою разумеется, играли у нас иной раз увертюру из «Волшебной флейты», потому что каждый немец считает ее за величайший «chef d'oeuvre» и венец творчества, вдохновения и технического производства... Мы мало входили во вкус этой классической знаменитости, но добродушно верили, что в ней сидит пучина премудрости и гениальности. Играли у нас еще разные увертюры третьестепенных немецких композиторов. Солисты-фортепианисты играли всего более Гуммеля и Гензельта,— модные тогда повсюду сочинения Шопена, Листа и Тальберга не допускались еще в училище; наш классик Карель смотрел на них с порядочным высокомерием — не вышли еще, мол, чином. Скрипачи играли фантазии Панофки... или какие-нибудь другие оперы, «Элегию» Эрнста; флейтисты — фантазии на «Фенеллу». Хор пел бездарные сочинения кое-каких немецких композиторов... какого-то Бэлинга или... несколько более известного, но навряд более талантливого Маршнера. Впрочем, бедный и ревностный Карель старался внести в наши концерты и кое-что самое живое и современное. Так, например, играли что-нибудь из Мейербера, в то время уже сильно пропагандированного в Петербурге «Робертом», немецкой оперной труппой...

Что касается музыкальной части, то она в течение трех последних лет пребывания моего в училище (1840—1843) была еще в большем процветании, чем прежде. Количество «музыкантов» все более и более увеличивалось, и в продолжение рекреаций целого дня все училище наполнено было музыкальными звуками, от одного конца до другого. Играли на множестве фортепиано, на скрипках, флейтах, виолончелях, валторнах, контрабасах не только в одних дортуарах, но даже в зале гимнастики, в разных закоулках по коридорам,— решительно уже места не хватало для всех учащихся и экзерцирующих. Концертов у нас иногда бывало по два в зиму, вместо одного: на одном не успевали проявиться все наши таланты, и притом же столько сыпалось похвал нашим концертам со стороны родственников! Что лично до меня касается, то я, в своей великой ревности к музыке, брал уроки разом у двух учителей: в училище — у Гензельта (начиная с 1838 года, т. е. почти с самого приезда его в Россию; он тут тотчас же был представлен нашему принцу и стал учить в училище «лучших» из тогдашних наших фортепианистов); по воскресеньям же я брал еще уроки у Герке и для этого отправлялся к нему

на дом... Это были два музыкальных преподавателя совершенно в разных родах и ничуть не похожие друг на друга. Гензельт был более по части классицизма, но с прибавкой собственных сочинений; Герке был скорее на стороне всей новой музыки и никогда не заставлял играть собственных сочинений, хотя их было у него груды и он иногда проигрывал своим ученикам то который-нибудь свой громадный концерт, то элегию... или этюду. У Герке мы играли этюды Мошелеса, позже — Шопена; у Гензельта спасения не было от Крамера, на котором он всех своих учеников душил в продолжение долгих лет... Листа и Тальберга Гензельт решительно не признавал и вовсе не хотел знать, считая вместо них величайшим композитором сухого формалиста Гуммеля и говоря про него нередко, что он так велик, так велик, что ему тесна рамка одного фортепиано и по-настоящему ему следовало бы сочинять оперы и симфонии. Герке проповедовал... рассыпающиеся жемчугом пассажи, точность и элегантность и всего более любил, куря длинный свой черешневый чубук, повторять вечную фразу, что хороший пианист должен быть, как хороший кучер: и сдерживать лошадей, подобравши крепкой рукой поводья, а тоже подчас дать им порядочного кнута. Гензельт, вместо того, всего более настаивал на растягиваньи пальцев руки и для этого принуждал всех своих учеников покупать себе «немое фортепиано», т. е. маленький ящик с клавишами, но без струн, и на этих-то немых инструментах мы потихоньку стучали у себя в сквозном столе часто в продолжение многих классов, делая гамму и растягивая пальцы. Ни мы, ни Гензельт тогда еще не знали презрительного и глубоко правдивого отзыва Шумана об этих орудиях пытки: «Изобретены нынче так называемые немые клавиатуры; испробуй их, чтоб убедиться, что они никуда не годятся. У него нельзя научиться говорить»... Шумана Гензельт вовсе даже и не знал или не хотел знать, точно будто его и на свете не существовало, нужды нет, что в 1840 году Шуман собственно персоною приезжал в Петербург и в доме у графа Виельгорского исполнял оркестром или на фортепиано некоторые из самых гениальных своих созданий. Но пребывание Шумана в Петербурге не оставило по себе никаких следов, о нем никто даже тогда и не говорил, и об этом приезде мы узнали только впоследствии, из его биографии и переписки. Напротив того, Герке следил за всем новым в музыкальном деле, и я именно благодаря ему слышал и знал не только все новые фортепианные сочинения того времени, множество пьес и этюдов Тальберга и Листа, но даже и Шопена, и Шумана. Моя старшая сестра Софья, так же как и я, брала уроки у Герке, играла прекрасно, и в числе новых вещей середины или конца 30-х годов Герке ей давал играть концерт Шопена e-moll и фантазию Шумана C-dur и сам часто их исполнял в виде примера ученице своей. Я был уже и тогда в великом восхищении от этих пьес, хотя и не знал хорошенько, что это за такой Шуман, у которого оказываются вдруг создания с такой изумительной новизной и поэзией, с такими свое-

образными формами, столь мало похожими на сухих Гуммелей и на сентиментальных Гензельтов, каких мне приходилось всего более играть. На фантазии С-диг остановилось тогда все мое знакомство; остального Шумана я начал узнавать не ранее как 15 лет спустя, в 1855 году, после моего возвращения из чужих краев. При такой разности направления, нотного репертуара и ученья, казалось бы, все преимущество на стороне Герке и ничего хорошего не оставалось за уроками Гензельта. И однако же на деле выходило не так: у Герке все мы поучались только хорошей, чистой, аккуратной, выразительной и приличной технике, все остальное, в том числе известное поэтическое настроение, эlegantность, колоритность и художественное разнообразие,— всего этого требовал и старался развить в нас только Гензельт. Он сам много нам играл в каждом классе, в те минуты, когда не бесился на нас и не бранился на все манеры на баварском своем жаргоне и когда не бил нас по пальцам длинным карандашом.

С конца 30-х и в начале 40-х годов мы стали слышать, даже не выходя из училищной сферы, гораздо более музыки и музыкальных исполнителей, чем прежде. Все приезжие тогда музыкальные знаменитости играли и пели во дворце у принца, и лучших наших музыкантов всегда водили на эти музыкальные вечера. К Пошману также всегда приглашали, на счет принца, лучших из приезжих солистов, «для образования и развития нашего вкуса и понятий», и мы таким образом слышали Тальберга (еще в 1838 году), Пасту, Росси, Липинского, Оле Булля, Дрейшока, Леопольда Майера и многих других. Липинский, как сейчас помню, играл у Пошмана на квартире, один, без всякого аккомпанемента, сидя посреди большой и низенькой залы директорской, и как ни скучен и ни беден звук уединенной скрипки, все-таки мы были изумлены и приведены в восхищение широким величавым тоном, благородством выражения Липинского. Дрейшок был необыкновенно сух и деревянен, скучен до неимоверности, но каждого он поражал своей игрой на фортепиано одной левой рукой: тут техника у него была развита до изумительной степени. Леопольд Майер, хотя и блестящий пианист, поразил нас единственно своим турецким «маршем»... только что вывезенным из Константинополя и развозимым по целой Европе: этот восточный элемент был для нас новинкой. Но главными предметами нашего восхищения были: Тальберг, Росси и Паста. В те времена Тальберг считался по всей Европе ровней и соперником Листа не только по сочинению, но и по исполнению.

Мы, конечно, вполне этому верили. Не слышав еще Листа, мы приходили в беспредельный восторг от игры Тальберга — конечно, до тех пор мы ничего подобного еще не слышали, да, впрочем, и действительно, способ игры и выражения Тальберга, способ употребления им фортепиано были совершенно новы и своеобразны, быть может, всего более благодаря изумительным усовершенствованиям в фортепианной конструкции, произведенным Эраром в Париже, а Тальберг тотчас же воспользовался новооткрытыми

способностями фортепиано и направил к тому же все свои сочинения. Тягучесть тона в мелодиях, блеск и легкость в пассажах, окружавших мелодию, как кружево, и сыпавшихся золотистыми каскадами,— это было ослепительно для всей тогдашней Европы, разумеется, выходило таковым и для нас. Услышав раз Тальберга у принца, мы все, училищные музыканты, выпрашивали себе потом отпуски на многие его концерты в Большом театре или энгельгардтовой зале. В одном из них мы были вместе с А. Н. Серовым в ложе, оба были одинаково восхищены, и (как читатель может увидеть из напечатанных мною писем Серова) мы оба продолжали восторгаться Тальбергом вплоть до самого приезда Листа в 1842 году.

Паста была уже почти старуха, когда приехала в Петербург, и часто фальшивила своим натруженным и попорченным голосом. Но в ее натуре присутствовала глубоко трагическая сила, соединенная с необыкновенною страстностью; вдобавок к тому она была поразительна по красоте и силе, и хотя она исполняла все только старинную итальянскую дребедень, вроде «Семирамиды» Россини и «Анны Болейн» Доницетти, но мы были от нее в восторге, и она у нас осталась навсегда в памяти, как тип, никем не превзойденный, великого трагического исполнения.

Графиня Росси была нечто совершенно противоположное. На сцене мы ее никогда не слышали, она была теперь уже не Генриэтта Зонтаг, а жена сардинского посланника Росси, о сцене давно уже забыла, проводила время во дворцах и аристократических салонах, но все-таки иной раз участвовала в благотворительных концертах Патриотического общества, где участвовали еще и другие княгини и графини; но, несмотря на все это, она сохранила всю свою ангельскую, чисто рафаэлевскую красоту и грацию выражения, и Серов, всего прежде всегда наклонный к грациозному в искусстве, сходил от нее положительно чуть не с ума. Много подробностей об ее пении и исполнении читатель найдет в восторженных письмах Серова ко мне из периода 1841 года.

Приезд Листа в Петербург, в 1842 году, был для меня с Серовым сущим мировым событием. У нас воображение было сильно настроено заранее, после всего читанного и слышанного о Листе, но впечатление, произведенное на нас им самим, было в тысячу раз сильнее всего, что мы могли предвидеть. Необычайно действовал на нас уже и состав его концертов: почти всегда он играл совершенно один, без всякого оркестра и без всяких помощников, собою одним наполняя весь концерт,— это была тогда совершенная новость в Европе. Но вдобавок к тому он являлся на концерт с таким разнообразием исполняемых сочинений, о каком никто до него не имел ни малейшего понятия. Концерт Листа являлся (тоже совершенная новость тогда!) сущей исторической выставкой музыкального творчества. Он играл зараз и старинных сочинителей, Баха, Генделя, и разных старых итальянцев, и народные мелодии, и мастерские переложения из ста плохих опер, и вальсы и марши Шуберта, и бесчисленные пьесы Шопена, и фор-

тепианные сочинения Вебера, множество собственных сочинений, множество самых негодных заплесневевших ковыляний Гуммеля, Пиксиса, Калькбреннера и им подобных, но рядом тоже — и крупные отрывки из величайших созданий Бетховена и Берлиоза (одного Шумана он, как и Гензелт, никогда не играл, кроме периода самых юношеских лет своих в Париже). Все это вместе являлось какой-то громадной эклектической массой, где самое дрянное и ничтожное было перемешано с гениальным, заставляя удивляться неразборчивой «всеядности» Листа — изумительная игра природы! — но что же делать, когда только ценою этой неразборчивости и безвкусы выигрывались тоже изумительные алмазы, каких не было ни у одного пианиста. Мы в концертах Листа впервые услышали целый мир нам неведомых музыкальных творений, множество такого, чем гордится история музыкального искусства за все времена своего существования, но как это исполнялось! Так может исполнять только величайший гений, создавший на фортепиано неведомую и неслышанную вещь — целый оркестр и играющий на этом оркестре, как с сотворения мира еще никто не играл.

Печатается по изд.: Стасов В. В. Избр. соч.: В 3 т. — М., 1952. — Т. 2. — С. 345—378.

¹ «Принц» — Петр Ольденбургский, сын великой княгини Екатерины Павловны, племянник императора Николая I, основатель Училища правоведения, страстный любитель музыки. — *Прим. сост.*

В. В. Стасов

ДВАДЦАТИПЯТИЛЕТИЕ БЕСПЛАТНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

I

Бесплатная музыкальная школа основана в Петербурге четверть века тому назад¹ и не понапрасну просуществовала столько времени на свете. Она дала богатые плоды. Она, конечно, займет одну из самых крупных страниц в истории русской музыки. И это оттого, что в первую же минуту своего рождения она себе наметила задачу великую и глубокую и осталась ей верна в продолжение 25 лет своего существования, и выполняла ее всегда с несокрушимым мужеством и энергией. В России музыкальных школ много — и в Петербурге, и в Москве, и в Киеве, и на Кавказе, и в разных других краях нашего отечества, но ни одна из них никогда не испытывает никаких превратностей. У всех у них жизнь течет кротко и мирно, никто их не затрагивает, никто на них не нападает, они в самом невозмутимом спокойствии продолжают свое дело, учат музыкальной грамоте, учат петь и играть, дают концерты, и никто ничего против них не имеет. Всякий твердо убежден, что они делают дело хорошее, полезное, даже высоконациональное, что на них надо смотреть с симпатией, с почтением. И кто только может, старается помочь им: кто день-

гами, кто своим влиянием, наконец, чем только может. Бесплатная музыкальная школа не пользовалась такою благодатью. К ней общество наше было благосклонно, но недолго, только в самом начале ее существования, пока большинству публики не было еще ясно, что такое именно эта школа, чего она желает, куда стремится. Но лишь только истинный смысл и направление Бесплатной музыкальной школы обозначились явственно, тотчас появились у нее бесчисленные враги, усердные, настойчивые, и уже по всю четверть века ее существования не переставали удостаивать ее своего самого горячего внимания и преследования. Бесплатная школа не могла сделать ни одного шага, чтобы предпринятое ею не было тотчас выбранено, осмеяно, опозорено. Что она ни предпринимала, что ни приносила нашей публике, все оказывалось для публики и ее критиков либо плохим, либо ничтожным, либо фальшивым и вредным. Против Бесплатной школы проповедовались походы, предпринимались тщательно обдуманные и искусно комбинированные сражения. В лучшем случае от нее отвергивались с презрением и пробовали игнорировать ее, как силу ничтожную и ни на что не годную.

Но отчего же такая разница в судьбах всех наших музыкальных школ, с одной стороны, и Бесплатной музыкальной школы — с другой? Отчего тут гнев, а там милость? Отчего там симпатия, а здесь отвращение?

Оттого, что те школы не выходили из рамок всего общепринятого, всего того, что воспринимается на веру с детства и потом всегда свято хранится по преданию, всего того, к чему все давно привыкли, что не нарушает ничьего образа мыслей, — а эта Бесплатная школа вздумала вдруг жить своим собственным умом и инициативой, своим собственным понятием и рассудком. Те школы все принадлежат к одному и тому же довольно бесцветному и безличному типу. Они являются у нас лишь сколком с немецких музыкальных школ. У них нет никаких собственно своих, им лично принадлежащих задач и стремлений. Какие задачи и стремления есть у музыкальных школ в Лейпциге или в Берлине, в Вене или Мюнхене, теми самыми живут и дышат тоже и наши школы. Они смиренно прозябают с немецким клеймом на лбу. Они не чувствуют своего рабства и слепого подражания, а если и видят иной раз, то не чувствуют его унижительность. Они не понимают, да и понимать не желают, что что одной стране свойственно, что там законно и прекрасно, то, пожалуй, может и не годиться другой стране, то может еще там быть недостаточно и неудовлетворительно. «Разницы нет в музыке, нет в ней различий по странам, — восклицают закоренелые школьники и консерваторы. — Музыка — язык универсальный; она везде должна быть только одна и та же. Значит, и все средства к ее изучению и выражению одни и те же». Совсем другое думала всегда и представляла собой Бесплатная музыкальная школа. У нее был свой особенный тип и облик, не похожий на тип и облик прочих наших школ. Она являлась органом новых русских музыкантов-композиторов, прямых на-

следников и продолжателей Глинки и Даргомыжского. А эти новые музыканты водружали знамя русской национальности в музыке и никогда ему не изменяли во все 25 лет существования школы. Они думали, что каждой стране принадлежит своя музыка, свой музыкальный склад, свой тип создания, а также, значит, свой тип выражения и исполнения. Многочисленные члены, входившие в состав школы, были всегда единомысленны со своими руководителями, горячо сочувствовали их новому почину и стремлениям, жили их успехами, глубоко соболезновали их невзгодам, всегда отражавшимся на школе, и выражали это не раз в своих единодушных заявлениях и адресах. Бесплатная школа, следуя инициативе своих руководителей, выступала провозвестницей и распространительницей русского искусства, русского музыкального творчества. Она глубоко преклонялась перед всем тем, что создано великого и чудесного европейским музыкальным гением, но несогласна была веровать без разбора, как в фетишей, во все то, что в Европе признается великим и необычайным. Вот все это и вооружило против Бесплатной школы и ее руководителей большинство публики и музыкальных критиков. Им не прощали собственной мысли и почина. Массы всегда консервативны, слепы и упорны, их очень трудно сдвинуть с насиженного места и устремить на новые пути. Но сила правды рано или поздно свое берет. Еще за два года до основания Бесплатной школы, в 1860 году, Даргомыжский писал к любимой своей ученице Л. И. Кармалиной: «Многие спрашивают у нас возможность существования русской школы не только в пении, но даже в композиции. Между тем она прорезалась явственно, тушить ее уже поздно. Не знаю, до какой степени суждено ей развиваться впереди, но существование ее уже внесено в скрижали искусства...» Но вот именно таким «тушением» занималась наша музыкальная публика и наша музыкальная критика всю последнюю четверть столетия. Целых три поколения публики и критиков были враждебны Бесплатной школе: во-первых, поколение времен глинкинских, наконец уразумевшее или по крайней мере признавшее Глинку после долгих гонений; во-вторых, поколение 60-х годов; наконец, поколение, народненное консерваториями. Вражда эта иногда становилась настоящей травлей. Но Бесплатная школа была несокрушима: слишком здоровые, могучие силы наполняли и направляли ее. Про нее можно было сказать словами басни «Слон и Моська»: «Смотри, уж ты хрипишь, а он себе идет и лая твоего совсем не примечает...»

Вот эту-то особенную физиономию, эту-то самобытную деятельность и оригинальную участь Бесплатной музыкальной школы я и попробую нарисовать здесь.

II

В своих автобиографических «Записках» Г. Я. Ломакин так рассказывает начало Бесплатной школы².

«В 1860-х годах Ломакин часто виделся с М. А. Балакиревым,

В. В. Стасовым и А. Н. Серовым. Разговор обыкновенно шёл у них о музыкальном прогрессе, о развитии искусства хорового пения, о превосходстве хора графа Шереметева (которого Ломакин был капельмейстером), и многие приходили в негодование, что такое музыкальное сокровище, как этот хор, доступно только малому числу слушателей, тогда как он должен быть общим достоянием... Ломакина вызывали на более внешнюю и обширную музыкальную деятельность. И. А. Мельников, любимый ученик Ломакина, подговаривал его составить городской хор. В. В. Стасов говорил: «Готовьте нам учителей, Гавриил Якимович, этого мало, что вы сами успеете учить: вас не будет — и кончено! Нет, оставьте после себя учителей». М. А. Балакирев проводил мысль открыть Бесплатную музыкальную школу, к которой бы примкнуло общество любителей, музыкантов, певцов и где его роль была бы управлять оркестром, а Ломакина — хором. Ломакин горячо ухватился за эту мысль, прельщаясь надеждою привлечь в эту школу массу народа со свежими голосами, дать возможность талантам бедных людей учиться бесплатно и, дав им музыкальное образование, составлять из них громадные хоры... М. А. Балакирев тоже имел свои золотые мечты. Широкое поле деятельности открылось перед ними, и они живо решили осуществить свои замыслы. Мелькнула мысль у Ломакина о хоре графа Шереметева как средстве заручиться помощью на первых порах, но нелегко было решиться беспокоить графа просьбою жертвовать своим береженным хором для публичного концерта. Однако устройство народной музыкальной школы — предмет столь уважительный, что можно было надеяться на патриотизм графа Шереметева. Он уступил просьбам Ломакина. Имея в своем распоряжении столь богатый материал, Ломакин занялся выборкою репертуара, присоединил к хору лучших своих учеников и учениц, а также любителей и любительниц, и дал концерт в зале дворянского собрания 11 марта 1862 года в пользу открытия Бесплатной музыкальной школы. Сбор с концерта дал достаточные средства и возможность приступить к открытию Бесплатной школы. ...Затем Ломакин и Балакирев составили программу обучения в школе: элементарный класс, класс сольфеджио, одиночное пение, церковное пение, теория музыки, игра на скрипке для желающих сделаться впоследствии учителями церковного пения. Число желающих учиться в Бесплатной школе было с самого же начала так громадно, что граф Шереметев, стоя у окна своего дома, следил за приходящими в классы (в его доме) и ужасался их многочисленности: «Точно в церковь валют», — говорил он своей старушке Татьяне Васильевне...»

Итак, два русских музыканта, один уже 50-летний опытный педагог, воспитавший многие поколения русского юношества, другой 26-летний юноша, блестящий, смелый композитор, полный художественного почина и полный стремлений к тому, чтобы доставить торжество русской национальной школе, — вот какие два совершенно разнородных человека сошлись вместе и поло-

жили основание Бесплатной школе. Первоначальная мысль всецело принадлежала Балакиреву, но осуществлением своим эта мысль обязана Ломакину. Не будь последнего, Балакирев, очень может быть, никогда или по крайней мере долго не достиг бы своей цели. Тогдашняя же минута была для этого самая благоприятная. В конце 50-х и в начале 60-х годов Россия словно воскресала к новой жизни. Бесплатные воскресные школы, общеобразовательные и художественные, возникали во всех концах России, интеллигентный класс повсюду устремлялся со всею горячностью души помочь общему невежеству, глубокой безграмотности массы. В эти дни всеобщего радостного светлого возбуждения Балакирев, первый в целой России, задумал помочь также и общей безграмотности музыкальной и создать такую же школу бесплатную для музыки, какие существовали уже под именем «школ грамотности», «школ рисовальных» и т. д., для общего образования и искусства. Это казалось ему тем более нужным, что основанная незадолго перед этим консерватория вовсе не соответствовала тогдашним потребностям. Она желала только насадить у нас немецкую музыкальную рутину и цеховой ремесленный склад; она высокомерно игнорировала русскую музыку и с презрением смотрела на русских композиторов, которых повально всех называла «дилетантами». Новая консерватория вполне оправдывала свое имя: она была в высшей степени консервативна, всего более признавала только общепринятых «классиков» и не хотела знать ничего нового. Подобный образ мыслей не мог не возмущать до глубины души такого истинного музыканта, такого глубокого национально-художника, как Балакирев. И он, оперевшись на своего старинного приятеля, искренне уважаемого им товарища по музыке, Ломакина, создал Бесплатную школу. «Воздадим Русскому музыкальному обществу,— писал в 1863 году один из тогдашних музыкальных критиков, П. Сокальский,— полную дань уважения за его почтенные труды на поприще музыкального космополитизма. Мы признаем за его концертами достоинство превосходного развлечения для публики, но образовательное влияние они могли иметь только на немногих, которые к тому подготовлены. Немалая заслуга Русского музыкального общества состоит также в том, что оно отчасти обрисовало русскую партию. Многие у нас не верят в эту партию. Ее нет, говорят они. И точно, для нее есть теперь только готовые материалы; соединять их некому. Если бы Глинка был теперь жив, может быть, он соединил бы их в своей сильно национальной личности; это был бы для них естественный глава, которому охотно подчинились бы разрозненные члены. Но теперь нет такой личности, и оттого центра для развития национального начала в музыке не образовалось у нас и не существует до сих пор. Тем не менее некоторые элементы русского свойства успели сгруппироваться в Бесплатной школе, открытой в 1862 году...»

Свежая струя жизни и новизны влетает в концерты Бесплатной школы. Школа становится пропагандисткой новой музыки, рус-

ской и европейской. Ломакин невольно покоряется влиянию своего юного приятеля и товарища и принимается исполнять в концертах школы такие создания, до которых прежде никогда сам собою не дотронулся бы. Хоры XV и XVI веков, хоры Галлуса, Иомелли, Перголезе, Лейзринга, Гайдна, Россини, Мендельсона начинают все более и более уступать место хорам Глинки, Даргомыжского, Шумана, Берлиоза, Кюи, Римского-Корсакова, Мусоргского. Все, что было слабого и бесцветного в старом классическом репертуаре, все, что прежде было так любезно Ломакину, как канва, по которой он мог вышивать со своим хором разные превосходные хоровые эффекты, не обращая много внимания на отсутствие истинной музыки, все это мало-помалу стало исчезать из концертов Бесплатной музыкальной школы. Удерживаются лишь сочинения истинно замечательные и характерные, как, например, некоторые хоры Глюка и Генделя, или такие истинно великие создания, как, например, «Реквием» Моцарта. Самое исполнение, оркестровое и хоровое, получает новый характер.

Печатается по изд.: Стасов В. В. Избр. соч.: В 3 т.— М., 1952.— Т. 3.— С. 75—80.

¹ Бесплатная музыкальная школа была основана в 1862 г.— *Прим. сост.*

² Далее В. В. Стасов делает выписку из «Записок» Г. Я. Ломакина, написанных им по просьбе самого Стасова в связи с приближающимся двадцатипятилетием школы.— *Прим. сост.*

В. Ф. Шевлягина

МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С. И. ТАНЕЕВА В ПЕРВОЙ НАРОДНОЙ КОНСЕРВАТОРИИ В РОССИИ

...В развитии прогрессивной музыкально-просветительской педагогики важную роль сыграла Московская Народная консерватория, организованная в 1906 году по инициативе передовых деятелей музыкальной культуры С. И. Танеева, Е. Э. Линевой, Б. Л. Яворского и других.

Особенно яркой и плодотворной была деятельность выдающегося композитора, профессора С. И. Танеева.

В инструкции Московской Народной консерватории отмечалось, что главная ее цель — содействовать народному музыкально-эстетическому воспитанию, внедрять музыкальную культуру в широкие слои населения путем общего музыкального образования. Было открыто два отделения: общего музыкального образования — хоровые классы и специального музыкального образования — сольные классы.

Именно С. И. Танееву, вместе с группой прогрессивных деятелей Н. Д. Кашкиным и И. Н. Янчук, принадлежит идея создания бесплатных музыкальных классов для распространения музыкальных знаний в народе. Реализация идеи создания бесплатных музыкальных классов вылилась в организацию Народной консерватории. Танеев принял активное участие в ее работе. Он

участвовал во всех заседаниях Организационного комитета, что говорит о его серьезной заинтересованности в деле постановки музыкального образования и просвещения на новых для того времени началах. Роль С. И. Танеева в музыкально-творческой, музыкально-общественной жизни России была необычайно велика в силу его авторитета и присущих ему высоких эстетических взглядов на искусство. Поэтому его активное участие в организации и работе Московской Народной консерватории с самого начала придало ей внушительный характер и имело немалое значение в распространении идей этого нового демократического музыкально-просветительного учреждения.

Плодотворность деятельности Народной консерватории определил прежде всего ее педагогический состав, который с момента возникновения и почти до конца существования был высоким по уровню квалификации и передовым по постановке задач музыкально-просветительской работы в тот период, по активному участию в их решении. Здесь вели педагогическую работу композиторы И. С. Танеев, А. Д. Кастальский, Вик. Калининков, Н. К. Метнер; музыковеды Н. Я. Брюсова, Н. Д. Кашкин, Е. Э. Линева, Ю. Д. Энгель, Б. Л. Яворский; дирижеры Н. М. Данилин, К. С. Сараджев, П. Г. Чесноков; пианисты А. Б. Гольденвейзер, К. Н. Игумнов, певец Л. В. Собинов. Каждый из этих выдающихся музыкантов вошел в историю отечественной музыкальной культуры. Руководящую группу Народной консерватории составили музыкально-общественные деятели самого большого масштаба по дарованию, знаниям, инициативности и идейной устремленности — С. И. Танеев, Е. Э. Линева, Б. Л. Яворский, Н. Я. Брюсова.

Евгения Эдуардовна Линева — крупнейший фольклорист, чьи труды, полностью сохранившие свое значение и в настоящее время, определили новый этап в изучении русского народного музыкального творчества; она обладала обширными знаниями и профессиональными навыками в музыковедении и вокально-хоровом искусстве...

Е. Э. Линева выступила в печати, предлагая открыть Народную консерваторию. «Наступило время, когда начинает признаваться право каждой личности на развитие ее способностей и талантов, когда образование должно сделаться всенародным»¹, — писала она в 1905 году.

В этом высказывании отражены надежды передовой части художественной интеллигенции начала XX века на возникновение новых условий для развития личности, для «всенародности» образования.

Сходные надежды разделял и С. И. Танеев. Одну из важнейших задач Народной консерватории он усматривал в том, «...чтобы дремлющие творческие силы нашего народа пробились наружу... Надо думать, что эти силы, заглушенные рабством государственного гнета (разрядка моя.— В. Ш.)... могут быть вызваны наружу и проявить себя — вот благородная за-

дача, которую могла бы поставить себе целью Народная консерватория»². Характер подобного высказывания, открыто направленного против политической системы Российской империи, был не случаен для С. И. Танеева. Показательно, что в 1905 году он делал денежные взносы в стачечный комитет для семейств бастовавших рабочих.

Композитор неоднократно выступал в печати за автономию Московской консерватории, за право Художественного совета самостоятельно решать дела консерватории. Танеев выдвигал ряд необходимых реформ, связанных с усовершенствованием учебного процесса (разделение консерватории, где обучение было десятилетним, на низшее — музыкальное училище и высшее — консерваторию).

В 1905 году С. И. Танеев поддерживал выдвинутый студентами протест против деспотического режима консерватории, был против самовластного антиколлегиального управления директора Московской консерватории В. И. Сафонова и в сентябре этого же года вышел из состава профессоров.

По этому поводу Н. А. Римский-Корсаков опубликовал открытое письмо С. И. Танееву, где выражал свое возмущение дирекции Московской консерватории и сочувствие «...чудесному музыканту, превосходному профессору, непримиримому врагу прощупа, неутомимому борцу за правду»³.

В руководящую группу преподавателей Московской Народной консерватории входил Болеслав Леопольдович Яворский — ученик С. И. Танеева, выдающийся музыковед, проложивший новые плодотворные пути в науке о музыке, создатель теории ладового ритма, многие ценные положения которой усвоены и развиты советской музыковедческой школой, педагог, воспитавший видных деятелей советского музыковедения, советской музыкальной педагогики, организатор первого Государственного музыкального техникума.

Одним из активнейших организаторов Народной консерватории была Надежда Яковлевна Брюсова — видный музыковед, педагог и музыкально-общественный деятель, после установления Советской власти — профессор Московской консерватории и один из руководящих работников Народного комиссариата просвещения в области художественного образования.

В число преподавателей входил и ученик Л. В. Собинова, певец, солист Большого театра А. В. Богданович...

Определяющую роль в педагогической деятельности играл Сергей Иванович Танеев. Его высказывания о задачах Народной консерватории, о значении хорового исполнительства, народно-песенного творчества, о координации музыкальных дисциплин в музыкально-эстетическом воспитании стали ведущими в становлении новой системы музыкального просвещения.

Еще на заседании Музыкально-этнографической комиссии в 1905 году при обсуждении основных принципов и методов общего музыкального эстетического образования в будущем музыкально-

просветительном учреждении—Московской Народной консерватории—С. И. Танеев высказал мысль о том, что для начала нужно открыть не концертные—собственно консерваторские классы по сольному исполнительству, существование которых он считал необходимым для выдающихся талантов, а музыкальные училища (курсы, классы) в разных местах города для всех ищущих музыкального развития. Во время споров, возникших в педагогической среде по важному вопросу—об основном направлении учебных занятий в Народной консерватории, С. И. Танеев отстаивал необходимость ориентации прежде всего на общемузыкальное воспитание в хоровых классах. Хор, хоровое исполнительство он считал той основой, на которой должно начинаться общее музыкальное развитие широких масс.

Уважение и интерес к хоровой культуре как к первооснове музыкального эстетического воспитания С. И. Танеев унаследовал от своего учителя П. И. Чайковского, который говорил, что для процветания музыкального искусства нужно, чтобы «...широко распространилось и упрочилось обязательное обучение хоровому пению во всех низших учебных заведениях нашего отечества»⁴.

В Доме-музее П. И. Чайковского в фонде С. И. Танеева хранится тетрадь под названием «Народная консерватория», где Танеев записывал свои мысли о целях и задачах общего музыкально-эстетического воспитания. В этой тетради он наметил интересный план-схему, в которой наглядно подтверждает первостепенное значение хорового пения в общем музыкально-эстетическом развитии:

Хоровой класс

теория музыки	гармония
сольфеджио	полифония
инструментовка	контрапункт
история музыки	

Хоровые классы в Московской Народной консерватории являлись практически творческой базой изучения всех музыкально-теоретических дисциплин: теории музыки, сольфеджио, основ гармонии, полифонии, анализа форм, истории музыки; в них развивались навыки исполнительского мастерства и дирижерско-хоровой техники, готовились дирижерско-хоровые кадры. Поэтому посещение хоровых классов являлось обязательным не только для учащихся этих классов, но и для обучающихся в сольных специальных классах. Такая установка содействовала воспитанию широкого музыкального кругозора, помогала слушателям вокальных классов понять органическую связь хорового и сольного пения.

Даже кандидаты в специальные классы, не принятые из-за недостатка вакансий, должны были посещать хоровые классы. Это было необычным и новым в существовавшей системе музыкального образования. Вопрос о единстве хорового и сольного исполнительства не был разработан вокально-хоровой педагогикой.

Для установления единых методов в преподавании хорового и сольного пения были образованы совместные комиссии, которые объединяли свою деятельность и на совместных заседаниях обсуждали программы обоих классов.

Единая манера пения в хоровых классах, на уроках сольного пения и сольфеджио помогала в сравнительно короткий срок выработать вокально-хоровые навыки: дыхание, звукообразование, звуковедение, дикцию, умение пользоваться резонаторами.

Приведенный ранее план С. И. Танеева по музыкально-эстетическому образованию указывает не только на первостепенное значение хорового пения, но и на координацию и связь всех музыкально-теоретических и специальных дисциплин в изучении музыки.

Программа общего музыкального образования, осуществляемая в хоровых классах, «имеет задачу уничтожить преграды, искусственно созданные и установленные между предметами, и установить только такую связь, которая вытекает из изучения самого дела»,— писал С. И. Танеев. Это положение стало основой координации всего процесса изучения музыкального искусства.

Координационная система общего музыкального образования предусматривала развитие музыкально-исполнительских навыков, интеллектуально-слухового осознания музыки и активизацию творческих способностей. Такая сеть позволяла в короткий срок (два-три года) достигать серьезных результатов в общемузыкальном развитии.

Важное значение в музыкально-эстетическом воспитании народных масс С. И. Танеев придавал народно-песенному творчеству, которое высоко ценил. «Я лично питаю очень большое доверие к музыкальным способностям русского народа... То неисчерпаемое богатство народной музыки, которое было создано в течение предшествующих веков и отголоски которого представляют народные песни, может служить показателем, какие богатые музыкальные силы заложены в недрах русского народного гения, бессмертных народных мелодиях, которые составляют недосыгаемые образцы для нас, ученых музыкантов»,— говорил композитор.

Московская Народная консерватория была первым музыкально-учебным заведением, где народно-песенное творчество не только изучалось, но и являлось одной из основ всей учебной и концертно-просветительской деятельности, где был введен специальный учебный курс «Народная песня». На занятиях учащиеся знакомились со строением народных песен, читали с листа и разбирали песни из сборников Н. А. Римского-Корсакова, А. М. Листопадова, Е. Э. Лиевой. В народно-песенном творчестве руководители консерватории видели богатейший материал для разработки аналитического метода преподавания музыки. О широком использовании фольклора на занятиях свидетельствуют учебные пособия, составленные Е. Э. Лиевой и Н. Я. Брюсовой.

Народную песню включали во все музыкально-теоретические дисциплины для изучения тональностей, ладов, интервалов, моду-

ляции, структуры мелодии, фразы, предложения, периода, ритма, голосоведения и т. п. Слух, основанный на естественной интонации живой музыкальной и словесной речи в народных песнях, быстро развивался.

Методы и формы, разработанные Танеевым и его единомышленниками, позволяли уже на втором году обучения разучивать в хоре свои партии по хоровым партитурам, читая и исполняя сложный и разнообразный вокально-хоровой репертуар.

В концертные программы хоровых и специальных классов входили высокохудожественные образцы вокально-хоровой музыки от XV века (произведения Жоскена де Пре) до современности (произведения С. И. Танеева). Хор Народной консерватории пропагандировал народные песни в обработках М. А. Балакирева, М. П. Мусоргского, Н. А. Римского-Корсакова, А. К. Лядова, П. И. Чайковского. Очень важно отметить, что, кроме обработок, хор исполнял песни в народной гармонизации, с сохранением всех свойственных им самобытных особенностей.

Передовая общестественность приветствовала эти выступления, ярко отличавшиеся от концертов так называемых модных «русских» хоров, исполнявших старинные песни в поздней городской манере, в гомофонно-гармоническом изложении, часто с фортепианным сопровождением, чуждым природе русской песни. <...>

Музыку слушали с первых дней занятий: в хоровом классе, в публичных и закрытых концертах. Учащиеся допускались, по требованию С. И. Танеева, на репетиции симфонических концертов, на «музыкальные выставки», которые организовывала М. А. Дейша-Сионицкая — преподаватель Народной консерватории.

«Опыт показывает,— писала Е. Э. Линева,— что примеры из сочинений лучших композиторов помогают запечатлеть в памяти различные теоретические правила и развивают эстетический вкус учащихся несравненно быстрее, чем механическое «задалбливание» интервалов на примерах, не заключающих в себе элементов музыкальной красоты»... Известный советский хоровой дирижер А. В. Свешников, вспоминая годы учения в Московской Народной консерватории, отмечал, что теория музыки усваивалась «незаметно на каждом занятии хора,— не зазубривалась, а запоминалась в процессе художественного задания»...

В программу консерватории впервые в истории музыкального образования вводится своеобразный курс, который получил название «Слушание музыки». Занятия по слушанию музыки проходили небольшими группами в классах Б. Л. Яворского, Н. Я. Брюсовой. Б. Л. Яворский придавал этому предмету большое значение. Он и его единомышленники считали, что слушание музыки — наука, «которой предстоит стать одной из основ всей системы профессионального и общемузыкального образования»⁵.

Говоря о музыкально-просветительской деятельности С. И. Танеева в Московской Народной консерватории, нельзя не отме-

тить его участия в работе одного из первых рабочих хоров на Пречистенских курсах. Эти курсы были основаны Русским техническим обществом в 1897 году для малограмотных и неграмотных рабочих, ремесленников. Обучение на курсах предоставляло им возможность получить начальное и среднее образование.

Работу по эстетическому просвещению на Пречистенских курсах вели такие талантливые представители передовой художественной культуры, как скульптор А. С. Голубкина, театральные деятели А. Д. Дикий, Е. Б. Вахтангов, музыканты Е. Э. Линева, В. А. Булычев.

В начале 1906 года В. А. Булычев и Е. Э. Линева — неутомимые пропагандисты хорового просвещения — приступили к набору в хор. Из трехсот человек, пришедших на приемные испытания, большую часть составляли фабричные рабочие.

С. И. Танеев высоко ценил и поддерживал деятельность этого хора. Он говорил, что тяга к слушанию музыки, желание понять, осмыслить ее, какое-то особенное своеобразно серьезное отношение к музыке были характерны для рабочей аудитории; эти музыкально неграмотные люди всем своим существом ощущали, что музыка не увеселение, не легкое развлечение в часы досуга, а чудесная могучая сила, воспитывающая человека. Через год рабочий хор, сделав большие успехи в овладении музыкальной грамотой и сольфеджио, приступил к разучиванию достаточно сложных хоровых произведений. С. И. Танеев присутствовал на репетициях этого хора, был на первом концерте и восхищался исполнением программы, в которую входили такие трудные произведения, как «Времена года» и «Сотворение мира» Й. Гайдна; этому хору он посвятил цикл из двенадцати хоровых произведений на слова Я. Полонского⁶.

Разработанные С. И. Танеевым положения о первостепенном значении хорового исполнительства, о связи и координации всех музыкально-теоретических и специальных дисциплин, необходимых в изучении музыкального искусства, об опоре на народнопесенную культуру явились той основой, на которой строилась и развивалась демократическая система музыкально-эстетического воспитания широких народных масс в дооктябрьский период...

В советское время разработанная в Московской Народной консерватории музыкально-педагогическая система стала базой становления и развития массового музыкально-эстетического просвещения.

Освоению и распространению опыта Народной консерватории, начавшемуся после Великого Октября, способствовало то, что в число активных строителей советской музыкальной культуры вошли видные педагоги консерватории, ученики С. И. Танеева — Б. Л. Яворский и Н. Я. Брюсова, привлеченные к руководящей работе в Наркомпросе и ставшие деятельными помощниками народного комиссара просвещения А. В. Луначарского.

Среди энтузиастов, развивавших советскую музыкальную культуру, были воспитанники Народной консерватории. В том числе

народные артистки республики Е. А. Степанова и О. В. Ковалева, народный артист СССР, композитор А. Г. Новиков, народный артист СССР А. В. Свешников и многие другие. За 10 лет существования Московскую Народную консерваторию окончило около 2000 человек.

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в школе/Сост. О. А. Апраксина.— М., 1978.— Вып. 13.— С. 19—28.

¹ Линева Е. Э. Народная консерватория//Русские ведомости.— 1905.— № 259.

² Здесь и далее в статье высказывания С. И. Танеева приводятся, если не указано иначе, по документам, хранящимся в Государственном доме-музее П. И. Чайковского в Клинку (фонд В (С. И. Танеев), инд. В³, ед. хр. 129).— *Прим. сост.*

³ Цит. по кн.: Янковский М. Римский-Корсаков и революция 1905 года.— М., 1950.— С. 85.

⁴ Цит. по ст.: Кабалевский Д. Б. Идеиные основы музыкального воспитания в Советском Союзе//Советская музыка.— 1970.— № 9.— С. 13.

⁵ Цит. по ст.: Сац И. А. Б. Л. Яворский в Московской Народной консерватории//Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка/Ред.-сост. И. С. Рабинович.— М., 1964.— С. 240.

⁶ В этот цикл вошли следующие произведения: «На могиле», «Вечер», «Развалины башни», «Посмотри: какая мгла», «На корабле», «Молитва», «Из вечности музыка вдруг раздалась», «Прометей», «Увидел из-за тучи утес», «Звезды», «По горам две хмурых тучи», «В дни, когда над сонным морем».

Т. Н. Батуриная

О МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С. В. СМОЛЕНСКОГО

Среди музыкальных педагогов последней трети XIX века Степан Васильевич Смоленский был человеком очень известным. По своим убеждениям он был подлинным демократом и посвятил жизнь просвещению и образованию народов России.

Смоленский — автор 62 печатных трудов на самые разные темы. Но особое место в его работах занимали вопросы народного образования, музыкальной педагогики и методики обучения, проблемы национальных культур.

Занимаясь музыкальным воспитанием детей, Смоленский считал основной задачей подъем музыкальной культуры в народной школе, решая ее через хоровое пение как национальную традицию музыкального образования в России.

С. В. Смоленский считал, что творческие способности заложены во всех детях без исключения и необходимо поставить педагогический процесс так, чтобы эти способности проявились. Он писал: «Вся педагогика есть искусство выращивания людей не только по своим рецептам, но и сообразно способностям каждого ученика»¹. Сама учеба должна быть глубокой, серьезной, утверждал Смоленский, недопустимо расходовать впустую силы учеников. Огромное внимание уделял он развитию эмоционального и логического мышления, наблюдательности и реакции, дирижерским жестам.

На основе исследовательской и научно-методической работы Смоленского, Римского-Корсакова и Кастальского были сформулированы важнейшие принципы воспитания и обучения учителей-музыкантов в России на рубеже XIX—XX веков, на которое в значительной мере опирается советская музыкальная педагогика. Это: направленность обучения на приобретение профессиональных навыков, доступность знаний, последовательность подготовки по музыкальным предметам, воспитание устойчивого интереса к избранной специальности, всестороннее развитие музыканта и узкая специализация, тесная связь обучения и практики.

Педагогическая деятельность Смоленского развивалась по двум направлениям: музыкальное воспитание школьников и обучение учителя. Школьным образованием он занимался с 1875 по 1889 г. Это годы преподавания в Казанской инородческой школе и Казанской учительской семинарии, где Смоленский работал в качестве учителя пения, истории и географии и принимал участие в создании теории национальной школы. В этот период складываются педагогические взгляды ученого.

Впервые в школьном образовании С. В. Смоленский ставит проблему единства воспитания и обучения на уроках пения. В статье «Заметки об обучении пению» он указывает три главные задачи: воспитательную — «формирование духовной культуры», образовательную — «знание русской музыкальной литературы» и развивающую — «обучение приемам пения». Вместе с тем ученый ставит важный вопрос о создании высококачественных школьных учебников и методической литературы для учителей и сам же успешно решает его, создав 4-томный «Курс хорового (церковного) пения», «Азбуку крюкового пения». В этих учебниках он предлагает свои методические разработки. В «Азбуке» дана методика знаменного пения, в «Курсе хорового пения» изложена «методика преподавания пения по цифирной нотации для учителей». Учебник выдержал шесть изданий (последнее — в 1911 г., СПб.) и был одним из основных в народных школах России.

Учитывая социально-историческое развитие страны и преобладание в ней крестьянского населения, ученый обращал особое внимание на постановку музыкального воспитания в сельской школе, называя ее «фундаментом общего образования в аграрной России». С. В. Смоленский неоднократно поднимал вопрос о создании специального учебника для сельской школы. Занимаясь школьным музыкальным образованием, он предложил конкретные методы работы на уроках и внеклассных занятиях. В процессе музыкального обучения он давал школьникам большой объем знаний, стимулируя их мыслительную деятельность. При обучении пению им использовался принцип «осмысления певческого процесса», т. е. сознательности, а также «работа творческого воображения» (принцип «эмоционального мышления»). Смоленский придавал немаловажное значение «подбору теоретических понятий», доступных детскому пониманию. На уроках добивался важных результатов — эмоциональной заинтересованности и самостоятель-

ности музыкального мышления учащихся. Особенно ценил «высокую требовательность и максимальную отдачу».

Для ускоренного обучения детей нотной записи и чтению с листа Смоленский применял систему цифровой нотной записи Ше-ве, упростив и усовершенствовал ее. Преимущество этой системы заключалось в быстром разучивании хоровых произведений и развитии беглости при пении по цифровой записи многоголосной хоровой партитуры.

Он предлагал в качестве методического приема в начальных классах народной школы занятия в течение 1,5—2 месяцев по слуху — для развития навыка слухового восприятия и ансамбля. Этот метод можно сравнить с заучиванием наизусть стихов детьми младшего возраста, не умеющими читать. Использовался метод слуховых сравнений: аккорды напоминают «колокольный звон», а тянущиеся звуки — «реку». Внеклассная хоровая работа направлялась на формирование певческой культуры, воспитание слуха и ансамбля, дисциплины и реакции на жесты дирижера, ставила серьезные воспитательные задачи. Ученый представлял хор как массовый коллектив с дидактическими и художественными задачами: «...обучить приемам пения и исполнять артистично». Таким образом, Смоленский не только прививал школьникам музыкальную культуру, но и обучал их технике пения.

Главной задачей массового музыкального просвещения в России Смоленский считал эстетическое воспитание общества через хоровое пение и в первую очередь через школьное музыкальное образование. Подъем просвещения он видел в массовой организации хорового воспитания в учебных заведениях, широком распространении лекционной работы с населением, концертах хоровых коллективов. Смоленский был инициатором организации регулярных летних курсов для учителей и руководителей любительских хоров, преследуя цель повышения их квалификации, поскольку считал, что музыкальное развитие детей во многом зависит от подготовленности учителей.

Смоленский активно пропагандировал народную музыку и лучшие образцы отечественной и зарубежной хоровой классики через исполнительскую практику Синодального хора и любительских коллективов. Важнейшим творческим актом явилось создание методического центра по музыкальному воспитанию и просвещению в России — I Регентского съезда (1909 г.).

Чрезвычайно большое значение придавал Смоленский репертуару и неоднократно подчеркивал особую ответственность музыкантов при подборе детского школьного репертуара. Песни отбирал он очень тщательно и осторожно, учитывая содержательность и тесситурные условия. Музыкальный материал для школы предлагалось подбирать, руководствуясь следующими принципами: особенности детской психологии, содержательность, тесситура, ладовая основа — диатоника.

На уроках пения Смоленский активно внедрял многоголосие в виде двух-трехголосных народных песен. Для обучения детей

он создал дидактический певческий комплекс, основываясь на образцах древнерусских распевов. Целесообразность этого Смоленский обосновывал тем, что древнерусские распевы диатоничны в ладовой основе и интонационно близки к характерным образцам народной музыки. В самих распевах заложена система вокализации — основы русской певческой школы. Тесситурные особенности распевов (примарная зона) очень удобны для начального обучения детей пению. Смоленский учитывал, что детское слуховое восприятие музыки было подготовлено массовым храмовым пением в дореволюционной России.

Результатом деятельности Смоленского в области школьного воспитания явилась музыкально-педагогическая концепция, нашедшая свое выражение в «Проекте Программы музыкального образования в народной школе» (1880 г.) и «Методике преподавания пения по цифирной нотации для учителей» (1885 г.).

Творческой лабораторией ученого была Казанская инородческая школа, где он преподавал с 1872 по 1889 г. В этой школе со смешанным национальным составом — русские, татары, чуваша, мордва, арийцы — под руководством Н. И. Ильминского работали педагоги-энтузиасты. Многонациональный состав школы послужил стимулом к созданию теории школы для национальных меньшинств. Предметы велись на русском и национальных языках, особую роль играла русская культура, в том числе и музыкальная. Девизом школы были гуманизм и массовость.

За годы преподавания в Казани и затем в Татевской народной сельской школе под руководством профессора С. А. Рачинского Смоленский создал методику музыкального воспитания в школе.

В своих «Воспоминаниях» он сравнивает эти две школы. В обеих царил высокая дисциплина труда и обучения, тяга к знаниям, дух просветительства, но задачи образования и воспитания были разными. Казанская школа являлась ядром системы просвещения для национальных меньшинств. Она готовила кадры будущей многонациональной интеллигенции России. Многие из учеников школы получили впоследствии высшее образование. Школа эта, имея очень бедную материальную базу, но собрав великолепных преподавателей, была одухотворена высокими идеями демократического просвещения народа. Деятельность школы оказала большое влияние на распространение просвещения в Поволжье и Северном Приуралье. «...Тысячи людей грамотных, крепких духом вышли из этих истинно просветительных для инородцев школ и создали... совершенно новое, небывалое еще у них молодое поколение, создали целую литературу инородческого искусства», — вспоминал Смоленский.

Татевская сельская школа существовала на средства профессора Рачинского и обходилась небольшим числом учителей, в основном из семьи ученого. Школа была пронизана толстовскими идеями воспитания. Но в отличие от Казанской, с ее многонациональным составом, здесь воспитывался довольно узкий круг уче-

ников («для местных (сельских) нужд»). «Татевская школа была какая-то идиллическая, в которой работали с утра до вечера... не знали ни принуждения, ни руководства со стороны, а работали столько, сколько кому успевалось». Здесь Смоленский занимался не только с учениками, разными по возрасту и социальному положению, но и обучал методике работы учителей окрестных школ. Направленность воспитания в школе — трудовая и эстетическая. Учебный процесс был расширен и дополнен развитой системой кружковой работы, в основном музыкально-эстетической. В школе был очень плотный рабочий график — 12 часов в день, где пению отводилось по три часа ежедневно.

При прогрессивных методах обучения в обеих школах воспитательный процесс в них окрашивался тоном «религиозно-нравственного просвещения». На этом фоне проявилась ограниченность педагогической деятельности С. В. Смоленского: осуществление связи школы с народом через религиозно-просветительную работу в виде концертов из специальных программ, усиленное изучение церковного обихода, отрицательное отношение к изучению западной классики в начальных классах, создание учебников на основе древнерусских культурных распевок в ущерб фольклорному материалу и русской классике.

Тем не менее значение педагогической деятельности С. В. Смоленского для музыкального воспитания школьников России на рубеже XIX—XX веков трудно переоценить. В своей научно-педагогической деятельности ученый разработал такие важнейшие проблемы народного образования и просвещения, как единство воспитания и обучения в музыкально-педагогическом процессе, качественная подготовка специалистов для школы, создание специальных школьных учебников, поднял на новый уровень методическую литературу для учителей пения. Огромное внимание Смоленский уделял укреплению социальных прав учителей и повышению их квалификации, введению предметной системы в школах, серьезной постановке преподавания пения в учебных заведениях, эстетическому воспитанию молодежи.

«...Вопросы о должной доле изучения искусства в воспитании нашего юношества должны считаться имеющими большую важность для будущего России», — писал он. Эта прогрессивная мысль ученого не утратила своего значения в настоящее время. Некоторые выдвинутые им положения актуальны и в наши дни. Это — принципы критического подбора певческого материала, развитие эмоционального мышления при пении, внедрение многоголосия в школьное пение на фольклорной основе.

Целеустремленная и плодотворная научная и практическая деятельность С. В. Смоленского сделала его одним из ведущих русских музыкальных педагогов России прошлого века.

Печатается по оригиналу.

¹ Здесь и далее в статье Смоленский цитируется по рукописи его воспоминаний, хранящейся в ЦГАЛИ.

Не будь у меня взгляда, состоящего в том, что я не знаю, чему и почему нужно учить тому или другому, я должен был бы спросить у самого себя: полезно ли будет для крестьянских детей, поставленных в необходимость проживать всю жизнь в заботах о насущном хлебе, полезно ли будет для них и к чему им искусства? 66/100 на этот вопрос ответят и отвечают отрицательно. И нельзя ответить иначе. Как скоро поставлен такой вопрос, здравый смысл требует такого ответа: ему не быть художником, ему надо пахать. Если у него будет художнические потребности, он не в силах будет нести ту упорную, безустальную работу, которую ему надобно нести, которой ежели бы он не нес, неммыслимо бы было существование государства. Говоря он, я разумею дитя народа. Действительно, это — бессмыслица, но я радуюсь этой бессмыслице, не останавливаюсь перед ней, а стараюсь найти причины ее. Есть другая, более сильная бессмыслица. Это самое дитя народа, каждое дитя народа, имеет точно такие же права — что я говорю? — еще большие права на наслаждение искусством, чем мы, дети счастливого сословия, не поставленные в необходимость того безустального труда, окруженные всеми удобствами жизни. Лишить его права наслаждения искусством, лишить меня, учителя, права вести его в ту область лучших наслаждений, в которую всеми силами души просится все его существо — еще большая бессмыслица. Как примирить эти две бессмыслицы? <...> Всякое примирение невозможно и есть только самообманывание. <...>

Обыкновенная программа народных школ не допускает пения далее хорового, церковного, и точно так же или это есть самое скучное, мучительное для детей заучивание — производить известные звуки, т. е. что дети делаются и рассматриваются как горла, заменяющие трубочки органа, или развивается чувство изящного, находящее удовлетворение в балалайке, гармонике и часто безобразной песне, которых не признает педагог и в которых не считает уже нужным руководить учеников. Одно из двух: или искусства вообще вредны, или не нужны, что совсем не так странно, как кажется с первого взгляда, или каждый без различия сословий и занятий имеет на него право. И право вполне отдать ему на том основании, что искусство не терпит посредственности. Бессмыслица не в том — бессмыслица в самом постановлении такого вопроса, как вопрос: *имеют ли дети народа право на искусства?* Спросить это — точно так же, что спросить: *имеют ли право дети народа есть говядину, т. е. имеют ли право удовлетворить свою человеческую потребность?* <...> Я полагаю, что потребность наслаждения искусством и служение искусству лежат в каждой человеческой личности, к какой бы породе и среде она не принадлежала, и что эта потребность имеет право и должна быть удовлетворена. <...>

Теперь же расскажу, как шло преподавание, которым сравнительно я доволен.

В первый урок я разделил всех на три голоса и мы спели следующие аккорды:



Нам удалось это очень скоро. И каждый пел, что он хотел, пробовал дискант и переходил в тенора, а из тенора — в альт — так что лучшие (ученики) узнали весь аккорд — до — ми — соль, некоторые и все три. <...> Мы пели эти аккорды и в школе, и на дворе, и в саду, и по дороге домой до поздней ночи, и не могли оторваться и нарадоваться на свой успех.

На другой день мы попробовали гамму, и талантливейшие прошли ее всю, худшие едва могли пройти до терции. Я писал ноты на линейке в альтовом ключе, самом симметрическом, и называл их по-французски (итальянски)... Весьма скоро я заметил, что ноты на линейках не наглядны, и нашел нужным заменить их цифрами. Кроме того, для объяснения интервалов и замены тоники цифры представляют более удобств. Через шесть уроков некоторые уже брали по заказу, какие я спрашивал, интервалы, добираясь до них по воображаемой гамме. <...>

О такте я пробовал дать понятие по принятой методе, но дело оказалось до того трудным, что принужден был отделить такт от мелодии и, написав звуки без такта, разбирать их, и потом, написав такт, т. е. размеры без звуков, стучаньем разбирать один такт, и потом уже соединять оба процесса вместе.

После нескольких уроков, отдавая себе отчет в том, что я делал, я пришел к убеждению, что мой способ преподавания есть почти способ Chevet (Шеве), которого методу я видел на деле в Париже и которая мною не была сразу принята только потому, что это была метода. <...> Я видел в Париже поразительные примеры успешности этой метода при преподавании самого Chevet: аудитория в 500—600 человек мужчин и женщин, иногда в 40—50 лет, поющих в один голос а *livre ouvert* (с листа) все, что им откроет учитель. В методе Chevet есть много правил, упражнений, предписанных приемов. <...>

Все это интересно как один из способов, посредством которого можно учить музыке, — интересно как история известной музыкальной школы, но правила эти не абсолютны и не могут составить методу. В этом-то всегда и состоит источник ошибок метод. Но у Chevet есть замечательные по простоте мысли, из которых три составляют сущность его метода: *первая*, хотя и старая, еще выраженная Ж.-Ж. Руссо в своем *Dictionnaire de musique*, мысль выражения музыкальных знаков цифрами. Что бы не говорили

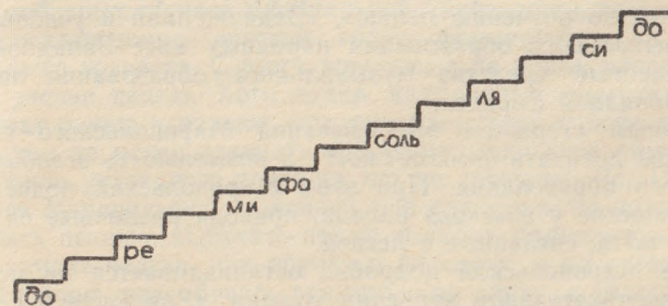
противники этого способа писания, каждый учитель пения может сделать этот опыт и всегда убедиться в огромном преимуществе цифр перед линейками, как при чтении, так и при писании. Я учил по линейкам уроков 10 и один раз только показал по цифрам, сказав, что это одно и то же, и ученики всегда просят писать цифрами.

Вторая замечательная мысль, исключительно принадлежащая Chevet, состоит в том, чтоб учить звукам отдельно от такта, и наоборот. Приложив хоть раз эту методу для обучения, всякий увидит, что то, что представлялось неодолимою трудностью, вдруг становится так легко, что только удивляешься, как прежде никому не пришла такая простая мысль. От скольких бы мучений избавились несчастные дети... ежели бы регенты попробовали эту простую вещь — заставить учащегося, ничего не поя, простукать палочкой или пальцем по той фразе нот, которую он должен петь, потом спеть без такта ту же фразу, потом опять спеть один такт и потом опять вместе. Это мой способ, который точно так же, как и способ Chevet, нельзя предписывать, который может быть удобен, но удобнее которого могут быть найдены еще многие. Но дело только в том, чтобы отделить изучение такта от звуков, а приемов может быть бесчисленное множество.

Наконец, *третья и великая мысль* Chevet состоит в том, чтобы сделать музыку и преподавание ее популярными. Способ его преподавания вполне достигает его цели. И это не только желание и не только мое предположение, но это факт. <...>

После 6 уроков... мы перешли к минорным гаммам и к объяснению интервалов. Трудность состояла только в том, чтобы найти и отличить малую секунду от большой. <...> Потом я показал, что можно спеть и написать гамму с какой угодно ноты, что ежели не выходит большая и малая секунды, когда нужно, можно поставить диез и бемоль.

Для удобства я написал им хроматическую лестницу такого рода:



По этой лестнице я заставлял писать все возможные мажорные и минорные гаммы, начиная с какой хотели ноты. Эти упражнения занимали их (учеников) чрезвычайно, и успехи были до

того поразительно, что двое часто между классами забавлялись писанием мелодии песен, которые они знали. <...>

Из того небольшого опыта, который я имел в преподавании музыки народу, я убедился в следующем:

1) что способ писания звуков цифрами есть самый удобный способ;

2) что преподавание такта отдельно от звуков есть самый удобный способ;

3) что для того, чтобы преподавание музыки оставило следы и воспринималось охотно, необходимо учить с первого начала искусству, а не умению петь и играть. Барышень можно учить играть экзерсисы Бургмюллера, но народных детей лучше не учить вовсе, чем учить механически;

4) что ничто так не вредно в преподавании музыки, как то, что похоже на знание музыки — исполнение хоров на экзаменах, актах и в церквях;

5) что цель преподавания музыки народу должна состоять только в том, чтобы передать ему те знания об общих законах музыки, которые мы имеем, но отнюдь не в передаче ему того ложного вкуса, который развит в нас.

Печатается по журн.: Хоровое и регентское дело.— 1911.— № 10.

О. А. Апраксина

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С. И. МИРОПОЛЬСКОГО

Назовем появившиеся в семидесятых годах прошлого века¹ статьи Сергея Иринеевича Миропольского (1842—1907), собранные затем в его книге «О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе»². Содержание книги составляют статьи: «Об эстетическом образовании народа» (посвященная памяти А. С. Пушкина), «О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе», «Обзор русской учебно-музыкальной литературы по обучению пению», «Задачи, план и учебные средства музыкального образования народных масс Западной Европы», «Учебные средства музыкального образования народных масс в Западной Европе».

Основным стержнем высказываний Миропольского является стремление доказать *необходимость и возможность всеобщего музыкального образования*. При этом Миропольский подчеркивает любовь к песне у *русского народа*, приводя различные случаи из русского быта, связанные с песней.

Далее Миропольский подробно останавливается на педагогическом, воспитательном значении музыки: «Заклучая в себе элементы научного знания, она в то же время в высшем моменте своего развития является одним из высших искусств в области творческой деятельности человека, она есть *дальнейшее развитие языка в области поэзии и чувства*. Отсюда уже следует, что му-

зыка, особенно пение, могут служить *многосторонним средством* для воспитания, что область ее широка, а влияние ее захватывает самые глубокие стороны внутреннего существа человека»³.

Сам Миропольский, видимо, мало верил в реальность осуществления идеи всеобщего музыкального образования в широком, полном смысле этого слова. Он оговаривается, что имеет в виду «главным образом *пение*, так как при настоящих наших образовательных средствах только оно одно может сделаться *всеобщим*» («От автора»). На вопрос же: «Можно ли сделать пение обязательным предметом в школе для всех учащихся, когда способность к музыке есть достояние немногих натур, составляет нечто прирожденное человеку, что не дается никакой наукою?» — Миропольский отвечает, что для *пения* не нужно *особых дарований* и что *все дети* могут заниматься им «сравнительно успешно» (с. 113).

Пение Миропольский считает нужным ввести как одиночное, так и хоровое: «Следует, по нашему убеждению, обучать и тому, и другому» (с. 115). При этом он особенно выделяет значение *хорового пения*, которое, по его словам, является: «а) *навыком к дружному совокупному действию*; б) *разумным стремлением общими силами достигнуть цели*; с) *привычкой тщательно выполнять свою собственную деятельность...*» и т. д. (с. 104). Важнейшей основой музыкального воспитания Миропольский считает принцип народности: «Говоря о политическом и социальном значении музыки, мы естественно переходим к *национальному* ее значению, или, что то же, к *элементу народности*, который, как сказали мы, должен служить *общей основой* для музыкального развития масс народных» (с. 106).

Переходя к *методам* обучения пению, Миропольский прежде всего отвечает на вопрос: «С какого времени следует начинать обучение пению?» «Пяти-шестилетний ребенок, — пишет Миропольский, — уже подпевает матери и часто, стараясь подражать взрослым, выводит голосом мелодии... Наблюдая за постепенным развитием голосовых средств ребенка, мы можем убедиться, что, кроме особенных случаев музыкальной даровитости, всегда являющейся исключением, детский голос формируется не раньше 8—9-летнего возраста. С этого времени, а не ранее, следует и начинать ученье пению. Хотя в так называемых «детских садах» детей учат пению и раньше, что, при известном выборе пьес, возможно, тем не менее начинать собственно школьное обучение пению прежде указанного возраста мы не советуем» (с. 114).

Далее Миропольский выясняет, «по слуху или по нотам следует обучать пению». «Обучать пению толково, правильно, — отвечает он, — иначе нельзя, как обучая и по слуху, и по нотам. Никто не спрашивает, как обучать грамоте — по слуху, с голоса или по буквам, по книге? А между тем в обоих случаях цель однородна: звуковая грамота ведет к умению читать книгу, музыкальная грамота дает умение читать ноты. Пение по слуху и пение по нотам представляют две стадии в обучении этому искусству»

(с. 115). Вместе с тем Миропольский не отрицает трудностей обучения нотной грамоте и подробно разбирает эти трудности. Поэтому в *начальном* периоде обучения он допускает и другие способы изображения высоты звуков, как, например, графическое изображение («лестничку»). Особенно рекомендует он *цифровой метод*, развертывая разнообразные доказательства его преимуществ. Миропольский ссылается на успехи данного метода во Франции и в других странах, приводит положительные характеристики этого метода, данные Одоевским и Разумовским, указывает на легкость освоения цифровой записи по сравнению с нотной. Одновременно с этим Миропольский указывает, что обучение по цифровому методу не исключает в дальнейшем обучения по нотам, так же как обучение по печатным буквам не исключает обучения письму.

Путь обучения Миропольский полагает в соответствии со следующими основными принципами:

«1. В основу всего хода обучения должны полагаться простые, но изящные *мелодии*, с текстом, доступные ученикам, с постепенно увеличивающимися трудностями в отношении интервалов, текста, движения (темпа) и объема голоса (диапазона)».

2. *Устные и письменные* работы идут рука об руку, но первые предшествуют вторым. Что ученик сумеет наизусть пропеть, то он должен уметь и написать с голоса.

3. *Теоретические сведения* по музыке сообщаются постепенно...

4. Особенно важно для успеха пения, чтобы дети научились *представлять* всякий данный звук в уме...

5. Рядом с мелодиями (молитвы, гимны, песни) должны идти упражнения в *сопелтизации*...

6. Все упражнения должны иметь *осмысленный* характер...

7. Как скоро дети утвердятся в правильном и отчетливом выполнении простеньких пьес, среднего темпа... следует переходить к пению *двухголосному*» (с. 123—124).

Однако Миропольский не указывает точно, ни *когда* по времени возможен этот переход к двухголосию, ни *как*, какими методами его осуществлять.

Книга Миропольского сыграла заметную роль в истории музыкального воспитания в России. Это была первая русская книга, дававшая представление о состоянии музыкального воспитания как в России, так и на Западе и обзор литературы по данному вопросу.

Печатается по кн.: Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе.— М.; Л.— 1948.— С. 29—31.

¹ Точнее — между 1873 и 1881 г.

² Год 1-го издания нам установить не удалось, 2-е, переработанное — СПб., 1882, типогр. Дома призрения малолетних бедных. В дальнейшем изложении мы везде имеем в виду издание 1882 г.

³ Миропольский С. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе.— С. 80.

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. Н. КАРАСЕВА

Из числа работ по вопросам музыкального воспитания большую популярность приобрела двухчастная «Методика пения» Алексея Николаевича Карасева (1854—1914), выдержавшая в свое время целый ряд изданий¹.

Предисловие к первому изданию этой книжки автор начинает с указания на отставание музыкально-методической мысли от уровня, достигнутого общей педагогикой...

Приступая к восполнению этого пробела, Карасев намечает порядок работы: «...прежде всего должна быть выяснена цель обучения пению и составлена согласно этой цели программа» (с. 16).

Какова же «цель обучения пению»?

По мнению Карасева, цель эта состоит в том, чтобы «дать обществу возможно большее число лиц, знающих музыкальную грамоту и умеющих применять ее на практике» (с. 4). Несколько полнее и определеннее формулирует Карасев эту цель в «Объяснительной записке к программе по обучению пению в начальных народных училищах»: «Обучение пению в начальных народных училищах, помимо общего развития учащихся, преследуемого всеми предметами начальной школы, должно иметь целью:

1) развитие присущих русским детям музыкальных способностей, а вместе с тем и развитие органов голоса, речи и дыхания; 2) применение указанных способностей и умений, полученных при обучении, к практике...» (с. 121). «Практика», имеющаяся здесь в виду, носит вполне отчетливый и весьма недвусмысленный характер: «пение общей молитвы, церковных служб — для участия в концертах, на актах и т. п.» (с. 16).

«Задача первая», — говорится в другом месте книжки, — научить учащихся петь начальные молитвы и соответствующие тропари и песнопения «с голоса», но предпочтительно по нотам или другим знакам, в один голос. *Задача вторая* — научить также учащихся петь те же молитвы, песнопения и тропари двенадцатых праздников в два голоса, при этом получится более возможности учащимся исполнять эти песнопения в храме при богослужении. *Задача третья* — организовать однородный церковный хор из одних учащихся: мальчиков или девочек, или тех и других вместе, или организовать смешанный хор при непрямом участии учеников» (с. 21).

Однако справедливость требует сказать, что во всем перечисленном Карасев видит только *часть* целей, преследуемых обучением пению. Он придает изучению пения не только узкопрактическое и даже не только музыкально-образовательное, но и общевоспитательное значение. По его словам, процесс такого обучения, «помимо достижения музыкальных целей, может и должен в будущем иметь большое влияние на общее развитие учащихся» (с. 3). Автор указывает на значительную *умственную* работу при пении, на то, что оно развивает *активное внимание*. Поэтому «...на

обучение пению должно смотреть как на один из общеобразовательных, воспитывающих и развивающих эстетически высшие чувства предметов, который имеет полезное применение и по выходе из школы» (с. 16); «...обучение пению и музыки аналогично с изучением русской грамоты, грамматики и словесности» (с. 3). Из всего этого Карасев делает логический вывод об обязательности преподавания пения, которое «должно быть введенным в программу школы, как классный полезный предмет» (с. 3): «Обучение пению, как для правильной постановки дела, так и для более серьезного отношения к пению учащихся и для правильной дисциплины, должно быть обязательно для каждого училища, учителя и учащегося» (с. 21).

Соображения о том, что нельзя всех детей обучать пению, так как у многих из них нет музыкального слуха, Карасев решительно отводит. Он утверждает, что *большинство* детей наделено хорошим слухом. Во всяком случае желательно, чтобы каждым учащимся в школе, исключая 15% совсем неспособных², была усвоена *нотная грамота*, без отношения к каким-либо другим целям, а затем уже по возможности должно быть введено пение для той или другой потребности...» (с. 16).

Но, признавая у большинства детей наличие *слуха*, Карасев зато отказывает им в *творческих* возможностях: «Не имея способности творчества самостоятельной мелодии, ребенок более склонен к подражанию» (с. 10).

От *обучения* Карасев требует прежде всего, чтобы оно было строго последовательным и систематичным: «...музыкальные способности, как и способности речи, усваиваются посредством элементов, сначала более доступных ребенку» (с. 9). Обучение начинается со *слушания*: «первый способ знакомства с музыкальным материалом есть *слушание других*, и это слушание, смотря по тому, как поют или играют при ребенке, должно иметь влияние и на будущее музыкальное развитие ребенка» (с. 9). Это развитие должно привести к внутреннему *слышанию*: «Для усвоения пения в два голоса учащийся должен развить в себе, если еще не имеет, способность при пении одного звука в то же время воображать другой звук на терцию выше или ниже» (с. 6).

Большое внимание уделяет Карасев *нотной грамоте*, необходимость изучения которой он настойчиво подчеркивает: при пении «с голоса», указывает он, человек «блуждает в потемках», оказывается беспомощным в каждом новом случае. Карасев не согласен с распространенным в те поры мнением, будто нотная грамота слишком трудна для массового усвоения: «...Если лицо в состоянии заучить массу различных мелодий, напевов, пьес «с голоса», то оно, конечно, в состоянии заучить по нотным знакам гораздо меньшее число отношений между нотами и других данных для пения по нотам, воспользоваться припоминанием их при пении по нотам, тем более, если это дано будет в системе и путем разумной подачи» (с. 32).

Однако и Карасев, подобно Миропольскому, считает «разум-

ным» *начинать* обучение с более легких способов записи, нежели общепринятый. Задача, по его мнению, состоит в том, чтобы «найти возможность примирить два необходимых свойства начального обучения пению: доступность и сознательность» (с. 33). Под этим углом зрения Карасев подробно рассматривает различные способы записи, в том числе и знакомую уже нам цифровую нотацию, которую он описывает следующим образом: «Первая нота гаммы изображается цифрой — 1, вторая — 2 и т. д. ... Ноты выше 8-й, следующая октава — имеют точку над цифрой, а нижняя октава — точку под цифрой. Если нота поется более одного удара, то около нее ставится для двух ударов точка; для трех — две точки, причем сама цифра считается за удар. Паузы отмечаются знаком 0. Для обозначения восьмых нот — черта под цифрой, шестнадцатых — две черты. Для обозначения диеза — цифра перечеркивается чертой, наклоненной влево, а для бемоля — вправо» (с. 47).

Но, в отличие от Миропольского, Карасев отвергает этот способ обозначения: «Предполагаемая поклонниками цифирной нотации относительная легкость обучения по цифрам имеет еще некоторое значение только на первых уроках и то в начальной школе, что же касается дальнейшего, более серьезного обучения пению, то там обучение по цифрам с каждым шагом будет показывать деланность и неестественность преподавания, а потому и не имеет за собой прочных дидактических оснований. При пении по знакам мало знать название нот и интервалы, тут много и других знаний и знаков для них. Переделывать все это на цифирные и другие знаки сложно и нет никакой необходимости» (с. 47).

В противовес критикуемому им цифровому Карасев выдвигает *буквенный* способ обозначения. Способ этот заключается в следующем: «Названия нот заменяются звуками, звуки изображаются буквами, стоимость ноты цифрой, поставленной над буквой; буква без цифры равна одному удару» (с. 34).

Звуки обозначаются следующими буквами:

до — а; ре — у; ми — и; фа — о; соль — е; ля — я; си — ю. Вот как выглядит пример, приведенный Карасевым в этой записи:

2	2	2	2
а	а	о	о
о	о	и	и

«рас-ска-жи, мо-ты-лек, как жи-вешь ты, дру-жок»

Так как способ этот не дает никакого наглядного представления о движении мелодии, то учащиеся должны предварительно запомнить все звуковые отношения между звуко-буквами. Этому помогает «лестничка»:

О
И
У
А

Впрочем, Карасев не считает и буквенную запись *обязательным* этапом обучения. Он настаивает лишь на том, чтобы общепринятая нотная запись не вводилась слишком рано, чтобы ученики к этому были уже как-то подготовлены: «Предполагается, что до знакомства с нотами ученики уже достаточно пели по слуху; или же занятия в первом году велись «по буквам». ...Что ученики, в возрасте 9-ти и более лет, все грамотны...» (с. 48).

Нотная грамота должна проходиться одновременно *практически и теоретически*: «Вместе с систематическим прохождением гаммы постепенно и понемногу прибавляются необходимые сведения по теории музыки, так что с первых же уроков ученику дается возможность петь сознательно» (с. 5). При этом должна соблюдаться осторожная постепенность: «необходима система постепенного наращивания нот и их отношений между собою, такая система, которая дала бы возможность возвращаться на первое время в небольшой группе нот, чтобы ученик мог представлять их по памяти... Сообщать по одной трудности *зараз*, и сообщать только то, что существенно необходимо на первое время» (с. 5).

Изучение нотного стана Карасев начинает с ноты до первой октавы в виде *целой* (показываемой взмахами руки); за целой идет половина, четверть и т. д. Так, один за другим, одолеваются разделы нотной грамоты: а) знание и умение читать нотные названия; б) положение нот на пяти строчках; в) стоимость каждой ноты; г) умение равномерно считать; д) знание интервалов и умение исполнять их; е) умение связать несколько интервалов и пропеть с названием нот и на гласные звуки; ж) знакомство с тактом и умение петь по такту; з) умение петь интервалы целыми, половинными, четвертями, восьмыми, шестнадцатыми нотами, в однообразном, смешанном их положении и с точками...» (с. 9).

Для лучшего усвоения нотной грамоты автор рекомендует прибегнуть к помощи «подвижных нот»³.

Нотные стоимости и прочие премудрости музыкальной грамоты постигаются на примерах молитвенных песнопений, систематизированных автором в соответствии с порядком изучения нотной грамоты: «при прохождении первой ноты можно петь речения из литургии в этой ноте; при изучении двух нот можно пропеть «Отче наш», по изучении трех — «Бог Господь...» и т. д. (с. 5). Вообще, все обучение — как «с голоса», так и по записи — строится в основном на пении молитв. Карасев тщательно регламентирует порядок последования и методические приемы изучения этих произведений: «1. Чтение первой строки учителем, если не усвоено это ранее. 2. Повторение отчетливо каждым учеником из слабых и всем классом. 3. Пение строки учителем. 4. Повторение лучшими отдельными учениками. 5. Повторение двумя, тремя, группой и всем классом. 6. Изучение при тех же приемах второй строки. 7. Повторение обеих строк одна на другую. 8. Пение следующей фразы молитвы» (с. 33).

Карасев особенно подчеркивает, что в пении нужно добиваться *естественности*, избегать перегрузки звука.

Свои положения Карасев иллюстрирует описанием *примерных уроков*, разработанных со свойственной автору тщательностью и детальностью. Так, например, на первом уроке выясняются различия между звуками музыкальными — тянущимися, «гласными» — и немусикальными — стуками, шумами, «согласными», между звуками высокими и низкими, между различными степенями скорости; выясняется также значение дыхания. Затем начинается пение отдельных звуков: «воспроизведение звуков различной высоты поодиночке, группами и всем классом, причем эти звуки тянутся долго, коротко, поются тихо, сильно, на различные гласные звуки, но более на *а, о, у*» (с. 36).

Таких примерных уроков Карасев описывает несколько десятков, располагая их в порядке последовательного хода занятий. В подобной *систематичности ведения уроков* автор усматривает главное условие, от которого зависит успешное разрешение поставленных задач. В частности, он отмечает важность *первых уроков*, где происходит знакомство учителя с классом, значение классной обстановки, соответствующих пособий и т. п.

Венцом всей этой системы является разработанная Карасевым «Программа по обучению пению в начальных народных училищах» (с объяснительной запиской к ней). Приводим начало двух основных разделов этой программы:

А

Пение с голоса или по буквам

Теория пения

- а) Звуки речи. Чтение и пение их.
- б) Голос в звуках речи.
- в) Разделение звуков речи на гласные и согласные.
- г) Особенности гласных звуков: а, о, у, э, ы, и + й + а = я, й + о = ё, й + у = ю, й + э = е, й + и.

2. Образование голоса. Дыхание. Виды дыхания. Моменты дыхания для пения. Вдыхание, задержание, выдыхание.

3. Звуки речи в словах и слогах (разделение слова на слоги).

Практика пения

1. Короткое и протяжное произношение звуков речи отдельными учениками, группами и всем классом.

2. Пение на гласные звуки музыкальных звуков различной высоты и продолжительности. Знакомство со слухом и голосом учеников. Пение с предварительным дыханием данных звуков в 4, 5, 6 и более ударов.

3. Пение на звуке слов и фраз без изменения голоса.

Аминь, Господи, помилуй, Тебе, Господи, Слава Тебе, Господи.

И так далее.

Обучение пению по нотам

Круг 1-й

Изучение нот 1-й половины гаммы

1. Разделение звуков на музыкальные и немusикальные. Запись музыкальных звуков. Ноты. Линии. Ноты на линиях. Ноты между линиями; выше пятой линии — ниже первой. Добавочные линии. Ключ. Понятие о звуках мужского и детского голоса... (и т. д.).

...Первая нота гаммы до целая, нота до половинная, нота до четверть.

И так далее.

«Методика» Карасева в значительной мере заслужила ту популярность, которой она пользовалась в дореволюционной России. Ее основным преимуществом по сравнению с другими пособиями того периода является *строгая, продуманная последовательность* в построении всего процесса обучения и *тщательная, детальная* его разработка, способствующая выработке *прочных навыков* у учащихся.

К достоинствам книги Карасева относятся также сравнительно широкое понимание значения пения в общем образовании, большое внимание к развитию слуха и голоса и к овладению нотной грамотой, хорошая увязка практических и теоретических элементов учебного процесса, ряд ценных методических указаний по отдельным вопросам.

Серьезные методологические пороки «Методики» Карасева заключаются в отсутствии *творческого начала*, в *сухости* рекомендуемых ею методов преподавания, рассчитанных не столько на то, чтобы *воспитать*, сколько на то, чтобы *вымуштровать* учащегося, наделить его *формальными знаниями и ремесленными умениями* в духе старой «школы учебы». Характерным плодом этой установки является отмеченное нами недоверие Карасева к творческим возможностям детей. Карасев не приводит никаких аргументов в защиту своего недоверия, кроме ссылки на то, что «ребенок более склонен к подражанию». Но склонность к подражанию (действительно присущая детям) еще не доказывает отсутствия творческих способностей. Последующая практика, в особенности советская, убедительно опровергла взгляд Карасева по данному вопросу.

Подстать этим реакционным тенденциям в «Методике» и ограниченность, специфическая узость художественно-репертуарного

Песнопения для пения в изученных нотах и порядок их приведены ранее при обучении пению с голоса и по буквам. В этом же отделе вводятся комбинации из подвижных нот, письмо с классной доски и музыкальная диктовка.

кругозора автора, делающие его книгу типичной методикой *церковного пения*. С этим связана и карасевская защита буквенной нотации. Непонятно, каким образом Карасев не видел, что его справедливая критика цифрового способа записи *целиком* относится и к способу буквенному, каким образом, осуждая «деланность и неестественность» цифровой записи, он мог предпочесть последней еще более надуманный, еще менее наглядный способ обозначения⁴.

Кроме того, в вокальных указаниях Карасева, в его характеристике певческого аппарата и процесса дыхания имеются терминологические и фактические неточности и ошибки, отмеченные еще современной ему критикой. Эти ошибки носят менее принципиальный характер, и останавливаться на них мы не будем.


Печатается по кн.: Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. — М.; Л. 1948. — С. 32—39.

¹ Год 1-го издания нам установить не удалось; 2-е, дополненное, издание вышло в Пензе в 1897 г., 9-е — в Москве в 1912 г. В дальнейшем изложении мы везде имеем в виду последнее издание.

² В сноске Карасев указывает, что неспособных, например, к арифметике нельзя освобождать от нее, следовательно, так же надо поступать и по отношению к обучающимся пению.

³ В целях популяризации последних Карасев издал отдельное пособие — «Объяснение к подвижным нотам и начальные занятия по пению в школе» (Пенза, 1897). Рассмотрение его, равно как и других работ того же автора (Методика пения. — М., 1914. — Ч. II: Музыкальная хрестоматия; Нотная грамота: Опыт «самоучителя» пения. — СПб., 1896), представляется нам излишним.

⁴ Достаточно взглянуть на следующий пример записи тремя способами одного и того же *простейшего* звукового последования (не содержащего ни знаков альтерации, ни метрических сложностей), чтобы сразу разобраться в вопросе:

Буквенная запись	Цифровая запись	Нотная запись
2 а и е	1 3 5.	

О. А. Апраксина

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. И. ПУЗЫРЕВСКОГО

Среди многих статей большое внимание обращают на себя статьи проф. А. И. Пузыревского. В одной из них¹ автор отмечает прежде всего неразработанность всей проблемы о целях, содержании и методах работы по пению в школах: «Говорить о пении в городских училищах при тех условиях, в какие оно поставлено теперь, значит говорить о том, о чем всякий вправе иметь собственное мнение, так как высочайше утвержденное в 1872 г. Положение о городских училищах и их учебные планы заключают в

себе только самые общие указания, подробной же программы по этому предмету со стороны Министерства народного просвещения до сих пор не обнаружено... до сих пор еще наше общество не имеет надлежащего взгляда на воспитательное значение пения... до настоящего времени сделано очень мало серьезных попыток к разъяснению этого вопроса как со стороны литературы, так и со стороны школы» (с. 177—178. Здесь и далее до цитирования другой статьи даются страницы указанного издания.— *Прим. сост.*).

По мнению автора, «школьное пение, правильно поставленное и хорошо веденное, важно для школы в различных отношениях: и в религиозном, и в эстетическом, и в нравственном, и в педагогическом, и в физиологическом» (с. 179). При этом на первое место выдвигается возможность формирования через музыку религиозных чувств ребенка. Эстетическое, «облагораживающее» значение музыки автор видит в ее способности «уводить» от дел и настроений повседневной жизни: «Хотя школа может найти и другие средства для такого влияния, но пение является одним из самых сильных, ибо влияние его прямо отражается на душевном настроении: оно, предпочтительно пред прочими искусствами, отвлекает мысли от житейских невзгод, заставляет на время забыть их и, таким образом, внося часто новое, необычное, не то, что наполняет ежедневную жизнь труженика, освежает чувства, содействует приобретению новой энергии и силы к продолжению труда» (там же).

Касаясь фактического положения вещей в школах, автор констатирует неудовлетворительное качество уроков пения; причины этого он видит в отсутствии подготовленных учителей, в том, что занятия проходят без всяких программ и во внеклассное время. Положению музыки в русских школах Пузыревский противопоставляет положение музыкального воспитания за границей: «В то время, как у нас постановка пения отличается, за немногими исключениями, такой первобытностью, на Западе воспитательное значение этого предмета не только ясно осознается, но существует даже целая литература, посвященная как этому вопросу, так и методике пения» (с. 178).

Статья Пузыревского характерна для «либерально-педагогических» воззрений того времени. Основное назначение музыкального воспитания он видит в развитии религиозных чувств, в отвлечении от жизни, ее дел и забот. В наши дни нет нужды подвергать развернутой критике эту реакционную точку зрения.

Большой интерес представляет другая статья того же автора — «Пение в семейном воспитании», напечатанная в XXIX—XXXI выпусках «Энциклопедии семейного воспитания и обучения»². В этой статье автор протестует против той легкости, с которой часто объявляют ребенка «немузыкальным» и «освобождают» его от занятий по музыке: «Признание неспособности к музыкальным занятиям, да еще к таким элементарным, каким является детское пение... можно допускать лишь с большою осторожностью, основывая его на длинном ряде самых тщательных наблюдений, про-

верок и попыток: ведь счесть кого-нибудь в большей или меньшей степени неспособным к музыке, т. е. к музыкальным восприятиям и проявлениям, равносильно признанию его человеком ненормальным, у которого недостает общечеловеческой способности вроде способности к чтению и письму». Поскольку же дело касается не дефективных, а здоровых ребят, постольку «всех детей следует обучать музыке, так как она, будучи общедоступной в элементарном виде, должна входить в состав гармонического воспитания» (с. 8. Здесь и далее даются страницы указанного издания.— *Прим. сост.*). Любопытно при этом, что автор видит в музыке не только часть «гармонического» воспитания человека, но и средство прямого воздействия на физиологическую ребенка: «Влияние звука на всю поверхность тела обращает большое внимание и физиков, и физиологов, и врачей... важно подчеркнуть одно неоспоримое, подтверждаемое и физиологией и историей, влияние музыки, хотя и совершающееся главным образом через посредство слуха, но относящееся больше к влияниям физиологическим, чем к психическим, а именно: ее влияние на подъем и понижение мускульной двигательной энергии, прямо зависящей от усиления и ослабления пульсации; громкая музыка, оживленного характера, быстрого темпа, независимо от элементов ее психического влияния, т. е. мелодических, гармонических и ритмических красот... повышает нервную энергию, усиливает деятельность сердца, кровообращения и оживляет мускульную деятельность, словом, ободряет, поднимает жизнедеятельность точно так же, как и некоторые аптечные медикаменты наркотического свойства, но только без вредных последствий этих последних» (с. 10).

Особенно важным считает Пузыревский занятия пением, потому что «для успешности всяких музыкальных занятий необходимо развить общую музыкальность... а для этого лучшим средством является пение, доступное всем нормальным детям» (с. 8). «...Пение, как музыкальное занятие, способствует всестороннему развитию музыкальности, которая есть совокупность всех способностей и умений, необходимых для чтения, воспроизведения и понимания музыкальных образов и для восприятия эстетического влияния музыки...» (с. 15). Поэтому «пение песен, и песен интересных для детей... должно стоять на первом плане, как самый важный залог развития музыкального вкуса и любви к музыке» (с. 46).

Переходя к вопросу о методах преподавания музыки, Пузыревский предостерегает против формального обучения нотам; он требует, чтобы нотные знаки наполнялись в представлении учащегося конкретным, «звучащим» содержанием: «ноты, как условные обозначения свойств звука, т. е. высоты и длительности, не должны, следовательно, отделяться от звука. Тогда только и будет ясно значение различных начертаний нот и их размещения на линейной системе» (с. 35).

Много внимания уделяет Пузыревский вопросу о последовательности в обучении. Он указывает на необходимость учитывать

закономерности психофизического развития ребенка, ставить перед учеником только *посильные* задачи, которые могут быть им не только *поняты*, но и *выполнены*. «При пении главную роль играют музыкальный голос и музыкальный слух, развивающийся медленнее способности мышления, и при искусственности метода, не сообразующегося с этим естественным развитием музыкальности, может случиться, что мы будем давать непосильную работу слуху или голосу ребенка, до которой эти последние еще не доразвились, и в то же время не будем иметь возможности выяснить ему словами, чего именно мы хотим, так как словесному объяснению музыкальная область поддается сравнительно трудно. Лучше и тверже усваивается то, что учащийся может ясно воспринять слухом и сейчас же выполнить голосом» (с. 32).

Печатается по кн.: Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе.— М.: Л., 1948.— С. 41—44.

¹ О желательной постановке пения в городских училищах//Русская школа.— 1892.— № 7—8.

² СПб., Училище глухонемых, 1901.

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Д. Н. ЗАРИНА

О. А. Апраксина

«Методика» Зарина начинается с вводной части «О методе хорового пения и его принципе», где автор в довольно выпрених выражениях определяет цели школьного пения: «Никто, конечно, не станет отрицать, что хоровому пению в школе чуждо какое бы то ни было утилитарное значение, что с ним нельзя связать никаких практических узкоматериальных выгод и преимуществ и что оно носит знамя исключительно образовательного средства. Никто также не будет сомневаться и в том, что это чистое и возвышенное значение хорового пения получилось не почему-либо другому, как только потому, что самая задача хорового искусства чиста и возвышенна; она заключается в *пробуждении и развитии через хоровое пение эстетического чувства*¹. При этом понятию эстетического чувства автор придает весьма распространительное толкование, включающее «всякое стремление человека к красоте, в чем бы она ни выражалась. Идеальные отношения человека к богу — то, что мы называем *религиозным чувством*, — к ближнему, себе самому и всему миру (*нравственное чувство*), чувство музыкальной красоты, красоты мелодии, ритма, гармонии, красоты произведений в других искусствах — все это есть *эстетическое чувство*» (с. 2—3).

Однако значение школьного пения состоит не только в воспитании того, что Зарин называет «эстетическим чувством». Согласно другой, более широкой формулировке автора, значение это заключается «в его (пения.— О. А.) воспитательном воздействии: 1) на умственные силы учащихся, каковы: *сознание, память и во-*

ображение, 2) волю, 3) эстетическое чувство и 4) физическую сторону человека» (с. 1). Сознание, воля, «физическая сторона» развиваются сильнее всего при *собственном* пении; что же касается эстетического чувства, то воспитание его возможно только через посредство *хорошей* музыки и хорошо исполненной.

Каким же образом воспитывается, «пробуждается и развивается» это чувство?

«Нервом эстетического чувства,— отвечает автор,— связывающим деятельность последнего с другими проявлениями человеческого духа, надо считать эмоцию интереса. Силой этой эмоции, степенью устойчивости и глубины ее определяется вся психическая жизнь человека. Наши познавательные силы только тогда работают, наша воля только тогда проявляет энергию и настойчивость, наши чувства лишь в том случае культивируются, когда душа проникнута живейшим чувством интереса, когда мы жаждем знания и общей культуры... из этого правила не только не исключается изучение музыкальных явлений, но, напротив, чувство интереса надо признать *единственно* возможным и действительно необходимым в музыке стимулом усвоения» (с. V—VI).

Но «чувство интереса» не всегда активно в человеке; для его возникновения требуются известные условия. «Чувство интереса мы испытываем обычно тогда, когда нами усваивается что-либо *сознательно...*» (с. VI), кроме того, если «введены элементы *новизны и разнообразия...*» (с. VII), «*очевидная и понятная для детей целесообразность занятий*» (с. VIII), «*соответствие изучаемого физическим и психическим силам певцов...*» (с. IX).

Эти принципы кладутся автором в основание его методики.

Весь курс занятий Зарин делит на два периода: период обучения *с голоса* и период изучения *нотной грамоты*» (с. XI). В *первом периоде* Зарин рекомендует начинать с работы над развитием восприятия высоты, так как звуковысотный раздел он считает наиболее интересным для детей. Давать одновременно понятие высоты и длительности Зарин не советует: это потребовало бы направления внимания «на два различных музыкальных явления» (с. 6). Навык различения высоты следует развивать вначале на «сравнительно большом интервале, например квинты» (с. 7), применяя при этом графическое изображение движения звуков.

Интересно, что изучение звуков Зарин начинает не с «до», как это делало большинство педагогов, а с «соль», принимая его за тонику и раздвигая затем рамки вверх и вниз по секундам.

Большое значение придает Зарин развитию тонального чувства. Все упражнения нужно строить на ощущении тоники: «поющие все время должны чувствовать *тонику*, как *главный тон...* дурно звучащая тоника, отсутствие сознания ее значения лишает певцов точки опоры» (с. 13).

Последовательность развития слуха со стороны восприятия длительностей Зарин представляет следующим образом: «1. Развитие навыка различать *два* и более звуков по их относительной длительности. 2. Уменьше *измерять* и *обозначать* длительность.

3. Навык сопоставлять длительности и чувствовать их *точные* отношения по времени. 4. Развитие привычки к правильному ритмическому движению, чувство *меры скорости движений*» (с. 15).

Переходя к развитию голоса, Зарин высказывает интересные соображения о том, как добиваться красоты звука: «первый прием — это воздействие на *эстетическое чувство* певцов, через постановку вопросов: *нравится* или *нет* данный звук? Производит он *приятное* или *неприятное* впечатление? — Ставить эти вопросы на первых шагах обучения пению надо *возможно чаще*, так как ими возбуждается в учениках *критическое отношение* к музыкальным явлениям, а отсюда уже родится желание усвоить те приемы, которые делаем пение красивым» (с. 21).

Для развития голоса очень важен хороший *показ учителя*, так как дети легко *подражают*. При этом целесообразно показать и ошибки в характере звукоизвлечения. Вокальные упражнения следует «начинать с пения гласной «а», взятой в соединении с согласной «т» (та), что дает возможность естественно получить наиболее правильную форму рта и атаку звука; за гласной «а» — следует е, и, о, у, ы, йа (я), йо (ё) и йу (ю)» (с. 22). «Вместо упражнения на слог «та» ...полезно порою подводить под то или другое упражнение, а иногда и под несколько, составленных из одинакового числа звуков, какое-либо слово... например *риза, небо, ро-са*» (с. 12).

Певческое дыхание «разнится от обыкновенного тем, что взятый запас воздуха расходуется *возможно ровнее и медленнее*. Поэтому все внимание учителя и певцов направляется не столько на то, чтобы взять *больше* воздуха, сколько на то, чтобы *уметь сберечь* и *равномернее* взятый *воздух тратить*» (с. 22—23).

Для развития дыхания Зарин рекомендует специальные упражнения, которые повторяются до тех пор, «пока правильное и широкое певческое дыхание не обратится в привычку, в инстинктивное умение» (с. 25). Целую систему упражнений дает Зарин и для выработки других вокальных навыков. Перед выполнением каждого упражнения нужно его записать на доске и проанализировать со стороны движения мелодии и ритмического рисунка. Начинать упражнения лучше *вполголоса*; темп брать сначала медленный, *постепенно ускоряя*; петь упражнения следует с *разной динамикой*.

Певческий репертуар должен быть непременно *художественным*, т. е. таким, «который содержит в себе *богатую и выразительную мелодию и оригинальную, чуждую вычурности гармонию*» (с. 33). Наиболее подходящими произведениями являются церковные и народные песни, хотя автор не исключает и сочинений светских композиторов. Большинство рекомендуемых Зариным песен заимствовано им из «Школьного сборника этнографической комиссии», некоторые песни даны с пометкой: «в педагогических целях упрощена». Изучать песни Зарин, как и Карасев, советует в порядке нарастания количества звуков: сначала песни,

построенные на одном звуке, затем песни на двух, трех звуках и т. д.

Методические указания к разучиванию песни сводятся к следующим правилам:

- 1) не затягивать надолго разучивание;
- 2) брать *посильный* репертуар;
- 3) вначале учитель знакомит с содержанием текста;
- 4) затем *сам* исполняет молитву (песню);
- 5) показывает строение песни — одинаковые и различные фразы;
- 6) указывает, где брать дыхание;
- 7) после этого выучивается текст первой мелодической фразы;
- 8) когда текст выучен, следует повторное исполнение этой фразы учителем с разбором направления движения мелодии;
- 9) кто из детей умеет, тот изображает мелодию графически;
- 10) петь первую фразу должны сначала лучшие ученики поодиночке, потом ученики группами и только затем весь класс вместе;
- 11) по такому же принципу дается ритмический анализ, с записью ритмического рисунка в конце анализа;
- 12) вторая фраза разучивается подобным же образом; после этого обе фразы соединяются.

«Подобному порядку разучивания подчиняется всякая мелодия с текстом, будет ли то церковное песнопение или песня; *основная идея* этого порядка — *деление каждой мелодии на более мелкие части*, в целях приспособления ко вниманию учащихся и воспитанию *его*, и *двоичный* (мелодический и ритмический) *анализ частей*» (с. 39).

Однако тщательная работа над частностями не должна заслонить из виду конечную цель разучивания: «*исполнение* мелодии *завершает выработку деталей*, которые, в виде тех или других упражнений, должны предшествовать ему» (с. 40).

Большое внимание уделяет Зарин работе над дикцией; он указывает, какие *согласные* труднее в протяжном пении, какие *гласные* легче, дает упражнения на слияние слогов и на многосложные слова. «В *первых* упражнениях (гласные) *непременно* соединяются с согласными» (с. 64). После этого идет соединение двух гласных: а — е, е — и, а — о, о — у и т. д. При этом Зарин подчеркивает необходимость с *первого* урока работать над *правильностью* произношения («нибесный» и т. п.) и его *выразительностью*.

Для успеха занятий все уроки должны идти по плану, в соответствии с системой курса в целом. Очень важно установление *хоровой дисциплины*, которой нужно добиваться *доверием*, а не страхом, возбуждая *любовь* к занятиям. Надо воспитывать в детях сознательность, внимание, приучать детей к точности ответов; сам же учитель должен объяснять с *первого* раза *ясно*: «не следует повторять несколько раз одно и то же» (с. 71).

Далее идут **примеры уроков 1-го периода**. Мы остановимся несколько подробнее лишь на первых из них.

На первом уроке, после вступительной беседы, Зарин рекомендует чтение вслух всем классом и отдельными учениками для выработки хоровой дисциплины. На этом же уроке даются *слуховые упражнения*: звук музыкальный и немзыкальный, красивый и некрасивый, сильный и слабый, высокий и низкий. После этого переходят к простейшим попевкам.

На втором уроке снова происходит чтение, причем дается понятие о *темпе*; затем рассказывается о законах дыхания и проделяются упражнения, во время которых ученики знакомятся с различными *длительностями*. С первых же упражнений дети приучаются следить за рукой учителя.

Только с четвертого урока начинается «в собственном смысле обучение пению», до этого упражнения только подготавливали к совместному пению. *Главное* в этих занятиях Зарин видит в подведении к общему музыкальному тону, в выработке дружного, стройного унисона. Для нахождения его Зарин советует исходить из знакомого по первым урокам чтения на определенной высоте (на *соль*, *соль-бемоль* или *фа*). «Во время чтения учитель обходит ряды поющих и отбирает тех из них, которые попали в его тон» (с. 78). После этого учитель сопоставляет пение группы *чисто* поющих с поющими *фальшиво*, вызывает у детей сознательное отношение к качеству того или другого звука, заставляет прислушиваться к *правильному звучанию*. Найдя чистый унисон, Зарин советует *закрепить* его в пении на определенном ритме. Для подтягивания слабых учеников между ними устанавливаются сильные.

Попутно с работой над чистотой интонации происходит работа над дыханием. «Упражнения ведутся не только хором, но *непрерывно* выслушиваются ученики и *порознь*» (с. 81). Даются также слуховые упражнения (диктанты) на определение высоты и длительности звуков. Запись вначале применяется графическая.

Первый период охватывает у Зарина 22 примерных урока. С 23-го урока «может быть начато изучение нотной грамоты. Происходит оно на основе того же самого звукоряда и в течение *первого* года занятий заключается в усвоении сведений: 1) о нотных линиях и нотах — для выражения высоты звуков; 2) о различиях нотных знаков — для выражения длительности звуков и паузы; 3) о наиболее употребительных размерах, такте, единице, времени и различном обозначении ее; 4) о сильных и слабых временах такта и 5) об интервалах и делении их на большие и малые. Все эти сведения усвоятся не столько теоретически, сколько практически, и затрагиваются в самом незначительном объеме, таком, который обеспечивал бы прочное, легкое и глубокое усвоение их» (с. 100).

При обучении нотной грамоте Зарин советует пользоваться вначале упрощенным — трехлинейным — нотоносцем. Нормальный — пятилинейный — нотоносец он вводит только на 27-м уроке,

да и то лишь *теоретически*, *практически* же продолжая еще некоторое время обходиться трехлинейной записью и тренировать на ней учащихся.

Всего Зарин дает примеры *сорока* уроков, доводя задания до весьма сложных и в ритмическом, и в мелодическом отношении песен (как, например, «Лен зеленой»).

Печатается по кн.: Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. — М.; Л., 1948. — С. 48—53.

¹ Зарин Д. М. Методика школьного хорового пения в связи с практическим курсом. Год 1-й. — М., 1907. — С. 1.

О. А. Апраксина

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. Л. МАСЛОВА

Более решительным выражением новых педагогических тенденций является «Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики»¹ Александра Леонтьевича Маслова (1876—1914).

Уже само название этой работы выразительно говорит об ее направлении. Автор описывает различные эксперименты, применяет метод иллюстративного рисования. Он призывает и других к методическим исканиям, в которых видит обязанность каждого настоящего учителя. Вместе с тем автор отнюдь не зачеркивает *все* наследие старой русской педагогики; он требует *сочетания* новых методов со старыми, проверенными опытом.

Подобно своим предшественникам, Маслов считает занятия по пению возможными со *всеми* детьми. Практический опыт работы с детьми, якобы лишенными музыкального слуха, привел его к убеждению, что слух у таких детей (если они физически здоровы) есть, но певческий диапазон смещен примерно на квинту вниз по сравнению с нормальным. Однако Маслов полагает, что индивидуально обучение пению не является центральной задачей музыкально-воспитательной работы в школе: «Школьное пение по преимуществу должно быть хоровым, несмотря на то, что в частности ставит себе задачей индивидуальное развитие ребенка» (с. 5). Хоровое пение есть основной вид школьной работы по музыке; другие отрасли этой работы играют только подсобную роль. В частности, автор протестует против переоценки учебного значения нотной грамоты: «Основательное изучение нотной грамоты в начальной школе немыслимо, точно так же, как немыслимо и бессознательное зазубривание сложных хоровых песенок... Введение усиленного изучения нотной грамоты легко может только убить в ребенке как музыкальное чутье, так и интерес к красоте и творческое воображение. Нотная грамота как таковая в начальной школе должна являться лишь вспомогательным средством при обучении» (с. 4—5).

Такое отношение автора к изучению нотной грамоты представляет частное проявление общей его установки в вопросах воспитания. На первый план в педагогическом процессе автор выдвигает не приобретение научных познаний, а творческую активность учащихся: «Одной из характерных черт старой педагогики считается научное воспитание, которое после ряда педагогических экспериментов признается ныне далеко не отвечающим своему назначению, и это потому, что дети смотрят на мир не глазами ученого, а скорее глазами художника. Новая школа на этом основании, т. е. исходя из мировоззрения детей, стремится порвать со старой научной схемой» (с. 4).

«Современная наука, — пишет Маслов в другом месте, — пришла к выводу, что основа, сущность душевной жизни ребенка заключается в движении, что только при помощи активной деятельности возможно зарождение мыслей и возможна работа фантазии, как необходимого результата правильно организованной мысли. Активность, как понимает ее наука, есть творчество, следовательно, духовный рост человека также есть творчество... творчество должно лежать в основании всей созидательной деятельности. Эта творческая деятельность должна поддерживаться по возможности на всех уроках, в том числе и на уроках пения. Творческая деятельность здесь может проявиться: 1) в исполнении заученных песен на свой лад... 2) в единоличном сочинении мелодий на данный текст, 3) в совместном сочинении песен на заданный или свой текст, 4) в написании окончания к данному четырехтактному предложению и 5) в написании мелодии на заданный текст или ритм. Все упомянутые виды проявления творческой деятельности могут иметь два способа «сочинения»: 1) при помощи записи на бумаге нот самим учеником, 2) при помощи распевания мелодий по слуху, но записываемых учителем» (с. 18—19). Интересен прием, указывает автор, практикуемый в некоторых американских школах, где учащаяся молодежь довольно основательно подготавливается к слушанию хорошей музыки и развивается музыкально. Дети поощряются к написанию по крайней мере одной полной оригинальной песни на тему, касающуюся школьных интересов. Эти оригинальные песни являются продуктом совместной работы, так как каждый ученик придумывает фразу или строку для текста, а потом и музыкальную фразу (с. 23).

Как видим, работа Маслова представляет действительно свежее слово в русской литературе по музыкальному воспитанию. Не пренебрегая опытом современной ему зарубежной педагогики, автор в то же время умело использует наилучшие достижения, накопленные русской школой. Главная ценность его методики — в стимулировании творческой работы детей. Ряд указаний Маслова воспринят и советской музыкальной педагогикой. Его выводы относительно слуха и певческого диапазона не обучавшихся музыке детей подтверждены опытами советского педагога-методиста И. П. Пономарькова, его приемы воспитания детского музыкаль-

ного творчества нашли частичное применение в экспериментальной работе К. В. Головской.

Печатается по кн.: Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. — М.; Л., 1948. — С. 57—59.

¹ Издание т-ва И. И. Сытина. — М., 1913.

М. Г. Плохова

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В. Н. ШАЦКОЙ

...С 1905 года Валентина Николаевна ведет большую концертную и педагогическую работу. Ее фамилию можно встретить на многочисленных афишах в России, Англии. Одновременно Шацкая преподает в музыкальной школе Б. В. Калужного.

Встреча с С. Т. Шацким определила дальнейший жизненный путь Валентины Николаевны. Еще до революции она принимает активное участие в работе с детьми и подростками, которую организовывал С. Т. Шацкий...

С 1910 года по 1919 год В. Н. Шацкая работает педагогом в оперной студии Морозова и Званцева и в музыкальной школе Демьянова — Шацкой, где, кроме фортепиано, она преподает курс истории музыки. Однако все свое свободное время Валентина Николаевна отдает работе в организованных С. Т. Шацким и его единомышленниками Щелковской летней трудовой колонии и клубах для детей и подростков. Она занимается со взрослыми и детьми в одном из самых бедных районов Москвы — в Марьиной роще.

Возникшее по инициативе С. Т. Шацкого общество «Детский труд и отдых» поставило своей задачей организацию культурно-массовой работы среди детей и подростков. В 1911 году общество создало в Калужской губернии, в ста километрах от Москвы, летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь». Педагоги стремились создать в этой колонии необходимые условия для жизни и отдыха детей с московских рабочих окраин, для организации детского коллектива, развития творческих способностей ребят.

Колонисты были заняты трудом и игрой, приобщались к искусству. Много внимания уделялось развитию их умственных способностей и социальной активности. В колонии «Бодрая жизнь» педагоги не только организовывали жизнь детей, но и изучали, какое влияние оказывает физический труд на становление детского коллектива, как развивается личность ребенка под влиянием его многообразной деятельности.

...«Задача наша, — писал С. Т. Шацкий, — сводилась к тому, чтобы ввести в привычки наших детей новые — живые и глубокие впечатления, все время изучая их жизнь. Во внесении «нового» играло очень большую роль искусство, именно те впечатления, та обстановка, в какой занятия их происходили в колонии. Занятия

эти удалось осуществить более систематично в области музыки; те выводы, к которым мы пришли, дают нам право не останавливаться только на «занятиях», а задумываться над всей музыкальной жизнью детей; и, идя дальше, не ограничиваться музыкой, а искать путей проведения вообще впечатлений искусства в жизнь детей и дать им проявить свои художественные инстинкты...»¹.

Музыкальную работу в колонии вела Валентина Николаевна. В книге «Бодрая жизнь» она писала о первых итогах опытной работы. «С самого начала своих занятий музыкой с детьми я искала таких путей, таких приемов, которые дали бы возможность детям почувствовать радость от переживания музыкальных впечатлений, развить детский вкус и понимание для восприятия музыки и побудить детей таким образом к тому, чтобы они сами пожела-ли работать, добиваться все более и более серьезного удовлетворения для себя»².

Занятия проводились систематически. Дети слушали музыку, накапливали музыкальные впечатления, разучивали доступные их пониманию песни, изучали музыкальную грамоту. В репертуар детской самодеятельности всегда включались русские народные песни, так как они близки детям по мелодии, по содержанию и исполнению. Детей готовили также к пониманию классической музыки, у них воспитывали музыкальный вкус.

В. Н. Шацкая использовала многообразные формы работы с детьми. Она руководила хором, занималась индивидуально, ставила музыкальные спектакли, организовывала концерты.

Работая с детьми, В. Н. Шацкая поставила очень важный теоретический вопрос о том, каковы основные пути музыкального образования и воспитания. «Какая масса людей,— писала она,— не одаренных специальными способностями, тратит время на приобретение технических навыков, учится долгие годы, выучивает несколько вещей, которые может исполнить «прилично», но о музыке, музыкальных переживаниях, мыслях, интересах знает очень мало! Не лучше ли начать с того, чтобы разбудить и укрепить потребность в искусстве, дать возможность музыкального удовлетворения, понимания и живой работы в этом искусстве»³. Она сделала вывод, что, наряду с приобретением технических навыков в области искусства, необходимо прежде всего использовать искусство как средство общего развития детей.

Ставила В. Н. Шацкая также вопрос о содержании музыкального образования, включая в него, как обязательный компонент, знакомство с музыкальной литературой, с великими музыкантами прошлого, а также «свою родную народную музыку, через которую дети могут еще ближе подойти к искусству». Естественно, что эти проблемы не могли быть до конца решены в опыте колонии, но большой заслугой В. Н. Шацкой была постановка их перед педагогами. Впоследствии эти положения были отправными моментами в исследовательской работе в области эстетического воспитания.

* * *

Великая Октябрьская социалистическая революция открыла широчайшие возможности всеобщего образования и духовного развития народа. Перед органами народного образования и музыкальной общественностью страны встала задача приобщения подрастающего поколения к великим сокровищам музыкальной культуры, превращения музыкального образования в школе в одно из средств воспитания нового человека.

В 1919 году по инициативе С. Т. Шацкого была создана Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР, целью которой было «содействие культурному строительству республики путем организации и постановки всевозможных опытов и исследований в области культурной работы всех ее видов...».

Первая опытная станция имела два отделения—городское в Москве и деревенское в Калужской области, в состав которого вошли колония «Бодрая жизнь», преобразованная в школу-колонию II ступени, и ряд школ I ступени. На протяжении полутора десятков лет здесь велись педагогические исследования по вопросам образования и воспитания детей и осуществлялась большая практическая работа. <...>

Анализируя опыт работы в колонии, В. Н. Шацкая писала, что музыкальная работа с детьми велась по нескольким направлениям:

отбор содержания музыкального образования для различных возрастных групп, отработка методов работы со школьниками I и II ступени, подготовка к созданию программ и методических разработок для учителя;

систематическое изучение музыкальных интересов детей (анкетирование, наблюдение за реакцией аудитории во время концертов, анализ отзывов);

пропаганда лучших русских классических и современных песен в среде, окружающей школьников. Концерты во время праздников, руководство деревенскими хоровыми кружками, создание в колонии объединенного хора школ I ступени, практическая работа с учителями школ I ступени и т. д.;

постоянное внимание к определению объема знаний и навыков учащихся по теории музыки, отработка программы хорового пения и для слушания музыки.

В. Н. Шацкая неоднократно подчеркивала, что музыкальная работа может протекать в колонии успешно «только при изучении вкусов и интересов среды, а также при учете влияния школы на быт и художественные интересы района. Отсюда потребность исследования и отбора песен среды, учета других источников песен и проч.»⁴. Вопросу изучения музыкальной среды она посвятила специальную статью «Песни и быт деревни», в которой подведены были итоги огромной работы, проведенной учителями и старшими школьниками I Опытной станции в своем районе.

«В 1922 году,— писала В. Н. Шацкая,— была начата работа по собиранию и изучению песен нашей деревни. Прежде всего приступили к изучению и собиранию песен школьников, хотелось установить, что поют и чем живут дети, откуда они заимствуют свои песни, какие больше любят и почему. То, что дети много заимствуют от взрослых, но производят при этом определенный отбор, натолкнуло нас на необходимость собирать и песни взрослых, а с начала организации хоровых кружков песни взрослых приобрели для нас и самодовлеющий интерес»⁵. За два года учителями I Опытной станции и учащимися школы II ступени было записано свыше ста песен, которые изучались со стороны их трудности, отношения к ним школьников и взрослых, проникновения их в быт. Это позволило выяснить, из чего складывается музыкальная жизнь района, судить об уровне музыкальной среды, в которой растут дети, а следовательно, и целенаправленно влиять на интересы учащихся, подбирать необходимый репертуар не только с тем, чтобы удовлетворить потребности среды, но и повышать уровень этих потребностей.

Деятельность В. Н. Шацкой не замыкалась только школой-колонией. Она принимала активное участие в педагогической жизни страны. С 1928 года она работает в художественно-педагогической комиссии педагогической секции ГУСа, где под ее руководством разрабатываются программы по музыке для школ I и II ступеней. По заданию А. В. Луначарского Шацкая написала программу по хоровому пению. Программно-методической работой Валентина Николаевна занималась практически всю жизнь. <...>

Труды Валентины Николаевны Шацкой сыграли важную роль в становлении и развитии теории музыкального воспитания детей и молодежи. Шацкая всегда считала, что детей следует включать во все виды музыкально-эстетической деятельности: восприятие музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, изучение теории и истории музыки. Ее заслугой была разработка вопросов восприятия детьми музыки, приобретения навыков осознанного восприятия, сопоставления, различения музыкальных произведений, накопления ими музыкальных впечатлений, музыкального «багажа», на основе которого можно строить всю последующую работу по музыкальному образованию и воспитанию. «Чем шире музыкальный опыт учащихся, чем шире их музыкальный кругозор, глубже эстетические восприятия и музыкальные представления, тем больше открывается, что народная песня своими специфическими средствами помогает познать жизнь в прошлом и настоящем, радуется красотой своих напевов и богатством чувств и мыслей»⁶.

Широко представлена в лекциях-концертах и методических разработках В. Н. Шацкой классика. Она создала программы, включающие произведения Бетховена, Чайковского, Шумана, Мусоргского, Моцарта, Глинки, Шопена, Бородина и т. д.

В. Н. Шацкая подчеркивала, что знакомство с музыкой должно идти по восходящей с постепенным усложнением. Большое вни-

мание она уделяла тому, чтобы научить ребят не только слышать, но и слушать музыку. «Чтобы лучше понимать музыку без слов,— писала она,— надо прежде всего научиться слушать ее, запоминать и различать особенности ее строения и языка. Кроме того, пониманию музыки помогают и знания о данном произведении — когда оно создавалось, какие идеи, чувства волновали композитора во время его создания, как он сам высказывался о музыке вообще и в связи с созданием тех или иных произведений. Такие знания помогают раскрыть идею произведения, его содержание и осознать те чувства, которые оно вызывает»⁷.

Валентина Николаевна выдвинула требование к отбору произведений — необходимость знакомить учащихся с различными видами и жанрами музыки (фортепианные и вокальные произведения, симфонии и оперы, арии, дуэты, хоры, пьесы и т. д.).

В. Н. Шацкая живо интересовалась современной музыкой. Она составляла программы концертов, посвященных творчеству Шостаковича, Прокофьева, Хачатуряна, Кабалевского, Александрова и др.

Исследования Н. В. Шацкой убедительно доказали, что полноценное восприятие детьми музыки достигается при условии систематического педагогического руководства. В книге «Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества» она писала: «Умение слышать и слушать музыку не приращенное качество. Оно должно быть воспитано, развито в учении, и здесь огромная роль принадлежит педагогу»⁸. В педагогическое руководство, по мнению В. Н. Шацкой, входит умение разбудить и развить интерес к музыке, увлечь эмоционально, организовать внимание детей. Большое значение в руководстве восприятием детьми музыки принадлежит слову учителя, которое призвано углубить, закрепить и сделать осмысленным любое музыкальное впечатление.

Много работала В. Н. Шацкая над методикой анализа музыкального произведения. «Донести до слушателей намерения композитора,— писала она,— показать, что и как стремился он выразить в музыке,— задача нелегкая. В раскрытии идеи, замысла композитора, особенно по отношению к инструментальной музыке, не имеющей определенной самим композитором программы, наиболее правильно, по нашему убеждению, опираться только на свидетельство самого композитора или его современников-музыкантов и на тщательный разносторонний анализ самого произведения»⁹.

Анализируя работы В. Н. Шацкой по теории и методике музыкального воспитания, мы ясно видим, что она рассматривала музыкальное воспитание как средство формирования мировоззрения, идейной убежденности и нравственного облика подрастающего поколения. В. Н. Шацкая считала необходимым строго отбирать произведения с точки зрения их идейной и художественной ценности. Важное место отводила она вопросам изучения интересов и способностей учащихся, приобщения их ко всем видам музыкальной деятельности. Валентина Николаевна одной из первых

сформулировала положение о необходимости педагогического руководства восприятием музыки и формированием художественного вкуса детей. Она установила тесные связи между воспитанием эстетического отношения к музыке и обучением исполнительским навыкам. Эти положения легли в основу создания теории советской музыкальной педагогики и массового музыкального просвещения.

Печатается по кн.: Валентина Николаевна Шацкая: Библиографическое пособие.— М.: изд. АПН СССР, 1982.— С. 1—17.

¹ Шацкий С. Т., Шацкая В. Н. Бодрая жизнь//Собр. соч.— М., 1962.— Т. 1.— С. 425.

² Там же.

³ Там же.— С. 435.

⁴ На путях к новой школе.— 1927.— № 1.— С. 64.

⁵ Вестник просвещения.— 1925.— № 6.— С. 80.

⁶ Шацкая В. Н. Музыка в школе.— М., 1963.— Кн. 2.— С. 51.

⁷ Там же.— С. 53.

⁸ Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества.— М., 1975.— С. 78.

⁹ Шацкая В. Н. Изучение музыкальной литературы//Уроки пения в VII—VIII классах.— Л., 1962.— С. 120.

РАЗДЕЛ II

ВЕДУЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ СОВЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МАССОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

ПРЕДИСЛОВИЕ СОСТАВИТЕЛЯ К II РАЗДЕЛУ

Содержание II раздела, как говорит его название, включает материалы теоретико-методического характера, которые составили три подраздела:

основные теоретико-методические положения музыкального воспитания в советской школе;

своеобразие реализации общих положений музыкального воспитания в Советском Союзе в некоторых союзных республиках;

детское музыкальное творчество как метод активизации восприятия и исполнения музыки.

По своей значимости каждый из названных подразделов заслуживает быть отдельной книгой. Но, естественно, хрестоматия не имеет цели специально подробно рассматривать указанные проблемы, включенные в нее материалы скорее *напоминают* читателю о тех ведущих идеях, которые были заявлены в первые же годы строительства новой школы и сохраняли свою сущность в последующие периоды. Эту функцию выполняют краткие фрагменты из работ Б. В. Асафьева, В. Н. Шацкой, Д. Б. Кабалевского. Целесообразность их включения мы видели в частности в том, что в период разработки новых концепций музыкального воспитания, поисков путей его совершенствования небесполезно переосмыслить даже как будто хорошо известное. Гёте говорил, что необходимо все время повторять истины, так как и заблуждения повторяются среди нас.

Отходу от стандартизации в музыкальном воспитании способствует и знание того, как в общем-то единые цели по-разному реализуются в разных республиках, в соответствии с их национальными традициями, накопленным опытом, конкретными условиями. Конечно, такой материал имеет место в любой советской республике, здесь же мы предлагаем опыт педагогов Литвы, Эстонии, Азербайджана, Армении, который, пожалуй, более обработан, систематизирован — *выстроен* и этим может обогатить деятельность своих коллег.

Тема, которой посвящен третий подраздел, может быть раскрыта особенно широко, так как проблема детского музыкального творчества привлекала внимание прогрессивных педагогов еще до Октябрьской революции, а в настоящее время часто ха-

рактируется как основная тенденция в музыкальном воспитании XX века.

Несмотря на тесную взаимосвязь восприятия и исполнения музыки, следует заметить, что при огромном количестве всевозможных материалов по вопросам детского пения творческое развитие детей в этом процессе еще только-только начинает обогащаться новыми интересными данными. Тут мы хотим привлечь внимание читателя к фрагментам из работ Д. Е. Огороднова, Г. П. Стуловой и Т. Н. Овчинниковой, которые заслуживают пристального изучения. Конечно, приведенные в хрестоматии мысли Д. Е. Огороднова о его методической системе не позволяют читателю «увидеть» и «услышать» ее суть. Но он, заинтересовавшись, может самостоятельно ознакомиться с ней по книге этого прекрасного учителя и попробовать применить его метод в своей практике. То же можно сказать и о фрагментах из статей Т. Н. Овчинниковой. Хотя цитируются три ее работы, они дают лишь самое схематичное представление о позиции автора, известного исследователя детского (юношеского) голоса и блестящего хормейстера-практика.

Известно, что работа по музыкальному воспитанию детей не может быть ограничена рамками школьного урока, и педагоги-энтузиасты продолжают свое дело во внеурочное время, организуя всевозможные кружки, студии, хоры, оркестры. Это в известной степени и повлияло на выбор материалов при составлении данного раздела хрестоматии, где предлагаются различные варианты методик работы с детьми не только в общеобразовательной школе, но и во внешкольных учреждениях.

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Б. В. Асафьев

МУЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

...«Научение» музыке еще не означает ничего принципиально значительного. Я, право, не знаю (сам будучи музыкантом), нужно ли всех обучать музыке, то есть игре и пению (разумею сольному). Но наблюдать ее и, наблюдая, привыкать делать выводы и обобщать — это иное дело. Наблюдать искусство — значит, прежде всего, уметь воспринимать его. Восприятие восприятию рознь. Воспринимать музыку — дело трудное. К нему надо подготавливать внимание. Рассматривая вопрос о месте музыки в общеобразовательной школе как предмета (объекта) наблюдения, я нарочно отграничиваю фазу научного изучения и фазу эстетического отбора от более простой и скромной фазы наблюдения за воспринимаемым явлением...

Что восприятие и наблюдение музыки могут привести к художественной оценке и к повышению уровня вкуса — в этом нет сом-

нения. Но не в оценке и не во вкусе центр тяжести. Опираясь только на них, трудно оправдать место и значение музыки в школе, а главное, определить границы ее использования как школьного предмета. И художественная оценка, и вкус должны вырабатываться в процессе наблюдения, но они не должны обращаться в преднамеренный замысел, в предвзятую цель, на которой строится программа. Если музыка — жизненно насущное и здоровое явление, то не надо начинать восприятие его и наблюдение за ним с эстетических предпосылок. Закат солнца — красивое зрелище, но не в нем одном (то есть не в красоте зрелища) дело. Есть в созерцании заката более существенная сторона, чем простое любованье. Это — наблюдение, обогащающее жизненный опыт и повышающее степень жизнеспособности и жизнерадостности. Точно так же и музыку, взятую как созерцаемое явление, можно и должно попытаться вывести за пределы гипнотического погружения в нее ради эмоционального внушения, исходящего от нее. Такое пассивное погружение — вредно, ибо не актуально и не динамично...

Постараюсь быть кратким и не буду определять ни объема музыки как предмета, ни суммы знаний, почерпаемых от нее. В чем же тогда ее значение? Оно — в музыкально-интонационной природе, в ее ритмической организации, в актуальности движения звучаний и в динамике процесса звучания...

Музыка — искусство слуховых впечатлений. Вернее, слухомоторных. Через метрико-архитектонический метод распределения звучащего материала она лишь отчасти сближается со зрительными восприятиями и представлениями. Значит, наблюдение музыки прежде всего ведет к обострению слуховых впечатлений (реакций на слуховые раздражения) и, следовательно, к обогащению нашего жизненного опыта и нашего знания о мире через слух...

...Напряжение слухового внимания при восприятии-наблюдении музыки дает возможность схватывания — среди непрерывно протекающего музыкального движения — связи друг с другом и взаимодействия всех обуславливающих процесс звучания элементов. Иначе говоря, вырабатывается насущное качество восприятия, насущное именно при современной переоценке всего существующего. Восприятия — в плане соотносительности и сопряженности организующих звучащую материю элементов.

Музыка движется. Единственное средство не упустить целого за мигами звучаний и понять процесс развертывания звуков — это постигать соотношения каждого данного звучащего момента с предыдущим и последующим моментами. <...>

Вот одна сторона дела. Но опять-таки из того же основного свойства музыки (движение во времени звучащего тона разной силы напряжения) проистекает рядом с проблемой соотношения звучащих элементов проблема закономерного распределения их, то есть проблема ритма. Ибо звуковые соотношения улавливаются слухом только в определенной последовательности: от пульса-

ции смежных (слабой и сильной) долей такта до симметричного ритмования широких и глубоких музыкальных планов. И если созерцание неподвижных образов пластических искусств, ритмично организованных, вырабатывает в нас внутренний соритмичный строй чувств и представлений, то тем более организующе действует восприятие ритмично движущейся музыки, в особенности когда это восприятие не является только бессознательным подчинением ритмическому чередованию звучащих частиц, а бывает тесно связано с наблюдением и сознательным усвоением ритмозвуковых соотношений, в силу привычного следования слуха за ними.

...Обывательское представление о хорошем слухе дает лишь констатирование факта хорошего слышания и пассивного запоминания. Но музыкальный слух есть, прежде всего, наблюдение и усвоение ритмически и динамически организованных соотношений звучащих элементов. Только здесь начинается актуальное, обогащающее жизненный опыт восприятие музыки как искусства. <...>

Как их раскрыть и как организовать систему такого наблюдения музыки (взамен пассивного восприятия ее или гипнотического погружения в нее) — это вопрос метода, но раньше всего важно уяснить себе, что музыка, развивая наше слуховое восприятие, действительно обогащает внутренний опыт...

...Бесплодный спор о «содержании» слухом постигаемых музыкально оформленных образов тянется бесконечно через всю эволюцию музыки в виде ли проблемы взаимодействия слова и музыки или в спорах о программной музыке... <...>

...Музыка документально не устанавливает, что она точно и несомненно передает подлинный объект (как зрительный образ или предмет) и что она несомненно выражает то состояние, которое было у композитора в момент сочинения. Обычно композитору самому мало дела до этого состояния, не говоря уже о том, что он мог желать выразить совсем другое, а вовсе не то состояние, в каком находился сам. Но музыка, безусловно, отражает эмоциональный тонус эпохи (созвучит ей) и если не всегда выражает личные стремления композитора, то, во всяком случае, интонирует состояния, типичные для окружающей ее среды¹. <...>

...Целью и задачей (конечно, трудной) музыкальной педагогики в общеобразовательных школах — если только факт обогащения нашего сознания и повышения уровня жизненной интенсивности через слуховые восприятия, организованные в музыке, не вызывает в сущности своей никаких сомнений — является развитие звуковых навыков путем разумно поставленного наблюдения музыкальных явлений. Сперва в их чисто музыкальной природе, потом в связи с содержанием звуковых образов и, наконец, в пределах изъяснения музыкальной символики, выразительной и образительной (звукозапись).

Какими приемами добиться приобретения необходимейших для понимания музыки современной эпохи слуховых навыков —

дело метода... Ни в каком случае не следует избегать при организации преподавания музыки в общеобразовательных школах проблемы музыкальной эволюции, понимаемой как развитие своеобразного эмоционального языка, ибо эта проблема связывает музыку с важнейшими социальными проблемами. Затем: никогда не следует отказываться от утверждения интеллектуального начала в музыкальном творчестве и восприятии. Слушая, мы не только чувствуем или испытываем те или иные состояния, но и дифференцируем воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим. <...>

К терминологии (самой необходимой) следует подходить с таким расчетом, чтобы термин обобщал то, что уже всем стало ясно из предшествовавших наблюдений над материалом и бесед. Никогда термин не должен дедуктивно предшествовать явлениям, которые он определяет, но которые еще не известны. При таком подходе не придется опасаться, что занятия будут идти либо только с теми, у кого есть слух, либо по принуждению. Какие бы методы ни были найдены, завоевать достойное музыки место в школьном воспитании и образовании могут только сами педагоги, если выработают в себе в достаточной мере чуткое сознание того, что музыке трудно научить путем формальных уроков и к тому же научить всех. Надо стремиться вызвать к ней интерес путем организованного наблюдения и не запугивать «непосвященных» схоластической премудростью!

Печатается по кн.: Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании.— Л., 1973.— С. 47—59.

¹ Иногда интонирует их параллельно зрительным (изобразительным) отражениям состояний, характеризующих эпоху.

Б. В. Асафьев

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

...Важнейшей музыкальной педагогической задачей является развитие звуковых (слуховых) навыков, помогающих свободно ориентироваться и в чисто музыкальной природе слуховых образов (ритм, состояние, динамика, поступь или темп, колорит или тембр), и в эмоциональном содержании (насыщенности) их, и в их символике выражения и изображения (звукозапись).

...Рационально и систематично организованные опыт и наблюдение создали бы актуальных, а не пассивно воспринимающих музыку слушателей.

Это очень важно, потому что пассивно воспринимаемая музыка гипнотизирует чувство и завораживает волю, актуальное же постижение ее, наоборот, усиливает интенсивность переживаний и раскрывает перед человеком богатый мир слуховых образов. <...>

...К организованному наблюдению музыкальных явлений придется идти посредством «слушания музыки» и осознания воспринятого. Слушания не в узком смысле «прослушивания» исполняемого в классе, а планомерного восприятия самой музыки и сведений о музыке — всего, что можно почерпнуть в театрах, концертах, лекциях, экскурсиях и даже среди уличных впечатлений¹. К сфере же опыта придется идти через возбуждение самостоятельности мало-помалу, по мере того, как будут накапливаться наблюдения и будет расти интерес к продукции музыки и связанному с нею изучению приемов творчества и исполнения.

Я подчеркиваю слово творчество, потому что считаю, что «композиторство» не должно ограничиваться специализацией и замкнутым кругом людей, особенно одаренных. Это злейшая ошибка старой музыкальной педагогики. Надо смотреть трезво на дело. Разве певец, ведущий подголосок в народном хоре и вызвавший одобрение слушателей ловким «вывертом» голоса или изобретенным им тут же новым вариантом подголоска, — не «инстинктивный» композитор?.. <...>

...Не следует только ограничиваться быстрыми заключениями по немногим данным. У одного музыкальность скажется в способности запоминать спетые или сыгранные фразы, у другого — в чутком разговоре по поводу испытанного впечатления музыкального порядка. Ребенок с абсолютным слухом, поразивший преподавателя, может оказаться туповатым при восприятии сложных музыкальных отношений или лишенным задатков хорошего вкуса. Наоборот, ученик, не обнаруживший слуха при мимолетной пробе, может со временем выказать глубокий и серьезный интерес к музыке и осознать ее, между тем как другой, по-видимому, более одаренный, ограничится игрой на память «банальщины». Поэтому раскрывать музыкальные инстинкты надлежит с осторожностью и с применением максимума различных способов «улавливания музыкальности» и выяснения степени интереса к музыке. <...>

...Путем соответствующего подбора демонстрируемых сочинений или музыкальных бесед — методом наведения — можно незаметно для слушателей ввести их в среду действия факторов, на которые желательно обратить внимание. И только убедившись, что наблюдение правильно пошло по намеченному направлению, можно зафиксировать результаты его соответствующим обобщением. Таким образом, следует проработать важнейшие виды соотношений: ритмических, ладовых, тональных, динамических, темповых, тембровых и т. д., сперва направляя восприятие по выбранной линии, а потом помогая наблюдать замеченное или схваченное слухом свойство. Добиваться этого надлежит разными путями, в зависимости от способностей тех, с кем приходится иметь дело...

...Руководитель должен быть очень осторожен в смысле выбора материала для наблюдения: среда, из которой вышли слушатели, играет важную роль в образовании тех или иных слуховых

навыков. И может случиться, что то, что для руководителя представляется высокохудожественным, просто не будет волновать. Это далеко не значит, что надо пользоваться для неподготовленной группы дешевенькими «общедоступными» сентиментальными пьесками. Можно выбирать очень сложные сочинения (нередко бывает, что технически сложное легко воспринимается психикой, и наоборот), но следует примечать, какая музыка влечет слушателей и почему. В том-то и задача воспитания слуховых навыков, чтобы, не перенося слух сразу в абсолютно чуждую среду и уступая кое в чем приобретенным привычкам, умело направить работу к разумной цели.

Печатается по кн.: Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном образовании и просвещении.— Л., 1973.— С. 61—70.

¹ Например, впечатления, произведенные празднеством с участием музыки или просто военным маршем, песнями солдат и пионеров и даже уличным концертом, — все это может стать предметом сообщения в лаборатории и оценки.

В. Н. Шацкая

ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ ПО СЛУШАНИЮ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

Система музыкального образования в советской школе связывает воедино воспитание эстетического восприятия музыки и развитие исполнительских (хоровое пение) возможностей учащихся. Ознакомление учащихся с лучшими образцами музыкального творчества служит основой идейного и нравственного воспитания школьника средствами этого искусства, основой формирования музыкального вкуса. Накопление музыкальных впечатлений развивает у детей музыкальные потребности, интересы и способности. Обучение исполнительской деятельности осуществляется тем успешнее, чем больше развита у учащихся способность эстетически воспринимать музыку.

Образование музыкальных представлений связано с осознанием особенностей музыкального языка, строения музыкальной речи, ее выразительных средств. Эмоциональная отзывчивость на музыку формируется и воспитывается вместе с развитием специальных музыкальных способностей, к которым относятся музыкально-слуховые представления, музыкальный слух в широком понимании, музыкальная память. Первым условием развития всех этих способностей в процессе восприятия музыки является правильный отбор музыкальных произведений не только по содержанию и художественным качествам, но и по их доступности соответственно возрасту и уровню как общего, так и собственно музыкального развития школьника.

Программа по музыкальному образованию в советской школе на всех ее этапах включала материал, рекомендованный для прослушивания на уроках. Определился он в результате теоре-

тических исследований и экспериментальных проверок, начатых еще в середине 20-х годов. В советской системе музыкально-эстетического воспитания в школе используется не только музыка, написанная специально для детей, но и народная песня, русская и зарубежная классика, произведения советских композиторов.

В программу включены:

а) народные песни — детские, шуточные, игровые, плясовые, хороводные, некоторые исторические, и не только русские, но и народов СССР, а также старые революционные песни;

б) песни советских композиторов — детские и массовые, разнообразные по тематике и жанрам: песни о Ленине, революционные песни, песни гражданской и Великой Отечественной войн, песни о Родине и о родной природе и др. Учащиеся знакомятся с лирическими, праздничными и шуточными песнями;

в) образцы инструментальной музыки для детей — русских и западных композиторов-классиков (Глинка, Чайковский, Римский-Корсаков, Моцарт, Бетховен, Григ) и советских композиторов (Глиэр, Кабалевский, Прокофьев, Раухвергер, Хачатурян, Шостакович и др.), а также образцы вокальной и инструментальной мировой музыкальной классики, в первую очередь русской: танцевальная музыка, оркестровые вступления и отдельные фрагменты из русских опер.

Основной идейно-воспитательной задачей музыкальных занятий в начальных классах является расширение представлений детей о жизни через воздействие ярких и доступных их пониманию музыкальных произведений, обогащение музыкального опыта учащихся, развитие у детей интереса к музыке, накопление ими музыкальных впечатлений от произведений, близких им по содержанию, разнообразных по тематике и жанрам.

Основная задача, связанная с осознанием музыкальных впечатлений, заключается в том, чтобы научить детей подмечать различие музыкальных произведений как по их общему характеру, так и по некоторым наиболее отличительным на слух выразительным средствам. <...>

Основная задача разбора музыкального произведения в связи с хоровым пением или слушанием — научить понимать выразительный смысл определенных музыкальных средств и дать первые представления об особенностях музыкальной речи как выражения чувств.

Выразительные средства музыкального произведения должны рассматриваться не изолированно, а в их взаимосвязях — сначала немногих, основных, а потом более сложных и разносторонних. Таким образом, изучение музыкального произведения предусматривает его целостное, эмоциональное восприятие, раскрытие единства содержания и выразительных средств, которые особенно ярко характеризуют образ.

Печатается по кн.: Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. — М., 1975. — С. 73—78.

В нашу эпоху, эпоху грандиозных социальных потрясений, острейших противоречий, когда в общественно-политическую и идейную жизнь планеты вовлечены гигантские массы людей, все ясней становится, что нет и не может быть в жизни ничего, что было бы ограничено рамками узкого профессионализма и свободно от идеологического содержания. Понимание этой истины давно уже проникло во многие области педагогики и воспитания. Сегодня во весь голос заговорили об этом в области музыкального просвещения.

Для нас, советских музыкантов-педагогов, теория и практика музыкального образования и воспитания неразрывно связаны со всей нашей культурой. Впитывая и развивая все ценное, созданное человеческой мыслью прошлых столетий, прежде всего передовой русской педагогической мыслью, советская педагогика выдвинула новые задачи и идеалы, рожденные эпохой революции...

...Первым же декретом об общеобразовательной школе музыка и изобразительное искусство были включены в программу как предметы, обязательные для всех школьников с первого класса. На общеобразовательную школу была возложена задача обеспечить эстетическое воспитание всех учащихся...

...Педагоги многих стран спорят о том, следует ли учить музыке всех детей или только особо одаренных. Советская педагогика отвечает на этот вопрос так: музыке как профессии следует, разумеется, обучать детей, имеющих отличные музыкальные способности и особое к музыке влечение (в этом смысле музыка ничем не отличается от любой другой профессии), но общее музыкальное воспитание должно распространяться абсолютно на всех детей...

...Главной задачей массового музыкального воспитания в общеобразовательной школе является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность.

Среди проблем сегодняшнего дня, связанных с музыкальным воспитанием юношества и молодежи, педагогов едва ли не всех стран мира волнует проблема легкой, развлекательной музыки и того места, которое эта музыка занимает в жизни юных поколений...

...Искусство способно и увлекать человека, и только развлекать его. Увлечь можно лишь глубокими мыслями и глубокими чувствами. Развлечь можно чем угодно, любым пустячком, лишь бы он занятно был сделан и «щекотал нервы!» Подлинное, глубокое искусство неподвластно веяниям моды, оно способно жить века, обогащая духовный мир человечества и не проявляя признаков старения, как живут великие творения Баха, Моцарта, Бетховена, Чайковского. Развлекательная музыка, как правило, подчиняется зыбким законам скоропроходящей моды. Жизнь да-

же самых удачных эстрадно-развлекательных песенок измеряется годом, чаще месяцами, а нередко и неделями. Развлекательные опусы быстро приедаются, перестают развлекать и вызывают потребность в чем-то более развлекательном, а потом еще в более развлекательном и т. д.— до бесконечности.

Становясь постепенно единственной духовной потребностью, развлечение неизбежно ведет к пресыщенности, умерщвляя в конце концов все эстетические идеалы и способности. Так формируется своеобразный тип эстетически извращенного человека, не способного к активному, творческому восприятию настоящего, великого искусства, не воспринимающего ни больших мыслей, в нем заключенных, ни глубоких чувств. Развлекаться! Только развлекаться! Любым способом, лишь бы развлекаться! — этим исчерпывается его эстетический мир. Надо ли говорить, что проблемы художественного качества, таланта, мастерства, содержательности перестают здесь играть какую-либо роль. Все прощается, ничто не требуется — лишь бы позанятнее, лишь бы поразвлекательнее!..

Так естественная, нормальная для всякого нормального человека потребность в развлечении и, соответственно, в развлекательной музыке превращается в стену, в непроходимую пропасть, отделяющую его от подлинных эстетических ценностей, от настоящего, большого искусства.

Массированное наступление развлекательной музыки создает сегодня немалые трудности в области музыкального воспитания уже одним тем, что вносит смутение в умы подростков и молодежи. Час, в лучшем случае два часа в неделю школьный учитель старается вызвать в них интерес и любовь к народному искусству и к искусству великих мастеров-классиков прошлого и настоящего, а сколько часов находят они под воздействием кино, радио и телевидения, заполняющих сегодня киноэкраны и мировой эфир преимущественно легкой, развлекательной и часто пошлой, безвкусной и безнравственной музыкой? Попробуйте-ка устоять против этих влияний, не имея основательно выработанного вкуса, «иммунитета против пошлости»! Попробуйте остаться сухим под ливнем, если у вас нет ни зонта, ни плаща! Попробуйте не замерзнуть, если вокруг мороз, а вы раздеты!..

...Мы открыто говорим, что понимание музыки как чудесного искусства неотделимо от понимания его как острого оружия — оружия борьбы за высокие идеалы гуманизма, за мир, за уважение ко всем народам земного шара. И мы, конечно, готовы повторить мудрые слова великого польского художника Яна Матейко: «Для нас искусство — определенного рода оружие, которое неотделимо от любви к Родине». <...>

...Широко известные ленинские слова о том, что искусство должно принадлежать народу, — для нас и исходная позиция, и конечная цель всей деятельности в области художественной культуры. Однако слова эти могут остаться лишь общим политическим лозунгом, если не знать или забыть, какое искусство имел в виду

Ленин, говоря, что оно должно войти в жизнь каждого человека, всего народа. <...>

...Не раз Ленин подчеркивал, что наш народ заслужил право на «настоящее, великое искусство». «Что касается зрелищ, — пусть их! — не возражаю, говорил он. — Но пусть при этом не забывают, что зрелища — это не настоящее большое искусство, а скорее более или менее красивое развлечение. ...Наши рабочие и крестьяне заслуживают чего-то большего, чем зрелищ. Они получили право на настоящее, великое искусство».

И к какому бы из множества любимых Лениным музыкальных произведений ни обратились, мы всегда, независимо от формы и жанра, встретимся с образцами действительно настоящего, великого искусства — от народной песни до монументальной симфонии.

Если представить себе наиболее любимую Лениным музыку в виде горной цепи, то вершиной ее, наподобие могучего двуглавого Эльбруса, будут возвышаться Чайковский и Бетховен. Особенно Бетховен! «Ничего не знаю лучше «Appassionata», — сказал он, слушая бетховенские сонаты в исполнении пианиста Исаия Добровейна, — готов слушать ее каждый день. Изумительная, нечеловеческая музыка».

Вот какое отношение к искусству, какой уровень его, какие идеалы мы имеем в виду, когда говорим о ленинских основах нашей музыкальной эстетики.

Печатается по журн.: Советская музыка.— 1970.— № 9.— С. 14—21.

Дм. Кабалевский

ПРЕКРАСНОЕ ПРОБУЖДАЕТ ДОБРОЕ

На каком материале надо воспитывать вкус и музыкальную культуру детей? Вот первая из этих проблем, встающая перед каждым из нас, перед каждым учителем музыки. Я думаю, что значительная часть педагогов во всем мире стоит на той точке зрения, что музыкальное воспитание должно строиться на органичном сочетании трех элементов: народной музыки, классической музыки и музыки современной. Однако на практике проблема эта решается вовсе не так просто, и зачастую здесь возникают жаркие споры.

Чаще всего споры эти касаются третьего элемента — современного творчества. Тут сталкиваются две крайние позиции.

Есть еще педагоги, избегающие в своей педагогической работе музыки современных композиторов. Они боятся, что новая музыка может «расшатать» основы классической музыкальной логики, которая должна быть воспитана в юных музыкантах, что она может «испортить» учащихся не только их музыкальный вкус, но даже руки и голоса...

Мне искренне жаль не только учеников, занимающихся у таких учителей. Мне жаль и самих этих учителей: они отстают от своих учеников, которые, как правило, своим еще незрелым, но от природы здоровым сознанием тянутся к творчеству своих современников, в котором они ощущают окружающий их сегодняшней мир и даже самих себя. Мне жаль таких учителей потому, что ученик, стоящий на более передовых позициях, чем учитель, конечно, не самое лучшее соотношение между воспитанником и воспитателем!..

На другом полюсе в этих спорах стоят некоторые композиторы, занимающие крайние, так называемые авангардистские позиции, композиторы, плененные догмами додекафонических, алеаторических, пуантилистических и прочих искусственно рожденных систем и теорий, призванных заменить собой будто бы исчерпавшие себя и умершие тональные основы музыки.

Жалуясь на то, что широкая публика не хочет слушать их произведения, часто не считая их просто искусством, эти композиторы склонны винить в таком отношении к себе существующую систему музыкального воспитания детей.

На одном из международных музыкальных конгрессов, на выставке новых сочинений (некоторые из них были похожи на забрызганные кляксами зашифрованные чертежи, нанесенные по ошибке на нотную бумагу), я с ужасом слушал, как какой-то музыкант с пеной у рта доказывал, что классика губит живое восприятие современной музыки, так как воспитывает в людях с детства музыкальный консерватизм, неспособность понимать новое в искусстве. Изъять классику и народную музыку из учебных программ! С первых же шагов обучения заменить ее по меньшей мере современной додекафонической музыкой! Только так можно восстановить порвавшуюся связь между современной музыкой и слушателями!..

Какое счастье для искусства и для детей, что подавляющая часть учителей музыки понимает всю трагикомическую нелепость подобных рассуждений!..

И ведь вот что интересно: музыканты, стоящие на таких позициях (имею в виду не только композиторов, но и исполнителей, и критиков, а может быть, и некоторых педагогов!), весьма своеобразно толкуют понятие «современности». Для них современно только то, что не признано! Поэтому они не считают современными ни Прокофьева, ни Шостаковича, ни Бартока, ни Кодая, ни Хиндемита, ни Барбера, ни Бриттена, ни Орфа... Кстати, все эти композиторы никогда не называли себя авангардистами, хотя все они, безусловно, принадлежат к самым передовым художникам нашего века. А вот тот, кто, не имея для этого достаточных оснований, ужасно хочет прослыть передовым и даже сверхпередовым, начинает шуметь, сам навешивает на себя этикетку «авангардист» и всем другим отказывает в праве считаться современным...

Даже сам Арнольд Шёнберг — основатель атональной шко-

лы — считал, что воспитывать молодого музыканта надо на образцах классического искусства, и в своем творчестве к концу жизни почувствовал потребность возвращения к тональной музыке.

То, что большое количество современных композиторов сочиняют в додекафонной системе, не должно нас смущать — ведь еще Хиндемит, композитор, которого никто не назовет композитором консервативным, назвал додекафонию «кошмаром, который преследует сочиняющих фанатиков, стремящихся не отстать от моды...».

Что же касается алеаторики — этой догмы произвола, пытающейся противопоставить себя механистической догме додекафонической серии, то даже один из крупнейших лидеров авангардизма, западногерманский музыковед Теодор Адорно признал недавно, что обе эти системы одинаково чужды живому слуху... На этот раз я с ним не спорю...¹

Мы обязаны разобраться сами и помочь разобраться великой армии учителей музыки в сложнейших противоречиях современной музыки, найти свои твердые позиции в идейно-творческих спорах, в атмосфере которых развивается сегодня наше искусство. В одной и той же культуре одного и того же народа зачастую есть и то, что молодо, что обладает духовным здоровьем и опирается на прогрессивные идеи и идеалы своего времени, и то, что, прикрываясь внешне новыми, необычными формами, по существу питается идеями отжившими или отживающими свой век, идеями реакционными, способными лишь увести культуру с пути прогресса или, во всяком случае, затормозить ее движение по этому пути.

Для нас, музыкантов, от которых во многом зависит формирование идейно-эстетического мировоззрения молодых поколений, особенно важно разобраться во всем этом, как бы это ни было трудно. Сбиться с пути самому — это еще полбеды, хотя тоже, конечно, плохо. А вот, сбившись с пути, повести за собой в сторону, а то и в тупик своих воспитанников — беда несоизмеримо более серьезная!..

Печатается по кн.: Кабалевский Д. М. Прекрасное пробуждает добро. — М., 1973. — С. 141—145.

¹ Дальнейшее развитие советской музыки не поддержало данное положение, неоднократно высказываемое Д. Б. Кабалевским (даже в программе «Музыка» для 7-го класса). И додекафония, и алеаторика, и рок-музыка нашли свое претворение в творчестве многих композиторов (Слонимского, Шостаковича, Шнитке, Шедрина и др.). — Прим. сост.

Д. М. Кабалевский

ДОРОГИЕ МОИ ДРУЗЬЯ!

Круг вопросов, затронутых к этой книге, довольно широк, во всяком случае он выходит за пределы музыки, хотя музыка, естественно, осталась в центре. По форме своей книга ассоциируется

у меня с «ответами на записки из зала» — иногда очень лаконичными, иногда более обстоятельными. Тут и дружеский разговор с пионервожатыми, и напутствие школьникам; сердитый разговор с учителем, полагающим, что джаз — это «идейное оружие империализма», а потому его следует запретить, и письма родителям о сложностях воспитания художественно одаренных детей; мысли о музыке Прокофьева, Шостаковича и об их младших современниках, некоторые соображения о связи музыки с литературой и живописью; попытка разобраться в таких противоречивых явлениях современной музыки, как рок-опера «Иисус Христос — суперзвезда» и новейшие явления буржуазного авангардизма, размышления о выборе профессии, в частности о нелегкой, но увлекательной профессии учителя.

Все эти вопросы, однако, не так уж далеки друг от друга. В сущности, все это различные грани единого, важнейшего сегодня вопроса о духовной культуре молодого человека нашего общества. Ведь суть этого вопроса не в том, какова будет профессия сегодняшнего молодого человека, а в том, каким будет его духовный мир, его мировоззрение, его нравственность, его отношение к труду, к окружающим его людям, к своему месту в обществе.

Искусство может и должно играть очень большую роль в формировании духовной культуры человека. Огромные возможности, заложенные в нем, реализуются сегодня далеко еще не в полной мере, поэтому и не в полной мере раскрываются еще необъятные духовные силы человека.

Хороший педагог-воспитатель, в какой бы области знаний он ни трудился, всегда сделает искусство своим помощником. Таким же помощником может стать искусство и для любого молодого человека, занимающегося самообразованием.

Профессия тут ни при чем. «Как музыка Бетховена, Моцарта, Чайковского и Мусоргского нужна, необходима химику, агроному, философу и хирургу, точно так же всем им невозможно жить полностью, а работать и творить на полную мощь без вдохновляющих созданий Гомера, Данте, Шекспира и Пушкина». Этими словами выдающегося советского хирурга С. С. Юдина мне хочется закончить свое короткое предисловие к книге, которая — я очень надеюсь на это — сможет оказаться интересной и полезной молодым специалистам любой области. Ведь речь в ней идет о музыке не как о профессии, а как о ценнейшей части духовной культуры любого молодого человека, а не только молодого музыканта...

Печатается по кн.: Кабалевский Дм. Дорогие мои друзья. — М., 1977. — С. 5—6.

РОВЕСНИКИ

28 октября 1968 года в Москве, в праздничном сиянии белых мраморных колонн и в ослепительном свете хрустальных люстр Колонного зала Дома Союзов ВЦСПС, начал свою жизнь новый, организованный по инициативе Союза композиторов СССР, цикл симфонических концертов. Обращенный к юным слушателям, цикл этот был назван «Музыкальными вечерами для юношества». Иногда вечера эти называют «Вечерами ровесников» или даже просто «Ровесниками», поскольку в их проведении участвовала юношеская редакция Всесоюзного радио, носившая это название...

...«Музыкальные вечера для юношества» были задуманы не как обычные концерты, какие можно услышать в любом концертном зале. Главное их отличие должно было заключаться в том, что большая и очень важная роль отводилась в них слову о музыке. Не тому обычному «вступительному слову», какие нередко произносятся перед концертами и чаще всего носят информационный характер — лектор коротко, в общих чертах рассказывает слушателям о музыке, которую им сейчас предстоит услышать, — а серьезной беседе о музыке...

Задача этих бесед — не только знакомить слушателей с исполняемыми произведениями, но и раскрывать перед ними музыку как одно из удивительнейших проявлений человеческого гения, показывать музыку в ее связях с другими искусствами, с историей человеческого общества, раскрывать ее многообразные жизненные связи, словом, говорить о музыке как о большой, важной и ценной части жизни. Всей жизни в целом, жизни каждого из нас, каждого нашего слушателя в частности.

Не менее важную задачу наших бесед мы видели в том, что, предшествуя музыке, они должны эмоционально настраивать слушателей, так же как мы настраиваем радиоприемник на нужную волну, чтобы как можно яснее, чище, без всяких помех услышать музыку, которую обещает выбранная программа. «Пересказать» музыку словами, конечно, нельзя и нелепо было бы пытаться делать это, но подготовить, «настроить» слушателей для восприятия той или иной музыки можно и обязательно нужно.

«Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере познания чувств», — эти слова, сказанные замечательным советским педагогом В. А. Сухомлинским, мы могли бы поставить своего рода эпиграфом к «Музыкальным вечерам для юношества».

Печатается по кн.: Кабалевский Дм. Ровесники. Беседы о музыке для юношества. — М., 1981. — С. 5.

СВОЕОБРАЗИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩИХ ПОЛОЖЕНИЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В НЕКОТОРЫХ СОЮЗНЫХ РЕСПУБЛИКАХ

Э. Бальчитис

О СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ЛИТОВСКОЙ ССР

Музыкальное воспитание молодого поколения в Литве прошло долгий путь развития. Если сделать короткий исторический обзор, то мы увидим, что в Литве, как и в других советских республиках, музыкальное воспитание в течение многих веков основывалось на народном самовоспитании, на фольклоре, музыкальные традиции создавались и передавались из поколения в поколение самим народом. Как и в других республиках (а может быть, и еще сильнее), в развитии музыкальной культуры населения большую и неоднозначную роль сыграла культовая музыка. Она многие века лежала и в основе школьного воспитания...

...Принципиальный поворот в музыкальном воспитании детей был сделан в годы Советской власти...

После постановления правительства СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» в 1966 году была реформирована общеобразовательная школа и принято решение создать новые учебники по всем предметам, в том числе и по музыке. Это заставило еще раз пересмотреть цели, принципы, содержание, методику музыкального воспитания. Начались широкие исследования, в которые включились молодые люди, в основном воспитанники по специальности музыкальной педагогики Вильнюсского государственного педагогического института. <...>

Сейчас можно с уверенностью сказать, что музыкальное воспитание в республике достигло нового уровня. Пусть не все его стороны достаточно развиты, пусть вокруг отдельных его аспектов продолжают споры, пусть пока нет настоящей синхронности в преемственности между отдельными ступенями школьного обучения, в республике чувствуется большой подъем, по школам распространяются новые идеи, и они приносят свои плоды.

В чем суть этой новизны?

Попытаемся объяснить ее на основе теперь существующей системы музыкального воспитания в средних (IV—VIII) классах. До сих пор по поводу музыкального воспитания в средних классах высказывались разные точки зрения. На их основе создавались более или менее последовательные системы. Но почти во всех случаях они служили весьма узким задачам, были ограниченными как в широком воспитательном смысле, так и в узком — в смысле чисто музыкального развития детей. Например, в предыдущих литовских программах и учебниках для средних классов в основном преобладала теория музыки. Она предопределяла

и саму систему обучения. Пение и особенно сольфеджирование следовали за теорией без должной последовательности, без своей системы. То, что изучалось теоретически, дети не были способны использовать в музыкальной практике. Часто очень важных для сегодняшнего воспитания звеньев, таких, как слушание музыки, музицирование на детских инструментах, вообще не преподавалось. Конечно, для этого были причины, прежде всего отсутствие по-настоящему разработанной, основанной на передовом опыте других советских республик и зарубежных стран методики преподавания для общеобразовательных школ; содержание и методика копировались с профессионального музыкального обучения.

Сосредоточение внимания на одном звене обучения характерно и для других, достаточно развитых систем обучения. Например, система музыкального воспитания учащихся в Венгрии основывалась преимущественно на сольфеджировании и пении. Истоки этой системы восходят ко всемирно известной концепции венгерского композитора З. Кодая, считавшего сольфеджирование и пение основой развития музыкального слуха и музыкального образования детей. Можно отметить и широко известную концепцию выдающегося западногерманского композитора К. Орфа, выдвигнувшего на первый план в музыкальном воспитании детей музицирование — игру на детских музыкальных инструментах. Широкий отклик в советской музыкальной педагогике вызвала концепция советского композитора Д. Кабалевского, его предложение развить музыкальную культуру детей строится преимущественно на слушании музыки и беседах о ней.

В ходе нашей... работы... мы пришли к выводу, что ни одно отдельно взятое звено (будь то пение, музицирование или слушание музыки) не может полностью удовлетворить потребностей общеобразовательной школы. Его одностороннее преобладание не дает возможности проявиться другим сторонам музыкальных способностей, не дает тех знаний и навыков, которые необходимы для участия в повседневной музыкальной жизни, и тем самым ограничивает возможность для широкой воспитательной работы на уроках музыки.

Поэтому мы развивали гипотезу о том, что музыкальное воспитание, обучение и развитие лучше всего соответствует школьным потребностям, если оно основывается на целом комплексе более или менее равноправных, изложенных в соответствующей, четко последовательной системе видов деятельности, тесно связанных общим содержанием и единой методикой. Основными видами деятельности в школе, как и в жизненной практике, являются слушание музыки, вокальное и инструментальное исполнение. Но в педагогическом процессе они распределяются на следующие звенья: *слушание музыки, пение на слух, сольфеджирование, ритмическое воспитание, игра на музыкальных инструментах* (музицирование). Все они по-своему служат общей цели: развить музыкальный слух, научить петь и, по возможности, музицировать на элементарных инструментах (например, скудучай), на-

учить слушать и воспринимать музыку, посредством музыки эстетически воспитывать детей. Упомянутые звенья создают единую систему музыкального воспитания и обучения. Но, помимо того, каждый из них имеет и свои частные цели, свои подсистемы.

Так, слушание музыки является основой развития слушательских навыков, целостного, обобщенного восприятия музыки. Через слушание мы знакомим детей с композиторами, с музыкой более сложной, чем та, которую они сами могут исполнять, тем самым они приобретают много музыкальных знаний.

Придавая большое значение слушанию музыки, мы в то же время не согласны считать, что только на нем можно построить всю систему музыкального воспитания детей, как это предлагают некоторые методисты. Причин тут несколько. Во-первых, восприятие музыки путем слушания является одним из самых абстрактных способов мышления, требующих особой психической сосредоточенности, умения удерживать внимание и эмоциональное напряжение. Но в смысле физической активности оно пассивно. Поэтому не будем чересчур преувеличивать, если скажем, что восприятие музыки путем слушания является для ребенка даже самым сложным психическим процессом, с которым он в своей жизни сталкивается. Наконец, не все люди имеют природную склонность к подобному абстрактному мышлению, с сильным эмоциональным напряжением, как и не все люди имеют склонность к чтению сложной философской или требующей большой сосредоточенности художественной литературы (ведь для подготовки восприятия художественной литературы в школе отводится гораздо больше часов, и сам процесс чтения активизирует читателя, но любителей Томаса Манна, Романа Роллана, Достоевского не столь уж много. Тем более это сложно для детей, так как они не только не умеют глубоко сосредоточиться, но и не дозрели интеллектуально и эмоционально до восприятия более серьезной музыки).

Во-вторых, абстрактное мышление не может существовать без связи с конкретными явлениями, предметами, зрительными, слуховыми и другими ассоциациями, т. е. без определенной символики. Например, математик мыслит определенными цифрами, знаками, ребенок же, изучающий математику, сначала учится мыслить с помощью конкретных вещей, а потом долгое время его мышление связано с физической деятельностью — решением задач в письменном виде. Восприятие художественной литературы активизируется процессом чтения, восприятие изобразительного искусства — зрительным опытом и наблюдением. Восприятие музыки, особенно в младшем школьном возрасте, тоже невозможно без звукового опыта, без звуковой символики и без активной деятельности основы. Все это и дает исполнение музыки — пение, сольфеджирование, ритмическое воспитание, музицирование. Именно исполнение, через активную физическую деятельность, эффективным образом формирует систему музыкальных ассоциаций, представлений, звуковых символов, без которых слушание музыки оставалось бы очень поверхностным, неуловимым. К тому же

музицирование, пение, если оно качественное, очень сильно развивает чувство красоты, создает много ситуаций для непосредственного художественного удовольствия, т. е. само собой развивает многие аспекты восприятия музыки.

В-третьих, природа детей требует активной физической деятельности, и с этим надо особенно считаться. Это обстоятельство учитывается всей системой школьного обучения.

Все вышеуказанные аргументы подталкивают к выводу, что слушание музыки как процесс является необходимой частью урока, но его, особенно в младших классах, нельзя переоценивать и только на нем строить всю систему музыкального воспитания и обучения. Понятие «воспитывать слушателя» и «слушание музыки» (как процесс на уроке) далеко не тождественны. Слушание музыки — только одно из нескольких звеньев в воспитании слушателя.

С другой стороны, школа не должна ограничиваться воспитанием только слушателя (если к этому и были бы реальны предпосылки). Повседневная музыкальная жизнь — умение петь, музицировать — это зеркало музыкальной культуры народа, ее сущная потребность. И поэтому в школе, наряду с развитием восприятия серьезной музыки, ставятся не менее важные задачи: научить молодое поколение красиво петь, развить потребность к пению, разучить определенный репертуар песен, поощрять желание самому музицировать. Это и делается путем пения, сольфеджирования, ритмического воспитания, музицирования. Но каждый из этих путей, как уже упоминалось, имеет свое значение, свои особенности, все они по-своему дополняют общую систему обучения и воспитания. Например, пение на слух является основой развития детского голоса, художественного вокального исполнения, формирования песенного репертуара. Пение на слух мы в известной степени отделяем от пения по нотам. Ведь на слух дети уже с первых уроков способны исполнять гораздо более сложные песни, чем по нотам. Остается эта особенность и в дальнейшем, так как пение по нотам в общеобразовательной школе не может достигать возможностей пения на слух.

Сольфеджирование мы понимаем как кратчайший путь развития звуковысотного слуха. Оно прямо связывается и с развитием голоса, чувством интонации, художественностью исполнения. Но в то же время мы не переоцениваем значения пения по нотам. Ноты нам не окончательная цель, а лишь один из нескольких способов развития слуха, ладового чувства, голоса.

Ритмическое воспитание — основа развития чувства ритма, ритмического слуха, самый удобный путь к развитию представлений длительностей звуков, без чего опять же невозможно сольфеджирование, музицирование, поверхностными становятся пение, слушание.

Игра на музыкальных инструментах развивает тембровый слух, совершенствует и художественно реализует многие знания и навыки (особенно по ритму и звуковысотности), раз-

вивает многоплановое, оркестровое мышление, обогащает исполнительские возможности, приучает к инструментальной музыке, доставляет своей красочностью детям много радости.

Все указанные звенья не только своеобразно влияют на развитие музыкальных способностей и восприятия, но также имеют очень большое значение для общего развития и воспитания человека. Например, слушание музыки учит сосредоточиться, вслушиваться не только в саму музыку, но и во многие другие явления жизни. Через слушание мы учим детей душевной и духовной сосредоточенности, способности прочувствовать и вдуматься, побыть некоторое время «с самим собой», со своим внутренним миром. Исполнение музыки, музицирование, ритмическое воспитание развивают точную реакцию детей, координацию мышления и движений. Наконец, сосредоточиться, мыслить, чувствовать учат и на уроках других школьных предметов, но нет другого предмета, на котором учили бы детей так точно чувствовать и до сотых долей секунды расчленять время, как на уроках музыки, причем эта точность должна быть и индивидуальной, и коллективной. Также нет другой дисциплины, которая учила бы детей тончайшим образом почувствовать звуковысотность или разнообразие тембров. Ведь все это развивает у человека способность воспринимать тончайшие явления природы и жизни, умение четко дифференцировать окружающий нас мир, делает человека более наблюдательным и чувствительным. Наконец, нет другой дисциплины, которая заботилась бы об одном из самых чудесных богатств человека — о его голосе. Ведь именно пение, наряду со своими непосредственными задачами, развивает красивый и здоровый голос, красоту повседневной речи.

Все это также подтверждает важность всестороннего развития детей на уроках музыки.

Как все это осуществляется в самом педагогическом процессе, как оно помещается в общую систему?

Попытаемся объяснить суть организации педагогического процесса следующими короткими положениями.

Прежде всего, организуя педагогический процесс на уроках музыки, руководствуются всеми общепедагогическими принципами обучения и воспитания.

Самым характерным среди специфических принципов нашей системы, как уже не раз упоминалось, является комплексность, т. е. в педагогическом процессе все проанализированные виды деятельности объединяются в один общий комплекс. Комплексность отражается и в построении всей учебной программы, и в распределении учебного материала по темам, и на каждом уроке.

В комплексном уроке все его элементы тесно связываются между собой, по возможности сливаются. Эффективность развития музыкальных способностей прямо зависит от глубины связей между звеньями, между разными формами музыкального мышления, знаний, слуховых навыков и т. д. Обогащение знаний и

навыков детей при работе над одним элементом должно автоматически повлиять на другие. Таким образом, взаимосвязь между разными видами деятельности является другим важным и специфическим принципом организации педагогического процесса на уроках музыки.

Среди важнейших принципов надо отметить и равновесие между основными звеньями музыкальной деятельности. Это, прежде всего, значит, что в системе обучения нет ни одного «важнейшего», постоянно ведущего звена: слушание, пение, сольфеджирование, ритмическое воспитание, музицирование являются одинаково необходимыми и специфически развивают музыкальные способности детей.

Это мы подчеркиваем потому, что если на уроках постоянно доминирует одно звено (что особенно характерно для некоторых систем), то оно постепенно все больше отдалается от остальных, забирает много времени, требует все больше и больше необходимых только для него знаний, навыков, учебного материала, методики, которые невозможно использовать и закреплять во время других форм деятельности. В подобных случаях остальные звенья мало развиваются, постепенно теряют связь с «ведущим» и, наконец, становятся бесполезными как в обучающем, так и в художественном смысле (так, на наш взгляд, случилось с пением, сольфеджированием, музицированием, развитием ритмического чувства в практическом опыте по программе, разработанной сотрудниками НИИ школ РСФСР).

Мы считаем, что все звенья обучения по возможности должны быть на одном или очень близком уровне с общими музыкальными знаниями, умениями и навыками, соответствовать общей музыкальной развитости и потребностям школьников. Конечно, в нашей системе учебный материал, предназначенный для какого-нибудь отдельного звена музыкальной деятельности, является более ограниченным по объему и сложности, чем в системах, где ведущей является одна форма обучения. Но зато в нашей системе избегается односторонность, учебный материал становится доступным для всех детей, появляется большее разнообразие, исполнительская и художественная вариантность, возможность при минимуме технических усилий извлечь максимум музыкальных впечатлений, вариантов исполнения и восприятия и тем самым глубже и шире развить детские музыкальные знания, навыки и музыкальное мышление вообще. Вариантность подхода к учебному материалу, разыскивание как можно большего числа вариантов исполнения той же песни, пьесы, упражнения становится важным принципом.

Предлагая удержать равновесие между основными звеньями, мы в то же время не утверждаем, что каждому из них на уроке надо отдавать одинаковое внимание и одинаковое количество времени. Равновесие, баланс внимания прежде всего должен отражаться в тематическом распределении учебного материала. На каждом же отдельно взятом уроке должно быть одно ведущее

звено, которое с урока на урок должно меняться. Если, например, на одном уроке ведущим звеном является слушание музыки, то на другом должно быть уже другое — сольфеджирование, ритмика и т. д. Кроме того, ведущее звено на уроке доминирует не столько во временном, сколько в идейном, тематическом смысле. Поэтому при акцентировании одного звена остаются и все остальные, но их роль теперь другая — через них реализуется, укрепляется тема ведущего звена. Например, в VI классе на одном из уроков дети знакомятся с шестнадцатыми нотами. Ведущим, исходным звеном на этом уроке является ритмика. Но данная тема реализуется не только ритмическими упражнениями, а и пением, сольфеджированием, игрой, слушанием. На следующем уроке (или через два урока) дети изучают вариационную форму. С вариациями яснее всего можно ознакомиться путем слушания — значит, ведущим звеном на этом уроке станет слушание музыки. Но так как в вариациях встречаются и шестнадцатые ноты, дети будут ими пользоваться, импровизируя ритмические, мелодические вариации, в которые будут включены ритмические и мелодические инструменты.

Таким образом создается основанная на тесной взаимосвязи система смены акцентуемых на уроке звеньев. Эта система ведущих звеньев или, как мы называем, принцип смены акцентов, и гарантирует равновесие и равномерность всех звеньев обучения.

Очень важно, помимо этого, чтобы в учебном процессе была единая, связующая все звенья методика. Поэтому для нас неприемлемы методы, которые для отдельного звена являются пусть даже очень эффективными, но оторваны от общего комплекса, требуя целой системы только для них необходимых способов, знаний, навыков, терминологии и т. д., которых нельзя применять для других звеньев (как это случилось, например, с релятивной сольмизацией и нотацией в начальных классах нынешних наших школ).

Учебный процесс должен быть основан на творческом начале как в работе учителя, так и в работе учащихся. Усвоение материала путем «зубрежки», путем многократного его повторения в том же виде, одними и теми же способами, должно быть ограничено до минимума. Большое значение имеет импровизация, импровизированное решение вариантов исполнения, творческий подход к анализу различных музыкальных явлений. В то же самое время творческие задания и импровизация тесно связываются с учебным материалом, подчиняются теме и целям урока.

Стараться, чтобы урок музыки был комплексным, чтобы на каждом уроке присутствовали в большинстве случаев все упомянутые нами звенья, заставляет и наличие только одного урока музыки в неделю. Если пропускается какое-нибудь звено, создается двухнедельный перерыв, нарушается принцип периодичности обучения. После больших перерывов качество обучения страдает еще сильнее.

Но, с другой стороны, то, что на уроке применяется не одно, а много видов музыкальной деятельности, как мы уже указывали, является не недостатком, а преимуществом. При одной форме работы быстро угасает внимание, активность детей. Опыт показывает, что школьники даже средних классов одним видом работы наиболее активно занимаются в первые 5—8 минут. Желая удержать активность детей и дальше, надо работать очень изобретательно. Но стоит только заменить вид деятельности, и дети опять работают активно. Учителя хорошо знают, что лучше песню учить в течение трех уроков по 5—8 минут, чем на одном уроке 20—25 минут — будет легче владеть классом и результаты будут гораздо лучшими. К тому же можно добавить, что многообразие форм работы само по себе делает уроки музыки разнообразными, красочными, они приносят детям больше радости.

Основанная на проанализированных здесь принципах работа создает возможность удержать во всем учебном процессе оптимальное, на наш взгляд, соотношение между пением, слушанием музыки, музицированием. Исследования показывают, что на уроках лучших учителей в IV—V классах больше половины всего времени дети поют (включая развитие интонации, голоса, разучивание и повтор песен, сольфеджирование, пение во время занятий ритмикой, музицирование, импровизацию, изучение тем отобранных для слушания произведений и т. д.); около 20% времени активно, с целью художественного восприятия и наслаждения, слушают музыку и примерно столько же времени тратят для занятия ритмикой и музицированием (вместе с пением, сольфеджированием, слушанием музыки и без них).

Содержание обучения, подбор и распределение учебного материала обуславливаются целями музыкального воспитания. Основными принципами, определяющими учебное содержание, являются: идейность, художественность, доступность, педагогическая полезность, последовательность, разнообразность, взаимосвязь, повторяемость, связь с жизнью и др. Кроме того, распределяем учебный материал по классам таким образом, чтобы, наряду с общими, требующими непрерывного и систематического повторения задачами, в каждом классе имелась и своя ведущая проблематика. Например, в IV—V классах основное внимание обращается на повторение и развитие главных знаний, навыков, умений, запланированных в программе начальных классов. Учебный курс построен так, чтобы учителя могли успешно работать и с теми детьми, которые хорошо усвоили программу начальных классов, и с теми, которые не получили нужной подготовки. Наряду с тем IV—V классы представляют как бы отдельную, законченную ступень обучения и развития со своими основными, но элементарно изложенными заданиями во всех узловых областях музыки (основные выразительные средства, жанры), с определенными навыками исполнения и восприятия музыки.

В VI классе знания и навыки детей дальше совершенствуются через призму гомофонного склада музыки: анализируются ее

выразительные средства, формы и особенности восприятия. В VII классе в центре внимания находится более сложная полифоническая, многоплановая музыка, анализируются более сложные жанры и формы, а также продолжается развитие исполнительских способностей учащихся.

В VIII классе школьникам дается общее понятие об историческом и стилистическом развитии музыки, через призму которого школьники анализируют легкую музыку, получают представление о старинной, классической, современной музыке. Историзм понимается как своеобразный способ развития слуха и знаний детей. Любая проблема решается всем комплексом проанализированных нами видов деятельности.

Конечно, систему обучения и воспитания школьников в средних классах нельзя считать еще совершенной. Необходимо еще пересмотреть само содержание, его доступность, найти более тесные связи между отдельными звеньями, усовершенствовать методику преподавания, учебники, методические пособия, принципиально улучшить базу обучения и проверку знаний.

Необходимо также решить проблему преемственности начальных и старших классов. Мы убеждены, — и это подтверждает практический опыт, — что именно в старших классах должен быть использован, дальше усовершенствован и обобщен весь исполнительский и слушательский опыт учащихся, приобретенный в течение восьми лет обучения...

Печатается по кн.: Прибалтийский музыковедческий сборник. — Таллинн, 1985. — С. 155—166.

Х. Кальюсте

О МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ В ШКОЛАХ ЭСТОНСКОЙ ССР

Очевидно, следует признать естественным, что представитель каждой области искусства считает особенно важной ту, в которой он сам трудится. Но не только из-за «профессиональной» любви к музыке я еще раз в начале этой статьи подчеркиваю ее особую важную роль в духовном обогащении и облагораживании человека.

Учителя и работники просвещения братских республик, посещавшие Советскую Эстонию, давали хорошую оценку постановке музыкального воспитания. Признание наших друзей глубоко радует нас. И в то же время мы понимаем, что наши достижения в этой области относительно и что уровень музыкального воспитания в нашей республике не вполне соответствует требованиям коммунистического воспитания современной советской молодежи. Преподаватели музыки считают, что достигнутый уровень может служить лишь хорошей основой для дальнейшего совершенствования музыкального воспитания, соответствующего требованиям современности.

Характеризуя состояние музыкального воспитания в Эстонии в настоящее время, нужно прежде всего отметить, что оно выросло на основе вековой народной традиции певческих праздников и развивалось благодаря огромному энтузиазму преподавателей музыки и стремлению сохранить за эстонским народом звание любителя песни.

Наше современное музыкальное воспитание возникло не на пустом месте и не сразу. Его корни уходят в прошлое столетие. Эстонская национальная культура стала прокладывать себе дорогу, когда страна находилась под игом прибалтийских помещиков-немцев, которым покровительствовало царское правительство. Эстонская музыка пробивала себе дорогу через духовные хоралы и мещанские песенки, насаждавшиеся балтийскими немцами, к настоящему национальному песенному творчеству, близкому и доступному сердцу народа. Первые эстонские профессиональные композиторы, получившие музыкальное образование в Петербургской консерватории, обращали большое внимание на школьный репертуар, создавали для хорового исполнения новые песни и составляли песенники для школ.

Эстонские музыкальные деятели всегда понимали, что общий уровень музыкальной культуры непосредственно зависит от музыкального воспитания в школе. Так это было в прошлом столетии и на рубеже столетий; эта взаимообусловленность имеет место и в современных условиях. Но не всегда были реальные возможности для внедрения в жизнь этих принципов, хотя музыкальное воспитание в школе требовало более широких прав, наперекор обстоятельствам. Определенное влияние на развитие музыкального воспитания оказал и буржуазный период республики. Несмотря на то, что многие руководящие деятели народного образования не были заинтересованы в развитии национальной музыки и стремились использовать ее в целях пропаганды националистических взглядов, в эти годы музыкальное воспитание росло и развивалось. Существенную роль в этом сыграла хорошая музыкальная подготовка кадров в учительских семинариях.

И только после восстановления Советской власти в Эстонии в 1941 году открылась возможность строить обучение и воспитание на глубоко демократических и гуманных принципах. Перед школой была поставлена цель — формирование члена нового общества, формирование всесторонне развитой личности. В учебных планах общеобразовательной школы музыкальному воспитанию было отведено большое место — во всех классах по два часа в неделю. Успехи музыкального воспитания в школе не смогли перечеркнуть и трудные годы оккупации. Сразу же после войны в освобожденной Советской Эстонии наряду с другими общеобразовательными дисциплинами получило дальнейшее развитие и музыкальное воспитание...

Самым ответственным участком в организации обязательного музыкального воспитания в общеобразовательной школе является обеспечение ее результативности. Одна из форм ее осуществле-

ния — это предусмотренные учебным планом обязательные уроки музыки. На этих занятиях ученики получают элементарное музыкальное общее образование, а остальные формы работы (внеклассная работа по музыке, хоры и т. д.) опираются на обязательное музыкальное обучение и не могут заменить его. Количество часов, предусматриваемое учебным планом на музыкальное воспитание, неоднократно менялось. Новым учебным планом предусмотрен один час в неделю во всех без исключения классах средней школы. Мы, преподаватели музыки, считаем это количество часов минимальным. Поэтому особенно важное значение приобретает их рациональное использование. Программы разработаны предметной комиссией по музыкальному воспитанию, которая работает при Министерстве просвещения республики. Программы неоднократно подвергались пересмотру и усовершенствованию.

...Воспитывая и формируя чувственный мир ребенка, современное музыкальное воспитание имеет в виду и развитие общих способностей ребенка. Основой любого образования является грамотность. Это в такой же мере относится и к музыке. Поэтому общее направление заключается в том, чтобы в будущем музыкальную грамотность довести до уровня грамотности по родному языку. Руководствуясь этим общим положением, учителя музыки ищут новые пути, внедряют в практику новые приемы работы и стремятся поставить музыкальное воспитание в один ряд с другими дисциплинами.

Среди новшеств, направленных на повышение уровня воспитательной работы, следует прежде всего назвать релятивную систему чтения нот ИО — ЛЕ — МИ, разработанную на основе методов, используемых в Венгерской Народной Республике. В тех школах, где внедрена новая система, более простая и доступная по сравнению с абсолютной системой чтения нот, музыкальная активность и сознательность детей стали значительно выше. Нотная грамота, до сих пор остававшаяся для детей сухой и сложной, стала теперь хорошим помощником в быстром и сознательном усвоении мелодии. На основе нотных программ ИО — ЛЕ — МИ (О — Е — МІ) сейчас составляются новые песенники-учебники. В целях пропаганды новой системы изготовлен и соответствующий учебный фильм.

С тем, чтобы проверить влияние музыкального воспитания на общее развитие ребенка и эффективность новых методических приемов, в республике открыты общеобразовательные школы, которые работают по программе повышенного музыкального воспитания и где на музыку отводится до шести часов в неделю. Уже в первые годы работы достигнуты хорошие результаты. Это дает основание утверждать, что увеличение учебной нагрузки по музыкальному воспитанию положительно сказывается и на общем развитии детей, которое, в свою очередь, способствует успешному усвоению других общеобразовательных дисциплин.

В последние годы большую роль в развитии музыкальных способностей детей стали играть классы музыки...

В этих классах дети учатся играть на различных музыкальных инструментах (рояль, скрипка, виолончель, аккордеон, духовые инструменты) за счет родителей. На основе специально разработанных программ дети получают музыкальное образование, почти приравненное к музыкальной школе.

Оживленно проходит в школах республики и внеклассная работа. У нас нет ни одной школы, где не работал бы детский хор. В больших школах их даже несколько (I—IV кл. — хор малышей, V—VIII кл. — детский хор, смешанный хор из учащихся старших классов, хор мальчиков и т. д.), во многих школах один или даже несколько оркестров. Организация детских музыкальных коллективов (хоров, оркестров, ансамблей) и работа с ними — довольно большая и тяжелая нагрузка для учителя и в материальном отношении малооплачиваемая. Поэтому энтузиазм и трудолюбие этих людей заслуживают глубокого уважения.

Подъем и оживление во внеклассную и внешкольную работу вносят различные крупные мероприятия, право на участие в которых получают только лучшие коллективы. Одной из форм являются периодические смотры художественной самодеятельности. Участие в них всегда массовое... Первый тур смотра проходит в школе. За ним следует второй тур — районный или зональный (несколько районов), в состав жюри которого входят также представители республиканского жюри. Лучшие из участников смотра получают право соревноваться в Таллинне на республиканском туре. Победитель его получает звание лауреата... Характерно, что в средней школе маленького города Тапа уже несколько лет успешно работает большой симфонический оркестр, с успехом выступавший в пионерском лагере «Артек». Большими событиями в музыкальной жизни республики являются певческие праздники, которым предшествуют районные дни песни. Первый певческий праздник в Эстонии был в 1869 году...

Детская песня на певческих праздниках также звучит уже давно, с 1870 года. На VII певческом празднике в 1910 году впервые детская песня прозвучала в исполнении многочисленного хора. К сожалению, позже участие детских хоров в певческих праздниках не стали считать необходимым, и деятельность их ограничивалась в основном стенами школ. С приходом Советской власти претворился в жизнь лозунг: «Школьные хоры — будущее наших певческих праздников». Начиная с 1947 года школьные хоры принимали участие во всех... певческих праздниках. Прежде в число участников этого праздника входили школьные детские, смешанные и женские хоры, а также духовые оркестры. Начиная с 1960 года включаются также хоры мальчиков, а в 1965 году участвовал и республиканский юношеский ансамбль скрипачей. Все это внесло свежесть в традицию певческих праздников.

Учитывая постоянное увеличение числа участников школьных хоров и интерес к праздникам песни, а также то, что участвовать в певческих праздниках может только часть школьных хоров, было решено устраивать специальные республиканские пев-

ческие праздники школьников в период между общими певческими праздниками. Первый из них проходил в Таллинне летом 1962 года и был посвящен 40-й годовщине пионерской организации им. В. И. Ленина. Общее число участников приближалось к 20 тысячам.

Смотры художественной самодеятельности, дни песни и особенно певческие праздники развивают музыкальную культуру нашей молодежи, охватывая все большее ее число и повышая мастерство исполнения. Большую роль в этом деле играют многочисленные внешкольные детские музыкальные коллективы. По инициативе и под руководством нашего ветерана — руководителя детских хоров Карла Лейнуса, который в буржуазное время, невзирая на материальные трудности, в 1919 году создал детский республиканский концертный хор «Ээсти Лаулулапсед» («Эстонские юные певцы»), выступавший с концертами даже за рубежом, в 1951 году при Таллиннском Дворце пионеров был создан городской детский хор а cappella. Теперь это уже хоровая школа, охватывающая сотни певцов — учеников I—XI классов и состоящая из одного основного и трех подготовительных хоров. Не будет лишним упомянуть, что именно в этом хоре нашла применение с 1964 года новая система чтения нот — ЙО — ЛЕ — МИ. Благодаря ей дети усваивают хоровой репертуар сознательно, читая ноты без посредничества какого-либо инструмента.

Своеобразным детским коллективом является созданный в 1964 году республиканский ансамбль юных скрипачей, объединяющий учащихся детских музыкальных школ республики (скрипка, виолончель, контрабас). Участники ансамбля разучивают репертуар на месте и съезжаются на репетиции для концертов 3—4 раза в год. Выступления коллектива, объединяющего начинающих малышей и уже заканчивающих учебу, всегда проходили с большим успехом.

Вся тяжесть музыкального воспитания лежит на учителе, все зависит от его знаний, желания и энтузиазма...

Учителя музыки Эстонской ССР вполне осознают свою ответственную роль в воспитании людей деятельных, коммунистически сознательных, с богатой внутренней культурой. Эта большая цель постоянно поддерживает их неутомимый энтузиазм.

Печатается по кн.: Об эстетическом воспитании в школах Эстонской ССР/Сост. Х. Рейноп.—Таллинн, 1968.—С. 21—34.

Ю. Юзбашян

ТВОРЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ НОВОЙ ПРОГРАММЫ ПО МУЗЫКЕ В ШКОЛАХ АРМЯНСКОЙ ССР

Для музыкальной общественности нашей страны была поистине большим событием разработка новой системы музыкального воспитания учащихся под руководством Д. Б. Кабалецкого. Не

будем останавливаться на достоинствах этой программы, они всем известны. В этой статье речь пойдет о том, как мы реализовали ее в условиях нашей республики.

Основные положения новой программы близко соприкасаются с некоторыми принципами музыкального воспитания, выдвинутыми армянскими композиторами-педагогами Комитасом и Спиридоном Меликяном еще в начале нашего столетия. Придавая большое значение музыке как важному фактору в общей системе воспитания, Комитас писал: «С осторожностью и благоговением подходите к делу воспитания — уж очень тонкая эта работа. Вы призваны воспитать поколение — в будущем ваш народ».

Музыкальное воспитание, по словам Комитаса и С. Меликяна, должно продолжаться вне школы. И неудивительно, что к музыкальному воспитанию они подходили с позиции комплексности, придавая большое значение при этом хоровому пению, слушанию музыки, игре на музыкальных инструментах, а также нотной грамоте. «Пение,— говорил С. Меликян,— вытекает из природной потребности ребенка. Человеческий голос — самый красивый из существующих в природе голосов, он имеет самую непосредственную связь с сердцем и чувствами человека, является истинным выразителем его души». Наряду с пением большое место они уделяли и слушанию музыки, предостерегая при этом педагогов от навязывания ученикам своих чувств и мыслей, ратуя за развитие самостоятельности музыкального мышления детей.

Создавая свою программу, мы изучили опыт музыкального воспитания нашей страны и некоторых зарубежных стран.

Не нарушая принципа тематического построения новой программы, мы строили свою работу по музыкальному воспитанию учащихся на основе армянской музыки, предоставляя, однако, свое достойное место и произведениям русских, зарубежных классиков, а также современных советских композиторов. Нами были использованы также приемы развития музыкального слуха, ритмического чувства и навыков импровизации из программы НИИ художественного воспитания АПН СССР.

Итак, в программе, разработанной нами, четко определены те знания, умения и навыки, которые должны формироваться в процессе комплексной музыкальной деятельности учащихся в слушании, исполнении и сочинении музыки. Взаимосвязь этих трех видов музыкальной деятельности, как показала практика, дает эффективные результаты.

На основе программы нами был создан учебно-методический комплекс, состоящий из учебника, методических указаний к нему с поурочными разработками, нотной хрестоматией и фонохрестоматией, включающий также серию из тридцати трех плакатов для занятий по развитию музыкального мышления младших школьников с методическим пособием на армянском и русском языках.

Учитывая, что основой музыкального развития человека является музыкальный слух, без которого невозможно полноценное

восприятие и исполнение музыки, мы на основе народной музыки разработали систему развития музыкального мышления младших школьников, которая и положена в нашу программу.

Несколько слов об этой системе. Во-первых, что же мы понимаем под музыкальным мышлением? Музыкальное мышление — это есть комплексное проявление всех видов практической музыкальной деятельности. Вариант нашей программы как раз предусматривает такое практическое музицирование. Произведения для слушания и исполнения были нами тщательно подобраны. Среди них значительное место занимает армянская народная музыка. Плакаты и методическое пособие к ним являются одним из действенных средств для закрепления в сознании детей важнейших музыкальных закономерностей и образов произведений, для овладения музыкальной грамотой и развития музыкальности ребенка как сложного комплекса способностей, умений, навыков, знаний. На начальном этапе развития ладово-мелодического мышления детей применяется метод относительной сольмизации. В дальнейшем дети знакомятся и с абсолютной системой сольмизации в процессе игры на музыкальных инструментах. Все виды музыкальной деятельности нашей системы увязаны с тематизмом новой программы. Практически эта связь осуществляется следующим образом. К примеру, возьмем два урока I четверти I класса. Тема первого — «Три вида музыки» (это и тема всей четверти), второго — «Марш». Посмотрим, как темы этих уроков изложены в программе и в «Музыкальном букваре». Сюжетные иллюстрации «Музыкального букваря», помогающие раскрытию первой темы, создают ситуации для размышления. Рассматривая рисунки, дети знакомятся с понятиями «композитор», «исполнитель» и «слушатель». Далее урок посвящается трем видам музыки, однако в учебнике они не называются. Только воспринимая музыку и сравнивая с соответствующими рисунками, дети определяют ее виды.

Весь музыкальный материал этого урока состоит из армянских произведений (народных мелодий), близких и привычных слуху наших детей. Интонации этих и других произведений становятся основой для развития музыкально-слуховых представлений, которыми дети осознанно оперируют в дальнейшем при пении по нотам и сочинении мелодий.

Вторая тема — «Марш». К музыкальному материалу для слушания, данному в программе для российских школ (т. е. «Футбольный марш» Блантера, «Три варианта марша» Кабалевского и «Марш деревянных солдатиков» Чайковского), добавляется «Праздничный марш» армянского композитора А. Сатяна.

Здесь может создаться впечатление, будто практически музыкальный материал остается почти неизменным. Это не так. Есть темы, где весь музыкальный материал заменен армянскими мелодиями. Сохранение музыкального материала программы для русских школ обычно диктуется его популярностью. В нашей программе песенный материал подобран так, чтобы не только рас-

крыть тему урока, но и развить и закрепить в представлении детей те или иные ладовые построения, которые необходимы для развития слуха на данном этапе.

Например, народная песня «Шви» («Свирель») по характеру маршевая, лад мажорный, объем звукоряда трехступенный. Эта песня не только раскрывает тему «Марш», но и в слуховом представлении детей закрепляет три ступени мажорного лада.

Вторая песня — «Октябрята» Г. Читчян также маршевого характера, но звуковой объем в пределах сексты. Однако она не только закрепляет тему «Марш». В этой шестиступенной песне дети находят те три ступени, с которыми ознакомились на предыдущих уроках, поют, показывают их ручными знаками ладовых ступеней.

Аналогичная работа проводится и с остальными темами.

Что же нового в нашем варианте программы? Новое то, что на конкретных музыкальных примерах систематически развиваются ладово-мелодический слух, ритмическое чувство и творческие способности детей. Начиная с I класса дети учатся петь по нотам, занимаются импровизацией, пользуясь на начальном этапе относительной сольмизацией. Эти компоненты в нашей программе выступают во взаимосвязи, каждый из них имеет свою внутреннюю логику, развивающуюся от урока к уроку, от четверти к четверти, из года в год.

В создании учебно-методического материала нашей программы активное участие приняли известные поэты и композиторы республики. Немаловажную роль в этом плане сыграл и сектор эстетического воспитания НИИ педагогических наук Армении. Известно, с каким трудом создаются программы и учебно-методическая литература. На практике мы убедились, что еще труднее внедрять ее в жизнь. Новое, особенно в педагогике, всегда входит в жизнь с трудом. Старое, традиционное не уступает без борьбы свое место новому.

Трудности заключаются и в том, что до сих пор в широком масштабе не решен вопрос о передаче уроков музыки в начальных классах специалистам, не решен вопрос подготовки кадров, нет специальных, технически оснащенных кабинетов, многие педагоги музыки, а также руководящие работники народного образования, к сожалению, психологически не подготовлены к восприятию школьного предмета, изучающего музыку как искусство, тесно связанного с жизнью. А жаль... Только практическая работа может выявить справедливость и жизненность новых начинаний.

Печатается по журн.: Музыка в школе.— 1985.— № 1.

Н. Эфендиева

НА УРОКАХ ОКТАЯ РАДЖАБОВА. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Сегодня проблемы музыкально-эстетического воспитания детей и юношества приобретают особое актуальное значение. Музыковеды, композиторы, педагоги Азербайджана уделяют огромное

внимание музыкально-эстетическому воспитанию детей. Можно с уверенностью сказать, что у нас в республике сложились определенные традиции, которые, естественно, накапливались годами.

Глубокий смысл приобретают сейчас слова выдающегося советского педагога В. А. Сухомлинского: «Музыка и пение в школе не только учебный предмет, но и могучее средство воспитания, которое должно эмоционально и эстетически окрасить всю душевную жизнь человека»¹. Всегда помним мы и другой завет В. А. Сухомлинского: «То, что упущено в детстве, никогда не возместить в годы юности и тем более в зрелом возрасте. Это правило касается всех сфер духовной жизни ребенка, и особенно эстетического воспитания»².

Как уже сообщалось в журнале «Музыка в школе», на основе новой программы по музыке, принятой к преподаванию в школах РСФСР (а сейчас, в качестве типовой, рекомендованной и союзным республикам), в Азербайджане кандидатом педагогических наук, лауреатом премии имени Ленина комсомола республики композитором Октаем Раджабовым разработаны программа для общеобразовательных школ (с I по VII класс), учебные пособия, хрестоматии для начальных классов. Научный консультант во всех изданных работах — народный артист Азербайджанской ССР, лауреат Государственной премии Азербайджана композитор Тофик Кулиев.

Д. Б. Кабалевский дал высокую оценку музыкально-педагогической деятельности О. Раджабова, когда, будучи в Баку, посетил 12-ю бакинскую среднюю школу, где О. Раджабов в течение многих лет ведет уроки музыки. «Это уже не только уроки музыки, но и уроки музыкальной культуры. Надеюсь и уверен, что такие занятия станут для ребят подлинной потребностью, ибо музыка помогает понять жизнь и жить по-настоящему», — сказал Д. Б. Кабалевский в беседе с корреспондентом Азеринформа.

Разные вопросы и проблемы волнуют О. Раджабова. Главная проблема — формирование и развитие музыкальной культуры у подрастающего поколения. О. Раджабов — большой друг детей, он живет их интересами и заботами. Ему дано умение «раскрывать» в самой доступной и увлекательной форме для детей глубоко философскую музыку. С. Раджабов с учениками не только слушает музыку, но и читает вместе с ними выдающиеся произведения для детей С. Маршака, А. Барто, М. Сабира, А. Шаика, М. Сеид-заде и других. О. Раджабов в своей деятельности руководствуется эстетическим принципом замечательной детской писательницы А. Барто: «Убеждена, что и маленькому читателю нужно раскрывать жизнь во всем ее многообразии и сложности, но облекать ее серьезное содержание в доступную и занимательную форму. Это, пожалуй, самое трудное в работе детского писателя. Не надо чересчур оберегать детей от сильных переживаний. Ребенку нужна вся гамма чувств, рождающих человечность».

Однако мне хотелось бы заострить внимание читателя на проб-

леме воспитания интереса детей к народной песне, танцу и другим жанрам фольклора. Эта проблема в педагогической практике О. А. Раджабова нашла особое и оригинальное решение. Именно через народный первоисточник ребята приобщаются к творчеству композиторов.

Среди лирических песен азербайджанского народа большой популярностью и сегодня пользуется задушевная и необычайно пленительная песня «Галанын дибиндэ» («У подножия крепости»). О. Раджабов на уроке музыки подробно анализирует эту песню. Дети слушают ее в записи выдающегося певца, народного артиста СССР Рашида Бейбутова. На этом же уроке звучат «Персидский хор» из оперы «Руслан и Людмила» Глинки и симфоническая поэма «Тамара» Балакирева, в которых использована мелодия «У подножия крепости». Слушая сочинения русских композиторов, дети узнают в них свою родную песню. Это производит на них колоссальное впечатление, рождает особую радость общения с музыкой.

Старшеклассникам Раджабов рассказывает о «секретах» мастерства композиторов, о творческом использовании ими народной песни «У подножия крепости». Через народную музыку дети входят в мир музыки профессиональной. Спустя некоторое время педагог вновь возвращается к этой песне, разучивает ее на уроке с детьми, а затем они слушают в записи кантату Т. Кулиева «Песнь о Москве» на слова Р. Рза, где также использована эта народная песня. Так при помощи повторений в сознании ребенка закрепляются определенные художественно-эстетические ценности. Полюбившуюся народную песню дети играют на разных детских инструментах: блок-флейте, свирели, детском фортепиано, металлофоне и т. д.

Аналогичную «работу» проделывает О. Раджабов и с азербайджанской народной песней «Аман овчу» («Постой, охотник»). Композитор рассказывает о бытующих в народе различных вариантах этой песни, а после этого дети слушают в исполнении Р. Бейбутова замечательную песню композитора С. Рустамова «Сурейя», посвященную славной дочери азербайджанского народа, дважды Герою Социалистического Труда Сурейе Керимовой. В этом произведении, повествующем о трудовых подвигах на хлопковых полях, использована мелодия народной песни «Постой, охотник».

Придавая огромное значение знакомству школьников с азербайджанскими национальными ладами, О. Раджабов постепенно переключает их внимание на европейскую мажоро-минорную систему и особо останавливается на тех сочинениях, которые родственны азербайджанским ладам. Такие широко популярные лады азербайджанской музыки, как «Раст», «Чаргях», «Сегях» и «Баяты-Шираз», имеют сходство с ладами европейской музыки. Например, рассказывая о ладе «Раст», О. Раджабов приводит слова Узеира Гаджибекова о том, что этому национальному ладу свойствен мужественный и бодрый характер. После этого на уроке

звучит в записи финальный хор из оперы «Кёр-оглы» Гаджибекова. Торжественно-ликующий хор народа, утверждающий идею победы над угнетателями, звучит в ладе «Раст» с тоникой си-бемоль, родственном тональности си-бемоль мажор.

Яркое впечатление производит на детей прослушивание на этом же уроке отрывка из финального хора «Славься» оперы «Иван Сусанин» Глинки. Педагог сравнивает на уроке эти два хора, аналогичные по своей драматургической роли в произведениях. Дети хорошо воспринимают и ощущают яркий, гимнический и величавый характер музыки Гаджибекова и Глинки, воспевающей чувство любви к Родине, высокое уважение к героическим свершениям народа. Одновременно педагог проводит параллель между двумя мажорными ладами, имеющими единый образно-эмоциональный строй: си-бемоль мажор (родственный ладу «Раст» в финальном хоре «Кёр-оглы») и до мажор в финальном хоре «Славься» из «Ивана Сусанина».

Особое значение придает О. Раджабов изучению жемчужины национальной музыки — мугамов. Помню, как однажды на уроке О. Раджабов наиграл на фортепиано популярный в народе мугам «Баяты-Шираз», после чего включил запись мугама в исполнении выдающегося исполнителя на таре Бахрама Мансурова. Сделав паузу, сказал детям: «А теперь послушаем, как звучит этот мугам в симфоническом оркестре». Возвышенна, величественна музыка I части («Речитатив-фантазия») Четвертой симфонии Джевдета Гаджиева, посвященной памяти В. И. Ленина. Она воспринимается как эпическая песнь о великом вожде. Когда завершилась I часть симфонии, один из учеников спросил: «Будет ли мугам «Баяты-Шираз» еще звучать в этом произведении?» И тогда О. Раджабов рассказал о том, как при помощи этой темы, звучащей в каждой части симфонии, композитор характеризует образ вождя. После этого, как ни удивительно, учитель включил запись ре-минорной токкаты и фуги Баха. Ребята, услышав отголоски мугама «Баяты-Шираз», очень радуются и просят повторить ее.

Подобными уникальными «параллелями» О. Раджабов еще раз подтверждает один из важнейших тезисов программы о том, что между музыкой разных народов нет непреходимых границ, о том, как национальное искусство тесно связано с интернациональным.

Ребята очень любят слушать симфоническую сюиту «Тюркские фрагменты» М. Ипполитова-Иванова, музыка которой основана на подлинных азербайджанских темах. Конечно, О. Раджабов предварительно знакомит ребят с этими напевами в исполнении популярных певцов и инструментальных ансамблей. Трудно передать, с каким волнением, с какой радостью вслушиваются они в родные песни, расцвеченные живописными красками симфонического оркестра. Изумительное, неповторимое впечатление! И вполне естественно, что они просят учителя рассказать о жизни и творчестве Ипполитова-Иванова.

С увлеченностью и вдохновением рассказывает О. Раджабов

о замечательном русском композиторе и ученом-химике А. Бородине. Говоря о поэтичных образах Востока, воплощенных в творчестве русских композиторов, и в особенности в музыке Бородина, педагог слушает вместе с детьми симфоническую картину «В Средней Азии». Закрепляя тему, О. Раджабов показывает на уроке отрывки из оперы «Князь Игорь», в частности хор полонесских девушек «На безводье, днем на солнце вянет цветик», где в цветистом наряде орнаментальной мелодии полонесок словно расцветают экспрессивные интонации азербайджанского лада «Сегах».

С большим интересом ребята слушают «Пляску мальчиков» из оперы «Князь Игорь», основанную на метроритмических особенностях азербайджанского народного танца «Гайтаты». Кстати, различные вариации ритмических рисунков этого танца распространены в музыке народов Кавказа. Следует отметить, что в Грузии, Дагестане «Гайтаты» называют «Лезгинкой». О. Раджабов слушает вместе с детьми «Лезгинку» Ниязи для симфонического оркестра, часто исполняемую по радио. Особенно яркий эффект производит исполнение народным артистом республики, профессором Ф. Бадалбейли «Гайтаты» Т. Кулиева. Это сочинение покоряет неистовым темпераментом, виртуозностью, блеском.

Вообще «зримую», «зрелищную» музыку дети особенно быстро усваивают и воспринимают. В связи с этим О. Раджабов часто показывает своим воспитанникам небольшие фильмы с участием популярных танцоров и танцовщиц. Например, дети смотрели фильм, где народная артистка Азербайджанской ССР А. Дильбаза необычайно тонко и изящно исполняет азербайджанский танец «Мирзаи». После этого ребята прослушали «Танец с саблями» А. Хачатуряна, где в среднем разделе звучит народный танец «Мирзаи», широко распространенный как у азербайджанского, так и у армянского народов. И естественно, узнав свой родной напев, ребята очень обрадовались.

Можно привести большое число примеров, как О. Раджабов находит новые и интересные формы общения с учениками. Для детей эти уроки превращаются в подлинные уроки музыкальной культуры.

Деятельность О. Раджабова как музыкального педагога и ученого продолжается и в других сферах общественной жизни. В частности, недавно издана его книга «Дети и песни», в которой систематизировано богатейшее песенное наследие азербайджанских композиторов, создавших прекрасные произведения для детей. Особенно хотелось бы отметить и телевизионную передачу «Музыкальный клуб школьника», которую вот уже более семи лет с большой увлеченностью, с эмоциональной отдачей ведет О. Раджабов. Это своеобразное продолжение и развитие идей новой программы по музыке для общеобразовательных школ.

Мне хотелось бы закончить статью словами выдающегося кинорежиссера Сергея Герасимова, незадолго до смерти написавшего замечательную статью «Выбор судьбы» для «Литературной газе-

ты»: «В любой работе проявляется не только умение, но и личность. Это двуединство и надо закладывать в школе». То, что сейчас создает О. Раджабов в школе, а точнее говоря, то, что реализует талантливый педагог, является подтверждением глубокой мысли и завета С. Герасимова.

Печатается по журн.: Музыка в школе.— 1986.— № 4.

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина//Избр. пед. соч.: В 3 т.— М., 1979.— Т. 1.— С. 512.

² Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям//Там же.— С. 191.

ДЕТСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ И ИСПОЛНЕНИЯ МУЗЫКИ

Б. В. Асафьев

О МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКАХ У ДЕТЕЙ

...Рядом с развитием полезных слуховых навыков через музыкально-исполнительскую работу в хоре и через посещение занятий по «слушанию музыки» (организация восприятия музыки) этот путь — путь развития музыкально-творческих навыков — составит необходимейший этап эволюции и, пожалуй, самый действенный... Речь идет только о вызывании творческого музыкального инстинкта, который есть у большинства 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 разветвленнее, 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... В данный опыт можно внести

много оттенков. Например, взять стихотворение, подобрать 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. <...>

Еще один хороший 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...

Но самым необходимым делом в данном направлении я считаю развитие способности к импровизации. <...>

Как навести на импровизацию? Допустим, что детям понравилось 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 один, другой, третий напев разного характера с расчетом увлечь детское воображение на путь творчества... 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...

Печатается по кн.: Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании.— Л., 1973.— С. 91—95.

Б. В. Асафьев

ПРИНЦИП КОНТРАСТА В МУЗЫКЕ И ЕГО МЕТОДИЧЕСКАЯ РОЛЬ В ПОСТАНОВКЕ ЗАНЯТИЙ ПО СЛУШАНИЮ МУЗЫКИ

...Методическим приемом, с помощью которого можно направлять внимание слушателей по пути усвоения музыкальной контрастности во всем ее разнообразии, должно быть ознакомление с музыкальными произведениями путем исполнения их, но отнюдь не какой-либо теоретический анализ без или вне живого восприятия. Подобного рода исполнение не может быть пассивным приграванием и прослушиванием. Педагог обязан так распределить и выбрать материал, чтобы постоянно иметь в виду своего рода индукцию — наведение внимания слушателей на то, что ему желательно. Раньше всего ему необходимо выяснить степень слуховой (музыкальной) восприимчивости и направление вкусов у своей

аудитории и хотя бы приблизительно выравнивать их, чтобы, с одной стороны, не навязывать слушателям того, что им трудно или нежелательно воспринимать, а с другой стороны, чтобы не иметь перед собой совершенно инертную или разбитую на слишком большое число «вкусовых типов» или групп сред. В этой подготовительной стадии работы педагог, исполняя многообразные и разнохарактерные сочинения, как бы нащупывает, что более всего привлекает внимание, и затем на какую среднюю продолжительность внимания он может рассчитывать, а главное, какие свойства, качества и особенности исполняемых сочинений вызывают подъем восприимчивости слушателей. <...>

Когда кое-что в данном направлении окажется достигнутым и руководитель «слушания музыки» будет более или менее досконально знать, с каким «приемником» он имеет дело, тогда только он сможет начать регулярные и планомерные занятия согласно избранному им методу. В частности, метод, предлагаемый мной, сводится к нескольким простым положениям, применение которых на опыте может разнообразиться как в отношении подбора материала, так и в отношении распределения его, в зависимости от упора внимания в ту или другую сферу контрастности. Вот эти положения.

Усвоение закономерности мелодического потока в связи с основными подразделениями его по числу воспринимаемых напевов (трехчастность, двухчастность, рондообразные схемы).

Углубление этого вида усвоения в сторону мелодико-ритмических делений вплоть до выработки чувства каданса и смены четных периодов. Различные ритмические формулы танцев и танцевальные формы в широкой степени содействуют успешному ходу работы в данном направлении, ибо оно приводит к дальнейшему углублению мелодико-ритмической восприимчивости в смысле схватывания метрических различий (схем такта) от простых сопоставлений небольших пьес в $\frac{2}{4}$ и $\frac{3}{4}$ до более сложных метрических схем и внутритактовых перебоев.

Ознакомление с мелодическим складом народной песни; ознакомление с легчайшими видами вариаций, чтобы приучить восприятие к схватыванию тождества мелоса среди орнаментов; различаются вариации и песенные варианты, подголоски и узор.

Приведение слуха к различению числа тем, групп их и тематических соотношений. В моей личной практике в этой стадии приходилось обращаться к форме увертюры — к тем увертюрам, в которых пластически ясно при первом же впечатлении вырисовываются две основные контрастирующие темы. Напевность побочной партии легко воспринимается как контраст к главной, а, кроме того, простота разработки в большей части опорных увертюр не сбивает внимания с основного противоположения. Сонатины и легчайшие сонаты также можно использовать в данном направлении.

Усвоение легчайших для восприятия полифонических момен-

тов в слушаемом произведении; говорю «моментов», потому что имею в виду сперва не сплошную полифоническую ткань, а либо так называемый гармонический контрапункт (Моцарт, Глинка), либо параллельное — временами — проведение двух напевов (мелодия и бас)...

Установка внимания на ладовые и тональные контрасты: мажор — минор — мажор или наоборот; тонико-доминантовые отношения (простейшая трехчастность); отклонения в параллельный минор; тоника — субдоминанта; тоника — доминанта; тоника — субдоминанта — тоника etc., т. е. усложненная трехчастность с трио (танцы, марши). Особенно надо рекомендовать в данном случае пьесы для детей (но еще не Kinderscenen) Шумана, как исключительно разнообразные, остроумные, выразительные и изобразительные по форме. Также и «Детский альбом» Чайковского. Но в том и другом случае не надо делать из «программных» заглавий канву для предварительных пояснений или сентиментальных рассказов. После прослушания можно спросить слушателей (особенно детей), согласны ли они с музыкальным толкованием того, что обозначено в заголовке, или, не говоря названия, спросить, какие у кого возникли впечатления (имея при этом в виду, что могут возникнуть не только наглядные представления, но и поэтические образы и мускульно-моторные ощущения).

Усвоение более сложных тональных контрастов на широких расстояниях (увертюры, рондо, Lieder — те, где эти контрасты выпуклее) и связь их со сменой тем (вернуться к ранее показанным примерам увертюр и указать, что чисто мелодическое, кидющееся на слух различие тем связано в них с более утонченной и сложной системой взаимоотношений).

Печатается по кн.: Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — Л., 1973. — С. 82—85.

М. А. Румер

О ДЕТСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА

...В дореволюционном музыкальном обучении чрезвычайно широко были распространены шаблон и трафарет, что многие педагоги рассматривали даже как достоинство. Однако в недрах старой жизни уже зрели ростки нового во всех ее областях, и в частности в музыкальном образовании. В докладе профессора Л. А. Баренбойма на конференции ИСМЕ, в 1970 году, посвященном выдающимся музыкантам-просветителям Б. Л. Яворскому и Б. В. Асафьеву, заложившим основы советской музыкальной педагогики, отмечено то новое в их деятельности, что нашло широкое распространение в дальнейшем. В качестве одной из ярких идей, выдвинутых прогрессивными педагогами еще до революции, Л. А. Баренбойм называет проблему детского музыкального творчества. Для достижения всестороннего музыкального развития детей Б. Л. Яворский считал необходимой разнообразную музы-

кальную деятельность: хоровое пение, слушание музыки, игру на несложных музыкальных инструментах, ритмику (движение под музыку) и детское музыкальное сочинительство (творчество). Причем элементы творчества рассматривались как неотъемлемая часть любой музыкальной деятельности. До революции наиболее полное воплощение эти идеи нашли в работе детской школы общего музыкального образования, организованной в Москве ученицей и товарищем Б. Л. Яворского Н. Я. Брюсовой. Для понимания содержания работы в этой школе большой интерес представляет статья Надежды Яковлевны Брюсовой «Детское музыкальное творчество (опыт, проведенный в 1915—1917 гг.)»¹. Правда, здесь еще не освещены конкретные пути осуществления непосредственной связи между музыкальным обучением в целом и творчеством, но все же указаны некоторые направления этой деятельности. Н. Я. Брюсова пишет: «Нет никакого сомнения, что сочиняют ребята под влиянием той музыки, какую они слышат. Дети моей группы, слушавшие много народных песен и опер Римского-Корсакова, сочиняли напевы, чем-то похожие на народные песни, на рояле любили брать увеличенные трезвучия, вообще необычные звуковые сочетания, строить их в необычных ладах и т. д. Но все-таки были вполне самостоятельные мысли, сказанные на знакомом языке»².

После Октябрьской революции детское музыкальное творчество получило дальнейшее развитие под влиянием деятельности ряда учеников Б. Л. Яворского, в разных городах страны продолжавших дело, начатое им. Особенно выделялся в этом отношении Киев, где во время революции работал Б. Л. Яворский и где его влияние на учащуюся молодежь проявилось наиболее ярко и многогранно. Однако первые послереволюционные годы характеризуются и большими разногласиями по вопросу детского музыкального творчества. Многие музыканты-профессионалы утверждали, что детское творчество, не опирающееся на основательные теоретические знания,— это дилетантизм и профанация искусства. Другие считали его полезным и нужным, но лишь для особо одаренных детей. Наконец, третьи видели в музыкальном творчестве путь, метод общего музыкального образования. В 1920-е годы сторонником этой позиции выступил крупный деятель в области музыкального просвещения Б. В. Асафьев (Игорь Глебов). Его наблюдения над занятиями Н. Я. Брюсовой с детьми и М. Ф. Гнезина со взрослыми убедили его в значении и возможности музыкального творчества не только будущих композиторов, но детей и взрослых, занимающихся музыкой непрофессионально. Не в пример Яворскому, не оставившему нам в наследие никаких печатных трудов, а только устные «предания» учеников и их воспоминания, Асафьев сам писал по этим вопросам. Широкую известность получил составленный им и изданный в 1926 году сборник «Вопросы музыки в школе» и его статья в этом сборнике «О музыкально-творческих навыках у детей»...

Б. В. Асафьев, как и Н. Я. Брюсова, считал, что детское твор-

чество имеет не самостоятельную художественную, а воспитательную ценность.

Несмотря на высказывание таких взглядов, широкого распространения детское музыкальное творчество в 1920-е годы не нашло. Причиной тому была огромная нехватка педагогов и недостаточная квалификация большинства их. В 1930-е годы наметилось некоторое оживление в решении данной проблемы. Так, в 1935 году в Центральном Доме художественного воспитания детей (ЦДХВД) под руководством заведующей музыкальным сектором К. В. Головской была начата экспериментальная работа по творчеству. Были организованы две группы детей: 6—7 лет и 4—5 лет. Первой руководила ученица Н. Я. Брюсовой М. А. Вырыпаева, второй — ученица Б. Л. Яворского Е. И. Ярошенко. В качестве консультанта в работе участвовал Б. М. Теплов, который впоследствии использовал ряд материалов этого исследования в своей книге «Психология музыкальных способностей». В этих группах задачи эксперимента были сформулированы следующим образом: проследить пути развития музыкального творчества детей дошкольного⁴ возраста в процессе систематического педагогического воздействия, выявить взаимосвязь музыкального развития и развития творческих навыков на первоначальной ступени музыкального воспитания.

Экспериментальная работа велась по разделам: пение, движение под музыку, слушание, музыкальная грамота и творчество. Развитие творчества шло в связи с приобретением знаний и навыков, усваиваемых при других видах музыкальной деятельности. В этом вопросе — связи творчества с обучением — ясно выступало новое направление школьной педагогики, намеченное постановлением ЦК партии о школе от 1932 года, требующее систематичности и последовательности обучения и точно очерченного круга знаний. <...>

В конце 1938 года ЦДХВД создал первое Всероссийское совещание по детскому музыкальному творчеству. На нем были подведены итоги проделанной работы и намечен план на будущее. Начавшаяся Великая Отечественная война помешала его осуществлению. До войны удалось провести лишь конкурс песен, сочиненных детьми к 100-летию со дня гибели Лермонтова на стихи поэта. В конкурсе приняли участие 262 школьника от 8 до 16 лет. Интересно отметить, что на стихи «Сосна» и «Белеет парус одинокий» было написано 40 песен, 17 участникам была присуждена первая премия, а 11 — вторая.

Война прервала как новые исследования, так и педагогические поиски. Однако... К. В. Головская... продолжала заниматься вопросами творчества как органической части музыкального воспитания в общеобразовательной школе. Непосредственными участниками нового эксперимента были две сотрудницы ЦДХВД, одаренные педагоги — В. А. Дышлевская и Л. С. Лебедева. Исследование было начато в двух школах, но скоро сосредоточилось в одной — московской школе № 9. Работа шла настолько удачно,

что, несмотря на то, что учебный план в годы войны и после нее (вплоть до 1956 года) предусматривал предмет «Пение» лишь в I—IV классах, в этой школе эксперимент разрешили продолжить в V и VI классах. К сожалению, полученный материал остался неподытоженным. Единственное, что сохранилось как некоторое обобщение,— это несколько страниц с характеристикой проведенной работы и некоторыми примерами в книге «Музыкальное воспитание и обучение в школе»⁶, написанных В. А. Дышлевской.

После Великой Отечественной войны стали появляться и другие ростки работы по детскому творчеству. К ним относится опыт М. А. Вырыпаевой, а также молодой преподавательницы С. Ф. Запорожец в музыкальной школе имени Гнесиных.

В 1960-е годы, как известно, снова был поставлен вопрос о пересмотре некоторых основ работы школы. Обилие разнообразной информации, получаемой школьниками, акселерация их развития потребовали новых поисков путей обучения и развития. Эти поиски коснулись и музыкального воспитания. Так, в частности, внимание советских педагогов привлекла релятивная система, распространенная в ряде зарубежных стран и нашедшая своих сторонников во многих республиках СССР. В связи с интересом к релятивной системе и с ее дальнейшей разработкой возник вопрос и о детском творчестве, но при применении релятивной системы он решается несколько иначе, чем это имело место в экспериментах К. В. Головской и М. А. Вырыпаевой. У них шла речь о сочинении простейших мелодий на небольшие словесные предложения или стихи, о сочинении подголосков к знакомым песням. У релятивистов же импровизация проводится на определенные, точно установленные для детей интонации или ритмические рисунки. Это, конечно, несколько ограничивает возможности ученика, но в то же время позволяет глубже прочувствовать и осмыслить характерные особенности соотношения ступеней в ладу и таких выразительных средств, как интонация и ритм (конечно, если импровизация удачна).

Стала известной у нас и система музыкального воспитания детей австрийского композитора Карла Орфа, в центре которой мы также видим внимание к творчеству. Как и у Б. Л. Яворского, у К. Орфа используются всевозможные виды музыкальной деятельности детей с добавлением еще и слова. <...>

Большое внимание уделяется музыкальному творчеству детей дошкольного возраста. Ему посвящен, например, ряд работ Н. А. Ветлугиной⁷. В 1960—1970-е годы под ее руководством было проведено исследование о возможности и необходимости музыкального творчества в детских садах всех детей без исключения. На основе названного исследования, а также в результате совместной работы нескольких композиторов и поэтов были созданы творческие задания (типа этюдов) по песенному и музыкально-игровому творчеству дошкольников, которые проверялись во многих советских республиках и в настоящее время внедрены в массовую практику. Широкому распространению музыкального

творчества дошкольников особенно способствует то, что конкретные требования в этой области сформулированы в программе воспитания в детском саду.

Проблема музыкального творчества детей дошкольного и школьного возраста продолжает изучаться и в последние годы. Ей посвящены отдельные статьи педагогов-практиков, специальные исследования. Нашла она свое отражение и в некоторых выпусках сборника «Музыкальное воспитание в школе»...

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в школе/Сост. О. А. Апраксина.— М., 1979.— Выд. 14.— С. 89—94.

¹ См.: Искусство в школе.— 1929.— № 6—7.— С. 40—46.

² Там же.— С. 40.

³ Вопросы музыки в школе/Под ред. И. Глебова.— Л., 1926.— С. 148—149.

⁴ По современному определению— дошкольного и младшего школьного возраста.— М. Р.

⁵ Музыкальное воспитание и обучение в школе/Под ред. М. А. Румер.— М., 1955.— С. 86—93.

⁶ См., например, книгу Н. А. Ветлугиной «Музыкальное развитие ребенка» (М., 1968); главы 1, 2, 3, 5 в книге «Художественное творчество и ребенок» (М., 1972) и др.

С. Н. Морозова

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Б. Л. ЯВОРСКОГО И ЕГО УЧЕНИКОВ

Рассмотрение методики работы Б. Л. Яворского сопряжено с большими трудностями. В оставленных архивах, документах, а также в публикациях мы не находим прямых описаний педагогических приемов. Тем не менее программы, теоретические исследования и результаты практической работы, проделанной под его руководством его учениками, запечатленные в воспоминаниях, а также образцы детского творчества, сохранившиеся до наших дней, дают основание выделить ведущие направления и приемы, которыми руководствовался в своей деятельности Б. Л. Яворский.

Направленность педагогических устремлений Б. Л. Яворского вытекала из его теоретической концепции, в которой искусство музыканта выступало в триединстве взаимовлияющих компонентов: композитор — исполнитель — слушатель. Выпадение или изменение хотя бы одного звена цепи влекло за собой, по Яворскому, изменение всего музыкального искусства в целом и в некоторых случаях даже ослабление его развития. Исходя из этого положения, Яворский различал три вида музыкальной деятельности: сочинение, исполнение, восприятие. Каждый вид деятельности включал в себя два других и в этом была основа активного формирования музыканта. Третий вид деятельности — восприятие, или, как он называл его, «слушание музыки», Яворский считал наиболее активной формой музыкальной деятельности, наиболее значительной по сравнению с двумя предыдущими, т. к. она охва-

тывает всех членов общества без исключения. Основным моментом, определяющим качество восприятия, Яворский считал «уровень слуховой настройки». Под этим определением он понимал «тяготение» слушателей к определенному кругу интонаций, различение, умение воспроизвести их. «Уровень слуховой настройки» в значительной мере зависит от уровня творчества и исполнительства, с одной стороны, с другой стороны — он оказывает на них влияние¹. <...>

Болеслав Леопольдович работал с различными группами учащихся, возрастной состав которых был неоднороден. Общим для них было то, что независимо от возраста они были начинающими, т. е. не имеющими музыкальной подготовки. В своей просветительской музыкальной деятельности Яворский и его соратники не ставили задачи профессиональной подготовки учащихся, поэтому их опыт может быть использован в школьной и внеклассной работе.

Ведущим направлением в воспитании творческих способностей было проникновение в лабораторию композитора, в процесс возникновения, формирования образа... Яворский писал: «В процессе детского развития все формы проявления творческой инициативы чрезвычайно ценны. Но... особенно дорого музыкальное творчество. Ибо ценность его не в самой «продукции», а в процессе овладения музыкальной речью. Именно музыкальное творчество яснее и показательнее других вскрывает процесс развития музыкального мышления»².

В своей практике воспитания Яворский исходил из понимания целостности восприятия ребенком окружающих его явлений жизни, искусства. В основе педагогической работы Яворского лежало привлечение различных ассоциаций, как музыкальных, так и немusикальных. Начальный этап творчества проявлялся в самых разнообразных формах: изобразительных, двигательных, звуковых, словесных.

Двигательные реакции, носившие на первом этапе спонтанный характер, в дальнейшем развивались в сторону уточнения выразительности в передаче компонентов музыкальной речи, в усилении творческой самостоятельности, что осуществлялось за счет овладения элементами музыкальных движений. В частности, соратники Яворского пользовались двигательными приемами системы Э. Жака Далькроза.

Зрительные ощущения реализовывались в рисунках, отражающих настроения, навеянные прослушанной музыкой. Чаще это были просто сочетания линий, цветовых разводов, иногда пейзажные зарисовки (не с натуры). Дальнейшее углубление зрительных ассоциаций шло как бы в трех направлениях: 1) графическое изображение самой темы произведения или более крупного настроения, т. е. осмысленное воссоздание в условном рисунке конструкции, архитектуры произведения, и одновременно, в цветовой гамме, изображение динамики развития музыкального образа; 2) привлечение изобразительно-живописного материала, отображающего образную структуру произведения...; 3) живописное

оформление музыкальных спектаклей, собственное изготовление декораций, костюмов.

Развитие литературно-речевых связей шло в двух направлениях. Яворский стремился связать музыкальный образ с литературным, поэтическим, рассказывал сказки, истории, читал воспоминания, письма, относящиеся к определенной эпохе или обстановке, в которой создавалось произведение (например, письма Листа по поводу сочинения «Траурной гондолы»). Часто стихи служили толчком для сочинения собственных несложных мелодий. По мере накопления и обогащения образно-речевых впечатлений, развития литературного мышления учащиеся должны были сами уметь рассказывать о музыкальном произведении, его образной структуре, уметь раскрыть содержание и средства музыкальной выразительности. Работы проводились чаще всего в письменной форме (Яворский устраивал выставки таких работ).

В формировании детского творчества большая роль придавалась развитию музыкальных ассоциаций, этот вид ассоциаций являлся более высоким по сравнению с указанными ранее, он базировался на них. В основе формирования музыкальных ассоциаций лежал принцип выявления жанровых, интонационных связей, основывавшийся на идее народности... Воспитание слуха учащихся, которое проходило на хоровых занятиях, шло по пути овладения интонациями народных песен (украинских, русских, польских и др.). От накопленного слухового опыта проводились параллели к образцам классической музыки. Музыкально-ассоциативное мышление на более высокой стадии развития включало в себя проблему стиля, характерного для эпохи, композитора. Исследовался основной, характерный для той или иной эпохи, того или иного композитора круг интонаций в выявлении их общности и различий.

Важнейшим моментом в развитии творческих способностей было сочетание эмоционального и сознательного. В поисках приемов, обеспечивающих это направление, Яворский близко подошел к теории «общего эмоционального знака», выдвинутой Л. С. Выготским. В ней Яворский выделял однозначность эмоционального воздействия различных видов искусств и не только искусств, различных явлений жизни... Приступая к прослушиванию музыкального произведения, он стремился «окунуть» слушателя в эпоху создания произведения, приблизить его к личности композитора, его настроениям. Всеми средствами, куда входил рассказ о местах жизни композитора, его письма и др., Яворский стимулировал эмоциональный отклик учащихся...

В формировании выразительности, искренности передачи своего отношения к музыке Яворский отдавал предпочтение моторно-двигательным проявлениям, а также вокально-хоровому исполнительству. Большая доля музыкальной работы с учащимися лежала на хоровом исполнительстве, на хоровых занятиях развитие творческих способностей шло параллельно с обучением. В вокально-хоровом исполнительстве Яворский видел большие возможности для творческого самовыражения.

Среди двигательных мотивов Яворский на первое место ставил дирижирование, которое на начальных этапах напоминало выразительное движение руками. Именно через дирижирование, считал музыкант, происходит наиболее интенсивное формирование эмоциональной сферы учащихся (дирижированию посвящено много работ Б. Л. Яворского).

Формирование эмоциональной сферы мироощущения шло параллельно с воспитанием мышления. Через анализ структур, архитектоники музыкальных произведений происходило их рациональное восприятие. Исподволь вводились теоретические понятия, которые составляли один из важных компонентов мыслительной деятельности. Со стороны учащихся проявления мышления выражались в формах письменного анализа, конструктивных зарисовок.

Ведущее место в работе Яворского с учащимися всех возрастов занимало осуществление обратных связей. Оно заключалось в постоянном взаимодействии учителя с учениками, постоянном изучении запросов, интересов, желаний, стремлений, склонностей воспитуемых. Разнообразны были пути осуществления этого принципа. Один из них — анкетирование. В своих высказываниях (анонимных) учащиеся выражали отношение к прослушанному (нравится, не нравится), характеру исполнения, выражали пожелания о том, что бы хотели услышать. <...>

Двигательные импровизации, инсценировки осуществлялись всем классом. Вокальные импровизации не имели ярко выраженного индивидуального характера, так как один ученик часто дополнял другого. Несмотря на это, в формировании творчества большое значение приобретал индивидуальный подход к личности учащегося. Он базировался на глубоком знании воспитуемых, чему служило использование обратных связей. <...>

Конкретному решению творческих задач способствовала четкая постановка творческих заданий.

Творческие задания открывали путь к формированию индивидуальности ученика, так как задачи ставились как перед всем коллективом, так и перед каждым его членом.

В выборе творческих заданий Яворский руководствовался прежде всего их тематикой, которая была связана с детским мироощущением. Характер творческого задания определялся его содержанием. Источником служили детские сказки, стихи, небольшие рассказы, на сюжеты которых детьми создавались музыкальные сочинения.

Жанровые истоки музыкальных произведений были основой для двигательных импровизаций. Основными жанрами для этого вида деятельности служили: танец (часто народный), марш, колыбельная песня, лирическая песня (большей частью народная). При переходе к индивидуальному музыкальному сочинительству жанровые основы музыки приобретали большое значение, так как музыкальное мышление формировалось именно в их русле.

Для творческих заданий характерна была определенная сю-

жетность, что связано с литературными, двигательными и зрительными ассоциациями. Среди детских сочинений мы видим такие: «Дождик», «В деревне», «Танец дикарей», «Танец зверей». Некоторые сочинения писались на определенную программу...

По тематике творческие задания, предлагаемые Яворским, можно разделить на 4 группы: тесно связанные с музыкальными жанрами, с эмоциональными настроениями; задания на определенный сюжет; программные задания. Решение каждой творческой задачи ставило перед учащимися проблему выбора средств, ее решения, и здесь, собственно, начинался процесс творчества, который заключался в сопоставлении, разложении на составные части — диссоциации (П. С. Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте.— М., 1967), конструировании. В воплощении творческих заданий большую роль приобретали психические качества личности: темперамент, эмоциональность, воля. Надо заметить, что волевым качествам личности Яворский придавал особое значение, так как считал, что только волевые усилия дают возможность воплотить задуманное в конкретных образах. Усложнение заданий шло по пути расширения формы от попевки-интонации к трехчастной форме.

Многолетняя педагогическая деятельность Б. Л. Яворского и его учеников показала, что развитию творческих способностей свойственны определенные этапы: 1) накопление впечатлений; 2) спонтанное выражение творческого начала в зрительных, сенсорно-моторных, речевых направлениях; 3) импровизации двигательные, речевые, музыкальные, иллюстративность в рисовании (преобладание коллективного творчества с единичными случаями индивидуального творчества); 4) создание собственных композиций, являющихся отражением какого-нибудь художественного впечатления: литературного, музыкального, изобразительного, пластического и т. д. Сочетание одноголосных песен, пластических композиций на музыкальные произведения, сочинение стихов, прозаических миниатюр, написание докладов по теории, постановка опер, создание оригинальных рисунков. Преобладание индивидуального творчества; 5) музыкальное творчество, написание песен (одно-, двух-, трехголосных), пьес для фортепиано.

Надо отметить, что наращивание творческой активности проходило параллельно с интенсивным приобретением знаний по сольфеджио, теории, т. е. одно способствовало интенсификации другого...

...Исходя из ведущих направлений в работе Б. Л. Яворского и его учеников, мы группировали приемы работы по следующим звеньям: 1) приемы работы, связанные с длительными реакциями, куда входят: двигательные импровизации, игра на детских ударных инструментах, групповое музицирование на фортепиано, дирижирование; 2) приемы работы по развитию сенсорных реакций (по Б. Л. Яворскому, это — развитие звуковысотных, тембровых ощущений); к ним относятся: двигательные импровизации, связанные с ладовыми ощущениями, вокальные импровизации, игра на

детских музыкальных инструментах, отражающих их тембровые качества звучания; коллективное музицирование на фортепиано; 3) приемы развития зрительных реакций, которые заключаются в свободном спонтанном рисунке (цветовые пятна, линии и т. д.), а также в живописном рисунке, отражающем настроение произведения; в графической схеме, выражающей архитектонику произведения, его форму; 4) приемы развития литературно-речевых связей, к ним относится сочинение небольших стихотворений, литературных зарисовок, теоретических работ...

Художественным материалом в работе с детьми служили в первую очередь народная музыка, сказки, стихи. Широко использовались произведения для детей А. Гречанинова, построенные на интонациях народной песни, сочиненные на народные тексты, а также «Детский альбом» П. И. Чайковского, «Альбом для юношества» Р. Шумана, «Лирические пьесы» Э. Грига (оп. 12, оп. 38).

Вышеуказанные приемы служили раскрытию следующих свойств музыкального искусства: ладовой организации, ритмики, динамики (силы и темпа); динамики развития образа; штриховки; жанровых связей; фактуры изложения. <...>

В своих исследованиях Яворский отделял звуковысотные и ритмические ощущения от зрительных... Хотя ритмические и звуковысотные качества музыки неразрывны, тем не менее в раскрытии приемов развития творчества мы условно разделяем моменты ритмического воспитания и звуковысотного. Ритмическая сторона музицирования, по Яворскому, связана с длительными ощущениями в большей степени. Звуковысотная сторона интонации связана со слуховым восприятием, хотя и двигательные моменты здесь играют не последнюю роль (они приобретают другой характер)... В воспитании сенсорного отклика Яворский отмечал следующие моменты: формирование тембрового и звуковысотного слуха. Тембровое звучание музыкант понимал широко: естественные звуки природы; тембры человеческого голоса, хора, отдельных хоровых партий, инструментов оркестра, тембровые краски фортепиано. Формирование слуха шло постоянно во время общения с природой, на концертах, на уроках.

Творчески проявления реализовывались в выборе инструментов детского оркестра, при инструментовке тех или иных произведений, песен. Оркестр в тембровом отношении был ограничен, тем не менее он давал некоторый простор детской фантазии. Любимыми инструментами детей были бубен, колокольчики, треугольник...

Активное формирование звуковысотных представлений шло во время хоровых занятий, которые составляли основу музыкальной работы с детьми. Ведущим направлением было воспитание ладовых ощущений. Музыкальным материалом служили народные песни, песни для детей А. Гречанинова, П. И. Чайковского и других композиторов, основанные на интонациях фольклора. В работе над песней обращалось внимание на устойчивые звуки, на них голос учащихся задерживался, а также на неустойчивые ступени,

на их тяготение к устойчивым ступеням. Большое внимание уделялось также ладовой окрашенности песен в связи с их характером, содержанием.

Параллельно с этой работой начиналось формирование творческих звуковых проявлений путем озвучивания имен...

Происходило это в форме вопроса и ответа. Вопрос мог исходить как от учителя, так и от учеников, ответ был коллективным.

На следующем этапе источником творчества чаще всего являлись тексты народных песен. Сочинялись песенки на собственные слова. В таких сочинениях стихи рождались совместно с музыкой и мелодия большей частью напоминала музыкальную речь. Образы были связаны со сказкой, игрой («Кот-мурлыка», «Баба-Яга»).

Интересно отметить в этом примере ладовую переменность, которая свидетельствует о расширении представления о ладе.

Параллельно с речитативами большую роль приобретала вокальная импровизация, как совместно с учителем, так и самостоятельно несколькими учениками. Этот момент был очень важным в педагогической работе с детьми, т. к. он, с одной стороны, носил характер коллективного творчества, с другой — служил переходом к индивидуализации творческих проявлений...

Работа над развитием импровизации происходила не только на хоровых занятиях. Практиковалось импровизирование на фортепиано. Сочиненная мелодия проигрывалась учеником, затем следовало совместное импровизирование с учителем на тему юного композитора...

Следующая ступень формирования творчества связана с сочинением второго голоса, которая отражала уже определенный уровень слухового развития. Большой частью партия второго голоса была в терцовом соотношении с ведущей линией.

Сочинение оригинальных песен начиналось с анализа общего характера стихотворения, его настроения. Прежде всего выявлялась ритмическая сторона стиха («Колокольчики мои», А. К. Толстой):

Колокольчики мои,
Цветики степные.
Что глядите на меня,
Темно-голубые?

Расстановка ударений позволяла определить стихотворный размер, затем рассматривалась образная структура произведения, определялся его смысловой центр. Так, ученику К. Г., например, представилось, что главным смысловым звеном являются слова «цветики степные» и именно их он выразил самыми высокими звуками мелодии...

...В формировании зрительных ассоциаций Б. Л. Яворский шел от целого к частному. Целостность восприятия образа учащиеся выражали при первом прослушивании произведения одной цветной линией. Таково было цветное решение пьесы П. И. Чайковского «Сладкая греза» (ученики в своем большинстве избрали

сиреневую краску). При последующих прослушиваниях происходила детализация воспринятого — отмечалась трехчастная структура пьесы в виде трех линий разных цветов (первая и третья — одного темно-фиолетового тона). Затем выделялось каждое интонационное зерно, что изображалось прерывистыми мазками. Изменение интенсивности внутреннего развития интонации, в данном случае ее звуковысотного развития, получало уточнение в виде изменения цветового насыщения внутри каждого мазка. Выбор тона был произвольным, но затем в совместных беседах корректировалось цветное решение. Надо отметить, что часто тона, выбранные учащимися, совпадали, что, видимо, отражало цветовую природу восприятия музыки (этот вопрос Яворским и его учениками не исследовался).

Живописное оформление впечатлений зависело в большой степени от художественной одаренности учеников. <...>

Основой поэтического творчества детей в большинстве случаев служили фольклорные источники.

Теоретические работы учащихся — более высокий этап проявления творчества, отражавший определенный уровень мышления, базирующийся на сформированных знаниях.

Печатается по кн.: Вопросы теории и практики музыкального воспитания школьников. — М.: изд. МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. — С. 122—139.

¹ Интересно отметить, что Д. Б. Кабалевский в общеобразовательной школе определяет составные звенья музыкального искусства: композитор — исполнитель — слушатель, указывая на их непрерывную связь и взаимозависимость. — *Прим. сост.*

² Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка. — М., 1964. — Т. 1. — С. 287.

Т. В. Нагорная

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У УЧАЩИХСЯ 1—2 КЛАССОВ

Основной целью урока музыки в школе и всех видов музыкальной внеклассной работы является развитие музыкального восприятия учащихся. Именно этому, в конечном итоге, подчинены и хоровое пение, и слушание музыки, и знакомство с музыкальной грамотой. Множество задач, стоящих перед учителем, в том числе развитие детского голоса, слуха и т. д., не должно заслонять этой главной задачи...

Однако ее выполнение далеко не всегда удается учителю. Как показывают наблюдения, частым явлением бывает «разорванность» урока, отсутствие необходимых связей между разными видами деятельности. Анализ показал, что это происходит по причине отсутствия представления о «сверхзадаче» данного урока и уроков вообще. Внеклассные же занятия, в частности хор, превращаются в разучивание песен и никак не связываются с планом

и задачами классной работы. Приходилось видеть, как учителя «бились», работая над исполнением песни, много говорили о звуке, каким он должен быть, но ни разу не обратились к образу самой музыки, ее настроению, не использовали музыкальный опыт, приобретенный в результате слушания музыки. Исполнительские навыки развиваются у детей скорее, если они сознательно опираются на образы музыки, а эмоциональность проявляется ярче, если они знают средства музыкальной выразительности, создающие эти образы, знают, какое звуковедение присуще музыке данного характера и какие певческие умения следует применить для исполнения произведения.

Безусловно, все сказанное выше является трудной задачей для учителя, не имеющего соответствующего опыта. В связи с этим хотелось бы отметить важность использования наглядных средств, которые могут помочь в работе. Известно, что для учащихся младших классов особенно характерно конкретное наглядно-образное мышление. В связи с этим введение в занятия наглядных средств вполне оправдано.

В данной статье рассматриваются наглядные средства, успешно применяемые на уроках и занятиях хора младших классов общеобразовательной школы и в детской хоровой студии.

Впервые придя на урок в первый класс, учитель сталкивается с тем, что у большинства учащихся отсутствуют правильные певческие навыки. Это самый трудный период, когда нужно многое объяснить, показать, рассказать. Он труден и для детей, особенно если неопытный учитель сразу изложит все свои требования и замечания по этому виду работы. Здесь важно начать не с технических заданий, а с осознания характера исполняемой музыки. Любая попевка, любое распевание, не говоря уже о песне, должны сразу осознаться как некое художественное явление. Дети с первых же спетых ими звуков должны передавать настроение, характер музыки, что вначале, чаще всего, не получается. На вопрос: «Удалось ли передать характер музыки?» — учащиеся обычно отвечают вполне определенно: «Не удалось». После этого учитель в беседе с учащимися подводит их к осознанию того, что характер музыки можно передать, пользуясь определенными приемами, связывает прием и художественную задачу. Впоследствии у детей выработается стереотип: какие приемы лучше использовать при исполнении музыки данного характера.

Заинтересовав детей, вызвав у них желание достичь цели, учитель последовательно фиксирует их внимание на различных приемах. И здесь помогает использование простейших наглядных средств. Так, например, детям объявляется, что в классе (или в хоре) появилась новая «ученица», которую зовут Катя. Она может повторять ошибки певцов, показывать, как надо открывать рот и т. д. «Катя» будет помогать ребятам справляться с заданием.

«Катя» представляет собой рисованное изображение девочки (с использованием аппликации). Губы у нее открыты на «о», и поскольку они сделаны из резины, то форму рта можно изме-

нять. Кроме того, у нее подвижные плечи, которые можно поднимать и опускать. Как известно, основной ошибкой детей при дыхании является как раз поднятие плеч. Учитель объясняет и показывает детям, как надо дышать, предлагает положить руку себе на плечи и вдохнуть, не поднимая их. На «Кате» показываются и ошибки, и верные приемы. Применение этого простейшего средства позволяет уже на втором-третьем уроке добиться положительного результата. Причем важно, что на словесные объяснения уходит минимум времени: если учитель замечает у кого-то какую-либо ошибку, то ему достаточно одним движением указать на «Катю».

Следующим важным моментом является выработка умения правильно открывать рот, опуская нижнюю челюсть и сохраняя округлость формы рта. Используя ту же наглядность, можно скорее добиться эффекта: просьба сделать рот, как у «Кати», быстрее достигает цели. Известно, что дети часто поют открытым звуком, как бы растягивая рот в стороны. Учитель прибегает к копированию неверного формирования звука детьми (на «Кате» и голосом), вызывает яркую эмоциональную реакцию класса или хора, что позволяет справиться с выработкой нужного навыка значительно быстрее, чем без применения наглядности. Но напомним, что вся работа строится на основе художественного образа. Техническая же задача ни в коем случае не является самоцелью.

Следующей распространенной ошибкой учащихся является разрыв слова дыханием и неумение петь *легато*. Этот навык должен выработываться с самых первых занятий, и здесь также во многом помогает использование наглядного средства. На большом листе нарисован нотный стан и ключ соль. Сделанные прорези позволяют прикреплять ноты и выкладывать любую мелодию. Ноты сделаны в виде птиц, а в клювах укреплены крючки. Выложив мелодию этими нотами-«птицами», учитель укрепляет на крючках-клювах яркий шнур. Получается, что «птицы» несут единый шнур. Учитель объясняет детям, что мелодия этой фразы такая же единая, как шнур. А тот, кто дышит в середине слова или между словами фразы, как будто ножницами, перерезает этот шнур, т. е. мелодию. Дальнейшее напоминание о том, что звук надо тянуть, что мелодия «рвется», если прервать дыхание в ненужном месте, оказывает мгновенное действие. Когда же требуется объяснить, как надо петь *стаккато*, то к клюву каждой «птицы» прикрепляется отрезок шнура. «Птица» несет лишь часть целого, и понятно, что между ними нет связности (как в *легато*), каждый звук отделен от другого. При объяснении звуковедения *маркато* на клювах «птиц» завязываются узелки.

Важным является осознание связанности характера певческого звука с эмоциональным состоянием и выражением лица поющего. Мимика должна быть естественной, от внутреннего переживания. Поэтому, учитывая, что детям младшего школьного возраста свойственна игровая деятельность, мы использовали основные положе-

ния системы К. С. Станиславского о предлагаемых обстоятельствах...

Положительно влияют на эмоциональность исполнения также условные модели характера музыки, которые в процессе работы связываются с определенными певческими приемами. Так, печальная музыка чаще исполняется *легато*, шутливая — *стаккато* и т. д.

На условных моделях характера музыки остановимся несколько подробнее. При создании этих моделей мы взяли за основу таблицу В. Г. Ражникова «Обозначение качественных свойств музыкального содержания и их синонимы», выбрав из нее наиболее понятные и доступные детям младшего школьного возраста свойства. В процессе работы над моделями мы выясняли, какие ассоциации вызывает у детей музыка разного характера, исследовали рисунки детей на темы, соответствующие выбранным нами из упомянутой таблицы определениям. В результате выявились темы картин — условных моделей характера музыки:

1. Задумчиво, печально, грустно — «Осень».
2. Торжественно, ликующе — «Демонстрация».
3. Радостно, весело, празднично — «Танец».
4. Решительно, смело, гордо, мужественно — «Буденновец».
5. Взволнованно, тревожно — «Пограничник».
6. Спокойно, просто, светло — «Родные просторы».
7. Шутливо, забавно — «Клоуны».
8. Тяжело, грузно — «Ледоход».
9. Нежно, ласково, мягко, чутко — «У колыбели».
10. Таинственно, странно, загадочно — «В пещере».

Модели представляют собой живописные картины, выполненные в реалистической манере. Наши картины-модели являются оригинальными произведениями, однако возможно использование и репродукций картин художников. Главное, чтобы они соответствовали принятым определениям и были доступны детям. При этом важно учитывать цветовое решение картины, так как оно придает ей настроение: теплые цвета — пурпурный, красный, оранжевый, золотистый, желтый — воспринимаются как активные, возбуждающие; холодные цвета — фиолетовый, синий, зеленый, зеленовато-желтый — как спокойные, умиротворяющие. В наших картинах-моделях (в восьми из десяти) изображены разные фигурки, которые находятся в определенной ситуации. Так, в картине «В пещере» два мальчика с факелами в руках настороженно осматривают огромную, таинственную пещеру. Детям нетрудно представить себя в этой ситуации, понять и осознать чувства мальчиков. Каждая картина обращается к собственному жизненному опыту детей, к понятным им ситуациям и чувствам.

Картини-модели можно использовать при работе над песней и в ходе слушания музыки. Как правило, учащиеся первых классов не имеют достаточного запаса слов и не всегда могут выразить свое мнение, даже если правильно воспринимают музыку.

Опора на модели позволяет им сориентироваться, особенно на первом, самом сложном этапе обучения.

Мы рекомендуем работать с моделями следующим образом. Новую песню, предназначенную для исполнения детьми, педагогу надо вначале исполнять как инструментальное произведение и давать детям задание определить характер музыки, опираясь на модели. Лучше показывать детям не более трех моделей одновременно. Задание не должно быть слишком сложным, а модели необходимо выбирать достаточно далекие друг от друга по настроению. После правильного выполнения задания в беседе с учащимися учитель корректирует ответы, выражающие данное настроение. Таким образом, происходит осознание характера музыки с опорой на зрительное восприятие и закрепляются его словесные определения.

Так же используются модели при специальном слушании музыки. Важно отметить, что модели условны и ни в коей мере не должны приравниваться к содержанию произведения. В работе с ними учителю нужно опираться на выражаемое ими настроение. Дети быстро это понимают и, говоря о характере музыки, пользуются именно определениями, а не названиями картин.

Следующий этап работы — изучение средств музыкальной выразительности. Здесь также помогает использование моделей.

Модели представляют собой различные рисунки, объединенные по темам. Так, например, моделями темпа являются рисунки ползущей черепахи, идущего мальчика, бегущей девочки, быстро скачущего коня. Моделями динамики являются: один маленький колокольчик (*P*), два таких колокольчика (*PP*), две поющие девочки (*mF*), поющий хор (*F*). Моделями регистра являются: ревущий медведь, поющая девочка, щебечущая птичка. Все рисунки выполнены черной тушью. Для того чтобы дети могли сразу отнести рисунок к нужной теме, плакаты, на которые нанесены рисунки, отделены по цвету. Так, фон плаката «Динамика» сделан в синих тонах, «Регистр» — в зеленых, «Темп» — в красных. Внутри плакатов «Динамика» и «Темп» фон изменяется по насыщенности цвета от меньшей к большей. Например, изображение одного колокольчика в плакате «Динамика» нанесено на белый фон, окаймленный широкой синей полосой, два колокольчика изображены на светло-голубом фоне, две поющие девочки — на темно-голубом фоне, хор — на синем фоне. Кроме того, даны буквенные обозначения. По такому же принципу в плакате «Темп» изменяется насыщенность красного цвета. В плакате «Регистр» — обратная последовательность — темно-зеленый фон (низкий регистр), светло-зеленый (средний регистр), белый фон, окаймленный широкой зеленой полосой (верхний регистр), что связано с расположением регистров на фортепьяно от низкого к высокому, слева направо. С плакатами работает в основном учитель. Чтобы дать возможность всем детям активно участвовать в учебном процессе, мы рекомендуем сделать небольшие карточки по количеству учащихся класса или хора. Например, модель «Динамика»

состоит из 4 разделов, поэтому каждый учащийся получает 4 карточки. Но на них можно уже не наносить рисунки, а только обозначения, т. к. все карточки отличаются по насыщенности цвета так же, как на плакате. При обсуждении исполнительского плана произведения учитель вовлекает в работу весь коллектив. На вопрос «С какой силой звука нужно исполнять эту фразу?» учащиеся отвечают поднятием нужной карточки. Затем учитель просит обосновать свой выбор. С помощью карточек дети получают возможность руководить исполнением. «Дирижер», выбранный из детей, показывая нужную карточку, «управляет» силой звучания.

Карточки можно использовать и при слушании инструментальных произведений. Каждый учащийся должен разложить перед собой карточки соответственно пониманию им характера звучания. Все это активизирует работу, делает ее занимательной. Усвоение темы проходит легко и непринужденно.

Далее необходимо связать динамику как средство музыкальной выразительности с характером исполняемого произведения. Тогда к картине-модели характера музыки на специальные крючки прикрепляется нужная модель динамики в виде маленькой карточки. Например, грустно, печально, задумчиво (картина-модель «Осень») — *P*. Для наглядности на маленькую карточку следует нанести рисунок, как на плакате, с которого она взята.

Главным является непосредственное исполнение детьми произведений данного характера. Поэтому репертуар должен быть подобран так, чтобы при изучении темы исполнялась музыка различного характера и соответственно разной динамики. Очень полезно иногда изменять динамику по ходу исполнения на неверную и выяснять с учащимися, возможна ли такая замена и как это отражается на характере музыки, ее настроении. После усвоения детьми материала учитель может проконтролировать и восприятие характера музыки, и восприятие динамики одновременно у всего коллектива. После прослушивания песни или инструментального произведения учащиеся выкладывают нужные карточки по принципу лото. На доске вывешиваются три картины-модели характера музыки, к каждой из которых прикреплены номера — 1, 2 или 3. Учащиеся получают набор этих цифр и описанные выше карточки из темы «Динамика». Определив характер музыки с помощью моделей, дети отбирают цифру нужной по их мнению картины, а затем карточками выкладывают динамический план произведения. Такой прием полезно постоянно включать при прослушивании каждой новой песни и каждого инструментального произведения.

Вся работа построена на том, что понятие о характере музыки постоянно дополняется изучением средств выразительности, а модель характера музыки как бы «обрастает» моделями этих средств, что создает качественно новую модель, которая опирается на исполняемые детьми произведения. По такому же принципу проходит ознакомление детей с выразительностью темпа. Здесь также полезно использовать движения и особенно важно испол-

нять произведения, написанные в различных темпах. Полезно использовать карточки, подобные тем, что применялись при изучении динамики. Привлечение моделей, принципы использования карточек — те же. Особое внимание надо обратить на соотношение темпа и характера музыки, исполняемой детьми. При прослушивании новых произведений дети с помощью лото определяют сразу и характер, и динамику, и темп. Использование карточек в данном случае становится интересной игрой и охватывает весь коллектив.

Примерно в аналогичном плане проводится работа с моделями на темы «регистр», «ритм», «лад» и другие.

Мы остановились на основных средствах музыкальной выразительности, определяющих художественный музыкальный образ, и описали модели, которые успешно применяются в практике на уроках музыки и во внеклассной работе с хором. Эти же приемы и методы применяются в хоровых студиях на занятиях с младшим хором. Указанные выше приемы значительно ускоряют процесс развития музыкального восприятия учащихся. Они позволяют скорее вырабатывать и певческие навыки, так как дети осознают их значимость и принципы применения при исполнении музыки различного характера. Детям очень интересна такая форма занятий. Непосредственные действия по решению проблемной ситуации активизируют их мышление, развивают восприятие музыки. Использование моделей и действий, связанных с ними, организует учащихся, а молодому учителю позволяет быстрее наладить контакт с коллективом. Урок и внеклассные занятия с хором приобретают цельность, так как и исполнение, и слушание музыки — все подчинено одной общей цели. Кроме того, применение общих приемов на уроке и во внеклассной работе как бы объединяет их. Учащиеся, посещающие хор, быстрее овладевают нужными навыками и приемами и становятся в классе помощниками учителя, причем, как было замечено, у них не только не угасает интерес к занятиям, а напротив, они стремятся всячески помочь товарищам и являются настоящим активом.

Все вышесказанное позволяет рекомендовать применение данной методики в профессиональной деятельности учителя-музыканта.

Печатается по кн.: Профессиональная направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. — Казань: изд. КГПИ, 1984. — С. 142—150.

Д. Е. Огороднов

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Новейшие научные исследования в области музыкальной вокальной педагогики и опыт работы многих школ, а также исторический опыт говорят, что вокальное воспитание оказывает влия-

ние не только на эмоционально-эстетический строй личности ребенка, но и на его умственное развитие. Достаточно указать на то, что воспитание слуха и голоса сказывается на формировании речи. А речь, как известно, является материальной основой мышления. Кроме того, воспитание музыкального ладового чувства связано с образованием в коре мозга человека сложной системы нервных связей, с развитием способности его нервной системы к тончайшему регулированию процессов возбуждения и торможения (а вместе с тем и других внутренних процессов), протекающих в организме. А эта способность нервной системы, как известно, лежит в основе всякой деятельности, в основе поведения человека. Замечено также, что планомерное вокальное воспитание оказывает благотворное влияние и на физическое здоровье детей...

Пока же, к сожалению, мы не используем огромных резервов способностей и творческих возможностей, заложенных в виде задатков у всех детей. И прежде всего это касается детских голосов, которые в значительной мере остаются невыявленными и недоразвитыми, а частью даже портятся, теряют свои ценнейшие природные свойства и перспективу дальнейшего совершенствования.

Поэтому в первую очередь необходима такая современная методика и система всеобщего певческого воспитания детей в школе, которая позволила бы музыкально воспитать всех детей, включая самых слабых, которая помогла бы всем детям развить свой голос, научиться петь по нотам, стать музыкально грамотными. <...>

...Высокая степень совершенства слуха и голоса, наблюдаемая у современного человека, обязана своим происхождением совместной работе этих органов и влиянию их друг на друга. В сотрудничестве, в координации работы различных органов, различных анализаторов, одновременно включающих в действие разные центры коры головного мозга, заключены огромные резервы совершенствования, развития самих этих органов, а значит, и развития разнообразных способностей, в том числе музыкальных.

Стало быть «целенаправленный педагогический процесс» должен представлять собой такую организацию музыкальной деятельности учащихся на уроке, в которой при выработке навыков привлекались бы к участию и активизировались одновременно многие и разные нервные механизмы: слуховой, голосовой (речедвигательный), зрительный (пение по нотам), тактильный и общедвигательный.

Исходные позиции предлагаемой методики имеют в виду использование всех внутренних ресурсов разных сторон способностей детей в их взаимодействии и постоянную активизацию сознания в работе на уроке...

Все стороны музыкального воспитания удастся объединить в единый педагогический процесс, осуществляя этим один из важнейших принципов педагогики — принцип комплекс-

ности воспитания. Вокальное воспитание и развитие хоровых навыков идет рука об руку с обучением детей пению по нотам, с развитием их музыкального слуха (ладового чувства).

Учитель на уроке уже не ставит перед собой задачу «разучить песню», а ведет кропотливую планомерную работу над совершенствованием голосового органа ребенка, прежде всего работу над формированием нового механизма смешанного голосообразования и нового тембра голоса как основы развития его выразительности, гибкости, диапазона и силы. Эта работа ведется в комплексе и в связи с развитием ладового и метроритмического чувства, с обучением пению по нотам, с развитием и усовершенствованием двигательных навыков.

Процесс обучения пению, понятый как формирование певческой функции в органичном единстве с формированием ладового чувства, оказывается, особенно на начальном этапе обучения, не таким «скорым», как этого субъективно хотелось бы. Но это «замедление» только кажущееся и временное. Оно связано с объективными естественными закономерностями в развитии певческого органа и детского организма в целом. Видимые всем результаты приходят не сразу. Но, как показывает опыт, результаты эти значительны и надежны. Более того, они намного превосходят те, которых нам, например, удавалось достигнуть в своей работе когда-либо ранее. В кажущемся замедлении роста «количественных» показателей, прежде всего силы и диапазона голоса (а вместе с тем количества и сложности разучиваемых песен), кроется залог будущего успеха и перспективности всей работы на уроке¹.

Показательно, что те же физиологические закономерности, которые диктуют необходимость формирования вокальной функции в единстве с формированием ладового чувства и ладового мышления, а в связи с этим требуют более медленного темпа развития певческих навыков ребенка на начальном этапе (в пользу их качества), открывают перед нами неожиданные возможности для осуществления этого единства на практике. Становится достижимой строгая, объективно оправданная и достаточно детальная (с минимальным «шагом программы») систематизация музыкального дидактического материала, вполне отвечающая условиям, требованиям и задачам музыкального (вокального) всеобуча.

Предлагаемая система позволяет более определенно и четко сформулировать программу по пению уже сейчас (по крайней мере для начальных классов).

Работа нацеливается на формирование фундаментальных и прочных навыков, на всестороннее развитие способностей детей. В связи с этим по-иному организуется и планируется вся работа на уроке.

Практика работы по предлагаемому методу показывает, что такие занятия пением интересны для всех детей, даже для самых слабых. И ученики, и учитель много поют, но при этом голоса их нисколько не утомляются, а расцветают от урока к уроку. И учи-

тель, и ученики понимают в каждый момент урока, что и ради чего делают. Плодотворность и перспективность приносят им истинную радость.

Относясь к проблеме вокального воспитания серьезно, нельзя не понимать, что занятия пением один раз в неделю не могут обеспечить достаточно скорого и прочного закрепления вокальных навыков у детей. Мы предлагаем решить этот вопрос средствами, не нарушающими принятого расписания уроков — введением в школах «вокальной зарядки» и «вокальной минутки», осуществление которых значительно упрощается благодаря наличию строго систематизированного вокального дидактического материала. Эти формы вокальных занятий должны найти достойное место в системе всеобщего вокального воспитания.

Методика, опирающаяся на объективные закономерности, имеющие место в музыкальных явлениях и их восприятии, позволяет подключить к делу вокального воспитания всех учителей начальной школы.

Автор понимает, что своей работой не исчерпывает затронутых вопросов, не дает всестороннего их освещения, что строгое обоснование и доказательство некоторых выдвигаемых положений потребует вмешательства многих специалистов и более широкой и оснащенной постановки опыта. Но он считает себя обязанным высказать свои соображения и выводы, вытекающие, как ему кажется, из накопленного опыта работы с детьми, с тем чтобы привлечь к этой проблеме внимание научной и педагогической общности и тем самым ускорить ее решение.

Печатается по кн.: Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе.— Л., 1972.— С. 5—8.

¹ Эта мысль — о сдерживании темпа «продвижения» в вокальном воспитании младших детей — высказывалась нами (на основании прежнего опыта) еще в 1962 году. См.: Огородновы Д. и Т. Опыт музыкального воспитания в школе-интернате.— Л., 1962.— С. 33, 46, 55.

Г. П. Стулова

**О МЕТОДАХ РАБОТЫ С НАЧИНАЮЩИМ ХОРОМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТЕОРИИ РЕГИСТРОВ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА**

До настоящего времени как в практике, так и в теории еще существуют самые противоречивые мнения по вопросу о регистровых возможностях певческого голоса детей младшего школьного возраста 7—10 лет, а отсюда и различный подход к воспитанию детского голоса.

Так, например, одни авторы считают, что голосовые складки детей до 10—11 лет работают только в режиме фальцета и что «нервно-мышечное развитие гортани младших школьников позволяет пока осуществлять только такое (краевое) смыкание»¹.

Другие авторы утверждают, что регистры детского голоса одинаковы с регистрами взрослых певцов, то есть детский голос имеет те же три регистра: грудной, головной (или фальцетный) как основные и микст (или смешанный) как результат обработки голоса.

Что же такое регистр певческого голоса? Каковы регистровые возможности детей младшего школьного возраста? Можно ли управлять регистровым звучанием голоса детей? Как настроить голос ребенка на тот или иной тип регистрового звучания? Какой режим работы голосовых складок детей 7—10 лет следует считать для них оптимальным?

В данной статье мы попытаемся дать ответы на поставленные выше вопросы.

Под регистром голоса обычно подразумевают ряд последовательно, один за другим, идущих по звуковой шкале тонов более или менее однородного характера по тембру.

Что такое «фальцетный» и «грудной» регистры с точки зрения физиологического механизма их формирования?

Этот вопрос волновал ученых уже давно. Именно в физиологии они искали причину различий в столь специфическом звучании голоса в различных регистрах. Знания накапливались постепенно...

Обобщая опыт, накопленный исследователями, можно характеризовать основные регистры голоса человека с физиологической точки зрения следующим образом:

Грудной регистр — смыкание голосовой щели полное; голосовые складки вибрируют все целиком; поверхность голосовых складок вздутая; голосовые складки работают, как ударяющиеся язычки; резонирование звука грудное (отсюда и название); высота тона регулируется деятельностью внутренних мышц; гортань занимает относительно низкое положение.

Фальцетный регистр — смыкание голосовой щели неполное; вибрируют лишь свободные края голосовых складок (собственно голосовые связки); поверхность складок плоская, сильно растянутая; голосовые складки работают, как проходящие язычки; резонирование головное; высота тона регулируется деятельностью внешнегортанных мускулов; гортань занимает относительно высокое положение.

Различная форма и взаимное расположение голосовых складок ведут за собой и различные типы их колебаний в пределах одного периода. А тип колебаний голосовых складок оказывает существенное влияние на тембр воспроизводимого ими голоса.

Известно, что разницу регистров можно сгладить искусственными приемами при обучении певцов, выровняв характер звучания голоса на всем диапазоне. Исходным моментом в оценке регистра является акустический критерий, так как по слуховому впечатлению можно заключить о соответствующей настройке гортани и других органов, влияющих на тембр.

Акустическая разница между основными регистрами проявля-

ется в том, что в грудном звучании слышно большее количество обертонов, отчего звук голоса кажется ярче и даже более громким, в отличие от тембра фальцетного звучания, более бедного по количеству составляющих его обертонов.

Каковы же регистровые возможности детей младшего школьного возраста?

Если принять за основу давно установившееся суждение о том, что грудному регистру присуще колебание голосовых складок всей своей массой, а фальцетному — колебания лишь их утонченными краями, то нет никаких оснований считать, что дети до 10—11 лет не могут использовать оба типа колебаний и, таким образом, формировать различные типы регистров. Конечно, грудное звучание взрослого певческого голоса не будет похоже на грудное звучание детей, как не похожи по своему звучанию грудные регистры, например, сопрано и баса, в силу меньших размеров гортани у первых вообще и меньшей колеблющейся массы их голосовых связок в частности. Однако бесспорным является тот факт, что в толще голосовых складок детей 7 лет уже заложены щито-черпаловидные мышцы, состоящие из мощных разнонаправленных волокон, способных сокращаться и расслабляться, то есть утолщать или утончать голосовые складки, влиять на их упругость или выключать из вибрации ту или иную часть их массы при воспроизведении верхних звуков диапазона голоса.

Таким образом... мы считаем, что оба типа основных регистров (фальцетный и грудной) доступны детям младшего школьного возраста.

Однако не всегда дети умеют пользоваться различными способами регистрового звукообразования, которое требует гибкой координации в работе различных мышечных систем, управляющих движениями голосовых складок. Как уже указывалось выше, крайние типы регистрового звучания чисто грудного и чисто фальцетного голоса обеспечиваются регулирующей деятельностью двух основных мышечных систем: внутренней, заложеной в толще самих голосовых складок, и внешней, оплетающей гортань сверху.

Деятельность внутренней системы мышц обеспечивает настройку голосовых складок на полное их смыкание, а внешней — на краевое. А поскольку тембр звучащего тела зависит от колеблющейся массы, то и появляется в первом случае богатое по тембру грудное звучание, а в последнем — фальцетное, бедное по тембру. <...>

Многим учителям пения приходится сталкиваться с таким явлением на практике, когда, прослушивая детей, поступающих в хор, они слышат, как дети поют какую-либо песню, выбранную по своему желанию: одни на низких тонах, грудным голосом, другие, напротив, — на высоких тонах, фальцетом. При этом первые, как правило, имеют более ограниченный звуковысотный диапазон, так как, когда голосовые складки при сокращении мышц, заложенных внутри них, делаются толстыми и короткими, то они становятся более инертными, то есть менее податливыми к различным вну-

тренним изменениям по длине и жесткости, что определяет частоту собственного тона любой колебательной системы. Поэтому в данном случае звуковысотный диапазон весьма ограничен по сравнению с противоположным режимом работы, когда голосовые складки, осуществляя колебания лишь своими утонченными краями, легко меняют свои параметры по длине и жесткости за счет их внешних растягивателей. А поскольку высота тона зависит от этих параметров, то, следовательно, диапазон голоса по звуковысотной шкале находится в прямой зависимости от мобильности изменений длины и жесткости голосовых складок. В грудном режиме фонации эта мобильность минимальная. Отсюда становится ясным, почему дети с грудным типом регулировок «гудят» в пределах 2—3 звуков, имея часто неплохой звуковысотный слух. Такой ребенок обычно слышит, что он поет не тот звук по высоте, что задан учителем, а спеть его правильно не может, так как ему пока не удастся иной тип управления голосовыми складками, необходимый для воспроизведения более высоких тонов. В этом и проявляется нарушение координации между слухом и голосом, о котором часто упоминается в методической литературе как об одной из причин существования так называемых «гудошников».

Из практики работы с детьми хорошо известно, что налаживание этой координации происходит относительно быстро и в подавляющем большинстве случаев весьма успешно, если нет других каких-либо патологических причин неверной интонации. Ребенок, «гудящий» в грудном регистре, как правило, где-то на низких тонах, начинает уже правильно повторять простые попевки после нескольких индивидуальных занятий, если обучение начинается с тех тонов, которые даны ему от природы, то есть с примарной зоны звучания голоса данного ученика. В дальнейшем звуковысотный диапазон постепенно расширяется методом повторения отдельных звуков или коротких попевок по полутонам вверх и вниз от примарной зоны.

Однако существует и другой, более эффективный метод, когда, перескочив на октаву вверх от примарных тонов голоса ученика, его просят пропеть какой-либо звук тоненьким голосом, как бы пропищать его. Это делается для того, чтобы настроить голос ребенка сразу на другой регистр, фальцетный, поскольку пропищать тоненьким голосом можно только используя краевое колебание.

Интересен тот факт, что спеть звук на полтона выше своей примарной зоны ученик не может, а перескочив сразу на 5—6 тонов выше, другой манерой звукообразования, за счет работы другой мышечной системы начинает правильно воспроизводить заданные тоны по высоте. Этот факт свидетельствует о том, что гортань ребенка не может пока гибко приспособиться к постепенной смене степени активности различных групп мышц. Ей легче резко переключиться с одной мышечной системы управления на другую (с внутренней на внешнюю), нежели координировать их совмест-

ную работу, как это происходит во время микстового звучания голоса...

Можно ли управлять формированием определенного регистрового звучания голоса детей?

Безусловно можно, если понимать сущность этого явления, иметь тренированный вокальный слух, чтобы судить по звуку голоса о физиологическом механизме его образования, и знать, какие факторы оказывают влияние на включение той или иной системы управления голосовыми складками.

Из практики работы с детскими голосами... можно выделить ряд факторов, оказывающих косвенное влияние на формирование того или иного типа. Это: тесситура, сила звука, вид атаки, тип гласного, эмоциональный настрой, связанный с художественным образом исполняемого произведения, способы звуковедения и артикуляции.

В результате наших педагогических наблюдений и опытов мы пришли к следующим выводам.

Тесситура. Чтобы добиться звучания голоса ученика ближе к фальцетному, следует предложить ему спеть в более высокой тесситуре. Грудное звучание легче получить на более низких звуках.

В связи с тем, что у необученных детей, как правило, нет гибкости в регулировании работы голосовых складок при переходе из одного регистра в другой, нужно сказать, что мелодии со скачками на большие интервалы вверх и вниз представляют для них значительную трудность и часто даже невозможность для исполнения. Поэтому для детей, начинающих обучаться пению, наиболее приемлемыми будут песни, основанные на ступенчатых звукорядах и в ограниченном диапазоне, в пределах одного и того же регистра. Лишь на последующих этапах обучения, когда дети научатся слышать и сознательно использовать тот или иной регистр голоса, можно приступать к работе над навыком исполнения широких интервалов в упражнениях по секвенции или на материале песен. При этом надо следить за ровностью тембрового звучания голоса при пении как верхнего, так и нижнего звука. Чтобы достигнуть этого при исполнении восходящего интервала, необходимо нижний звук предельно облегчить, то есть приблизить его звучание к фальцетному, чтобы подготовить условия для исполнения верхнего звука, который неизбежно потребует перестройки режима работы голосовых складок в сторону приближения к фальцету, то есть к краевому колебательному режиму. При пении нисходящего интервала принцип остается тот же: колебательный режим голосовых складок при пении верхнего звука необходимо по возможности сохранить и на нижнем.

Все эти методические приемы направлены на то, чтобы при пении широких интервалов, звуки которых расположены в различных тесситурных условиях, научиться сохранять настрой на фальцетное звучание голоса через облегчение нижних звуков.

Динамика и вид атаки звука. Чтобы добиться от ученика звучания голоса, близкого к фальцетному, необходимо предложить

ему петь тихо при мягкой атаке звука; звучание ближе к грудному будет неизбежно появляться при пении более громким голосом с твердой атакой. Это объясняется следующим.

Сила голоса прямо пропорциональна величине подсвязочного давления². При этом большее по величине подсвязочное давление рефлекторно заставляет голосовые складки смыкаться плотнее и глубже, чтобы противостоять большому давлению воздуха, стремящегося прорваться наружу из легких. А это приводит к тому, что голосовые складки при более сильном напоре подсвязочного воздуха начинают колебаться большей своей массой, вызывая звучание голоса по тембру ближе к грудному типу.

Вид атаки, используемой певцом, взаимосвязан с силой звука в момент его возникновения. Твердая атака возникает в результате более сильного толчка подсвязочного воздуха. Это также заставляет голосовые складки смыкаться плотнее и глубже, включая в колебательный процесс большую их массу, что порождает грудное звучание. Мягкая же атака звука приводит к диаметрально противоположному эффекту.

Тип гласного. Чтобы настроить голос ученика на звучание ближе к фальцетному типу, следует использовать гласные «у», «о», «а». Более грудное звучание легче сформировать на гласных «и», «э», «ы».

Из исследований различных авторов, а также собственных наблюдений очевидно, что работа голосовых складок скоррелирована с типом гласного звука как при пении, так и при речи. Различные гласные звуки, пропеты с одинаковым усилием и на одной высоте тона, по-разному влияют на степень смыкания голосовых складок, следовательно, они способствуют формированию различных оттенков в регистровом звучании голоса.

Экспериментально нам удалось установить, что при всех прочих равных условиях в отношении высоты и интенсивности звука гласные «и», «э» формируют тембр голоса с более грудным оттенком по сравнению с гласными «а», «о», «у».

Эмоциональный настрой. Чтобы настроить голос ученика на облегченное звучание, ближе к фальцетному, следует использовать мажорные попевки или песни, светлые и радостные по настроению. Противоположные по характеру и содержанию песни будут настраивать голос ученика на иное звучание, ближе к грудному.

Эмоциональное состояние ребенка, связанное с художественным образом исполняемого произведения, безусловно отражается в тембре его голоса. Веселое настроение песни вызывает более светлое звучание голоса, то есть ближе к фальцетному, и, напротив, грустная песня произвольно способствует появлению более грудного оттенка в тембре голоса.

Способ звуковедения. Чтобы настроить голос ученика на фальцетное звучание, необходимо активизировать краевое смыкание его голосовых складок, используя легкое стаккато на гласном «у» при тишейшей звучности с последующим переходом на легато. В момент плавного перехода в кантилену звуковой толчок стаккато

органично приводит в движение вместе с голосовыми связками и голосовые складки. Кроме того, по наблюдениям из практики работы с детьми замечено, что стаккато активизирует опорно-мышечную дыхательную функцию, чем обеспечивается непринужденность и проточность звукоизвлечения, а также оптимальный уровень силы звука на последующем за ним легато.

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что регистровым звучанием голоса можно управлять, целенаправленно используя определенный учебный материал.

Печатается по кн.: Вопросы теории и практики музыкального воспитания школьников.— М., 1982.— С. 12—19.

¹ Орлова Н. Д., Добровольская Н. Н. Что надо знать учителю о детском голосе.— М., 1972.

² См.: Юссон Р. Певческий голос.— М., 1974.

Т. Н. Овчинникова

ВОСПИТАНИЕ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА В ДЕТСКОМ ХОРЕ

Процесс всестороннего музыкального воспитания учащихся средствами хорового искусства многогранен и сложен. В его основе лежит развитие слуха и голоса...

Трудно найти теоретическую работу, посвященную вокально-хоровой методике, в которой не говорилось бы о распеваниях. Однако этот вопрос всегда будет актуальным, поэтому хотелось бы остановиться прежде всего на нем.

Замечательный знаток детских голосов А. А. Сергеев писал, что «...термин «распевание» вошел в практику школьного пения как один из способов подготовки детей к овладению элементарными вокальными навыками»¹. При этом автор предостерегал от опасности формального отношения к распеваниям. Это существенное замечание, на которое обращают внимание многие музыканты-педагоги.

Справедливо предостерегает и И. И. Левидов² от ненужных, недоступных пониманию детей многословных объяснений о сущности распеваний. Он рекомендовал не игнорировать важность осознания детьми отдельных приемов, требований вообще, но считал нужным объяснять лишь то, что может способствовать, а не мешать формированию навыка.

...Распевания состоят из специальных вокальных упражнений и представляют собой материал, на котором у поющих целенаправленно развиваются определенные качества певческого голоса. Распевания поются в начале урока и выполняют также функцию настройки, подготовки голосового аппарата к работе над репертуаром.

Иногда можно встретиться с мнением, что собственно певческие задачи, развитие вокального слуха, тембра голоса и т. п. тре-

буют внимания только в процессе вокальных распеваний хора, в работе же над произведениями этими вопросами можно не заниматься.

С такой постановкой дела согласиться нельзя. Распевания... должны органично связываться с работой над репертуаром...

На наш взгляд, к самим распеваниям, к их отбору могут быть предъявлены определенные требования. Во-первых, они должны носить универсальный характер, что особенно важно при коллективных, хоровых занятиях. Во-вторых, принципиальное значение имеет относительная стабильность, постоянство отдельных приемов, используемых педагогом из года в год. В-третьих, необходимо периодически пополнять группу приемов.

Примером универсальности приемов несомненно является «концентрический» метод М. Глинки³. Являясь фундаментом русской вокальной школы, он может быть и основой методики певческого воспитания детей. Сформулированные Глинкой требования эффективны в работе с детьми и со взрослыми, с мало подготовленными певцами и с певцами-профессионалами. Объективные данные современных исследований подтверждают правильность всех основных положений Глинки. Конечно, постепенно они дополняются на основе выявленных закономерностей развития голоса.

«Концентрический» метод включает в себя стабильные упражнения, которые разработаны М. И. Глинкой для систематического их использования из года в год. В них были представлены элементы, встречающиеся в вокально-хоровых произведениях в различных вариантах. Сущность метода такова:

1. Развивать голос следует исходя из примарных, натуральных (или центральных) звуков.

2. Объем, диапазон голоса, в пределах которого можно в основном работать, для слабых, певчески мало развитых голосов (как и больных) — всего лишь несколько тонов, для здоровых певцов — октава. И в том и в другом случае не должно быть никакого напряжения.

3. Работать надо постепенно, без торопливости.

4. Ни в коем случае нельзя допускать форсирования звучания.

5. Петь следует на умеренном звучании (не громко и не тихо).

6. Наибольшее внимание необходимо уделять качеству звучания и свободе при пении.

7. Большое значение имеет работа над ровностью силы звучания (на одном, на разных звуках, на целой фразе). Эту работу целесообразно проводить в еще более ограниченном диапазоне.

8. Необходимо уравнивание всех звуков по качеству звучания.

Требования относительной стабильности нужно предъявлять не только к упражнениям, но и к тем высокохудожественным, лаконичным по форме произведениям, которые целесообразно использовать для развития кантлены, напевности, выравнивания звучания по тембру и силе. При работе в хоре трудно следить за деятельностью голосового аппарата каждого учащегося, поэтому практически руководитель может оценивать только качество зву-

чания. Систематическое пение определенного количества стабильных упражнений и произведений указанного выше типа облегчает наблюдения за певческим развитием детей из урока в урок, из года в год, способствует быстрейшему возникновению у поющих устойчивых певческих навыков. <...>

Пение с детьми вокальных упражнений — это живой творческий процесс. И. М. Долгорукий в свое время писал о воспитанниках-певцах Л. Д. Бортнянского: «Какие нежные голоса! Какая музыка! Какое выражение лица у каждого из них! Всякий не ноту только берет и не голос возвышает: он в это время чувствует, восхищается, восторг одушевляет его черты»⁴. Такая воодушевленность и вдохновение — наилучшее условие для воспитания голоса. <...>

Выше было сказано, что задача воспитания певческого голоса не снимается при работе над произведениями, входящими в программу хорового коллектива. В этом смысле отбор репертуара — дело серьезное и ответственное. <...> ...Для развития каждого хорового коллектива много значит правильное определение репертуарной нагрузки во всех аспектах.

Наставая на необходимости профессиональной требовательности в работе с детьми, мы не должны забывать о том, что она только тогда будет эффективна, когда соотносится с их истинными возможностями, то есть если она будет педагогически верной... Перегрузки же могут привести к заболеваниям голосового аппарата.

Особенно вредно для детского голоса включение в репертуар произведений завышенной трудности. Пение произведений, доступных только взрослому профессиональному хору, приводит часто к появлению различных болезненных явлений в голосовом аппарате. Правда, дети выучивают такие произведения. Но не теряют ли они при этом больше, чем приобретают? Психологические возможности детских и юношеских хоров, их «рабочий» режим занятий сильно отличаются от условий деятельности профессиональных хоров, и эти обстоятельства нельзя не учитывать.

С нашей точки зрения правильнее брать произведения менее сложные, но добиваться на них исполнительского максимума, возможного на данном этапе развития коллектива. Это не значит, что в работе с детскими и юношескими хорами не должно быть трудностей. Их наличие обязательно. Но преодоление трудностей должно быть реальным, интересным и полезным. <...>

К нежелательным последствиям приводят и некоторые недостатки в организации исполнительской деятельности хоровых коллективов — одной из важных сторон его жизни. Имеется в виду количество концертов, выступлений в год, их содержание, обстановка, в которой они проходят.

Хоровое пение — это коллективное творчество, которое приучает участвующих в нем к коллективному чувству, к коллективным действиям. Хоровое пение занимает особое место в процессе музыкально-певческого воспитания еще и потому, что является живым, творческим процессом воспроизведения музыкально-художественного произведения.

жественных образцов. «Никакая другая форма занятий не вызывает такой активности и подъема у учащихся, как пение хором»⁵.

Специфика хорового исполнительства требует возможно более глубокого, причем не только индивидуального, но и «синтезированного» в коллективном, проникновения, понимания, прочувствования содержания исполняемого произведения. Специфика всякого исполнительства способствует развитию в детях стремления отдавать людям в общем труде то духовное богатство, которое приобретает каждый из них в общении с музыкальным искусством.

В процессе музыкального воспитания исполнительская деятельность имеет большое значение и потому, что каждое выступление, каждый концерт есть своеобразный итог, веха на пути развития коллектива. Часто на концерте, когда предельно собрано ребячье внимание и юные певцы стремятся петь как можно лучше, происходят известные сдвиги в развитии коллектива. В нашей практике почти не было случая, чтобы дети (если только они не переутомлены и недостаточно подготовлены) не пели на концерте значительно лучше, чем на репетиции. И это естественно...

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в школе/Сост. О. А. Апраксина.— М., 1975.— Вып. 10.— С. 161—166.

¹ Сергеев А. А. Воспитание детского голоса.— М., 1950.— С. 51.

² См.: Левидов И. И. Охрана и культура детского голоса.— Л., 1939.— С. 32.

³ См.: Глинка М. И. Упражнения для уравнивания и усовершенствования гибкости голоса.— СПб., 1863.

⁴ Цитируется по кн.: Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе.— М., 1957.— С. 29.

⁵ Пономарьков И. П. Хоровое пение в школе.— М.; Л., 1946.— С. 3.

Т. Н. Овчинникова

ОБ ОТБОРЕ РЕПЕРТУАРА ДЛЯ РАБОТЫ С ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

...Отбор репертуара — это не одномоментный акт: выбрал несколько произведений и можно на этом успокоиться; это творческий процесс, органично входящий в повседневную деятельность руководителя хора и требующий от него многих знаний и умений, например знать законы восприятия детьми тех или иных музыкальных произведений как по отдельности, так и в их взаимосвязях и сочетаниях, уметь моделировать для каждого урока и выступления все новые «комплексы» музыкального материала, знать закономерности музыкально-певческого развития школьников и уметь предугадать динамику этого развития у своих питомцев под влиянием отобранного репертуара, уметь гибко и полноценно реагировать в учебно-воспитательном плане на новые веяния в современной музыкальной жизни. Имеют значение и принципиальные методические установки педагога, а также умение видеть возможности их творческой реализации на том или ином

музыкальном произведении и т. п. Таким образом, отбор произведений — процесс сложный: с одной стороны, в нем фокусируется педагогический и музыкальный опыт, культура руководителя, с другой стороны, характер отбора обусловлен спецификой музыкального материала, особенностями тех, кто его усваивает, а также тем, в каких условиях происходит обучение...

Из сказанного должно быть ясно, что умение отбирать репертуар не формируется быстро, а вырабатывается у специалиста годами в результате длительной, целенаправленной, неустанной работы и самосовершенствования...

Главным «собирательным» принципом можно считать подчинение отбора репертуара учебно-воспитательным задачам. При работе с детскими, подростковыми и юношескими хорами соблюдение этого принципа особенно важно, так как хоровой коллектив является прежде всего средством разностороннего развития ребенка независимо от того, в школе или вне школы работает хор...

Серьезного внимания заслуживает анализ произведения в тембровом отношении, то есть выявление особенностей выразительных средств, которые могут оказать то или иное влияние на характер певческого звучания, на тембр голоса в процессе работы над песней. Проводить такую работу необходимо, так как тембр певческого голоса, как и другие свойства звучания, является отражением качества работы голосового аппарата ребенка, отражением методических установок руководителя хора, а также того музыкального материала, который отбирает и использует педагог.

Опираясь на знание особенностей звучания детского певческого голоса, надо представить себе, в какой мере могут повлиять на характер звучания такие элементы произведения, как его tessitura, звуковысотные компоненты, ритмический рисунок, динамика, штрихи, поэтический текст, художественный образ в целом, его эмоциональная насыщенность.

И, наконец, определяется общая исполнительская трактовка произведения. Здесь следует учесть, насколько данный состав хора сможет добиться художественности исполнения песни при сохранении оптимального возрастного вокализирования, готов ли хор к этому психологически, эмоционально, достаточно ли он художественно-технически обучен...

Если каждое произведение будет отбираться на основе знания и учета особенностей и возможностей детей данного возраста, это в значительной мере явится залогом успешного индивидуального певческого развития школьников, охраны их голосов, то есть первейшим условием полноценного функционирования детско-подростково-юношеских хоровых коллективов. Причем здесь необходимо предусмотреть не только ближние перспективы музыкально-певческого развития детей, но и дальние, то есть ориентироваться и на то, что может послужить впрок...

Руководитель хора должен обращать внимание на правильное соотношение отбираемого материала по жанрам. В условиях работы с детскими хорами, когда все они прежде всего являются

учебно-воспитательными единицами, принципиально нежелательны «перекося» в сторону предпочтения того или иного жанра. В репертуар должны входить произведения как современных композиторов, конечно, с акцентом на творчестве отечественных авторов, так и произведения классиков, народные песни союзных республик, а также песни народов мира. Разумный отбор материала обеспечит возможность для всестороннего музыкального развития участников хора... Говоря о влияющих на отбор произведений методических установках, следует учесть, в какой мере соблюдается равновесие художественных и технических задач. Если руководитель предпочитает «установку на технику», то в репертуаре оказывается больше произведений значительной трудности, чем следовало бы отобрать. Такой взгляд на дело часто не позволяет доводить произведение до высокого художественного уровня исполнения. Если позиция противоположная, трудно достичь художественности исполнения из-за технических погрешностей. Следовательно, наилучшим будет такой отбор, который позволит руководителю хора постоянно соблюдать гармоничность в обучении и неуклонно следовать принципу единства художественного и технического.

Печатается по кн.: Работа с детским хором/Под ред. В. Г. Соколова.— М., 1981.— С. 40—44.

Т. Н. Овчинникова

ПРЕДИСЛОВИЕ К СБОРНИКУ ПРОГРАММ «МУЗЫКА» ДЛЯ ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

...Сближение содержания программы с требованиями жизни — одна из актуальнейших задач. Внеурочные занятия школьников всячески этому способствуют. Это положение отразилось во введении новых программ, в уточнении целей, задач и требований по каждому виду деятельности, в особом внимании к творческому развитию школьников средствами музыки и хореографии...

...Прежде всего, учащихся обучают какому-либо виду музыкального или танцевального искусства, специальным умениям, навыкам. В процессе обучения у них развиваются специальные способности, мышление, внимание, память, эмоциональность, творчество. На этой основе в процессе деятельности формируется потребность в самостоятельном художественно-творческом труде, музыкально-эстетические интересы, мотивы, вкусы; складываются взгляды, убеждения; формируются отношения, поведение социалистической личности. Через «призму» музыкальных и хореографических образов в процессе овладения языком музыки и пластики, выразительными средствами музыкального и танцевального исполнительства учащихся обучают умению видеть и ценить красоту в человеке, обществе, природе, видеть и оценивать безобразное, бороться с негативными явлениями в жизни, то есть, используя особенности музыкального и хореографического искусства и

процесса обучения ему, опираясь на принципы советской педагогики и психологии, формируют музыкальную и хореографическую культуру подрастающего поколения.

Особое внимание при этом уделяется развитию творческих способностей путем совершенствования процесса исполнения и слушания, обучения школьников умению сочинять и импровизировать.

Кроме того, важно сформировать у школьников заинтересованное, бережное отношение к советскому музыкальному и хореографическому искусству во всех его жанрах, пробудить желание выступать его пропагандистом, формировать потребность в общении с подлинно художественным музыкальным и хореографическим искусством, в посильном музицировании в дальнейшей жизни.

В соответствии с поставленными задачами в каждой программе сформулированы примерные требования к учащимся по годам или этапам обучения в кружке, коллективе, студии. Там, где это возможно, год обучения «сближается» с возрастом, как, например, в подготовительных группах. Требования, определенные в основном в результате исследований или благодаря обобщению длительного практического опыта, отражают вполне реальный уровень музыкального и хореографического развития школьников за определенный период обучения...

Вместе с тем эти требования являются приблизительными, так как в связи с индивидуальными особенностями дети развиваются по-разному, неравномерно. Огромное значение имеет и возраст учащихся.

Официально оценка за знания, умения и навыки детей во внеурочной работе не принята. Однако для индивидуального развития каждого ребенка имеет огромное значение фиксация динамики его достижений, корректный разбор ошибок, недостатков и совместное с педагогом определение перспектив дальнейшего развития. Это важно не только для овладения данным видом деятельности, но и для обучения школьника умению работать, для становления его личности...

При этом необходимо, чтобы предъявляемые к ним требования школьники могли реализовывать самостоятельно, связывая их со знаниями и навыками, получаемыми на уроках музыки, используя при оценке различных явлений в области музыки и хореографии, с которыми они повседневно знакомятся благодаря радио, телевидению, кино, грампластинкам, спектаклям и др.

Особое место в программах по музыке и хореографии занимает репертуар — главное средство воспитания и развития учащихся. <...>

Помимо оценки и анализа каждого отдельного произведения, важно и соотнесение их друг с другом, логичное расположение в годовой программе. <...>

Чрезвычайно важно также, чтобы отобранный... репертуар позволял педагогу систематически, последовательно, терпеливо осуществлять обучение, приводящее к эффективному и естественному музыкальному и хореографическому развитию учащихся; изобре-

тательно вести занятия, проводя свою работу с производением каждый раз по-новому, живо, увлекательно: чем больше достоинств имеет произведение, тем более богатым может стать процесс его разучивания...

Печатается по изд.: Музыка: Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ.— М., 1986.— С. 5—8.

Т. И. Благинина

МУЗЫКА И. С. БАХА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учащиеся, осваивая тему «О чем говорит музыка», слушали «Волюнку» из второй «Нотной тетради Анны Магдалены Бах» — пьесу танцевального характера с элементами изобразительности...

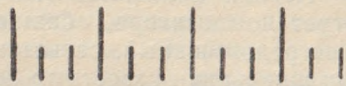
Дети говорили о радостном, бодром настроении музыки, похожей на танец.

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

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

С танцевальной музыкой Баха, представленной менуэтами № 4 и № 36 из второй «Нотной тетради», первоклассники познакомились,

продолжая изучение темы «Что такое музыкальная речь». Слушание светлого и жизнерадостного «Менуэта» № 4 (оль мажор) готовило детей к восприятию «Менуэта» № 36 (ре минор), более сложного по музыкальному языку. В этом «Менуэте» проявляются некоторые типичные черты стиля Баха: относительно протяженная мелодическая линия, движение по звукам уменьшенного септаккорда, элементы полифонии... Дети хорошо чувствовали разницу в характере и ладовой окраске, отмечая, что в музыке одного менуэта настроение радостное, а в другом — грустное, задумчивое. Неоднократное, с разнообразными заданиями прослушивание менуэтов помогало выявить общее и различное в них. Так, сопоставляя первые два такта обоих менуэтов, ученики верно определяли одинаковый ритмический рисунок, графическое изображение которого было выписано на доске... Подчеркивалась первая сильная доля трехдольности движениями рук по схеме:



Вместе с учителем дети пели на слог *лю* характерный интонационный оборот «Менуэта» № 36.

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

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

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

Школьники познакомились с «Арией почтальона» из «Каприччио на отъезд возлюбленного брата»...

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

Рассказ о том, как в баховские времена путешествовали в почтовых каретах, увлекал детей. Карета, запряженная лошадьми, везла не только письма, посылки, но и пассажиров. У почтальона

был рожок, в который он трубил, давая сигнал об отъезде, и, кроме того, чтобы дальняя дорога не так утомляла путешественников, играл на нем мелодию, периодически прерывая ее шелканьем бича.

Дети «играли на рожке» и «щелкали бичом», будто погоняя лошадей. Они хорошо чувствовали изменения настроения в музыке, показывали руками смену лада: мажор — широко раскрывая ладони при сдвинутых запястьях, минор — соединяя концы пальцев и раздвигая запястья.

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

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

Например, второклассникам предлагалось определить пьесу («Вольнку») по интонации...

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

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

При анализе полифонического склада «Инвенции» хорошие результаты давало сопоставление:

- 1) темы и противосложения;
- 2) имитации...

Дети говорили, что сначала звучала только мелодия. Как назвать второе звучание — они, естественно, затруднялись.

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

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

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

Показательна для стиля Баха прелюдия ля минор из II тома «Хорошо темперированного клавира». Контрастное двухголосие представляет движение типа «бесконечной мелодии», в голосах —

характерные для мелодики композитора увеличенные интервалы, движение по хроматическому звукоряду.

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

— Характер музыки беспокойный, взволнованный.

— Как лучше графически изобразить эту мелодию: прямой или волнистой линией?

— Волнистой.

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

— Извилистая, как змейка, ускользящая...

Третьеклассники верно почувствовали общий тревожный характер этих мелодий, отмечая, что вторую можно изобразить «углом», потому что «мелодия от первого звука сделала скачок вверх, а потом опустилась». Уточнялось, как «опустилась мелодия»: плавно, поступенно или скачкообразно? Ученик на доске графически изображал тему (слева направо резко вверх, затем спускается вниз ступенями).

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

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

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

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

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

Н. Л. Гродзенская неоднократно использовала в школьной практике песню Баха «Жизнь хороша» — благородную, напевную, проникнутую любовью к жизни.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в школе/Сост. О. А. Апраксина.— М., 1986.— Вып. 17.— С. 50—56.

¹ Асафьев Б. В. О симфонической и камерной музыке.— Л., 1981.— С. 7.

Б. Д. Тихонов

САМОДЕЯТЕЛЬНОЕ НАРОДНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В ШКОЛЕ

Как лучше решить сложную проблему приобщения широких масс к музыкальному искусству? Как привить любовь к художественному творчеству, к серьезной музыке, научить разбираться в ней, развить потребность слушать эту музыку? Вот вопросы, которые все острее встают перед советской музыкальной педагоги-

кой, перед практиками культурно-просветительных учреждений и общеобразовательных школ.

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

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

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

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

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

Музыкальная самодеятельность способствует не только худо-

жественному развитию школьников, но и формированию их нравственности. Опыт показывает, что непосредственное приобщение к творчеству весьма положительно влияет и на нравственный облик молодого человека. Участник самодеятельного коллектива воспитывается в определенном направлении: в творческом общении формируются такие важные качества, как коллективизм, взаимная выручка, трудолюбие; приобщаясь к творчеству, член музыкального коллектива проникается чувством ответственности перед товарищами, познает радость согласованной деятельности. В процессе совместного творчества между кружковцами устанавливаются особые связи, взаимоотношения: понимание общественных обязанностей, преодоление проявлений индивидуализма и эгоизма, устремленность к достижению наиболее высоких художественных результатов в исполнительстве. Здесь рождается высокая сознательность, свойственная только творческим коллективам, — театральная этика, по словам К. Станиславского.

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

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

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

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

совместного исполнения «...гораздо менее пригодны, чем балалайки и домры, и не могут нести такого обширного репертуара»².

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

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

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

Практика убедительно показывает, что уже после непродолжительных занятий участники оркестра, приступив к коллективной игре, добиваются сравнительно высокого художественного уровня исполнения. ...Занятия в оркестре .. благотворно влияют не только на общее развитие школьников, но и на их общее воспитание: учащиеся начинают лучше учиться, заметно повышается их дисциплина. <...>

...Большинство ребят, окончивших школу, продолжают увлекаться музыкой, а многие из них посвятили ей свою жизнь.

...Разнообразие репертуара, высокие художественные возможности, доступность широким кругам ставят самостоятельные оркестры русских народных инструментов в ряд творческих коллективов, способных быть эффективными проводниками подлинной музыкальной культуры в массы.

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

Следует подчеркнуть еще одно чрезмерно важное положение. Речь идет о музыкальных коллективах, которые бережно сохраняют народные традиции, художественные достижения в области инструментального творчества. Оркестры народных инструментов, по меткому выражению композитора Ю. Шишакова, представля-

ют наиболее благоприятную почву в смысле аккумуляции народного музыкального опыта.

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

В тембральной сфере русских народных инструментов особо органично звучит фольклор народов не только Советского Союза, но и других стран. Использование фольклора различных народов в музыкально-эстетическом воспитании молодежи, в приобщении ее к современному музыкальному языку имеет весьма важное значение. Это также серьезный стимул к пробуждению интереса у школьников к художественному творчеству многих народностей, их национальной культуре.

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

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

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в школе/Сост. О. А. Апраксина.— М., 1977.— Вып. 12.— С. 53—58.

¹ Андреев В. Великорусский оркестр и его значение для народа/Музыкальная жизнь — 1960.— № 23.— С. 11.

² Там же, С. 11.

³ Там же.

ПРЕДИСЛОВИЕ СОСТАВИТЕЛЯ К III РАЗДЕЛУ

О музыкальном воспитании за рубежом советские педагоги информированы довольно слабо, поскольку публикаций на эту тему явно недостаточно. Чаще всего это или переводы отдельных статей зарубежных авторов, посвященных рассмотрению тех или иных теоретических положений, практических приемов решения каких-то частных задач, или описания личных впечатлений советских музыкантов, педагогов от уроков, внеклассных мероприятий, которые они посетили, будучи в стране.

Поэтому естественно, что имеющийся материал трудно выстроить в систему, которая давала бы представление о содержании, качественном уровне музыкального воспитания в зарубежных школах. В целом картина довольно пестрая, однако есть показатели, которые позволяют весь материал разделить на две большие части: музыкальное воспитание в странах социализма и музыкальное воспитание в капиталистических странах. Принадлежность школы к тому или иному общественному строю определяет главное направление всей ее работы, в том числе и работы в сфере детского музыкального воспитания.

Музыкальное воспитание в странах социализма объединено общим пониманием тех задач, которые стоят перед школой в целом. Музыкальное воспитание в них признано общегосударственным делом, направленным на формирование всесторонне развитой личности, оно объявлено всеобщим, неразрывно связанным с жизнью, при этом в каждой стране оно имеет свои специфические черты, отражающие особенности традиций, культуры.

Учитывая сходство целей музыкального воспитания в социалистических странах, мы предлагаем фрагменты, так сказать, «установочных» статей по трем странам: Польше, Чехословакии и ГДР. Другие материалы подраздела характеризуют те или иные отличия в организации и методике музыкального восприятия (в Болгарии, Венгрии, на Кубе). Так, в статье И. Пеева и С. Кристевой раскрывается сущность системы «Лестница» («Столбица»), разработанной в свое время Б. Тричковым. Статья эта большая, но мы предлагаем ее читателям в сокращении, без подробнейшего изложения работы авторов по «столбице» с детьми разных возрастов, поскольку сегодня этот метод уже не занимает в болгарской системе музыкального воспитания ведущего места.

При ознакомлении с музыкальным воспитанием в Венгрии, казалось бы, необходимо обратиться к материалам, рассказывающим о системе Золтана Кодая, легшей в основу всех звеньев музыкального воспитания — от дошкольного до вузовского. Однако именно потому, что эта система, действительно оказавшая влияние на музыкальное воспитание во многих странах, нашедшая в них горячих последователей, в частности в Советском Союзе (Армения, Грузия, Прибалтика), широко освещалась в прессе, т. е. основные черты ее хорошо известны, мы при отборе материалов для данной хрестоматии пошли иным путем и решили хотя бы в общих чертах познакомить нашего читателя с музыкальным воспитанием в разных типах венгерских школ: неполных средних музыкальных и в начальных музыкальных школах, в неполных средних школах и гимназиях. Работа венгерских педагогов, на наш взгляд, может быть особенно интересной для советских музыкантов-педагогов сегодня, когда происходит поиск разных путей и форм музыкального воспитания.

В капиталистических странах, как и везде, музыкальное воспитание не является областью, обособленной от общих задач школы; оно обусловлено основными представлениями общества о сущности культуры, искусства, просвещения. В этих странах существуют самые разные школы, строящие свою работу исходя из разных материальных возможностей, предназначенные для обучения детей разных слоев общества. Во многих капиталистических странах (прежде всего в Англии и США) нет единых учебных планов, программ; директора школ, заведующие нередко сами составляют планы работы, учитывающие местные условия и, конечно, стоимость намечаемых занятий. Естественно, что разное фактическое положение музыки в школах сказывается и на результатах. Нельзя не признать, что в ряде стран музыкальное воспитание достигает весьма высокого уровня, как, например, в ФРГ, Японии.

Материалы, включенные в хрестоматию, отражают прогрессивные тенденции в организации детского музыкального воспитания. Конечно, они не раскрывают полностью проблемы, стоящие перед музыкальным воспитанием в каждой конкретной стране. Но все же, например, статья К. Найниса дает представление о деятельности замечательного голландского педагога-музыканта Пьера ван Хауве, имя которого, достаточно известное в мире, знакомо далеко не всем нашим учителям.

Этого нельзя сказать о Карле Орфе: наша пресса уделила ему некоторое внимание в виде и отдельных статей, и специальных работ. Поэтому предлагаемый читателям фрагмент из книги К. Орфа «Шульверк» может быть дополнен ими самостоятельно.

Отрывок из статьи Р. Вернера (США), несмотря на краткость, раскрывает своеобразное организационное мероприятие: создание в Америке «Современного музыкального проекта», характеризующего ведущие требования к музыкальному воспитанию, к программам, их репертуару. В какой-то мере сведения, даваемые Р. Вер-

нером, дополняет статья Э. Сайклера (тоже США), где, в частности, идет речь о таком «обучении навыкам», которое «наносит смертельный удар по великим традициям исполнения и слушания», о творческом музицировании в стиле джаза, барокко, ренессанса и др.

Статья Роя Слэка (Англия) знаменательна в том плане, что высказывания автора во многом совпадают с мыслями многих других прогрессивных деятелей музыкального воспитания о специфических возможностях музыки в формировании личности человека, а не только в решении каких-либо чисто музыкальных задач.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СТРАНАХ СОЦИАЛИЗМА

Ю. К. Ласоцкий, Ю. Поврожняк (Польша)

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПОЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Музыкальное воспитание

Определение понятия

Термин «музыкальное воспитание» впервые официально появился в школьных программах¹, изданных в 1963 году; он означал предмет, до тех пор называвшийся по-разному — «пение» или «пение и музыка». Перемена названия носит не только формальный характер. В ней отражается стремление отвести музыке определенную роль, придать ей как учебному предмету надлежащее значение и использовать ее дидактические свойства в процессе формирования личности современного человека. Теперь нельзя уже ограничиваться пением песен или игрой на инструменте. Пение в школе не может быть в наше время единственным способом развития музыкальности и ознакомления с музыкой. Благодаря наличию различных средств звукопередачи дети очень рано — в домашней среде, вне школы — уславливают довольно близкие контакты с разными видами музыки. Старших детей не привлекает пение песен, которое уже не выражает их непосредственных чувств (особенно если их не учили петь правильно). Возникает необходимость в поисках новых путей, вводящих в богатый мир музыки.

Современная педагогика возлагает большие надежды на эстетическое воспитание, в том числе на воспитание музыкальное, являющееся его составной частью. Существенная разница между прежним и современным отношением к этому предмету заключается не только в расширении сферы влияния музыки, но прежде всего — в признании за музыкой важной роли в воспитании и образовании человека. Новое содержание, вкладываемое в этот предмет, должно вызвать соответственные изменения в процессе учения, в его организации и методах. Появляется потребность в обогащении учебно-воспитательных средств, в применении на уроках и вне уроков современных зрительно-слуховых устройств (радио, телевидение, магнитофон, грамзапись, фильм). В сознании препода-

вателей этого предмета и, главным образом, руководства школ и инспекторского надзора должны произойти существенные изменения. Необычайно важные функции, каковые наравне с интеллектуальным и политехническим воспитанием выполняет воспитание эстетическое, в частности музыкальное, требуют от преподавателя этого предмета серьезного отношения к новым задачам и большого труда по их реализации. Многие нужно обновить и улучшить, но самое важное заключается в том, чтобы ввести в школу настоящую музыку, имея в виду, что произведения, предназначенные для детей и молодежи, не следует рассматривать как особый сорт «школьной музыки», как упрощенную музыку «для малюток». Педагогическая литература — песни для детей — должна быть литературой полноценной, должна создаваться талантливыми композиторами, а не только людьми доброй воли. Кроме того, нужно ввести в школу учение о том, как слушать музыку, нужно сделать доступными и приблизить к молодежи шедевры, накопившиеся веками. Музыка — это сокровищница минувших столетий, культурное наследие целых поколений. Тот, кто не изучал музыки, не может узнать, понять и полностью воспринять ее; не может понять ее языка, «языка чувств», тот, кому закрыт к ней путь и не открыты ее тайники... Музыкальное воспитание должно выполнять воспитательную и образовательную роль, а школа — являться очагом музыкальной культуры, излучающим свет на окружающую среду.

Музыкальное воспитание нужно ясно отличать от профессионального музыкального образования в музыкальных школах, каковым охватываются только исключительно одаренные дети; у него — иные задачи (подготовка исполнителей, композиторов и преподавателей музыки), иные программы, иные методы работы. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах и различных культурно-просветительных организациях имеет всеобщий характер, предназначено для всех людей, независимо от их способностей, не является специально-профессиональным, ограничиваясь таким объемом знаний, который облегчает каждому человеку сознательное пользование богатым музыкальным наследием и дает право активно участвовать в музыкальной жизни. Учитывая различие музыкальных способностей учащихся, следует, наряду с обучением всего класса (коллектива), вести также индивидуальные занятия. Менее способные ученики нуждаются в особенно заботливом и снисходительном отношении. Нужно пробуждать и закреплять их интересы, поддерживать усилия, подчеркивать достижения, хотя бы вначале они были минимальными, — все это поведет к укреплению веры в свои силы, вызовет желание и энергию к дальнейшей работе...

Не следует забывать, что музыкальное воспитание в школе должно проводиться в тесном контакте с другими художественными занятиями — литературой, изобразительными искусствами, танцем. <...>

Музыкальное воспитание в школе должно выполнить много образовательных, воспитательных и культурных задач. Оно должно стимулировать и корректировать естественное развитие ребенка, поскольку под влиянием чувств удовольствия и радости, возникших в контакте с музыкой, растет напряженность и активность психических процессов. <...>

В результате частого общения и знакомства с подлинной музыкой у ученика должен выработаться художественный вкус — умение выявлять эстетическую ценность художественных произведений. Вкус опирается на эстетическую сознательность, часто — на интуицию, которая создает основу для правильной оценки произведений искусства. Музыкальное воспитание должно обеспечить подходящие условия для удовлетворения и развития естественных эстетических потребностей детей и молодежи, приучив их воспринимать прекрасное в музыке. Прочные навыки постоянного общения с музыкой, образовавшиеся и получившие развитие в молодости, принесут неоценимое благо в жизни взрослого человека. Но чтобы музыка могла оказать свое благотворное воздействие на общество, должна существовать готовность к ее восприятию, готовность же эта не передается по наследству, а развивается путем воспитания. Эту задачу должна выполнить школа, которая знакомит молодежь с достоянием национальной и зарубежной культур.

Вышеуказанные задачи выполняются путем активных занятий музыкой (пение, игра на разных инструментах), непосредственного ознакомления с музыкальными произведениями, изучения и углубления основных знаний об искусстве, развития творческих задатков. Только синтез перечисленных компонентов воздействия позволит достигнуть желаемого эффекта. Ограничиться одной из этих форм было бы односторонностью. Обширные знания об искусстве и даже частое слушание музыкальных произведений не заменят тех ценных результатов, какие приносят активные занятия музыкой, не могут возместить те удовлетворение и радость, какие доставляет пение или игра на инструменте. Нужно подчеркнуть то, что, с точки зрения общественной и воспитательной, сам факт вовлечения ребенка в активную художественную деятельность значительно ценнее, чем ее результаты, поскольку именно в процессе деятельности проявляется и формируется психика ребенка. Поэтому музицирование в школе обладает такой большой воспитательной ценностью.

Хотя исполнение музыки на любительском уровне (как позволяют школьные условия) может принести много знаний и впечатлений, все же оно не заменяет знакомства с шедеврами классической и современной музыки. Художественное исполнение музыкальных произведений требует наличия соответствующей одаренности, многолетней подготовки, нужных психофизических условий и потому доступно только профессиональным музыкантам. При

музицировании в школе, в частности при игре в школьных инструментальных ансамблях, пользуются преимущественно педагогической литературой — технически легкой, но не всегда художественно зрелой, полноценной. Другим основным элементом музыкального воспитания является слушание и сознательное восприятие музыкальных шедевров. Его не следует ограничивать, как часто бывает, простым ознакомлением; наряду с восприятием необходимо проводить анализ произведений, что развивает художественный вкус и культуру эстетических оценок. Благодаря живому контакту с музыкальными шедеврами растет эстетическая культура современного человека. Дополнением к этим двум основным разделам являются знания о музыке, которые должны излагаться доступно и интересно, в объеме, необходимом для понимания музыки и для занятий ею.

...Как известно, влияние музыки на человека огромно. Благодаря своей непосредственной коммуникативности музыка может воздействовать на физиологию и эмоциональную сферу нашей психики сильнее, чем какое-либо иное искусство...

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в странах социализма.— Л., 1975.— С. 145—150.

¹ Имеются в виду программы по музыкальному воспитанию в общеобразовательных школах Польши.

Ф. Лысек (Чехословакия)

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Условия музыкального воспитания

Музыкальность и немзыкальность ученика

...Отношение к музыке у всех нормальных людей является положительным, но способы осуществления этого отношения отличаются друг от друга. В основе своей они реализуются в трех видах: 1) слушание музыки; 2) исполнение музыки; 3) создание музыки.

Слушание музыки, исполнение и создание музыкальных произведений более или менее взаимопроникают: даже активное слушание музыки немислимо без музыкального мышления. Исполнение музыки требует — при участии двигательного анализатора и вегетативной нервной системы — моторной активности и творческой деятельности. При развитии музыкальности ученика его музыкальная активность (вокальная или инструментальная) целенаправленно связывается с восприимчивостью, опирающейся на достаточное количество необходимых музыкальных представлений.

Степень музыкальности учеников зависит от качества их музыкальных способностей, дарования, умения и общего развития. Ее определяют не только музыкальный слух, но и тональное и гармоническое чутье, музыкальная память, воображение, фанта-

зия, исполнительские (или в исключительных случаях и композиторские) способности, музыкально-эстетический вкус и мышление.

Отдельные элементы музыкальности определяют:

1) понимание ритма, темпа и динамики — высоты, окраски, силы и длительности тона — интервалов, аккордов и их чистоты, а также движения мелодии и ее изменения;

2) понимание двухголосия и многоголосия, тональности, отклонения и модуляции, мелодики, гомофонии и полифонии, вокального начала и инструментовки;

3) понимание исполнения музыки и способа интерпретации музыкального произведения, понимание строения произведения, его содержания и формы, а также понимание выразительности эстетических, идейных и стилистических достоинств произведения.

Исполнительская направленность ученика тяготеет или к пению, или к игре на музыкальном инструменте, иногда к дирижированию. Здесь решающую роль играет не только направленность музыкальности, темперамент и тип нервной системы ученика, но и учитель, который направляет музыкальные способности ученика. Кроме того, здесь на ученика оказывает влияние среда, окружение (в семье, в коллективе), а также определенный пример, который помогает ему выбрать тот или иной вид музыкальной деятельности или же остаться в сфере восприятия музыки.

Недостаток музыкальности определяется как немusicalность. Между тем абсолютно немusicalный человек, который не различает даже простейших мелодий и ритмов, встречается реже, чем дальтоник. В школьной практике немusicalным обычно считается каждый ученик, который не может справиться с учебной программой. Основным признаком немusicalности считается неспособность ученика спеть мелодию с заданной высотой тона. Эта кажущаяся неспособность бывает зачастую мнимой: музыкальное воспитание не всегда вырабатывает в сознании ученика психологически правильное восприятие высоты тона и в результате не способствует правильному вокальному воспроизведению.

Школьная практика подтверждает тот факт, что ученик не воспринимает правильно высоту тона, если не были использованы все звуковые импульсы, которые создали бы правильное звуковосприятие, и если не использовались все функциональные возможности слухового анализатора. Бывает, что ученик воспринимает высоту тона, но не может ее правильно выразить певчески (если соответствующим образом не были подготовлены функции его голосового аппарата)... Для обеспечения функции музыкального слуха требуется использовать способности ученика различать отношения высотности между музыкальными звуками (шумы и шипения имеют свою специфическую высоту звучания), различать их силу и продолжительность. Намного труднее бывает различение тембровых окрасок тонов, одинаковых по высоте, но с разными источниками звука. После этого можно подойти к различению разных высот тонов и к восприятию высоты одного тона.

Успех этой предварительной работы зависит не только от методов, но также и от возраста ученика: подготовка начинается лишь тогда, когда голосовой аппарат и слуховой анализатор функционально оснащены — то есть в 6 лет. <...>

Природные музыкальные данные, музыкальные способности, умения, дарование

...Музыкальные способности являются индивидуальными психическими свойствами, которые обуславливают успешную музыкальную деятельность: например, певческая деятельность обуславливается интонационными и ритмическими способностями, интонационная способность предполагает наличие музыкального слуха, ощущение высоты тона и чистоты интервалов. ...Для развития музыкальных способностей необходимы... определенные музыкальные знания, которые ученик получает, изучая теорию музыки.

Часто забывают о том, что развитию музыкальных способностей помогают и музыкальные умения. При разучивании песни сперва необходимо, чтобы ученик осознал отдельные тоны и их связь с остальными. Систематическими повторениями и упражнениями это осознание связи между тонами постоянно облегчается и приводит к чисто механическим соединениям тонов. Музыкальные способности и умения зависят друг от друга. Часто поэтому говорится: он не может петь, у него нет способностей к пению, или наоборот. Развитию музыкальных способностей и умений помогают и навыки, приобретенные путем развития склонности ученика к определенному виду музыкальной деятельности. От навыков часто зависит решение ученика посвятить себя пению, игре на определенном музыкальном инструменте и т. д.

Музыкальное дарование принято характеризовать как особое сочетание музыкальных способностей, позволяющее успешно осуществлять музыкальную деятельность. Исключительное музыкальное дарование обычно называют талантом.

Развитие музыкальных способностей и умений ученика, а также и его знаний во многом зависит от способностей учителя обучать и воспитывать. Поэтому с полным правом говорится: каков учитель, таков ученик.

Выявление музыкальных способностей учеников

Если учитель хочет успешно учить, то он должен определить музыкальные способности ученика. Исследование и выявление этих способностей относится к самым трудным задачам музыкального воспитания.

Наличие и определенную меру способностей ученика определяют: 1) интерес к музыке и музыкальной деятельности; 2) спонтанное проявление музыкальности; 3) отношение между упражнением и исполнением; 4) преодоление препятствий, музыкально-исполнительский энтузиазм.

Приведенные признаки зависят друг от друга. Очень важным является прямое исследование отношения между упражнениями ученика и полученным результатом...

А. Ритмические способности ученика устанавливаются сперва имитацией прослушанных ритмических отрывков. Оценивается быстрота реакции ученика и точность имитации и, кроме того, его память: данный ритмический отрывок ученик должен исполнить после отвлечения его внимания. Трудность задач увеличивается из года в год.

1. Ученику предлагается ритмическая последовательность четвертных длительностей в двухдольном размере, сочетания половинных и четвертных в трехдольном размере; включаются восьмые длительности, четвертные и восьмые паузы и т. д.

2. Ученик решает, был ли правильным ритм сыгранной или спетой знакомой ему песни. Если он услышит ошибку, он должен сразу указать ее.

3. В заключение ученик простукивает произвольно ритмические отрывки и пытается спеть знакомую песню в ином ритме.

4. Ощущение темпа ученик может доказать так: а) представить походку ребенка и старца; б) изобразить замедление и ускорение ходьбы; в) определить скорость тиканья ручных часов, будильника, часов с маятником или частоту ударов маленького звонка, среднего и большого колокола; г) представить подходящий и неподходящий темп колыбельной (пением), затем марша и т. п.

Б. Вокальные способности ученик обнаруживает уже некоторыми признаками своей речи: по ним можно определить высоту голоса (сопрано или альт), а по речевым модуляциям и гибкости голоса также диапазон и певческое чутье. Действительный диапазон голоса можно определить при пении учеником начальных тактов известной ему песни, после чего песня транспонируется все выше, доходя до границы, приемлемой в вокально-эстетическом отношении. Подобно этому для определения нижней границы диапазона песня транспонируется постепенно вниз.

Чувство динамики и способность различать степень громкости пения ученик обнаруживает тем, что поет известную ему песню так, как будто бы он ее пел спящему ребенку (чтобы его не разбудить), товарищам по классу, затем в горах (чтобы его пение слышали на далеком расстоянии). Тем самым ученик доказывает, что он хочет усилить и ослабить звучание своего голоса. <...>

В. Вокально-интонационные способности ученика исследуются в связи со способностями музыкального слуха. Различаются виды, а также источники шума, шипения, брэнчания и т. п. Ученики 1—2-х классов школы следят за извлечением звука из предметов повседневного обихода — стаканов, тарелочек, бокалов; мы можем получить звучащие интервалы из двух одинаковых предметов при помощи удара или вдувания воздуха (выбор предметов — например ампул от лекарств, бутылок, частично наполненных водой, — сможет обеспечить чистоту интервалов).

Ученики 3—5-х классов (более способные — и в младших классах) определяют ошибки, сознательно допущенные учителем при пении или исполнении на фортепиано, а также в мелодии знакомой песни. Подобно этому ученики определяют неверный звук в мажорной гамме, чисто и нечисто спетые (или сыгранные на скрипке) отрывки из знакомых песен. Ученики проявляют способность к интонированию собственным пением песен и также могут имитировать голосом проигрываемые интервалы, основные аккорды и несложные мелодические отрывки.

Особенно высокую степень способности интонирования ученик проявляет вокальным транспонированием сыгранных высоких и низких звуков, затем интервалов, аккордов и мелодических отрывков в пределах диапазона своего голоса (от двух до трех октав). Быстро сыгранный отрывок мелодии ученик должен спеть медленно: по точности и быстроте его реакции мы судим о степени способности интонировать. Способные ученики дифференцируют, анализируют и поют тоны одновременно сыгранных основных интервалов, затем трезвучий и их обращений. Если интервалы или аккорды играют в очень высоких регистрах, то способные ученики могут их транспонировать в удобный для них регистр.

Г. Музыкальная память и воображение проявляются у ученика, если: 1) ученик запоминает данный тон и поет его в точной высоте и после умышленного отвлечения его внимания другой задачей (счетом, декламированием и т. п.); 2) ученик поет данный тон в том случае, когда перед его воспроизведением слышит другой тон (или несколько иных тонов); 3) ученик — при постепенном увеличении требований — запоминает тоны сыгранного интервала, затем аккорда и, наконец, отрывка мелодии. <...>

Данными упражнениями можно определить и восприимчивость ученика. И даже если в первый раз ученик реагирует неправильно или не реагирует вообще, то он может правильно реагировать во второй или в третий раз. При этом решающее значение имеет способ, которым учитель дает задание, понимание этого задания учеником, тип его нервной системы или темперамент, спокойная обстановка, общая психологическая настройка и т. п.

Д. Ощущение тональности может быть проверено следующими заданиями: 1) ученик 4—5 класса после сыгранного ему мажорного трезвучия определяет, являются или не являются следующие тоны, взятые на октаву выше или ниже (в пределах 2—3 октав), тонами этого трезвучия; 2) ученику дается мажорная гамма, и он определяет, являются или не являются следующие тоны, взятые сперва в той же октаве, а потом выше или ниже, тонами этой гаммы; 3) сыгранную мелодию ученик поет и заканчивает ее тоникой или же терцией (квинтой) тонического трезвучия; 4) ученик поет начало известной ему песни — на основе сыгранных тонов — в другой тональности (транспонируя); 5) ученик может спеть известную ему песню с преднамеренно тонально измененным («фальшивым») фортепианным сопровождением.

Одаренные ученики способны пропеть 1-й такт известной им

песни, а затем продолжать петь, но в другой тональности (ее определяет сыгранный тон); после двух тактов песни им дается другой тон, чтобы они могли петь в иной тональности,— и так продолжается до конца песни (в песне из 8 тактов сменяются, таким образом, 4—5 тональностей).

Е. Гармонический слух развивается у учеников начальных классов школы в практике музыкального воспитания. Свою способность чувствовать гармонию ученики доказывают реакцией: 1) на консонирующие аккорды (мажорные и минорные трезвучия и их обращения), отличая их от диссонирующих аккордов (увеличенные и уменьшенные трезвучия); 2) на доминантсептаккорды (и их обращения) и на внезапно альтерированные септаккорды; 3) на фортепианное сопровождение песен (с аккордами консонирующими — трезвучия и доминантсептаккорды — и диссонирующими альтерированными); 4) на гармонизацию песен консонирующими аккордами в сопоставлении с гармонизацией остро диссонирующими аккордами.

Разумеется, при определении музыкальных способностей учеников 1—5-х классов школы применяется меньшее количество заданий. Только в тех случаях, когда речь идет о признаках немзыкальности или же о настоящем таланте, применяется больше упражнений.

Спонтанные ощущения учеников начальных классов школы зависят не только от их музыкальных способностей, но и от их опыта (радио, телевидение и, конечно, домашнее музицирование), от музыкального окружения, которое создает определенные элементы гармонического воображения и чутья. Гармонические функции как тональные отношения (например, тоника, доминанта и субдоминанта) в большинстве своем вообще не воспринимаются учениками младших классов школы.

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в странах социализма.— Л., 1975.— С. 192—199.

К. Дитрих, К. Гофман (ГДР)

ВОПРОСЫ СИСТЕМАТИКИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

...Узко методическая точка зрения и борьба за признание или отказ от определенных направлений часто тормозят последовательную работу по улучшению музыкального образования. Спорные вопросы методики отодвинули на задний план вопросы воспитательного значения. Очень часто определение задач и системы музыкального образования диктовалось чисто методическими интересами. С другой стороны, тенденция игнорировать основные вопросы методики не может обеспечить должные результаты обучения.

Мы считаем, что конкретное определение задач музыкального преподавания должно исходить из перспектив развития культуры социалистического общества. ...На основе учета возрастных осо-

бенностей и психологического развития ребенка должна быть внесена ясность в систему знаний и навыков на отдельных ступенях педагогического процесса.

Задачи, поставленные перед отдельными школьными классами, должны быть достигнуты разнообразной методической работой. При этом следует учесть, что важной предпосылкой успеха в преподавании является профессиональное и методическое мастерство учителя, планомерность обучения и отсутствие перерывов в занятиях, а также наличие соответствующих учебных материалов (учебных пособий, учебников).

Следует подчеркнуть, что здесь даются не готовые рецепты, а лишь рекомендации, которые возможно творчески применить. На переднем плане работы всегда стоит цель, которую необходимо достигнуть. Учитель видит, какие общие принципы систематики и методики должны быть учтены и насколько методическая работа требует его творческой инициативы.

На первом плане знакомства с методической работой в музыкальном образовании стоит убеждение, что основополагающие общие дидактические принципы распространяются также и на музыкальное образование. Это положение кажется нам важным, так как музыкальное преподавание часто неправомерно рассматривается как особый предмет, отклоняющийся от общих норм педагогики.

Многие учителя полагают, что методический вопрос заключается только в решении, следует ли применять сольмизационные слоги для называния мелодических ладовых связей. Этот вопрос нельзя недооценивать, но из-за него не должны быть игнорированы основные вопросы предмета. Методические расхождения не должны служить поводом к тому, чтобы вопрос методики музыкального образования был односторонне направлен только на понимание мелодических (ладовых) взаимосвязей. При объяснении методических вопросов преподавания музыки должен быть учтен общий комплекс предмета, многосторонние воспитательные задачи, а также общественная и культурно-политическая роль музыкального образования. Следует обратить внимание на то, что музыкальные способности и возможности должны быть связаны с музыкальными, культурно-политическими и общественными знаниями. Все это должно способствовать эстетическому идейно-художественному развитию учащихся. В первую очередь важно связать их музыкальные впечатления с жизнью общества и направить музыкальное мышление каждого ученика.

Учитель начальных классов должен знать теоретические и психологические основы музыкального преподавания и творчески их применять. Профессиональной особенностью музыкального преподавания является прежде всего развитие понимания мелодии. Поэтому методические указания должны быть в первую очередь направлены на эту проблему...

Простое воспроизведение заученной мелодии, пение услышанных песен соответствует элементарному повторению ребенком бес-

сознательно (акустически) воспринятых слов или фраз-картин. Только с проникновением в закономерности применения речевого или музыкального материала усваиваются взаимосвязи и развивается способность к их осознанному восприятию.

В первых классах задача заключается в разъяснении ученикам музыкальных взаимосвязей в простых мелодиях. Ученики начинают здесь осознавать, что можно не только слышать и воспроизводить мелодии, но и понять, как эти мелодии построены и из каких элементов и структур они состоят. Учащиеся начинают понимать простые связи звуков между собой и взаимосвязи внутри мелодии.

При осознании звуковых взаимосвязей и отношений следует обратить внимание на то, чтобы работа была направлена не только на интеллектуальное понимание «мелодических шагов» и «мелодических скачков» и, следовательно, не на формальное «узнавание» взаимосвязей, а на рассмотрение музыкальных связей как средства художественного воплощения. Дети с самого начала учатся понимать (начиная от простых взаимосвязей двухтоновой попевок до более сложных движений мелодии), что узнанные на слух или по нотам движения звуков, последования, например, по трезвучиям вверх «скачкообразно» или по ступеням вниз «шагом», придают мелодии определенную выразительность. Этими музыкальными средствами художественно воплощается определенное содержание — чувства, мысли, действия людей.

Мощное воздействие музыки и ее большое воспитательное значение как особого вида искусства требует постоянной связи между интеллектуальными и эмоциональными потенциями ученика. Следует направлять внимание учащихся от «познавания» взаимосвязей на соответственное выразительное воздействие. Этим мы непрерывно развиваем художественный вкус учащихся. Понимание музыкальных взаимосвязей, развития мелодии происходит во взаимодействии с представлениями, мышлением, музыкальной деятельностью и систематическими упражнениями. Исходным пунктом музыкального образования является живая музыка. Путь познания начинается с восприятия музыкальных явлений при слушании музыки и приводит к пониманию взаимосвязей и к применению полученных знаний, способностей и мастерства в музыкальной деятельности. Здесь также проявляется важный принцип музыкального преподавания — постоянная связь теории с практикой. Не «теоретическое» объяснение музыкальных процессов, а применение опыта и навыка при художественном переживании является целью преподавания.

Целью изучения нотного письма является умение зрительно узнавать музыкальные структуры и понимать их с помощью знаков. Это делается не только для того, чтобы правильно называть знаки нотного письма, чтобы можно было «теоретически» определять наименование нот, гамм, трезвучий и т. д., а для того, чтобы познавать музыкальный смысл, чтобы находить мелодические связи. Изучение нотных знаков, специальных норм и правил является

важным средством для осознанного охвата звукового процесса и развивает музыкальное мышление, но не служит конечной целью музыкальной деятельности. Музыкальное преподавание, ограничивающееся заучиванием названия нот, гамм и т. д. или не способствующее пониманию звуковых взаимосвязей, не служит подлинному музыкальному образованию. Оно становится для учащихся неинтересным и скучным и едва ли найдет применение в жизни. Многие люди считают, что музыкальные знания, полученные в школе, едва ли полезны в жизни, многие ученики справедливо сопротивляются «теоретической» части урока музыки. Это не означает, что на уроках музыки не надо учить ничему, кроме пения. Интенсивное и систематическое обучение необходимо с самого начала, но оно должно находиться постоянно в связи со звучащей музыкой и исходить от нее. <...>

Ориентация человека в системе звуков имеет относительный характер. Это означает, что мы в состоянии запомнить и воспроизвести мелодии на основе отношений (высотных и ритмических), возникших между звуками. Способность к «абсолютному» определению отдельных звуков мы рассматриваем как характерную для немногих людей, но она никогда не может являться основой понимания музыкальных связей. Поэтому мы систематически развиваем в музыкальном образовании способности к относительной музыкальной ориентации и на этом основании доводим до сознания учащихся музыкальные взаимосвязи. Относительный слух легко развить и обладание им несравненно важнее, чем наличие абсолютного слуха.

Одна из самых первых задач музыкального преподавания состоит в том, чтобы дети поняли элементарные признаки движения мелодии; дети должны понять, что в мелодии необходимо замечать как движение звуков по высоте, так и определенные отношения звуков в зависимости от их длительности.

Вначале дети должны научиться различать «высокие» и «низкие» мелодии или звуки: ребенок поет светлым, «высоким» голосом, учитель поет «низко», малая (сопрановая) флейта извлекает более «высокие» звуки, чем большая (альтовая или теноровая) флейта. Понятия «высоко» — «низко» являются для детей первоначально признаком зрительного восприятия мира, доступным также, как визуально-пространственные представления. Они применяются для обозначения акустических отношений в музыке. Соответствие обозначений «высоко» и «низко» в области акустики и оптики проявляется в визуальной наглядности и фиксации акустических процессов в нотном письме. Здесь зримо «фиксируется различие звуков по высоте».

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в странах социализма.— Л., 1975.— С. 120—124.

...Для того чтобы ознакомиться с системой «Лестница», необходимо предварительно выяснить некоторые связанные с этой системой вопросы.

Термин «Лестница» имеет три значения: 1) гамма, 2) наглядное пособие — чертежи, 3) метод.

В основе «Лестницы» как метода лежит убеждение, что пение — это не только «психологический интеллектуальный»², но и «психофизиологический процесс». По мнению ее автора, это означает, что при «сознательном пении» необходимы не только разум и сознание, но и «послушное горло» — голосовой аппарат. Исходя из этого положения, Тричков ставит первой и важнейшей задачей установление координации слуха и голоса. В качестве естественного средства для достижения такой корреляции в ее самом элементарном виде он рекомендует пение по слуху (слухо-подражательное пение). Тричков указывает, что одна из целей, преследуемых применением слухо-подражательного пения, — создать у учащихся «тональное чувство мажорной классической гаммы, в частности До мажора», после чего можно считать, что это пение «свою задачу выполнило». Оно кончается там, где начинается «сознательное пение» по нотам. Здесь гамма является «отправным пунктом», «технической основой» пения.

Тричков называет свой метод «Лестницей», исходя из положения, что каждый подход, каждая форма работы является новым, последующим моментом, новой ступенью метода. В его основе лежат принципы систематичности и последовательности, активности и самоактивности, единства анализа и синтеза. Эти положения Триčkова сохраняют свою силу и сегодня.

В «Лестнице» Тричков излагает музыкально-психологические основы системы. Для него «сознательным» является лишь пение по нотам, а пение по слуху — «несознательным», «инстинктивным».

Говоря о координации слуха и голоса, автор вводит новую категорию, названную им «лестницефикацией горла» и «лестницефикацией слуха», что означает «складывание в певце способности петь совершенно точно основную тоновую лестницу».

Вокруг «Лестницы» начиная с 30-х годов возникают дискуссии, которые длятся до сих пор. В результате этого и в основном под влиянием целого ряда новых условий (развитие методики сольфеджио в Болгарии, Венгрии и в других странах, положительное влияние методики и практики в области школьного пения в СССР) в практике (и в теории) «Лестницы» начался процесс перестройки, который ведет к освобождению системы от существенных недостатков и приближению ее к уровню современных музыкально-педагогических требований. «Лестница» играет важную роль в развитии музыкально-педагогической мысли, а также в теории и практике обучения пению в начальных школах.

Подготовительный этап по слуховому («подражательному») пению

В «Лестнице» Триčkова рассматривается вопрос о необходимости проведения подготовительного курса по слуховому пению. Этот курс имеет особое значение в наших условиях, так как крестьянские дети обладают музыкальными задатками, отражающими особенности нашей народной музыки, а наличие таких задатков затруднило бы достижение «технической основы» в пении — утверждения в слухе основной западноевропейской гаммы До мажор.

Пение по слуху — это «первый естественный метод обучения», который стремится к выполнению определенных задач: развить слух и голос учащихся, чтобы они могли петь основную западноевропейскую мажорную гамму. Пение по слуху в разных классах начальной школы должно проводиться также с учетом подготовки к осознанию отдельных элементов музыки. Так, во втором классе, наряду с пением по нотам, нужно разучивать по слуху песни, в которых содержатся элементы, предусмотренные в качестве объекта сознательного усвоения в третьем классе; в третьем классе, наряду с нотным пением, нужно разучивать по слуху песни, в которых содержатся элементы, осознание которых предусматривается в четвертом классе, и т. д. Обобщая свои взгляды в области пения по слуху, автор подчеркивает, что в практике «Лестницы» пение по слуху всегда строго целесообразно и должно предварительно (на год раньше) подготовить тот музыкальный материал, которым предстоит «овладеть сознательно» в следующем году.

Воспитание чувства ритма, по убеждению автора, происходит лучше всего при помощи ритмических ударов, когда дети отбивают такт, что создает «прочное, положительное представление о ритме».

Ритмическое воспитание в нашей школе должно проводиться на основе именно этого приема, так как в этом случае учащимся дается самое главное: четкие слуховые ощущения, более ясные двигательные ощущения, чем при фигурном определении такта³. Прежде чем ввести учащихся в русло нотной грамотности, необходимо, чтобы дети привыкли «измерять длительность тонов, то есть чтобы они могли применять принятую в данном случае единицу измерения». Отстаивая способ «отбивать такт ударом», Тричков подчеркивает, что воспитание чувства ритма в школе должно проводиться путем «инкорпорирования» (впитывания телом) ритма. Это можно сделать с помощью руки, выполняющей роль метронома, которая помогает получить более полное и многостороннее ощущение и почувствовать ритм. Противопоставляя этот способ определения такта фигурному, Тричков подчеркивает его преимущества, утверждая, что с его помощью весьма удачно осуществляется усвоение ритмических групп: синкоп, четвертной ноты с точкой и восьмой, восьмой паузы на акцентированной доле такта и т. д., в то время как фигурное определение такта «беззвучно»

и в нем отсутствует «важнейший для музыканта элемент ритмического восприятия — слуховое ощущение».

Автор относится критически к чересчур сильному увлечению некоторых наших педагогов ритмом, так называемой «ритмомании», появившейся у нас под влиянием метода, созданного Далькрозом. Тричков признает первостепенную роль гимнастики для развития чувства ритма, то есть его двигательной природы, хотя он несколько «абсолютизирует» ударное определение такта и роль руки для двигательного осознания метроритма.

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в странах социализма.— Л., 1975.— С. 27—30.

¹ Борис Тричков (1881—1944) восемь лет работал народным, сельским и городским учителем. Позже получил философское образование. В 1924—1925 гг. изучал в Германии методы «Тоника-До» и «Тонворт». Всю свою деятельность посвятил музыкально-педагогической работе в школах. В поисках способа (метода) приобретения музыкальной грамотности народом создал, подверг практической проверке и сам популяризировал «Лестницу».

² Здесь и далее в кавычках дается текст из «Лестницы» Триčkова.

³ При фигурном тактировании, т. е. тактировании рукой по сетке размера.

Б. Бочев (Болгария)

РАБОТА С ДЕТСКИМИ ГОЛОСАМИ В ХОРЕ «БОДРАЯ СМЕНА»

Вопрос о вокальной работе в детском хоре встал передо мной позже всех вопросов пения с детьми. Наверное, потому, что я не учился хоровому дирижированию (в музыке вообще) и долго проработал учителем пения в деревне, где никто не мог мне помочь разобраться в этой проблеме. Но и тогда, когда я стал учителем в Софии, положение не изменилось, ибо в Болгарии до 9 сентября 1944 года¹ этот вопрос не существовал не только для наших школьных хоров, но и для большинства любительских хоров и для многих специалистов-дирижеров. И до сих пор у нас по этому вопросу нет почти никакой литературы.

Когда 15 лет назад коллеги спрашивали у меня, как достигнуто звучание, которым обладает хор «Бодрая смена», я искренне отвечал: «Не знаю». И позже я часто так отвечал. Но с каждым днем становилось яснее, что из всех проблем пения вокальная — самая невыясненная, трудная и требующая наибольшего количества времени и работы для ее решения. Особенно ясно мне это стало в ходе набора новых хористов: дети интуитивно справляются с интонационным (тоновым) материалом — запоминают, воспроизводят, отличают, анализируют, интерпретируют и т. д., но не обладают почти никакими певческими навыками.

Здесь я постараюсь кратко осветить эту проблему, систематизируя свои наблюдения, констатации и выводы из того, с чем я сталкивался в своей работе с детским хором, в работе других детских дирижеров и в моей работе в классе пения в нашей народной школе.

Моя работа с детскими голосами в народной школе — в среднем и частично в начальном курсе — была обусловлена в основном системой «Столбицы», которой я всегда пользовался в обучении нотной грамоте. По этой системе поется очень много песен по слуху, даются интонационные и ритмические упражнения для сознательного «пения по нотам и без нот», по рисункам «Столбицы» и по нотам.

Из 45-минутного урока всегда 35—40 минут отдаются пению — хором и индивидуально. А это обстоятельство почти автоматически заставляет петь тихо, иначе дети не могут выдержать напряжения.

Итак, главное, что я всегда требовал от детей в классе (а потом и в школьном хоре), выражается в следующем:

1. Сравнительно тихое пение без особой напряженности, без крика, в удобной тесситуре, с осторожными, короткими отклонениями к высоким и низким тонам. Это пение я контролировал не только слухом, но и по внешним признакам — у детей, поющих напряженно и громко, выдаются вены на шее, появляются морщины на лбу, лица морщатся, кривятся и краснеют, а некоторые из самых темпераментных крикунов даже потеют от напряжения.

2. Пение с округлым звучанием. Упорная и непрерывная борьба идет против открытого пения с «режущим» звучанием, которое всегда приводит к быстрой усталости, к понижению в интонации при более продолжительном пении, к сужению объема голоса чаще в пределах одной октавы (да и тогда уже), а в некоторых случаях и к хронической сиплости голоса.

3. Во время каждого урока проводится пение по таблицам или по нотам несколько минут с закрытым ртом (мм...). Это делается и из чисто методических соображений при обучении нотному пению — приучить детей интонировать без произнесения тоновых названий (до, ре, ми...). Это в большой степени способствует облагораживанию звучания, созданию мягкости в пении. Таким образом можно петь и очень громко, и вместе с тем не будет крика, грубого и неприятного форсированного звучания.

В работе в классе я особенно часто прибегал к пению по таблице, при котором прекрасно обрабатываются одновременно и слух, и голос учеников. Чем объяснить это счастливое сочетание?

а) При пении по таблице работа учеников облегчена; они думают только об интонационной стороне задания; а учитель ритмически оформляет эти задания своими указаниями по чертежу «Столбицы».

б) Взгляд певцов не погружен в нотную бумагу или в учебник; он следует за движущейся палочкой учителя, который в этом положении всегда «держит их в руках» и может управлять — жестами и речью во время пения — не только звучанием, но и динамикой и вообще исполнением заданий.

в) По таблице можно петь и в 2 голоса, а с учителем — и в 3 голоса; таким образом упражнение обогащается музыкально.

г) Все это делает обучение легким, успешным, приятным, насыщенный радостью и эмоциональностью.

Первых вокальных успехов, которые позволили мне начать работу с детским хором, я добился именно в классе при помощи пения по таблице, в то время, когда я еще не имел никакого сознательного отношения к вокальным проблемам, а работал только по ощущению. «Давайте опять петь в церковном хоре!» — просили меня 50 лет назад мои маленькие ученики в деревне. Уроки пения, и особенно пения по нотам, были радостью для детей и для меня, конечно. То же самое я замечаю сейчас в хоре «Бодрая смена» на уроках сольфеджио.

Именно при такой постановке работы в классе получились результаты, которые принимались некоторыми музыкантами и педагогами как «отличные» и «исключительные»: светлое, темброво окрашенное округлое звучание; гибкие голоса; легкое пение при довольно четкой интонации; расширение рабочего объема голосов от ля малой октавы (для альтов) до ми², фа² (для I сопрано); удовлетворительные переходы к верхнему регистру; чистое интонирование и навыки интонационного самоконтроля.

Вокальная работа в хоре «Бодрая смена» обусловлена в большой степени заданиями, поставленными перед этим коллективом: высокое хоровое мастерство; исполнение сложных, иногда очень трудных произведений, при объеме от фа — соль малой октавы (для II альты) до ля², си², до³ (для I сопрано).

Здесь занимаются, конечно, намного больше, чем в обычных школьных хорах: еженедельно 2 спевки, 1 урок по сольфеджио и обычно 1 выступление или полный концерт. Это 4 раза по часу-полтора, а при напряженной концертной деятельности и больше (в среднем от 5 до 6—7 часов в неделю). В этих условиях нужно не только очень внимательно работать с детскими голосами, но и тщательно отбирать их, чтобы они могли выдержать этот режим.

При новом наборе в хор (раз в 3 года) мы не берем детей старше четвертого класса по трем причинам. Во-первых, потому, что мы хотим собрать певцов с нетронутыми голосами, с неспорченными вокальными привычками; во-вторых, чтобы они могли петь в «Бодрой смене» дольше, до окончания десятого класса; и в-третьих, чтобы сохранить наше право над ними как нашими артистами хора — чтобы учителя по пению не отбирали их у нас, когда они перейдут на средний курс (пятый класс).

Качества голоса каждого ребенка отмечаем примерно так:

а) звукоизвлечение — легко или с усилием, с большим усилием, открыто, округленно; с особым вниманием отмечаем переход к верхнему регистру — удовлетворительный, гладкий, почти незаметный или острый (от открытого *форте* к фальцетному *пиано*; немощно или бесцветно и пр.);

б) состояние голоса в момент прослушивания записываем словами: чистый, светлый или усталый, немного матовый, слегка сиплый, тяжело или болезненно осипший и пр.;

в) объем голоса по всему его протяжению...;

г) качества тембра отмечаются цифрами от 2 до 6 (от «слабо» до «отлично») и словами, например: светлый, звонкий, металлический, приятный, определенно альтовый (последнее очень редко встречается у детей в этом возрасте), определенно сопрановый или бесцветный, сиплый;

д) сила голоса отмечается динамическими знаками от *пианиссимо* до *меццо-форте* и *форте*;

е) пластичность (насколько голос гибок, «попушен» и ярко нюансирован при усилении и ослаблении) отмечается также цифровой отметкой от 2 до 6.

Одновременно с голосовыми отмечаем и музыкальные данные кандидата: чистоту интонирования, ощущение тональности, музыкальную память (мелодический слух), а также и эмоциональность при пении песен.

На втором экзамене еще тщательнее проверяют данные голоса². Для лучшей наглядности и более точной отметки голосовых и музыкальных данных в последнее время вместо экзаменационного регистра мы ввели «лист для прослушивания» кандидатов в артисты хора «Бодрой смены», в котором после имени, возраста, адреса следуют другие сведения...

...Самыми важными положительными голосовыми качествами для хора «Бодрая смена» являются:

1. Звукоизвлечение без напряжения, легкое пение (при плавной вибрации голоса).

2. Сравнительно гладкие переходы, подчас почти незаметные при удовлетворительной динамической и тембровой уравновешенности звучания на протяжении всего диапазона.

3. Отсутствие шума или сиплости в голосе.

Эти качества обеспечивают звонкое звучание, певческую устойчивость, чистую и стабильную интонацию и исключают возможность переутомления и «повреждения» голосов. А это значит, что вокальные проблемы в «Бодрой смене» в значительной степени разрешаются еще при наборе хористов. При таком наборе вокальная работа ведется на несравненно более благоприятной основе, чем в обычных школьных хорах.

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в странах социализма.— Л., 1975.— С. 61—66.

¹ Дата освобождения от фашистской оккупации.

² Детские голоса слишком неустойчивы, легко расстраиваются при кашле, насморке, утомлении, физическом или нервном, или от смущения, от долгого ожидания и волнения перед экзаменом и пр. Поэтому детей с явно хорошими музыкальными и певческими качествами, но усталых или смущенных на экзамене, мы прослушиваем третий или даже четвертый раз. Важно, что последние их во многих случаях неудачи оказываются временными и случайными.

ВОКАЛЬНО-МУЗЫКАЛЬНАЯ НЕПОЛНАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА

Целью и задачей неполных средних музыкальных школ является не подготовка музыкантов, а воспитание по-настоящему образованной в музыкальном отношении, многосторонне осведомленной, любящей музыку молодежи. Проводящаяся здесь учебно-воспитательная работа (музыкальное чтение — письмо, развитие слуха и чувства ритма, красивое пение), кроме теории и истории музыки, словом, кроме специальных знаний, которые она дает, сознательно влияет на развитие эмоциональных, умственных и мировоззренческих нравственно-волевых способностей учащихся. Целью ее является широкое распространение и расширение средней музыкальной культуры и образованности, использование воспитательной силы музыки в области преподавания научно-естественных, гуманитарных и эстетических дисциплин, иными словами говоря, использование особенно развивающихся в ходе обучения музыкальных способностей и навыков для освоения общеобразовательных дисциплин.

В неполных средних вокально-музыкальных школах, обучение в которых рассчитано на восемь лет, в первых четырех классах проводится по 6 уроков пения в неделю, а в старших классах по 4 урока пения в неделю. Хоровое пение обязательно, начинается с V класса в течение 2 часов в неделю. Необязательными, свободно выбираемыми дисциплинами являются, начиная с III класса, обучение игре на скрипке, виолончели, фортепьяно, духовых инструментах или флейте. Каждую неделю проводится по два урока физкультуры, из которых на одном уроке идет обучение народным танцам. При поступлении проверяются музыкальные способности учащихся.

Учащиеся неполных средних музыкальных школ путем ознакомления и изучения венгерской народной музыки, народных песен других народов, классического музыкального искусства, пионерских и революционных песен познают все то, что относится к понятию музыки. В основу преподавания введены *игровые элементы и элементы углубления впечатлений*. К концу первого учебного года учащиеся уже знают по памяти вместе с текстом около восьмидесяти песен, свободно читают на первый взгляд простые пентатонические напевы и способны записать их по памяти или под диктовку. Освоение учебного материала во все годы обучения происходит на уроках пения, домашних заданий учащиеся не получают!

В ходе остальных лет обучения учащиеся постоянно увеличивают свои знания в области музыкального письма и чтения, развития слуха, чувства ритма и полифонии. Группируют и анализируют венгерские народные песни. Знакомятся с самыми известными периодами венгерской и всеобщей истории музыки. На уроках пения учащиеся включаются в инструментальное исполнение произведений изучаемого композитора.

После окончания VIII класса они становятся людьми, сведущими в музыкальных стилях и нормах, имеют представление об основных положениях теории музыки, знают значение самых выдающихся мастеров мировой истории музыки, часть их произведений.

Коллективное музицирование начинается уже на начальной ступени обучения игре на музыкальных инструментах. Результаты учебы учащихся неполных средних музыкальных школ гораздо лучше и по общеобразовательным дисциплинам, чем у учащихся обычных неполных средних школ. Это наблюдается в отношении письма, чтения, счета, речи и изложения, лексикона, развития памяти, в области способности к концентрации внимания и еще во многом другом. ...Мышление учащихся неполных средних музыкальных школ гораздо более развито, чем у учащихся других школ. Причину этого, кроме воспитательного влияния музыки, объясняют применяемыми при обучении пению методами, развивающими мышление учащихся.

Особенно талантливые ученики после окончания неполных средних музыкальных школ продолжают учебу в музыкальных училищах, а большинство в обычных гимназиях.

Учащиеся вокально-музыкальных неполных средних школ сознательно готовятся к задаче, которую Золтан Кодай сформулировал для них следующим образом: «Как сеть электрических проводов охватывает всю страну, так и вы будете проводниками нашей культурной жизни. Куда бы вы ни попали в жизни, вы понесете с собой музыкальную культуру, любовь к музыке, в ваших квартирах и местах работы загорится свет музыкальной культуры. Свет этот будет излучать сияние и тепло, сделает лучше и красивее вашу жизнь и жизнь окружающих вас людей».

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в Венгрии.— Будапешт, 1964.— С. 12—13.

М. Хайду (Венгрия)

НАША МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ВЕНГЕРСКАЯ НАРОДНАЯ МУЗЫКА

В наших музыкальных учебных заведениях преподавание венгерской народной музыки началось недавно. В расписании занятий консерватории дисциплина «венгерская народная музыка» впервые фигурировала в 1938/39 учебном году. Ныне ознакомление с венгерской народной музыкой является необходимым для каждого венгерского музыканта.

В развитии музыкальной жизни венгерского народа решающие изменения произошли на рубеже прошлого и настоящего веков. В это время Бела Барток и Золтан Кодай приступили к той огромной работе по сбору народных песен, которая открыла новую эпоху в музыкальной культуре нашего народа. Странное явление, нелепое положение — «преобладающая часть венгерского общества» тогда еще чувствовала чуждыми для себя настоящие,

ценные мелодии народа и в то же время считала венгерскими чужие, насыщенные пустыми украшениями, распространяемые под понятием «венгерских песен», часто безвкусные, не имеющие никакой ценности мелодии и сфабрикованные для них тексты. Как можно было разобраться и направить музыку на путь здорового развития при такой не имеющей корней, поверхностной культуре? Барток и Кодай с дальновидностью осознали положение и нашли подход к делу. Они почувствовали, что имеется такая прочная основа, на которой можно построить единую и общую музыкальную культуру. Однако сколько потребовалось времени для осуществления этого, решительности, жертв, несокрушимой воли! И главное — любви к народу. Почти в последнюю минуту спасли они то, что еще можно было спасти: погибающие народные традиции. Но своей фольклористической деятельностью они в то же время способствовали развитию новой, истинно венгерской музыкальной культуры, в частности музыкальному воспитанию детей. «Каждому больше всего нравится та музыка, к которой он привык с детства» (Кодай). Мысль ясна: детей надо обучить своеобразному музыкальному «родному языку», их надо привести в царство венгерской народной музыки, к неисчерпаемому источнику венгерской народной песни.

Во многих педагогических произведениях Кодая и Бартока элементы венгерской народной музыки проявляются в форме профессиональной музыки в виде сплава «народной» и «высокой» культуры. Мы можем показать, что многие из числа крупных произведений Бартока, а также почти все произведения Кодая несут в себе элементы народной музыки. Ясно, что их скорее поймет тот, кто разбирается в нашей народной музыке.

Задача поддержания и сохранения традиций большей частью выпадает на долю наших школ и музыкальных учреждений. Надо ознакомить молодое поколение с той сокровищницей мелодий, которые некогда передавались путем устной преемственности, по слуху, от дедов к внукам.

В течение нескольких лет сформировалась такая форма преподавания народной музыки, которая казалась наиболее соответствующей для достижения намеченной цели и которая с большими или меньшими изменениями и ныне существует в наших музыкальных учреждениях.

В начальных музыкальных школах народная музыка не преподается в качестве отдельной дисциплины, но в развитии музыкальных способностей начинающих учеников и позднее, в материалах уроков сольфеджио, значительную роль играет народная песня. На протяжении 4—5 лет обучения сольфеджио учащиеся знакомятся со значительным числом народных песен.

В средних учебных заведениях, в музыкальных училищах, народная музыка является обязательным предметом, который преподается в последний год обучения на всех отделениях по одному часу в неделю. Наряду с дальнейшим увеличением репертуара и заучиванием наизусть более сотни народных песен можно про-

водить также систематизацию народных песен по типам и более детальный анализ (разбор формы, каденций, числа слогов, тоналности и т. д. умножает знания и по теории музыки).

Студенты первого курса всех отделений консерватории также изучают народную музыку по одному часу в неделю. Здесь студентам также надо выучить наизусть сто, но более сложных народных песен. Проверка распространяется и на эстетическую оценку, на опознавание стиля народной песни и профессиональной «народной» песни и суммирование пройденного до сих пор материала. Могут быть произведены сравнения — типы и варианты, соответствующие мелодиям родственных народов, а также проблемы перениманий и взаимного влияния и т. д. Но альфой и омегой изучения народной песни является изучение как можно большего числа красивых мелодий, прочувствование мелодий.

...Кодай в одной из своих лекций, посвященных обучению венгерской народной песне, сказал следующей: «Гражданская обязанность каждого культурного музыканта ознакомиться по возможности основательнее с музыкальным „родным языком“». Мы думаем, что необходимость организованного и целенаправленного изучения народной музыки нельзя было обосновать проще и яснее.

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в Венгрии.— Будапешт, 1964.— С. 4—5.

И. Петер (Венгрия)

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В НЕПОЛНЫХ СРЕДНИХ ШКОЛАХ И В ГИМНАЗИЯХ

Основой нашей школьной системы является восьмиклассная неполная средняя школа, на ней зиждется четырехклассная гимназия. Преподаванию предмета «пение-музыка» в неполной средней школе выделено по два часа в неделю. К этому надо добавить по два часа хорового пения в неделю. В первых классах гимназий проводится еженедельно по два, а во вторых классах еженедельно один урок пения-музыки. Здесь также обязательны два урока хорового пения в неделю, кроме того, могут проводиться два часа в неделю оркестровые занятия. В III и IV классах имеется возможность для ознакомления с музыкальной литературой и обучения игре на музыкальных инструментах.

Введение нового учебного плана пения-музыки в неполных средних школах началось в сентябре 1963 года. Для нового учебного плана подготовлены новые учебники. Учебный материал составлен из песен, хоровых произведений и музыкальных произведений, осваиваемых путем прослушивания. Важнейшие формы занятий: пение, хоровое пение и слушание музыки. В первом классе изучают 25—30, а в остальных по 35—40 песен. Разучивание песен проводится на слух и по нотам, далее — по условным знакам рук и буквенным обозначениям нот. Цель наша заключается

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ОСТРОВЕ СВОБОДЫ (КУБА)

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

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

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

С 1967 года в учебные программы стали вводиться предметы эстетического цикла, а также развиваться так называемые «эстетические мероприятия» по внеклассной и внешкольной работе. Начиная с середины 70-х годов вводятся новые учебные планы в области художественного воспитания школьников, которые включают уроки по художественному чтению (I—VI классы), музыки (I—IV классы), хореографии (I—VI классы), уроки изобразительного искусства (I—VI классы), уроки «оценивания» музыки (VII—VIII классы). Главное, на что обращается внимание в изучении этих предметов, — это развитие музыкально-художественных способностей, умения оценивать эстетические явления, произведения искусства, формирование заинтересованного отношения к достижениям как национальной, так и мировой культуры, а также стимулирование развития воображения, творческих задатков, способностей детей.

Предмет музыки предусмотрен учебным планом в I—IV классах (один час в неделю) и имеет свои особенности. Они заключаются в том, что уроки музыки проходят с помощью специальной радиопередачи, которая в период учебного года выходит в эфир с понедельника по пятницу отдельно для каждого класса. Она начинается со слов: «Министерство образования и Министерство

в первую очередь в том, чтобы учащиеся научились *хорошо петь*. Как можно лучшее исполнение по возможности большего числа песен является самой важной задачей учебного плана. Мы считаем по-настоящему ценными лишь такие музыкальные значения, (элементы музыкального языка.— *Сост.*), которые учащийся *способен заметить на слух*. Сущность развития слуха заключается в том, чтобы приучить учащихся на слух *воспринимать, наблюдать, замечать и узнавать* их в новых условиях и — поскольку это относится к напеву, ритму, темпу и динамике — *озвучивать*...

Подготовку слуха мы считаем самостоятельной областью работы. В соответствии с основными принципами нашего метода подготовки слуха все познаваемые музыкальные значения мы показываем на примерах, взятых из *живой музыки*.

Слуховые представления о звуках мелодии и их взаимосвязи мы разрабатываем в соответствии с системой относительной сольмизации.

Наши усилия направлены к тому, чтобы в течение всего процесса обучения с начала до конца осуществлялась построенная последовательность формирования представлений о мелодии, фиксирования знакомой мелодии и чтения упражнений, состоящих из тех же самых элементов.

Двухголосные упражнения являются важными элементами нашей работы. Они имеют двойное значение: это способ для более точного прочувствования и воспроизведения ритма, а также для чистого интонирования мелодии.

Все школы имеют свои хоры. Теперешний их уровень был достигнут благодаря тем высоким требованиям, которые предъявляются к исполнению детских хоров Бартоком и Кодаем.

Отрывки, предназначенные для прослушивания музыки, выбираются из текстовых музыкальных произведений, таким образом, данная тема облегчает восприятие содержания. При отборе мы не забывали также о том, чтобы всегда сохранять связь с пением, поэтому показ мы всегда начинаем с инструментального или хорового звучания известных мелодий.

Основные принципы музыкального воспитания в гимназиях аналогичны принципам неполных средних школ...

Школьное воспитание в Венгрии получает большую профессиональную и педагогическую помощь. Мы многим обязаны постоянному участию Золтана Кодая, но необходимо отметить также огромную любовь преподавателей к своему призванию, большое понимание со стороны правительства, что выражается во всем, начиная с числа учебных часов и кончая высоким материальным обеспечением. Школьное музыкальное воспитание является не просто «учебой», а органической частью всей венгерской музыкальной жизни. Это те факторы, которым мы обязаны достигнутыми нами до сих пор результатами и которые являются верным залогом нашего дальнейшего развития.

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в Венгрии.— Будапешт, 1964.— С. 10—11.

культуры вместе с радио приглашают вас на музыкальную программу...» Школьная музыкальная радиопрограмма разработана в художественном отделе Министерства образования Кубы под руководством известного музыканта профессора Кука-Риверо. В радиопрограммах принимают участие профессиональные музыканты, исполнители. Привлечение радио к проведению уроков музыки объясняется прежде всего большим дефицитом преподавателей музыки со специальным образованием. В стране пока еще не созданы достаточные условия для подготовки учителей музыки, и, как нам сказали в Министерстве образования, потребуется немало лет для обеспечения общеобразовательных школ специалистами. Поэтому радиопрограмма построена так, чтобы помочь учителю начальных классов реализовать на практике поставленные в программе задачи.

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

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

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

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

В музыкальном обучении по радио используется легкая, игровая и соревновательная форма. Например, музыкальные игры, соревнования по музыке, победитель в соревновании по музыке, победитель в пении. Радиопрограмма строится таким образом, чтобы не нарушалась атмосфера духовной близости между учителем и учеником. Голос, звучащий по радио, дает конкретные реко-

мендации, музыка заполняет аудиторию, а учащиеся с помощью учителя становятся активными участниками этого урока-игры.

Конечно, может возникнуть опасение, что радио — это путь пассивного освоения музыки. Однако программы рассчитаны на то, чтобы знания закреплялись посредством живого участия ученика в процессе обучения в виде ответов на поставленные ему вопросы, участия в соревновании, выполнения упражнений, спевков и исполнения песен под аккомпанемент радио. Такой метод обучения превращает радио в средство активного приобщения учащихся к музыкальному искусству.

Учителя начальных классов получают специальное пособие, так называемое «Письмо к учителю». В нем содержатся методические рекомендации по проведению уроков музыки при помощи радио. Сама радиопрограмма, которая называется «Настало время петь», длится 25 минут. Остальные 20 минут учитель закрепляет все то, что было прослушано по радио. «Письмо к учителю» дает подробные советы. Так, например, в них отмечается необходимость следить за исправностью радио, чтобы дети не пропустили ни одной передачи, советы детям слушать эту программу дома, если они не посещают школу по болезни, и т. д.

Учитель заранее знает, что, например, для первого урока ему нужно приготовить портреты композиторов М. Саумеля и И. Сервантеса, поскольку школьники по радио познакомятся с их произведениями; когда ему нужно показать детям различные способы звукоизвлечения в пении и т. д.

Данная программа обучения предполагает также развитие внутреннего ритма, способности самостоятельно петь под музыкальное сопровождение. На уроках используется прием «тихого хлопка», который объясняется во время передачи «Настало время петь». Учитель следит за двумя моментами: 1) чтобы дети пели негромко и могли слышать свой аккомпанемент; 2) чтобы при тихом хлопке (только движением запястья) кисти рук сближались, а предплечья не двигались совершенно.

На одном из уроков по радио в IV классе, свидетелями которого были мы, школьники исполняли национальный гимн Кубы, песню композитора Т. Фернандеса на слова поэта Д. Мистрала «Дай руку, и мы потанцуем», а также народную испанскую песню «Дворцовая люстра». Учащиеся этого класса четвертый год работают по радиомузыкальной программе, и положительные результаты очевидны. Пение учащихся отличалось выразительностью, интонационной чистотой, эмоциональностью. При слушании песни о национальном герое Кубы — Камилло Сьенфуэгосе ощущались особая увлеченность, подъем.

Если в I—IV классах такие радиоуроки стали уже традиционными, обязательными, то в V—VI классах уроки «оценивания» музыки проводятся экспериментально. В настоящее время идет также эксперимент и по изучению основ музыкальной культуры в VII—VIII классах. Готовятся учебники, программы, пособия, в которые войдут произведения композиторов разных стран и на-

родов, в том числе русская и советская классика. Кубинские методисты... проявляют большой интерес к советской системе музыкального воспитания, хорошо знакомы с системой дошкольного воспитания, сложившейся в нашей стране.

Музыка, танец, живопись занимают большое место во внешкольном художественном образовании. При содействии Министерства культуры, студенческих и массовых организаций распространяется так называемое «движение любителей искусства». Школьники и взрослое население объединяются в музыкальные, танцевальные, театральные, певческие группы и т. п., которые на начальном и среднем уровнях участвуют ежегодно в фестивалях самодеятельного искусства муниципального и национального значения. Проводятся также встречи с искусством в детских передачах кубинского телевидения и радиовещания. В расширении самодеятельного движения учащихся и студенчества все более возрастает роль Домов культуры, созданных в каждом городе. В одном из старинных городов Кубы — Тринидаде — мы были свидетелями совместных выступлений детей и взрослых (группы любителей музыки). Концертный зал, где вместе с группой музыкантов-любителей старшего поколения выступал 12-летний исполнитель песен Эрто Пабло, называется «Дом трове». «Трове» — это направление в музыкальном певческом (преимущественно любительском) искусстве, оно означает исполнение под гитару песен, в которых повествуется об окружающей действительности, о природе, любви, о жизни кубинского народа. Пение в стиле «трове» характеризуется большой задушевностью, теплотой, лиризмом и очень популярно среди кубинского народа, отличающегося музыкальностью, пластичностью, эмоциональностью.

В этом же городе... мы побывали на концерте-конкурсе. В зале под открытым небом пели, танцевали, декламировали школьники младшего и среднего возраста. Интересная деталь: конкурс проходил в присутствии родителей, педагогов, жителей ближайшего района. Фактически это был совместный праздник детей и взрослых, а жюри определяло призовые места сразу, в процессе самого конкурса. Награждались все участники музыкально-художественного соревнования.

Развивается сегодня на Острове Свободы и другая форма приобщения детей к искусству — школы искусств. Подобные школы существуют в каждой провинции (на Кубе 14 провинций). Учатся здесь особо одаренные в художественном отношении школьники. В провинции Пинар-дель-Рио мы посетили школу искусств, в которой дети обучаются хореографии, живописи и графике, музыке. Мы слышали в исполнении ученицы V класса «Баркаролу» П. Чайковского. Звучали также произведения С. Прокофьева, Д. Кабалевского, Д. Шостаковича.

Музыкальное воспитание является неотъемлемой частью жизни школьников в пионерских лагерях, Дворцах пионеров...

В кружках самого крупного Дворца пионеров им. Э. Че Гевары в Гаване занимается более 30 тысяч пионеров. В систему худо-

жественного воспитания входят кукольный театр, керамические и художественные мастерские, студии танца, хоровые кружки по группам, ансамбли латиноамериканской музыки, кружки сольного пения, игры на инструментах.

Куба — это поющая и танцующая школа, в которой органически сочетаются учение, труд и приобщение детей к прекрасному. Куба — это солнечная страна музыки, радости, обращенных в первую очередь к детям.

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в школе/Сост. О. Апраксина. — М., 1986. — Вып. 17. — С. 76—79.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ

К. Орф (Австрия)

«ШУЛЬВЕРК». ИТОГИ И ЗАДАЧИ

Что такое «Шульверк»? Каковы его цели? Это, пожалуй, легче всего объяснить, обратившись к истории его возникновения. Если бросить взгляд в прошлое и вспомнить, как создавался «Шульверк», то его можно сравнить с дикорастущим растением. Для меня, страстного садовода, такое сравнение особенно близко. Подобно тому, как растения приживаются там, где находят подходящую почву и где они необходимы, так и создание «Шульверка» обусловлено идеями, которые были выдвинуты временем и обрели в моей работе соответствующую почву для своего развития. «Шульверк» возник не по заранее намеченному плану (я не смог бы придумать такой далеко идущий план), а вызван необходимостью, на которую я обратил внимание и которую понял. Известно, что дикорастущие развиваются гораздо интенсивнее, чем те растения, которые разводятся по определенному плану и которые часто хиреют и приносят разочарование.

Этот характер «Шульверка» определил его особенности, достоинства и недостатки. Ярым приверженцам систематики «Шульверк» вряд ли доставит радость; еще в большей степени это относится к одаренным темпераментным импровизаторам. На каждом своем этапе «Шульверк» стремился развить самостоятельность творческих поисков. В «Шульверке» нет завершенного, все в движении и развитии. В этом заключается, конечно, и большая опасность, опасность пойти по ложному пути. Поэтому от тех, кто будет дальше развивать эти идеи, требуется предварительное основательное специальное обучение и обязательно глубокое проникновение в стиль, возможности и цели «Шульверка».

Но вернемся к возникновению «Шульверка». Это были 20-е годы. Молодежь Европы, охваченная новыми устремлениями, хотела развивать свое тело, участвовать в спорте, заниматься гимнастикой и танцами. Работа Жака Далькроза и его идеи, рас-

пространившиеся во всем мире, подготовили почву — прежде всего благодаря Институту музыки и ритма в Геллерау — для этого нового движения. Лабан и Вигман — называю только два имени — приближались тогда к зениту творческого пути. Рудольф Лабан был несомненно одним из наиболее значительных педагогов танца и хореографов своего времени. Его работы по танцевальному искусству принесли ему всемирную известность. Гениальная Мари Вигман, ученица Жака Далькроза и Лабана, создала новый жанр выразительного танца. Лабан и Вигман оказывали огромное влияние на педагогику и художественную практику. В это время в Германии было организовано много школ гимнастики и танца. Все эти устремления чрезвычайно интересовали меня, так как тесно соприкасались с моей работой для театра.

В 1924 году я основал вместе с Доротеей Гюнтер в Мюнхене школу музыки и танца, получившую название Гюнтершуле. Здесь я получил возможность работать над созданием новой системы ритмического воспитания и мог осуществить свои идеи о взаимном проникновении и дополнении двигательного и музыкального воспитания. <...>

...Музыкальное воспитание должно было стать иным, чем до сих пор. Центр тяжести следовало перенести с односторонне гармонической стороны на ритмическую. Естественно, что стали предпочитать ритмические инструменты. Я отказался от проведения двигательного воспитания на основе одной только фортепианной музыки (как принято было в то время и как проводится нередко и сегодня) и попытался активизировать учеников путем их собственного музицирования, направив их к импровизации и к сочинению своей музыки. Я не хотел поэтому обучать на сложных художественных инструментах, а предпочел примитивные ритмические инструменты, которыми сравнительно легко овладеть и которые удобны для игры. Для этого прежде всего пришлось разыскать подходящий инструментарий. Чисто ритмические инструменты, отечественные и экзотические, можно было тогда легко найти благодаря развитию джаза; оставалось лишь отобрать их. Однако без мелодических и бурдонных инструментов невозможно было создать самостоятельный инструментальный ансамбль. Прежде всего мы построили мелодические ударные инструменты — штабшпили¹ с деревянными и металлическими пластинками, различного рода ксилофоны, металлофоны и глореншпили. Речь идет о новых конструкциях с частичным использованием средневековых и экзотических образцов. Созданные заново своеобразные ксилофоны не имели ничего общего с ксилофонами, используемыми в оркестре: они приближались скорее к высокоразвитой индонезийской форме...

...Стало ясно, что для такого инструментария необходимо заново создать музыку или же обработать и переложить уже имеющуюся. Здесь прежде всего возник вопрос об использовании отечественного и иностранного фольклора. Моя педагогическая идея заключалась вот в чем: подвести учеников к тому, чтобы они мог-

ли сами сочинять музыку и сопровождение к движению, хотя бы в самой скромной форме. Характер музыки для этих инструментов рождался из самой игры на них. Возникшая на этой основе импровизационная техника имела важное значение. Эти импровизационные упражнения позволяли ученику непосредственно проявить себя в музыке.

В 1930 году было опубликовано первое издание «Шульверка». Во вступлении к первому, основному тому, носившему название «Ритмико-мелодические упражнения», сказано: «При помощи элементарных музыкальных упражнений «Шульверк» стремится подвести к истокам музыки и к ее первоначальным формам». Фриц Рейш в своем предисловии добавил к этому: «Музыкальные примеры ритмико-мелодических упражнений являются, собственно говоря, «примитивной музыкой»; благодаря игровому и танцевальному характеру они легко доступны и тем, кто мало искушен в музыке. Как всякая подлинно народная музыка, и эта музыка связана еще с движением; это единство между голосом, звукоизвлечением на инструменте и движением, возникшее из естественной потребности проявить себя, в ней еще не нарушено. Ритм — первоначально организующая сила — в примитивнейшей форме выражен в хлопках, прытопах и шагах. Мелодия связана с дыханием». И далее: «В духе сказанного и должно быть построено современное музыкальное воспитание, если оно стремится ответить требованиям времени». Вскоре вышли последующие выпуски «Шульверка»: «Упражнения для ударных инструментов и бубна», «Упражнения для литавр», «Упражнения для штабшпилей», «Упражнения для блокфлейт», а также танцевальные и игровые пьесы для различных инструментальных составов. Моя ученица и постоянная сотрудница Гунильд Кеетман с самого начала принимала большое участие в разработке инструментария и в составлении названных выпусков «Шульверка». Участвовали в этой работе и мои тогдашние ассистенты по Гюнтершуле — Ганс Бергезе и Вильгельм Твиттенгоф.

Одновременно с этими музыкальными и педагогическими поисками и на их основе начала работу танцевальная группа Гюнтершуле с собственным оркестром для сопровождения танцев. Гунильд Кеетман писала музыку для этого оркестра, а танцовщица и преподавательница танца Мая Лекс осуществляла хореографические постановки. <...>

...Уже в 1931 году у меня родилась мысль использовать музыкально-педагогические опыты, проведенные в Гюнтершуле, для музыкального воспитания детей в виде «элементарного музыкального обучения». Так, в 1932 году появилось предварительное объявление издательства Шотта: «Шульверк Орфа — Музыка для детей — Музыка детей — Народные песни». Однако этому изданию не суждено уже было выйти из печати. И Кестенберг не смог осуществить свои планы: его вскоре освободили от занимаемой должности. Политическая волна смысла все развиваемой в «Шульверке» идеи как нежелательные, а то, что было понято превратно,

спаслось, как обломки, выброшенные на берег после кораблекрушения, и это неверно понятое продолжает кое-где влачить существование и по сей день. Во время происшедших событий в Мюнхене Гюнтершуле была полностью разрушена и сгорела, при этом большая часть инструментов пропала. Гюнтершуле не была восстановлена, да и времена изменились. Я совершенно отошел от педагогической работы и ждал, вероятно, неосознанно, что меня к ней снова когда-нибудь призовут.

И меня призвали к ней в 1948 году — при этом в прямом значении этого слова — телефонным звонком из Баварского радиовещания. <...> В свое время «Шульверк» предназначался для руководителей музыкально-двигательного воспитания, то есть для взрослых, и в таком виде не мог быть теперь использован для детей. Я понимал, конечно, что нельзя вводить ритмическое воспитание лишь в юношеском возрасте, а надо начинать его со школьниками и даже дошкольниками. Итак, мне снова предоставлялась возможность экспериментировать.

Единство музыки и движения, которое так трудно привить у нас молодым людям, ребенок воспринимает как нечто естественное. Это обстоятельство открыло мне путь к новой педагогической работе. Я понял также, чего не хватало до сих пор «Шульверку». В Гюнтершуле мы не придавали должного значения пению и слову, если не считать жалких попыток в этом направлении. Зов, рифма, слово и пение стали теперь отправной точкой, и иного пути в работе с детьми не могло быть. Движение, пение и игра образовали единое целое. Я не имел возможности наряду с моей тогдашней композиторской работой написать какие-либо «детские пьесы» для радио; однако идея создать новую, соответствующую детскому возрасту систему музыкального воспитания захватила меня. Итак, я решил принять предложение и провести его по-своему.

Теперь все стало само собой на свои места: элементарная музыка, элементарный инструментальный, элементарные словесные тексты и элементарные формы движений. Какое же содержание вкладывается в понятие «элементарное»? Элементарное означает «относящийся к элементам, к основным веществам, первоначальный, изначальный». И далее: что же означает элементарная музыка? Элементарная музыка — это не музыка сама по себе: она связана с движением, танцем и словом; ее нужно самому создавать, в нее нужно включаться не как слушателю, а как ее участнику. Она не должна быть специально осознана; она не знает крупных форм архитектуры; она связана с небольшими хороводными формами... и простым видом рондо. Элементарная музыка питается земными соками, безыскусна, связана с движением тела: каждый способен ее изучить и пережить; она близка детям.

Кеетман и я совместно с опытным педагогом Рудольфом Кирмайером начали работу над первыми передачами для Баварского радио. Так из работы для детей и с детьми возник новый «Шульверк». В мелодии отправным пунктом стал для нас зов кукушки —

нисходящая терция, попевка на двух ступенях, которая шаг за шагом расширялась и превращалась в звукоряд без полутонов, в мажорную пентатонику. Речевой основой стали имена, считалочки и простейшие детские песни. Это был мир, доступный всем детям. Я не думал о воспитании особо одаренных детей, а имел в виду воспитание на более широкой основе, которое позволило бы охватить и малоодаренных детей. Опыт убедил меня, что редко можно встретить совсем немзыкальных детей, что почти к каждому можно найти путь, у каждого вызвать отклик и, таким образом, содействовать развитию скрытых способностей. Беспомощный педагог часто по невежеству засыпает живые родники, препятствуя развитию талантов... <...>

...Вскоре радио смогло пригласить школьников — слушателей и исполнителей — на соревнование; премиями служили главным образом инструменты. Дети должны были найти и записать мелодии и аккомпанементы на заданные стихи и песенные тексты. Хорошие результаты (они нас обрадовали) показали, что наши передачи были правильно поняты и проработаны. Множество присланных рисунков и картинок к песням и стихам (по условиям соревнования они не требовались) доказало, что фантазия была разбужена и в этой области. Здесь заложено еще много неиспользованных возможностей для связи музыки с изобразительным искусством. Радиопередачи продолжались свыше пяти лет. Результатом этой работы были пять основных томов «Музыки для детей», которые вышли в течение 1950—1954 годов и к которым Вильгельм Келлер написал обширное введение. <...>

...Различного рода показы на педагогических сессиях в Зальцбурге позволили познакомить с «Шульверком» многих иностранных гостей Моцартеума (Академия музыки и изобразительных искусств в Зальцбурге). Здесь я снова встретился с доктором Арнольдом Вальтером, и эта встреча привела к тому, что он первым решил перенести наш метод работы в Канаду. Доротея Галь по его инициативе училась у Кеетман в Зальцбурге и, возвратившись в Канаду, развернула там исключительно успешную работу по «Шульверку». Швед Даниель Гелден после обучения в Зальцбурге ввел работу по «Шульверку» у себя на родине. Ассистентка Кеетман датчанка Минна Ланге перенесла «Шульверк» в Копенгаген. «Шульверк» очень быстро распространился во многих странах — в Швеции, Бельгии, Голландии, Англии, Португалии, Югославии, Испании, Латинской Америке, Турции, Израиле, США и Греции. Школьные передачи Баварского радио, которые были записаны на пленку многими иностранными станциями, особенно содействовали распространению «Шульверка». <...>

Когда же нашей работой заинтересовались в Японии, возникла совершенно новая проблема: в какой мере «Шульверк» может быть приспособлен к высокоразвитой восточной культуре, возникшей на иных основах? Уже в 1953 году профессор Наохиро Фукуи, директор Музыкальной академии в Токио, познакомился с «Шульверком» на одной из наших демонстраций в Зальцбурге.

Используя тома «Шульверка», фильмы и пластинки, он начал самостоятельно развивать работу по «Шульверку» в Японии. Совершая... совместно с Кеетман поездку по Японии, во время которой мы выступали с докладами и проводили занятия, мы имели возможность убедиться, как непосредственно реагировали японские дети на работу по «Шульверку», как отзывчивы педагоги и как естественно вошла элементарная музыка в чуждую музыкальную культуру. Между тем в Японии наряду с переводом оригинального издания, являющимся как бы введением в западноевропейскую музыку, был создан и собственный вариант «Шульверка», построенный на японских детских песнях, текстах и на японских звукорядах. При Музыкальной академии в Токио была также организована подготовка учителей для занятий по «Шульверку».

Но вернемся в Европу. После окончания пяти томов «Музыки для детей», выпуска двух документальных пластинок и фильма я думал, что мою педагогическую работу можно считать завершенной. Однако все более широкое распространение «Шульверка», редактирование новых изданий и использование «Шульверка» в новых областях, как, например, в медицине,— все это приводило к непрекращающейся и непредусмотренной работе. Множество запросов, главным образом из-за границы, о том, где именно проводится подготовка учителей для работы по «Шульверку», а также печальный опыт дилетантского и неправильного истолкования «Шульверка» убедили меня в необходимости создания специального центра для подготовки учителей. Ошибочная интерпретация и использование плохих инструментов грозили кое-где исказить самый смысл «Шульверка». Все это требовало от меня личного вмешательства. И снова доктор Прейсснер предоставил возможность организовать такой центр при Моцартеуме. При этом следует упомянуть о великодушной поддержке Министерства культуры Австрии. Итак, был открыт специальный институт, Институт Орфа, предназначенный исключительно для работы по «Шульверку» и дальнейшего его совершенствования. Институт стал местом встреч для всех интересующихся «Шульверком», для обучающихся и обучающихся, приезжающих из разных городов страны и из-за границы; но прежде всего — центром для подготовки педагогических сил, который был так нужен. <...>

...Из года в год во многих местах проводится большое количество методических курсов по «Шульверку» для педагогов. Обучение по «Шульверку» ведется в общеобразовательных школах, в хоровых и музыкальных школах для юношества, в гимнастических и танцевальных школах и на частных курсах. Все усилия достойны похвалы, но они еще не меняют общего положения: «Шульверк» до сих пор не занял места там, где должен был его занять, где может оказать наибольшее воздействие и где имеются возможности непрерывно продолжать обучение и использовать различные взаимосвязи. Этим местом является общеобразовательная школа, и тут мы подошли к нашей основной теме: «Шульверк Орфа в школе». «Музыка для детей» принадлежит школе.

Не будучи профессионалом, я не чувствую себя вправе говорить о школьных проблемах и реформах, о которых сегодня так много спорят во всем мире. Поэтому я хотел бы изложить свои мысли образно. Это позволит мне отойти от конкретной формы их выражения и вместе с тем приведет к полной ясности. Еще раз осмелюсь использовать сравнение с природой: элементарная музыка, слово и движение, игры и все, что будит и развивает духовные силы, создают основу для развития личности, основу, без которой мы приходим к духовной опустошенности.

Когда же наступает в природе опустошение? Когда в той или иной местности проводится односторонняя эксплуатация, когда чрезмерной культивацией нарушается созданное природой водное хозяйство, когда в угоду всяким чертежам и проектам в утилитарных целях приносятся в жертву леса и кустарники, короче говоря, когда одностороннее вмешательство нарушает равновесие в природе. Точно так же — я еще раз хотел бы это сказать — мы приходим к духовной опустошенности, если человек отойдет от элементарного и — в силу односторонности воспитания — утратит свое равновесие.

В природе лишь на удобренной почве возможно произрастание: элементарная музыка, подобно такой почве, раскрепощает силы ребенка, которые в ином случае не расцветут. Следует подчеркнуть, что элементарная музыка в школе должна быть не чем-то дополнительным, а основополагающим. Речь идет при этом не только о музыкальном воспитании как таковом, но и о формировании человеческой личности: в учебной работе это выходит далеко за рамки так называемых уроков музыки и пения. Фантазию и способность к переживанию следует развивать в раннем возрасте. Все, что ребенок переживает, все, что в нем разбужено и воспитано, скажется на протяжении всей его жизни. Никогда не утратит он то, что было заложено в эти годы, никогда впоследствии не проявит интереса к тому, что в нем не было развито. Еще существуют сегодня «немые школы», в которых никогда не звучит песня и плохо обучают музыке. И это вызывает беспокойство.

Итак, выдвигается ясное требование: элементарная музыка должна стать стержнем педагогического образования, а не быть одним из предметов среди многих других. Для реализации этого требования и для его последующего воздействия на школы может пройти несколько десятилетий. Я обстоятельно обсуждал это требование с нашими и зарубежными видными педагогами и пытался выяснить возможности для его осуществления. Отсюда дорога поведет дальше, но это дальняя дорога.

Элементарной музыкой может овладеть каждый, и она обязательна и необходима для тех, кто хочет посвятить себя профессии учителя, особенно в начальной школе. Тот, кто не овладеет элементарной музыкой, тот, для кого она останется чуждой, не сможет стать учителем молодого поколения, так как ему будет не хватать важной предпосылки для этого. Лишь тогда, когда в

начальной школе будет заложен фундамент, можно будет построить успешное музыкальное обучение в средних и старших классах.

Здесь, в институте, мы все время продолжаем нашу работу, накапливаем опыт и производим эксперименты; и все же «Шульверк» в целом представляется нам настолько законченным и проверенным, что с ним можно считаться, как с чем-то уже установившимся. Однако он построен так, что имеющийся материал может быть многообразно разработан. Со всей скромностью, но с глубоким убеждением я хотел бы закончить словами Шиллера: «Все, что от меня зависело, я выполнил...»

Печатается по кн.: Система детского музыкального воспитания Карла Орфа/Под ред. Л. А. Баренбойма.— Л., 1970.— С. 40—50.

¹ На русском языке нет специального термина для общего названия мелодических ударных инструментов с пластинками из разного материала. Поэтому в дальнейшем мы называем эту группу инструментов немецким словом «штабшпили».

К. Найнис

О СИСТЕМЕ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ПЬЕРА ВАН ХАУВЕ (г. ДЕЛФТ, ГОЛЛАНДИЯ)

«Что делает учитель, когда ребенку в первом классе с трудом дается решение арифметических задач типа $1+2=3$ или у него плохо получаются первые буквы? Обычно он занимается с таким ребенком дополнительно, просит родителей ежедневно помогать ему готовить уроки... А как мы поступаем в начальной школе с малышом, у которого не клеится дело на первых уроках по музыке? Как правило, мы говорим ему: «У тебя, к сожалению, нет музыкального слуха...», тем самым чаще всего вынося ему приговор о пожизненном отстранении от мира музыки.

А ведь никто из нас ни при беглом, ни при более углубленном знакомстве с шести-, семи- и даже восьмилетним мальчуганом или девчушкой не может с определенностью сказать, что они совершенно лишены музыкальных способностей. Педагоги то и дело сталкиваются с фактами, когда музыкальные данные у одного ребенка раскрываются в пять, у другого в восемь лет, а то и позже (мой старший сын до двенадцати лет казался мало музыкальным, а в девятнадцать был уже общепризнанным флейтистом-виртуозом, в двадцать три стал профессором Амстердамской консерватории).

Я твердо считаю, что преподаватель музыки не имеет морального права отстранять от мира звуков тех детей, которые ему поначалу кажутся немusикальными. Напротив, он обязан взять на себя труд более длительного ознакомления школьников с музыкой, он должен дать шанс каждому малышу, должен искать пути

и возможности приобщения к музыке как можно большего процента детей. Но для этого он прежде всего сам обязан многому научиться, должен найти ключ к детской психологии, к сердцу каждого малыша...»

У человека, которому принадлежат эти слова, Пьера ван Хауве, за спиной более тридцати лет музыкальной деятельности. Ему довелось столкнуться с музыкой в самых различных ее проявлениях. Он окончил Парижскую и Брюссельскую консерватории по классу дирижирования, теории и композиции, долгие годы был дирижером, работал с разными хорами и оркестрами. Сейчас ему более пятидесяти лет, но он хорошо помнит, как мучительно трудно и скучно было в детстве учить музыкальную грамоту и теоретические предметы в монастырской школе во Франции. Самые мрачные воспоминания у него связаны с начальным обучением музыке. «Мама привела меня в старинный дом, где в комнате, уставленной старой темной мебелью, у старого рояля сидела старая учительница,— вспоминает он.— Увидев клавиатуру, я, шестилетний сорвиголова, с радостью воскликнул: «Это все для меня?!» Но то, что учительница называла игрой, на протяжении долгого времени было так непохоже на игру в детском понимании этого слова... Над этим я всерьез задумался, как ребенок увлеченно рисует на листе бумаги десятками разноцветных карандашей, а при знакомстве с музыкой вынужден долго оставаться в жестких рамках скучных гамм и упражнений, утешаемый лишь обещаниями, что красоты музыки ему откроются когда-нибудь в будущем. Почему мы в музыке, самом творческом из всех искусств, так старательно преграждаем начинающим путь к творчеству?»

Почему?

Лет пятнадцать назад видному голландскому дирижеру Пьеру ван Хауве предложили создать в Делфте музыкальную школу и стать ее директором. Он отказался, ссылаясь на то, что никогда не занимался педагогической деятельностью и не представляет себе, как следует работать с детьми. Но бургомистр города настаивал. Он знал, что ван Хауве руководил одним из лучших в Западной Европе мадригалных хоров, по мере надобности привлекал к исполнению в некоторых крупных произведениях старинной музыки детские хоры и легко находил с юными певцами общий язык. Желая привлечь нового директора, бургомистр предложил ему, прежде чем приступить к исполнению обязанностей, совершить двухмесячное путешествие по странам Европы для ознакомления с применяемыми педагогическими методами.

Прежде всего ван Хауве отправился в Баварию, к известному композитору и автору популярной книги «Шульверк» — Карлу Орфу. Девиз Орфа о том, что дети должны «идти в музыку» через коллективное музицирование на инструментах, для овладения которыми не требуется больших усилий и многолетних упражнений, через занимательные игры, связанные с декламированием, пантомимой, ритмическими упражнениями, произвел на нового директора большое впечатление. Он познакомился с самим Орфом и

стал горячим почитателем этого самобытного художника, вдумчивого педагога и всесторонне образованного музыковеда.

Ван Хауве побывал во Франции и Бельгии, педагогические системы, применяемые в этих странах, были особенно близки ему. В Италии и Испании на него произвела удручающее впечатление консервативность обучения детей музыке. В некоторых городах Западной Германии и Австрии музыкальное воспитание, по его словам, и ныне ведется теми же методами, что и двести лет назад, а кое-где, напротив, педагоги пытаются вообще отказаться от опыта, накопленного в прошлом.

Жажда ознакомления с новыми и интересными начинаниями в области музыкальной педагогики привела Пьера ван Хауве в Венгрию, где ему посчастливилось познакомиться с виднейшим деятелем музыкального воспитания, композитором Золтаном Кодаем. Здесь он был буквально ошеломлен поисковой работой по обучению молодого поколения музыкальным азам и немедленно занялся изучением релятивной (относительной) системы, при помощи которой З. Кодай и его ученики добились таких замечательных результатов, на протяжении нескольких десятилетий «научив петь всю Венгрию».

И вот новый директор новой музыкальной школы оказался с глазу на глаз с детьми. Он горячо взялся за дело и на первых порах старался делать и то, чему его учил Орф, и то, чему был свидетелем в разных городах Венгрии. Какую огромную ношу он взвалил себе на плечи, он осознал только некоторое время спустя, реально почувствовав, что преподавательская работа его захватила целиком, что она вскоре начисто вытеснила из его жизни все те большие и интересные замыслы, которые относились к его прежней концертной деятельности.

— Что меня захватило в новой работе,— вспоминает профессор,— это радость, которой буквально светились глаза детей в те минуты, когда я, вместо того, чтобы заставлять их бесконечно повторять гаммы и этюды или зубрить элементарную теорию музыки, вовлекал их в веселые подвижные игры, давал им играть на орфовских ксилофонах и металлофонах, которые подчиняются детям чуть ли не с первой попытки, без длительного обучения, так часто отпугивающего от фортепиано или скрипки даже одаренных детей...

Со временем этому увлекающемуся и умеющему увлечь других музыканту удалось создать некий сплав из двух систем, которые он взял на вооружение в своей педагогической работе. Причем он не слепо следовал принципам своих учителей, а брал у них те самые яркие черты, которые, по его убеждению, особенно соответствуют психологии и восприятию детей раннего школьного возраста. С самого начала своей работы он твердо решил, что музицирование на орфовских инструментах — не самоцель, а лишь средство начального обучения, что детям, легко усваивающим основные элементы музыки, надо вскоре давать более сложные и более ценные в музыкальном отношении инструменты. «Орф уме-

ет привлечь детей к музыкальным занятиям и вызвать у них большой интерес к музицированию, но его метода недостаточно для развития у детей внутреннего слуха, он непригоден для обучения пению и сольфеджио,— говорил он своим сотрудникам.— Между тем именно это прекрасно умеет Кодай. Его система была бы великолепной, если бы в ней учитывалась склонность детей к затейливым играм, к импровизированию».

Тут необходимо рассказать об одной особенности организации обучения детей музыке в Голландии. Уроки музыки в начальных и средних школах ведут преподаватели местных музыкальных школ. Таким образом, Пьер ван Хауве, став директором городской музыкальной школы Делфта, одновременно взял на себя ответственность за всю музыкально-воспитательную работу в этом старинном городе.

В его практической работе с детьми постепенно выкристаллизовалась такая система: во всех начальных школах города сам директор и его сотрудники постоянно играли со всеми без исключения детьми в игры, при которых дети скандировали, пели, хлопали в ладоши и по коленям, топали, аккомпанировали сами себе звоночками, тарелками, триангелями, бубнами и другими ритмическими инструментами, играли на орфовских инструментах, разыгрывали целые музыкальные спектакли, даже не замечая, что педагоги им при этом прививали многие музыкальные навыки, приучали к свободному обращению с простейшими мелодиями в пределах сначала двух, затем трех, пяти и более звуков, со все более сложными ритмическими фигурами, с четвертями, восьмыми, затем шестнадцатыми, с паузами и акцентами, с несложным гармоническим сопровождением.

— Но играми все эти занятия должны казаться лишь малышам,— повторял директор школы учителям.— Педагог обязан совершенно точно знать, чему служит каждая такая игра, чему дети, играя в нее, научатся.

Если мальчик (или девочка) в процессе этих игр выделялся среди сверстников своими музыкальными способностями, его родителям предлагали привести его в музыкальную школу, и здесь такой ребенок вскоре начинал учиться игре на скрипке, фортепиано, виолончели, гитаре, кларнете, трубе или другом инструменте. В зависимости от успеваемости и заинтересованности он включался в один из множества различных ансамблей. Одни дети вскоре переходили из одной группы, ансамбля, оркестра в другие — более сложные, требующие большей музыкальности и более развитого чувства ритма, лучшего владения инструментом, другие надолго задерживались в одном и том же ансамбле, третьи вообще бросали занятия музыкой, отдав предпочтение рисованию, футболу, коллекционированию марок... Но музыкальные школы в Голландии совершенно не ставят перед собой цели профессионального обучения детей. Речь идет лишь о музицировании ради своего удовольствия, а профессиональная направленность занятий музыкой здесь остается личным делом учащегося и его роди-

телей. Преподаватели музыкальных школ на эту тему беседуют разве что с родителями особенно одаренных детей, да и то в очень редких случаях.

Самые способные к музыке дети, по убеждению профессора, так или иначе все равно приобщаются к этому искусству. Но ведь это лишь два, от силы три-четыре процента детей! Поэтому особенно важно увлечь, заинтересовать, приучить к контакту с музыкой остальные 96—98 процентов. Если на протяжении всех лет обучения в школе заниматься со всеми детьми, многие из них обязательно полюбят пение и игру на инструментах. Пусть действительно музыкантами станут лишь одиночки, зато многие другие будут музицировать ради своего удовольствия — каждый на том уровне, который ему доступен и кажется привлекательным. Тут все зависит от умения педагога найти для каждого соответствующую форму участия в каком-нибудь коллективе.

Через восемь лет после создания Делфтской музыкальной школы Пьер ван Хауве на основании собственного опыта, проверенного во многих голландских городских и сельских школах, издал серию учебников под общим названием «Игры с музыкой» для каждого класса начальной школы. Для учителя предназначена книга, охватывающая практические вопросы преподавания музыки детям соответствующего возраста, с множеством конкретных примеров, песен, упражнений, игр и пр., а для ребенка — тетрадка, в которой в той же последовательности, что и у учителя, даны несложные задачи и упражнения, решая и выполняя которые малыш как бы невзначай научится читать и писать ноты, петь и играть по ним, записывать на слух и даже создавать простейшие мелодии и несложный аккомпанемент. Все это напечатано на страницах различных цветов, то тут, то там со страниц глядят забавные зайчата, котята, воробы, которые как бы подзадоривают начинающего музыканта...

В Голландии и Бельгии вышла книга П. ван Хауве для детей «Слушаем музыку», переиздававшаяся много раз необычайно высоким для этих стран тиражом.

Очень интересны изданные в Голландии пластинки, показывающие весь путь развития музыкальности детей по методу ван Хауве — от самых элементарных упражнений до исполнения музыки, требующей довольно высокого уровня музицирования. На некоторых пластинках профессор дает пояснения к отдельным упражнениям, на других звучат образцы исполнения его учениками самой разной музыки, в том числе и очень ярких произведений, написанных для различных ансамблей самим директором Делфтской музыкальной школы.

В области слушания музыки в школе ван Хауве также искал способ, который помог бы ему вызвать у всех школьников повышенный интерес к музыке. Наряду с другими формами слушания в Делфте, а впоследствии и во многих других голландских городах, на протяжении полутора десятилетий применяется следующая система. В соответствии с заранее согласованным кален-

дарным планом симфонических концертов для детей учителя во всех школах города рассказывают детям, к примеру, об Эдварде Григе и его сюите «Пер Гюнт», а затем разучивают со школьниками на блокфлейтах, на которых в обязательном порядке играют все учащиеся Голландии, основные темы сюиты. На концерт дети приходят со своими флейтами, и дирижер оркестра перед началом концерта дирижирует игрой всей собравшейся детской публики, лишь после этого в исполнении симфонического оркестра звучит все произведение целиком. В результате малыш является с концерта домой и с горящими от восторга глазами рассказывает: «Мама, как здорово получилось: сначала мы сыграли, а потом оркестр повторял за нами, и оказывается, там еще есть много-много всяких других тоже красивых мелодий...»

«Чтобы музыка доставляла детям радость,— говорит профессор,— мы должны уметь приспособиться к детскому восприятию, постоянно говорить с ребятами о музыке на языке, который им привычен и понятен... Если бы кому-нибудь пришло в голову преподавать в школе математику, язык, географию так, как это делалось полтора-два десятилетия назад, такого учителя сочли бы ненормальным... А преподавание музыки дедовскими способами мы почему-то считаем нормальным. Но ведь дети, которые ныне приходят в первый класс школы, мыслят, воспринимают, рассуждают совершенно иначе, чем дети их возраста пятьдесят, сто и более лет назад. Как же музыка может рассчитывать на их понимание и интерес, если она им преподносится в виде безнадежного анахронизма?!»

Делфтская музыкальная школа за короткий срок завоевала добрую славу. В городе, население которого насчитывает менее ста тысяч человек, музыкальную школу (после дневных занятий в общеобразовательной школе) посещает более трех тысяч ребят в возрасте от восьми до семнадцати лет. Знакомиться с опытом преподавания сюда приезжают коллеги из различных городов Голландии, из-за рубежа.

Метод «игры с музыкой» получил большое распространение в Голландии, он сейчас применяется во всех школах этой страны. В пяти консерваториях Голландии он преподается на музыкально-педагогических факультетах в виде курса «Преподавание музыки в школе». Профессор ван Хауве ежегодно читает лекции об этом методе в знаменитом «Моцартеуме» в Зальцбурге (Австрия), а также в различных городах Бельгии, Норвегии, Франции и других стран, знакомит со своим опытом коллег в Венгрии, Польше, Югославии. Его учебники переведены на многие языки. О растущем интересе к этому методу свидетельствует и то, что с каждым годом все больше педагогов из разных стран приезжают на международные семинары по вопросам музыкальной педагогики, которые он проводит каждое лето в Зальцбурге, а зимой — в Делфте.

Несколько лет назад среди его слушателей на семинаре в Зальцбурге была музыковед и автор ряда школьных учебников

по музыке В. Кракаускайте из Вильнюса. Найдя в методе профессора много схожего со способом преподавания музыки детям младшего школьного возраста, которым на протяжении ряда лет пользуется она сама и ее коллеги в Советской Литве, она рассказала ему об этом. И некоторое время спустя профессор по ее приглашению приехал в Вильнюс.

«До этого я много читал о системе музыкального воспитания детей в Советском Союзе,— говорит профессор,— и меня в высшей степени интересовала работа учебных заведений, готовящих множество замечательных молодых исполнителей, которыми мы так восхищаемся, не понимая, по сути дела, как советским педагогам удается формировать так много ярких художественных личностей. Поэтому я очень обрадовался возможности ознакомиться в Вильнюсе со Школой искусств имени Чюрлёниса, в которой работает В. Кракаускайте. Вдумчивая и квалифицированная работа с самыми маленькими, прелестные ансамбли маленьких скрипачей, хор, балет, множество изумительных по выразительности работ будущих художников, сама школа, где дети растут в неповторимой творческой обстановке,— все, что я здесь увидел, на меня произвело глубокое впечатление. А услышав игру школьного оркестра, с которым, как я сразу убедился, может сравниться далеко не каждый профессиональный оркестр, я решил, что этот коллектив следовало бы показать специалистам и публике в Голландии. Ведь если бы я лишь рассказал о своих впечатлениях, мне просто-напросто не поверили бы...» <...>

Есть в облике этого жизнерадостного и непоседливого человека что-то такое, что властно привлекает к нему собеседника любого возраста и любой профессии. Это, пожалуй, его непосредственность, отсутствие какой бы то ни было официальности и горячая увлеченность. Эти черты ему неизменно служат в педагогической работе, которой он целиком посвятил свой незаурядный художественный талант. Работает ли он с первоклассниками (в его стране это шестилетние дети, но сейчас сотрудники ван Хауве и он сам все большее внимание уделяют и музыкальному воспитанию дошкольников) или же демонстрирует свой метод седовласым коллегам, постоянно бросается в глаза его требовательность к чисто музыкальной стороне каждого упражнения: будь то простейший пример по сольфеджио или небольшое полифоническое произведение, игра, в которой все участники поют, сопровождая себя целым арсеналом ударных инструментов, профессор прежде всего добивается выразительности каждой фразы, ярких акцентов, строгого ритма. И надо отдать должное его композиторскому таланту: от первых мелодий, с которыми сталкивается на его уроках малыш, до упражнений, для исполнения которых требуется уже солидный багаж музыкальных умений, все это действительно музыка — напевная, выразительная, впечатляющая. (Отметим в скобках, что им написан и ряд крупных произведений — ораторий, сюит, в частности на темы испанских танцев и инкских мелодий, а в последнее время — большая детская пантомима.)

Еще одна ценная черта педагогического таланта Пьера ван Хауве — это удивительная изобретательность. В коротком мотиве, в небольшой поговорке, в незатейливой музыкальной фразе он находит материал для десятка увлекательных упражнений, которые проводятся им весело и непринужденно. Его слушатели с удовольствием и поют, и танцуют, и декламируют. Но если перед ним не дети, а педагоги, он, внезапно прервав всеобщее веселье, тут же всесторонне анализирует игру, воочию показывая аудитории, каким дидактическим целям служит каждая составная часть всей этой веселой возни, которая только что шла в зале. И тут оказывается, что все то, что могло казаться лишь музыкальной шуткой, забавой, развлечением, в действительности подчинено строго запрограммированному педагогическому замыслу. Играя в эту игру, дети пели, незаметно для себя усваивая премудрости сольфеджио, даже не подозревая о существовании сложностей метра и ритма, учились хлопать в ладоши, топтать, выстукивать на бубнах, вудблоках и тарелках довольно замысловатые ритмические фигуры («Негритянские малыши в этом деле показывают настоящие чудеса, так разве наши дети этому не могут научиться?!»), а импровизируя на ксилофонах, металлофонах и гlockenшпилях в пределах всего лишь нескольких звуков, привыкли к естественным гармоническим сочетаниям аккомпанемента.

«О том, что вся эта игра разворачивается по заранее обдуманному сценарию,— предупреждает профессор,— ребенок не должен знать. Для него все это — лишь игра, которая ему неизменно приносит огромную радость и в которой он обязательно должен участвовать творчески, а не механически, создавая, а не подражая. Но успешно играть с детьми в такие игры может лишь педагог, который отчетливо знает, каким дидактическим целям служит каждый элемент таких упражнений, чего можно требовать от детей каждой возрастной группы, как им преподнести музыкальный материал в виде игр и как последовательно наращивать сложность упражнений».

«Музыка должна приносить детям радость!» — этот девиз своей деятельности директор музыкальной школы из Делфта не устает повторять своим молодым коллегам. И когда он видит, с какими сияющими от счастья глазами шестилетняя девочка прислушивается к звучанию триангеля, непоколебимо веря, что без ее старательного участия сразу же рассыплется музыкальная сказка на уроке, или как горят щеки и уши у мальчугана, бойко отстукивающего на ксилофоне замысловатую остинатную фигуру сопровождения в очередной «опере», разучиваемой во втором классе, он с удовлетворением оглядывается на пройденный нелегкий путь.

«Мне не раз приходилось дирижировать первоклассными профессиональными оркестрами и хорами,— говорит профессор ван Хауве.— Но я что-то не могу припомнить случая, чтобы артисты этих коллективов во время репетиции обратились ко мне с просьбой: «Нельзя ли сыграть эту пьесу еще раз — ведь это такая пре-

красная музыка!» А у детей такие случаи повторяются сплошь и рядом... Когда им интересно и приятно, они готовы петь и играть без усталости. Я век буду благодарен судьбе за то, что она свела меня с детьми, на каждом шагу приносит счастье общения с ними и так часто награждает высшим блаженством — возможностью воочию убедиться в том, что, слушая музыку, играя в игры, включающие пение и музицирование, они испытывают большую радость и наслаждение».

Что же принесло и приносит успех директору школы из Делфта? Пожалуй, счастливое сочетание свойств характера и таланта. Он, несомненно, незаурядный музыкант с прекрасным слухом и тонким вкусом, влюбленный в искусство во всех его проявлениях, одинаково хорошо знакомый как со старинной и классической, так и с романтической и современной музыкой. Его одержимость музыкой увлекает, буквально заражает всех вокруг него. Если в период упомянутых переговоров с бургомистром он действительно мало был искушен в вопросах педагогики, то с того времени он тщательно изучил и эту науку, постоянно проверяя свои теоретические знания на практике (в том числе и на собственных шести детях). И что не менее важно, он — тонкий психолог, одаренный удивительной интуицией и умением мгновенно найти общий язык с первоклассником и опытным педагогом, с мамой, уверенной в уникальности ее малыша, и юношами, которые в свои шестнадцать лет считают себя искушенными во всех житейских премудростях...

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в школе/Сост. О. Апраксина.— М., 1976.— Вып. 11.— С. 124—135.

Роберт Вернер (США)¹

СОВРЕМЕННЫЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ — ЕГО ПРОГРАММЫ И ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Можно сказать, что всестороннее музыкальное мастерство как основа сегодняшних программ Современного музыкального проекта включает овладение навыками и понимание каждого из трех основных элементов музыкального мастерства: композиции, анализа (путем чтения нот и слухового восприятия) и исполнения. Во всесторонней программе овладение этими навыками основывается на понимании и умении пользоваться элементами, общими для музыки всех времен и стран. Эти общие элементы можно представить в форме следующей схемы:

А. Звук, которому присущи такие свойства, как:

1. Высота:
 - а) горизонтально («мелодия»),
 - б) вертикально («гармония»).
2. Продолжительность (ритм).

3. Качественная характеристика:

- а) тембр,
- б) динамика,
- в) регистр.

Б. Эти звуковые элементы используются для создания форм (включая случаи, когда четкая форма отсутствует).

В. Каждое музыкальное произведение должно рассматриваться во всесторонней связи, учитывая стилистический, исторический, культурный и другие аспекты.

На начальном этапе изучения музыки упор делается скорее на понимание, а не на навыки; однако на всех уровнях изучение этих общих элементов следует проводить на богатом и разнообразном репертуаре.

Мы убеждены, что схема этих общих элементов применима к народной музыке многих культур и ни в коей мере не ограничивается музыкой западного мира. Мы также считаем, что она создает все условия для восприятия музыки всех культур и является реальной основой для взаимопонимания между музыкантами разных стран.

Одной из основных целей всестороннего музыкального образования является развитие у обучающегося — вне зависимости от того, на каком уровне он закончит свое музыкальное образование, — способности правильно оценивать музыкальные явления, с которыми ему придется столкнуться как любителю или как профессионалу. Программы должны стремиться к тому, чтобы к моменту окончания обучения учащийся смог объединить свои разнообразные познания и навыки в единое целое, причем синтез этот не должен оставаться статичным, раз и навсегда установленным; наоборот, он должен способствовать дальнейшему развитию понимания музыки. На основе этого синтеза учащийся в состоянии будет правильно оценивать музыкальные явления благодаря всестороннему знакомству с музыкальной литературой через три основных компонента музыкального мастерства. Если к моменту окончания школы учащийся не подготовлен к такой самостоятельной деятельности, значит, система образования потерпела провал.

Кроме того, всестороннее музыкальное мастерство подразумевает, что занятия по овладению им должны проводиться на всех уровнях, начиная с первых шагов приобщения учащегося к музыкальной культуре до последних этапов профессионального образования на уровне университетов. Учебный план можно себе представить в виде спирали, на витках которой отдельные музыкальные дисциплины отличаются степенью углубленности подхода, а не содержанием. Кроме того, мы считаем, что такого понимания музыки должны достичь все учащиеся, независимо от того, собираются ли они стать исполнителями, композиторами, музыковедами, преподавателями или просто хорошо подготовленными любителями. <...>

...В заключение я должен заверить вас, что мы отнюдь не

считаем, что декларирование целей или изменения в программах и учебных планах музыкальной подготовки сами по себе могут обеспечить всестороннее музыкальное воспитание. В конечном итоге всякое воспитание зависит от индивидуальных качеств музыканта-педагога. Если мы хотим расширить горизонт наших учащихся и будущих музыкантов-профессионалов и улучшить их понимание музыки прошлого, настоящего и будущего, мы со своей стороны должны научиться более широко смотреть на вещи. Ибо только личный пример музыканта-педагога может привести к действительным переменам. Двумя основными факторами, которые могут вызвать перемены в наших учащихся, являются их активное участие и личный пример педагогов. Мы стараемся вовлечь учащихся в активные занятия всеми видами музыки и развить понимание общих ее элементов. Мы надеемся, что учащиеся будут следовать примеру того музыканта, который в действительности олицетворяет дух всестороннего музыкального мастерства.

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в современном мире.— М., 1973.— С. 164—168.

¹ Руководитель организации Современный музыкальный проект.

Эдмунд Сайклер (США)

ТВОРЧЕСКОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ — ОСНОВНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ XX ВЕКА

...В рамки термина «музыкальное воспитание» входят: пассивное и активное слушание музыки как с помощью разнообразных технических средств, так и непосредственно на концертах; массовое обучение сознательному слушанию музыки по запланированной программе; участие в музыкальном исполнительстве во всех классах общеобразовательных школ; профессиональное обучение будущих музыкантов — исполнителей, педагогов, исследователей и композиторов. Решающим аспектом музыкального воспитания автор считает общую программу музыкального воспитания, то есть музыкальную программу общеобразовательной школы.

К числу характерных черт музыкального воспитания в XX веке относится использование технических и электронных средств, большое число детей, занимающихся музыкой, высокий уровень профессионального мастерства, огромные средства, затрачиваемые на музыку во всех ее аспектах. Однако наиболее важной отличительной чертой является тенденция строить музыкальное обучение на активном участии ученика в музыкальном творчестве. В современных программах по музыкальному воспитанию такое обучение музыке называют разными терминами, такими, как импровизация, сочинительство, спонтанное музицирование, композиция и т. д. Но как бы ни называли этот вид деятельности, именно он является той характерной особенностью музыкального воспита-

ния нашего века, которая призвана определить, станет ли музыкальное воспитание жизнеспособной, плодотворной и неотъемлемой частью образования человека, или же оно будет одной из тех дисциплин, в которых тренируют избранное меньшинство, способное стать хранителями славных традиций прошлого, и несколько большую группу знатоков, способных покупать искусство этих обученных талантов.

...Сколько бы ни обучать исполнительству ради самого исполнительства или сколько бы ни заниматься скучными академическими уроками музыки, все это не формирует музыканта или слушателя музыки. После 40 лет существования таких программ в общеобразовательных школах становится очевидным, что они привели к созданию огромной аудитории для такой музыки, которую нельзя рассматривать как выражение хорошего музыкального вкуса. Поэтому из всех направлений музыкального воспитания XX века творческое музицирование является не только единственным в своем роде, но и самым важным фактором, способным воспитать здоровое отношение к музыкальным традициям прошлого и настоящего.

...Исторически новые идеи, стили и направления не являются созданием одной человеческой личности; не появляются они и на пустом месте. Для их созревания наступает благоприятный момент. В этом смысле в XX веке мы были свидетелями того, как в разных формах, в разное время и в разных местах творческое музицирование вводилось в общую программу музыкального воспитания. Интерес к творческому музицированию проявлялся в разных формах — в джазе, в возрождении интереса к музыке барокко и Ренессанса, в интересе к музыке западных культур и народной музыке, к электронной музыке, к импровизации как приему музыкального воспитания. Джаз является такой формой музыкального выражения, которая полностью основана на спонтанности и импровизации. Музыка барокко также предоставляет возможность для импровизации. Такие же богатые возможности для импровизации имеются и в музыке Возрождения, хотя она менее доступна. Музыка Востока и Африки также открыла уточненному знатоку музыки и экспериментирующей молодежи широкие горизонты для импровизации. Различные лады, инструменты, характерные мелодические обороты и ритмические модели являются основой для необычных видов импровизации. Интерес к музыке экзотических культур тесно связан с возрождением интереса к народной песне и с интересом к созданию народной песни. Электронная музыка в целом также является разновидностью импровизации.

Сторонники творческого музицирования есть среди деятелей музыкального воспитания любой страны, способной выдвинуть программу обучения не только профессиональных музыкантов, но и массового слушателя. ...Орф, Кодай, Рендерер внесли, каждый по-своему, большой вклад в пропаганду импровизации в музыкальном воспитании. Кроме этих широко известных музыкантов, почти

в каждой стране есть педагоги, занимающиеся развитием творческого музицирования. Наступил тот момент, когда идея музыкального творчества созрела для практического использования. Ее следует взять на вооружение в той или иной форме, иначе будет упущена самая многообещающая возможность, которую имело музыкальное воспитание за всю свою историю.

Если педагоги-музыканты, в особенности те, кто отвечает за музыкальное воспитание в начальных и старших классах общеобразовательных школ, упустят возможность направить музыкальную деятельность своих воспитанников через творчество к восприятию и пониманию прошлых и нынешних музыкальных традиций всех народов, то тем самым работа этих педагогов окажется бесплодной...

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в современном мире.— М., 1973.— С. 314—317.

Рой Слэк (Англия)

РОЛЬ МУЗЫКИ В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

...Из всех учебных дисциплин единственно по-настоящему воспитывающей является музыка, так как она развивает не только разум, но развивает и облагораживает чувства. Если в процессе обучения мы не будем воспитывать человека в целом, то есть его тело, мозг и душу, мы не выполним своего долга по отношению к тем, кого мы учим. ...Педагоги могут оказаться виновниками того, что из-за их пренебрежительного отношения к формированию всей личности учащиеся станут недисциплинированными и нетерпимыми по отношению к товарищам и обществу, в котором им предстоит жить.

Начинать всестороннее развитие личности ребенка надо как можно раньше. С момента рождения дети подвергаются самым разнообразным влияниям. Домашний уклад, разговоры старших, простые детские песенки, которые ребенок слушает или поет на коленях у матери, телевизионные передачи — все это важные факторы, воздействующие на ум и чувства ребенка с самого раннего возраста. Было бы очень хорошо, если бы все учащиеся воспитывались в семьях, где разговоры взрослых оказывают только благотворное влияние, где общая атмосфера способствует обогащению и облагораживанию личности. Но каждый, кто имеет дело с детьми, знает, как бедны духовно многие из них, как часто лишены они в раннем возрасте благоприятных предпосылок для своего развития. Поэтому школа не должна откладывать начало музыкальных занятий и обязана предоставить всем детям равные возможности для изучения музыки, которая обогатит их разум и душу.

...Приходится встречать иногда детей, которые явно отстают по всем предметам до тех пор, пока не приобретают какое-то небольшое музыкальное умение, которое обеспечивает проявление их

скрытых до этого эмоций. В результате многие из них начинают заметно лучше учиться по всем предметам. Открыв учащимся доступ к пониманию искусства, мы тем самым стимулируем развитие всех их способностей.

Для правильной организации музыкального воспитания надо с самого начала ясно представить себе цели и возможности такого воспитания. Музыка прежде всего воспитывает музыкальную дисциплину, стремление к совершенству индивидуального и коллективного исполнения, совершенству, которое приносит большое эмоциональное удовлетворение. Второй важный аспект музыкального воспитания — стимулирование умственного развития с помощью науки. Третьим аспектом является эмоциональное воспитание, без которого нельзя достичь полной зрелости. Для достижения этих и ряда других целей музыкального воспитания надо иметь в виду некоторые дополнительные соображения. Прежде всего нужно постоянно заботиться об интересах всех детей, стремиться к тому, чтобы каждый получал полноценные музыкальные знания в процессе занятий в школе и после ее окончания. Если привлечь к занятиям музыкой всех учащихся, нет сомнения, что очень скоро проявится талант некоторых из них. Основу любого метода всегда должны составлять практические, а не теоретические занятия музыкой. Как только дети начнут находить радость в занятиях музыкой, они захотят больше о ней узнать: как она записывается, как прочитать нотные обозначения, чтобы превратить их в звуки, задуманные композитором. Постигнув радость музыкальных занятий, дети станут охотно заниматься и теорией музыки. Музыкальная практика заключается не только в пении и игре на инструменте, но и в слушании музыки. Песни могут быть легкими, инструменты — элементарными, а мелодии — простыми, но как бы ни были просты средства и материал, они должны быть самого лучшего художественного качества.

...Именно на ранней стадии развития закладывается фундамент, на основе которого расширяются знания и совершенствуется способность наслаждаться музыкой. Маленькие дети готовы и рады тратить время на приобретение навыков. Однако на следующем этапе они уже проявляют желание использовать полученные навыки для дальнейшего знакомства с музыкой. В это время надо знакомить их с самым широким музыкальным репертуаром, включающим музыку всех стилей, направлений и периодов. Весьма важно использовать как классические произведения, так и современные.

...Если в результате такой работы учащиеся научатся получать от музыкальных занятий радость и эмоциональное удовлетворение, некоторые из них пронесут любовь к музыке через всю жизнь. Одни станут композиторами и исполнителями-профессионалами, другие — любителями-исполнителями или подготовленными слушателями, без которых музыка не может существовать. Музыкальные воспитатели должны считать своей прямой обязанностью помочь молодежи присоединиться к той или иной группе.

Для достижения этой цели педагоги должны проявить искренний энтузиазм и показать глубокое знание и понимание музыки, так как молодежь ценит только тех, кто действительно знает свое дело. К тому же не следует забывать, что музыкальные воспитатели должны быть не просто педагогами, а истинными музыкантами.

Печатается по кн.: Музыкальное воспитание в современном мире.— М., 1973.— С. 228—231.

Мюррей Шафер (Канада)

мысли. по поводу музыкального воспитания

Моя работа в области музыкального воспитания главным образом сосредоточена в трех направлениях:

1) попытаться раскрыть те творческие способности к самостоятельному музицированию, которыми могут обладать дети;

2) приобщить учащихся всех возрастов к окружающим их звукам; рассматривать звуковую картину мира как музыкальное сочинение, главным композитором которого является человек, критически оценить это звучание, чтобы способствовать его совершенствованию;

3) определить то звено или ту общую точку, где могли бы встретиться все искусства для совместного гармонического развития...

1. Я полагаю, что весь учебный материал можно грубо подразделить на две части, основываясь на том, удовлетворяет ли он инстинкт приобретения знаний или инстинкт самовыражения... Музыка представляется мне предметом самовыражения, подобно живописи, литературному творчеству и творчеству любого вида. То есть она должна быть таким предметом. Однако при чрезмерном акценте на теорию, технические навыки и зазубривание музыка становится преимущественно предметом, обогащающим знания...

Серьезной проблемой воспитания является временная проблема... Можно обучать тому, что уже существует (чаще всего существует с давних времен). Именно временная проблема разъединяла художников и учебные заведения, так как художники — актами своего творчества — устремлены скорее в настоящее и будущее, чем в прошлое... Исполнять, интерпретировать музыку означает участвовать в реконструкции прошлого, что само по себе может быть желательным и полезным опытом.

...Единственным средством, с помощью которого можно заменить прошедшее время в преподавании музыки на настоящее, является путь творчества. Маршалл Маклюэн писал: «Мы вступаем в новую эру воспитания, целью которого является скорей открытие, нежели обучение».

В предмете, сообщающем знания, учитель имеет ответы на все вопросы, а учащийся — пустую голову, готовую воспринять информацию, которую ему преподносит учитель. На уроке, целью

которого является творчество, учителей нет вообще, есть коллектив учащихся. Учитель может создать ситуацию, задав вопрос или поставив задачу, но на этом его роль как учителя заканчивается. Он может принять участие в процессе открытия, но уже не как учитель, не как лицо, которому известен ответ.

Я еще раз подчеркиваю эту мысль: на уроке, целью которого является творчество, учитель должен предусмотреть самоисчезновение. Замечу кстати, что мне потребовалось несколько лет, прежде чем я перестал чувствовать себя при этом не в своей тарелке.

Я начинаю занятие с того, что задаю вопрос или ставлю задачу. Задачи эти — особые; нужно, чтобы они имели столько же решений, сколько учащихся в классе. Занятие должно стать часом тысячи открытий, и секрет этот заключается в заданном вопросе. Вот некоторые типы вопросов:

1. Тишина неуловима. Попробуйте найти ее.

2. Запишите все звуки, которые вы слышите.

3. Найдите интересный звук.

4. Найдите интересный звук, состоящий из глухого удара, за которым следует резкое дребезжание.

5. Найдите звук, проходящий мимо вас с юго-запада на северо-восток.

6. Продемонстрируйте чувство времени.

7. Уместите пять звуков в двух минутах.

8. Вам даны три звука и двадцать секунд.

Как можно заметить, ограничения в этих задачах постепенно возрастают. Они заставляют учащегося сильнее сосредоточиться. Зато возможности для их решения всегда неограниченны.

Иногда я начинаю курс с того, что веду учащихся в комнату, заполненную ударными инструментами. Первый урок краток — «Познакомьтесь с инструментами. Я приду завтра, чтобы посмотреть, какие открытия вы сделали»...

После того, как учащиеся относительно хорошо познакомились с типами звуков, которые можно извлечь из имеющихся инструментов, мы переходим к импровизации и композиции. Я делю учащихся на небольшие группы. Каждый из них должен сочинить по крайней мере одну пьесу, а затем сам дирижировать собственным сочинением...

II. Вторая стадия моей работы как музыкального воспитателя посвящена звуковому окружению, в котором мы живем. Я не хочу сводить навыки слушания лишь к музыкальной студии и концертному залу. Слух по-настоящему восприимчивого человека всегда в действии. У него на ушах нет шор.

Я обнаружил, что ценные упражнения по тренировке слуха могут проводиться с использованием звуков окружения. Как точно вы слушаете в данный момент? <...>

Я часто задаю своим ученикам такие вопросы:

1. Звук скольких самолетов вы сегодня слышали?

2. Какой был самый интересный звук из тех, которые вы слышали сегодня утром?

3. Кто разговаривает самым красивым голосом в вашей семье? в классе? и т. д. ...

Звуковое окружение любого общества является важным источником информации. Мне не нужно говорить вам, что звуковое окружение современного мира становится громче, а может быть, и уродливее. Ничем не сдерживаемое увеличение числа машин и техники в целом вылилось в такой мировой звуковой пейзаж, интенсивность которого вырастает ежегодно на один децибелл. Недавно полученные данные показывают, что современный человек постепенно глохнет. Он убивает самого себя звуками. Шумовое загрязнение атмосферы является частью серьезной современной проблемы охраны окружающей среды. Все, кто интересуется музыкой, должны проявлять интерес и к этим фактам. Если все мы лишимся слуха, тогда больше не будет и музыки. Одно из возможных определений шума — звуки, которые мы научились игнорировать. Мы игнорировали их так долго, что они полностью вышли из-под контроля.

В своем подходе к этой проблеме я рассматриваю мировой звуковой пейзаж как гигантское макрокосмическое сочинение, создаваемое беспрестанно вокруг нас. Человек — основной творец этого сочинения. Он обладает властью сделать его более (или менее) прекрасным. Первая задача — научиться слушать звуковой пейзаж как произведение музыки, слушать его так же напряженно, как слушают симфонию Моцарта. Научившись слушать, как одержимые, мы сможем начать высказывать критические суждения. Какие звуки нам понравились? Не угрожают ли более громкие или более грубые звуки некоторым более нежным звукам? Например, мои студенты обнаружили, что они не могут различать звуки птиц, когда мимо пролетает вертолет или проезжает мотоцикл. Решение подразумевается само собой. Если мы и впредь хотим слышать птиц, мы должны что-то предпринять в отношении звуков вертолетов и мотоциклов.

Это позитивный подход к проблеме шумового загрязнения, единственный, с моей точки зрения подход, который имеет шансы на успех. Инициаторами его должны стать музыканты, так как мы являемся архитекторами звуков, мы стремимся к такому сопоставлению и такой группировке звуков, которые могут вызвать желаемый эстетический эффект.

III. В заключение я хочу высказать еще более радикальную мысль. Чем больше я занимаюсь музыкальным воспитанием, тем больше осознаю коренную «неестественность» существующих видов искусства, каждый из которых использует лишь одну группу чувственных рецепторов, исключая при этом все остальные...

Для пятилетнего ребенка искусство — это жизнь, а жизнь — это искусство. Для него опыт — это постоянно меняющийся эстетически-эстетический калейдоскоп. Посмотрите на играющих детей и попытайтесь распределить их занятия по категориям известных видов искусства. Это невозможно. Тем не менее, как только эти дети попадают в школу, искусство становится само по себе,

жизнь — сама по себе. Они вдруг обнаруживают, что «музыка» есть нечто, вытаскиваемое из маленького портфеля в четверг утром, в пятницу же днем появляется еще один маленький портфель, называемый «рисование». Я полагаю, подобное расшатывание всей сенсорной системы является самой большой травмой в жизненном опыте ребенка.

Ученикам второго класса дается задание подражать птицам и «полетать» по залу. «Чирик, чирик, чирик», — начинают некоторые, расправляя «крылья». «Тише, дети», — говорит учитель. Как неуклюже летают птицы, которых заставили замолчать! Тогда вкатывают пианино, и учитель начинает играть «Песню ласточки». Итак, танцевальный класс приступает к своим балетным экзерсисам, лишенным чириканья. Приходят родители, чтобы полюбоваться нашими педагогическими достижениями: их дети стали такими «артистичными».

Почему была расшатана сенсорная система? Почему бы нам не иметь один многогранный вид искусства, в котором все чувства восприятия помогают друг другу и перекрещиваются, как в жизни? Может быть, вы полагаете, я хочу сказать, что все развитие самостоятельных видов искусства было с самого начала ошибкой? Это не так, то есть не совсем так.

Мы отделяем чувства друг от друга для того, чтобы развить обостренное восприятие и понимание отдельных дисциплин. Если вы рассматриваете музыку как собрание наиболее изысканных акустических достижений, понятных человеку с хорошим слухом, тогда изучение музыки как средства культивации слухового восприятия полезно и желательно.

Однако длительное тотальное отдаление чувств друг от друга приводит к раздроблению опыта... Я хотел бы, чтобы мы еще раз задумались над возможностями синтеза искусств.

Я не придерживаюсь какой-то определенной системы воспитания, однако все больше убеждаюсь в одном: в первые годы школьного обучения следует отменить изучение всех видов искусств. Вместо этого следует ввести один обязательный предмет, который будет называться «изучение выразительных средств» или, лучше, «изучение восприимчивости и выразительности» и в который войдут традиционные виды искусства все вместе (и ни один в отдельности).

Да, на определенном этапе мы можем выделять отдельные искусства в самостоятельные дисциплины, не забывая, однако, что делаем мы это в целях повышенного развития специфических сенсорных качеств. Это относится к среднему периоду обучения. В конечном итоге, когда заиграет каждая из линз восприятия, можем вновь произвести перетасовку всех видов искусства в единое цельное искусство, вернувшись, таким образом, к ситуации, когда понятия «искусство» и «жизнь» снова становятся синонимами.

СОДЕРЖАНИЕ

От составителя	3	Н. Эфендиева. На уроках Октя Раджабова. Из опыта работы	101
Н. Клячко. Теория и практика гармонического воспитания человека в Древней Греции	6	Детское музыкальное творчество как метод активизации восприятия и исполнения музыки	106
Раздел I. Вклад в теорию и практику музыкального воспитания отдельных учебных заведений и видных деятелей дореволюционной России	9	Б. В. Асафьев. О музыкально-творческих навыках у детей	—
Предисловие к I разделу	—	Б. В. Асафьев. Принцип контраста в музыке и его методическая роль в постановке занятий по слушанию музыки	107
О. А. Апраксина. Детское музыкальное воспитание в России до Великой Октябрьской социалистической революции	10	М. А. Румер. О детском музыкальном творчестве. Из истории вопроса	109
В. В. Стасов. Училище правоведения сорок лет тому назад	18	С. Н. Морозова. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Л. Яворского и его учеников	113
В. В. Стасов. Двадцатипятилетие бесплатной музыкальной школы В. Ф. Шевлягина. Музыкально-просветительская деятельность С. И. Танеева в первой Народной консерватории в России	26	Т. В. Нагорная. Использование наглядных средств для развития восприятия музыки у учащихся 1—2 классов	120
С. И. Танеева в первой Народной консерватории в России	31	Д. Е. Огороднов. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе	126
Т. Н. Батуриная. О музыкально-педагогической деятельности С. В. Смоленского	38	Г. П. Стулова. О методах работы с начинающим хором младших школьников с точки зрения теории регистров певческого голоса	129
Л. Н. Толстой. Из отчета Яснополянской школы за 1862 год	43	Т. Н. Овчинникова. Воспитание детского певческого голоса в процессе работы с хором	135
О. А. Апраксина. О деятельности С. И. Миропольского	46	Т. Н. Овчинникова. Об отборе репертуара для работы с хором коллективом	138
О. А. Апраксина. О деятельности А. Н. Карасева	49	Т. Н. Овчинникова. Предисловие к сборнику программ «Музыка» для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ	140
О. А. Апраксина. О деятельности А. И. Пузыревского	55	Т. И. Благинина. Музыка И. С. Баха в начальной школе	142
О. А. Апраксина. О деятельности Д. Н. Зарина	58	Б. Д. Тихонов. Самодеятельное народно-инструментальное исполнительство в школе	147
О. А. Апраксина. О деятельности А. Л. Маслова	63	Раздел III. Музыкальное воспитание за рубежом	152
М. Г. Плохова. Научно-педагогическая деятельность В. Н. Шацкой	65	Предисловие к III разделу	—
Раздел II. Ведущие положения советской музыкальной педагогики в теории и практике массового музыкального воспитания детей	71	Музыкальное воспитание в странах социализма	154
Предисловие к II разделу	—	Ю. Ласоцкий, Ю. Поврожняк (Польша). Музыкальное воспитание в польской общеобразовательной школе	—
Основные теоретико-методические положения музыкального воспитания в советской школе	72	Ф. Лысек (Чехословакия). Практические проблемы музыкального воспитания	157
Б. В. Асафьев. Музыка в современной общеобразовательной школе	—	К. Дитрих, К. Гофман (ГДР). Вопросы систематики и методики музыкального воспитания	162
Б. В. Асафьев. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе	75	И. Пеев, С. Кристева (Болгария). Болгарский метод «Столбица» Б. Триčkова	166
В. Н. Шацкая. Основы программы по слушанию музыки в школе	77	Б. Бочев (Болгария). Работа с детскими голосами в хоре «Бодрая смена»	168
Д. Б. Кабалевский. Идеиные основы музыкального воспитания в Советском Союзе	79	Г. Фришш (Венгрия). Вокально-музыкальная неполная средняя школа	172
Д. Б. Кабалевский. Прекрасное пробуждает доброе	81	М. Хайду (Венгрия). Наша музыкальная педагогика и венгерская народная музыка	173
Д. Б. Кабалевский. Дорогие мои друзья	83	И. Петер (Венгрия). Музыкальное воспитание в неполных средних школах и в гимназиях	175
Д. Б. Кабалевский. Ровесники	85	И. Г. Димова. Музыкальное воспитание на Острове Свободы (Куба)	177
Своеобразие реализации общих положений музыкального воспитания в некоторых союзных республиках	86	Музыкальное воспитание в капиталистических странах	181
Э. Бальчитис. О системе музыкального воспитания детей в общеобразовательных школах Литовской ССР	—	К. Орф (Австрия). «Шульверк». Итоги и задачи	—
Х. Кальюсте. О музыкальном воспитании в школах Эстонской ССР	94	К. Найнис. О системе детского музыкального воспитания Пьера ван Хауве (г. Делфт, Голландия)	188
Ю. Юзбашян. Творческая реализация принципов новой программы по музыке в школах Армянской ССР	98	Роберт Вернер (США). Современный музыкальный проект в Соединенных Штатах — его программы и значение для музыкального воспитания	196
		Эдмунд Сайклер (США). Творческое музицирование — основная тенденция музыкального воспитания XX века	198
		Рой Слэк (Англия). Роль музыки в жизни детей и молодежи	200
		Мюррей Шафер (Канада). Мысли по поводу музыкального воспитания	202

Учебное издание

**ИЗ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
ХРЕСТОМАТИЯ**

Составитель Апраксина Ольга Александровна

Зав. редакцией *П. А. Стеллиферовский*

Редактор *Э. В. Мазнина*

Младшие редакторы *И. А. Щукина, Т. Л. Тихомирова*

Художественный редактор *Н. А. Парцевская*

Технический редактор *Т. Е. Молозева*

Корректор *Н. С. Соболева*

ИБ № 12738

Сдано в набор 14.11.89. Подписано к печати 04.04.90. Формат 60×90^{1/16}. Бум. типограф.
№ 2. Гарнит. Литер. Печать высокая. Усл. печ. л. 13+0,31 форз. Усл. кр.-отт. 13,75.
Уч.-изд. л. 15,19+0,40 форз. Тираж 133 300 экз. Заказ № 1175. Цена 80 к.

~~Издательство~~ издательство «Просвещение» Государственного
комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, 129846,
Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная ордена «Знак Почета» типография им. Смирнова Смоленского облуправления
издательств, полиграфии и книжной торговли, 214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Га-
гарина, 2.

Вряд ли кто-нибудь может спросить: нужна ли в жизни музыка? До такой степени музыка есть искусство популярное. До такой степени музыка слилась с жизнью. По существу говоря, она несравненно глубже проникает во все поры жизни, чем нам кажется.

А. В. Луначарский

80 к.

