О. А. АПРАКСИНА

Методика музыкального воспитания в школе

О. А. АПРАКСИНА

Методика музыкального воспитания в школе

Допущено Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия для студентов
педагогических институтов по специальности
№ 2119 «Музыка и пение»

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1983

ББК 74.266.7
А77

Рецензенты:

кафедра методики музыкального воспитания, пения и хорового дирижирования Одесского государственного педагогического института;
кафедра музыки и музыкальных инструментов Минского педагогического института им. А. М. Горького

Апраксина О. А.

А77 Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». — М.: Просвещение, 1983. — 224 с., нот. ил.

В пособии раскрываются все стороны музыкального воспитания школьников. Автор, опираясь на новую программу по музыке для общеобразовательной школы, подробно освещает специфические особенности деятельности педагога в каждом классе, рассматривает основные моменты внеклассной работы по музыкальному воспитанию учащихся.

А $\frac{4309021700-322}{103(03)-83}$ 263—83

ББК 74.266.7
78

© Издательство «Просвещение», 1983 г.

ВВЕДЕНИЕ

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ КУРСА «МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ»

Курс методики музыкального воспитания в школе является важнейшим при подготовке будущего учителя-музыканта. Само название курса говорит о его содержании, о том, как осуществлять воспитание детей средствами музыки.

Но для того, чтобы владеть методикой музыкального воспитания, нужно ясно понимать, почему в школьную программу вводится музыка, каковы воспитательные возможности музыкального искусства, что представляет из себя объект воспитания — современный школьник.

Для решения сложных и многогранных задач воспитания курс методики широко использует знания, предусмотренные учебным планом музпедфакультета по другим предметам. Освоение содержания историко-теоретического цикла позволяет представить пути приобщения школьников к специфике музыкального искусства, помочь им понять особенности отражения жизни в музыкальных образах, музыкально-выразительные средства и т. п. Знание истории музыки, развития основных направлений, стилей, жанров, своеобразия творчества наиболее выдающихся композиторов дает основу для воспитания музыкального вкуса школьников, расширения их кругозора. Каждый исполнительский класс — сольного пения, дирижирования, игры на музыкальном инструменте — не только готовит музыканта, владеющего навыками творческого воссоздания (или, что реже, — создания) музыкального образа, но и вносит свой вклад в методику работы со школьниками по охране и развитию певческого голоса, управлению хором, показу и разбору музыкальных произведений и т. п. Огромную роль играют психолого-педагогические, методологические дисциплины. Они помогают уяснить задачи, стоящие сегодня перед советским обществом, требования, предъявляемые к общеобразовательной школе, к учителю-воспитателю, принципы и формы построения учебно-воспитательного процесса, возрастные особенности учащихся разных классов и многое другое, без чего нельзя освещать цели, содержание и структуру музыкального воспитания в школе. Поскольку курс методики читается вслед за практикой наблюде-

ния уроков в школе и параллельно с проведением собственных уроков, в нем обобщается и этот опыт, полученные на практике знания и навыки. Причем очень важно, что эти знания и навыки приводятся в определенную систему — систему работы учителя с I по VII класс на уроке и во внеклассное время. Как известно, практика в вузе предусмотрена в значительно меньшем объеме, чем в училище, и для каждого студента лишь в отдельных двух-трех классах.

Музыкальное воспитание в советской школе входит составной частью в содержание коммунистического воспитания, определяется его целями, сформулированными в Программе КПСС и других партийно-правительственных документах. Знание соответствующих постановлений партии и правительства о школе, о совершенствовании народного образования и подготовке высококвалифицированных кадров учителей позволяет яснее представить развитие музыкального воспитания в СССР, имеющиеся в нем достижения и недостатки, условия, приводящие к успеху, или причины недостатков, возможные пути устранения допущенных ошибок, неразрывную связь данной области музыкальной педагогики с общим развитием советского общества, его культуры, науки, искусства.

Настоящий курс призван дать представление о том, что эта сфера музыкальной работы с детьми имеет свою интереснейшую историю, теорию. Становится ясным, что только та методика эффективна, которая опирается на прочные научные основы, проверена широкой практикой и в то же время постоянно совершенствуется. Методика не может быть неизменной, принятой «раз и навсегда», поскольку не остаются неизменными условия жизни, школа, дети (вспомним хотя бы явление акселерации), а следовательно, изменяются и требования к занятиям, проводимым учителем.

Таким образом, вузовский курс методики музыкального воспитания не сводится к освещению каких-либо узкопрактических вопросов, к изложению рекомендаций по решению той или иной конкретной учебной задачи. Эти моменты, безусловно, занимают существенное место, но они не имеют самостоятельной значимости: они конкретизируют основные положения о роли музыки в жизни общества, о музыкальном воспитании как области идеологии, его возможном вкладе во всестороннее творческое развитие личности. Курс методики закладывает те основы, которые необходимы учителю-музыканту для его дальнейшего самообразования, совершенствования мастерства педагога-воспитателя.

Бегло перечисленные особенности и задачи курса фактически заложены в каждом слове-понятии, составляющем вместе его наименование: «Методика», «музыкального», «воспитания», «в школе».

Известно, что *методика* — это та часть педагогики, которая трактует как: как на основе дидактических принципов, с помощью каких приемов, способов, методов наиболее целесообразно строить учебно-воспитательный процесс, как решать входящие в него

общие и частные задачи. Например, как, какими путями возможно достичь воспитывающего воздействия музыки, пробудить у учащихся интерес к ней, организовать внимание младших и средних школьников при восприятии музыки, стимулировать их активность, стремление к высокохудожественным произведениям и т. д. Вместе с тем методика освещает и частные вопросы, например приемы разучивания песни, встречающиеся в практике разных учителей (что позволяет каждому делать выбор, оказывать предпочтение тому приему, какой кажется ему наиболее продуктивным), рекомендует упражнения, имеющие в виду достижение какой-либо конкретной задачи, являющейся подчас весьма скромным, но все же нужным звеном в общей системе занятий (например, работа над элементами ясной артикуляции, произношением гласных и согласных звуков, четкого, но не форсированного исполнения закрытых слогов в конце слов и т. п.).

Второе слово в названии курса — *музыкального* (воспитания), т. е. воспитания, осуществляемого средствами *музыки,* — имеет особо важное значение. Фактически результат всей работы учителя-музыканта зависит от того, как он понимает сущность музыкального искусства, его специфику, содержание, его идеологические функции, познавательные и воспитательные возможности, характер влияния на мысли и чувства учащихся разного возраста. Учитель должен быть в курсе основных тенденций в области музыкальной эстетики, знать о разных точках зрения на музыкальное искусство как таковое, которые можно условно сгруппировать в два направления, характерные для марксистско-ленинской и для буржуазной эстетики.

Марксистско-ленинская эстетика определяет музыку как отражение объективной действительности, в первую очередь чувств и мыслей человека. Композитор по-своему использует выразительные средства музыкального искусства в передаче жизненных явлений (отсюда определение сущности понятий «стиль», «жанр» и т. д.). Музыка имеет свое содержание, но оно выражается в специфической форме, специфическими средствами и адекватно не может быть передано никакими другими средствами: словом, жестом, краской и др. Изобразительное искусство, поэзия, танец могут быть близки музыке постольку, поскольку они также отражают жизнь. Но и самые близкие по духу, настроению, характеру, даже сюжету (если произведение имеет определенную программу) произведения разных видов искусства все же остаются р а з н ы м и в силу особенностей своего языка. Иногда под содержанием музыкального произведения понимают его название или программу, которая присочиняется, если не была объявлена композитором. Однако никакое название и даже программа подлинно художественного произведения далеко не исчерпывает его музыкального содержания. Это наглядно видно, например, из того факта, что на один и тот же сюжет различные композиторы создают, может быть, и близкие, но все же отличающиеся друг от друга произведения. Содержание каждого из них не укладывается

в сюжет благодаря безграничным возможностям музыки передавать не совпадающими, хотя и родственными, средствами тончайшие нюансы чувств, мыслей. Даже вокальные произведения, написанные на один и тот же текст разными композиторами, где слово, казалось бы, создает единую и незыблемую основу для всех, — всегда различны. Никто не спутает, например, музыку Бетховена и музыку Мусоргского на стихи Гёте «Блоха» или того же Бетховена и Шуберта на балладу Гёте «Лесной царь»... Таких примеров можно привести множество. Но важно при этом отметить, что, несмотря на все различия, в названных произведениях немало и общего (не только в темпе, динамике, но и в метроритмическом строении: например, триольное движение в «Лесном царе» и у Бетховена, и у Шуберта; смена динамических и лирических эпизодов и др.). Отмечая, что содержание музыки специфично и не может быть точно раскрыто словами, советское музыкознание все же не отрицает возможности словесной характеристики общего характера, замысла, настроения музыкального произведения. Слово способствует организации восприятия музыки (особенно в мало музыкально подготовленной аудитории), углубляет ее идейно-воспитательное значение. Освещение эпохи, в ряде случаев истории создания произведения, не подменяя словами содержания музыки, косвенно помогает более тонкому вслушиванию в ее звучание, а следовательно, и ее пониманию. Поскольку музыка отражает жизнь, непосредственно связана с жизненной позицией ее создателя и исполнителя, она может быть использована как средство воспитания. Поэтому марксистско-ленинская эстетика является теоретической основой советского эстетического воспитания.

Взгляд на музыку, свойственный буржуазным эстетикам, музыковедам и даже композиторам, характеризуется отрицанием ее содержательности. Они считают, что только наиболее примитивная, главным образом звукоподражательная, изобразительная музыка имеет реальное содержание; с их точки зрения, там, где возникает мысль, музыка как искусство умирает. Подлинно же высокое музыкальное искусство, по их мнению, представляет собой «свободную игру звуков», она есть такое самовыражение композитора, которое не имеет никакой смысловой значимости. Для представителей данной точки зрения естественно считать, что музыке можно обучить, но воспитать какие-либо качества личности нельзя (раз она не обладает содержанием и не способна как-то воздействовать не только на чувства, но и на мысли).

Знание существующих взглядов на музыку, на ее значение в жизни человека необходимо учителю-музыканту для понимания своей роли в осуществлении общих задач, стоящих перед советской общеобразовательной школой. В этом ему может помочь история педагогики, свидетельствующая о том, что музыка на протяжении столетий в том или другом виде включалась в систему воспитания: и в Древней Греции, и в средневековье, и в буржуазном обществе. Конечно, цель ее всегда определялась правя-

щей верхушкой общества в соответствии с тем, как понималась сущность общего образования и воспитания. В классовом обществе эти цели всегда глубоко различны в зависимости от того, кто является объектом воспитания: дети привилегированных или эксплуатируемых классов.

В социалистическом обществе, прежде всего в СССР, музыкальное воспитание является частью коммунистического воспитания подрастающего поколения. С первых послеоктябрьских постановлений партии и правительства о школе эстетическое воспитание в целом, следовательно, и музыкальное воспитание, было признано не роскошью, а обязательным компонентом, без которого общее образование было бы *обездушенным*. Об этом говорилось в документе «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 г.), распространившемся под названием «Декларация о школе», в программах партии и ряде других партийных и государственных документов, в решениях XXV и XXVI съездов КПСС. Во всех этих документах ставится задача всестороннего гармонического развития личности, духовно богатой и физически совершенной, с высокими художественными запросами.

Третье слово, входящее в название рассматриваемого курса,— *воспитание* — также имеет глубочайший смысл. Педагогика определяет термин «воспитание» как «развитие духовных и физических сил детей, подростков и юношества, формирование их мировоззрения и приобретение ими знаний, умений и навыков». В отличие от терминов «обучение» и «образование», основу которых составляет приобретение детьми знаний, умений, навыков, воспитание — его сущность, главные задачи — ориентировано прежде всего на формирование качеств личности, ее духовного мира (хотя и в процессе овладения знаниями, умениями, навыками).

И учитель музыки должен постоянно иметь в виду именно этот аспект. В основе проводимого им ознакомления учащихся с музыкой должен лежать общедидактический принцип «*воспитывающего* обучения».

Четвертый компонент названия курса — *в школе* — не просто констатирует факт, что речь идет о подрастающем поколении, но именно об учащихся общеобразовательной школы, об учащихся разного возраста — от 7 до 17 лет. И учитель должен хорошо знать особенности и возможности детей в каждом классе. Однако характеристики основных возрастных групп (младшие школьники, подростки, юноши) — подвижны, изменчивы, поскольку изменение социальных условий накладывает на них свой отпечаток. Не столь давно термин «акселерация» фигурировал лишь в научно-педагогической литературе, теперь же общеизвестно, что это явление характерно для современных детей. Нынешний школьник по своему развитию значительно опережает своего одногодка 30—40-х годов, и это нельзя не учитывать любому педагогу, в том числе и музыканту.

Раздел первый
ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОБЛАСТЬ ИДЕОЛОГИИ

Глава I.
ЗАВИСИМОСТЬ ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОТ ОБЩИХ ЗАДАЧ ШКОЛЫ

§ 1. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РУССКОЙ ШКОЛЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА

В России до Великой Октябрьской социалистической революции не было единой системы образования. Существовали различные учебные заведения, которые условно можно объединить в две группы: для детей привилегированных слоев населения (дворян, помещиков, крупной буржуазии) и «для народа», т. е. для детей трудящихся. Одну группу составляли институты благородных девиц, Пажеский и Морской корпуса, частные гимназии с высокой платой за обучение и т. п.; другую — фабрично-заводские школы, земские, церковно-приходские и др. Поскольку цели учебных заведений, принадлежащих этим группам, отличались коренным образом, то, естественно, отличалось и содержание всего учебно-воспитательного процесса.

Привилегированные учебные заведения, поступление в которые было ограничено различными требованиями (сословной принадлежностью, высокой платой за обучение, вступительными испытаниями — чтобы выдержать их, нужны были предварительные специальные занятия), имели целью подготовку специалистов для всех сфер жизни общества: политической, военной, правовой, промышленной и др. В связи с этим, как правило, данные учебные заведения обеспечивали своим учащимся широкий круг знаний, достаточно высокое общее и специальное образование. Немаловажное место занимала в нем музыка. Нередко в приемные требования включалась и музыкальная проверка: игра на музыкальном инструменте. Знание музыки оценивалось главным образом с точки зрения ее роли в светском обществе, как проявление светского воспитания. Для юноши и особенно для девушки, желающих «блистать» в обществе, следовало уметь спеть, сыграть, проаккомпанировать модное произведение (романс, арию, дуэт), исполнить какой-либо эпизод из пользующейся популярностью оперы (в первую очередь, итальянской). Свободное владение инструментом должно было сочетаться также со свободным чтением нот с листа. Большое значение придавалось музыке в религиозно-нравственном и патриотическом воспитании.

Весь этот комплекс задач диктовал и содержание музыкального воспитания. В него входило индивидуальное обучение вокалу и игре на музыкальных инструментах, участие в светском и духовном хоровом пении, в различных ансамблях (вокальных и инструментальных). Преподавателями музыки в привилегированных учебных заведениях нередко были прекрасные музыканты. Однако при всем внимании царского правительства к подготовке тех, кого оно рассматривало как свою опору, и общее, и музыкальное воспитание их вовсе не всегда стояло на высоком уровне. Прежде всего, музыка была *весьма желательной* для всех учебных заведений, но *не обязательной;* многие преподаватели не были профессионалами-музыкантами; метод же работы, характерный, впрочем, для всех занятий, не случайно получил название «метод муштры и зубрежки». Вообще школа дореволюционного времени, следующая официальным педагогическим установкам, часто называется «школой муштры и зубрежки». Такие известные в свое время поговорки, как «горек учения корень», «повторение — мать учения», отражают характерные черты обучения, принятого в старой (дореволюционной) школе. Главное было — зазубрить пройденное. Этот метод имел место и на музыкальных занятиях.

Одним из типичных недостатков в школе для привилегированных слоев населения было пренебрежение к отечественной музыке, особенно к народной. Народные песни, как и народные пляски, считались «дурным тоном» («Не стыдно ль танцевать по-русски?» — стыдит гувернантка барышень в опере П. И. Чайковского «Пиковая дама»). В светский музыкальный репертуар входили главным образом такие произведения, которые могли быть исполнены в салоне: романсы, арии, дуэты, различные танцы (менуэты, гавоты, полонезы, мазурки и др.), популярные хоровые произведения «легкого» или патриотического содержания. Разучивание большого количества духовных хоров преследовало цель религиозно-нравственного воспитания, и обычно они исполнялись детьми (в повседневном быту, а также во время богослужения).

Так, например, в пансионе благородных девиц — Училище св. Екатерины (в Петербурге), по воспоминаниям одной из его воспитанниц, музыка постоянно звучала в течение всего дня: утром — молитва перед завтраком и после него; молитва перед началом занятий и в конце их; молитва до обеда и после него, также до ужина и после, молитва перед сном. В перерывах между уроками (на переменах) девушки обычно музицировали — пели, танцевали, так как в каждом классе имелся музыкальный инструмент (чаще всего фортепиано). Во время богослужений пел хор пансионерок, исполнявший подчас весьма сложные многоголосные произведения без сопровождения. Звучала музыка и на специальных вечерах, иногда в состав исполнителей концертной программы включались и педагоги-музыканты. Поскольку индивидуальное обучение игре на инструменте в институте было обязательным, количество учителей музыки доходило до нескольких десятков. Например, в Училище св. Екатерины их было около

двадцати и возглавлял этот коллектив известный в то время педагог К. К. Бах.

Интересные сведения о музыке в Училище правоведения можно почерпнуть в статье В. В. Стасова «Училище правоведения сорок лет назад»[1], ясно показывающей характер музыкального воспитания привилегированных учащихся.

Перед школами «для народа» самодержавие ставило совершенно иные задачи. Развитие промышленности, сельского хозяйства нуждалось в грамотных людях, и царское правительство вынуждено было отвечать на запросы времени, но при этом, однако, ставило всевозможные рогатки на пути к образованию детей рабочих и крестьян. Прежде всего, количество школ было чрезвычайно небольшим и основная масса трудящихся оставалась неграмотной. Кроме того, само содержание образования было сведено к минимуму, в основном к обучению читать, писать и считать. Но даже здесь провозглашалось *весьма желательным* музыкальное воспитание, только оно чаще всего сводилось к пению примитивных песен и молитв. Вели занятия в лучшем случае учителя, закончившие учебное заведение, где предусматривалась некоторая музыкальная подготовка. Но нередко уроки пения вел кто-либо из «духовного звания»: священник, дьякон, дьячок, псаломщик... Естественно, что главным в их «музыкальных» занятиях было религиозно-нравственное воспитание, выполнение пресловутой уваровской триады: «православие — самодержавие — народность». Причем характерно, что даже в школах «для народа» народная песня подвергалась «педагогической обработке»: упрощению ее мелодико-ритмического строения, замене фольклорного текста более «благопристойным» и т. п. Поэтому в сборниках песен для народных школ нередко стояло примечание: «Песня упрощена в педагогических целях». Главным «покровителем» пения в народных школах был синод, так что вполне понятно, какими мыслились его цели, содержание, методы.

Наиболее типичной для народной школы, с ее схоластикой и формализмом в обучении, была методика, разработанная А. Н. Карасевым. Следует признать, что А. Н. Карасев высоко ценил роль пения в школе, прежде всего, конечно, в религиозно-нравственном воспитании, но и в умственном развитии. В своей «Методике» он писал, что уже одно то, что поющий должен мысленно представить каждый звук: его высоту, длительность в сравнении с предыдущими и последующими звуками — положительно влияет на мышление, память, воображение. Музыкальные занятия он считал обязательными для всех и возражал против освобождения от уроков пения «безголосых и безслухих». Так же как не освобождают от уроков арифметики или родного языка учеников, не проявляющих способностей к этим занятиям, так нельзя освобождать от уроков пения школьников, не проявляющих музыкальных способностей. Но эти положительные моменты — стремление охва-

[1] См.: Стасов В. В. Избранные сочинения. М., 1952, т. 2.

тить пением всех детей, дать им необходимые элементы музыкальной грамоты, научить петь красиво, чисто, без сопровождения, на несколько голосов — выстраивались в такую сухую, формальную систему, что от музыки (пусть даже духовной или упрощенной народной) мало что оставалось. Занятия начинались с изучения одного звука и проводились до тех пор, пока весь класс не научался верно воспроизводить его. Обычно этот первый (и долго единственный) звук был *до* первой октавы. Сначала его исполняли целыми длительностями (4 удара), затем половинами, четвертями и их простейшими комбинациями. Пели на один звук *до* слова каких-либо молитв, церковных песнопений; пели народные прибаутки типа «Дон-дон», «Барашеньки-крутороженьки» или специально придуманные слова, в которых звучали выученные длительности. Когда класс пел достаточно чисто звук *до*, к нему прибавляли звук *ре*, и на этих двух звуках проводилась такая же работа до тех пор, пока и секунда не пропевалась чисто. Аналогично изучались три звука: *до — ре — ми*. И на этих звуках пели упражнения, молитвы, простейшие песенки вроде «Ходит зайка по саду».

Как видим, система была строгая, с последовательным усложнением материала, но в ней совершенно не учитывались запросы детей, их заинтересованность. Зубрежка и формализм проявлялись в этой системе со всей очевидностью. Конечно, и она все же давала какие-то свои плоды: дети пели чисто, плавно, без форсировки (сам материал строился на спокойном, ровном звучании); пение было a cappella и многоголосным. Но несмотря на все эти, казалось бы, положительные черты, они перечеркивались тем формализмом, который буквально душил ребенка.

Однако так же, как в недрах буржуазного общества, в борьбе с ним зарождались передовые идеи, вызревала теория марксизма, так и в педагогике в противовес идеалам «школы муштры и зубрежки» возникали прогрессивные течения. Правда, и они подчас были классово-ограниченными, отражающими влияние времени, но вместе с тем они несли в себе зерна будущего развития.

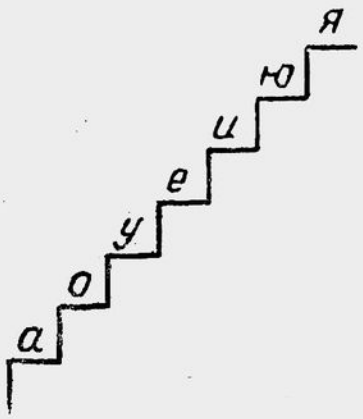
Вслед за общим подъемом общественной жизни в 60-х годах прошлого столетия начинается движение и в области музыкального воспитания. Огромная роль в этом принадлежит М. А. Балакиреву и Г. А. Ломакину — вдохновителям и организаторам первой в России Бесплатной музыкальной школы. Ее деятельность заслуживает специального изучения, мы же здесь отметим только самое главное: 1) цель ее — давать музыкальное образование тем, кто не имел возможности оплачивать занятия; 2) включать в содержание работы все лучшие достижения музыкального искусства, доступные детям, развивающие их общие и музыкальные способности. Идеи Бесплатной музыкальной школы были подхвачены многими прогрессивно настроенными людьми, и в разных городах России открывались всевозможные музыкальные классы.

В эти же годы издается большое количество музыкальных сборников, песенников для школы и для семьи; выходят много-

численные методические руководства. При отдельных различиях в понимании системы, содержания, методов музыкального воспитания всех их объединяла одна цель — способствовать развитию певческой культуры в народе, приобщению его хотя бы к элементарной музыкальной грамоте.

Процесс этот был сложным и противоречивым. Так, для того чтобы сделать музыкальное обучение в народных школах более эффективным, чтобы оно не сводилось к «пению по слуху», разрабатывались различные упрощенные системы ознакомления детей с звуковысотностью и длительностью звуков. Особенное распространение получила так называемая *цифровая система,* применяемая во Франции (Шеве). Ее поддерживали многие видные русские методисты (например, С. И. Миропольский), применял в Яснополянской школе Л. Н. Толстой. Действительно, цифровая система проста: каждая ступень до-мажорного звукоряда обозначалась соответствующей цифрой: *до* — 1, *ре* — 2, *ми* — 3 и т. д. Дети, хорошо знающие последовательность цифр, легко представляли и воспроизводили, например, движение мелодии по ступеням или через ступень: 1 — 2 — 3 или 1 — 3 — 5. Одна цифра без всякого дополнительного знака обозначала длительность в один удар (♩ — четверть); половина (𝅗𝅥) обозначалась цифрой с точкой (например, 1. — 3. — 5. — 5. — 5. обозначали ♩♩♩♩♩). Для простейших мелодий, аналогичных приведенным выше, цифровая система была оправдана. Но для изображения более сложных мелодий приходилось вводить в нее столько дополнительных знаков, что вся простота исчезала (например, для обозначения диеза цифру нужно было перечеркнуть справа налево, а для обозначения бемоля — слева направо и т. д.).

А. Н. Карасев, критикуя цифровую систему за необходимость «обрастания» ее дополнительными обозначениями, рекомендовал *буквенную систему.* Каждая ступень до-мажорного звукоряда обозначалась определенным гласным звуком, а для запоминания того, какая ступень какой гласной буквой называется, Карасев предлагал рисовать такую лесенку:



до — а; *ре* — о; *ми* — у и т. д.

Конечно, для выработки напевности, кантиленности лучше петь последовательность *до — ре — ми* не «первая — вторая — третья», а *а — о — у*. Однако в буквенной системе полностью отсутствовала наглядность: если по следованию цифр 1 — 2 — 3 все же можно представить их поступенно восходящее звучание, то гласные *а — о — у* никакой звуковысотной последовательности не показывают.

Большое распространение в предреволюционные годы имела так называемая *система повижного до,* сторонником и активным пропагандистом которой был П. П. Мироносицкий. Суть ее состояла в том, что первая ступень любой тональности обозначалась *до* и поющий в любой тональности представлял тоническое трезвучие как до-мажорное. Каждая ступень, кроме того, получала условное «ручное» обозначение: тоника — рука, сжатая в кулак, вторая ступень — ладонь, поставленная ребром, и т. д., т. е. теми же ручными знаками, которые интенсивно начали вновь внедряться в 60-е годы уже нашего столетия представителями *релятивной (относительной) системы.*

Естественно, что все «упрощенные» системы пения по записи имели в виду только занятия в народных школах. В школах для детей имущих классов в них не было никакой нужды, так как даже до школы их обучали общепринятой нотной грамоте (в частности, в связи с обучением игре на инструменте). Поэтому многие прогрессивные деятели того времени выступали против подобных систем, видя в них один из способов обеднения музыкального репертуара, даваемого детям трудового народа. Они считали целесообразным совершенствовать сами методы обучения нотной грамоте, принятой для всей музыки и открывающей путь к овладению высоким музыкальным искусством, а не тем примитивным, который только и могли обеспечить цифровая или буквенная системы.

Таким образом, казалось бы, частный факт — какую «грамоту» давать детям — на самом деле был проявлением того классового подхода, который типичен для дореволюционной школы. Факт этот ярко свидетельствует о том, что и музыкальное воспитание — его цель, содержание, методы — было подчинено классовым интересам.

Знание истории музыкального воспитания в дореволюционной школе имеет значение и для современности. Только трезво, критически оценивая пройденный путь, можно верно представлять и перспективу развития, строить новое, опираясь на все лучшее и не повторяя ошибок прошлого.

Кратко остановимся на деятельности тех прогрессивных педагогов, опыт которых в определенной мере актуален и для наших дней.

К числу известных методистов второй половины XIX века следует отнести, кроме А. Н. Карасева, также С. И. Миропольского, Д. Н. Зарина, А. Л. Маслова. Видную роль в развитии музыкального воспитания сыграли многие музыканты, начавшие свою дея-

тельность в предреволюционные годы и продолжившие ее после Великой Октябрьской социалистической революции. В их числе Н. Я. Брюсова, Б. Л. Яворский, В. Н. Шацкая, А. Д. Городцов, М. А. Румер.

Не останавливаясь подробно на характеристике методических взглядов этих педагогов, отметим лишь основное, в какой-то мере присущее им всем. Так, уже Миропольский, Зарин, Маслов, методические труды которых были опубликованы в XIX — начале XX века, считали музыкальное воспитание обязательным для всех детей. Они не разделяли точку зрения многих на то, что музыкальные способности либо даны, либо не даны богом, поэтому заниматься следует, только если эти способности есть; на других же детей просто не стоит тратить время. (К сожалению, есть и в настоящее время родители, учителя, разделяющие эту точку зрения.)

Названные педагоги, исходя из практики, делали вывод, сформулированный в виде доказанной закономерности уже советскими психологами: «Способности развиваются в соответствующей деятельности». То есть они отмечали, что нередко дети, поначалу казавшиеся музыкально неспособными, в процессе занятий отлично развиваются. Следовательно, многое зависит от учителя, от того, *как* он работает с детьми.

В связи с этим одним из требований к учителю выдвигалось требование делать уроки интересными детям, проводить их эмоционально, а не сухо, формалистично. Об этом, в частности, пишет Д. Н. Зарин в своем пособии для учителя «Методика школьного хорового пения». Он же рекомендовал строить занятия так, чтобы развивать творческие способности детей. Например, предлагал давать им сочинять мелодию на определенный текст, досочинить незаконченную музыкальную фразу и т. п. (эти приемы используются и в современной практике). Следует отметить, что и музыкальную грамоту, в частности интервалы, Зарин советовал давать так, чтобы дети осваивали их не формально, «зазубривая», а творчески, на музыкальном репертуаре, в их выразительном значении. Он, например, предлагал детям что-то сочинить, используя звучание освоенных интервалов, и таким образом закреплять их в памяти.

А. Л. Маслов во многом разделял позиции Д. Н. Зарина (в частности, о важности творческого развития учащихся), но, кроме того, он специально изучал детей, казавшихся по применяемым канонам проверки музыкальности лишенными этого качества. К немузыкальным, в частности к лишенным музыкального слуха, детям относили обычно фальшиво поющих. Ни напеть знакомую мелодию, ни воспроизвести верно высоту отдельных предлагаемых учителем звуков они не могли. (По таким же «показателям» нередко и сейчас проводится проверка детей при поступлении в ДМШ или вообще перед тем, как определить, стоит ли их учить музыке.) Приступая к намеченному специальному исследованию, А. Л. Маслов прежде всего проверил здоровье фальшиво поющих

детей и установил, что подавляющее большинство из них совершенно здоровы, имеют нормально развитый слуховой и голосовой аппарат. В результате своих исследований он пришел к следующим выводам: разные дети фальшиво интонируют по разным причинам. Одни просто невнимательны или не понимают, чего от них ждет учитель. Сосредоточившись и поняв, что нужно точно спеть каждый звук, который слышишь (который поет или играет учитель, товарищ по классу), они верно воспроизводят нужную высоту. Естественно, что фальшивое пение может быть вызвано и недостаточной остротой слуха: одни дети сразу легко воспроизводят заданный тон, другие должны вслушаться в него, *приспособиться* к его исполнению. Отрицательно влияет на чистое пение отсутствие певческих навыков (певческого дыхания, звукообразования); у некоторых детей чрезвычайно невелик диапазон чистого пения: два-три звука — выше или ниже их ребята начинают петь фальшиво. У большой группы детей А. Л. Маслов обнаружил отсутствие координации между слухом и голосом: ребенок может найти на клавиатуре заданный звук, заметить, где неверно спел учитель в знакомой мелодии, но сам спеть заданный звук он не может, его голос как бы не подчиняется ему. Значительная часть детей обнаружила «смещенный диапазон», т. е. по сравнению с наиболее типичной зоной естественного звучания (примарной зоной для большинства детей) пела интонационно верно, но на кварту или квинту ниже (довольно часто) или выше (весьма редко). Интересно, что к таким же выводам пришел известный советский педагог и методист И. П. Пономарьков, проведший аналогичную работу с фальшиво поющими, не зная об опыте А. Л. Маслова.

Из музыкально-педагогической теории и практики предреволюционных лет следует отметить деятельность А. Д. Городцова в г. Перми, работу Московской народной консерватории (МНК), открытой в 1906 году, а также деятельность С. Т. и В. Н. Шацких в колонии «Бодрая жизнь», организованной в 1911 году.

А. Д. Городцову посвящено специальное исследование В. И. Адищева, которое нашло частичное отражение в его статье, опубликованной в двенадцатом выпуске сборника «Музыкальное воспитание в школе» (1977 г.). Не пересказывая всей статьи В. И. Адищева, но основываясь на ней, отметим наиболее ценное в организации Городцовым «Певческих курсов» в г. Перми. Будучи опытным музыкантом (певец Императорских театров), талантливым музыкантом-просветителем и педагогом, А. Д. Городцов сумел превратить свои «Певческие курсы» в кузницу квалифицированных учителей-музыкантов для общеобразовательных школ (в значительной мере — сельских). В отличие от многих подобных курсов (например, А. Н. Карасева) пермские курсы были не временными (обычно летними), а постоянными, т. е. могли обеспечивать хорошую музыкальную подготовку своим выпускникам. Отдавая обязательную в то время дань изучению духовного (церковного) репертуара, все же музыкальной основой

содержания обучения А. Д. Городцов считал музыку светскую: народную, русскую и западную классику. В обучение входило не только хоровое и сольное пение, управление хором (дирижирование), игра на музыкальном инструменте, но и работа над выразительностью слова, элементами драматизации, что и в наши дни имеет большую ценность в работе учителя. Поддерживая связь с окончившими курсы, А. Д. Городцов постоянно учитывал их предложения об улучшении занятий курсов; кроме того, зная суть современных ему поисков и достижений в музыкальной педагогике, он сумел достичь таких высоких результатов, которые заслужили широкую известность не только в России, но и за рубежом.

Первая русская революция 1905 года дала толчок многим прогрессивным начинаниям в разных областях общественной жизни, в частности и в музыкальном просвещении народа. К числу таких начинаний можно отнести организацию различных музыкальных обществ, курсов, учебных заведений, и пожалуй, прежде всего следует сказать об организации Московской народной консерватории. Возглавивший МНК С. И. Танеев и его коллеги (Е. Э. Линева, Б. Л. Яворский) во многом следовали традициям М. А. Балакирева, заложенным в Бесплатной музыкальной школе. Хотя программа обучения в МНК включала обширный цикл музыкальных дисциплин, в основе всего лежало хоровое пение. Признание ведущей роли хорового пения на протяжении всей истории массового музыкального воспитания опиралось на ряд положений. Немалую роль, конечно, играло то, что пение доступно каждому человеку. Даже самый недорогой по цене и легкий по овладению им музыкальный инструмент не всегда может стать достоянием каждого. К тому же не из любого сочетания музыкальных инструментов (если бы каждый имел, что мог) можно создать такой коллектив, который допускал бы одновременную общую музыкальную деятельность и индивидуальное развитие каждого. Хор отвечает этим требованиям. Кроме того, хоровое искусство в России имеет крепкие национальные корни и традиции, огромные сокровища как фольклорного, так и композиторского творчества. Хор в МНК служил основой для сообщения учащимся важнейших историко-теоретических знаний, для выработки вокальных и хоровых навыков, развития всех музыкальных способностей, в том числе и творческих. Формирование творческих качеств особенно увлекало Н. Я. Брюсову и Б. Л. Яворского, который специально занимался этой проблемой.

МНК была своеобразной лабораторией, где впервые практически воплощались возникшие идеи музыкального воспитания. Так, определенное место в занятиях отводилось так называемому слушанию музыки, содержание и методику которого разрабатывал Б. Л. Яворский. Через своих последователей и учеников Б. Л. Яворский оказал исключительно большое влияние на развитие массового музыкального воспитания, но, к сожалению, завершенных и изданных им лично (или при его жизни) работ почти нет. Все,

что в настоящее время стало известно о многогранной деятельности Б. Л. Яворского, является заслугой энтузиастов-исследователей, стремящихся донести до широкой музыкальной общественности идеи замечательного музыканта, воссоздать творческий облик этого выдающегося педагога-просветителя.

Широкой известностью в общей и музыкальной педагогике пользуются имена В. Н. и С. Т. Шацких. Свою просветительскую деятельность они начали вскоре после первой русской революции 1905 года. Преодолевая всевозможные препятствия, чинимые властями, в 1911 году в одной из деревень бывшей Калужской губернии Шацкие организовали детскую колонию «Бодрая жизнь». Благодаря исключительному энтузиазму, знанию прогрессивных отечественных и зарубежных педагогических теорий, высокой общей и музыкальной культуре им удалось создать вокруг себя интересный творческий коллектив друзей-единомышленников. Музыкальное воспитание в колонии возглавляла Валентина Николаевна, окончившая с золотой медалью Московскую консерваторию (ее девичья фамилия — Демьянова — занесена на мемориальную доску в консерватории). Огромное участие в музыкальной жизни колонии принимал и Станислав Теофилович, также имевший музыкальное образование и обладавший прекрасным голосом. Но основное его время отнимала многогранная деятельность организатора и руководителя колонии. Музыкальное воспитание в «Бодрой жизни» было столь своеобразным, разносторонним, глубоким, что приобрело уже в то время широкую известность и вызывает интерес у многих педагогов, исследователей до сих пор. Что же было в нем наиболее характерным, заслуживающим внимания и современных музыкантов-педагогов? Прежде всего понимание воспитывающей силы музыки, ее всестороннего воздействия на человека.

На основе изучения трудов таких выдающихся педагогов, как Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, и передовой отечественной и зарубежной практики Шацкие считали музыку важнейшим средством общего формирования личности, ее нравственно-эстетических качеств, социальных идеалов, гуманизма, любви к родине (ее истории, культуре). Поэтому к репертуару, предназначавшемуся для работы с детьми, предъявлялись самые строгие требования: классика и народная музыка составляли в основном его содержание. Правда, в силу обстоятельств времени в него входила и духовная музыка, но лишь в самых ограниченных рамках, в тех пределах, без которых попечители народного просвещения не разрешили бы деятельность колонии. По воспоминаниям бывших колонистов, в их быту постоянно звучали, например, песни Р. Шуберта, Ф. Шопена, М. И. Глинки, П. И. Чайковского.

Итак, первой характерной особенностью музыкального воспитания в «Бодрой жизни», продиктованной общими целями воспитания, был высокохудожественный репертуар, который учащиеся не только слушали, но и сами исполняли.

Уже из названия колонии можно понять, что устремления педагогов были направлены на то, чтобы их воспитанники росли здоровыми, жизнерадостными, *бодрыми*. В связи с этим главным в жизни признавался труд во всех его проявлениях: учебный, сельскохозяйственный, в быту. И каждый вид труда сопровождался музыкой. «С песней и трудиться веселее», — считали педагоги, а вслед за ними и воспитанники. Таким образом, второй характерной особенностью музыкального воспитания в колонии было то, что музыка пронизывала всю ее жизнь.

Непосредственно в самой музыкальной работе характерным было стремление построить ее живо, интересно для детей. В противовес «школе муштры и зубрежки» в основе всех занятий в колонии было уважение к ребенку, его стремлениям. Учебно-воспитательный процесс включал самые разные виды занятий. Большое значение придавалось игровым формам как наиболее близким детям. В колонии наряду с традиционным хоровым пением, обучением игре на музыкальных инструментах много внимания уделялось слушанию музыки, а также новшеству тех лет — ритмике. После приезда в Москву известного швейцарского педагога-музыканта Жака Далькроза (в 1911 г.) многие музыканты увлеклись его идеями. В частности, М. А. Румер ездила в Швейцарию на специальные курсы Далькроза и затем, познакомившись с В. Н. Шацкой, вела занятия с учителями и с детьми. Даже простой перечень форм, используемых в музыкально-воспитательной работе колонии, говорит о том, что третьей характерной особенностью ее можно признать разнообразие путей воздействия музыки на ребенка и при восприятии ее и при воспроизведении. Это было важнейшим принципом в работе В. Н. Шацкой и ее друзей — педагогов-музыкантов.

Типичной для методики, разрабатываемой и проверяемой В. Н. Шацкой на практике, была и четвертая характерная черта: идти в работе от накопления музыкальных впечатлений к их осознанию. Поскольку этот методический принцип позже нашел широкое распространение, кратко остановимся на том, что в нем было положительным, а что при формальном его осуществлении повело к существенным недостаткам.

Положительным было то, что в противовес сухости и формализму старой официальной школы Шацкие и их единомышленники главную цель видели не в обучении чему-то (тем более проводимому в форме механической зубрежки), а в воспитании, в развитии музыкальных интересов и вкусов детей. Отсюда следовало, что основа — в накоплении музыкальных впечатлений, а элементы обучения придут сами по себе, когда дети почувствуют потребность в них. Таким образом, обучение уходило на второй план, возникала его недооценка. Причем в опыте В. Н. Шацкой фактически недооценки обучения не было. Хотя она и выдвигала мысль, что не нужно с первых шагов чему-то учить детей, сама же как прекрасный музыкант не могла, проводя, например, хоровое занятие, ничему не учить, так как без обучения нельзя добиться

стройного, красивого, выразительного пения. Совсем без обучения нельзя обойтись на первых же шагах и при игре на инструменте, и в ритмике, и даже в слушании музыки. Если не учить детей внимательно слушать, т. е. сосредоточивать свое внимание на постоянно движущемся потоке музыкальных звуков, вслушиваться и осознавать общий характер, настроение музыки, то не будет и музыкального восприятия. Правильным и прогрессивным было утверждение, что в основе всей работы должна быть сама музыка, накопление музыкального багажа, а любые понятия должны быть выводом из имеющегося опыта. И все дело, видимо, в том, *чему и как* учить, главное — не считать обучение самоцелью и вводить его в той мере, без которой нет и воспитания.

Это положение, возникшее в дореволюционной прогрессивной педагогике, мы подробнее рассмотрим в следующем параграфе.

§ 2. СТАНОВЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

После Великой Октябрьской социалистической революции встали сложнейшие задачи создания новой школы. На месте «пестрого конгломерата» (Е. Н. Медынский) различных учебных заведений создавалась единая трудовая школа, целью которой стала подготовка активных строителей коммунистического общества, людей всесторонне развитых. Для достижения поставленной цели нужно было преодолеть огромные трудности самого разного характера, начиная с изменения сознания людей и включая подготовку новых кадров педагогов, решение насущных вопросов создания материальной базы, поскольку экономика страны была истощена длительной империалистической войной, интервенцией и гражданской войной. Трудная жизнь тех лет нашла отражение в воспоминаниях и в многочисленных произведениях искусства (литературы, кино, живописи, музыки). Для того чтобы лучше оценить пройденный путь, нужно отчетливо помнить, *что* было и *почему* так было. В исторической ретроспективе можно легче заметить позитивные или негативные стороны любого пережитого момента; но важно не только заметить их, но разобраться в диалектике происходящей жизни, понять причины того или иного явления, его историческое своеобразие.

В первые же годы после Октября проводится интереснейшая педагогическая работа в целом и в области музыкального воспитания в частности. Те плодотворные идеи, которые зарождались еще в недрах старого мира (вспомним деятельность С. И. Танеева, Б. Л. Яворского, Н. Я. Брюсовой, В. Н. Шацкой и др.), нашли прежде всего официальную поддержку. Музыкальное воспитание как часть эстетического воспитания объявляется *необходимостью*, а не роскошью школьной жизни. А. В. Луначарский — первый нарком просвещения, исходя из ленинских положений о том, что искусство принадлежит народу, что необходимо открыть и сделать доступными для народа все сокровища искусства, уделял

большое внимание школьным предметам эстетического цикла (литературе, музыке, изобразительному искусству, театру). А. В. Луначарский и лично много делал для художественного просвещения народа, и горячо поддерживал творческие прогрессивные искания деятелей педагогики и искусства.

В первых же установочных программно-методических материалах был объявлен бой формализму в преподавании искусства в школе, что нашло отражение в известной «Декларации» о школе. И в музыкально-методической литературе (например, в сборниках «Музыка в единой трудовой школе», 1919; «Музыка в школе», 1921) музыкальные занятия расценивались как важнейший путь творческого развития ребенка, они должны были раскрепощать его, вносить радость в жизнь.

В статье известного еще до революции хорового деятеля Н. Ковина «Пение и музыка в единой трудовой школе» высказан ряд мыслей, вполне созвучных современности. Н. Ковин противопоставлял основные педагогические установки дореволюционной и советской школы: «В связи с задачами новой школы искусства, музыка в частности, приобретают совершенно иное значение в деле школьного образования и воспитания, нежели в школе старой. Там музыка «в школьные будни играла роль Золушки, в школьные праздники — роль забавника». На нее смотрели только как на развлечение, активное для немногих — участников хора, оркестра, исполнителей, — и пассивное для всей школы. Считалось надобным, признавалось хорошим тоном для школы иметь свой хор, оркестр, и иметь их только для школьных праздников, актов, вечеров. О воспитывающе-образовательном значении музыки старая школа и не помышляла. Новая же школа смотрит на занятия музыкой именно с этой стороны. Отсюда следует, что преподаванию музыки отныне должно поставить совершенно иные, нежели в прежней школе, цели, именно — самое полное, всестороннее и планомерное воздействие на учащихся... серьезное значение искусства должно быть в самой полной мере учтено при разработке вопроса о постановке занятий им в школе. Искусство не может быть только забавой, легким развлечением. Не должно быть оно и наукой, «предметом». Полно и всесторонне должно оно захватывать воспитываемого. Поэтому, в процессе музыкального образования на первый план должно быть поставлено не столько знание музыки или знание о ней, даже не уменье владеть техникой ее, сколько развитие способности воспринимать ее, переживать порождаемые ею эмоции, чтобы *сделать их привычной и необходимой потребностью.* Придавая такое первенствующее значение развитию способности воспринимать музыку, я отнюдь не хочу сказать, — и подчеркиваю это, — что музыкальные знания и умения не нужны. *Они необходимы,* ибо делают восприятие музыки более полным и глубоким. И всякий, для кого музыка сделалась высокой и насущной потребностью, не захочет остаться в пассивной роли только воспринимающего то, что ему дают, а несомненно почувствует потребность принять в слушании или ис-

полнении ее и активное участие. Для того чтобы музыкальное образование было полным, необходимо: 1) развитие способности воспринимать музыку и возможно интенсивнее переживать возбуждаемые ею эмоции; 2) развитие необходимых как для этого, так и для воспроизведения в той или иной форме музыкальных произведений, музыкальных способностей и умений и 3) усвоение нужных для этого знаний. Эти три стороны музыкального образования неразрывно слиты между собою... музыкальное образование, в котором исключительное внимание обращено только на развитие способности восприятия, даст неустойчивого в своих вкусах и стремлениях, темного «любителя». Развитие только музыкальных способностей и технических умений и навыков даст музыканта-ремесленника. Преобладание в курсе музыкального образования теоретических знаний — музыканта-теоретика с перевесом в сторону рассудочного отношения к музыке»[1].

В этом же сборнике В. Г. Каратыгин (известный музыкальный критик и педагог) дал подробное обоснование значения восприятия (слушания) музыки, причем доказал, что это не пассивный процесс (якобы противостоящий более активному — пению), что он требует от слушателя подчас значительных усилий (внимания, работы памяти, воображения), постоянной связи только что отзвучавшего с звучанием, непрерывно приходящим ему на смену, и т. д.

Чрезвычайно интересен и сборник «Музыка в школе» (1921 г.), особенно статьи Н. Я. Брюсовой (об общих целях музыки в школе, ее содержании, о творческом развитии учащихся) и М. М. Койранской (о системе построения занятий по развитию навыков восприятия музыки).

Правда, под влиянием теории «свободного воспитания», которая благодаря ее выступлениям против старой школы в те годы воспринималась как прогрессивная, а ее анархистские тенденции, направленные на разрушение школы вообще, как правило, не получали отпора (хотя можно назвать, например, статью П. П. Блонского с характерным названием «Против течения»), во многих материалах 20-х годов проявлялось неправильное отношение к обучению, которое квалифицировалось как насилие над личностью ребенка, как муштра, типичная для официальной педагогики дореволюционной школы.

В период «великого перелома» многим искренне казалось, что поскольку рушится старый мир и строится новый, то хорошо только все новое. Такое безоговорочное увлечение новизной вызывало резкую критику со стороны В. И. Ленина. Он говорил: «Красивое нужно сохранить, взять его как образец, исходить из него, даже если оно «старое». Почему нам нужно отворачиваться от истинно прекрасного, отказываться от него, как от исходного пункта для дальнейшего развития, только на том основании, что

---

[1] Ковин Н. Пение и музыка в единой трудовой школе.— В сб.: Музыка в единой трудовой школе. Пг., 1919, с. 5—8.

оно «старо»? Почему надо преклоняться перед новым, как перед богом, которому надо покориться, только потому, что «это ново»? Бессмыслица, сплошная бессмыслица!»[1].

Эти слова Ленина важно знать и современному музыканту-педагогу как предупреждение об опасности непродуманной приверженности или только к испытанному, традиционному, или к новому, модному. Закон диалектики гласит, что новое рождается в борьбе со старым, в недрах этого старого, поэтому так важно внимательное, глубокое изучение исторического процесса, важно не проглядеть в старом ценных зерен нового.

Коренная ломка старой системы просвещения, целей, содержания, отразилась прежде всего в основной форме учебно-воспитательного процесса — в уроке, в частности в уроке музыки. Каким он должен быть? Чем должен отличаться от урока пения в дореволюционной школе? О поисках в этом направлении известно из истории педагогики.

Урок музыки, сохранив основную форму, резко изменил свою цель и содержание. Даже «старые» виды деятельности, такие, как хоровое пение и занятия музыкальной грамотой, стали пониматься иначе; их главная цель виделась не в том, чтобы «научить петь чисто», «научить петь по нотам», а в том, чтобы и пение, и грамота помогали входить в мир музыки. Эту же цель имели и «новые» виды деятельности, а именно — слушание музыки, движение под музыку (ритмика), детское творчество (главным образом, импровизации), которые до революции вводились лишь отдельными музыкантами-педагогами в различных учебных заведениях (например, Б. Л. Яворским, В. Н. Шацкой, Н. Я. Брюсовой). Особенно разительно изменилось понимание функций хорового пения и занятий музыкальной грамотой. Хоровое пение теперь ценили не за его «служебную» роль — участие детей в каких-то мероприятиях (живо помнилось постоянное хоровое пение во время богослужений!), а как путь творческого развития, путь более глубокого постижения музыкального искусства через собственную исполнительскую деятельность. Очень важным было и то, что в хоровом пении стали видеть важнейший путь к подготовке слушателя музыки, который на основе личного опыта мог лучше освоить все выразительные средства музыкального языка, а поэтому полноценнее «наблюдать» («наблюдение музыки» — термин Б. В. Асафьева) за развитием музыкального образа.

Занятия музыкальной грамотой тоже стали рассматриваться так, как их рассматривали Б. Л. Яворский, В. Н. Шацкая и другие прогрессивные педагоги до революции, т. е. как имеющие цель научить ребенка глубже чувствовать и понимать музыку как искусство. Поэтому занятия эти перестали сводиться к формированию навыков пения по записи (нотами, цифрами, буквами), отпала необходимость в «упрощенных» системах звукозаписи; в со-

---

[1] Цит. по кн.: Цеткин К. О Ленине. — В сб.: В. И. Ленин о литературе и искусстве. М., 1979, с. 657.

держание занятий стали входить сведения о средствах выразительности, о характере музыки.

Будучи одним из видов педагогики, музыкальная педагогика разделяла общие установки, испытывала влияние различных тенденций. Если в первые послереволюционные годы это было влияние теории «свободного воспитания», то несколько позже — идей «комплекса», «метода проектов». Разработанные в 1923—1925 годах программы ГУСа[1], построенные по трем «колонкам»: «труд», «природа», «общество», потребовали соответственной перестройки программ всех учебных предметов, включая и музыку. Идея комплексности, заложенная в программах ГУСа, была поддержана Н. К. Крупской, А. В. Луначарским, видевшими в ней путь к углублению знаний в их большей жизненности, многогранности. Однако в дальнейшей работе — в сочетании «комплекса» с «методом проектов», с «бригадно-лабораторным методом» было допущено много ошибок. Была разрушена система обучения, оставлено без внимания индивидуальное развитие ученика, что вызвало постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931 г.) и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 г.).

Напряженная идейная борьба тех лет была не просто борьбой старого и нового, поскольку не все новое было прогрессивным, а старое — реакционным. Но разобраться во всем этом людям, находившимся в гуще событий, окруженным множеством различных направлений, группировок, было трудно. Так, на музыкальном фронте существовали такие объединения, как РАПМ (Российская ассоциация пролетарских музыкантов), АСМ (Ассоциация современной музыки), ОРКИМД (Организация революционных композиторов и музыкальных деятелей), ОМОЛОКО (Организация молодых композиторов) и многие другие. Положительные черты подчас причудливо переплетались в них с отрицательными. И здесь огромную роль сыграло постановление ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» (1932 г.).

Музыкальная педагогика, естественно, испытывала на себе влияние происходивших событий. Анализируя программы по музыке разных лет, можно выявить те черты, которые были типичны для того или иного исторического этапа. После постановлений ЦК ВКП(б) 30-х годов о школе и о творческих организациях в этих программах прослеживается стремление связать более тесно задачи воспитания с обучением. Однако найти нужное гармоничное единство долго не удавалось: наблюдался крен то в одну, то в другую сторону. В начале 30-х годов наметился крен в сторону обучения. Это явление имело разные причины. Прежде всего, конечно, нужно было найти такие формы обучения, которые не противоречили бы самой цели введения музыки в школьную программу — содействие всестороннему развитию и воспитанию

[1] ГУС — Государственный ученый совет.

личности будущих строителей коммунизма. На практике же особое внимание к обучению нередко оборачивалось креном в его сторону. Кроме того, определенную роль в этом сыграло само положение музыки в школе: к 30-м годам ее место в учебном плане постепенно сокращалось (от двух часов в неделю во всех классах — до одного часа только в I—VII классах к 1937 г.); распространилось мнение, что музыкой следует заниматься главным образом во внеклассное время и лишь тем детям, которые проявляют к этому желание и имеют способности. Действительно, в 30-е годы внеклассная и внешкольная работа интенсивно развивалась благодаря созданию специальных Домов художественного воспитания детей (ДХВД), расширению сети Домов и Дворцов пионеров, детских секторов при клубах взрослых и т. д. Поскольку в внешкольных организациях занимались не все дети, и занимались они только тем, что их особенно увлекало, к участникам таких специальных коллективов, кружков стали предъявляться высокие требования. Юные художники, музыканты, танцоры стали получать соответствующие знания, более высокие, чем давала школа, стремление к профессионализму стало весьма характерным. Появились замечательные детские художественные коллективы (например, детский хор под руководством В. Г. Соколова). На внешкольные художественные коллективы стали равняться и школы (а часто школьные учителя были и руководителями внешкольных кружков); в школу начали переносить и задачи, и репертуар, и методы работы. Однако то, что было правомерно для одних детей, оказалось непосильным для всех школьников. Пытаясь, например, достичь в школьном пении уровня пения кружковцев, многие учителя постепенно свели все время урока к разучиванию песен, но, естественно, не могли добиться и этой ограниченной, а по существу, и неверной цели.

Диалектика развития — борьба противоположностей — сказывалась в музыкальном воспитании особенно ярко в хоровом пении. Стремясь к более высоким вершинам детского хорового исполнительства, учителя порой забывали (а иногда и не знали!) об особенностях строения детского (подросткового, юношеского) голосового аппарата, и это приводило часто к печальным результатам. Проведенное в 30-е годы обследование состояния детских голосовых аппаратов (прежде всего доктором И. И. Левидовым и группой сотрудников ленинградского Дворца пионеров) выявило массовые заболевания их: несмыкание связок и даже узелки на них. Это явилось следствием перегрузок юных певцов сложным репертуаром (часто требующим большой физической и эмоциональной нагрузки, широкого певческого диапазона и т. п.), непосильными исполнительскими задачами, чрезмерно частыми выступлениями. Но главной причиной было форсированное, крикливое пение, отсутствие певческих навыков. Таким образом, возникла противоречивая картина: стремление поднять уровень хоровой культуры (внимание именно к хоровому пению) привело к его снижению (к порче детских голосов).

Создавшееся положение вызвало серьезную тревогу среди педагогов-музыкантов. Была выдвинута проблема охраны и развития детского голоса, начались специальные исследования в этой области, проводились вокальные конференции (например, в 1938 г.). К разработке школьных программ, которые должны были обеспечить всестороннее музыкальное развитие школьников, привлекались видные музыканты-теоретики, хоровики, методисты. В 1940 году создается проект новой программы, но, к сожалению, он не был опубликован: началась Великая Отечественная война.

В годы войны музыка в школе официально была сохранена лишь в начальных классах (в 1941 г. это были I—IV классы) и преподавание ее было возложено на учителя, ведущего все уроки, т. е. на неспециалиста. Естественно, что это не могло не отразиться отрицательно на состоянии музыкального воспитания в целом. Фактически оно становилось не только второстепенным, но и необязательным, так как руководство школы не несло никакой ответственности за его отсутствие. Музыкальная работа проводилась главным образом во внеклассное время с теми детьми, которые имели возможность ходить на занятия (вспомним условия жизни военного времени: бомбежки, разрушенные города и села, отсутствие света, тепла, минимум питания...). И все же, несмотря на то, что встречи с музыкой были бессистемны, в значительной мере случайны, тяга к ней была в то время необыкновенно сильной: она несла детям надежду, вселяла бодрость, веру в победу.

Эхо войны продолжало звучать еще много лет спустя после долгожданного Дня Победы: нужно было поднимать из руин огромные территории, восстанавливать все отрасли производства. Потребовались долгие годы и для восстановления музыки в ее правах в школе. Так, только в 1956 году уроки музыки были включены в учебные планы V—VI классов. Но положение предмета оставалось трудным: поскольку до этого в начальных классах (I—IV) уроки музыки чаще всего не проводились, то за два года, следующих за ними, учитель мало что мог сделать. Происходило это прежде всего потому, что и учащиеся и учителя других предметов привыкли к отсутствию уроков музыки (пения), привыкли расценивать их как необязательные, второстепенные. Руководство одной школы не могло обеспечить музыканту полной нагрузки (уроки только в V и VI классах), и он был вынужден совмещать работу в нескольких школах. Кроме того, и плата учителю пения за урок была ниже, чем другим учителям. Все это, естественно, отрицательно сказывалось на результатах музыкального воспитания в школе.

Нельзя обойти вниманием и тот факт, что в послевоенные годы в школе в целом и в музыкальном воспитании в частности стали проявляться черты формализма. Объяснить это явление можно опять-таки чрезвычайно сложными условиями того времени. Так, например, многие педагоги-музыканты, стремясь завоевать и для школьного урока пения «место под солнцем», видели путь к этому

в доказательстве, что «музыка — такой же школьный предмет, как и все остальные». Исходя из самых добрых побуждений, они, по возможности, копировали преподавание «серьезных» предметов, требовали от учащихся выполнения всех общих для обычных уроков правил: иметь тетради, отвечать четко на любой вопрос в тех формулировках, какие дал учитель для записи в тетрадях, и т. д. Таким образом, в борьбе за признание терялась самая главная особенность урока музыки (пения) как урока искусства.

В 60-х годах наметился определенный перелом в области эстетического воспитания детей. В Программе КПСС, принятой на XXII съезде партии, было ясно сказано о необходимости формирования всесторонне развитой личности с высоким художественным вкусом. XXV и XXVI съезды КПСС углубили, уточнили, расширили задачи, сформулированные в Программе партии.

Общий подъем всей экономики Советской страны послевоенных лет нашел отражение и в области музыкального воспитания. Примерами этого могут служить и такие факты, как организация научно-исследовательского института художественного воспитания в системе Академии педагогических наук СССР (1947 г.), как подготовка кадров учителей-музыкантов высшей квалификации (открытие, начиная с 1959 г., музпедфакультетов при педагогических вузах страны), совершенствование классной и внеклассной музыкальной работы, расширение сети детских музыкальных организаций: детских музыкальных школ (ДМШ), детских хоровых студий (ДХС) и пр., пересмотр школьных программ по музыке, подготовка и издание разнообразных учебно-методических материалов (учебников «Музыка», сборников музыкальных произведений в соответствии с программой, хрестоматий и т. д.).

В последние годы советская музыкальная педагогика добилась серьезных успехов и признания мировой общественности, о чем говорит, например, участие советских музыкантов в Международном обществе по музыкальному воспитанию (ИСМЕ), материалы различных конференций, симпозиумов. Много интересного в современное музыкальное воспитание вносит видный музыкант и общественный деятель Д. Б. Кабалевский.

Можно сказать, что музыкальное воспитание на современном этапе вновь официально признано важнейшей составной частью всей работы, направленной на формирование всесторонне развитой личности.

Конечно, в практике работы еще немало недостатков, причинами которых являются и имеющее место недопонимание значения музыкального воспитания со стороны отдельных родителей, учителей, работников просвещения, и нехватка квалифицированных кадров учителей, и недостатки в оборудовании занятий необходимыми материалами и т. п. Однако общие задачи школы, сформулированные в Программе КПСС и Конституции СССР 1977 года, направленные на формирование гармонично развитого человека, открывают новые перспективы совершенствования и этой сферы духовной жизни.

Глава II.

УРОК МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОЙ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

§ 1. УРОК МУЗЫКИ КАК ШКОЛЬНЫЙ ПРЕДМЕТ И УРОК ИСКУССТВА

Задачи музыкального воспитания определяют и содержание и форму занятий. На разных этапах развития советской школы, как мы уже говорили, занятия проводились в разной форме. Применение, например, «бригадно-лабораторного» метода вело к возникновению подвижных по составу групп, объединенных на основе проработки какой-либо темы или высказанных интересов, желаний учащихся. Такого рода эксперименты отрицательно сказывались на качестве знаний школьников, их систематичности, прочности. В известных постановлениях ЦК ВКП(б) 1931 и 1932 годов о школе, в которых отмечались и имеющиеся достижения, и допущенные недостатки, в качестве основной формы организации учебно-воспитательного процесса восстанавливался у р о к. Однако в конце 30-х — в 40-х годах урок принял слишком «твердую» форму, постоянную и потому шаблонную. Учитель излагал материал и проводил опрос учащихся. Самостоятельная деятельность школьников развивалась слабо. Заметим, что даже в вузе перед студентами ставилась задача *знать*, а не *думать*. На основе закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятого Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 года, урок, оставаясь ведущей формой организации учебно-воспитательной работы, не снижает значения других форм: практических занятий, экскурсий; более гибким становится и сам урок. Хотя уроки разных типов часто включают общие элементы: объяснение, беседу, демонстрацию, выполнение заданий отдельными учащимися, фронтальную деятельность учащихся и т. п., все же различают уроки по их основному содержанию: объяснение, закрепление, работа с учебником и литературой, выполнение письменных и устных заданий. Современная педагогика подчеркивает, что структура урока не может быть стандартной, что она зависит от цели, конкретных задач и *специфики* самого предмета (физика, литература, музыка, физкультура и т. п.). Учителю музыки следует помнить об этом и не стремиться строить урок музыки так же, как по любому другому школьному предмету, либо вне каких-либо правил. При формальном осуществлении эти оба стремления приводили к печальным результатам. Попытки укрепить положение урока музыки в школе доказыванием, что он такой же, как и все другие уроки, вело к штампу, к снижению эмоциональности занятий; упор на специфику урока музыки, на то, что это не обычные «серьезные» предметы, а увлекательная деятельность, способствовал распространению такого мнения, что раз это «легкие» («увлекательные») занятия, следовательно, они развлекательные, второстепенные,

может быть, желательные, но не обязательные. Происходила недооценка музыкального воспитания.

Урок музыки в школе как урок искусства, конечно, имеет свои особенности и вместе с тем как школьный предмет он имеет сходство со всеми другими уроками.

Это сходство состоит в следующем:

во-первых, все предметы, входящие в учебный план, объединяет общая цель: формирование всесторонне развитой, гармонической личности. И хотя в каждом случае цель реализуется различными средствами (в данном случае — средствами музыки), она — едина. Поэтому одним из принципиальных положений советского музыкального воспитания является то, что общеобразовательная школа не готовит музыканта-профессионала (как она не готовит специалиста химика, физика, литератора, историка и т. п.);

во-вторых, в основе построения любого школьного урока лежат психолого-педагогические закономерности. Например, учитываются возрастные особенности школьников, проявляющиеся в своеобразии их внимания, памяти, воображения и т. д. Урок музыки также строится с учетом общих закономерностей развития учащихся, в соответствии, например, с характером их мышления, интересов и т. п.;

в-третьих, все преподавание в школе строится на основе общедидактических принципов, которые опять-таки реализуются по-разному, в соответствии с особенностями каждого предмета. Принципы: воспитывающего обучения, систематичности, доступности, наглядности и другие — присущи уроку музыки, как и преподаванию любого другого предмета;

в-четвертых, объединяет музыку с другими предметами и форма организации урока: класс имеет один и тот же состав учащихся определенной возрастной группы, что и для остальных предметов; обязательность урока для всех учащихся, независимо от их данных, интересов, склонностей; продолжительность урока; сообщение нового, закрепление, повторение, проверка усвоения пройденного материала;

в-пятых, при наличии разных форм работы (например, чтение, письмо, слушание рассказа учителя, сочинение — или: пение, слушание музыки, музыкальная импровизация и т. п.) урок должен быть целостным. Включение разных видов деятельности, их содержание определяются конкретной целью данного урока, и в этом, в их направленности, должна осуществляться целостность урока;

в-шестых, общими являются и основные методы обучения: показ-объяснение, беседа, создание проблемных ситуаций для выполнения каких-либо заданий и т. п.

Отличия урока музыки от других предметов, как уже видно из сказанного, окрашивают и общие моменты, поскольку содержание (в данном случае музыка) определяет любую форму как урока в целом, так и проведение его отдельных элементов. И это за-

кономерно вытекает из главной особенности урока музыки: это урок искусства. Как уже говорилось, музыкальное искусство — особая форма отражения действительности, в которой важнейшую роль играют чувства, эмоциональная сфера. Само познание, происходящее в процессе обучения музыке, специфично, оно не может сводиться только к деятельности мысли, а обязательно должно являть собой единство эмоций и разума, сознания и чувства.

Второй отличительной чертой урока музыки является то, что музыка воздействует комплексно на человека — на его психику, моторику, физиологические процессы. Он не только испытывает разные чувства, состояния (радости, печали, сосредоточенности, бодрости и др.), подчас не отдавая себе в этом отчета (непосредственно), не только мыслит, осознает возникающие чувства (ведь наши чувства, самые тонкие, не поддающиеся точному определению словами, все же не бессмысленны), но под влиянием музыки в организме человека могут происходить и физиологические сдвиги: меняться пульс, артериальное давление и др.

Конечно, любой школьный урок должен быть интересным для учащихся, но скучный урок музыки фактически не может иметь места: при скуке — нет музыки. Скучный урок, на котором дети равнодушно слушают какое-то музыкальное произведение или формально, без всяких эмоций поют, только называется уроком *музыки.* Поэтому третьей отличительной чертой урока музыки является обязательное единство *эмоционального* и *сознательного,* каждый элемент урока должен вызывать активное, заинтересованное отношение детей.

Четвертой особенностью урока музыки является непременное единство не только эмоционального и сознательного, но и *художественного* и *технического.* Что это значит? Музыкальный урок как урок искусства требует, чтобы все его компоненты были художественными. Художественным должен быть не только репертуар для слушания и пения, но и любое упражнение. Однако следует иметь в виду, что речь идет не только о материале, как иногда думают, а и о самом качестве его звучания. Даже один звук (исполняемый, например, при хоровой настройке в унисон) обязательно должен быть *красивым, художественным,* так как это музыкальный звук, материал музыки. Но для того чтобы добиться «художественности» на уроке, необходим труд, необходимо *техническое* владение материалом. Есть разные точки зрения на соотношение художественного и технического. При одной из них, сначала должна быть техника, и только тогда, когда все получается технически, можно приступать к художественной отделке. Эту точку зрения блестяще разбил Г. М. Коган в ряде статей и в книге «У врат мастерства».

Есть прямо противоположное мнение, что сначала нужно постичь художественный образ (замысел, содержание, характер) и уже потом добиваться его технического воплощения. Однако практика опровергла это мнение, так как получить художественный результат, минуя технику, невозможно. Видимо, верна та

точка зрения, которая говорит именно о единстве *художественного* и *технического*, когда *художественное* (цель) все время освещает *техническое* (путь к цели), когда работа над техникой вместе с тем есть и работа над художественностью (выразительностью, образностью).

Пятой особенностью является преимущественно коллективная форма работы: слушают и исполняют музыку все дети одновременно. Например, при хоровом пении класс на уроке музыки составляет как бы единый инструмент, отличающийся такими качествами, каких нет на других уроках: ансамбль, строй, нюансы и др.

Исходя из сказанного, следует сделать вывод, что урок музыки, имея черты, сближающие его с другими школьными уроками, не должен копировать их, а должен сохранять своеобразие. Конечно, результаты музыкальной работы, как и в других случаях, обусловлены: 1) содержанием учебного материала; 2) уровнем развития познавательных способностей детей, их общим и специальным (музыкальным) развитием; 3) эффективностью применяемых методов обучения; 4) используемыми техническими средствами; 5) личностью учителя. Поскольку все названные факторы не могут быть установлены раз и навсегда (так как нет одинаковых детей, одинаковых классов, одинаковых учителей и т. п.), то не может быть принятой также раз и навсегда структуры урока. В связи с этим необходимо напомнить слова Д. Б. Кабалевского из его статьи «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы», предшествующей самой программе. Затрагивая в ней проблему урока, Д. Б. Кабалевский пишет, что для детей *«урок музыки всегда должен быть целостным, объединяющим все входящие в него элементы в единое понятие: музыка, музыкальное искусство...*

...Пусть учитель будет свободен от власти схемы, требующей от него стандартного графика проведения урока»[1].

В построении урока необходимы гибкость, творческий подход к выбору путей, средств, методов при постоянной опоре на общедидактические принципы и на принципы единства эмоционального и сознательного, художественного и технического.

§ 2. ПРИМЕРНЫЕ ВИДЫ УРОКОВ МУЗЫКИ

Как известно из педагогики, уроки в зависимости от их основной цели и содержания характеризуются по-разному: урок «сообщение нового», «повторение пройденного», «опрос учащихся»... Однако на практике в таком чистом виде уроки обычно не проводятся, разве что только неопытными учителями. В обычном

[1] Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. — Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1—3 классы. М., 1980, с. 16. (Далее цитируется по этому изданию с указанием страниц в тексте.)

уроке сочетаются разные моменты: во время опроса повторяется материал; при закреплении какого-либо навыка (понятия, факта) для более прочного и точного его запоминания нередко дается новый материал (применяются полученные знания, происходит «перенос» навыка); сообщая новые сведения (при знакомстве с новым произведением), учитель опирается на ранее пройденное. И все же, как правило, каждый урок имеет свою главную задачу — стержень, вокруг которого группируются остальные моменты. По этой главной задаче характеризуется все содержание конкретного урока, его структура, применяемые методы.

Поскольку уроки музыки, как и все другие занятия, имеют целью обучение, развитие, воспитание школьников, то они могут быть похожи на них по типу, виду: с акцентом на объяснение нового или закрепление старого, на выяснение качества усвоения детьми проходимого материала (опрос). Этим обусловлено большое разнообразие уроков музыки даже у одного и того же учителя, конечно, если он не работает по какому-либо шаблону.

Разнообразие уроков проявляется даже в характере планов, в том, какую структуру урока избирает учитель. Безусловно, сходны уроки учителей, работающих по программе, составленной под руководством Д. Б. Кабалевского, предлагающей конкретные разработки с рекомендуемым ходом урока, репертуаром, примерными вопросами, которые учитель может задать детям. Но даже и в этой ситуации нет, не может и не должно быть одинаковых уроков: в точно определенные рамки урока творчески работающий учитель обязательно вносит что-то свое.

В качестве примера приведем несколько планов первого урока в I классе разных учителей, работавших по одной, так называемой старой программе, но по-своему претворявших ее.

№ 1.

1. Беседа об уроке музыки, его задачах, содержании.
2. Выявление разнообразия музыки на примерах трех основных жанров: марша, танца, песни.

Репертуар: И. Дунаевский. «Веселый ветер»,
М. Глинка. «Полька»,
русская народная песня «Во поле береза стояла».

3. Сообщение понятий: «марш», «танец», «песня», «композитор», «народная песня».
4. Показ и начало разучивания попевки «Дон-дон».
5. Маршировка и выход из класса под музыку И. Дунаевского «Веселый ветер».

№ 2.

1. Беседа «Музыка вокруг нас».
2. Выявление разнообразия музыки на примерах трех основных жанров: марша, танца, песни.

Репертуар: М. Старокадомский. Марш «Победа» (духовой оркестр),
И. Дунаевский. «Полька» из к/ф «Кубански казаки»,
В. Калинников. «Грустная песенка».

3. Пение — повторение песен, разученных в детском саду.

Репертуар: Л. Шульгин. «Портрет Ильича»,
А. Филиппенко. «Веселый музыкант».

4. Сообщение понятий: «марш», «танец», «песня», «исполнители», «духовой оркестр», «метрическая доля».

5. Маршировка и выход из класса под марш М. Старокадомского «Победа».

№ 3.

1. Беседа о музыке и содержании урока музыки: учиться петь, слушать музыку, изучать музыкальную грамоту.

2. Сообщение о правилах пения: певческая установка; пение по руке учителя.

3. Распевание: *а*) на одном звуке со словами: «Ду-ду-ду, дуй в трубу»; *б*) на звуках *ля-соль-фа* со словами «Баю-баю-бай, ты, собачка, не лай».

4. Сообщение понятий: о характере песни — ласковая, веселая (шутливая), о звучании инструментов — фортепьяно и баян.

5. Показ и начало разучивания песен.

Репертуар: Л. Шульгин. «Портрет Ильича»,
русская народная песня «Скок-поскок».

6. Прослушивание в грамзаписи.

Репертуар: русская народная песня «Во поле береза стояла» (баян).

№ 4.

1. Беседа о содержании, особенностях урока музыки (когда звучит музыка, должна быть тишина, внимание и т. д.).

2. Предложение что-нибудь рассказать о музыке (какую знаешь, любишь, любишь петь, играть...) и спеть какую-нибудь песню; спеть песню «Во поле береза стояла» как знакомую. Обобщение беседы: что дети знают, а чему должны еще учиться (не все точно пели мелодию песни, не одинаково произносили слова: «береза», «березонька» и др.).

3. Объяснение правил певческой посадки (во время пения), пение по руке учителя, объяснение значения упражнений (как и на уроке письма, арифметики).

4. Повторение песни «Во поле береза стояла» и выяснение понятий «высокие», «низкие» звуки; подтверждение различной высоты звучания в разных инструментальных пьесах.

5. Первое знакомство с П. И. Чайковским и выяснение понятий: «композитор», «поэт», «писатель».

Репертуар: П. Чайковский. «Марш деревянных солдатиков», «Лизочек».

6. Выяснение выразительного значения высоты звуков в названных произведениях.

7. Беседа о том, какие бывают марши (торжественные, походные, игрушечные, похоронные). Задание: узнать среди четырех разных маршей, какой по счету игрушечный.

Репертуар: Дж. Верди. Марш из оперы «Аида»,
П. Чайковский. «Похороны куклы», «Марш деревянных солдатиков»,
Ш. Гуно. Марш из оперы «Фауст».

8. Выход из класса под один из сыгранных маршей (кроме марша «Похороны куклы»).

Если внимательно вдуматься в содержание всех четырех приведенных планов первого урока в I классе, то можно легко заметить, что в них общего и в чем их основные отличия. Общим является то, что все планы начинаются с вводной беседы об уроке музыки, хотя содержание беседы различно. Совпадает и то, что в репертуаре, как правило, представлены марш, танец и песня, но их роль определена по-разному. Во всех планах предусмотрено не только слушание, но и другие виды активной деятельности учащихся, но в том, как они осуществляются, состоит некоторое отличие. В одних планах предлагается сразу начинать (после краткого вступления) с певческих упражнений («Ду-ду-ду, дуй в трубу»), с разучивания той или иной песни. Другие на основе коллективного пения детей, которое на первом уроке не может быть качественным, подводят их к пониманию необходимости учиться пению. Третьи вводят в урок не только пение, но и элементы музыкальной грамоты и т. д. Некоторые общие черты всех приведенных планов в определенной мере диктуются тем, что это самый первый урок музыки в школе и естественно стремление учителя помочь детям понять своеобразие этих уроков, их задачи, хотя бы в самом общем виде.

Мы привели несколько примеров планирования одного урока не для того, чтобы дать ему оценку «лучше» — «хуже», а для иллюстрации возможных подходов к его построению. Каждый учитель может свободно, творчески вести занятия только тогда, когда он сам их продумал и убежден в том, что избранный путь наиболее удачный, вызовет у детей интерес к уроку, желание слушать и исполнять музыку, вовлечет их в активную деятельность.

Глава III.

ШКОЛЬНАЯ ПРОГРАММА «МУЗЫКА»

§ 1. ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

Оценивая состояние музыкального воспитания в нашей стране, следует учитывать роль всех звеньев, всех факторов, которые так

или иначе влияют на ребенка: семьи, школы, внешкольных организаций, музыки окружающей среды. Трудно точно определить долю того или иного звена в приобщении детей к музыке.

Как доказано современной психологией, музыкальные задатки при соответствующих условиях активно развиваются уже на первом году жизни ребенка. Характер музыкальной атмосферы в семье оказывает важнейшее влияние на него (вспомним детские годы многих великих музыкантов: М. И. Глинки, П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова, С. В. Рахманинова, В. А. Моцарта, Л. Бетховена, Э. Грига и др.).

Для музыкального развития ребенка важно и само отношение окружающих к музыке (бережное, любовное, безразличное, пренебрежительное и т. д.) и, конечно, специальное музыкальное обучение, организованное в соответствии с возрастом, характером ребенка, которое укрепляет интерес и любовь к музыке, потребность в ней.

Таким образом, следует подчеркнуть огромную роль семьи в совершенствовании музыкальной культуры в стране, в ее качественном уровне.

Серьезные задачи возлагаются на многочисленные внешкольные организации. Как правило, они охватывают более одаренных детей или хотя бы желающих заниматься музыкой. Это — детские музыкальные школы, детские художественные студии, музколлективы при предприятиях и, конечно, учреждения системы профессионального музыкального образования (спецшколы, музыкальные училища, консерватории).

Колоссальное влияние на музыкальное воспитание детей, на формирование их интересов и вкусов оказывают радио, кино и особенно телевидение. Сейчас трудно найти ребенка даже дошкольного возраста, который не назвал бы в числе знакомых песен «Песенку крокодила Гены» (муз. В. Шаинского, сл. А. Тимофеевского), «Голубой вагон» (муз. В. Шаинского, сл. Э. Успенского), «Улыбку» (муз. В. Шаинского, сл. М. Пляцковского) и др. (а некоторые даже знают авторов текста и музыки, поскольку часто слышат их по радио и телевидению).

Может возникнуть вопрос: почему же надо уделять так много внимания музыкальному воспитанию в школе, раз это лишь одно из звеньев в общей системе музыкальных воздействий и притом довольно ограниченное по объему? Нужно ли так много говорить о школьном уроке музыки, занимающем в ряде республик в настоящее время всего 45 минут в неделю с I по VII класс? Ведь в сравнении с «морем» музыкальной информации, поступающей к детям помимо школы, это лишь «капля»!

Несмотря на такое положение, со всей определенностью нужно признать, что *именно школе* принадлежит главная роль в музыкальном воспитании детей, в поднятии общей музыкальной культуры в стране. Только в общеобразовательной школе дети *все без исключения* получают организованное музыкальное воспитание. Именно в школе можно выявить детей, мало интере-

сующихся музыкой, мало музыкально развитых, и повести их в мир этого замечательного искусства. Только школа может помочь полностью ликвидировать музыкальную неграмотность[1].

Итак, школа закладывает основу музыкального воспитания народа, отсюда и значение школьной программы по музыке. Ее содержание неоднократно пересматривалось, так как и перед общим образованием и перед музыкальным искусством жизнь выдвигала новые задачи.

В статье «Основные принципы единой трудовой школы» А. В. Луначарский, говоря о том, какой должна быть новая школа, указывал: «Предметы эстетические — лепка, рисование, пение и музыка — отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни»[2]. Музыка признавалась равноправной дисциплиной наряду с другими общеобразовательными предметами; в официальных постановлениях Наркомпроса указывалось на обязательность классных занятий музыкой. Однако на практике эти указания реализовывались далеко не во всех школах. Там, где музыкальные занятия проводились, их цели, содержание определялись весьма различно, так как в первые послереволюционные годы не было единых учебных планов и единых требований. Поэтому в материалах, вышедших в одни и те же годы, но в разных городах и областях республики, мы можем найти самые разнообразные «сетки часов».

В 1918—1919 годах в одних случаях уроки музыки (пения) предусматривались во всех классах с первого до последнего — по 2 часа в неделю; в других в эти же годы музыка квалифицировалась как необязательный, хотя и «весьма желательный» предмет в школе I ступени, а в школе II ступени ей отводилось по 1 часу в неделю в течение четырех лет. Уже из этих двух примеров видно, какие большие отличия имелись в намечаемых учебных планах. В ряде случаев музыка в них вообще не предусматривалась (например, в программах, изданных в городах Саратове, Пензе, Чите и др.). Такое неустойчивое положение музыкального воспитания в школе сохранялось и в последующие годы. Даже спустя десять лет после Октябрьской революции (в 1927 г.) учебные планы не были едины, так как общепедагогические установки тех лет провозглашали необходимость «свободы» школ в этом отношении: «...Говорить о создании какой-либо одной, одинаковой для всех школ сетки часов не приходится. Такая сетка, какая давалась старыми учебными планами, с указанием точного числа часов на каждый учебный предмет, противоречила бы основам программы ГУСа, нарушила бы идею приспособления школы к местным условиям. Однообразное распределение времени во всех школах... сделало бы работу механической и заштампованной»[3].

---

[1] Мы понимаем этот термин широко, вовсе не только как знание или незнание музыкальной (в частности, нотной) грамоты. — *О. А.*

[2] Народное просвещение, 1918, № 18, с. 10.

[3] Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. 2. М.— Л., 1927, с. 7.

Постановления ЦК ВКП(б) о школе 1931—1932 годов, вызвавшие коренную перестройку работы школы, потребовали изменения всех учебных планов и программ, но положение музыки в школе не улучшилось. Это видно из следующей небольшой таблицы (по школам РСФСР):

Годы	Классы	Количество часов в неделю
1918	I—IX	2
1923	I—IV	2
	V—IX	1
1930	I—IV	1
	V—VI	2
1932	I—VII	1
1937	I—VI	1

Естественно, что нестабильное положение школьного урока музыки отрицательно сказывалось на его содержании, отраженном в программах. Первые из них, намечавшие перспективу работы, отводили музыке почетное место в общей системе школьного образования: «Музыка (пение), слушание музыки, музыкальное творчество и музыкальная грамота входят, как необходимая часть, в жизнь единой трудовой школы. Цель музыки в единой трудовой школе — затронуть и раскрыть в учащихся ту сторону их духовного существа, которой одна музыка может глубоко коснуться, — их непосредственного, чисто музыкального ощущения жизни. Хоровое пение, слушание музыки и музыкальное творчество должно пронизывать всю жизнь единой трудовой школы... Школа должна дать учащимся уменье сознательно слушать, понимать и творить музыку и уменье самим участвовать в совместном хоровом исполнении музыки... Задача работы в области музыки в первые годы школы только одна — научить детей чувствовать и любить музыку. Работа же над музыкальной сознательностью и получение знаний о музыке должны прийти после того, как самая музыка станет для детей понятным, родным языком»[1].

Характерной для программ первых послереволюционных лет была недооценка обучения в начальных классах. Считалось, что дети не должны ни о чем рассуждать, ничего анализировать, только петь по слуху и «переживать» музыку; считалось, что в этих классах — «царство эмоций». Но в последующих классах на занятиях предусматривались и певческие упражнения, и музыкальные диктанты, пение интервалов, гамм, аккордов, даже начатки гармонии и анализа форм. В соответствии с музыкально-теоретическими сведениями по слушанию музыки в старших классах учащимся следовало предлагать отрывки из опер, ораторий, кантат... «В переложениях для фортепиано в две и четыре руки... проигрываются симфонии, увертюры, квартеты, музыкальные поэмы и т. п.»[2].

Как видим, для многих первых программ характерен чрезвы-

---

[1] Программы и планы. — В сб.: Музыка в школе/Под общей ред. Музыкальной секции Отдела единой трудовой школы. 1921, с. 29.

[2] Краткая программа занятий.—В сб.: Музыка в единой трудовой школе. Пг., 1919, с. 14.

чайно широкий подход к музыкальному воспитанию, в них предлагался обширный материал. Однако в те годы выполнение их было более «желательным», чем «возможным», так как фактически они составлялись без учета реальных условий общеобразовательной школы и подготовки учителя.

Одновременно с изданием программ, намечающих путь широкого музыкального воспитания учащихся, выходили и другие, где на первое место ставилась музыкальная грамота, точнее сказать, теория музыки, так как содержание предлагаемых знаний давалось не в связи с живыми музыкальными образами, а теоретически.

В начальной школе (I ступень):

«Класс А. Пение по слуху легких одноголосных песен, инсценировка.

Класс Б. Элементарное понятие об основных звуках, нотный стан, скрипичный ключ, целые и половинные ноты.

Класс В. Четверти, восьмые, паузы, тон, полутон диатонический и хроматический, диез, бемоль, бекар... консонанс и диссонанс.

Класс Г. Размер в четыре четверти, три четверти. Мажорная гамма, аккордовые интервалы, большая терция, квинта, октава.

Класс Д. Дальнейшее изучение интервалов, малая терция, малая секста, секунды и септимы, понятие о минорной натуральной и гармонической гамме, полтора тона. Чистые кварта — квинта. Понятие о тональности. Мажор и минор. Построение гаммы»[1].

В средней школе (II ступень) сохранялось то же направление:

«Класс 1. Гаммы диезные и бемольные, сольфеджио, обращение интервалов.

Класс II. Сложные ритмы. Минорная мелодическая гамма.

Классы III и IV. Более подробное изучение всех интервалов, интервалы увеличенные и уменьшенные. Элементарные понятия о гармонии. Трезвучие и септаккорд. Сольфеджио и чтение нот с листа»[2].

В данных программах и хоровое пение рассматривалось главным образом как материал для музыкальной грамоты, и песни подбирались в соответствии с ее освоением. Однако несмотря на такую подчиненную роль хорового пения, предполагалось приобретение весьма сложных певческих навыков: «Пение ведется одноголосное в классе А и двухголосное в классе В, трехголосное в классе Г и четырехголосное во II ступени»[3].

В отношении слушания музыки часто давались лишь планы, указания общего характера и «некоторый суммарный материал», указывалась возможность организации слушания одновременно для нескольких классов «или даже по целым ступеням школы».

Возможность организации слушания музыки одновременно для всех классов одной ступени указывала на то, что программа не

---

[1] Программа-минимум для единой трудовой школы 1-й и 2-й ступени. Пг., 1923, с. 147.

[2] Там же, с. 148.

[3] Там же, с. 149.

давала системы усложнения репертуара по годам обучения: учителю предлагалось самому выбирать пьесы в порядке последовательной сложности. Никакой конкретной помощи, никакого руководства программа не могла осуществить, приводя, например, такой репертуар: П. Чайковский. «Детский альбом», Р. Шуман. «Альбом для юношества», В. Ребиков. «Игрушки на елку», Р. Шуман. «Детские сцены», Ф. Мендельсон. «Песни без слов», П. Чайковский. «Времена года», Ф. Шопен. Вальсы, полонезы, некоторые прелюды, мазурки... И. С. Бах. «Маленькие прелюдии», части из Французской и Английской сюит, Ф. Лист. «Кампанелла», «Лесной шум», С. Майкапар. «Маленькие детские пьески» и др. Из вокальной литературы рекомендовались народные песни, сборники вокальных произведений Ц. Кюи, А. Гречанинова, П. Чайковского, песни М. Мусоргского, А. Лядова, Ф. Шуберта, Р. Шумана, В. А. Моцарта и др. Конечно, только образованный музыкант и опытный педагог мог выбрать из такого перечня произведения, которые обеспечивали бы постепенное усложнение формирования навыков восприятия музыки.

В 1923 году в Москве вышли «Программы ГУСа», коренным образом отличавшиеся от всех предыдущих программ. Они строились в соответствии с комплексными темами, едиными для всех предметов.

Хотя авторы программ говорили о значении плана, последовательности в работе, но принцип группировки репертуара вокруг комплексных тем нарушал систему, педагогическую целесообразность в овладении навыками. Поэтому не случайно, например, несовпадение требований к навыкам по пению и тем репертуаром, который нужно было разучивать. Программа указывала, что к концу первого года обучения «ребята должны привыкнуть петь естественно, чистым звуком, без крика простые одноголосные песни»; в разделе же о школьном песенном репертуаре того же класса говорилось: «Для первой группы большинство революционных песен трудны, надо начинать с наиболее простых — «Смело, товарищи, в ногу», «Похоронный марш», «Проводы», «Интернационал». Если указанные песни считались «наиболее простыми», такими, с которых следует начинать пение в I классе, то, безусловно, последовательность в работе оставалась лишь пожеланием.

В 1930 году вышли «Программы фабрично-заводской семилетки», имевшие в виду и другие общеобразовательные школы. Во «Введении» к программе по музыке говорилось: «Музыка не должна рассматриваться как самоцель, а должна занять подчиненное положение к основным задачам школы. Музыка не ради музыки, а для переустройства жизни, в помощь социалистическому строительству! Музыкальная работа должна включиться в общую систему проектов, и все достижения в области музыкальной работы с ребятами могут и должны быть использованы в общественно полезной работе школы».

В данной программе в подходе к оценке и разбору музыкальных произведений сказывалось имевшее тогда место отрицательное влияние вульгарного социологизма. Исходя из ошибочных позиций, характерных для музыкознания того времени, многие высокохудожественные произведения получали «социальную» характеристику и квалифицировались как «близкие» или «чуждые», «вредные». Например: «Чайковский как представитель дворянства эпохи упадка», «Рахманинов и Скрябин как представители деклассированной интеллигенции времени упадка», «Мусоргский и Бородин как наиболее созвучные нашей эпохе композиторы прошлого» и т. п. Установка на использование музыки в старших классах как «дополнение к работе по обществоведению и литературе» особенно отрицательно отразилась на слушании музыки: оно предлагалось «в возможном соответствии с курсом классовой борьбы», в результате чего главное место заняли разговоры о музыке, а не она сама.

Поскольку все содержание музыкальной работы было направлено на то, чтобы «научить учащихся разбираться в классовой сущности важнейших музыкальных явлений», то в репертуар программы были включены произведения и «чуждые по идеологии». Сопоставляя эти «чуждые» произведения с «здоровыми образцами», учащиеся должны были делать выводы о музыке, нужной для социалистического общества, и музыке, враждебной ему, а потому вредной, ненужной.

Ошибочность основных положений программы 1930 года, связанных с подчинением всей работы комплексно-проектной системе, взгляд на музыку как на дополнение к работе по обществоведению, вульгарный социологизм при характеристике содержания музыкальных произведений, рапповские перегибы в оценке творчества большинства композиторов прошлого снижали качество музыкально-эстетического воспитания, вели к ухудшению положения музыки в школе. Пожалуй, можно сказать, что положительный опыт в этой области накапливался в значительной мере не благодаря точному выполнению программы, а скорее являлся результатом творческого претворения самим учительством основных идей: связи школы с жизнью, решения общих задач коммунистического воспитания школьников.

Так, положительные стороны, достижения теории и практики советской музыкальной педагогики переплетались в программах с отрицательными, ошибочными взглядами; верные установки получали часто неправильное направление при их раскрытии на конкретном материале. Однако и данные программы представляют исключительный интерес для понимания процесса становления музыкального воспитания в советской школе, его единства с общими задачами коммунистического воспитания.

Исторические постановления ЦК ВКП(б) 1931—1932 годов о школе, отметившие достижения советской педагогики за истекшие годы и осветившие допущенные ею ошибки, указали те пути, по которым следовало перестраивать и теорию и практику воспита-

ния и обучения подрастающего поколения. Включились в перестройку своей работы и музыканты-педагоги, они пересматривали в свете постановлений ЦК ВКП(б) цели музыки в школе, содержание работы, планы и программы. Но результаты этой перестройки были зафиксированы в программе лишь в 1933 году.

Программа по музыке 1933 года представляет наибольший интерес, так как в последующие годы в нее вносились лишь частичные изменения, а основной характер ее сохранился вплоть до Великой Отечественной войны.

Положительными сторонами программы 1933 года по сравнению с предыдущими является бóльшая стройность и ясность ее структуры. Принцип ее построения таков: вначале идет изложение «целевых установок» (по группам), затем «примерного материала для проработки годовых тем», «навыки и знания» и «примерные указания к использованию материала применительно к навыкам».

В начальной школе навыки и знания предусматривались по трем видам работы: пению, слушанию и движению, а музыкальная грамота как самостоятельный раздел отсутствовала. Элементы нотной грамоты указывались в навыках по пению, а осознание выразительного значения отдельных элементов музыкальной речи (в основном) — в навыках по слушанию музыки. Данный прием способствовал достижению большей целостности урока.

Ценным в программе 1933 года было большое внимание к развитию у детей «навыков самоорганизации»: со второго года обучения требовалось «умение самостоятельно запевать песни; дирижировать проработанными несложными песнями». В IV классе эти навыки даже выделялись в специальный раздел «Организационные навыки», куда входило «самостоятельное составление инсценировок и плясок. Индивидуальное дирижирование легких песен на $\frac{4}{4}$. Самостоятельная организация итогового вечера... Организация младших ребят по проведению с ними массовых песен, игр, плясок» и т. д.

Не анализируя содержание данных требований, их правомерность по отношению к тому или иному возрасту, хочется подчеркнуть саму идею формирования организационных навыков, которая представляется актуальной и в наши дни.

Большое место в начальной школе занимало движение, благодаря которому должны были вырабатываться не только навыки, связанные с музыкой (передача в движении характера произведения, его ритмического рисунка, размера, темпа и пр.), но и чисто двигательные навыки (шаг, бег, поскоки, построения, работа с предметами и т. д.).

В программе средней школы имели место пение, слушание и музыкальная грамота, но наибольшее значение здесь приобретало слушание музыки, так как основная работа строилась или в связи с прохождением творчества какого-либо композитора, или таких тем, как «Русское народное музыкальное творчество

и его использование в культурной музыке» (пятый год обучения), «Музыка эпохи Великой французской революции» (седьмой год), «Музыка после Октября в СССР и капиталистических странах» (восьмой год).

Большое внимание к ритмике в начальной школе и к слушанию музыки в средней вольно или невольно отодвигало на второй план вокально-хоровую работу. Певческие навыки и по объему и по детальности разработки значительно уступали навыкам и знаниям по музыкальной грамоте (куда входили знания, связанные и со слушанием), а главное, вокальный репертуар в значительной его части был весьма труден, а иногда вовсе непосилен для детей. Так, например, для пения в VI классе рекомендовались: из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Садко» — «Песня варяжского гостя», «Ой ты, темная дубравушка», «Высота», из его же оперы «Снегурочка» — «Песня Леля» (на выбор), «Хор птиц»; в VII классе «Смелый пловец» и «Лесной царь» Ф. Шуберта, «Ночной смотр» М. И. Глинки, «Сватушка» из оперы А. С. Даргомыжского «Русалка» и т. д. Подчеркиваем, что названные произведения рекомендовались для пения, хотя многие из них, безусловно, недоступны для исполнения детям и могли быть даны им только для слушания[1].

Несмотря на отмеченные недостатки, программа 1933 года все же явилась шагом вперед по сравнению с предыдущими. С небольшими изменениями она была переиздана в 1935, 1936 и 1937 годах.

В программах 1935—1937 годов были учтены результаты проверки программы 1933 года. Главное внимание в них уделено хоровому пению. В связи с этим был пересмотрен и репертуар. В дополнение к произведениям, соответствующим той или иной теме, были добавлены и внетематические песни, что позволяло достигать большей последовательности в усложнении репертуара, в улучшении качества детского пения. Новым в этих программах было и введение требований к концу учебного года в каждом классе по всем видам музыкальной работы.

Одновременно с усилением внимания к хоровому пению постепенно сокращалось «движение». Так, в 1936 году оно заканчивалось уже в III классе.

Программа 1938 года, почти полностью переизданная в 1939 и 1940 годах, продолжала линию усиления внимания к хоровому пению и музыкальной грамоте. Навыки по этим видам работы, знания все больше уточнялись (например, для развития певческих навыков предлагалась работа над звуком, дыханием, дикцией и т. д.). Вместе с тем для слушания музыки указывались лишь задачи, а объема знаний и навыков по годам обучения не давалось. «Движение» заканчивалось уже во II классе.

---

[1] Возможно, что авторы так и предполагали и лишь по недосмотру названные произведения оказались в списке репертуара для пения.— *О. А.*

Программы 1938—1940 годов оставляют двойственное впечатление по сравнению со всем рассмотренным периодом (начиная с 1918 г.). В них точнее сформулированы задачи музыкального воспитания в школе, яснее и более систематизированно изложено, какие знания и навыки хорового пения должны получить учащиеся, строже подобран репертуар, музыкальная грамота органичнее связана с пением и слушанием. Рассматривая музыкальную работу в школе как одно из средств коммунистического воспитания, составители программ отмечают, что «эта цель достигается путем ознакомления детей с доступными для них музыкальными произведениями советских композиторов и музыкальным наследством, а также путем обучения детей хоровому пению, как наиболее доступному средству активного участия в исполнении музыки... Хоровое пение является основой всей музыкальной работы». К недостаткам программы можно отнести то, что при правильно сформулированных цели и путях ее достижения фактическое сокращение слушания музыки обедняло музыкальный кругозор учащихся, ограничивало их представления о музыкальном искусстве.

Начавшаяся Великая Отечественная война прервала мирную жизнь. Естественно, что в первые годы войны (1941—1942) приостановилась и работа над школьными программами по музыке. Но уже в 1943 году вышла новая программа, которая с незначительными изменениями переиздавалась ежегодно с 1944 по 1947 год. Лишь программа 1948 года, переиздававшаяся затем в 1949 и 1950 годах, значительно отличается от программы 1943 года.

Одновременно с сокращением времени на музыку более узко, ограниченно излагалось в программе 1943 года и содержание работы. Сама цель ее формулируется в «чисто музыкальном» плане: расширить музыкальный кругозор детей, воспитать их музыкальный вкус, научить понимать музыкальную речь, привить детям интерес и любовь к музыке. О том, что и музыкальный кругозор, и музыкальный вкус должны формироваться неразрывно с мировоззрением, с умственным и нравственным воспитанием,— нигде в программе не говорится. Можно, конечно, предположить, что тезис о единстве задач музыкально-эстетического воспитания с остальными школьными задачами стал настолько общепризнанным, что уже не было необходимости упоминать об этом, но, по-видимому, дело было в другом. В эти годы и в искусстве, и в педагогике проявилось усиление формалистических тенденций, которые и нашли отражение в школьной программе по музыке. Так, если в программе 1940 года в разделе о навыках по слушанию музыки указывалось на необходимость определения характера музыкальных произведений через понимание выразительного значения элементов музыкальной речи, то по программе 1943 года требовались лишь формальные умения: «уметь делить песню на запев, припев и куплеты», «уметь различать быстрый и медленный темп», «уметь найти высокие и низкие звуки» и т. д. Безусловно,

ответить, быстро или медленно, громко или тихо звучит музыка, может даже совсем маленький ребенок. Но и правильный *такой* ответ еще не говорит о восприятии ребенком *выразительности* динамики или темпа.

Выполнение таким образом сформулированных требований программы наталкивало учителя на неверный путь сообщения учащимся формальных знаний, оторванных от самой сути музыкальных произведений.

Недостатки программы 1943 года углубились в программах 1945—1947 годов. «Объяснительная записка» в них еще более сокращена и главное — еще суше, формалистичнее говорится о цели и содержании музыкальной работы. Основное направление сводится к тому, чтобы дети умели: делить песню на части, различать, громко или тихо звучит музыка, и т. д. Задача же понимания роли музыки в жизни, своеобразия творчества того или иного композитора, применяемых им средств музыкальной выразительности даже не упоминается.

Не было в программе и достаточного соответствия между рекомендуемым репертуаром и теми навыками, которые в связи с ним должны быть сформированы. Например, в IV классе по слушанию музыки давалась тема: «Природа, сказочность и фантастика в музыке. Знакомство с произведениями П. И. Чайковского, В. А. Моцарта, Ф. Шуберта, Э. Грига. Элементарное понятие о форме „рондо"». Но лишь «Танец эльфов» Грига и «Сказочка» Прокофьева исчерпывали всю сказочную тематику; «Рондо в турецком стиле» Моцарта — единственный образец его музыки; Григ представлен двумя пьесами («Танец эльфов» и «Норвежский танец»), Шуберт — двумя песнями. Естественно, что на основании предложенного репертуара нельзя было считать, что дети *познакомились* с произведениями Моцарта, Грига, Шуберта. Это «знакомство» сводилось к чисто формальному запоминанию фамилий композиторов и названий «пройденных» произведений.

Определенным этапом в программно-методической работе явилась программа 1948 года (переиздававшаяся без особых изменений в последующие годы) и предшествующий ей проект программы 1947 года, охватывающий I— VI классы, хотя официально уроков пения в V—VI классах не было.

Примечательно, что, рассылая проект программы на отзыв в учреждения Министерства просвещения РСФСР, Министерства высшего образования СССР и Академии педагогических наук, министр просвещения РСФСР просил: «При составлении письменного отзыва на проект программы, на основе обсуждения... обратить внимание на следующие вопросы: 1. Насколько правильно с точки зрения общих задач коммунистического воспитания отобрано содержание и определен объем подлежащего изучению материала. 2. Насколько правильной является последовательность расположения отдельных разделов учебного предмета и методическая система распределения материала в отдельных темах и разделах программы. 3. Соответствует ли предлагаемый материал уровню

развития учащихся на каждом году обучения. 4. Соответствует ли учебный материал отводимому учебным планом времени. Просьба на все вышеуказанные вопросы отвечать конкретно, т. е. не только положительно или отрицательно, а указывать, какие разделы курса должны быть изъяты, перемещены или дополнены; в случае предложений об изменении количества времени, указывать, за счет чего такое изменение времени может быть произведено».

Из данного обращения видно, что задачи школьного предмета «Пение» предлагалось рассматривать в свете общих целей коммунистического воспитания.

В «Объяснительной записке» названного проекта сказано: «Значение пения в школе заключается в том, что оно средствами музыкального искусства в соответствии с задачами коммунистического воспитания способствует формированию мировоззрения и воспитанию морального облика советского школьника. Хоровое пение приобщает детей к музыке и повышает их вокально-хоровую культуру. Тем самым оно повышает общую и музыкальную культуру учащихся, воспитывает интерес, любовь к музыке и художественный вкус». В той же «Объяснительной записке» проекта программы кратко определены задачи каждого вида работы: хорового пения, обучения музыкальной грамоте и ознакомления с музыкальными произведениями (слушание музыки), причем намечены они и по отдельным классам. Этот момент не только облегчал учителю его работу, уточняя, конкретизируя ее содержание в каждом классе, но и делал более ясной систему усложнения содержания занятий. Обогащали проект и приведенные в нем «Методические указания», также по каждому виду работы. Они впитали в себя многие методические достижения, в значительной мере сохранившие свою актуальность и в наши дни. Так, например, об усвоении музыкально-теоретических знаний и навыков говорилось, что оно должно проводиться в процессе самой музыкальной деятельности и в результате накопления музыкальных впечатлений. При организации слушания музыки рекомендовалось применение методов сопоставления и контраста для лучшего восприятия и понимания детьми характера произведений, их структуры, выразительной роли отдельных элементов музыкального языка и их взаимосвязи. Отмечалось, что музыкальное произведение, с которым знакомятся дети, необходимо прослушивать повторно не только на данном уроке, но и на последующих, чтобы оно стало хорошо им понятным и близким. Говорилось и о том, что не следует загружать детей слишком большим количеством материала.

В конце проекта были даны «Общие указания по планированию учебного материала, учету работы и организации уроков пения», которые во многом не потеряли своего значения и в настоящее время.

После обсуждения данного проекта, в 1948 году, была издана программа, которая в последующие годы при переизданиях частично дорабатывалась и уточнялась. Интересно то, что и в даль-

нейшем перед изданием новой программы нередко сначала появлялся «проект для обсуждения», а затем выходила уже официальная программа. Такие проекты были созданы, например, в 1951, 1959, 1965, 1967 годах.

При частичных отличиях в конкретном содержании, в отдельных знаниях и навыках по годам обучения, в репертуаре, общем для всех программ, изданных после проекта 1947 года, было указание на неразрывную связь музыкального воспитания со всей школьной работой, поскольку их цели едины. Формулирование этого положения имело некоторые отличия, но суть оставалась.

Значительный интерес представляет проект программы, разработанный сотрудниками НИИ художественного воспитания АПН СССР и вышедший в 1965 году. В нем впервые после ряда лет предмет был назван «Музыка». В «Объяснительной записке» говорилось: «В области музыкального воспитания перед общеобразовательной школой стоит задача большой важности: воспитание средствами музыки эстетических и нравственных чувств учащихся, их музыкального вкуса, любви к музыке, активно-творческого отношения к ней. Школа осуществляет музыкальное воспитание, развитие и обучение учащихся, единство и взаимосвязь которых имеет решающее значение для полноценного формирования личности ребенка.

Для урока музыки, урока искусства очень важен эмоциональный настрой занятий. Дети должны получать эстетическое удовольствие от слушания и пения. Поэтому первостепенное значение имеет используемый репертуар. Музыкальные произведения, с которыми дети знакомятся в школе, подобраны с учетом их идейно-художественной ценности, яркости образов, эмоциональной привлекательности для детей. Они дают детям представление о музыке как средстве познания действительности, отражения в ней жизни и чувств человека...

Методы и приемы работы учителя, с помощью которых он приобщает детей к музыке, должны быть направлены на пробуждение и всемерное развитие творческой активности учащихся, воспитание в них способности эмоционально отзываться на музыку и эстетически переживать ее».

Многие ценные положения, заложенные в этом проекте, вошли и в последующие варианты программ разных лет изданий: о специфике урока музыки как урока искусства, единстве и взаимосвязи обучения — развития — воспитания, стимулировании творческой активности учащихся, о получении ими эстетического удовольствия от уроков и др.

Различия в последующих программах чаще всего сводились к структурным моментам. Так, вышедшая в 1971 году программа, также названная «Музыка», при сохранении основного направления несколько отличалась от предыдущей программы 1970 года своей структурой. Если в программе 1970 года в начальных классах на первое место был выдвинут раздел «Развитие слуха на основе пения и слушания музыки» и в него же входили знания и

навыки по музыкальной грамоте, то в программе 1971 года (в этих же классах) вновь указаны отдельно «Пение», «Слушание музыки», «Музыкальная грамота» с соответствующими навыками (требованиями к концу года) и музыкальным репертуаром.

Эти, на первый взгляд, внешние структурные отличия отрицательно проявились в практике, хотя, как правило, в «Объяснительной записке» к программе указывалось, что виды работы на уроке не следует отделять один от другого. Но даже в рекомендациях Института усовершенствования учителей Москвы предлагалось такое планирование уроков, которое наталкивало именно на разобщение видов деятельности.

Например: Распевание — 5 мин.
Показ новой песни и беседа о ней — 5 мин.
Разучивание песни — 10 мин.
Повторение ранее выученных песен — 5 мин.
Нотная грамота (объяснение или закрепление каких-либо понятий) — 10 мин.
Показ (и беседа) нового произведения — 10 мин.

Такая схема-план урока рекомендовалась для всех классов. Следуя ей, учителя, закончив распевание, последовательно переходили к пению, затем к объяснению нотной грамоты или закреплению ранее пройденных понятий без всякой связи с пением или с последующим слушанием музыки. Одно не подкреплялось другим, урок распадался на отдельные «разделы». Только наиболее опытные учителя при совпадении содержания уроков с содержанием предлагаемого плана (но не с его последовательностью) устанавливали связи, например, между слушанием музыки и музыкальной грамотой, слушанием и пением, пением по нотам и распеванием, разучиванием песни и грамотой и т. д.

В 1977 году вышла «Программа по музыке для общеобразовательной школы (экспериментальная). 1—3 классы», разработанная под руководством Д. Б. Кабалевского. В 1981 году она почти без изменений переиздана уже как обязательная. В вводной статье «Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы» Д. Б. Кабалевский отметил необходимость «внесения коренных изменений в систему музыкальных занятий в общеобразовательной школе», что следует уже из факта переименования «уроков пения» в «уроки музыки». «За этим, казалось бы, внешним фактом,— пишет он,— кроется в высшей степени важное содержание.

Уроки пения, как правило, ограничивали свою задачу обучением школьников хоровому пению и основам музыкальной грамоты. Знакомство с музыкой сводилось почти исключительно к репертуару, разученному в классе, неизбежно ограниченному сравнительно небольшими исполнительскими возможностями учащихся.

Уроки музыки, ни в какой мере не отрицая важности хорового пения, развивающего национальные хоровые традиции, равно

как и важности изучения музыкальной грамоты, ставят перед собой гораздо более широкую задачу ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» (с. 3—4).

В 1980 году предшествующая программа Министерства просвещения РСФСР, так называемая «старая», была вновь переиздана с учетом ряда замечаний в ее адрес, но при сохранении основного содержания и общей структуры. Процесс освоения и постепенного внедрения новой программы в практику общеобразовательных школ не исключает ознакомления в курсе методики музыкального воспитания с вопросами, связанными с изучением основных положений старых программ.

Кратко проследив историю развития программ по музыкальному воспитанию в школе, можно отметить, как постепенно уточнялись их исходные позиции, как в них отражались достижения и недостатки педагогики и музыкознания, как определялось само содержание в те или иные годы.

Но при всех изменениях сохранялась главная позиция: музыкальная работа должна способствовать решению общих задач школы, осуществлению задач коммунистического воспитания детей.

Напомним эти положения из некоторых, наиболее значимых программ:

1919 год: «Цель музыки в единой трудовой школе — затронуть и раскрыть в учащихся ту сторону их духовного существа, которой одна музыка может глубоко коснуться, — их непосредственного, чисто музыкального ощущения жизни».

1923 год: «Организация участия класса в революционном празднике... усвоение революционных песен, движение в строю (в связи с участием в демонстрации)».

1925 год: «Цель обучения — сделать кончающего школу музыкально-развитым и музыкально-грамотным».

1927 год: «Занятия музыкой основной целью ставят себе воспитать через нее волю и чувство ребенка, давая художественно-организованный выход его эмоциональной стихии».

1930 год: «Музыка вводится в школу не ради музыки, а для переустройства жизни, в помощь социалистическому строительству».

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

1938 год: «Музыкальная работа в начальной школе является одним из средств коммунистического воспитания детей. Занятия по музыке и пению должны постепенно и последовательно давать

предусматриваемые программой знания и навыки и способствовать направлению интересов и деятельности детей в соответствии с общими задачами коммунистического воспитания».

1943 год: «Преподавание музыки в школе ставит перед собой следующие задачи: поднять общий культурный уровень и расширить музыкальный кругозор детей, воспитать их музыкальный вкус, научить их понимать музыкальную речь, привить детям интерес и любовь к музыке».

1948 год: «Пение в школе должно содействовать коммунистическому воспитанию детей. Как и всякое искусство, пение осуществляет воспитательные задачи через художественный, в данном случае музыкальный образ. На уроках пения дети овладевают элементарными исполнительскими навыками и изучают основы музыкальной грамоты. Помимо этого, они получают навыки восприятия, т. е. слушания, музыки».

1951 год: «Музыка, обладая огромной эмоциональной силой воздействия, помогает через мир художественных образов формированию мировоззрения и воспитанию морального облика советского школьника. Музыкальное обучение и воспитание способствуют и глубокому познанию жизни учащимися».

1959 год: «Основная задача преподавания пения содействовать коммунистическому воспитанию учащихся, их всестороннему развитию. Как и другие виды искусства, музыка воздействует художественными образами, раскрывающими различные явления действительности, обогащает новыми мыслями, чувствами, знаниями».

1965 год: «В области музыкального воспитания перед общеобразовательной школой стоит задача большой важности: воспитание средствами музыки эстетических и нравственных чувств учащихся, их музыкального вкуса, любви к музыке, активно-творческого отношения к ней. Школа осуществляет музыкальное воспитание, развитие и обучение учащихся, единство и взаимосвязь которых имеет решающее значение для полноценного формирования личности ребенка».

1972 год: «В области музыкального воспитания перед общеобразовательной школой стоят задачи большой важности: воспитание эстетических и нравственных чувств учащихся, их музыкального вкуса, любви к музыке, активно-творческого отношения к ней. Школа должна дать детям основы общего музыкального образования: научить петь грамотно, эмоционально, выразительно, развить музыкальные способности, дать элементарные знания о музыке, познакомить (в доступных пределах) с творчеством крупнейших советских и зарубежных композиторов».

1977 и 1981 годы: «Уроки музыки, ни в какой мере не отрицая важности хорового пения, развивающего национальные хоровые традиции, равно как и важности изучения музыкальной грамоты, ставят перед собой гораздо более широкую задачу ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе

говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры».

Итак, почти во всех программах разных лет, а начиная с 1948 года во всех без исключения — основная цель музыкального воспитания формируется не узко, как «чисто музыкальная», а в плане решения общих задач школы — всестороннего развития и воспитания будущего строителя коммунистического общества.

§ 2. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММ ПО МУЗЫКЕ 1970—1981 ГОДОВ

Как видим, даже беглое ознакомление с историей музыкальных программ весьма интересно и поучительно. Несколько подробнее остановимся на той программе, которая в 70-х годах вызывала острую критику и которая с небольшими изменениями до недавнего времени действовала в большинстве школ, а также еще на двух программах: одной — разработанной в НИИ художественного воспитания АПН СССР и другой — в НИИ школ МП РСФСР под руководством Д. Б. Кабалевского, принятой сегодня как обязательная в РСФСР.

Рассматривая названные программы, мы будем иметь в виду их содержание, не апеллируя к результатам работы по ним в практике. В руках талантливого учителя и несовершенная программа может «блестеть», в то время как учитель-формалист, «урокодатель», умертвит самое живое содержание. Так, например, некоторые программы прошлых лет, во многом несовершенные, несмотря на все недостатки, позволяли отличным учителям и воспитывать у школьников любовь к музыке, и добиваться красивого пения, довольно широких знаний музыки разных эпох, жанров, знаний о музыке и музыкантах и даже в определенной мере владения нотной грамотой. Однако как отдельные достижения, так и недостатки в практике далеко не всегда могут служить свидетельством качества самой программы. Только результаты, получаемые *основной массой* школ, в которых работают учителя, имеющие обычную для данного времени подготовку, могут быть использованы для вынесения объективной оценки программам, выявления их положительных сторон и тех моментов, которые еще нуждаются в совершенствовании.

Программа 1970 года является одним из большого количества вариантов структуры, сложившейся в основных чертах еще в 1933 году.

За истекший срок менялся ее объем, появлялись и уходили некоторые виды деятельности, например «движение под музыку» (ритмика), менялся репертуар, но форма ее, аналогичная формам программ по другим предметам, в основном сохранялась.

Каждый вариант программы открывался «Объяснительной запиской», в которой излагалось значение музыки в общем воспи-

тании, цели школьного урока, его содержание. Вслед за ней шла собственно программа, в которой по классам формулировались основные задачи в области восприятия музыки, хорового пения, музыкальной грамоты и рекомендовался репертуар по каждому виду деятельности. Во многих программах отмечался репертуар «обязательный» и «дополнительный». Кроме того, учитывалось право учителя заменять те или иные произведения аналогичными или вновь выходящими (что относилось, главным образом, к современной музыке).

В «Объяснительной записке» программы 1970 года многое сказано верно о главных задачах, стоящих перед музыкой как школьным предметом: о роли музыки в формировании духовного облика человека, его нравственных идеалов, в развитии эстетических чувств; о том, что детей необходимо учить «любить и понимать музыку, воспитывать их художественный вкус, развивать музыкальные способности... Задача школы — научить детей воспринимать музыку и петь. Исполнение — самая активная форма развития всех способностей»; о развитии музыкального слуха, «основе» музыкального обучения, так как развитый слух «способствует более тонкому слышанию, а тем самым лучшему исполнению и более глубокому восприятию музыки». Здесь же, в «Объяснительной записке» справедливо замечено, что «певческие навыки с самого начала следует считать не самоцелью, а средством для наиболее яркой передачи содержания песни и наиболее глубокого воздействия ее на учащихся», отмечено значение эмоциональной настроенности класса в активизации деятельности учащихся.

«Все задачи музыкального воспитания решаются в процессе обучения. К. Маркс говорил, что самая прекрасная музыка не имеет никакого смысла для немузыкального уха. Умение слушать и слышать вырабатывается у всех детей, если их обучать систематически и последовательно, из класса в класс. Только в этом случае можно научить детей понимать музыку и петь точно, чисто, красиво, выразительно. Именно такое пение будет отвечать воспитательным задачам», — указывает программа.

Вряд ли можно не согласиться и с другими положениями, приведенными в «Объяснительной записке». В них отражены воспитательно-образовательные задачи урока музыки. Ясно просматриваются такие принципы построения урока, как систематичность, последовательность, единство эмоционального и сознательного, художественного и технического. В конце «Объяснительной записки» справедливо говорится о роли внеклассных массовых и индивидуальных музыкальных занятий, о значении учебных пособий, технических средств и о внимании к музыкальной работе всего педагогического коллектива: «Интерес всех учителей к делу музыкального воспитания — залог успешности эстетического воспитания школьников».

Программа 1970 года для первых трех классов предусматривала такие основные виды деятельности: «Развитие музыкального слуха на основе пения и слушания музы-

ки», куда входило определение характера музыки, основных средств музыкальной выразительности, структуры произведений, различение звуков по высоте, длительности, устойчивости — неустойчивости и т. д. Таким образом, развитие музыкального слуха неразрывно связывалось с пением, слушанием и с освоением элементарных знаний в области музыкальной грамоты, включая и нотную.

Далее были указаны навыки, которыми следовало овладеть учащимся, чтобы правильно петь и слушать музыку, а также репертуар по каждому из этих видов деятельности, состоящий из «основного» и «дополнительного» списка произведений. В III классе репертуар для слушания группировался вокруг тем: «Марши», «Народные пляски и танцы», «Картины природы», «Песни о героях гражданской войны».

Программа IV—VII классов имела несколько иную структуру, а именно: сразу давались «Пение», «Вокально-хоровые навыки» и «Музыкальный материал для пения»; затем «Слушание музыки» с перечнем основных задач, «Музыкальный материал для слушания» и вычленялась отдельно «Музыкальная грамота» со своим объемом знаний и навыков, с примерами «сольфеджирования незнакомых мелодий».

Репертуар для слушания, как и в III классе, в IV—VII классах группировался по темам:

IV класс: «Песни о борьбе за мир и дружбе народов»,
«Сказка в музыке»,
«Зарубежная музыка»;

V класс: «Русские народные песни»,
«Музыка народов СССР»,
«Зарубежная музыка»;

VI класс: «Русская музыка» (М. И. Глинка, Н. А. Римский-Корсаков),
«Советская музыка» (Д. Б. Кабалевский),
«Зарубежная музыка» (Ф. Шопен),
«Симфоническая музыка» (С. С. Прокофьев, Р. М. Глиэр, Д. Б. Кабалевский, Н. А. Римский-Корсаков, Я. Сибелиус, И. О. Дунаевский);

VII класс: «Русская музыка» (А. П. Бородин),
«Советская музыка» (С. С. Прокофьев),
«Зарубежная музыка» (В. А. Моцарт, Л. Бетховен),
«Камерная музыка» (Д. Д. Шостакович, М. И. Глинка, П. И. Чайковский, А. П. Бородин, С. Ф. Цинцадзе, А. С. Даргомыжский),
«Джазовая музыка» (традиционный джаз, джаз среднего периода, новый (модерн) джаз).

Критика этой программы шла в основном по двум направлениям: структуры ее (по видам деятельности) и репертуара. Принятая структура программы наталкивала учителя на построение урока по «разделам», хотя в «Объяснительной записке» и говори-

лось о необходимости его целостности. Репертуар же главным образом критиковали за его «устарелость».

Почему же происходило несоответствие между установками, изложенными в «Объяснительной записке», и структурой самой программы?

Нужно заметить, что проблема структуры программы довольно сложна уже потому, что в ней должны быть предусмотрены и разные виды деятельности, и их взаимосвязь. Составители программы понимали, что и развитие восприятия, и развитие музыкального слуха (звуковысотного, гармонического, ритмического, ладового), и формирование вокально-хоровых навыков имеют свои закономерности, которые должен учитывать учитель. И в программе делалась попытка отразить эти закономерности в последовательности задач по каждому виду деятельности, которые уже сам учитель (на основании сказанного в «Объяснительной записке») должен был соединить в единое целое. Найти же такую структуру программы, которая и отражала бы логику развития всех музыкальных способностей, знаний, навыков, запланированных на каждый класс, и определяла бы целостность урока в его учебно-воспитательных задачах, — не удавалось. Этот недостаток программы, естественно, проявлялся в практике: рядовому учителю легче обучать, чем воспитывать, и притом обучать поочередно, сначала чему-то одному, потом другому. Лишь более опытные педагоги добивались на своих уроках единой целенаправленности, взаимосвязи всех форм работы, действительно воспитывающего обучения.

В отношении критики репертуара программы важно сделать такое замечание: следует различать *повторяемость* каких-то произведений в программах разных лет и их *устарелость*. Нельзя давать оценку «устарели» неоднократно входившим в программы произведениям русской и западной классики, музыке разных народов. В большей мере требование новизны правомерно по отношению к современной музыке. Однако и здесь следует различать «повторяемость» и «устарелость».

В одной из статей, критиковавших программу именно со стороны «устарелости» ее репертуара, приводится в качестве примера песня М. Иорданского «Чибис». Критик говорил, что эту песню пели чуть ли не бабушки и почему-то ее должны петь современные пионеры. Однако думается, что критик должен был бы говорить не о том, что песня сочинена и пелась много лет назад, а о ее качестве. Ведь, идя путем такой критики, следует исключить из программы произведения, входящие в золотой фонд советской музыки (в том числе и песни), сочиненные в прошлые годы.

Означает ли сказанное, что репертуар программы в действительности отвечал всем современным требованиям и что вообще могут быть найдены такие произведения, которые и со временем не нужно будет заменять? Нет, конечно. Безусловно, часть репертуара устаревает, а главное, развивается сама музыка, ее «язык» (метро-ритмика, ладо-гармонические функции и т. д.), и приоб-

щать школьников к этой новой музыке необходимо (за счет тех произведений, которые уже не соответствуют интересам, потребностям школьников). Однако этот вопрос, повторяем, не простой. Так, например, известно, что иногда самые непритязательные песни «не сходят со сцены» (например, «Елочка» Л. Бекмана); другие после некоторого забвения как бы вновь рождаются (например, «Взвейтесь кострами» С. Ф. Дежкина). Иначе говоря, при оценке репертуара программы должно быть очень серьезное, вдумчивое отношение к тому, что он даст современным детям.

Итак, программа 1970 года не соответствовала предъявляемым к ней требованиям, и встал вопрос о разработке новой программы. Наступил период поисков, экспериментов. Интересно отметить, что этот поиск охватил массу учителей-практиков: стали «опробоваться» разные системы, формы работы. В одних случаях особое внимание направлялось на развитие творческих способностей (чаще путем импровизации на различных музыкальных инструментах, но также и в процессе пения); в других — разрабатывалась система развития музыкального слуха (ощущение устоя — неустоя, функций субдоминанты — доминанты, полифоничности и т. д.); третьи искали пути освоения детьми в пении современных сложных ритмико-мелодических особенностей музыкального языка. Но всех ищущих учителей, — как бы ни различались они по устремлению, — старая программа не устраивала.

Решением Коллегии Министерства просвещения СССР от 4 декабря 1970 года НИИ художественного воспитания АПН СССР было поручено провести в 1972—1980 годах широкий эксперимент по определению содержания предметов эстетического цикла в I—X классах общеобразовательной школы. Работа над программой по музыке была возложена на сектор музыки и танца, который принимал участие в составлении и предыдущих программ. За разработку программы взялся и Д. Б. Кабалевский с группой сотрудников лаборатории музыкального обучения при НИИ школ МП РСФСР. Обе программы имели экспериментальный характер, проверялись в практике, и получаемые данные учитывались в дальнейшей работе.

Кратко остановимся на каждой из этих программ.

В 1974 году НИИ художественного воспитания опубликовал первый вариант «Экспериментальной программы по музыке для I—X классов». В «Объяснительной записке» отмечалось, что данный проект разработан в результате предварительной экспериментальной работы, проведенной научными сотрудниками сектора и учительским активом, на основе достижений музыкальной педагогики и прогрессивного практического опыта. Программа рассчитана на 2 часа в неделю с I по X класс.

В 1976 году вышел и второй вариант экспериментальной программы, рассчитанный также на два урока музыки в неделю с I по X класс, но переработанный и дополненный. Именно этот вариант следует рассмотреть подробнее.

Во «Введении» авторы программы раскрыли те положения, из которых они исходили: «1. Основная цель преподавания музыки в общеобразовательной школе — эстетическое и идейно-нравственное воспитание учащихся, формирование их личности. Общеобразовательная школа должна давать детям основы наук и искусств. Подготовка профессионалов-специалистов... не входит в задачи школы. 2. Педагогический процесс воспитания должен основываться и исходить из содержательной стороны музыки... Приобщая детей к музыке, опытный педагог может успешно осуществлять на уроках важнейший принцип советской педагогики — принцип воспитывающего обучения... 3. Соответственно поставленным воспитательным задачам в программе продумана эмоционально-эстетическая направленность репертуара... Принципами подбора музыкальных произведений принимаются: идейность, народность, художественность и разнообразие музыки, привлекательность и доступность для детей выраженных в произведении чувств, педагогическая емкость репертуара (т. е. возможность использования одного и того же произведения для сообщения наибольшего количества знаний и выработки разных умений и навыков). За время обучения в школе... у школьников формируется представление о связи музыки с жизнью, о музыкальном искусстве, как своеобразной форме отражения жизни, и таким образом осуществляется принцип советской дидактики — связи обучения с жизнью. 4. Музыкальное воспитание в общеобразовательной школе должно осуществляться в строго продуманной системе. Эта система включает в себя тесно взаимосвязанные линии — направления учебно-воспитательного процесса и деятельности учителя... Определяющими из них являются:

воспитание у школьников интереса и любви к музыке, потребности общения с ней; воспитание эстетических чувств, художественного вкуса, нравственных качеств личности и мировоззрения, идеалов;

обучение их различным видам музыкальной деятельности: слушанию музыки, хоровому пению, импровизации, движению под музыку;

развитие музыкально-творческих способностей восприятия, внимания, музыкального слуха (всех его сторон), певческого голоса, мышления, памяти, воображения;

образование, понимаемое как процесс ознакомления с лучшими, доступными учащимся образцами мировой музыкальной культуры, с сокровищами народной музыки, освоения определенной системы знаний: о музыке, о композиторах, исполнителях музыки, знаний о средствах музыкальной выразительности, музыкальных жанрах и формах, инструментах, певческих голосах... Воспитание, обучение, развитие и образование учащихся должны осуществляться в единстве. Это один из важнейших принципов советской музыкальной педагогики. 5. Методика работы учителя направлена на то, чтобы научить детей любить и понимать художественную музыку, воспринимать ее эмоционально-эстетически

и осознанно. Соединение в обучении эмоционального и сознательного является важнейшим принципом советского музыкального воспитания. В основе школьной методики лежит задача всемерного развития музыкально-творческих способностей учащихся... В прилагаемых к программе «Планах уроков музыки и методических разработках к ним» даются конкретные методические рекомендации в помощь учителю».

Как видим, позиции авторов программы имеют в основе накопленный музыкальной педагогикой опыт и направлены на реализацию системы музыкального воспитания, строящейся на взаимосвязи основных задач: воспитания, обучения, развития. В «Объяснительной записке» к программе авторы сами отмечают, что «Экспериментальная программа вобрала в себя все лучшее из того, что накоплено советской музыкальной педагогикой».

Продолжая линию развития предыдущих программ, авторы указывают на то, что урок музыки имеет свои специфические особенности, что это урок искусства, от которого школьники должны получать эстетическое удовольствие. Вместе с тем они отмечают необходимость системы в обучении, также специфичном в разных классах, важность объединения всех видов деятельности на уроке в единый целостный процесс. Большое внимание в «Объяснительной записке» уделено проблеме восприятия музыки, которое «лежит в основе всех видов музыкальной деятельности». В связи с восприятием и исполнением музыки обращается внимание на развитие музыкального мышления, музыкального слуха как компонента музыкального восприятия, включающего развитие таких способностей, как восприятие и осознание красоты, выразительности основных средств музыкального языка. Большую роль отводят авторы программы словесным высказываниям о музыке как проявлению развитого музыкального мышления. Впервые с такой определенностью выдвигается утверждение: «Пока ученик словесно не оформит своих музыкальных впечатлений, они не станут для него самого вполне ясными и понятными». В связи с этим положением отмечается значимость специальных знаний о музыке: «Учащиеся часто именно не знают, в чем проявляется выразительность отдельных элементов музыкальной речи и как композитор использует те или другие средства в создании музыкального образа... Затрудняет детей также недостаток слов и незнание специальных музыкальных терминов, с помощью которых можно характеризовать музыку. Поэтому методика работы по экспериментальной программе предусматривает в процессе слушания музыки и пения песен широкое ознакомление учащихся с различными музыкальными терминами, которые свободно, с попутными беглыми пояснениями вводятся в обиход учащихся». Довольно подробно в «Объяснительной записке» говорится о содержании и значении каждого вида деятельности на уроке, причем ведущее место, как и во всех предыдущих программах, отводится хоровому пению: «Оно рассматривается одновременно и как средство эмоционально-эстетического воспитания учащихся, и как

средство их всестороннего музыкального развития и образования». Новым положением, обоснованным специальными исследованиями, является положение о комплексной природе процесса пения, об участии в нем не только голосового аппарата, но всего организма ребенка, в частности его звукообразующего, артикуляционного и дыхательного, нервно-мышечного аппаратов. «Неправильная работа какого-либо из них может нарушить их сонастроенность или затормозить нормальное протекание певческого процесса. Поэтому и выработка вокальных навыков должна осуществляться комплексно, одновременно, во взаимосвязи друг с другом».

Рассматривая содержание музыкального воспитания по классам и основным возрастным группам (I—III, IV—VII, VIII—X), авторы отмечают: «На протяжении первых трех лет обучения дети в определенной системе и в доступном для них объеме знакомятся с ключевыми музыкальными понятиями, получают необходимые представления и знания: о музыкальном образе и средствах музыкальной выразительности, о музыкальных жанрах и формах, музыкальных инструментах и певческих голосах... В разных классах для каждой четверти предлагается определенная учебная тема, что дает возможность концентрировать внимание детей на том или ином музыкальном содержании».

Иначе, чем в предыдущих программах, ставится проблема нотной грамоты, входящей составной частью в общее понятие музыкальной грамотности. Опираясь на данные возрастной психологии (из которых следует, что возможности младших школьников значительно больше, чем обычно считалось), на опыт последних лет по применению относительной сольмизации, авторы предлагают сделать акцент на обучении пению по нотам именно в начальных классах, «поскольку младший школьный возраст наиболее благоприятен для этого», и рекомендуют вводить метод относительной сольмизации в сочетании с пением по нотам в абсолютной нотации.

Учитывая особенности общего развития, интересы, возможности учащихся IV—VII классов, авторы значительно углубляют и дополняют содержание работы, предусмотренной в предыдущих программах: «...в программу средних классов впервые вводятся такие темы, как «Музыка в кино», «Легкая музыка», показывается их роль и место в нашей жизни; темы «Музыкальная жизнь», «Средства исполнительской выразительности», «Индивидуальный исполнительский стиль». Ознакомление с музыкальными стилями и исполнительскими манерами крупнейших артистов-музыкантов углубляет музыкальное восприятие учащихся и делает его более тонким». Новым для этого возраста является обучение подростков «обращению с технической аппаратурой (проигрывателем, магнитофоном, диапроектором и др.) и пользование музыкально-справочной литературой».

Учитывая, что у учащихся этого возраста начинается мутация, внимание учителя обращено на необходимость бережного отно-

шения к певческим голосам, к их состоянию, на тщательный отбор исполняемого репертуара.

В старших классах (VIII—X) проводится дальнейшее углубление и усложнение всей работы: «...на новом материале и под новым углом зрения или в новой интерпретации закрепляются и расширяются основные представления, понятия и знания учащихся о музыке». Например, стиль в музыке связывается с «определенной исторической эпохой: классический стиль, романтизм, импрессионизм, социалистический реализм... Вводится тема — «Связь музыки с литературой и другими видами искусства (изобразительное искусство, театр, кино)»... На основе знаний и навыков, приобретенных в предыдущие годы обучения, создается возможность приобщения старшеклассников к истории и основным направлениям развития мировой музыкальной культуры XVIII, XIX, XX веков».

Как видим, в «Объяснительной записке» к экспериментальной программе 1976 года последовательно и основательно раскрываются те ведущие положения, которые в настоящее время выработаны теорией и практикой музыкального воспитания, развиты и дополнены новыми материалами (темами, репертуаром и др.) по сравнению с предыдущими программами.

Структура программы для I—VII классов несколько отличается от программы VIII—X классов. В первой вначале излагается музыкальный материал по хоровому пению на каждую четверть, с указанием песен, обязательных для разучивания. Вслед за этим идут «Требования к учащимся. Педагогические рекомендации», относящиеся к певческой деятельности (индивидуальной и коллективной). Второй раздел составляет «Пение по нотам», в нем также содержится музыкальный репертуар по четвертям; знания, которые дети должны получить в этой области, указаны в «Требованиях к учащимся». В третьем разделе «Слушание музыки в I классе» указаны «учебные темы и музыкальный материал» также по четвертям. «Слушание музыки», как и предыдущие разделы, завершается «Требованиями к учащимся». Четвертый раздел — «Импровизация в I классе» — состоит из требований к первоклассникам в этой области.

С VIII класса программа имеет всего два раздела: «Ознакомление с музыкальной литературой», где даны темы и репертуар по четвертям, требования к учащимся, и «Хоровое пение», также содержащий репертуар и требования к старшеклассникам. Все сведения по музыкальной грамоте входят в данные два раздела.

В целом программа для всех классов интересна, содержательна; в ней по сравнению с предыдущими значительно богаче представленный репертуар, в частности в области современной музыки. Однако при всех положительных качествах очевидны и недостатки этой программы. Вопреки сказанному в «Объяснительной записке» о важности объединения всех видов деятельности на уроке в единый целостный процесс, в самой программе четко обозначены его разделы. Особенно это подчеркивается тем, что

музыкальный материал и требования к учащимся даны отдельно для пения, слушания и пения по нотам и что «учебные темы» предусмотрены только в слушании музыки со «своими» задачами, которые, безусловно, могли бы решаться и при пении. Именно поэтому принятая структура приводит к некоторым повторам в содержании требований по разным разделам. Думается, что нельзя считать правильным и вычленение пения по нотам в специальный раздел. Правда, в сноске к «Хоровому пению» сказано, что разучиваемые песни могут служить материалом и для пения по нотам, но все равно заявленный принцип комплексного построения урока остается нарушенным.

Одновременно с рассмотренным вариантом программы, рассчитанной на два урока в неделю, также в 1976 году НИИ художественного воспитания опубликовал и другой вариант экспериментальной программы тоже с I по X класс, но рассчитанный на один час в неделю. В этом варианте и структура, и содержание «Объяснительной записки» остались прежними, но объем репертуара, содержание работы несколько сокращены. Внесенные изменения не имеют принципиального значения, и поэтому данный вариант мы рассматривать не будем.

В 1977 году НИИ художественного воспитания опубликовал новый проект программы, также рассчитанной на один час в неделю с I по X класс, но это был уже «типовой проект», т. е. раскрывающий основные принципы, задачи, предлагающий систему работы, но таким образом, чтобы каждая республика могла наполнять ее конкретным содержанием с учетом национальной специфики. Так, например, в репертуарных списках, составленных по классам и по четвертям, указывается, на какую тему, какого характера, формы и т. д. может быть привлечено произведение национального композитора (или народного творчества данной национальности), чтобы сохранить рекомендованную в программе систему учебно-воспитательного процесса.

В целом же «Типовой проект» построен в соответствии с теми идеями, положениями, которые были сформулированы в 1974 году.

Рассматривая разработанные программы как экспериментальные, НИИ художественного воспитания уделил специальное внимание их проверке в практике и с этой целью разработал специальные показатели, по которым учитель мог бы объективно оценивать получаемые результаты. Эти приемы проведения наблюдений и вынесения оценки были опубликованы в 1974 году в виде «Приложений» (часть I и II) к первому варианту экспериментальной программы. В них точно сформулированы задачи и пути изучения исходного уровня музыкального развития учащихся I, IV и VIII классов (как начального этапа каждой возрастной группы), освещена методика последующих констатирующих обследований в конце каждого учебного года, что позволяло прослеживать развитие учащихся всех десяти классов.

Поскольку «Приложения» составлены весьма подробно (с инструкциями для учителя и учащихся, с приведением различных

заданий, музыкальных примеров, индивидуальных карт обследования учащихся экспериментальных школ и т. д.), мы только отметим здесь, что они требовали от учителя действительно исследовательской, весьма кропотливой работы. Естественно, что она не могла охватывать большое количество школ, но давала объективно-доказательные факты усвоения (или неусвоения) школьниками предлагаемого материала.

В эти же годы (1974—1976) НИИ художественного воспитания разработал и «Планы уроков музыки и методические разработки к ним» по каждому классу. В них описывались уроки в их последовательности в течение всего года, указывалось примерное содержание беседы учителя, те вопросы, которые целесообразно задать детям, какие ответы следует зафиксировать как верные, как, на каком материале давать те или иные понятия и т. д. В «Планах» были приведены и некоторые музыкальные примеры и наглядные пособия к уроку (например, фотографии, плакаты, дающие понятия о высоте и длительности звуков, их движении по ступеням, через ступень, вверх, вниз и т. п.).

Как дополнение к программе столь тщательно разработанные уроки полезны особенно для малоопытных учителей, но не столько в плане обязательного следования им (что может повести к шаблону), сколько для понимания системы, приемов, апробированных в широкой практике. Точное следование любым подобным разработкам практически и невозможно, так как жизнь не может быть втиснута в заранее приготовленные рамки, поскольку нет абсолютно одинаковых классов, учителей, условий работы, определяющих и содержание, и ход каждого *творческого* урока.

Другая программа разрабатывалась в лаборатории музыкального обучения НИИ школ Министерства просвещения РСФСР под руководством Д. Б. Кабалевского. Она также прошла несколько этапов. В 1973—1974 учебном году Дмитрий Борисович прежде всего сам пришел в школу и начал занятия с I класса, последовательно, год за годом ведя учащихся по намеченному им пути.

Впервые цель, содержание и систему своей работы он осветил в «Учительской газете» (от 5 января 1974 г.) в статье «Музыка в школе». В этом же, 1974 году экспериментальная программа для I и II классов была опубликована. В 1975 году была опубликована и программа для III класса. В 1976 и 1977 годах программы для всех трех классов были объединены, представив, таким образом, весь начальный этап обучения. Постепенно разрабатывались отдельные программы и для следующих классов, в 1976—1979 годах были составлены программы для IV—VII классов. Все программы выходили небольшими тиражами с указанием «экспериментальная».

Одновременно с программами для отдельных классов выходили и «Хрестоматии» к ним, включающие поурочный музыкальный репертуар; выпускались грампластинки с записью рекомендуемых произведений. В ходе эксперимента росло количество школ,

участвующих в нем. Его содержание широко освещалось в прессе, по телевидению передавались уроки Д. Б. Кабалевского из школы № 209 Москвы и уроки других учителей из других школ разных городов, работающих по этой программе.

Остановимся подробнее на программе по музыке, разработанной в НИИ школ Министерства просвещения РСФСР и утвержденной в настоящее время Министерством просвещения РСФСР и Министерством просвещения СССР как основная.

«Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1—3 классы» издана для массового пользования в 1980 году; для IV — VII классов — в 1982 году.

Первую из названных программ предваряет статья Д. Б. Кабалевского «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы». В настоящее время эти принципы достаточно широко известны, однако мы считаем все же необходимым остановиться на них, поскольку без этого может быть непонятным последующее содержание программы.

Отметив неудовлетворительный уровень практики музыкально-эстетического воспитания в школе, Д. Б. Кабалевский высказал свою точку зрения на причины, по которым музыка в школе не выполняет «свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль».

...«Нельзя не обратить внимания на то,— пишет он затем,— что все попытки дальнейшего обновления, обогащения, усовершенствования теории и практики преподавания музыки не затрагивают существа музыкальных занятий в школе и остаются сегодня в рамках традиций, сложившихся в послевоенные годы, в в которых формальное начало стало явно превалировать над началом творческим. Эти попытки скорее могут быть уподоблены ремонту старого, нежели постройке нового. <...>

Я убежден в том, что попытки создать новые программы, новые методические разработки, новые пособия по музыке для общеобразовательной школы не приводят к желаемым результатам прежде всего потому, что опираются эти попытки на традиционные, во многом устаревшие принципы и не выходят из круга привычных, но уже не отвечающих современным требованиям педагогических представлений» (с. 4, 5). К сожалению, из слов Д. Б. Кабалевского недостаточно ясно, какие именно традиции он считает устаревшими. В § 1 данной главы при анализе истории развития музыкальных программ можно было видеть, что формализм первых послевоенных программ в значительной мере был преодолен уже в программах 1965 года, где задачи музыки в школе рассматривались гораздо шире, ее роли в воспитании гармонически развитой, творческой личности придавалось большое значение. И сам Д. Б. Кабалевский, стремясь построить *новую* программу, не отказывается от всего опыта прошлого. Он пишет: «Я стремился воспринять то ценное, что найдено лучшими советскими и зарубежными педагогами не только в области музыки,

но и в других областях школьного обучения, где новаторские устремления в ряде случаев уже привели к весьма ценным результатам» (с. 7). Из советских музыкантов-педагогов прежде всего должны быть названы В. Н. Шацкая и Н. Л. Гродзенская, нашедшие в своей педагогической и научно-методической работе немало ценного, прогрессивного. Кстати заметим, что программа 1965 года разрабатывалась при участии не только В. Н. Шацкой, Н. Л. Гродзенской, но и педагогов Московской консерватории, МГПИ им. В. И. Ленина, Музыкально-педагогического института им. Гнесиных, Московского городского института усовершенствования учителей, т. е. представителей прогрессивных традиций, имевших место в массовом музыкальном воспитании.

Основным принципом новой программы Д. Б. Кабалевский называет изучение музыки как живого искусства, опору на закономерности самой музыки. Реализация этого принципа осуществляется в программе через ее построение на «трех китах»: *«Три кита» — песня, танец, марш — три основные сферы музыки.* К каждой из них применимы такие широкоохватные определения, как «область», «жанр», «форма», «тип», «характер». Нет, вероятно, ни одной программы по музыке, ни одного учебника, ни одного методического пособия, в котором мы не нашли бы «трех китов». Однако они всегда фигурировали и сегодня продолжают фигурировать лишь как образцы наиболее простых музыкальных форм, как простейшие жанры, доступные восприятию ребят даже на самой начальной стадии их музыкального развития, но отходящие на второй план, уступающие место более сложным формам и жанрам музыки, после того как выполнят свою чисто дидактическую функцию.

Ошибочность подобного отношения к «трем китам» обнаруживает себя без всякого труда уже в том, что многие песни, танцы и марши по богатству внутреннего содержания и развитости формы относятся к числу сложнейших произведений мирового музыкального искусства...

...Песня, танец и марш — самые широко распространенные, самые массовые, самые демократические области музыки...

Подобно тому как фундамент связывает дом с землей, с почвой, на которой он держится, песня, танец и марш связывают все богатейшее, многообразно развитое здание музыки с огромными массами людей, с народной почвой» (с. 7—8).

«Опора на песню, танец и марш, — пишет далее Д. Б. Кабалевский, — раскрывает широчайшие перспективы для установления многообразных связей музыки со всеми звеньями изучаемой в школе истории человеческого общества...

«Три кита» делают более легким и естественным включение в музыкальные занятия многих тем, постепенно расширяющих и углубляющих музыкальную культуру учащихся: речь музыкальная и речь разговорная; интонация в музыке; развитие музыки; различные типы (формы) построения музыки; музыка народов Советского Союза и народов мира и т. д. <...>

Опора на «трех китов» устанавливает естественную связь школьных занятий музыкой с повседневной жизнью школьников» (с. 12—13).

Важнейший принцип связи музыкальных занятий с жизнью, имевший то или иное преломление во всех программах, подчеркивается здесь особенно настойчиво: *«Музыка и жизнь — это генеральная тема, своего рода «сверхзадача» школьных занятий музыкой,* которую ни в коем случае нельзя выделять в самостоятельный, более или менее изолированный раздел. *Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях с первого до последнего класса,* так же как их будут пронизывать идеи патриотизма и интернационализма, формируя мировоззрение учащихся, воспитывая их нравственность и душевное благородство» (с. 14).

«Важнейшей особенностью новой программы, — пишет далее Д. Б. Кабалевский, — которую необходимо выделить и подчеркнуть, *является ее тематическое построение.* Для каждой четверти учебного года определяется своя тема. Постепенно и последовательно усложняясь и углубляясь, она раскрывается от урока к уроку. Между четырьмя четвертями и между всеми годами обучения также осуществляется внутренняя преемственность. Все побочные, второстепенные темы подчинены основным темам и изучаются в связи с ними...

Тематическое построение программы создает условия для достижения цельности урока, единства всех составляющих его элементов...

...Творчески подходя к программе, учитель ни в коем случае не должен разрушать ее тематическое построение, потому что последовательное развитие определенных тем — основа основ данной программы» (с. 15—16).

Следует заметить, что положение о целостности урока выдвигалось и в предыдущих программах, и в экспериментальной программе Института художественного воспитания; в них указывались также и различные темы, например, «Сказка в музыке», «Природа в музыке» и др. Однако эти темы, во-первых, обычно относились лишь к «слушанию музыки», что фактически не цементировало, а, напротив, расчленяло урок на особые «разделы» и, во-вторых, их последовательность не определялась никакими внутренними закономерностями и могла довольно свободно меняться. Тематический характер программы, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, способствует устранению обоих этих недостатков.

Д. Б. Кабалевский указывает и на важность развития творческой активности учащихся: «Все формы музыкальных занятий в школе должны способствовать *творческому* развитию учащихся, т. е. вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, стремление сделать что-то свое, новое, лучшее» (с. 24).

В той же вводной статье к новой программе Д. Б. Кабалевский отмечает: «Называя эту программу новой, я вовсе не хочу

сказать, что она отрицает все, что является содержанием ныне существующих программ, что положенные в ее основу принципы противоречат всему ценному, что накоплено коллективным опытом лучших наших педагогов... называя предлагаемую программу *новой,* я имею в виду не детали, касающиеся тех или иных отдельных сторон существующей сейчас программы, тех или иных частных методик, а *новые принципы.* Следовательно, и изменения, вносимые в программу, являются *изменениями принципиального характера»* (с. 7).

Все указанные положения нашли свое яркое проявление в построении программы, в ее структуре. Здесь нет привычных разделов: «Пение», «Слушание музыки», «Музыкальная грамота», отдельных указаний объема знаний и навыков по классам, репертуара песен, предлагаемых для разучивания с детьми, и перечня произведений для слушания. В соответствии с тематическим принципом построения занятий в программе дано краткое содержание каждого урока и к нему репертуар. Каждый урок представляет собой конкретное звено в общей теме четверти (полугодия) и все они выражают принцип преемственности. В содержание уроков входят и методические указания (примерные беседы, вопросы к учащимся, те желаемые выводы, к которым должны дети прийти сами, и т. п.).

Структура рассматриваемой программы для I—III классов такова:

Первый класс открывается «Предварительными замечаниями». Эти замечания, хотя во многом действительно относятся к I классу, вместе с тем в основных положениях сохраняют свою значимость и для II—III классов. (Например, метод «забегания» вперед и «возвращения» к уже пройденному, использование музыкальных инструментов и др.)

Далее программа всех трех классов строится идентично: дается тема каждой четверти и поурочное краткое содержание работы с элементами методических указаний.

Исходя из принципа «тематизма» и комплексности обучения, в программе не вычленены привычные требования к учащимся по годам обучения («знания и навыки») и репертуар не разделяется «для пения» и «для слушания», а в конце каждого урока приводится репертуар и дается указание: «исполнение», «слушание». Эти указания важны потому, что одно и то же произведение на одном уроке может только прослушиваться, а на другом — исполняться.

В «Программе по музыке для общеобразовательной школы (с поурочной методической разработкой). 4—7 классы» перед программой для каждого класса даны «Предварительные замечания», где сформулированы основные задачи каждой четверти, сущность предлагаемых тем, направленных в целом на реализацию тех принципов, которые изложены в вступительной статье к программе начальных классов. Во всех «Замечаниях» подчеркивается мысль о необходимости уделять большое внимание тому,

чтобы одновременно с увлеченностью музыкой у школьников формировалось и осознанное отношение к ней, «чтобы ребята учились не только высказывать свое мнение, но и аргументированно отстаивать его (или же, согласившись со своим «оппонентом», честно и открыто признать свою неправоту)» («Предварительные замечания» к программе IV класса).

Следует отметить, что задача *размышлять* на музыкальных занятиях выдвигается программой не только перед учащимися, но и перед учителями. В ней сказано: «...надо подчеркнуть, что текст «Предварительных замечаний» и самой программы учитель должен рассматривать и как материал для собственных размышлений, и, разумеется, как основу для постановки вопросов перед учащимися с целью вызвать в них стремление к такого же рода размышлениям».

«Предварительные замечания» действительно требуют глубокого продумывания, так как имеют в виду весьма сложные вопросы (например, о красоте и правде в музыке, о музыкальной драматургии и др.).

Таким образом, программа, разработанная под руководством Д. Б. Кабалевского, и по форме и по содержанию коренным образом отличается от всех прочих. Однако при всем этом сама цель школьных уроков музыки фактически идентична выдвигаемым и ранее: «ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров» (Учительская газета, 1974, 5 янв.).

ЛИТЕРАТУРА

Материалы XXIV съезда КПСС. М., 1971.

Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976.

Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.

Ленин В. И. Речь на III Всероссийском съезде Коммунистического Союза молодежи, 2 октября 1920 г. — Полн. собр. соч., т. 41.

Ленин В. И. О пролетарской культуре (проект резолюции).— Полн. собр. соч., т. 41.

Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. — Пед. соч. М., 1959, т. 3.

Апраксина О. А. О школьной программе по пению. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 5. М., 1966.

Апраксина О. А. Современные задачи музыкального воспитания в школе.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 2. М., 1963; вып. 10. М., 1975.

Апраксина О. А. Вступительная статья. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 11. М., 1976.

Асафьев Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе. Избр. статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973.

Баренбойм Л. А. Выдающиеся советские музыканты-просветители. — Сов. музыка, 1970, № 2.

Искусство и коммунистическое воспитание. М., 1960 (статьи: Кантор К. Эстетическое воспитание и творчество; Кассиль Л. Воспитание вкуса; Ильенков Э. О «специфике» искусства; Сарабьянов Д. Искусство — в повседневную жизнь).

Кабалевский Д. Б. Идейные основы музыкального воспитания в Советском Союзе. — Сов. музыка, 1970, № 9.

Книга о музыке/Ред.-сост. Г. Головинский, М. Ройтерштейн. М., 1975.

Кремлев Ю. А. Выразительность и изобразительность в музыке. М., 1961.

Кремлев Ю. А. Познавательная роль музыки. — В кн.: Вопросы эстетики. М., 1963.

Луначарский А. В. В мире музыки. М., 1958 (статьи: Основы художественного образования. Что такое понимание музыки? Почему нам дорог Бетховен?).

Мазель Л. А., Цукерман В. А. Анализ музыкальных произведений. Методика анализа малых форм. М., 1967.

Морозова С. Н. Из истории массового музыкального воспитания. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 12. М., 1977.

Ройтерштейн М. И. Выразительные средства музыки. М., 1962.

Рыжкин И. Я. Назначение музыки и ее возможности. М., 1962.

Сохор А. Н. Воспитательная роль музыки. Л., 1962.

Раздел второй
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Глава IV.
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

§ 1. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В I КЛАССЕ

Уроки в I классе имеют особое значение во всей системе музыкального воспитания. Здесь происходит знакомство учителя с классом, а класса с учителем и преподаваемым им предметом; здесь закладываются основы желаемого отношения детей к урокам музыки, а следовательно, к самой музыке — фундамент для последующей музыкальной работы. Большое значение имеет *первый* урок в I классе, поскольку первые впечатления обычно наиболее сильны. Дети задолго готовятся к тому, что они начнут учиться в школе, ждут этого события, и все их внимание, интересы собраны, направлены на учителя. Необходимо тщательно продумать содержание первого урока, его примерные варианты, так как заранее трудно предусмотреть все возможные неожиданности этой первой встречи. Учителю целесообразно предварительно познакомиться с составом первых классов: выяснить, из детского сада или из семьи пришел тот или иной ребенок. Обычно детсадовские дети привыкли к коллективу, не дичатся; многие из них на музыкальных занятиях в детском саду знакомились с некоторыми произведениями, включенными и в школьную программу (например, слушали пьесы из «Детского альбома» П. И. Чайковского, пели песни). Зная, хотя бы примерно, уровень предварительной музыкальной подготовки детей, учитель соответственно строит и свой урок; если в него входит что-то уже известное детям, то важно и это известное преподнести в новом свете, в свете требований и задач школы. Иначе дети могут быть разочарованы: ничего нового и интересного в школьном уроке музыки нет.

Каждый раз начало работы в новом I классе — экзамен для учителя, и желательно, чтобы у него не было «переэкзаменовки», т. е. исправления каких-либо недочетов. Важно с первых уроков вызвать у детей интерес и желание заниматься музыкой. Помощь в этом может оказать опора на опыт, уже имеющийся у детей (для чего и важно предварительное ознакомление с поступившими в школу), и раскрытие перед ними дальнейшей перспективы. В «Предварительных замечаниях» к программе I класса говорит-

ся: «Если ребята почувствуют, что учитель верит в них и относится к ним с уважением, они сразу же сами поверят в учителя и, что также очень важно, поверят в самих себя».

Приступая к планированию занятий в каждом классе (первом, втором и т. д.), учителю важно иметь в виду некоторые общие моменты, наиболее типичные именно для данного возраста. Поэтому, хотя абсолютно одинаковых (первых, вторых и следующих) классов не может быть, как не может быть абсолютно одинаковых даже двух людей, учитель, зная эти общие моменты, все же имеет определенную опору, основу для построения учебно-воспитательного процесса в каждой возрастной группе.

Общая характеристика первоклассников

Для первоклассников типичны:

а) несформированность, хрупкость всего организма; быстрая утомляемость от однообразного положения, однообразной деятельности, монотонной речи учителя, шаблонного проведения урока;

б) отсутствие навыков систематической, целенаправленной умственной работы, но цепкая память;

в) небольшой объем произвольного внимания; преобладание непроизвольного внимания, что вызывает необходимость его постоянной активизации путем переключения на разные «объекты» (задания, виды деятельности, индивидуальные и коллективные формы работы и т. д.);

г) яркое образное воображение, его конкретность (отсюда необходимо помнить об опасности прямолинейной, примитивной связи характера звучания музыки с конкретными образами, например, низких звуков — с «медведями», высоких — с «птичками», «зайчиками» и т. п.);

д) склонность к игре: через игровые формы легко усваивается даже сложный материал. Игра активизирует воображение, внимание, память, способствует развитию творческих способностей детей.

Музыкальная характеристика первоклассников

Обычно музыкальный уровень первоклассников довольно неровный. Одни дети уже умеют слушать музыку не отвлекаясь, чисто и выразительно поют различные песни; другие даже не понимают, что значит специально *слушать* музыку, не представляют, что значит *петь верно* (особенно если учитель пользуется вовсе непонятным им термином: *нечисто* поете); некоторые дети учатся музыке (дома, в ДМШ, в ДХС), т. е. уже имеют некоторые исполнительские навыки, получили некоторые знания из области музыкальной грамоты; одни учащиеся уже любят музыку (хотя часто и не думали об этом), другие равнодушны к ней, так как росли в неблагоприятных для этого условиях (родители, окружающие пренебрежительно относятся к музыке).

Естественно, что вследствие этих особенностей и возможности музыкального развития первоклассников на уроках неодинаковы. Но все же можно отметить и некоторые общие черты, характерные для данного возраста:

а) в области восприятия (слушания) музыки возможности детей довольно широки: им доступны основные жанры, названные Д. Б. Кабалевским «тремя китами» в музыке, — марш, танец, песня; доступна музыка иллюстративного характера. Однако из-за незначительного объема произвольного внимания у первоклассников произведения, предназначенные им для слушания, должны быть небольшими, заключать в себе яркий образ, который учитель раскрывает в его *выразительном,* а не иллюстративном значении как *музыкальный образ,* имеющий свой смысл, свое содержание;

б) в области пения возможности первоклассников в начале занятий в значительной мере определены предыдущей музыкальной подготовкой. Так, например, их певческий диапазон может состоять всего из 2—3 звуков, а может быть развит более октавы. Вместе с тем у всех детей голосовой аппарат еще не сформировался, отличается хрупкостью, смыкание голосовых связок краевое, из-за чего сила и «полетность» звучания весьма ограничены. Поэтому «рабочий диапазон», особенно в начале занятий, должен в основном совпадать с примарной зоной, типичной для детей 7 лет: *ре — ля* первой октавы. Заметим при этом, что расширение примарной зоны легче происходит за счет постепенного включения более высоких звуков ($си_1$, $до_2$, даже $ре_2$), но не более низких: как правило, петь *до* первой октавы первоклассникам трудно. Для них естественно звучание легкое, звонкое, прозрачное; а *до* первой октавы звучит напряженно;

в) следует специально отметить возможности первоклассников в области творчества. Специальные исследования и передовой опыт показывают, что дети младшего возраста легко откликаются на различные творческие задания. Они могут импровизировать на заданный или придуманный самими словесный образ (так называемые вокальные импровизации); могут создавать ритмические и мелодические импровизации на музыкальных инструментах; инсценировать (организовать игру-драматизацию) знакомую песню или инструментальную пьесу изобразительного характера и т. п.

Основные задачи музыкального воспитания в I классе

1. Во всех основных методических материалах по музыкальному воспитанию, начиная с первых послеоктябрьских лет и до последнего времени, главная задача виделась в развитии интереса и любви к музыке, желания слушать и исполнять ее. (Вспомним идеи Б. Л. Яворского, Н. Я. Брюсовой, В. Н. Шацкой, Н. Л. Гродзенской и др.)

В «Предварительных замечаниях» к программе I класса подчеркивается: *«Увлечь ребят музыкой* — этот коренной вопрос му-

зыкальных занятий в школе учитель не должен упускать из виду с первой же минуты первого урока в первом классе».

2. Необходимо дать первые, пока еще элементарные представления о связи музыки с жизнью, о том, что музыка своими, только ей присущими средствами передает мысли и чувства человека, то, что его радует и печалит, что его окружает. Именно поэтому музыкальные произведения такие разные: веселые и грустные, спокойные и задорные; под музыку люди маршируют, танцуют, поют различные по содержанию и характеру песни. Но музыка может рассказать о многом только тому, кто умеет ее слушать. Надо учиться слушать музыку и исполнять ее (петь, играть на музыкальных инструментах, хотя бы самых простых).

3. Первоклассники должны приобрести некоторые сведения о том, как же, какими средствами композитор передает содержание, характер произведения. В новой принятой программе, разработанной в НИИ школ, этой задаче уделяется очень большое внимание. В «Предварительных замечаниях» к программе I класса указывается: «Избегая поначалу всего, что требует от ребят заучивания каких-либо правил и многократного повторения каких-либо упражнений, учитель должен исподволь приучать их к простейшим музыкальным понятиям самого общего характера; различие звуков по высоте, длительности, силе, по скорости и направлению их движения; соотношение сильных и слабых долей, количество их в такте и соотношение звуков мелодии по их относительной длительности (метр и ритм); мелодия и сопровождение (аккомпанемент); выразительные и изобразительные особенности и возможности звуков и их сочетаний; различная окраска звуков (тембр); простейшие формы построения музыки (одночастные, двухчастные, трехчастные); различные виды исполнения музыки (отдельные инструменты, певцы-солисты, хоры, оркестры и т. п.). К концу первого года обучения по усмотрению учителя можно начать приучать ребят к тому, чтобы звучание той или иной исполняемой мелодии ассоциировалось в их сознании с внешним рисунком записи ее на доске — на нотном стане».

4. На основе получаемых детьми музыкальных впечатлений в процессе накопления музыкального опыта необходимо систематически развивать их музыкальные способности: эмоциональную отзывчивость на музыку, музыкальный слух, чувство ритма и лада, музыкальную память, творческое отношение к музыке. В вводной статье к указанной программе «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы» Д. Б. Кабалевский пишет: «*Творческое начало* может проявляться в ребятах уже с первого класса: *в своеобразии ответов* (а не только в их правильности), *в стремлении самому задавать вопросы учителю* (а не только отвечать на его вопросы), *в собственных предложениях о характере исполнения* того или иного музыкального произведения, *в остроте слуховой наблюдательности,* проявляющей себя в рассказах о музыке, услышанной вне школы (между уроками и в каникулярное время), и т. д., и т. п.» (с. 24—25).

5. Важной задачей учителя I класса является начало организации музыкального коллектива, без чего невозможно, в частности, добиваться освоения детьми основных вокально-хоровых навыков. Уже с I класса учитель должен стремиться к тому, чтобы пение детей постепенно приближалось «к достижению уровня подлинного искусства. *Каждый класс — хор!* — вот идеал...» — пишет Д. Б. Кабалевский (с. 23).

6. Поскольку одной из главных задач музыкальных занятий является постоянная связь их с жизнью, большое значение для реализации этой задачи имеет опора на знания, получаемые школьниками на других предметах. В настольной книге первоклассника — «Родной речи» — учитель найдет, например, доступное детям объяснение понятия «фраза», материал о выразительности произнесения слов (связь с интонацией в музыке), стихотворения, на которые написана музыка, и т. п. Учитель должен достаточно хорошо знать, что его воспитанники получают на других занятиях и, используя эти сведения, углублять представления учащихся о значении музыки в жизни человека.

Названные задачи музыкального воспитания в I классе в определенной мере будут решаться и в последующие годы, но на ином материале, с соответствующим усложнением и углублением.

Задачи по разным видам деятельности на уроке музыки и их взаимосвязь

Задачи развития восприятия музыки

Восприятие — *слышание* — музыки лежит в основе всех музыкальных занятий. Нельзя спеть мелодию, нельзя сочинить ее, не слыша, например, звуковысотного и ритмического движения. Но *слышать* музыку не просто, поскольку содержание любого произведения передается комплексом выразительных средств, в каждом случае своеобразно связанных друг с другом и находящихся в постоянном движении, развитии. Поэтому необходимо учить слушать музыку. Конечно, навык слушания развивается в любой музыкальной деятельности, например при разучивании песни. Однако, прежде чем воспроизвести заданный звук, его нужно услышать.

Как уже говорилось, в советской школе с первых лет ее существования в музыкальные занятия было введено специальное слушание музыки. Оно способствует формированию умения следить за процессом развития музыкального образа (образов), «наблюдать» музыку (Б. В. Асафьев), охватывать своим вниманием произведение в целом и эмоционально откликаться на него. Нередко, когда определяются задачи слушания музыки на школьном уроке, говорят о привитии детям любви и интереса к ней, о расширении музыкального кругозора, о получении различных сведений о музыке и музыкантах (о средствах музыкальной выразительности,

музыкальных стилях, жанрах и т. д.). Однако ведь и в процессе хорового пения дети получают аналогичные сведения, пусть в несколько ограниченных репертуарных рамках. В связи со сказанным закономерно поставить такой вопрос: «Так, может быть, целесообразнее при столь ограниченном времени в школе (45 минут в неделю!) заниматься чем-то одним?» Нужно сказать, что практические работники нередко фактически так и поступают: сводят все содержание урока либо к пению (разучиванию песни с элементами музыкальной грамоты), либо к слушанию музыки и беседам о ней. И этим они допускают серьезную ошибку. Несмотря на то, что исполнение музыки не может происходить вне ее восприятия, несмотря на взаимодействие этих двух процессов, каждый из них все же имеет свои особенности. *Исполнение* музыки решает ряд задач, не сводимых к восприятию, *восприятие* же музыки имеет свои задачи, хотя, конечно, и не изолированные от общих задач музыкального воспитания. Поскольку слушать музыку дети могут значительно более разнообразную, сложную, чем те песни, которые они могут спеть, конечно, расширение кругозора, интересов, формирование вкусов наиболее интенсивно происходит именно благодаря специальному слушанию (восприятию).

Развитие навыков восприятия музыки — задача сложная, особенно на начальном этапе обучения. Дело в том, что младшим школьникам часто *кажется*, что они слушают музыку. Например, при слушании музыки оживленного характера дети часто фактически перестают ее воспринимать: вовлекаясь в *моторику* произведения, они даже не сразу замечают, если учитель прекращает исполнение (опыт Н. Л. Гродзенской, Л. В. Данилевской и др.). Ребята могут отвлекаться на какое-то время, потом опять быть внимательными, и при этом они не замечают, что в какой-то период вообще *не слышали* музыки. Бывает, что учитель при исполнении уже знакомого произведения нарочно выпускает какие-то эпизоды, и многие дети также не замечают этого. В I классе дети воспринимают музыку слитно, нерасчлененно, как общий характер, настроение. Они легко различают контрастные образы: «грустно»—«весело», «быстро»—«медленно», «громко»—«тихо», различают ярких «представителей» тех «трех китов», о которых говорит Д. Б. Кабалевский, но при этом далеко не всегда слушают все произведение от начала до конца, не отвлекаясь. Нередко, узнав пьесу по первым тактам, они уже не слушают дальше, и именно поэтому неоднократно прослушанные пьесы, например из «Детского альбома» П. И. Чайковского, они путают одну с другой и с пьесами других композиторов, например, путают «Вальс» с «Итальянской песенкой», а «Старинную французскую песенку» П. Чайковского с «Первой утратой» Р. Шумана и т. п. Научить слушать и слышать произведение в целом, от начала до конца, — важнейшая задача, стоящая перед учителем в I классе. Необходимо, чтобы дети поняли, что *музыка тем и отличается*, например, от картины, что *в ней каждое мгновение что-то происходит*, звуки или повторяются, или меняются, соединяются в раз-

личные мелодии, состоящие из разных, сходных или контрастных, фраз. Для того чтобы все это заметить, почувствовать, понять, и надо учиться слушать музыку. Решению этой задачи помогает освоение детьми элементов музыкальной выразительности: для того чтобы ответить, как звучит произведение, какими средствами композитор создает то или иное настроение, дети вслушиваются в характер движения мелодии, ее ритмический рисунок, в выразительное значение регистров, темпов, динамики (впоследствии и лада, хотя как окраску они и в I классе различают мажор и минор при их *ярком* проявлении).

Обычно слушание музыки условно проводится по следующим четырем этапам:

1) вступительная беседа;
2) исполнение произведения;
3) беседа о прослушанном произведении;
4) повторное слушание.

Мы подчеркиваем, что эти этапы *условны,* так как их наличие или отсутствие, а самое главное, их содержание диктуются конкретными условиями (подготовкой детей, задачами, в связи с которыми исполняется произведение, и др.).

Вступительная беседа может и отсутствовать, если произведение безусловно будет восприниматься детьми в верном направлении. Главной целью вступительной беседы в I классе является организация внимания, заинтересованности детей в том, чтобы услышать произведение. Для мобилизации внимания детей учитель ставит перед ними различные задачи в зависимости от их подготовки как слушателей (их музыкального опыта) и от самой цели показа произведения. Например, учитель может сказать:

а) «Сейчас вы услышите небольшое музыкальное произведение, небольшую музыкальную пьесу. Как бы вы ее назвали? Почему?»;

б) «Сейчас вы услышите пьесу, которую ее автор, композитор П. И. Чайковский, назвал «Марш деревянных солдатиков». Послушайте музыку и подумайте, почему он так ее назвал»;

в) «Прослушайте внимательно произведение и подумайте, музыка рассказывает здесь о каком-то одном событии, настроении или о разных» (например, Л. Бетховен. «Веселая. Грустная») и т. д.

В вступительной беседе учитель может кратко рассказать о композиторе (и поэте), о названии произведения (например, «Музыкальная табакерка» А. Лядова), о том, кто исполняет (какой инструмент, голос, хор, оркестр).

При этом вновь подчеркнем, что важно воспитывать непрерывность внимания детей и умение дослушивать произведение до конца, ибо часто, сразу определив свой ответ, ребенок уже перестает слушать. Нужно так воспитывать его восприятие, чтобы он понял: ключик к верному ответу не получишь, не дослушав внимательно до самого конца. (Н. Л. Гродзен-

ская при этом рассказывала, как слушают музыку на концерте; ставила задачу слушать до тех пор, пока звук совсем *не растает*, после чего ребятам разрешалось похлопать исполнителю.)

Исполнение произведения. В вступительной беседе можно хорошо настроить детей на слушание, но затем не оправдать их ожиданий, не оправдать *сказанного* о музыке. К сожалению, это случается не так редко, но причины — разные: учитель недостаточно хорошо подготовился к исполнению произведения; показанная запись звучала некачественно; внимание детей было израсходовано на слушание беседы и на слушание музыки его просто не хватило; произведение по своему характеру, стилю не имело в предварительном опыте детей сходных музыкальных впечатлений и т. д.

Конечно, самым желательным является «живое» исполнение, когда учитель настолько хорошо знает произведение, что может исполняя его, смотреть в класс. «Встреча» с глазами детей во время слушания имеет важнейшее значение; для первоклассников имеет значение и лицо учителя во время исполнения (сосредоточенное, ласковое, задумчивое...), но оно никогда не должно иметь «сделанное» выражение: дети всегда чувствуют, искреннее чувство или фальшивое.

С первых шагов обучения слушанию музыки учитель должен добиваться тишины во время исполнения. Если он сам не выполняет неукоснительно это требование, продолжает исполнять музыку при шуме в классе, то и в детях он не воспитает нужного отношения к музыке. Для первоклассников особенно трудно сохранять тишину во время исполнения музыки оживленного характера. Чтобы добиться этого, следует заставлять работать их воображение («они сидят на концерте»), использовать игровой прием (предлагать «танцевать», «маршировать», «скакать» мысленно, так же как петь «про себя», мысленно, а не вслух). Поскольку для полноценного восприятия необходим музыкальный опыт (сохраняющиеся в памяти музыкальные образы, произведения, интонации), важно, чтобы дети накапливали его. Для этой цели целесообразно основные произведения, из которых желательно составить музыкальный багаж детей, повторять неоднократно. Их, как советовала Н. Л. Гродзенская, дети должны знать твердо. Другие же произведения, исполняемые для пояснения какой-либо мысли, явления, факта, могут быть *проходящими*, хотя и они играют большую роль в расширении музыкальных впечатлений учащихся. Учитывая психофизиологические особенности первоклассников (характер их внимания, памяти), с целью обострения их восприятия музыки, хорошо привлекать к ее исполнению тех детей, которые обучаются музыке (дома, в ДМШ): даже несовершенное их исполнение особенно нравится маленьким слушателям.

Беседа о прослушанном произведении в I классе, как и вступительная беседа, не должна быть долгой, многословной (иногда в беседе дети так далеко уходят от самой музыки, что весь смысл ее проведения пропадает). Поскольку в I классе

музыкальный (да и общий!) словарь детей еще весьма беден, они часто не могут найти слова, которые бы верно передали то, что они интуитивно чувствуют при восприятии музыки. Поэтому на первых этапах учитель ставит больше наводящих вопросов. Это помогает детям самим сделать нужный вывод в результате тех или иных сравнений, сопоставлений, выполнения заданий, предложенных учителем перед восприятием произведения. Попутно в процессе беседы учитель сообщает школьникам нужные музыкальные термины; детям нравится, что они знают такие новые слова, как «форте», «пиано», «темп», «регистр»; они начинают и сами пользоваться ими. Конечно, этих слов не должно быть много и все они должны быть непременно связаны с тем, что дети слушают и исполняют. При этом важно, чтобы все знания детей были верными. Об этой простой истине учителя иногда забывают. Так, например, одна учительница, исполнив «Первую утрату» Шумана, получила ответ, что это «Болезнь куклы» П. И. Чайковского. Не исправив ответ, учительница исполнила «Болезнь куклы». «А это что такое?» — спросила она. В ответы попали и «Старинная французская песенка», и «Болезнь куклы», и «Первая утрата». Теперь уже детям стало совсем трудно разобраться, кто же прав и какие пьесы были сыграны. Учительница же, только с огорчением заметила: «Ну, вы все перепутали!» и... перешла к следующему «разделу» урока.

Беседа должна быть непринужденной, живой; проводя ее, учителю никогда не следует упрекать детей за неверный ответ или смеяться над ним, даже если он и нелепый. В итоге же разбора, беседы у всех детей должно создаться правильное представление о произведении в целом, его авторе, названии, характере, средствах музыкальной выразительности.

Повторное слушание, как уже было сказано, имеет большое значение. Оно может проводиться и на том же уроке (обычно после краткой беседы, разбора), чтобы закрепить полученное впечатление, получить от него *радость*. Опыт говорит о том, что дети обычно любят то, что хорошо знают, могут даже напеть мелодию (или хотя бы петь ее про себя). Поэтому для слушания в I классе так важно давать музыку с яркой, легко запоминающейся мелодией.

Для формирования навыков слушания музыки в I классе можно рекомендовать разнообразные методы, приемы, задания, вопросы. Например, перед повторным слушанием на одном из уроков учитель спрашивает:

1) «Как звучит... (такая-то пьеса)?» (Весело, задорно, шутливо или грустно, задумчиво, спокойно или торжественно, мощно и т. д.) Все ответы должны найти сами дети, вспомнив звучание, т. е. *произвольно* вызвав музыкально-слуховые представления. Если дети не могут выполнить это задание, следовательно, произведение еще «не легло» в их памяти.

2) «Все ли время звучит музыка одного характера? Поднимите руку в тот момент, когда: *а)* появится новая музыка; *б)* повто-

рится начало (какая-то часть, уже звучавшая) или *в)* я сделаю ошибку».

3) «Как бы вы назвали такую пьесу и почему?»

4) «Среди нескольких маршей один будет... фантастический (или игрушечный, торжественный и т. д.). Какой он по счету и почему ты так решил(а)?»

5) «Я сыграю несколько вальсов. Если услышите знакомый, поднимите руку». (Надо ответить, что это за вальс, какого композитора.)

6) «Если бы вы были композиторами и хотели сочинить польку (марш, колыбельную и т. д.), то какой бы вы избрали темп? регистр? характер мелодии?» (Учитель называет те средства выразительности, какие, по его мнению, дети поняли и знают.)

Таких приемов, вопросов учитель сам может придумать множество. Главное, чтобы они активизировали детей, вызывали их эмоциональный отклик, вовлекали в музыкальный процесс, а те или иные знания из области музыкальной грамоты не самоцель, а путь к этому.

Певческие задачи в I классе

Основные певческие задачи неразрывно связаны с развитием музыкального слуха первоклассников. Что значит научить петь чисто? Это значит — верно воспринять звук и верно воспроизвести его. Можно наблюдать случаи, когда дети слышат правильно, могут найти нужный звук на инструменте, сказать, верно или неверно учитель спел мелодию знакомой песни, но сами спеть чисто не могут. Причины неверного пения, как уже говорилось, различные: отсутствие внимания, неразвитый певческий диапазон, отсутствие координации между слухом и голосом, смещенный певческий диапазон. Поскольку в классе обычно бывают разные дети, имеющие эти недостатки, то в работе следует применять такую сумму приемов, которая в целом была бы полезна каждому ребенку. Но, пожалуй, главное, о чем должен помнить педагог, — это то, что любой навык требует времени для формирования. Не случайно существует понятие, что песня *впевается* постепенно. Отсюда — повторяемость разучиваемой песни (попевки), более медленный (но не чрезмерно!) ее темп, если у автора он быстрый. Нужно, чтобы каждый ребенок успел вслушаться в движение мелодии и *приказать* своему голосу воспроизвести именно этот звук. В связи со сказанным, первой важной певческой задачей является задача научить детей *тянуть* звук, петь плавно *(легато)*.

Практика показывает, что в этом возрасте дети обычно «говорят» песню, т. е. используют имеющийся у них речевой навык, певческого же навыка — *тянуть, петь звук* — у многих еще нет.

От чего зависит умение петь легко? Прежде всего от понимания детьми разницы между речью и пением, которую учитель может продемонстрировать на примерах. Поскольку пение требует

особого, певческого дыхания, встает вопрос о том, как его развивать в I классе.

В среде педагогов и методистов есть сторонники *прямого* пути, т. е. считающие, что нужно объяснять детям, как надо дышать («взять дыхание под поясок», «расширить ребра» и т. п.), и пути *косвенного,* ставящего детей в такие условия, чтобы их дыхание было оптимальным, чтобы его хватало на всю фразу и в то же время не было перегруженным. Многие методисты отмечают (и это подтверждают психологи), что фиксация внимания на процессе дыхания часто делает его у детей неестественным, судорожным. Для ребят понятнее задача не делать вдох посреди фразы (т. е. уметь распределять дыхание на всю фразу), и для этого ребенок возьмет нужное количество воздуха.

В I классе в работе над дыханием особое значение имеет показ учителя: рука учителя показывает «внимание», «дыхание», «начало пения». Вначале характер вдоха хорошо представить образно: «Как будто нюхаешь цветок» (Н. Л. Гродзенская).

Конечно, напевность, а следовательно, и певческое дыхание достигаются по-разному на разном певческом материале (упражнениях, песнях), так как для этого есть более и менее благоприятные условия. Более благоприятные условия: *а)* при плавном движении мелодии (без резких скачков); *б)* при простом ритмическом рисунке; *в)* в умеренном темпе (не быстром и не очень медленном); *г)* при умеренной динамике. Поэтому самыми первыми упражнениями обычно являются упражнения на *собирание* одного звука на слоги «лю», «гу». Слог «лю» помогает выработке мягкого звука, без форсировки, напряжения. Слог «гу» активизирует мягкое нёбо и способствует более точному пропеванию звука. Затем идут упражнения в примарной для большинства школьников зоне звучания (*ре — ля* первой октавы) сверху вниз через ступень (трезвучие), поступенно («лестница») или на слоги («гу», «лю», «да», «зи», «ди» и т. д.), или на удобный текст, с тем чтобы характер звука сохранялся при разных гласных. Например: «Мы поем, хорошо поем»; «Гу-гу-гу, паровоз, всех ребят домой привез» и т. д.

Пение любого упражнения, даже если это один звук, должно быть красивым. С самых первых шагов дети должны вслушиваться и оценивать пение свое и товарищей (красивое оно или нет) и определять, что, как надо сделать, спеть, чтобы было красиво. Этому помогает создание какого-либо образа: «спеть ласково», «мягко», «звонко, но без крика». Полезно практиковать пение по рядам, чтобы не поющие в данный момент дети вслушивались в звучание и оценивали его. Хорошо предлагать спеть отдельным детям с чистыми, звонкими голосами, а затем также группе, ряду, всему классу. Попутно с пением упражнений и песен, так же как при слушании музыки, даются элементарные сведения по музыкальной грамоте.

Кратко остановимся на разучивании песни. Заметим, что те этапы разучивания, о которых пойдет речь, и некоторые

приемы характерны не только для I класса, но на начальном этапе занятий они имеют особое значение.

Показ песни. Первое знакомство детей с песней ставит своей целью заинтересовать детей, вызвать у них желание разучить ее, чтобы петь самим. Поэтому показ должен быть художественным, выразительным. Даже если песня имеется в записи, а учитель не владеет нужными для ее исполнения навыками аккомпанирования (если песня с сопровождением), все равно и в этом случае он обязан уметь спеть песню выразительно, так чтобы она понравилась детям. Для этого не нужно иметь большой певческий голос. Важно, чтобы мелодия и слова прозвучали ясно, выразительно; чтобы чувствовалось, что песня нравится самому учителю, что он не равнодушен к ней. Это всегда передается в исполнении. Иначе говоря, запись ни в какой мере не снимает с учителя обязанности самому не только хорошо знать песню (ее текст, мелодию), но и уметь ее должным образом показать детям, продумать и прочувствовать ее содержание, ее интерпретацию, даже если это совсем маленькая, простенькая песенка.

Беседа о песне, ее характере, содержании не должна быть многословной; ее основная цель — уточнить *художественный образ песни,* чтобы он был тем «маяком», который освещает и направляет путь, ведущий к исполнению. Иногда песня нравится не всем детям. В частности, так бывает с песнями созерцательными, печальными: большинство детей младшего школьного возраста предпочитает песни веселые, смешные. Однако по мере «впевания» в такую грустную песенку, она становится ближе, а часто и любимой (например, «Не летай, соловей», «Скворушка прощается», мелодия «Старинной французской песенки»).

Разучивание слов и мелодии. В зависимости от сложности песни словесный текст учится или одновременно с мелодией, или немного впереди ее, но не следует слишком много времени уделять раздельному разучиванию слов и мелодии: и то, и другое учится значительно быстрее вместе, когда мелодия предстает перед детьми в словесном, более им понятном смысле, а словесный смысл обретает в мелодии новую значимость и выразительность. Песня обычно разучивается по фразам. Понятие о фразе дети получают на занятиях родной речью, закрепляется оно при разучивании песни, при выполнении требования «петь фразу на одном дыхании», «не брать дыхания посреди фразы» или при разборе строения песни (повторность фраз или их контрастность, схожесть). Выяснение повторности или изменения фраз требует внимания к движению мелодии, ее звуковысотному и ритмическому рисунку. Движение мелодии хорошо усваивается при ее показе рукой, ручными знаками, а также в графической, а позднее и нотной записи. Иначе говоря, при применении принципа наглядности привлекаются сведения из музыкальной грамоты, это позволяет лучше освоить песню, в то же время знания детей приобретают прочность и осознанность.

Работа над выразительностью исполнения сопровождает весь процесс разучивания песни, с самого его начала. Однако работу над выразительностью многие методисты рассматривают и как завершающий этап: когда слова и мелодия песни выучены достаточно прочно, настает возможность более творчески ее интерпретировать. Дети свободнее критикуют недостатки своего исполнения, увлеченно и сознательно работают над образом в целом и отдельными деталями (фразами, их динамикой, нюансами). Здесь опять-таки невозможно обойтись без постоянной апелляции к детскому восприятию музыки (*как* звучит песня или ее эпизод?) и без знания в определенном объеме музыкальной грамоты (используются сведения о строении песни, ее выразительных средствах). Выразительному пению способствуют интересные сообщения об авторах произведения, истории его создания. Обычно это повышает и воспитательную значимость исполняемого произведения.

Н. Л. Гродзенская подчеркивала важность воспитания в детях с самых первых занятий стремления к действительно красивому, выразительному пению, чтобы они не удовлетворялись «приблизительным» исполнением. Только в этом случае музыкальные занятия будут воспитывать всесторонне: вместе с музыкально-эстетическим чувством — ответственность, трудолюбие, коллективизм, волю, чуткость, отзывчивость и т. д.

Исполняя песни разного характера, дети более глубоко, творчески осознают значение элементов музыкальной выразительности в создании содержания песни, в передаче заложенных в ней чувств и мыслей. Благодаря собственной активной практике (в данном случае — пению), они начинают понимать, что «мелодия — душа музыки», что характер произведения зависит от многих выразительных средств, но в некоторых случаях какое-то из них особенно важно, является главным.

Этот момент ярко представлен в новой программе для I класса. Когда одна и та же мелодия («В нашем классе сорок стульев») звучит то как песня, то как марш, то как танец-вальс, то как танец-полька в зависимости от разного размера, ритма, динамики, самого *характера звука,* или более мягкого, напевного, или решительного, энергичного, тогда через собственное участие в исполнении дети убеждаются в значимости элементов, входящих в содержание понятия «музыкальная грамотность».

Исполняя, например, такие песни, как русская народная «Не летай, соловей» (колыбельная), «Октябрята» М. Раухвергера (марш), «Мишка с куклой» М. Качурбиной (танец-полька), «Стоит стар человечек» Э. Гумпердинка (рассказ-загадка), «Неваляшки» З. Левиной (шуточная), дети убеждаются в разнообразии музыкальных произведений, в том, что все они рассказывают о чем-то, что есть в жизни, вызывая в нас разные чувства. Вместе с тем учитель решает целый комплекс задач. Добиваясь чистого, выразительного пения, он через этот вид деятельности развивает: *а)* эмоциональную отзывчивость, *б)* воображение, *в)* музыкаль-

ный слух и память, *г)* аналитические навыки (анализ движения мелодии, ее строения), *д)* понимание значения основных средств музыкальной выразительности, *е)* учит оперировать полученными понятиями о высоте и длительности звуков, динамике, форме (запев, припев), мелодии, аккомпанементе и т. д.

Таким образом, в пении все время соединяются и восприятие, и музыкальная грамота. Поэтому, повторяем, делить урок на «разделы» — принципиально неправильно. Хотя каждый вид деятельности имеет свою внутреннюю систему, все они должны составлять единый комплекс, и значение пения даже не столько в приобретении вокально-хоровых навыков (не так часто люди поют хором, хотя возможность выразить себя через песню весьма важна), сколько в формировании в его процессе слушателя музыки; в том, что оно одновременно дает и основу музыкальной грамотности.

Музыкальная грамота в I классе

Как уже неоднократно отмечалось, музыкальная грамотность не самоцель, а путь, средство, повышающее качество восприятия и исполнения музыки. Поэтому нельзя рассматривать музыкальную грамоту как изолированный «раздел». Вместе с тем ее нельзя давать и хаотично, как попало, вне продуманной системы, от случая к случаю.

Существуют две точки зрения на начальный этап ознакомления детей со свойствами музыкального звука: одни считают, что раньше следует давать детям то, что им более близко из жизненного опыта, т. е. *длительности,* связывая их с движениями «шаг» и «бег», и тщательно проработать весь раздел метроритма, а затем — осваивать *звуковысотность.* Другие, исходя из того, что для музыки особенно характерна высота звуков, рекомендуют с этого и начинать знакомство с музыкальными понятиями (музграмотой) и тоже тщательно проработать сначала звуковысотный раздел, а затем — метроритмический. Однако если исходить из музыкальных впечатлений, а именно к этому призван урок музыки, то фактически и высота, и длительности звуков неразделимы, поэтому и знакомить с ними целесообразно почти одновременно. Но все же не сразу, чтобы можно было сконцентрировать внимание детей пока на чем-то одном. Так, например, можно познакомить детей с тем, как по-разному звучат на рояле (или на другом музыкальном инструменте) разные группы звуков. Одни звуки легкие, прозрачные, тонкие, как будто летят вверх, высоко, — они и называются *высокими.* Другие — густые, тяжелые, как будто опускаются вниз, — они называются *низкими.*

При пении и слушании внимание детей следует обращать не только на высоту звуков, но и на то, что одни звуки тянутся, другие — нет, т. е. на то, что звуки отличаются не только по высоте, но и по протяженности, долготе, длительности, что в музыке есть звуки более долгие и более короткие. Опять-таки объяснять

понятие длительности нужно на звучащем материале. Вначале лучше дать такие музыкальные примеры, где длительности звуков наиболее контрастны. Например, «Мишка» Вик. Калинникова.

К этим двум свойствам музыкального звука — высота, длительность — все время привлекается внимание детей и при пении, и при слушании, и нужно, чтобы их все дети усвоили правильно и прочно. Практика показывает, что некоторые ребята довольно долго считают, что высокие — это звуки «солидные», «толстые», «большие», как, например, взрослые люди; а звуки низкие — это «маленькие», «легонькие», как маленькие зайчики, птички, т. е. эти дети совершенно иначе представляют образ и его понятие. От верного понимания «высоко — низко» зависит и последующее понимание движения мелодии «вверх — вниз», т. е. наиболее важные звуковысотные понятия. Они легко закрепляются в игровой форме. Например, учитель предлагает детям на высокие звуки «танцевать» руками над головой, а на низкие — пальцами опущенных рук. При разучивании песен и слушании пьес с яркой мелодической линией первоклассники с интересом показывают руками высоту звуков (даже изменение направления движения мелодии) или звучание разных регистров (без названия этого слова, хотя его можно и дать, поскольку детям очень нравится, что они узнают новые, итальянские, слова).

Важно, чтобы первоклассники ориентировались свободно в таких понятиях, как «выше — ниже», «поступенно» (вверх — вниз), «через ступень» (вверх — вниз). Опять-таки здесь хорошо применить игровой прием: пение по «лесенке». Мальчик (или девочка) по-разному движется по «волшебным», «поющим» ступенькам: то идет, наступая на каждую ступеньку, плавно, то прыгает через ступеньку и т. п. (Н. Л. Гродзенская).

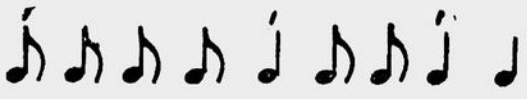
Многие педагоги связывают «лесенку» с понятием «звукоряд» — рядом звуков, идущих поступенно вверх или вниз. Говорят они и о названии этих звуков(*до, ре, ми...*) и о том, что таких основных названий — ступеней —всего семь, но у каждого звука есть похожие, только выше или ниже, а если их сыграть тихо вместе, то все они *сливаются* друг с другом.

Как известно, сейчас в практике изучения нотной грамоты применяются две системы — относительная (релятивная) и абсолютная, имеющие целью наглядно представить детям основные музыкальные свойства — высоту и длительность. Если педагог уже в I классе имеет в виду дальнейшее знакомство с абсолютной системой, то названия ступеней он дает слогами сразу правильно; *до, ре, ми...,* поясняет, что вместе они составляют не «этаж», а октаву, что поэтому различают, в какой октаве — первой, второй или какой-то другой (некоторые педагоги ограничиваются только этими двумя, другие же дают и названия других октав) — звучит данная ступень ($до_1$ $до_2$ и т. п.). Если педагог придерживается не абсолютной, а относительной системы, то он дает условные обозначения тех же ступеней: «йо», «ле», «ви»... или «мо», «ле», «ви»... и, применяя ручные обозначения, ту же

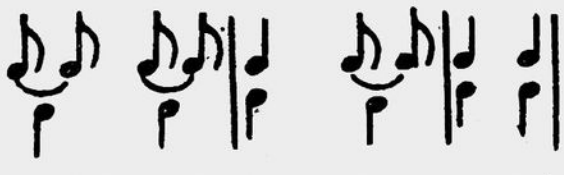
«лесенку», формирует музыкально-слуховые представления детей в области звуковысотности.

Метроритмические понятия формируются параллельно, но целесообразнее ограничить их вначале лишь двумя длительностями. Разные педагоги применяют разные обозначения: «шаг» и «бег» (четверть и восьмая), «та» и «ти» (также четверть и восьмая), графическое изображение (длинной или короткой черточками), мотивируя это тем, что дети могут при таком обозначении быстро писать диктант и на бумаге и в воздухе, когда сразу видно, кто из учащихся понял или не понял сути данного музыкального явления: чередования четвертных и восьмых длительностей. Большинство методистов и «шаг» и «та» предлагают давать в графическом изображении четверти, а «бег» и «ти» — восьмой.

В старой программе I класса указанными понятиями и ограничивается объем знаний в области метроритма. В новой программе, в «Предварительных замечаниях» к ней, указываются еще и такие понятия, как «соотношение сильных и слабых долей. Количество их в такте и соотношение звуков мелодии по их относительной длительности». Эти понятия также даются на основе музыкального репертуара. Например, в хорошо знакомой детям песне «Во поле береза стояла» отмечаются ударные слоги: во́ поле бе-ре́-за сто-я́-ла. Затем записывается ритм песни, отмечаются ударные доли, соответствующие ударным слогам:



После нескольких аналогичных примеров на одном из последующих уроков (чтобы не перегружать внимание детей элементами грамоты) рассказывается, что перед каждой сильной долей (кроме первой, если с нее начинается мелодия) ставится черта, которая называется т а к т о в а я, а расстояние от одной тактовой черты до другой называется т а к т о м. Отсюда в дальнейшем дается понятие о метре (размере): соотношении сильных и слабых долей в такте. Обычно сопоставляются мелодии, написанные в двухдольном и трехдольном размере. Большой трудностью для школьников является усвоение того факта, что количество звуков в разных тактах может быть разное, но в сумме их длительностей они равны.

Особенно наглядна в этом плане мелодия той же песни «Во поле береза стояла»:

где количество звуков в тактах разное: четыре, три, два, а в сумме везде две четверти (может быть показан размер $\frac{2}{4}$).

Детям довольно трудно дается представление о различии между терминами «метр» и «ритм», поэтому в I классе не следует стремиться к тому, чтобы все учащиеся прочно их усвоили: к этому вопросу учащиеся еще будут возвращаться и во втором, и в более старших классах.

В области музыкальной грамоты и старая, и новая программы предусматривают знакомство детей с нотной записью: с рисунком записи мелодии на нотном стане.

После того как дети освоили понятие движения мелодии по ступеням и через ступень (вверх и вниз), запомнили названия ступеней, можно дать им понятие нотного стана, как своего рода «лесенки», где каждый нотный знак также соответствует какой-либо ступени. При объяснении записи нот на нотном стане следует обратить внимание детей на такую, казалось бы, простую вещь, как запись нот на линейках и между линейками.

Обычно дети представляют ноту на линейке лежащей на ней. И им нужно дать совсем другой образ: на линейке — это тогда, когда кружок ноты как бы нанизан на линейку, а между линейками — это когда линейки как бы зажимают кружок ноты, он находится между ними.

Если с самого начала ясно объяснить технику записи нот, то дети легко это запоминают. Запись мелодий песен на нотоносце является хорошим наглядным способом их освоения даже и тогда, когда дети не сольфеджируют, а лишь видят во врямя пения графический рисунок, следят по нему за движением мелодии.

Отмечая, что понятия высоты и длительности музыкальных звуков даются в непосредственной связи, все же процесс ознакомления с ними имеет свою систему, опирающуюся на логическую последовательность освоения их детьми.

Понятие о высоте дается в такой последовательности:

1) ознакомление с характером звучания контрастных регистров и понятие о высоких и низких звуках. После их освоения дается понятие «средние» звуки (между высокими и низкими те, которые обычно поют дети);

2) освоение направления движения мелодии «вверх» и «вниз», на одной высоте;

3) движение поступенное («лесенка») и через ступень;

4) разные звуки по высоте по-разному и называются: вводятся либо условные обозначения слогами «мо», «ле», «ви» и т. д., или *до, ре, ми* и т. д.; сведения о разных октавах, в связи с чем объясняется понятие, например, *до* первой октавы, *до* второй октавы; знакомство с нотной записью;

5) вводится понятие о завершенности (устойчивости) или незавершенности (неустойчивости) звучания, понятия «тоника», «тоническое трезвучие»;

6) исходя из разного звучания тонических трезвучий в знакомых песнях и пьесах, дается понятие о минорной и мажорной окраске.

Каждое из названных понятий закрепляется в процессе всех видов музыкальной деятельности на уроке.

Понятие о длительности дается в такой системе:

1) звуки долгие и короткие в наиболее контрастном звучании;

2) две наиболее часто встречающиеся в песнях I класса длительности — четверть и восьмая, даваемые различными условными обозначениями. Самое главное при этом, чтобы дети поняли метрическую пульсацию («доля», «четверть», «шаг», «та») и ритмическое разнообразие сочетаний даже всего двух длительностей. Например: та-ти-ти, та-ти-ти; ти-ти-та, ти-ти-та; та-та-ти-ти-та и т. д.

Для закрепления этих понятий дети поют знакомые мелодии на условные ритмические слоги. Например, мелодию «Маленькой елочки» М. Красева:

Шаг-бег-бег, шаг-бег-бег, бег-бег-бег-бег-шаг

или:

Та-ти-ти, та-ти-ти, ти-ти-ти-ти-та.

Если дети хорошо усвоили соотношение этих двух длительностей, то вводятся названия «четверть» — и «восьмая»

(т. е., что).

Затем — понятия сильной и слабой доли, тактовой черты, такта и размера (метра) $\frac{2}{4}$ и $\frac{3}{4}$.

В новой программе I класса все вышеизложенные *частные* знания группируются вокруг предложенных тем, направленных на освоение учащимися *ключевых* знаний.

I четверть — «Три кита» в музыке: песня, танец и марш» — дает представление об основных, наиболее «демократичных» музыкальных жанрах.

II четверть — «О чем говорит музыка»,— продолжая ознакомление с «тремя китами», раскрывает своеобразие каждого из них и в то же время возможности музыки в передаче разных чувств, настроений человека, окружающей его жизни. Важная задача состоит в подведении школьников к таким понятиям, как «выразительность» и «изобразительность» в музыке.

III четверть — «Куда ведут нас «три кита» — позволяет естественно и доступно для первоклассников дать начальные представления о таких важнейших формах *серьезного* музыкального искусства, как опера, балет, симфония, концерт, о музыкальных характеристиках действующих лиц (что в дальнейшем послужит освоению связи музыки с другими видами искусства).

IV четверть — «Что такое музыкальная речь» — является логическим продолжением и в некоторой степени обобщением знаний, полученных в процессе приобщения школьников к разнообразным музыкальным явлениям. В то же время эта тема является важнейшим подготовительным этапом к овладению содержанием программы II класса.

Поскольку I класс является началом школьных музыкальных занятий, ему придается особо важное значение. Нужно, чтобы

фундамент был заложен верно, надежно. Поэтому не следует спешить в сообщении тех или иных знаний, в формировании навыков: все они будут укрепляться, углубляться и в последующих классах. Самое главное, чтобы с I класса дети полюбили уроки музыки, понимали и чувствовали, что каждый урок вносит что-то новое в их жизнь, обогащает их знания и представления о замечательном искусстве — музыке.

§ 2. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ВО II КЛАССЕ

Общие задачи музыкального воспитания в школе, которые мы рассматривали применительно к I классу, естественно, остаются и во II. Здесь продолжается формирование любви и интереса к музыке, развитие музыкальных способностей в процессе воспитывающего и развивающего обучения. Все знания, навыки имеют целью более углубленное, полноценное восприятие музыки, ее эстетическое переживание и более качественное исполнение, постоянно взаимосвязанное с восприятием.

Общая характеристика второклассника. Хотя дети I и II классов имеют много общих черт (лучшее восприятие материала через игровые формы, яркую фантазию, цепкую память к тому, что вызвало интерес), все же между ними есть и определенные различия. Прежде всего, второклассник уже «опытный» школьник; ему уже привычен школьный режим, требования на уроке; его внимание становится более устойчивым (хотя объем его все же еще невелик); более развита, чем у первоклассника, способность абстрактного мышления, т. е. способность анализировать и обобщать воспринимаемые явления и факты. Хотя воля как таковая еще мало развита, но при заинтересованности материалом, заданием второклассник может преодолевать довольно серьезные трудности. Приобретенные навыки чтения и освоение других школьных предметов способствуют расширению кругозора, в том числе музыкального. Все это создает возможности для продолжения творческого развития, столь необходимого для полноценного музыкального воспитания.

Музыкальное развитие второклассника в значительной мере зависит уже от качества музыкальных занятий в I классе, а не только от влияний окружающей среды (в частности, семьи). Организованные, целенаправленные, увлекательные уроки музыки в I классе научили детей вместе слушать музыку, высказывать о ней свои впечатления, петь в хоре, слушая друг друга и т. п. Обычно по сравнению с I классом, учащиеся II класса не составляют столь «пестрой» картины в своем отношении к музыке, в знаниях о ней, в музыкальных навыках. Однако ни в коем случае нельзя стремиться к нивелировке детей, которую следует расценивать как резко отрицательное явление. Проявляя особую заботу в отношении менее музыкально развитых детей (зная, что у всех нормальных детей могут быть развиты

музыкальные способности), учитель в то же время должен способствовать дальнейшему развитию детей одаренных, ставить перед ними индивидуальные задачи. Требовательность к детям по их способностям является одним из условий предупреждения «звездной болезни», к которой могут быть склонны некоторые музыкально одаренные дети.

В настоящее время система развития навыков восприятия музыки от класса к классу находится в процессе становления. В старой программе говорилось лишь об углублении и закреплении во II классе навыков I класса, указывался репертуар и перечислялись такие умения, как замечать *смену* основных средств выразительности, динамики, темпа, регистра, ладовой окраски (без самого понятия «лад»), устойчивости и неустойчивости звучания, смену частей в двух- и трехчастных формах. Однако сами по себе такие умения, как, например, «замечать смену частей», нередко оказывались весьма поверхностными (и дошкольники определяют, где музыка громкая или тихая!). Вся суть в содержательности этих умений, в том, чтобы они способствовали более глубокому восприятию и переживанию музыкального содержания, его эмоциональности.

Эта задача решалась отдельными педагогами в практике их работы. Так, например, Н. Л. Гродзенская видела систему в постепенном закреплении понятия связи музыки с жизнью, которая отражается в разнообразных по характеру музыкальных произведениях. Во II классе Гродзенская давала более сложные произведения различного содержания, но примерно одной трудности в плане их художественной образности. Например, «Песня о Родине» И. О. Дунаевского — торжественная, «Неаполитанская песенка» П. И. Чайковского — оживленная, «песня» в ней сменяется «танцем», «Тик-так» З. А. Левиной — шуточная, изобразительного характера, «Перепелочка», белорусская народная песня — печальная, ласково-задушевная и т. п.

В последние годы своей работы Н. Л. Гродзенская широко применяла так называемый «сбор коллекций». На основе каких-то общих черт дети определяли, в какую «коллекцию» следует поместить то или иное произведение (например, «музыкальные шкатулки», «птицы» и т. д.). Вместе с тем во II классе они выясняли, чем именно отличается, например, «Песня жаворонка» П. И. Чайковского от «Жаворонка» М. И. Глинки. Эти задания очень нравились детям, они с увлечением анализировали, сравнивали, делали выводы и, что особенно важно, активно усваивали большое количество высокохудожественных произведений.

И все же сказать, что в опыте Н. Л. Гродзенской уже была отработана система развития восприятия музыки школьниками от класса к классу, — еще нельзя. Поэтому многие учителя, с восхищением наблюдая уроки самой Надежды Львовны, далеко не всегда были способны следовать за ней, ясно понимать ее систему.

Более явственно эта система вырисовывается в новой программе, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского. Она

опирается на те «три кита», которые, по его выражению, представляют собой «основные сферы» музыки, овладение ими может подвести учащихся к ее вершинам. Во II классе развитие представлений о «трех китах» идет через освоение таких тем:

I четверть — «Песня, танец, марш перерастают в песенность, танцевальность, маршевость»;

II четверть — «Интонация»;

III четверть — «Развитие музыки»;

IV четверть — «Построение (формы) музыки».

Как видим, темы весьма сложные и требуют от учителя продумывания, как следует их преподносить учащимся II класса. Некоторые неопытные учителя думают, что поскольку в программе дается краткое содержание каждого урока и некоторые методические советы, то особенно задумываться не над чем. Однако это не так. Например, даже в I четверти II класса, более простой, поскольку она в большей степени связана с опытом и знаниями детей, такие уроки, как 3-й и 4-й, требуют тщательной подготовки учителя: продумывания, как подвести детей к собственному выводу о том, что «поется не песня, а песенная мелодия»; как добиться того, «чтобы ребята прониклись красотой, мужеством арии Сусанина и собственным исполнением постарались передать ее напевный характер». Эти задачи не такие простые, поскольку у второклассников (тем более в I четверти) еще не сформировались певческие навыки, необходимые для кантиленного пения мелодии арии Сусанина. И в других случаях, эмоционально, интуитивно верно определив песенный (танцевальный, маршевый) характер звучания, дети должны не только понять, какими средствами он создается, но и передать этот характер в собственном исполнении. Иначе говоря, в этих задачах и заложен определенный комплекс — взаимосвязь восприятия (слушание), посильного разбора (грамота) и исполнительского воплощения (пение).

Какие же сведения получают второклассники, осваивая репертуар программы? Слушая, например, мелодию «Утра» Э. Грига, они могут понять выразительное значение движения мелодии одинаковыми длительностями, в умеренной скорости, без больших скачков, мелодии, имеющей как бы волнообразное строение (вниз — вверх). А если бы был пунктирный ритм? (Исполнить, но не называть детям термин «пунктирный».) А если бы все время звучало форте? Как достигается картина постепенного рассвета? (Нарастание динамики, более высокое звучание создают возрастающую яркость.) Знание таких элементов музыкальной грамоты способствует и выразительности пения, и глубине восприятия.

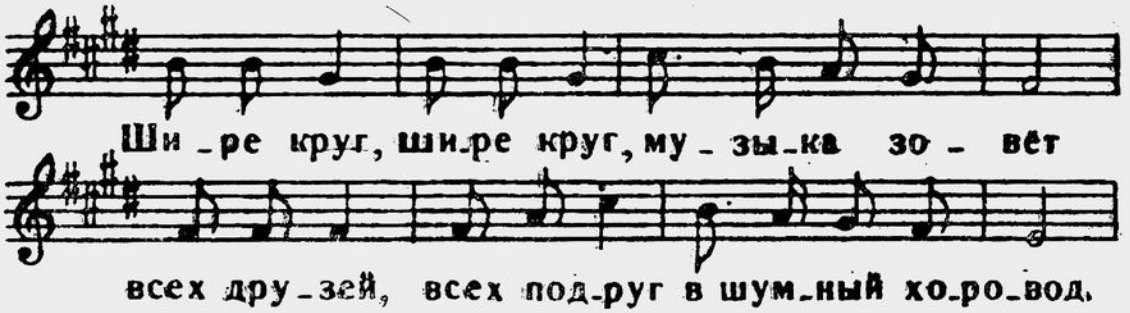
При ознакомлении с песней Т. Попатенко на слова М. Ивенсен «Скворушка прощается» второклассники легко определяют ее характер: немного печальный, ласковый, мягкий. Им уже понятно, почему движение мелодии плавное, без больших скачков, в умеренной динамике (p, mf), в умеренном темпе и с основной минорной окраской (небольшое отклонение в мажор может быть выяв-

лено в классе, где большинство учащихся уже обладают достаточно развитым слухом).

Для понимания звучания музыкально-выразительных средств важно, чтобы дети вслушивались в произведение, а если это песня, предназначенная для исполнения, то в процессе разучивания (слушания) целесообразно выявлять ее строение, ее развитие. Это будет и подготовкой к последующим темам.

Так, в песне «Скворушка прощается» второклассники выделяют повтор и контрастность небольших фраз в запеве и в припеве. Добиваясь кантилены, учитель фиксирует внимание ребят на сильных долях, из которых как бы выливаются последующие звуки. Заключительную фразу, довольно трудную для исполнения, как и в других аналогичных случаях, расчленяют на простые элементы:

Таким образом одновременно с работой над кантиленой закрепляются понятия о сильных и слабых долях, о тактовой черте, такте, размере $\frac{2}{4}$ (к чему дети подготавливались в I классе). Названная песня хороша и для развития *гармонического слуха,* поскольку проходящая в сопровождении основная мелодия обогащается звучанием других голосов.

С 5-го урока I четверти по программе начинается тема «Танцевальность», в которой использованы такие произведения, как «Арагонская хота» М. И. Глинки, «Золотые рыбки» Р. К. Щедрина (из балета «Конек-горбунок»), несколько песен. В качестве примера танцевальности вместе с песенностью приведем песню Д. Львова-Компанейца на слова В. Викторова «Дружат дети всей земли»:

Какие средства выразительности придают танцевальный характер этой песне? Подвижный темп, мажорный лад, движение мелодии, в которой акцент падает то на сильную, то на слабую долю (не как в марше), что создает характерный для танца «перебой».

На 7-м уроке I четверти углубляется понимание учащимися темы «Маршевость». В программе сказано, что нужно «проводить урок по аналогии с предыдущим», а новым является включение произведений, объединяющих песню и марш (песню); например, «Мне дедушка рассказывал» (муз. Д. Б. Кабалевского, сл. С. Вигдорова), где начало — «песня», середина — «марш», конец — вновь «песня». В этом же плане даются две прелюдии Ф. Шопена: Прелюдия ля мажор (№ 7) и Прелюдия до минор (№ 20).

Во II четверти (тема — «Интонация»), опираясь на знания детей об интонации в речи (интонация утверждения, удивления, вопроса и т. д.), показывается аналогичное значение интонации и в музыке (роль сильных и слабых долей, характера движения мелодии — ее опорных звуков и т. д.), т. е. идет сопоставление элементов выразительности словесной и музыкальной речи. Пожалуй, особого внимания учителя заслуживает 3-й урок II четверти, где дается понятие о главных «зернах» в музыкальных произведениях, каждое из которых называют «интонацией». «В зерне — интонации — содержится зародыш мелодии, ритма и других элементов музыкальной речи, главное же — характер музыки». Учителю важно не просто пересказать примеры, приведенные в программе, а продумать систему, логику построения урока, чтобы сами дети сделали те или иные выводы.

III и IV четверти развивают не только темы II класса, но и I, например, «Что такое музыкальная речь» (IV четверть I класса).

Таким образом, во II классе на музыкальном материале, рекомендованном для слушания и исполнения, осваиваются важнейшие музыкальные понятия об интонационной осмысленности музыкальной речи, о ее выразительности и изобразительности, о разном характере развития музыки, который отражается и в построении (формах) произведений. Эти довольно сложные по содержанию темы учитель сможет полноценно донести до второклассников только тогда, когда будет постоянно опираться на принцип связи с жизнью и метод забегания вперед. Связь с жизнью предполагает систематически привлекать имеющийся у детей опыт (общий и музыкальный), повторять, закреплять, углублять знания и навыки, полученные в I классе. Вместе с тем перед учащимися ставятся и такие задачи, которые во II классе решаются лишь в общих чертах, а более глубоко будут осваиваться в последующих классах (метод забегания вперед). Так, например, темы трех четвертей (II, III, IV) фактически будут рассматриваться и в последующих классах (но, естественно, на другом материале). Во II классе понятие «интонация» связывается с различием интонации разговорной и музыкальной, с ее своеобразием в музыке маршевого, танцевального, песенного характера, т. е. «три кита» с привлечением понятия интонации предстают уже в более глубоком по содержанию значении, к тому же связанном с понятиями «выразительность» и «изобразительность». Следующей в новой программе является тема «Развитие музыки», где, казалось бы, уже известное детям положение «музыка — искусство, которое

раскрывается перед слушателем в движении, постепенно, шаг за шагом (звук за звуком)» также предстает в новом ракурсе: как *исполнительский* тип развития (например, при пении куплетных песен), развитие содержания программного произведения (С. Прокофьев. «Петя и волк») и развитие *самой музыки,* независимо от ее исполнения. В теме IV четверти знания о формах (одночастной, двухчастной, трехчастной), полученные в I классе, углубляются пониманием того, что «смена частей в музыке всегда связана со сменой различных элементов музыкальной речи (контрастом)». Кроме того, внимание детей фиксируется не только на *общем* характере, настроении произведения, но и на более детальном его построении, на «знаках препинания» в музыке, музыкальных фразах. Здесь опять учитель опирается на знания детей, и развитие у них навыков восприятия музыки неразрывно связано со всеми видами деятельности на уроке, прежде всего с пением.

Как же решаются в этом едином процессе специально певческие задачи? Естественно, что педагог учитывает то, в какой мере они были решены в I классе, и продолжает формирование у учащихся основных вокально-хоровых навыков. По-прежнему главной задачей в этой области является укрепление навыков естественного звонкого, кантиленного и подвижного пения, без чего не может быть выразительного исполнения. Однако эти качества формируются в усложненных по сравнению с прежними условиях: в песнях с более оживленным темпом, с более энергичным характером звучания и др. Например, «Скворушка прощается» требует легато в довольно медленном темпе (что труднее, чем в умеренном), «Дружат дети всей Земли»— легато в сочетании с активным, энергичным звучанием, «Кукушка» (швейцарская народная песня, перевод Е. Манучаровой) требует легато в сочетании с легким, подвижным звучанием.

Значительную трудность в области певческой работы обычно составляет включение песен двухголосного склада. Но эта трудность преодолевается достаточно просто тогда, когда учитель верно понимает ее суть и намечает верный путь работы. Сложность освоения двухголосных песен *не в пении* этих голосов, *а в слышании* их. Поэтому подготовку к двухголосному пению следует начинать с развития гармонического слуха. Конечно, развитие гармонического слуха, этой важнейшей музыкальной способности, не мыслится задачей только одного какого-либо класса. Но во II классе ему уделяется специальное внимание. Поскольку главной трудностью в пении на два (или несколько) голоса является слышание одновременно звучащих мелодий (звуков), то суть состоит в умении распределять внимание на разные объекты. Этому и следует учить детей. В I классе распределяют внимание на два таких «объекта»: мелодию и аккомпанемент, исполняемые одновременно. Затем их внимание фиксируется на том, что в некоторых песнях мелодия у певцов и проходящая в аккомпанементе — разные. На это же обращается внимание и при

слушании музыки, особенно тех произведений, где звучит то одна, то две (или несколько) мелодии, как, например, в пьесе Р. Шумана «Веселый крестьянин».

Специальные слуховые упражнения даются в пении также сначала в I классе. Они входят в так называемый подготовительный этап к двухголосному пению. Их последовательность примерно такова: дети определяют, два звука звучат одновременно или один; затем они поют верхний звук, а учитель нижний, потом наоборот — учитель поет верхний звук, а дети нижний; дети поют один звук, а учитель — нисходящее движение к терции этого звука (с фиксацией именно и движения и терции); затем учитель и дети снова меняются заданием; наконец, поочередное пение терций основного трезвучия то одной, то другой группой учащихся (например, перекличка двух «кукушек»). Но самое трудное — это одновременное пение двумя группами двух звуков и коротеньких попевок с параллельным и самостоятельным движением.

Этот подготовительный этап нельзя проходить формально: он является основой для всего последующего восприятия и исполнения многоголосной музыки. Поэтому учителю не следует торопиться. Только после того, когда класс свободно поет первые упражнения, можно переходить к следующим. И по времени такие упражнения должны быть короткими, связанными с основным содержанием урока, сочетаться с наглядным изображением двух одновременно звучащих мелодий, звуков. (Здесь могут быть использованы и «лестница», и нотный стан, и рука-нотоносец, как это применяет Г. А. Струве в своей работе в хоровой студии «Пионерия».)

Если дети хорошо овладели материалом подготовительного этапа, тогда они свободно перейдут и к пению двухголосных песен. Во II классе эти песни несложны. Однако и для их разучивания слух детей должен быть в определенной степени подготовлен. Иначе песню можно учить очень долго, и все же подлинного двухголосия в классе не будет. А долгое и неэффективное пение расхолаживает детей, у них пропадает интерес к нему. Пение двухголосных упражнений и песен способствует формированию и навыков слышания музыки, вслушивания в нее. А слышание двухголосного звучания в произведениях, даже не рассчитанных на их пропевание, способствует быстрейшему освоению и двухголосного пения.

Музыкальная грамотность учащихся II класса (как и I), как следует из всего вышесказанного, неразрывно связана с пением и слушанием музыки, усваивается в процессе их, и лишь с целью более ясного представления той системы знаний и навыков, которая необходима и для развития музыкально-слуховых представлений, и для формирования определенных понятий (мы условно вычленим их из общего содержания урока). Наряду с закреплением знаний и навыков, полученных детьми в I классе, новым во II классе являются термины «размер» и «лад», а также подготовка к двухголосию через развитие гармонического слуха.

Подход к пониманию термина «размер» осуществляется через повторение осваиваемых в I классе понятий о длительностях (восьмая, четверть, половина) и закрепление понятия «пульсация». На примерах песен I и II классов (таких, как «Скворушка прощается») учитель дает детям понятие о сильной доле, которое знакомо им из программы по родному языку. Каждая сильная доля отмечается сверху значком акцента. Затем нужно рассказать ребятам о тактовой черте, которая ставится перед каждой сильной долей, о такте как расстоянии между двумя тактовыми чертами. После этого дать анализ того, что же получилось в каждом такте. Очень важно, чтобы дети поняли: количество звуков в такте может быть разное, а количество долей (четвертей) одинаковое. Сначала неполный такт — затакт — не дается, но потом он осваивается детьми легко и просто. Так, например, в песне «Скворушка прощается» в первом такте четыре звука (четыре восьмых), во втором — три (две восьмых и четверть), а в четвертом — один (половина), а количество четвертей в любом из них одинаковое: две четверти. Отсюда и размер «две четверти» (показать его цифровое изображение $\frac{2}{4}$).

Аналогичным образом на примере песен «Портрет Ильича» (муз. Л. Шульгина, сл. М. Ивенсен), «Наш край» (муз. Д. Кабалевского, сл. А. Пришельца) и других трехдольных песен дается понятие о другом размере — три четверти.

Полученные в процессе разучивания и исполнения песен знания закрепляются при слушании музыки, поскольку репертуар здесь представлен весьма широко. Важно, чтобы дети поняли, что и размер имеет свое выразительное значение, что это не просто некое «теоретическое» понятие. Поэтому двухдольный и трехдольный размеры осваиваются в их выразительном значении при сопоставлении произведений маршевого характера и танца польки с произведениями вальсового характера. Примерами двухдольного размера могут быть: «Барабанщик» Д. Б. Кабалевского, «Замечательный вожатый» А. Н. Пахмутовой (сл. С. Гребенникова и Н. Добронравова), «Песня о Родине» И. О. Дунаевского (сл. В. Лебедева-Кумача), а трехдольного — «Вальс» П. И. Чайковского, «Вальс» Э. Грига. Несколько позже в качестве примера трехдольного размера могут быть взяты произведения, написанные в характере мазурки (польская народная песня «Кукушка») или мазурки как таковые.

Эффективен и интересен для второклассников примененный Д. Б. Кабалевским прием, способствующий пониманию выразительного значения размера. Этот прием состоит в «превращении» одной и той же мелодии то в марш, то в вальс благодаря смене двухдольного размера на трехдольный (попевки «В нашем классе», «Крокодил и Чебурашка»).

Важнейшей задачей музыкального развития вообще, а во II классе как определенный этап этого развития, является задача развития ладового чувства. (Б. М. Теплов считал ладовое чувство

важнейшим показателем и составной частью музыкальности.) В I классе дети определяли общую окраску произведения и его основного, тонического трезвучия: «ясно, твердо, бодро — мажор», «мягко, более грустно — минор». Конечно, это далеко не полное определение мажора и минора, тем более что «общая окраска» зависит не только от лада: например, многие революционные песни твердого, бодрого характера написаны в миноре, а мягкие задумчивые произведения — в мажоре. Но для первоначальной фиксации внимания детей на разной окраске тонического трезвучия и произведения в целом достаточно пока еще и неполного раскрытия сущности понятия «лад». Во II классе основное внимание направлено на определение *на слух* мажора и минора, которое проверяется последующим вычленением тонического трезвучия. Дети с интересом обнаруживают, что, например, «Песня о пограничнике» С. Бугославского (сл. О. И. Высотской) написана в миноре, хотя звучит твердо, активно, по-боевому, но в то же время сурово, настороженно, а не радостно и ясно. Иначе говоря, выразительное значение лада постигается детьми постепенно, и во II классе — это определенный этап работы, которая начиналась в I и будет продолжаться в последующих классах.

Постепенное обогащение знаний второклассников в области музыкальной грамоты способствует и качеству восприятия и исполнения ими музыки. Применение при разучивании песен их графического (нотного) изображения дополняет слуховые впечатления зрительными, делает их более конкретными, наглядными. Процесс разучивания становится эмоционально осознанным, так же как и процесс слушания.

К сожалению, многие учителя выделяют музыкальную грамоту в особую область, уделяют ей много времени, но затем никак не используют ее в процессе музыкального развития и воспитания детей. В связи с этим понятия «размер», «лад» и другие остаются мертвым грузом в музыкальных представлениях учащихся. Верный же подход к музыкальной грамотности в I и II классах обеспечивает должную подготовку к освоению программы III класса.

§ 3. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В III КЛАССЕ

Если музыкальное воспитание в I классе «начало», «фундамент», во II классе «центр», продолжение и закрепление полученного ранее, то III класс — «завершение» всего начального этапа обучения в школе.

В современной структуре советской общеобразовательной школы I—III классы составляют начальный этап обучения, имеющий свои организационные отличия от среднего (V—VIII) и старшего (IX—X классы). Прежде всего, как правило, все учебные дисциплины в I—III классах ведет один учитель, что создает особые условия общения его с детьми. Предметное преподавание с IV класса сказывается на музыкальном воспитании даже и в тех случаях,

когда уроки музыки в младших классах вел специалист-музыкант. Однако во всех случаях III класс является действительно завершающим начальное обучение, и это необходимо учитывать учителю, ведущему урок музыки в нем. Насколько музыкально развитыми придут дети в среднюю школу? Насколько разовьются их музыкальные способности? Насколько будет сформирована готовность к дальнейшему общению с музыкой? Эти и другие вопросы должен предусматривать учитель, ведя музыкальные занятия в III классе.

Общая характеристика третьеклассника. Третьеклассник—это уже «типичный» школьник. Физически он более сильный, крепкий. Вместе с тем быстрый физический рост сказывается в стремлении к движению: дети часто становятся более непоседливыми. Умственное развитие значительно выше, чем у первоклассников и второклассников; третьеклассники располагают бóльшими возможностями для абстрактных умозаключений, абстрактного мышления. Внимание и память становятся все более произвольными (хотя непроизвольный характер и внимания и памяти еще играет определенную роль). В III классе несколько устойчивее и избирательнее становятся интересы и склонности ребят, хотя, конечно, они еще далеко не полностью сформированы и выявлены. Во всех этих явлениях все больше и больше сказываются результаты обучения и воспитания в школе. Если в первых двух классах обычно все дети охотно занимаются любой деятельностью (в частности, готовы и петь, и танцевать, и играть на музыкальных инструментах наряду с другими занятиями, связанными с общеобразовательными предметами), то в III классе дифференциация детей по интересам становится более определенной, среди них обнаруживаются более и менее способные и склонные к занятиям различного характера. Нередко именно в это время неопытные учителя навешивают ярлык на ребенка в плане его способностей, хотя известно, что многие способности развиваются значительно позже (даже музыкальные, хотя они часто проявляются и необычайно рано). Важно учитывать, что учащиеся III класса — пионеры, т. е. новые условия их коллективной жизни накладывают определенный отпечаток, стимулируют развитие самостоятельности, активности, интереса к общественной жизни.

Все это необходимо помнить учителю, ведущему уроки музыки. Так, например, он должен помнить, что если в I и II классах дети склонны копировать учителя (даже внешне), то в III классе у них появляется больше стремления *показать себя* (которое в дальнейшем приобретает все большее значение, особенно в подростковом возрасте). Это стремление важно *подхватить* и верно направить: давать проявлять свою активность, инициативность на общее благо (например, быть ответственным за какой-то участок работы на уроке, помогать в чем-то отстающим товарищам и т. п.).

При сохранении и в III классе основной цели музыкального воспитания — средствами музыки развивать и формировать личность — особенно важную задачу составляет всестороннее музы-

кально-слуховое развитие школьников, которое, естественно, учитель имел в виду с самых первых уроков. Но на данном этапе, в связи с усложнением самого музыкального материала для его полноценного восприятия все большую роль приобретают гармонический слух, тембровый слух, ритмическое и ладовое чувство.

При раскрытии важнейшего положения музыкального воспитания — о связи музыки с жизнью — все, уже знакомые детям средства музыкальной выразительности рассматриваются в передаче ими более сложного содержания музыкальных произведений. Поскольку школьно-пионерская жизнь детей становится значительно более многогранной, это учитывается и преподавателем музыки. На эту многогранность жизни он опирается при построении учебно-воспитательного процесса, при раскрытии многообразия тематики, настроений, характеров музыкальных произведений, того, что разные композиторы могут по-разному воплощать в музыке даже одну и ту же тему (образ, явление), что по-разному одну и ту же тему (образ, явление) может воплощать в разных произведениях и один и тот же композитор. (Например, вальс в творчестве П. И. Чайковского: в «Детском альбоме», в цикле «Времена года», в «Щелкунчике», в «Спящей красавице», в «Лебедином озере», в «Евгении Онегине»...) Таким образом, все шире раздвигаются перспективы приобщения детей к сокровищам музыкального искусства, все более многогранным предстает перед ними музыкальное искусство.

Одним из средств активного музыкального слухового развития школьников является их собственная музыкальная деятельность: пение, игра на инструментах, слушание музыки.

Содержание программы III класса, разработанной в НИИ школ МП РСФСР, продолжает линию усложнения тех задач, которые в той или иной степени затрагивались в предыдущих классах. В какой-то мере дети уже знакомы с тем, что музыка всегда связана с жизнью, отражает ее, что музыка — часть жизни, что у каждого народа есть своя музыка. На первом же уроке в I классе они были подведены к осознанию того, что сама музыка живет только тогда, когда сочиненное композитором произведение кем-то исполнено и кем-то услышано. Содержание музыкального воспитания, начатое в I и II классах, находит свое логическое продолжение и закрепление в тематике учебных четвертей III класса. Эти темы таковы:

I четверть — «Музыка моего народа»;

II четверть — «Между музыкой моего народа и музыкой других народов моей страны нет непереходимых границ»;

III четверть — «Между музыкой разных народов мира нет непереходимых границ»;

IV четверть — «Композитор — исполнитель — слушатель».

Одним из исходных положений программы, которое дается учащимся на первых же уроках I четверти в III классе, является то, что основой музыкальной культуры служит на-

родное творчество, что композиторская музыка вырастает из него. И здесь следует обратить внимание на первую серьезную задачу, которая выдвинута в программе: дать детям представление о народной и *композиторской* музыке, естественно, применительно к возможностям ее усвоения учащимися III класса. В указаниях к 1-му уроку I четверти данной программы для III класса замечено, что «композиторскую музыку иногда трудно отличить от народной музыки». В программе даются такие черты народной песни, доступные третьеклассникам: «...народные песни почти всегда написаны в куплетной форме. Обычно они короче и проще песен композиторских, но по красоте, выразительности, отточенности и богатству содержания относятся к самым высоким вершинам музыкального искусства».

Второй сложной задачей в данной теме является выявление особенностей музыки моего народа (в русских школах — русской народной музыки). Вот как говорится об этих особенностях в указаниях ко 2-му уроку: «Определить одним или несколькими словами можно лишь данную (эту!) песню или какое-либо другое сочинение, определить же несколькими словами вообще характер русской народной музыки невозможно, так как она очень богата и разнообразна. В ней мы встретим и песенность, и танцевальность, и маршевость. Но песенность, певучесть, распевность решительно преобладают в ней, окрашивая бóльшую часть и танцевальной, и маршевой музыки».

В зависимости от произведения, с которым по программе знакомятся учащиеся, добавляются еще небольшие детали: о том, что в народных песнях часто запевает солист, что основная мелодия нередко сопровождается подголосками и т. п.

Естественно, что названные основные две задачи I четверти за предоставляемое программой время (8—9 сорокапятиминутных уроков) предстают перед детьми только в общем виде. И тем не менее, когда учитель постоянно имеет их в виду (при восприятии, исполнении на инструментах, в пении), они ложатся нужными «кирпичиками» в основу общего музыкального образования и воспитания в школе.

Вторая и третья темы III класса служат подтверждением того положения, что музыка необходима человеку, что в ней отражены самые разные стороны жизни: радость и горе, раздумья человека, образы окружающей его природы, общественные и личные события, поэтому у разных народов есть песни героические и лирические, шуточные и повествовательные, есть разнообразные танцы... Однако, подчеркивает учитель, у каждого народа музыка имеет свои отличия, и, узнавая их, мы обогащаем себя. И здесь, по-видимому, нужно иметь в виду следующее. Конечно, учащиеся III класса не смогут усвоить особенности музыки 15 советских республик, тем более музыки народов мира. Но главное — интуитивно они не спутают русскую песню с песней аналогичного характера (например, лирической) грузинской или узбекской. Конечно, некоторые особенности им могут быть показаны (например,

своеобразие ладового строения, метроритма, хроматических последовательностей). Главное, чтобы, накапливая музыкальные впечатления в процессе слушания и пения, они поняли, что музыка сближает народы, что «русская музыка понятна узбеку, узбекская латышу» и т. д., что немецкий композитор может написать музыку на русскую тему, русский композитор — на французскую и т. д. В этом главный воспитательный пафос программы.

Последняя тема III класса «Композитор — исполнитель — слушатель» на новом этапе освещает проблему, начатую на 1-м уроке в I классе, подводит итог полученного детьми за истекшее время, помогает им понять, сколько новых мыслей, чувств, переживаний вошло в их жизнь благодаря музыке.

Стержнем в работе учителя должно быть постоянное его стремление к тому, «чтобы в сознании учащихся восприятие музыки было всегда связано с представлением о том, кто и как ее сочинил, кто и как ее исполнил. В равной мере исполнение музыки всегда должно быть связано с ее осознанным восприятием и пониманием того, как они сами ее исполнили». В связи с задачей формирования навыков все более углубленного вслушивания в музыку, выявления особенностей того или иного произведения (чаще всего путем сопоставления с другим — контрастным или сходным), как мы уже отмечали, серьезное систематическое внимание уделяется развитию всех сторон музыкального слуха, формированию у учащихся музыкально-слуховых представлений.

Решению этой многогранной задачи служит и пение в III классе.

Певческие задачи включают работу над укреплением и развитием все тех же вокально-хоровых навыков (звукообразования, дикции, чистого унисона, ансамбля и строя в двухголосном пении, выразительности — нюансировки), о которых шла речь в I и II классах, но теперь при исполнении более сложного репертуара.

По-прежнему в центре певческих навыков — укрепление навыков кантилены. В I четверти эта работа идет совершенно естественно в связи с ее темой, когда, как отмечалось, в качестве наиболее типичной черты русской народной музыки подчеркивалась ее песенность, напевность, кантиленность (например, разучивание русской народной песни «Вниз по матушке по Волге»). Но эта задача не снимается и в последующих четвертях (например, при прослушивании и разучивании песен разных народов советских республик и некоторых стран мира: «Реве та стогне Дніпр широкий» (украинская), «Перепелочка» (белорусская), «Вей, ветерок» (латышская), «Пастушья песня» (французская), «Вишня» (японская) и др.). Одновременно с работой над кантиленой дети глубже воспринимают общее и различное в музыке разных народов, вновь и вновь убеждаются в том, что для музыки нет непереходимых границ.

Однако, конечно, певческая работа не ограничивается лишь кантиленным пением. Это и скучно детям, и главное — было бы

неверным сводить всю музыку к одному характеру. Программа рекомендует интересный репертуар для выработки легкого, подвижного звучания, например, русская народная песня «Со вьюном я хожу», «Частушки» (муз. народная, сл. В. Викторова), «Цыплята» (муз. Г. Гусейнли, сл. Т. Мутталибова), «Полька (чешская)» и др., энергичного, насыщенного, но без «форсировки», например, русская народная песня «Солдатушки, бравы ребятушки», «Песня о пионерской дружбе» (муз. В. Локтева, сл. О. Высотской), «Са ира́» (песня французской революции 1789 г., пер. Д. Усова) и др.

В связи с тем что многие произведения представляют большие трудности в исполнительском плане — широкий диапазон, большие по объему фразы, требующие свободного владения дыханием (например, «Летите, голуби» И. О. Дунаевского, «Заход солнца» Э. Грига), учитель в зависимости от певческого развития класса вводит подготовительные задания, уделяя специальное внимание той или иной трудности, которая имеет место в предполагаемой для разучивания песне. В предварительных распеваниях, упражнениях, попевках учащиеся овладевают, например, навыком выпевания нескольких гласных на один слог, трудным ритмическим рисунком песни и т. п.

Особое значение в этом плане имеет пропевание отдельных тем, эпизодов из произведений, предназначенных для слушания. Его задача — не только помочь более глубокому восприятию. Характер пропеваемой темы в процессе собственного исполнения всегда осознается более ярко, эмоционально, но, конечно, если это не просто напевание, а именно *исполнение*, т. е. красивое, выразительное пение. Поэтому при разучивании, например, главной темы I части Третьего фортепианного концерта С. В. Рахманинова важно добиваться напевности, гибкости звучания, чего нельзя достичь без певческого дыхания, его верного распределения и т. п.

Учитель должен сам точно представлять, как будет исполняться мелодия. (Например, в начале с подтекстовкой каждого звука слогом «ля», а затем с выпеванием на данный слог двух восьмых и т. д.)

Если разучивается фрагмент с литературным текстом, то необходима внимательная работа над произношением слов, которое также должно быть не просто ясным, но *выразительным*, в характере исполняемого эпизода. Например, исполнение темы средней части кантаты С. Прокофьева «Александр Невский» должно быть энергичным, решительным, но без «форсировки», с точным выполнением всех длительностей (особенно выпевание двух звуков на один слог: «люди-и», «на-а» и т. п.).

Выразительному исполнению способствует понимание детьми развития музыкального образа (образов) разучиваемой песни. При этом углубляются сведения, полученные детьми в этом плане в предыдущих классах (вспомним, в частности, тему III четверти II класса: «Развитие музыки»). Так, например, важно, чтобы де-

тям было понятно построение фраз (их повторяемость, контрастность, вариационность), динамическое развитие (подъем к кульминации и т. п.).

Процесс вслушивания в звучание песни, в развитие ее образа целесообразно сочетать с элементами музыкальной грамоты (например, выписать нотами основной напев). Проникая в суть образа, дети начинают более эмоционально и осознанно исполнять песню: работа над чистотой интонации сочетается с ее выразительностью, и обучение естественно сливается с воспитанием эстетического отношения детей к музыке и с их музыкальным развитием. Иначе говоря, приобретаемые навыки становятся не самоцелью, а органичной, необходимой частью эстетического переживания данного произведения.

Укрепление навыков энергичного звучания без «форсировки» в III классе имеет свое несколько особое значение, поскольку дети часто проводят различные пионерские мероприятия (сборы, соревнования, походы) и маршевая песня занимает большое место в их жизни. Весьма важно, чтобы такая песня не теряла своего *музыкального* качества. (Вспомним, как часто даже в кинофильмах, в радио- и телепередачах, где имеют место эпизоды у пионерского костра, во время похода и т. д., песня-марш звучит просто антимузыкально!) Сохранение напевности при маршевом характере (что особенно свойственно, как уже отмечалось, русской музыке) довольно сложная задача, и на нее следует обращать специальное внимание (конечно, с I класса). В значительной мере эта трудность создается пунктирным ритмом, обычно характерным для маршевых песен. В преодолении этой трудности помощь может оказать опять-таки нотная запись: выписав нотами ритмический рисунок, учитель обращает внимание детей на то, что ноту с точкой следует тянуть возможно дольше, а короткий звук, следующий за ней, напротив, как можно короче; нужно стараться петь так, как будто все более длинные звуки не прерываются более короткими, а сохраняют свою *певучую линию*. Но короткие звуки вносят в это звучание свою активность, напористость, характерные для марша.

Кроме отмеченной трудности, в песнях маршевого характера часто при исполнении вызывает большое затруднение интервальное построение мелодии: ходы на кварту, квинту, сексту и другие широкие интервалы часто встречаются в песнях-маршах и вызывают у детей стремление не спеть, а выкрикнуть их. Некоторые методисты советуют такие песни разучивать в более медленном темпе, как напевную песню, для того чтобы дети хорошенько *впелись* в ее мелодию, а уже потом, сохраняя напевность, придавали ей нужный характер активности, маршевости.

Навык легкого, подвижного пения в III классе чаще всего формируется в процессе разучивания песен шутливого и изобразительного характера, требующих такого звучания для создания определенного образа. Достигнутое в одном случае переносится

на другие: добиваясь выразительности исполнения, дети научаются *управлять* голосом.

Одним из самых трудных не только в III классе, но, пожалуй, и вообще в школьном классном пении является навык сохранения напевности в быстром темпе при подвижном характере мелодии. Такие песни, как, например, «Са ира́», «провоцируют» детей на «проговаривание» песни, на исполнение ее «говорком», при котором фактически теряется мелодия. При формировании навыка сохранения напевности в быстром темпе стоят две задачи: с одной стороны, выработка легкой и четкой, «прозрачной» дикции, а с другой — гибкого, подвижного, но певучего звука. Поэтому работа проводится и по линии выработки разборчивой дикции, когда дети с удовольствием разучивают различные скороговорки, и по линии продолжения формирования напевности, для чего песня впевается в значительно более медленном темпе, чтобы каждый ход в ней был спет детьми верно, чтобы они слышали каждый изгиб мелодии. И лишь постепенно ускоряя звучание, сохраняя его напевность, ребята исполняют песню так, как она и должна звучать. Следует еще раз подчеркнуть, что эта часто довольно кропотливая работа не должна быть сухой, формальной, «внемузыкальной». Напротив, именно музыкальная выразительность все время стоит перед детьми как желаемая цель, и понимание того, от чего она зависит и как ее достичь, творчески развивает детей.

Широта тем III класса позволяет объединять в каждой из них разнообразный материал: народные песни, творчество композиторов-классиков, современных композиторов в разнообразных формах и жанрах (опера, балет, концерт, симфония, камерная музыка и др.). Показательно, что в программе многие произведения даются с примечанием: «исполнение и слушание», т. е. одни из них дети сначала узнают (слушают) в чьем-то исполнении, а затем начинают исполнять и сами; в других же случаях дети сначала поют какие-то темы, эпизоды, а затем слушают произведение в том исполнении, которое предусматривал композитор.

Таким образом, музыкальное развитие и воспитание школьников проводится в непременном сочетании слушания и исполнения, а музыкальная грамота постоянно органично входит в них. Формирование любви и интереса к музыке, *увлеченности* ею объединяет учебно-воспитательную работу в целостный процесс.

Завершая ознакомление с содержанием музыкального воспитания на начальном этапе обучения, подчеркнем еще раз его значимость для всей последующей работы. Закладка фундамента отношения к предмету, заинтересованности им, комплексное развитие всех музыкальных способностей на основе получаемых знаний, формирование навыков и умений воспринимать и исполнять музыку обеспечивают плодотворность занятий в последующих классах.

Глава V.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В IV—VII КЛАССАХ

§ 1. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В IV КЛАССЕ

Музыкальное воспитание в IV классе обычно представляет для учителя значительную трудность. Как правило, только с этого класса занятия поручаются музыканту-специалисту и уровень музыкального развития учащихся, характер их отношения к музыке, их музыкальные интересы и вкусы часто бывают весьма различны, поскольку далеко не все учителя начальных классов на достаточно высоком уровне проводили уроки музыки. Но даже и в тех отдельных случаях, когда в IV классе музыкальным воспитанием детей продолжает заниматься тот же учитель, который вел эту работу и в начальной школе, перед ним встают новые педагогические задачи. В значительной мере они возникают в связи с переходом всего обучения на *предметное* преподавание. Вместо одного учителя начальных классов школьники попадают под влияние многих учителей, разных по стилю общения, методам работы, предъявляемым требованиям и т. п., и это нередко отрицательно отражается на общей дисциплине класса. Кроме того, за летние каникулы ребята сильно изменяются во всех отношениях (и психически, и физически). Словом, IV класс — это начало нового этапа школьного обучения — среднего.

Нередко именно в это время у детей складывается более определенное личное отношение и к урокам музыки. К сожалению, в тех случаях, когда музыкальные занятия в начальной школе проводились на низком уровне, многие четвероклассники уже с самого начала бывают настроены так, как будто уроки музыки — это «потеря времени», «развлечение». Часто школьники, испытывающие интерес и желание заниматься музыкой, подчас даже скрывают такое «несерьезное» увлечение, боясь насмешек своих товарищей. При том ограниченном количестве времени, которым располагает учитель музыки, все названные особенности работы в IV классе требуют от него особенно серьезного продумывания каждого урока, и каждая его минута должна «бить в цель». А цель остается прежней: увлечь музыкой, укрепить любовь к ней, помочь понять значение музыки в жизни.

Поскольку до IV класса, как правило, дети не занимались музыкой у учителя-специалиста, то уровень их музыкального развития в IV классе обычно чрезвычайно неровный. Далеко не все из них подготовлены к дальнейшему прохождению школьной программы, что создает для учителя серьезное затруднение. Несколько позже мы расскажем о том, как целесообразнее преодолевать это затруднение, но прежде рассмотрим содержание занятий в IV классе как новом этапе музыкального воспитания учащихся.

Мы уже отмечали, что одним из отличий программы, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, является ее тема-

тический характер. Тема каждой четверти служит тем стержнем, который объединяет в единый комплекс решение всех выдвигаемых задач — и ключевых и частных, как в области восприятия, так и воспроизведения музыки. Д. Б. Кабалевский неоднократно подчеркивал, что учитель должен творчески работать по программе, что он может в чем-то менять содержание (репертуар) уроков, но при этом обязан сохранять основу — предлагаемые темы и их последовательность, которая выражает определенную логику построения учебно-воспитательного процесса.

Как указывается в «Предварительных замечаниях» к программе IV класса, ее основу составляет «установление внутренних связей музыки с литературой и музыки с живописью». В связи с этой задачей выдвигаются следующие темы:

Первое полугодие — «Музыка и литература».

I четверть — «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы»;

II четверть — «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки»;

Второе полугодие — «Музыка и изобразительное искусство».

III четверть — «Можем ли мы увидеть музыку»;

IV четверть — «Можем ли мы услышать живопись».

Каждая из этих тем в какой-то мере опирается и на общий, имеющийся у детей опыт, и на те музыкальные впечатления, какие они получали в начальных классах (шла ли речь об интонации музыки и слова, о развитии и структуре музыки, о выразительности ее элементов и т. п.). И все же этот новый этап в музыкальном воспитании довольно сложен. Какая бы тема ни прорабатывалась, в центре урока «должна оставаться музыка». И это необходимо постоянно помнить учителю, так как ему значительно легче рассказывать о тех или иных произведениях литературы, живописи, чем добиваться внутреннего слышания и ви́дения предлагаемых художественных образов. Для того чтобы учащиеся V класса, слушая музыку П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова, могли вспомнить пейзажи И. И. Левитана, А. К. Саврасова, в их художественном опыте должны быть эти произведения. И учитель музыки должен быть уверен, что они есть, что дети получили нужные знания на уроках литературы, изобразительного искусства; в противном случае он сам должен восполнить те или иные пробелы в эстетическом развитии школьников. Но при всех условиях учителю-музыканту чрезвычайно важно знать уровень всестороннего развития своих воспитанников, чтобы наиболее рационально строить учебно-воспитательный процесс.

Общая характеристика учащихся IV класса

К IV классу у учащихся значительно ярче начинает проявляться способность к абстрагированию, наблюдается постепенный переход от преимущественно наглядного восприятия явлений, фак-

тов к их пониманию уже через более отвлеченное словесное описание, объяснение. Однако злоупотреблять словесными пояснениями на уроке музыки нельзя: главное должна *рассказывать сама музыка*. Для четвероклассников характерно увеличение объема произвольного внимания, что проявляется в их способности дольше сосредоточиваться на предложенном учителем задании (слушать, исполнять музыку). Общее развитие учащихся, приобретенные ими навыки мышления — умение сопоставлять, сравнивать, делать самостоятельные выводы проявляются и в музыкальном мышлении — в сопоставлении, сравнении музыкальных явлений, в формировании собственных суждений. Непроизвольное запоминание дополняется произвольным. Таким образом, получаемые впечатления становятся более объемными (количественно) и глубокими (качественно). Воображение, сохраняя свою силу, становится более осознанным и предметным; на его характере сказывается приобретаемый жизненный опыт. Интересы школьников делаются более избирательными: у многих ребят (однако вовсе не у всех) более отчетливо начинают проявляться склонности (к гуманитарным или точным наукам); вместе с тем отчетливее видны и «белые пятна», те или иные недостатки начального обучения. В области музыкального развития эти недостатки особенно ярко сказываются в вокально-хоровой работе: значительная часть учащихся IV класса поет фальшиво. Осознавая это, они приходят к ложному убеждению, что «музыка не для них», что у них «нет музыкальных способностей». К сожалению, такой вывод часто делают и взрослые — родители и даже сами учителя-музыканты, хотя последние должны всегда помнить, что фальшивое пение является следствием ряда причин и может быть и при отличных музыкальных способностях, даже при абсолютном слухе. Учитывая возрастные особенности четвероклассников, их ранимость, склонность делать безапелляционные выводы в отношении своих возможностей, учитель-музыкант должен быть чутким, тактичным, доброжелательно внимательным к таким детям, передавать им свою уверенность в их будущем успешном музыкальном развитии.

Как и в предыдущих классах, большое значение для музыкальной работы имеет опора на получаемые детьми знания и навыки по другим предметам, в частности, на приобретенные ими навыки чтения. Привлечение этих знаний и навыков в IV классе может быть весьма эффективным, поскольку опыт детей становится значительно шире, разнообразнее, позволяет проводить больше параллелей, вызывать больше ассоциаций. Например, программа по чтению и развитию речи в IV классе требует от учащихся умения осмысленно и выразительно читать, самостоятельно находить основную мысль в небольшом художественном произведении, понимать значение средств выразительности языка (например, сравнений). Совершенно очевидно, насколько плодотворно могут быть применены данные умения на уроке музыки (и при ее восприятии, и при исполнении). К установлению целесообразных

межпредметных связей между музыкой, литературой и живописью совершенно отчетливо, как мы уже отмечали, призывает новая программа по музыке. В уже цитированных «Предварительных замечаниях» говорится: «Учащиеся должны почувствовать, что эти три искусства не только не отделены друг от друга, но, напротив, связаны многими нитями и знание одного из них помогает более глубокому восприятию и пониманию остальных». В IV классе учащимся может быть вполне понятно, почему, говоря о произведениях изобразительного искусства, употребляют выражение «цветовая *гамма*», а о произведениях музыкального искусства — «звуковая *палитра*». Однако активизация знаний учащихся, их умений размышлять, сопоставлять, сравнивать ни в какой мере не должна снижать эмоционального настроя занятий. Напротив, все возможные параллели и ассоциации должны стимулировать творческий подход учащихся к музыке, углублять ее эмоциональное восприятие. Проводимые параллели ни в коем случае не должны превращать музыку в иллюстрацию содержания произведений других видов искусства. Смысл этих параллелей в более глубоком раскрытии тезиса о неразрывной связи всех видов искусства с жизнью, о том, что искусство есть отражение жизни — отражение, своими, особыми, специфическими средствами.

Учитель-музыкант учит воспитанников понимать своеобразное отражение жизни в музыке; для этого он и строит соответствующим образом учебно-воспитательный процесс так, чтобы учащиеся активно воспринимали все содержание урока и приобрели необходимые знания, навыки, умения. Правильно организовать занятия учителю поможет хорошее знание своих учащихся, знание уровня их общего и музыкального развития, того, в какой мере школьники подготовлены к освоению программы IV класса. Практика показывает, что довольно разные уровни предшествующей музыкальной подготовки детей не позволяют с первых же уроков следовать предлагаемой программе: необходимо сначала создать ту основу, на которой можно строить «новый этаж» музыкального воспитания. В связи со сказанным учителю нередко приходится составлять так называемый «переходный план», в котором предусматривается прохождение тех разделов из программ предыдущих классов, без которых невозможно дальнейшее продвижение вперед. Эти разделы в разных классах могут отличаться друг от друга, поскольку отличается и уровень музыкального развития детей. Мы здесь отметим лишь наиболее общие моменты.

Слуховые навыки, необходимые для продолжения работы в IV классе. Уметь охватить своим вниманием произведение от начала и до конца его звучания (поэтому объем произведений в начале обучения должен быть небольшим). Характеризуя произведения разных (основных) жанров (марш, танец, песня), уметь вычленить значение таких средств выразительности, как регистр, темп, динамика, общая «окрашенность» произведения или составляющих его частей (мажорная, минорная). Понимание выразительного значения высоты звуков включает и навык наблюдения

за высотным строением мелодии (в песне, инструментальном произведении), за направлением ее движения, его характером (поступенным, скачкообразным, извилистым, на одном звуке). Одновременно с уточнением понятий о высоте звуков повторяются (а для некоторых учащихся, возможно, это и новое) выразительные значения длительности звуков (более долгие, менее долгие, короткие) и их условные обозначения (графическое изображение четверти, восьмой, половины, целой); учащиеся также вспоминают (или узнают) о разном чередовании сильных и слабых долей, благодаря чему создается размер (метр, счет) $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{6}{8}$, имеющий большое выразительное значение (двухдольный размер в польке, трехдольный в вальсе и т. д.). Вслед за этим дети вспоминают (или опять-таки узнают впервые) и более сложные вопросы: об устойчивости и неустойчивости звуков в музыкальном произведении, о тяготении неустойчивых в устойчивые, благодаря чему в каждом произведении можно услышать, вычленить, спеть три самых устойчивых звука (тоническое трезвучие) и самый устойчивый звук (тоника, первая ступень). Все эти сведения даются непосредственно на музыкальном материале, при восприятии и исполнении музыки детьми.

Певческие навыки, необходимые для продолжения работы в IV классе. Понимая разницу между речью и пением, учащиеся должны уметь тянуть звук, т. е. петь: при этом уметь распределять дыхание на всю фразу (понятие о фразе им знакомо и из уроков по родному языку и из предыдущих уроков музыки), мягко заканчивать фразу, выпевать несколько звуков на один слог, менять окраску звука в зависимости от содержания исполняемого произведения, т. е. уметь петь мягко, светло, легко и петь активно, ярко, энергично, но без «форсировки». Различать на слух двухголосное изложение и владеть навыком элементарного двухголосного пения. В отличие от I—III классов, где двухголосное пение обычно проводится без разделения на партии вследствие еще большой близости голосов по тембру и диапазону и где разные голоса песни при разучивании исполняются поочередно то одной, то другой частью класса, в IV классе уже формируются хоровые партии.

Навыки в области музыкальной грамоты. К IV классу учащиеся должны знать условные обозначения высоты и длительности звуков (графические, слоговые); понимать нотную запись, чтобы уметь следить по ней за движением мелодии в разучиваемой песне или в произведении для слушания.

Все элементарные знания и умения, которые дети должны были получить на уроках музыки в первых трех классах (их, если необходимо, надо восстановить или дать заново) и которые были отмечены как содержание «переходного плана», даются не теоретически, в отрыве от музыки, а лишь в процессе непосредственного «общения» с музыкой, при активном участии детей во всех видах деятельности на уроке. И главное здесь — верно намечен-

ный репертуар. Подбирая его, можно идти двумя путями: на более легком материале решать задачи, необходимые для дальнейшего продвижения вперед в быстром темпе, и на более сложном, рекомендуемом для IV класса, постепенно и последовательно прорабатывать отсутствующие у детей ключевые знания и навыки, предусмотренные в программах I—III классов. Этот принцип сохраняет свою значимость при работе по любой программе. Так, если окажется, что учащиеся, придя к IV классу новой программы, не имеют тех знаний, навыков, умений, которые были предусмотрены в программе предыдущих классов, то в период «переходного плана» они должны их получить. Без такой предварительной подготовки четвероклассникам нельзя задавать, например, следующие вопросы: «Какому народу могла бы принадлежать эта песня? Как вы думаете, композиторская эта песня или народная? Сколько голосов прозвучало в этой песне? (Двухголосие.) В каком ладу написана эта песня? (В мажорном, минорном или переменном.) В какой форме?..» Все данные вопросы могут быть поставлены детям только тогда, когда они получат определенные знания и их общее музыкальное развитие, в частности развитие музыкального слуха, достигнет требуемого уровня. Естественно, что без соответствующей подготовки четвероклассникам не по силам разучивание на 2-м уроке I четверти такого произведения, как «Жаворонок» М. И. Глинки, или на 3-м уроке мелодии второй части поэмы Г. В. Свиридова «Памяти Есенина» («Поет зима, аукает»). Эти произведения на первых уроках могут быть заменены более легкими, но аналогичными по содержанию, на которых дети могут получить те знания и навыки, какие предусмотрены в программе и необходимы для освоения темы.

Чтобы показать, как на репертуаре программы IV класса можно решать более простые задачи (предусматриваемые в начальной школе), возьмем песню А. Пахмутовой на слова Н. Добронравова «Гайдар шагает впереди», песню, интересную четвероклассникам и доступную даже для 1-го урока в I четверти (как она и указана в новой программе). После прослушивания песни школьники легко определяют, что это песня-марш, несколько тревожного, но в то же время решительного характера. Они так же легко могут отметить ее «пульс», в связи с чем учитель дает понятие о сильных и слабых долях, их различном чередовании в разных песнях (пьесах), и отсюда — понятие о выразительном значении четырехдольного размера. Сравнив звучание той же мелодии, но исполненной ровными четвертями и восьмыми, с тем, как она написана композитором, учитель может подвести учащихся к пониманию выразительного значения ритма (при этом дети могут припомнить ранее известные мелодии, написанные в аналогичных ритмах). На материале этой же песни можно показать наличие неустойчивых и устойчивых звуков, особенно явное тяготение к устойчивости в конце куплета, и дать понятие о тонике и тоническом трезвучии. Детям будет интересно узнать, что минорный лад в этой песне придает ей несколько суровый характер, что

именно минором создается ее тревожное настроение (мажор дал бы более светлую, радостную окраску, которая здесь не подходит), а четкий пунктирный ритм и размер $\frac{4}{4}$ способствует созданию энергичного, волевого характера мелодии. В процессе разучивания песни учитель может обратить внимание на характер построения мелодии, на повторяемость первых фраз в первом и втором предложениях, которая создает впечатление настойчивости. Вместе с тем такой анализ поможет детям быстрее запомнить мелодию, что является немаловажным фактором вообще в работе с детьми, а особенно с такими классами, у которых еще не воспитаны должный интерес и уважение к музыкальным занятиям. Самым трудным в работе над песней «Гайдар шагает впереди» является выработка энергичного звучания, но без «форсировки». В этом снова может помочь обращение к общему образу песни, к ее характеру: сдержанному и некрикливому. Таким образом, постепенно, не перегружая детей большим количеством сведений на отдельных уроках, постоянно связывая эти теоретические сведения с их практическим значением (выразительные средства) и тем самым добиваясь выразительного исполнения произведения самими детьми, учитель осуществляет воспитывающее обучение, реализуя такие дидактические принципы, как доступность, наглядность, систематичность, активность, единство эмоционального и сознательного, единство художественного и технического.

Приведя пример того, как на данной песне можно познакомить школьников с важнейшими элементами музыкальной речи, мы вовсе не хотим сказать, что только так и следует строить работу с ней в IV классе. Учитель сам может решить, какие знания он сообщит в этом случае, а какие даст в связи с другими произведениями. Мы здесь только проиллюстрировали, что имеется в виду под «переходным планом», когда учитель вынужден восполнять отсутствующие у детей знания, формировать навыки, которые к IV классу уже должны бы быть у учащихся.

При осуществлении «переходного плана», а также и во всей последующей работе в IV классе, как мы уже отмечали, большое значение имеет связь содержания уроков музыки с содержанием других предметов, опора на тот опыт, те знания, которые получают учащиеся, например, из «Родной литературы» и из «Рассказов по истории СССР». Уже на самых первых страницах «Родной литературы» для IV класса говорится о том, что «песни, сказки, былины, пословицы, поговорки, загадки — это все произведения устного народного творчества. В глубокой древности их сочиняли талантливые люди из народа, но их имен мы не знаем, потому что красивые песни, увлекательные сказки, мудрые пословицы не записывались (люди тогда еще не умели писать), а передавались устно от одного человека к другому, от одного поколения к другому. Рассказывая сказку или исполняя песню, каждый рассказчик или певец что-то добавлял от себя, что-то пропускал, что-то

изменял, чтобы сказка стала еще занимательнее, а песня красивее. Вот поэтому мы и говорим, что автор песен, былин, сказок, пословиц, частушек, загадок — сам народ».

Поскольку в программах, и в прежней и в новой, во всех классах предусматривается знакомство с народной песней (разных народов), то учитель может привлекать четвероклассников, чтобы выяснить с ними вместе разницу между произведением «композиторским» и народным; а так как и «композиторская» музыка имеет народную основу, то ребята могут уже сами определить, чем отличается, например, музыка С. С. Прокофьева от музыки А. И. Хачатуряна, укажут, что в одном случае основа — русская музыка, а в другом — армянская.

Учитель-музыкант может использовать в своей работе тот факт, что дети в IV классе учат наизусть стихотворение Н. И. Рыленкова и разбирают некоторые его образные выражения. Приведем это стихотворение полностью:

Все в тающей дымке:
Холмы, перелески.
Здесь краски не ярки
И звуки не резки.

Здесь медленны реки,
Туманны озера,
И все ускользает
От беглого взора.

Здесь мало увидеть,
Здесь нужно всмотреться,
Чтоб ясной любовью
Наполнилось сердце.

Здесь мало услышать,
Здесь вслушаться нужно,
Чтоб в душу созвучья
Нахлынули дружно.

Чтоб вдруг отразили
Прозрачные воды
Всю прелесть застенчивой
Русской природы.

Ребята вдумываются в то, почему поэт называет русскую природу «застенчивой»; в чем разница между словами «увидеть» и «всмотреться», «услышать» и «вслушаться». От знакомых детям образов полей, березовых рощиц, небольших речек — картин русской природы легко *протянуть ниточки* к этим же картинам, отраженным в *живописи* И. И. Левитана, *поэзии* А. С. Пушкина, *музыке* П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова... И здесь им вполне понятным станет призыв поэта (Рыленкова) «всмотреться», «вслушаться» в окружающую действительность, а следовательно, и в произведении искусства.

Из новой программы, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, в этом плане большую пищу воображению, чувству и мысли учащихся может дать *вслушивание* в мелодии I части Третьего концерта для фортепиано С. В. Рахманинова и его же «Вокализа»; в «Жаворонок» М. И. Глинки; во вступление к «Хованщине» М. П. Мусоргского «Рассвет на Москве-реке» и др. Привлекая разные виды искусства, учитель должен стремиться к тому, чтобы дети поняли, что каждое из них своеобразно, что музыка не иллюстрирует произведение поэтического или изобразительного искусства, а по-своему «рассказывает», «рисует» и ширь полей, и задумчивую прелесть осенней рощи на берегу скромной речки. В каждом конкретном случае (произведении) учитель может обратить внимание ребят на характер мелодии, на ее широкое «дыхание», спокойное, плавное движение ритмического рисунка, на постепенные, глубокие динамические подъемы и спады.

Хорошо при этом привлечь музыкальные впечатления, имеющиеся у детей; например, знакомые песни такого же характера: «Наш край» Д. Кабалевского (сл. А. Пришельца), «В лодке» М. Раухвергера (сл. О. Высоцкой), «Здравствуй, гостья зима» Р. Глиэра (сл. И. Никитина), «Родина слышит» Д. Шостаковича (сл. Е. Долматовского) и др.

Существенную помощь учителю музыки может оказать и содержание многих «Рассказов по истории СССР», которые даются учащимся IV класса. Они читают, например, о походах А. В. Суворова, о Бородинской битве, о Н. Г. Чернышевском и Н. А. Некрасове, о борьбе народа с самодержавием... Эти знания помогут школьникам глубже проникнуться чувством того или иного произведения, входящего в программу по музыке.

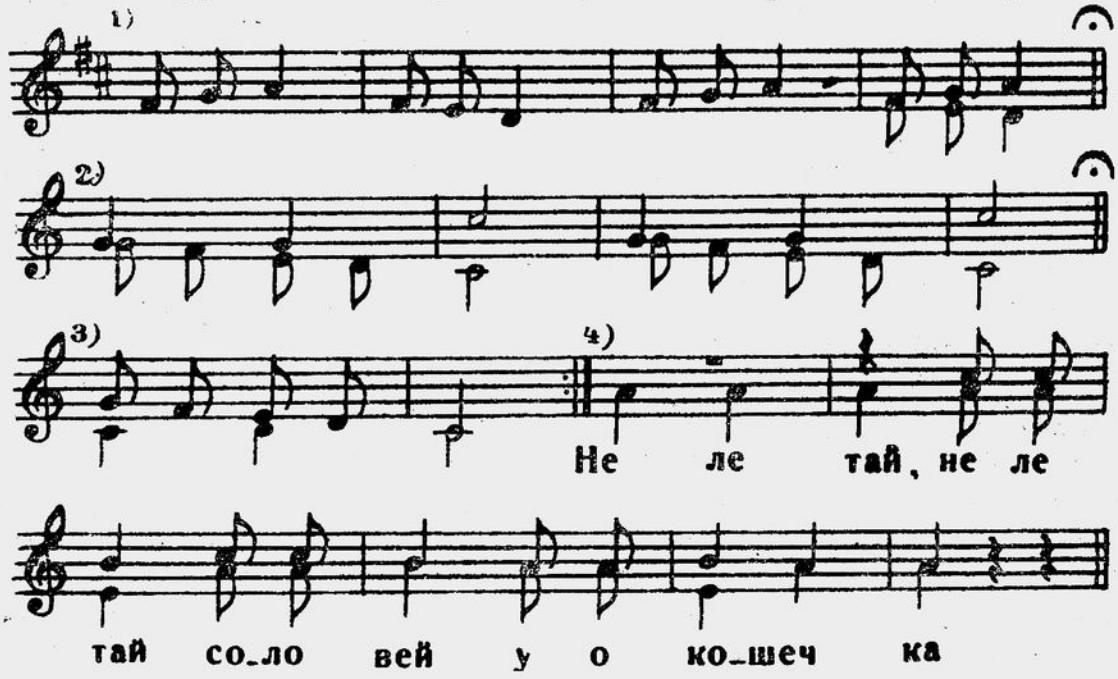
Таким образом, стержень всех музыкальных занятий — ознакомление с музыкой как частью жизни человека, как средством выражения заветных дум и чаяний народных, средством передачи всего того, что волнует и радует людей. Однако чрезвычайно важно, чтобы музыка раскрывалась перед учащимися как особое искусство, хотя и связанное с другими, но имеющее свои выразительные возможности, свой особый музыкальный язык. Поэтому в процессе знакомства с теми или иными произведениями учитель постоянно учит детей *слушать* и *слышать*, обогащает при этом их знания сведениями из музыкальной грамоты, которые помогают углублению эмоций, возникающих под влиянием музыки, работе воображения детей, осознанию ими получаемых впечатлений, расширению их кругозора.

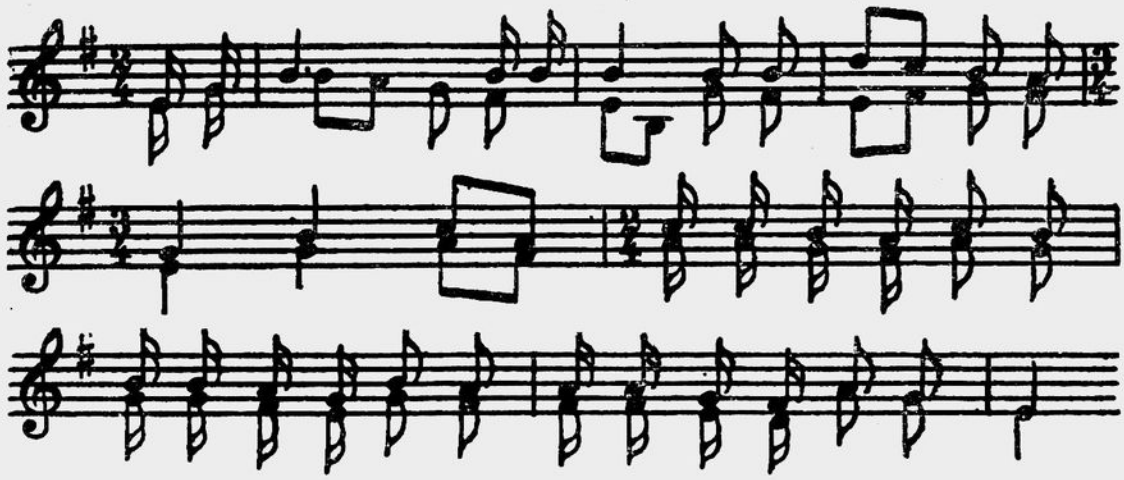
Поскольку в IV классе учащиеся должны воспринимать и исполнять более сложные произведения, чем на начальном этапе обучения, чрезвычайно важно формировать у них навык более вдумчиво вслушиваться в музыкальное произведение. Для того чтобы они могли услышать музыку при восприятии произведений литературы или живописи, им уже недостаточно «схватывать» лишь *общий* характер, настроение (это задача для младших клас-

сов). Поэтому большое значение имеет углубление развития гармонического, тембрового слуха и ладового чувства.

Поскольку *вслушивание* в непрерывно развивающееся музыкальное произведение задача трудная, особенно для малоподготовленных школьников, решать ее нужно постоянно, на разном материале и в разных видах деятельности. Особенно важна систематичность и последовательность в развитии гармонического слуха.

Как доказано в специальных исследованиях (например, в исследовании О. П. Соколовой), до начала разучивания двухголосных песен дети должны пройти через подготовительный этап, суть которого в формировании умения распределять слуховое внимание на несколько «объектов». Самый простой и доступный для детей пример-задание: различение в произведении мелодии и аккомпанемента. В песне «Гайдар шагает впереди» оба эти элемента звучат очень ярко: мелодия без аккомпанемента и аккомпанемент без мелодии лишаются своей выразительности, песня разрушается, хотя и сохраняет некоторые присущие ей черты. Аналогичное задание могут выполнить дети, слушая и другие произведения: «Жаворонок» М. И. Глинки, «Поет зима, аукает» Г. В. Свиридова.

Подготовкой к восприятию более сложной музыкальной фактуры могут служить и небольшие специальные упражнения, построенные на интонациях, часто встречающихся в репертуаре (своего рода «формулы», «ключи»), или на интонациях разучиваемой песни или произведения для слушания музыки. Упражнения эти должны быть краткими и простыми, но с очень ясной, конкретной задачей. В уроке они могут занимать полторы — две минуты.

В IV классе такие упражнения целесообразно давать с использованием нотной записи, помогающей детям наглядно представить характер движения мелодии, ее длительности. Особенно важно использование нотной записи при разучивании песен в двухголос-

ном изложении, где наглядное изображение мелодий разных голосов помогает восприятию и лучшему запоминанию. Например:

При пропевании партии одного голоса (ее разучивания с помощью нот) дети, поющие в другой партии, следят по нотам за их соотношением, т. е. не остаются сторонними наблюдателями (что обычно отрицательно сказывается на ходе урока). Их слуховые и зрительные впечатления сочетаются, образуют более прочные музыкально-слуховые представления. При этом полученные ими сведения по музыкальной грамоте приобретают жизненную значимость (в приведенном примере — понимание выразительного значения смены характера мелодии, ее ритма в припеве по сравнению с запевом, минорного лада, придающего песне определенную мягкость, задушевность даже в припеве, несмотря на довольно подвижный темп и использование «быстрых», т. е. мелких, длительностей (шестнадцатых и восьмых). Такое органичное использование нотной грамоты при ознакомлении с песней и при ее разучивании ни в какой мере не нарушает целостности урока, музыкальная грамота не превращается в обособленный самостоятельный «раздел». Умелое привлечение нотной грамоты способствует развитию навыков и восприятия и исполнения музыки.

Приведем хотя бы только еще один пример из новой программы — знакомство четвероклассников с музыкой как «главным действующим лицом» в кинофильме «Звуки музыки» (музыка Р. Роджерса). Услышав в исполнении эстонского детского хора эпизод «Разучивание нот», школьники заметят и полное повторение отдельных фраз типа «эхо» (поочередное пение учителя и детей); и повторение отдельных фраз, но на разной высоте; яркие остановки на неустойчивых звуках, после которых особенно *утвердительно* звучит тоника; звучание одноголосной мелодии без сопровождения инструмента и с сопровождением, которое также меняется (движение четвертями — на движение восьмыми). Иначе говоря, учитель по своему усмотрению может дать те или иные сведения по музыкальной грамоте, но опираясь на непосредственные впечатления детей.

Расширяя музыкальный кругозор школьников, показывая им неразрывную связь музыки с жизнью, с другими видами искусства, учитель постоянно, хотя и ненавязчиво, обучает детей, дает им те необходимые знания и навыки, которые помогают полнее и глубже воспринимать музыку.

Как уже отмечалось, одним из важных моментов работы в IV классе является развитие у учащихся гармонического слуха. Приведенные выше примеры упражнений и песен вполне отвечают этой задаче. О развитии гармонического слуха следует помнить при реализации всего содержания программы, конечно, не выдвигая это на первый план (особенно в сознании детей), а рассматривая как существенный «фон» в музыкальном развитии учащихся. Даже такая простая песня, как, например, «Белая дорожка» В. Ренева, дает возможность детям услышать в сопровождении звучание нескольких голосов, заметить, что начальная мажорная окраска сменяется на минорную, но затем вновь возвращается. Осваивая звучание мелодии и сопровождения, дети опять-таки вслушиваются в музыкальную ткань произведения, распределяют свое внимание на несколько «объектов». Так, например, слушая, а затем разучивая «Колыбельную Волховы» Н. А. Римского-Корсакова, они отмечают выразительное значение сопровождения, которое подчеркивает выразительность основной мелодии, отмечают «переплетение» голосов — человеческого и звучащего на фортепиано... Все это незаметно, но последовательно служит развитию важнейшей музыкальной способности — музыкального слуха, без которого фактически нет и музыкального восприятия.

Одновременно с развитием музыкального слуха учителю в IV классе часто приходится уделять также специальное внимание формированию координации между слухом и голосом у учащихся, не получивших должного развития в предыдущих классах. Говоря о музыкальном воспитании в начальных классах, мы уже отмечали, что фальшивое пение детей может быть вызвано разными причинами и учителю важно знать, почему поет фальшиво данный ребенок. Тогда педагог, опираясь на эти знания, может давать краткие индивидуальные задания такому ребенку.

Практика показывает, что в IV классе чаще всего дети поют фальшиво из-за привычки петь, не вслушиваясь в заданное звучание и в то, что получается при их собственном пении; они *приблизительно* слышат и то и другое. Поэтому для исправления фальшивого звучания иногда бывает достаточно, чтобы ребенок прослушал небольшой отрывок мелодии в умеренном темпе и сразу же воспроизвел его так же, не торопясь. В этом хорошо помогает игровой прием («эхо», «кукушка» и др.). В работе могут принять участие дети, поющие чисто, поскольку неточно интонирующий ученик легче схватывает и воспроизводит мелодию с детского голоса, который ему ближе по звучанию, чем голос учителя или тембр инструмента.

Важнейшим условием в достижении успеха является вера учителя в способность ребенка преодолеть имеющийся у него недо-

статок и укрепление этой веры у самого ребенка, убеждение его в том, что при желании, а следовательно, при хорошем внимании он может петь не только чисто, но и красиво. В решении данной задачи, как и вообще всех воспитательных задач, учителю необходимы такт, доброжелательность, выдержка, терпение; он должен не торопить ученика, а уделять ему ненавязчивое, но постоянное внимание, поскольку формирование каждого навыка требует системы и времени. Естественно, что со стороны ученика, кроме веры в свои возможности и желания достичь хороших результатов, также должны быть проявлены настойчивость, выдержка, но они приходят как бы сами собой, если ему интересно учиться. (Известно, что одно и то же задание воспринимается совершенно по-разному, если оно дается как награда или как наказание: вспомним задание Тому Сойеру выкрасить забор.)

Поскольку музыкальное развитие происходит только в процессе непосредственной музыкальной деятельности, учителю следует беречь каждую минуту урока, как можно меньше отводить времени разговорам, предоставляя «слово» самой музыке. Но, конечно, и слово учителя необходимо: оно направляет внимание детей, стимулирует их активность, будит фантазию и т. п. Оно должно быть совершенно ясным, понятным и образным, интересным. Как показывает опыт передовых учителей и специальные исследования, наиболее эффективного музыкального развития достигают те учителя, которые, решая самую узкую, *частную* задачу,— а они есть и в слушании музыки, и в пении,— не отрывают ее от главного направления проводимой работы, видят в ней звено единого комплекса.

У таких учителей урок не распадается на «разделы», а составляет целое, комплекс разных видов деятельности, направленных к единой цели.

Конечно, каждый вид деятельности на уроке — хоровое пение, слушание музыки, музыкальная грамота, движение под музыку, игра на музыкальных инструментах, импровизация — должен быть хорошо продуман учителем; каждый из этих видов деятельности включает в себя комплекс определенных знаний, навыков, более сложных и более простых элементов. Но как систему ее имеет в виду только учитель. Так, в IV классе продолжается вокально-хоровое развитие учащихся, у них продолжают формировать навыки кантилены, напевности и звонкости, подвижности голоса, которые закладывались еще в I классе. Но здесь значительно более сложный репертуар, требующий не просто чистоты и точности исполнения, а уже достаточно глубокой выразительности, эмоционально пережитой и осознанной. Именно поэтому учитель мобилизует все средства поддержания интереса детей к работе, вместе с тем формируя у них настойчивость в преодолении трудностей, навык трудиться, воспитывая понимание того, что настоящая творческая радость приходит только в награду за труд. (В IV классе учащимся уже могут быть понятны слова П. И. Чайковского, что вдохновение не приходит к ленивым.)

Расскажем, как следует вести работу над песней П. И. Чайковского «Колыбельная песня в бурю» (из старой программы для IV класса) и песней М. И. Глинки «Жаворонок» (из новой программы). В том и другом случае большое значение имеет показ песни детям. Надо, чтобы она им понравилась, чтобы им захотелось ее самим петь. Учитывая своеобразие состава учащихся IV класса (о чем речь шла выше), можно предположить, что в их слуховом багаже преобладают интонации современных детских песен типа «Голубой вагон» (муз. В. Шаинского, сл. Э. Успенского), «Дважды два — четыре» (муз. В. Шаинского, сл. Н. Носова), «В траве сидел кузнечик» (муз. В. Шаинского, сл. М. Пляцковского) и им подобных. Может оказаться, что дети не подготовлены к восприятию интонационного строя ни «Колыбельной», ни «Жаворонка», потому первое впечатление от песен бывает неблагоприятным. (Нам приходилось сталкиваться с таким фактом.)

Начать разучивание песен при такой ситуации было бы педагогической ошибкой. Нужно построить занятия таким образом, чтобы ребята несколько раз прослушали произведение, и прослушали заинтересованно. Соответствующий настрой может создать небольшая вступительная беседа учителя. В ней он может напомнить детям о любимых всеми произведениях П. И. Чайковского (если предполагается разучивание «Колыбельной»), например назвать «Вальс» и «Танец маленьких лебедей» из «Лебединого озера», сказать несколько слов о «Детском альбоме» (если дети слушали пьесы, входящие в него) и о сборнике песен, в который также входят знакомые им произведения «Лизочек», «Мой садик», т. е. разные «картинки» из жизни (почему и называется «Альбом»). Разные события, веселые и печальные, разные настроения — обо всем музыка может рассказать ярко, образно. Здесь можно исполнить вступление и мелодию «Колыбельной» без слов (хотя бы только первое предложение), и, конечно, никто из детей не ошибется в определении ее характера, даже в названии «Колыбельная». Похвалив ребят за то, что они умеют слушать и понимать музыку, на этом можно закончить первую встречу с песней. На следующем уроке нужно вспомнить с детьми, какую новую музыку П. И. Чайковского они слушали (или начало какого произведения). Затем рассказать, что это произведение любят многие, не только дети, но и взрослые, и исполняют ее не только дети, но и артисты. После этого хорошо прослушать запись «Колыбельной», например, в исполнении С. Я. Лемешева.

При повторном прослушивании дети могут заметить, что музыка эта не «просто колыбельная», что она не только «успокаивает», «баюкает», но что в ней есть и какая-то тревога и это понятно, так как она поется «в бурю». На следующих занятиях рекомендуется сопоставить «Колыбельную» П. И. Чайковского с другими колыбельными, уже знакомыми детям или новыми (например, с «Колыбельной» Флис-Моцарта, «Колыбельной» Брамса или другими): важно, чтобы они вновь и вновь с интересом вслушивались в музыкальный образ произведения. Обычно на втором-

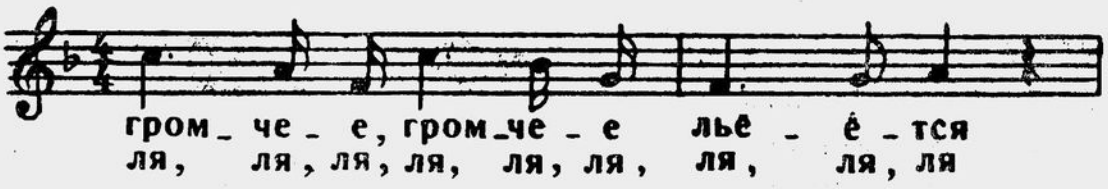
третьем уроке некоторые ребята уже подпевают отдельные отрывки; теперь можно переходить и к разучиванию песни со всем классом. Вероятно, у неопытного педагога возникнет в связи со сказанным мысль: «А будет ли интересно детям учить песню, которую они *в общем* уже знают?» По отношению к такой музыке, как «Колыбельная» или «Жаворонок», можно сказать совершенно определенно: да, будет интересно. Такую музыку, чем больше знаешь, тем больше любишь. В этом отличие высокохудожественных произведений от преходящих пустячков, которые хотя и нравятся какое-то время (и не только детям), но потом надоедают и забываются. Этот факт отмечают многие педагоги.

Но, конечно, разучивание не должно быть скучным: темп прохождения любого музыкального материала должен быть активным, живым, чему способствует, в частности, наглядность, осуществляемая путем применения нотной записи. Глядя на нотный плакат (нотную запись мелодии песни), учащиеся быстро осваивают построение произведения, запоминают, какие фразы или части фраз повторяются, какие контрастируют и чем именно, как создается кульминация песни (постепенное повышение мелодии, как бы укрепление на самой высшей точке с одновременным усилением динамики,— и возврат к основному характеру звучания). Этот «разбор» не является оторванным от музыки теоретическим разговором, а все время связан со звучанием любого элемента, о котором идет речь. При таком методе разучивания (а не по слуху с голоса учителя!) песня запоминается легко и быстро, тем более что ее общий образ уже был знаком детям по предыдущей работе. И важно подчеркнуть, что разучивание не сводится только к правильному интонированию и ритмическому воспроизведению мелодии: одновременно следует вести работу над выразительностью исполнения. Именно понимание момента кульминации помогает выразительному исполнению, пению с нарастающей динамикой,— и вновь возврат к пению более спокойному, мягкому, ласковому. Здесь должны, как и во всех других случаях, реализовываться принципы единства эмоционального и сознательного, художественного и технического. Выразительности исполнения способствует и внимательное вслушивание в аккомпанемент песни, имеющий в «Колыбельной» особенно важное значение.

Вместе с тем продолжается и решение тех более *узких* задач, о каких говорилось выше: работа над кантиленой, над мягким окончанием фраз, над пониманием выразительности неустойчивых и устойчивых звуков, размера, мелодии и аккомпанемента, над развитием музыкального слуха, в частности гармонического.

Аналогичная работа может быть проведена и при разучивании «Жаворонка» М. И. Глинки. Пробудить интерес к произведению можно с помощью небольшой предварительной беседы учителя, где он коротко расскажет об эпизоде из «Судьбы барабанщика» А. Гайдара, который приводится в программе, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского. Мысли Сережи близки и по-

нятны четвероклассникам. Им тоже сначала покажется непонятным, как это такую музыку можно назвать «солдатской» песней. Поняв же, что солдат бережет людей, жизнь, ее красоту, они поймут: именно потому, что музыка «Жаворонка» говорит о чем-то прекрасном, Гайдар и назвал ее «солдатской». После такой беседы дети будут сначала слушать, а потом и сами исполнять эту песню с особенным чувством.

Методика разучивания «Жаворонка» может быть такой же, как и разучивание «Колыбельной в бурю»: с привлечением наглядности (нотной записи), с постоянной опорой на характер образа в работе над напевностью, мягкостью звучания. Технически трудное выпевание двух шестнадцатых на один слог может быть вычленено как небольшое предварительное упражнение с пропеванием каждой длительности на слог «ля»:

Таким же образом пропеваются и другие эпизоды с аналогичным ритмическим рисунком, благодаря чему дети «не смазывают» мелкие длительности и выполняют их в общем характере: плавно, мягко, без «утрировки» (что иногда бывает при исполнении мелких длительностей в произведении напевного, лирического плана, нарушая этот характер). Поскольку исполнение «Жаворонка» требует уже довольно развитого певческого диапазона (звуки *ре — ми-бемоль*$_2$), учитель может организовать пение отдельными группами: пение в более высокой тесситуре (на слова «Не видать певца полей») поручить детям с более высокими голосами, которые без напряжения исполняют динамическое нарастание — кульминацию песни; остальные же спокойно продолжают развитие образа на спаде кульминации. Безусловно, выразительное исполнение данного произведения детьми потребует довольно длительной работы, впевания в него, без чего не может быть свободного, творческого исполнения, а следовательно, и эстетической радости у исполнителей. Поэтому работу над «Жаворонком» целесообразно планировать в течение нескольких уроков, впоследствии периодически повторять песню, требуя уже не работы, а творческого отношения исполнителей.

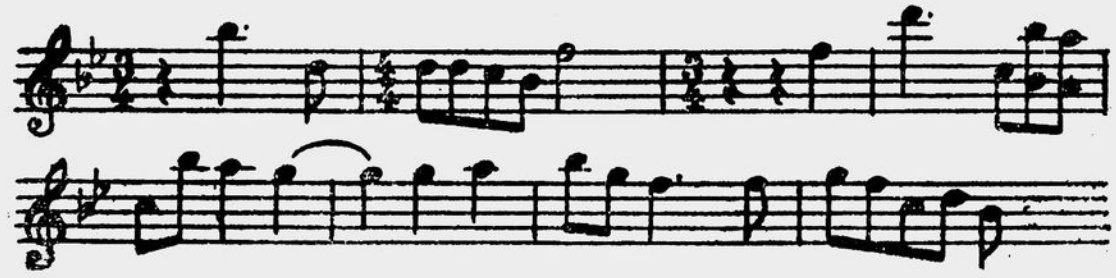
Из приведенных примеров творческого развития учащихся явствует, что оно неразрывно связано с их общемузыкальным воспитанием: формированием навыков восприятия, навыков и знаний в области музыкальной грамоты. Поэтому при ознакомлении с произведением, предназначенным только для восприятия (не для пения), все же много общего в методах, применяемых в процессе вокально-хорового обучения. Большое значение имеет подготовка учащихся к слушанию произведения, активизация их интереса,

внимания, желания услышать предлагаемую музыку. Как и в предыдущих классах, первое прослушивание произведения может предваряться учителем по-разному. В одних случаях он может дать детям задание, прослушав музыку, решить, какому композитору она могла бы принадлежать, как можно назвать данное произведение и почему. Естественно, что дети должны быть подготовлены предшествующей работой к возможности выполнить такое задание: они должны относительно хорошо знать музыку нескольких композиторов, чтобы мысленно сравнить с другими предложенное произведение, и, конечно, данное произведение должно быть *типичным* для одного из известных детям композиторов. Другой путь активизации внимания детей, пробуждения их интереса к произведению — рассказ о композиторе и истории создания этого произведения. Причем рассказ должен быть таким, чтобы у ребят появилось желание услышать в произведении то, о чем рассказал учитель. Например, рассказ учителя о М. П. Мусоргском, об истории создания им цикла «Картинки с выставки» заставляет школьников так слушать музыку, чтобы *увидеть* в ней образ той картины, которая вдохновила композитора на создание своего произведения.

Подготовка восприятия более сложного произведения проводится и путем ознакомления учащихся с его основными темами (мелодиями или какими-то характерными особенностями произведения: тембрами исполняющих его инструментов, ритмическими группами, имеющими особенно выразительную значимость, и т. д.). Ознакомление с темами часто сопровождается их пропеванием самими детьми, в некоторых случаях по слуху, но, как правило, с применением нотной записи, позволяющей более легко, наглядно охватить ее строение. В ряде случаев подготовка слушателей может включать и предварительное знакомство с темами (учитель может сказать, а может не сказать, откуда, из какого произведения они взяты), и рассказ о композиторе и истории создания произведения. В зависимости от сложности произведения знакомство с ним может планироваться на несколько уроков, на каждом из которых учитель применяет те или иные приемы активизации учащихся, их воображения, внимания, интереса.

Так, например, и прежняя и новая программы для IV класса включают в репертуар для слушания отрывки из балета И. Ф. Стравинского «Петрушка». По новой программе на 6-м уроке IV четверти, имеющей тему «Можем ли мы услышать живопись», дается репродукция картины Б. М. Кустодиева «Масленица» и музыка первой картины из балета «Петрушка» И. Ф. Стравинского. Дети сопоставляют, как живопись и музыка передают картину праздничного гулянья, общий его характер и отдельных действующих лиц. Предлагается следующая методика ознакомления учащихся с названными произведениями. Вначале они рассматривают картину Кустодиева, обращают внимание на отдельные ее детали, имеющие самостоятельный смысл и в то же время сливающиеся в целостное произведение. Учитель обращает внимание ребят на

контраст цветовой гаммы: белый иней на деревьях — и яркая пестрая толпа гуляющих; при восприятии картины в воображении возникает и звуковой ее образ: *шум* праздничного гулянья. После этого дается краткое содержание балета Стравинского, и до исполнения музыки педагог предлагает ребятам представить, какой характер она должна иметь: музыка общего гулянья и отдельных действующих лиц (веселые выкрики балаганного деда, шарманщик, танцовщицы, фокусник, дружный пляс оживших кукол). Для активизации внимания учащихся им можно предложить подумать: «Какой национальный характер должен быть у этой музыки? На каких «китов» она главным образом опирается?»

Когда у детей сложится общее впечатление от слушания первой картины «Петрушки», нам представляется целесообразным (этого в программе нет) дать прослушать отдельные наиболее яркие темы (эпизоды) для того, чтобы все учащиеся (а как известно, в классе всегда есть какая-то часть менее музыкально развитых детей) услышали те образы, о которых шла речь. Так, например, можно рассказать о том, что Стравинский для характеристики многих действующих лиц, в частности для шарманщика и уличной танцовщицы, широко использовал народные мотивы, интонации и мелодии некоторых известных песен. Затем исполнить мелодию шарманки:

мелодию уличной танцовщицы:

Здесь можно предложить вновь послушать этот эпизод в грамзаписи. Затем, также отдельно, можно дать мелодию танца оживших кукол, в которой так отчетливо выступает русская народная пляска:

Для более точного восприятия образа самого главного героя — Петрушки можно вычленить и его тему. Детям будет понятно, по-

чему композитор для образа некрасивой куклы применил такой прием: две мелодии с одинаковым ритмическим и мелодическим движением, но разные по высоте звучат одновременно таким образом, что получается резкое, даже как бы фальшивое звучание (диссонирующее). Для образа же балерины Стравинский использует музыку вальса, мелодия которого проходит в разных голосах, исполняется разными инструментами, которые играют одновременно, что создает необычное, фантастическое звучание, особенно в эпизоде, когда мелодия построена на очень высоких звуках (в третьей октаве). Дети легко улавливают в мелодии кормилиц знакомые интонации русской народной песни «Вдоль по Питерской». В зависимости от времени, которое учитель планирует для ознакомления учащихся с «Петрушкой», могут быть показаны (или не показаны) и другие действующие лица, например мужик с ученым медведем, когда звучат тяжелые аккорды в низком регистре и высокие переливы простой дудочки. В мелодии танца кучеров и конюхов дети без труда могут услышать интонации знакомой песни «А снег тает». Для закрепления в памяти ребят музыки балета учитель на протяжении нескольких уроков проигрывает отдельные темы-характеристики, а в некоторых случаях он может и выписать их на доске нотами. Например, тема Петрушки с ее угловатостью, скачкообразным движением, прихотливым ритмом становится более доступной, когда дети одновременно видят ее нотное изображение и слышат ее звучание.

Подводя итог занятиям, на которых дети знакомились с музыкой балета Стравинского, учитель может сказать о том, как иногда простыми приемами, например одновременным звучанием двух мелодий, композитор создает яркую характеристику действующего лица (образ Петрушки) и как необычно звучат в балете известные народные мелодии при передаче образов шарманщика, уличной танцовщицы, кормилиц, кучеров. В программе Д. Б. Кабалевского отмечено, что, хорошо вслушавшись в музыку, «конечно, ребята обратят внимание на то, что в музыке Стравинского, так же как и в картине Кустодиева, множество самых разнообразных, контрастных деталей соединяются в единую, цельную музыкальную картину. И все это ребята не только услышат, но и увидят в своем воображении, даже если не будут смотреть на картину Кустодиева».

Таким образом, в зависимости от цели занятий и от времени, которое планируется для достижения этой цели, учитель применяет различные методы и приемы работы, но всегда он стремится активизировать учащихся, добиться их эмоционального и в то же время сознательного восприятия произведения.

§ 2. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В V—VI КЛАССАХ

Каждый класс общеобразовательной школы ставит перед учителем ряд конкретных задач, хотя необходимость преемственности от класса к классу, основные общедидактические принципы, ос-

новная цель музыкального воспитания позволяют в какой-то мере и объединять рассмотрение методических вопросов в нескольких классах одновременно. Так, например, мы отмечали, что при всей специфике работы в I классе (начало школьной жизни) она в определенной мере предваряет занятия во II классе, а благодаря близким по характеру психолого-педагогическим данным первоклассников и второклассников многие методы работы в этих классах являются сходными. Не случайно рассмотрение наиболее значимых, общих вопросов в этих классах нередко объединяется: «Обучение и воспитание в I—II классах».

III класс, как завершающий в современной структуре школы начальный этап образования, рассматривался нами отдельно, специально. Вместе с тем мы отмечали, что по своим возрастным особенностям учащиеся III класса ближе к учащимся IV, а не II класса, и поэтому общие вопросы, касающиеся группы III—IV классов, рассматриваются часто вместе. IV же класс, являясь первым в среднем звене обучения с новыми для детей формами преподавания всех дисциплин педагогами-специалистами, все же чаще рассматривается и отдельно (см. предыдущую тему курса). Учащиеся V класса по своим психофизиологическим данным ближе к VI, а не к IV классу, поэтому они и объединяются в группу V—VI классы; VII класс, в котором завершается организованное музыкальное воспитание в школах РСФСР и ряда других союзных республик, выделяется в специальную подтему.

Общая характеристика учащихся V—VI классов

В современной психолого-педагогической литературе подростковый возраст, к которому относятся учащиеся V и VI классов, обычно характеризуется как «трудный», «переломный». Основания к этому дают и научные данные и широкие наблюдения практиков. Обычно отмечается, что быстрое физическое развитие приводит к различным «дисфункциям». Общий рост организма (увеличение длины туловища, рук, ног) протекает более интенсивно, чем развитие сердца, кровеносной системы. Вследствие этого мозг часто не получает должного питания — возникает быстрое утомление, резко меняется настроение: от возбужденного к упадочному, вялому. Повышенная утомляемость требует особого, *щадящего* режима во всех видах деятельности подростка, следовательно и во время музыкальных занятий с ним. Учащиеся V—VI классов проявляют повышенную чувствительность к тому, как себя ведут с ними взрослые (родители, учителя). Они *хотят* быть взрослыми, самостоятельными и чрезвычайно болезненно реагируют, если к ним относятся как к детям. Каждый стремится к тому, чтобы в нем видели л и ч н о с т ь, и это стремление к самоутверждению нередко проявляется в уродливых формах, лишь бы его заметили, лишь бы с ним считались.

Эти психологические особенности подростков подчас ведут к конфликтным ситуациям в классе, если учитель не учитывает при-

чин их возникновения и не находит верного подхода к своим воспитанникам.

Особенности психофизиологического развития учащихся данных классов, естественно, проявляются и на уроках музыки, может быть, особенно наглядно в области вокально-хоровой работы. В этот период уже нередко наблюдается начало мутации голосов. Поэтому при рассмотрении певческой деятельности в V и VI классах мы более подробно остановимся на этих моментах.

В чем суть мутации, или перестройки, голоса? Прежде всего — в росте гортани, как в продольном, так и поперечном направлении. Мягкие ткани надставной голосовой трубы — язык, мягкое нёбо — в период мутации также меняются, что сказывается на звукообразовании, но главное — это гортань.

Гортань является важнейшим органом голосообразования. До мутации гортань девочек и мальчиков мало отличается, и голоса их звучат очень похоже. Но в период мутации гортань мальчиков чаще всего начинает бурно расти (гортань мальчиков часто увеличивается в полтора-два раза, в то время как у девочек — на одну треть), увеличиваются по длине и голосовые связки (также в полтора-два раза), что ведет к понижению голоса. Вследствие роста голосового аппарата мальчики не сразу приспосабливаются к новым условиям, особенно трудно справляются они с верхними звуками (отсюда так называемые «петухи», т. е. срывы звучания голоса с привычного детского на новый, мужской, и обратно). Во время мутации, при ее бурном протекании, в гортани, кроме увеличения размеров голосовых складок, можно отметить их покраснение, набухание краев, вызванное усиленным притоком крови к растущему органу. Внешне явления мутации могут проявляться в покраснении горла, в появлении сипоты, в сокращении диапазона, главным образом за счет верхних звуков, в срывах голоса. Субъективные ощущения, в основном у мальчиков, проявляются в быстрой утомляемости, в ощущении неловкости при разговоре и пении.

У девочек мутация иногда протекает медленнее, не так заметно, и поэтому иногда голосовой режим продолжается в том же виде, каким был и до мутации. Однако это совершенно неверно и нередко приводит к весьма печальным результатам. Так, длительные певческие нагрузки (пение в сложной тесситуре, на большой динамике, в течение значительного времени и т. п.) становятся причиной самых различных голосовых заболеваний (несмыкание связок, узелки и др.) и даже полной потери певческого голоса, особенно у «голосистых» девочек, выступающих запевалами в хоре, солистками. Мутирующие девочки нуждаются, как и мальчики, в бережном, внимательном отношении к меняющемуся голосу.

Учителю следует помнить, что мутация может протекать по-разному: бурно или спокойно, однако все равно это требует соответственного голосового режима. И нужно иметь в виду, что не-

редко *расцвет голоса* как раз предшествует мутации: голос расцвел — жди мутации.

Перестройка голосового аппарата подростков обусловливает изменения вокально-хоровой работы, вообще же психофизиологические особенности подростков требуют со стороны педагога постоянного и тактичного внимания к учащимся. Эмоциональная возбудимость детей и быстрый спад настроения обычно проявляются в нестойкости интересов: более длительное занятие на уроке чем-то одним часто ведет к нарушению дисциплины (а без обычной тишины заниматься музыкой невозможно), к нежеланию учить песню, слушать предлагаемые учителем произведения, высказываться о них... Нередко подростковый нигилизм проявляется в отношении к урокам музыки как «детским», «развлекательным», вовсе ненужным для «взрослой» жизни. К сожалению, такое отношение подчас укрепляется взглядами на музыкальные занятия со стороны некоторых учителей и родителей как на занятия несерьезные, практически бесполезные. И конечно, переубедить в этом учащихся и взрослых можно только тогда, когда они сами почувствуют значимость музыки в жизни, т. е. самой музыкой, а не разговорами о ней.

Как же учитель может доказать, казалось бы, уже доказанный школьникам с первых классов тезис о неразрывной связи музыки с жизнью, о том, что музыка — есть жизнь, проявление жизни? Что поможет учителю сформировать стойкий интерес к музыкальным урокам? Одним из таких средств является опора на жизненный опыт школьников и, в частности, опора на знания, получаемые ими на других предметах.

Естественно, что среди всех учебных дисциплин, изучаемых школьниками V—VI классов, прежде всего нужно иметь в виду историю и родную литературу. Кратко остановимся на возможности опоры на эти предметы применительно к каждому, разбираемому нами классу.

Пятый класс

В V классе дети изучают историю древнего мира. Содержание учебника по истории охватывает огромный период времени: от жизни первобытных людей до возникновения христианства и гибели Римской империи. Хотя в учебнике непосредственно почти ничего не говорится о музыке, однако учитель может использовать, например, некоторые мифы древней Греции, в частности рассказать ребятам об Аполлоне, боге искусства, и сопровождавших его музах — покровительницах танца, музыки, поэзии, для того чтобы подтвердить мысль о связи музыки с жизнью. Можно обратить внимание детей и на то, что на иллюстрациях, показывающих жизнь человека в разные исторические периоды, имеются изображения и музыкальных инструментов, подчеркнуть, что уже в самые отдаленные времена музыка сопровождала людей и в труде, и в войне, и в праздниках.

В первом разделе учебника истории для V класса (Коровкин Ф. П. История древнего мира. М., 1982) рассказывается, хотя и чрезвычайно кратко, о возникновении древнейшего искусства. По найденным рисункам древних людей, обнаруженным во многих пещерах, ученые установили, что искусство возникло около 30 тысяч лет назад. Интересным является тот факт, что всегда человек стремился изобразить то, что видел вокруг себя. Прежде всего это были изображения животных. Следует обратить внимание детей на такую фразу учебника: «Из подражания животным и преследующим их охотникам возникли древнейшие танцы». Сами учащиеся сообразят, что танцы требовали какого-то сопровождения, т. е. музыки, хотя бы самой примитивной — хлопков, ударов друг о друга каких-то предметов.

По мере развития общества, ремесел развивались и искусства. В цитируемом учебнике в § 11 «Религия в древнем Египте» приведена песня, прославляющая Нил, с которым у древних египтян связывалась вся жизнь. Далее в учебнике сказано: «Торжественные гимны прославляли богов и фараонов». На приведенных рисунках можно увидеть различные картины из жизни древних египтян, например изображение пира, где «хозяина и гостей развлекают... музыканты и танцовщицы». На с. 61 дается текст песни о жизни рабов, т. е. опять свидетельство связи музыки с жизнью, отражения жизни в музыке (и других искусствах).

И в последующих разделах учебника тоже, хотя и не даются специальные сведения о музыке, но нередко упоминаются разные виды искусства. Например, в § 22 о культуре древнего Китая: «Китайский народ создал в древности множество сказаний, песен и повестей. Люди разных классов выражали в них свои взгляды и чувства». В § 35 об Афинах: «Юноши и взрослые мужчины собирались в гимнасиях, где известные ученые читали лекции, вели беседы. Здесь же под руководством опытных учителей греки занимались гимнастикой. В большом здании для концертов состязались лучшие музыканты и певцы Греции. Состязания собирали множество любителей музыки, определявших победителя» (с. 146). «В греческих школах... юноши учились рисованию, танцам, пению, игре на лире; греки не считали образованным человека, не умевшего петь и танцевать». На одном из рисунков греческого театра изображены хор, стоящий на орхестре, и около жертвенника — флейтист. «Театр изображен таким, каким он был в IV веке до нашей эры».

Таким образом, история наглядно показывает учащимся, что музыка в тех или иных формах сопровождала человека на всех этапах развития общества, что человек, желая запечатлеть окружающий его мир, передать волнующие его чувства и мысли, всегда обращался к искусству, к музыке в частности.

Показать детям определенные связи между музыкой и литературой помогут уроки литературы.

Родная литература в V классе предоставляет учителю-музыканту несколько большие возможности, чем история. В учебни-

ке-хрестоматии для V класса имеется специальный раздел о народном творчестве, приводятся стихотворения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова о Москве, России, ее природе, стихи некоторых советских поэтов о В. И. Ленине.

Первый же раздел учебника открывается статьей «Народ-сказитель». В ней говорится о том, как различные события жизни, ее уклад находили отражение в произведениях устного народного творчества. Например, рассказывается о том, что в течение многих веков от одного поколения к другому передавались героические песни-сказания о русских богатырях: Илье Муромце, Добрыне Никитиче, Алеше Поповиче. «Исполняли былины народные поэты — певцы, сказители... Как на праздник, собирались люди издалека послушать талантливого певца».

Чрезвычайно важно обратить внимание учащихся на то место в статье, где говорится, что народное искусство —«сокровищница народной музыки». «Многие писатели, художники, композиторы живо интересовались народным творчеством... Любил и собирал народные сказки А. С. Пушкин... Былинный Садко стал героем оперы Н. А. Римского-Корсакова. «Золушка»— название не только старой сказки, но и современного кинофильма, пьесы, балета». Поскольку в программе по музыке для V класса даются сведения и о народных песнях, и об использовании их композиторами-профессионалами, все узнанное ребятами на уроках литературы поможет им глубже воспринять содержание и уроков музыки.

Учитель музыки может интересно использовать и другие материалы. Например, в хрестоматии по литературе приведено несколько басен И. А. Крылова, в том числе «Квартет». К этой басне даны и рисунки «музыкантов» с их инструментами, пояснены и использованные Крыловым музыкальные термины: «квартет», «бас», «альт», «прима», «втора». Все это на уроке музыки поможет школьникам не только более точно представить соответствующий материал, но и покажет его значение, его проникновение в словарь писателей, поэтов, даже в повседневную нашу речь.

Целесообразно привлечь внимание пятиклассников и к тому материалу, где дается некоторый итог ознакомления с творчеством А. С. Пушкина. Там, например, сказано: «Поэзия Пушкина — неиссякаемый источник, который, как в сказке, поит «живою водою» всех, кто прикоснется к нему. Всем своим творчеством Пушкин служил родному народу, и народ платит ему ответной любовью». В подтверждение сказанному можно привести примеры музыкальных произведений, созданных под влиянием творчества А. С. Пушкина. Многие дети и сами вспомнят некоторые песни и романсы на слова Пушкина, оперы, балеты. Учитель музыки дополняет эти сведения примерами из творчества современных композиторов. При этом важно, конечно, чтобы педагог не ограничился названиями произведений, а познакомил ребят с отрывками из них.

Очень интересно учащимся бывает узнать, что на многие стихи (А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова, Д. Бедного,

С. А. Есенина), помещенные в учебнике, разными композиторами написана музыка, а некоторые стихи стали народными песнями (например, песня на слова Н. А. Некрасова «Назови мне такую обитель...»). Большое впечатление на школьников всегда производит песня М. Коваля «Снежинки», особенно же тогда, когда они уже знакомы со стихотворением Д. Бедного, на текст которого она написана.

Учащихся V класса знакомят с понятием «олицетворение», им дается задание найти примеры олицетворения в стихах разных авторов, которые приведены в учебнике. Так, например, там напечатаны стихи А. С. Пушкина «Ветер по морю гуляет» (на которые М. Красевым написана музыка), С. А. Есенина «Береза» (музыку на этот текст написала Т. Попатенко). Учитель музыки может так спланировать свои уроки, чтобы использовать знания детей с наибольшей полнотой: новые понятия, термины, тексты учащиеся не только поймут, запомнят, но и *прочувствуют,*— музыка является в этом плане особенно сильным средством.

Такая связь уроков музыки с уроками литературы, с самостоятельным чтением учащихся помогает детям понять, что музыка — не просто развлечение, что ее основное значение в том, что она передает «думы и чаяния народные», что она помогает «строить и жить».

Мы уже говорили, что учителю музыки, для того чтобы опираться на музыкальный опыт школьников, надо знать, чем же они располагают в результате предшествующего обучения и в результате воздействия окружающей среды.

Интересы и вкусы наших подростков весьма различны, так же как различен и уровень их общего музыкального развития. С ростом благосостояния населения растет число детей, занимающихся музыкой дома, в школьных и внешкольных музыкальных кружках, в Домах пионеров, в детских музыкальных школах, в детских хоровых студиях. Как правило, многие из этой группы школьников в V—VI классах обнаруживают довольно высокий уровень музыкального развития. Они хорошо знают немало прекрасных произведений, сами исполняют музыку соло или в коллективе, что способствует более глубокому освоению ими музыкально-выразительных средств; музыкальные интересы этих детей вследствие педагогического руководства стоят на качественно более высоком уровне, хотя, как правило, и им не чужды увлечения модными песнями и пьесами, сомнительными в художественном отношении.

Большинство же учащихся, не имеющих, кроме школьных уроков, другой связи с настоящим музыкальным искусством(а как известно, школа далеко не всегда обеспечивает, особенно на начальном этапе обучения, полноценные музыкальные занятия), чаще увлекаются шлягерами, той музыкой, которая не требует особого внимания при ее восприятии. Она легко запоминается, и для ее исполнения не нужно владеть какими-либо специальными певческими навыками: напеваешь приблизительно — и достаточно. Работа с этими учащимися довольно затруднительна, тем более

если учесть психофизиологические особенности возраста. Ребята данной группы, как правило, считают «школьную» музыку скучной, ненужной; слушать и *слышать* произведения Моцарта, Бетховена и других композиторов-классиков они не научились, не научились и петь те песни, которые предусмотрены программой. Однако наблюдается такой парадокс (отмечаемый и педагогами-практиками и исследователями): в школе учащиеся на музыкальные занятия часто смотрят как на никому ненужные, на уроках ведут себя плохо, а во внеучебное время *часами* слушают какую-нибудь «модерновую» запись или сами «музицируют», без конца повторяя на одном-двух звуках ритмическую фигуру с таким же «настойчивым» сопровождением, состоящим из одного-двух аккордов. Но именно эту музыку они считают *своей* и категорически возражают против всякой другой, пропагандируемой учителями. Их нетерпимость к мнению старших, нежелание «подчиняться» их «диктату», стремление доказать свою взрослость, самостоятельность нередко в полной мере проявляются на уроках музыки.

Как же следует поступать учителю в таких ситуациях?

Пожалуй, решающим моментом является изменение отношения к уроку музыки, к тому укоренившемуся в сознании многих мнению, что «и без музыки прожить можно». Здесь особенно важно доказательство связи музыки с жизнью, того, что музыка не случайно возникла и существует, что в самые трудные годы (в жизни общества или отдельного человека) музыка оказывается источником радости, вселяет надежду. И для того чтобы эти слова приобрели убедительный смысл, чрезвычайно важно всесторонне продумать, что целесообразно дать детям в том или другом классе (с учетом выявленных их интересов, вкусов, уровня общего и музыкального развития). Помощь в этом, как мы уже отмечали, может оказать опора на те знания, которые школьники получают на уроках истории и литературы.

Какие же сведения учитель музыки может использовать, для того чтобы школьники, изучая историю и литературу, яснее поняли и роль музыки?

Кратко рассмотрим этот материал.

В старой программе по музыке для школ РСФСР в общей «Объяснительной записке» о задачах, стоящих перед учителем в V—VII классах, говорилось вскользь. Отмечалось лишь то, что в этих классах нужно особенно внимательно относиться к голосам учащихся, что это предмутационный и мутационный период. Сама же программа для данных классов принципиально не отличалась от всех предыдущих, хотя, конечно, предлагался более сложный материал и другие темы. В V классе были следующие темы:

I и II четверти—«Народная песня в творчестве композиторов»;

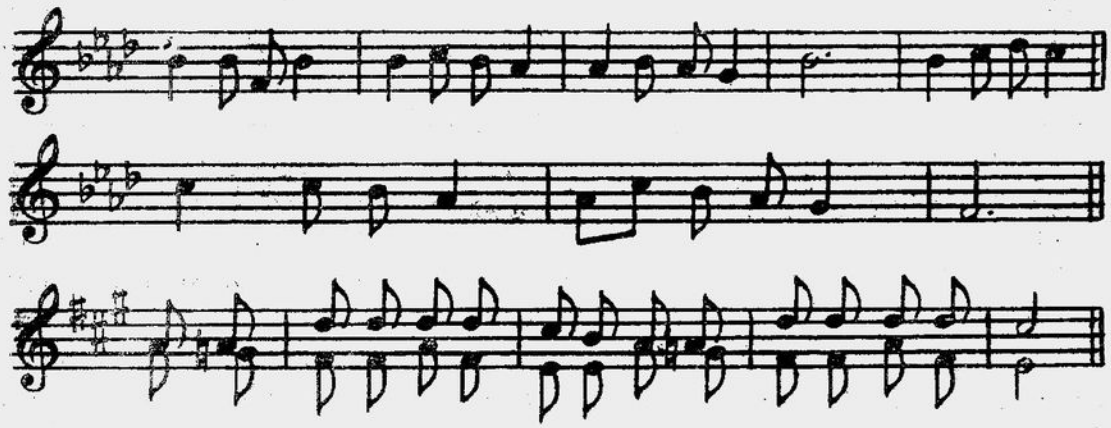
III и IV четверти—«Русская музыка».

В репертуаре для хорового пения названные темы фактически «не просматривались»; в нем предлагались песни (в разных обработках) русские (шесть песен), норвежская, грузинская, поль-

ские (две), много песен советских композиторов (одиннадцать), а по теме «Русская музыка» были указаны лишь два произведения: «Жаворонок» М. И. Глинки и «Хор мальчиков» из оперы «Пиковая дама» П. И. Чайковского. Таким образом, само содержание программы противоречило задачам комплексного проведения занятий и наталкивало учителя на ведение уроков по «разделам», что давно вызывало справедливую критику, особенно острую со стороны Д. Б. Кабалевского. Как же может учитель использовать опыт, имеющийся у школьников, чтобы они с интересом осваивали предлагаемое программой содержание?

Первое, что должны усвоить учащиеся, это то, что каждый народ имеет свою музыку. Поскольку они знают песни и народов СССР (белорусские, украинские, грузинские, и др., которые входят в программу или которые дети слышали или даже сами пели вне школы) и других народов (польские, венгерские, чешские и др.), учитель может поставить вопрос: «Почему каждый народ создает свою музыку?» При ответе на этот вопрос целесообразно привлекать те знания, которые имеются у детей благодаря другим школьным предметам, чтению книг, просмотру кинофильмов и телепередач, где рассказывается о разных природных условиях (север, юг...) и отсюда — о разных условиях жизни, формах труда людей (возделывание пшеницы, хлопка, добыча руды и угля...), о разных обычаях, костюмах. А поскольку из истории развития общества могут быть приведены примеры, что музыку рождает жизнь,— следовательно, разные условия жизни рождают и разную музыку.

В порядке закрепления музыкальных знаний, полученных в предыдущих классах, учитель напоминает детям знакомые танцы из балета «Щелкунчик»: «Трепак», «Испанский», «Арабский», «Китайский» и делает такой вывод: если даже человек не знает названия того или иного танца (забыл или слушает вообще впервые), он никогда не скажет, что они одинаковые, а если уже слышал и запомнил, то потом никогда не спутает.

Аналогичное сопоставление можно провести и на новом для детей репертуаре, рекомендуемом программой. Например, сопоставить русскую народную песню «Ах вы, сени, мои сени» и грузинскую «Солнце, в дом войди».

В V классе учащиеся уже должны иметь представление о значении характера чередования сильных и слабых долей в такте.

В том случае, если на уроках музыки они это не проходили, можно опереться на знания, полученные ими на уроках русского языка: еще во II классе детей учат выразительному чтению стихотворений, соблюдению логических ударений (дается понятие о безударных и ударных слогах). Таким образом, школьники легко отмечают в русской народной песне четкое чередование одной сильной и одной слабой доли, т. е. определяют двухдольный размер.

Строение мелодии также простое, легко схватываемые мотивы одинакового (затактового) построения. В противоположность русской грузинская песня более прихотливого строения: при шестидольном размере сильные доли падают то на более долгие звуки (четверти), то на более короткие (восьмые), в связи с чем ритмически песня представляет большую трудность для исполнения в русской школе: она непривычна для учащихся. Обращается внимание и на характер движения мелодии, ее «извилистость»; при основном диапазоне звучания в квинту (секстовый звук захватывается всего один раз) движение почти все время идет в границах терции. Казалось бы, в таких рамках мелодия не может быть интересной, здесь же благодаря ритмическому рисунку и гибко «извивающейся» мелодии песня звучит своеобразно и красиво.

В таком же плане проводится сопоставление темы Баяна «Дела давно минувших дней» и «Персидского хора» из оперы М. И. Глинки «Руслан и Людмила». И здесь ярко контрастируют широкая, распевная, былинного характера мелодия русского народного сказителя и хор восточного колорита, где движение мелодии тоже «извилистого» характера, с частым повторением секундных соотношений, как бы обволакивающих слушателя. После внимательного слушания и специального разбора дети могут уже сами заметить, где Людмила обращается к Ратмиру, хазарскому (восточному) витязю.

Естественно, что приведенные примеры не единственные и не обязательные: каждый учитель может выбрать иные произведения, по тем или иным причинам, с его точки зрения, более подходящие для конкретного класса. Наша цель — раскрыть, как прием контраста помогает подросткам понять, что музыка рождается жизнью, поэтому и различна музыка разных народов. И именно поэтому музыкальное искусство столь богато по характеру, настроениям, стилям, жанрам. Если предшествующая работа со школьниками продолжалась последовательно, то в V классе они уже знают термины «жанр» (марш, танец, песня) и «стиль» (русский, восточный).

В процессе восприятия и в процессе исполнения музыки в V классе продолжается развитие музыкально-слуховых представ-

лений и гармонического слуха. Непосредственное восприятие характера (стиля, жанра) различных произведений подкрепляется и сведениями из области музыкальной грамоты.

Не являясь самоцелью, музыкальная грамота помогает детям яснее представлять изучаемые на уроках явления. Так, в приведенных выше примерах применение нотной записи дает действительно наглядное представление о характере движения той или иной мелодии, своеобразии ее ритма и т. п. Кроме того, пропевание выписанных на доске примеров тем, взятых из произведений крупной формы или сложных для восприятия (воспроизведения), может способствовать формированию и слушательских, и певческих навыков.

Следует заметить, что в средних классах вокально-хоровая работа составляет определенную трудность. Нередко отсутствие певческих навыков, которые должны быть сформированы в начальных классах, приводит к тому, что более сложный репертуар дети петь не могут, а доступный (более простой) они петь не хотят, так как он им не интересен. В связи с этим перед учителем стоит задача правильного подбора всего певческого материала: упражнений и песен.

Если до V класса дети не привыкли к распеваниям, то давать им попевки, какие даются в начале певческого обучения («Гули вы мои», «Звонко, звонко пойте» и т. п.), довольно рискованно: они начинают смеяться, нарочно поют не то и не так как надо. Поэтому сначала целесообразно показать им, насколько важно распеться, привести голоса в рабочее состояние на таких примерах, которые интересны по самой мелодии. В качестве таких упражнений могут быть взяты отдельные фрагменты из сложных произведений, которые дети потом будут слушать, или отрывки из песен, предназначенных для разучивания. Иногда довольно трудное место в песне, взятое для предварительного упражнения, не только служит правильному формированию звука (верному дыханию, артикуляции), но и более быстрому разучиванию всей песни, что также немаловажно в сложных для работы классах. В методической литературе этот прием освещен довольно широко (назовем, например, выпуски «Музыкальное воспитание в школе», «Методические рекомендации по проведению уроков музыки в общеобразовательной школе» и др.). Особенно тщательно учитель должен продумать методику работы над двухголосием. В общеобразовательной школе этот навык вообще вырабатывается с большим трудом (прежде всего из-за единственного часа занятий в неделю), поэтому здесь большое значение имеет привлечение наглядности в различных формах: применение нотной записи, использование грамзаписей с исполнением разучиваемой песни, особенно тех ее вариантов, где даны и отдельные партии, и их последовательное сочетание.

Постоянный интерес учащихся в работе — необходимое условие ее успеха. В средних классах при разучивании песни имеет

большее значение, чем в предыдущих классах, опора на сознательность, на понимание детьми, что и почему предлагает учитель. А он не должен просто предлагать: «повторим еще раз», без объяснения цели повторения, что ведет к механическому (всегда пассивному, а потому малоэффективному) заучиванию текста.

Так, например, при разучивании песни Д. Кабалевского «Спокойной ночи» (старая программа — V класс, новая — IV класс) важно, чтобы школьники прониклись ее настроением, которое ярко выявляется уже с первых тактов фортепианного вступления: в басу повторяющееся «покачивание» октав (*ре — ре* и *ля — ля*), сверху вниз на квинту и введение на слабые доли также повторяющихся аккордов, на фоне которых в пятом такте возникает основная мелодия песни. Школьникам целесообразно дать послушать, что в самом фортепианном сопровождении сочетаются мелодия и аккомпанемент; помочь им определить, как композитор передает музыкой наступившую тишину и то, что «только ручей продолжает журчать» (более высокая тесситура, несколько более активное звучание). В разучивании песни хорошо помогает нотная запись, позволяющая наглядно увидеть строение песни: небольшие изменения во втором мотиве по сравнению с первым, секвенционное повторение третьего мотива (подход к кульминации), кульминация — и нисходящие короткие восьмые «спать», «спать», «спать». Нотная запись помогает и освоению двухголосия в данной песне, которое здесь дано свежо и ярко (самостоятельная партия второго голоса подголосочного характера).

«Музыкальный материал для слушания» в программе 1972 года по теме «Народная песня в творчестве композиторов» составляют: «Былина о птицах» А. Лядова, фрагменты из финала Четвертой симфонии П. И. Чайковского, из «Петрушки» И. Стравинского, из Девятой симфонии Д. Д. Шостаковича. Попутно заметим, что фрагменты из «Петрушки» по программе 1970 года и по новой программе, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, предлагаются в IV классе; учителю это надо иметь в виду, чтобы не создавать таких ситуаций, когда репертуар, предлагаемый школьникам как новый, оказывается уже известен им по предыдущим классам.

Действительно, названные произведения могут дать яркое представление об использовании народного песенного творчества профессиональными композиторами. Но существенным недостатком является то, что слушание фактически составляет совершенно самостоятельный «раздел», так как представлен только инструментальной музыкой и никак не связан с репертуаром по пению.

Освоение темы значительно могло бы выиграть, если бы школьники и с п е л и хотя бы несколько отрывков из «композиторской» музыки, построенной на народно-национальной основе. Так, например, школьники могли бы спеть тему той же колыбельной А. Лядова, которая дается в оркестровом звучании; из

музыки П. И. Чайковского вполне доступны пятиклассникам темы хоров крестьян из «Евгения Онегина», и в то же время они предоставляют возможность для формирования различных вокально-хоровых навыков: напевности, широкой кантилены («Болят мои скоры ноженьки...»), легкости, подвижности, активного звучания («Уж как по мосту-мосточку»). Кроме того, использование народного творчества композиторами вовсе не обязательно сводить только к *цитированию* каких-то песен, но следует показать *проникновение* самого духа, интонаций народного характера в их музыку. Кроме того, в V классе целесообразно показать и фрагменты из произведений Н. А. Римского-Корсакова, часть которых дети могли бы петь сами («Рано-рано куры у нас запели», «Ой ты, темная дубравушка» и др.), в целом же они способствовали бы восприятию более сложных народных мелодий: «Ай, во поле липонька», «А мы просо сеяли» и др.

Знания по музыкальной грамоте, которые предусматривала старая программа, не только никак не были связаны с содержанием вокально-хоровой работы и слушанием музыки, но и даны были формально: «знать строение мажорной гаммы», «тональности *до, фа* и *соль* мажор»; «иметь представление об интервалах».

Чем должно было обогатить музыкальные представления детей знание «строения мажорной гаммы»— неизвестно; какие «представления об интервалах», в связи с чем нужно дать детям?.. Все эти вопросы в программе не находили никакого пояснения. Вместе с тем эти же знания, связанные с усвоением учащимися песенного репертуара и репертуара по слушанию музыки, могли бы быть интересны им, способствовать пониманию детьми содержания музыкальных произведений (через понимание интонационной выразительности, например, большой и малой терций, восходящей кварты, хроматизмов).

Таким образом, V класс по старой программе являлся продолжением работы в предыдущих классах, он не отличался своеобразием и лишь в связи с возрастными особенностями и возможностями детей предлагал более сложный репертуар.

Программа для V класса, разработанная под руководством Д. Б. Кабалевского, имеет коренные отличия от прежней и определенное своеобразие по сравнению с предыдущим классом. Содержание работы в V классе по этой программе объединяется вокруг двух тем, в свою очередь тесно связанных друг с другом:

I—II четверти—«Преобразующая сила музыки»,

III—IV четверти—«В чем сила музыки».

В самой программе о связи этих двух тем сказано так: «После того как учащимся стало ясно, что музыка, воздействуя на людей, влияет на жизнь, преобразует ее,— естественно поставить перед ними вопрос: в чем же заключается сила музыки, помогающая ей воздействовать на человека?».

Важнейшими двумя положениями, которыми должен руководствоваться учитель в раскрытии названных тем, являются: первое — то, «что две стороны вопроса о связи музыки с жизнью —

«жизнь рождает музыку» и «музыка воздействует на жизнь» — неразделимы» и второе, «что сила воздействия музыки (как и любого другого искусства) определяется двумя ее важнейшими качествами: красотой и правдой». И сразу же дается такое пояснение: «В пятом классе общеобразовательной школы ставить этот достаточно сложный эстетико-философский вопрос можно, разумеется, лишь в самой общей форме, доступной пониманию детей среднего школьного возраста».

Однако при всем различии содержания двух названных задач, их материала некоторые общие методы работы сохраняются: опора на имеющиеся знания, метод сопоставления («метод контраста» по Б. В. Асафьеву), введение нового как развитие уже известного. Последнее широко используется в новой программе. Так, в «Предварительных замечаниях» к программе V класса написано: «Как всегда, новую тему лучше начинать на уже ранее усвоенном материале, который теперь... под новым углом зрения будет услышан и воспринят учащимися по-новому, глубже и содержательнее». Далее, характеризуя основное направление работы в V классе, которое выражено в словах, что «музыка воздействует на жизнь через человека и в этом ее огромная преобразующая сила», сказано: «Убедительных примеров в программе прошлых лет учитель найдет сколько угодно без всякого труда. Важно, однако, чтобы наибольшее количество примеров приводили сами учащиеся».

Постоянно присутствует в новой программе и метод контрастных сопоставлений. Так, например, на первом же уроке в V классе предлагается познакомить учащихся с русской народной песней «Матушка, матушка, что во поле пыльно?» и «Вальсом» французского композитора Жака Бреля; материал 2-го урока составляют русская народная песня «Зеленая рощица», песня А. Островского «Мальчишки и девчонки» и вторая тема I части Шестой симфонии П. И. Чайковского. На 3-м уроке предлагаются для сопоставления менее контрастные произведения, и школьники должны отметить их более тонкие различия: интонации русской народной песенности в «Вальсе» фа минор П. И. Чайковского и танцевальность, наличие изящных, «кружевных» пассажей в «Вальсе» ми минор Ф. Шопена. И в репертуаре последующих уроков этот метод просматривается совершенно отчетливо. Его значение здесь обусловлено решением основной задачи музыкального воспитания в данном классе: показать многообразные возможности воздействия музыки на человека благодаря неисчерпаемому разнообразию передаваемых ею мыслей, чувств, настроений, характеров...

В программе, разработанной в НИИ школ, элементы музыкальной грамоты входят органично в содержание уроков. В качестве примера данного подхода к развитию у учащихся музыкальной грамотности предлагаем 4-й урок I четверти в V классе. Содержанием этого урока является: исполнение разученной песни «Зеленая рощица», слушание эпизода из пятой картины оперы

С. С. Прокофьева «Повесть о настоящем человеке» и начало разучивания песни-пляски Д. Б. Кабалевского «Чудо-музыка». Исполнение «Зеленой рощицы» имеет две задачи: уточнить ее структуру, выразительное значение построения мелодии, постоянно возвращающейся к исходному звуку, и подготовить восприятие детьми фрагмента из оперы, где Прокофьев использует эту песню. В программе предлагается: «После того, как песня «Зеленая рощица» выучена, обратить внимание ребят на то, как мелодия этой песни словно пытается оторваться от своего исходного звука (*ре*), но, несмотря на то, что каждая фраза достигает все более высоких звуков (*фа, соль, ля, си-бемоль, до*), она неизменно возвращается к исходному звуку».

Такой анализ мелодии позволит детям глубже прочувствовать ее настроение и понять, почему композитор именно так строит ее, понять выразительность нисходящей интонации. Единственно, думается, что в этой методической рекомендации целесообразно изменить время такого анализа песни: давать его не после того, как песня выучена, но и раньше, чтобы разучивание проходило более активно, не только с голоса учителя, по слуху, но и с применением наглядности (прослеживать за движением мелодии по нотной записи). Хорошая подготовка, знание песни приведут к тому, что «ребята, очевидно, обратят внимание на то, что между двумя куплетами «Зеленой рощицы» Прокофьев вставил еще одну мелодию, тоже русской народной песни, придав таким образом «колыбельной песне» Клавдии трехчастную форму». Благодаря такому подходу структура фрагмента оперы воспринимается не формально, а в ее выразительном значении.

На этом же уроке предполагается показ и начало разучивания новой для учащихся песни-танца Кабалевского «Чудо-музыка». При разборе построения данной песни внимание детей обращается на сходство и отличие разных куплетов: «Во втором, в отличие от остальных, чисто мажорных, появляется минор... В четвертом и пятом (после пляски) куплетах расширена последняя фраза».

Таким образом, музыкальная грамота действительно неразрывно связана с восприятием и исполнением музыки и урок имеет определенную целостность, не распадается на «разделы».

Учитывая возрастные особенности пятиклассников, их стремление не только что-то услышать, узнать, но и понять воспринятое, учитель обычно с большим успехом использует различные проблемные ситуации, когда учащиеся сами пытаются ответить на новый вопрос, основываясь на предыдущих знаниях.

Как указывала Н. Л. Гродзенская, этот возраст является «особенно благоприятным для развития наблюдательности», и это качество позволяет строить работу живо и интересно.

Шестой класс

Мы уже отмечали, что учащиеся V и VI классов имеют много общих черт. Вместе с тем каждый год подросткового возраста

приносит определенные изменения (у отдельных учащихся весьма существенные), и шестиклассники, особенно со второго полугодия, уже ближе к семиклассникам, чем к пятиклассникам. Проблема «щадящего режима» здесь стоит уже в полную меру. Быстрая утомляемость ребят, резкие смены настроения, нигилизм по отношению к взрослым и их опыту требуют от учителя особой внимательности и чуткого отношения к учащимся, к их личности.

Большее число ребят вступают в период мутации, в связи с чем особенно вдумчиво следует относиться к отбору вокально-хорового репертуара — его певческому диапазону (важно иметь в виду не крайние звуки диапазона, а его «рабочую» зону), не следует злоупотреблять силой звучания (хотя в этом возрасте голоса часто звучат полно и ярко), эмоциональностью исполнения. Эмоциональность, естественно, совершенно обязательна в работе, но она не должна быть чрезмерной или длительной. В таких случаях часто наблюдаются признаки утомления всего организма отдельных учащихся, что ведет к самым разным, но всегда отрицательным результатам: к повышению давления, головным болям, к заболеваниям голосов...

Особенности возраста проявляются не только в пении, а во всем поведении учащихся на уроках музыки. Эмоциональная возбудимость — и быстрое падение интереса, стремление к «взрослости» — и отсутствие жизненного опыта; часто наблюдается разрыв между «хочу» и «могу». Все это обусловливает возрастающую роль принципа единства эмоционального и сознательного, неразрывного с принципом связи обучения с жизнью, с постоянной опорой на опыт школьников.

Что же конкретно может использовать учитель музыки в своей работе из того, что узнают шестиклассники по истории и литературе?

Современные шестиклассники проходят историю средних веков (Западная и Центральная Европа в V—X вв.; Византийская империя в VII—XI вв.; арабы в VII—XI вв.; развитие феодального строя (в Европе, Китае, Индии); начало разложения феодализма и зарождение капиталистических отношений).

Учебник по истории для VI класса (Агибалова Е. В., Донской Г. М. История средних веков. М., 1980), к сожалению, не дает учителю музыки каких-либо «прямых опор» для построения музыкальных занятий. Из шестидесяти параграфов книги лишь в двух вскользь говорится об искусстве: в § 37 («Искусство и литература средневековой Европы») и в § 58 («Расцвет искусства в Италии»). Однако и в них о музыке не говорится ничего. Лишь при описании обучения в средневековой школе упомянуто, что «ученики заучивали наизусть множество молитв, учились чтению, письму, счету и церковному пению», т. е. все представления о музыкальной культуре того исторического периода у учащихся ограничиваются словами об обучении церковному пению. Конечно, учитель музыки мог бы восполнить этот пробел, но это была бы

уже не опора на смежные дисциплины, а их дополнение, на что фактически у музыканта нет ни минуты времени. И все же надо, чтобы учитель музыки знал, что именно проходят его воспитанники по другим предметам, и мог подтвердить основное положение о неразрывной связи искусства с развитием человеческого общества. Пусть даже кратко, мимоходом даются сведения о культуре в тот или иной период — и это важно. Например, при знакомстве школьников с культурой Византии они узнают, что «император и церковь стремились использовать искусство для своего прославления и укрепления веры в бога». Рассматривая культуру стран халифата, можно прочитать: «Постепенно арабы усвоили достижения покоренных народов в науке и искусстве», в параграфе о культуре Индии говорится: «Чтобы вызвать у верующих страх, богов изображали многорукими и многоголовыми... Музыканты и танцовщицы старались усладить богов музыкой, пением, танцами»; освещая период Возрождения, авторы учебника довольно много говорят об изобразительном искусстве, хотя о музыке речи нет вовсе.

На уроках литературы в VI классе учащиеся вновь встречаются с произведениями А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова и, кроме того, с произведениями или отрывками из крупных произведений Н. В. Гоголя, Т. Г. Шевченко, И. С. Тургенева, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. П. Чехова, М. Горького, А. П. Гайдара, Д. Фурманова, Э. Багрицкого, А. Н. Толстого. Конечно, при таком большом количестве изучаемых авторов подлинного представления о характере их творчества учащиеся еще не получают. Однако в хрестоматии «Родная литература» (М., 1980) в основном даются произведения русской литературы XIX века, и приобретаемые учащимися сведения могут быть хорошо увязаны с музыкальными занятиями.

Знания, получаемые шестиклассниками на уроках литературы, могут быть использованы учителем музыки не только по линии связи поэтического текста с музыкой. В VI классе школьники знакомятся со многими средствами поэтической выразительности, и эти знания, конечно, многое дают учителю-музыканту. Так, например, в параграфе «Об изобразительных средствах языка. Метафора» говорится, что творческий замысел художника (писателя, музыканта, живописца) передается своими средствами в каждом виде искусства. Далее речь идет о способности слова «не только воспроизводить поступки людей, передавать их мысли, чувства, но и рисовать, изображать. Эта изобразительная способность слова — великая помощь писателю». Для раскрытия этой способности слова предлагается сопоставить два отрывка из произведений А. С. Пушкина, написанных на одну тему, но в прозаической и стихотворной форме: картину обвала на Кавказе из «Путешествия в Арзрум» и из стихотворения «Обвал». Опираясь на эти знания ребят, учитель музыки может привлечь их внимание к выразительным и изобразительным возможностям музыки, используя также и прием контраста.

При пояснении особенностей стихосложения в учебнике рассматриваются, например, двухсложные размеры стиха. На примерах стихотворений А. С. Пушкина «Зимняя дорога» и «Зимний вечер» дается понятие о размере, как особом порядке «расположения ударных и неударных слогов в стихе», разъясняется термин «хорей», а на отрывке из «Полтавы» («Пирует Петр и горд, и ясен») термин «ямб».

Понятие об ударных и неударных звуках дети получили еще в начальных классах (и на уроках родного языка, и музыки), в VI же классе оно раскрывается гораздо глубже, подчеркивается выразительное значение размера. Конечно, использовать эти полученные раньше знания школьников на уроках музыки весьма целесообразно.

Немаловажную помощь учителю музыки могут оказать и даваемые в учебнике сведения о родах художественной литературы. В соответствующем разделе читаем: «Произведения, в которых передаются чувства, мысли и переживания, вызванные различными обстоятельствами жизни, называются лирическими. Первоначально лирическое произведение было песней. Древнегреческие стихи, например, исполнялись под аккомпанемент музыкального инструмента. Слово лирика в переводе с греческого означает произносимый под аккомпанемент лиры». Здесь связь музыки с другими искусствами, с духовной жизнью человека выступает чрезвычайно наглядно.

Среди вопросов и заданий, приведенных в учебнике в конце раздела о литературе XIX века, опять-таки есть важные для музыканта. Например: «Подумайте, почему «Узник» А. С. Пушкина, «Бородино» М. Ю. Лермонтова стали народными песнями»; «Какие героические характеры произведений XIX века вам особенно понравились? Расскажите об одном из героев, характеризуя его поступки, чувства, переживания»; «Какие описания природы вы запомнили?»

Приведенные вопросы показывают, в каком направлении развивается мышление, воображение учащихся и, следовательно, в каком направлении может работать музыкант, имеющий целью решение задач учебно-воспитательной работы.

Раздел «Из произведений советской литературы» состоит из отрывков произведений М. Горького, А. П. Гайдара, Д. Фурманова, М. А. Шолохова, Э. Багрицкого, А. Н. Толстого. В представленных главах из «Детства» М. Горького музыка является одним из «действующих лиц». Чрезвычайно ярко описывает Горький силу воздействия на окружающих музыки дяди Якова во время праздника: слушатели «застывали очарованные», когда музыка, «волнуя сердце, выманивала непонятное чувство, грустное и беспокойное. Под эту музыку становилось жалко всех и самого себя, большие казались тоже маленькими, и все сидели неподвижно, притаясь в задумчивом молчанье».

Интересно и другое описание воздействия музыки на людей — во время пляски, развеселой — дяди Якова и задумчивой — ба-

бушки: «Бабушка не плясала, а словно рассказывала что-то», но потом... «вдруг ее сорвало с места, закружило вихрем...».

По-иному можно использовать ознакомление школьников с творчеством Аркадия Гайдара. В учебнике нет никаких упоминаний о музыке, но сам Гайдар был, как известно, личностью очень сильной. Ему посвящена песня А. Пахмутовой на слова Н. Добронравова «Гайдар шагает впереди», с которой дети должны были познакомиться в IV классе. Теперь можно вновь вернуться к этой песне, и ребята воспримут ее по-новому.

В VI классе при знакомстве с творчеством Д. Фурманова перед учащимися полнее раскрывается образ В. И. Чапаева. В данном случае может быть осуществлена прямая связь уроков музыки и уроков литературы. В частности, было бы уместно при подготовке детьми устного рассказа на тему «Чапаев — народный герой гражданской войны» использовать песни о Чапаеве. Они сделали бы этот рассказ более эмоциональным, а учителю музыки не пришлось бы тратить время на беседу о содержании песен, их характере, так как это было бы уже известно школьникам.

Стихотворение Э. Багрицкого «Смерть пионерки» будет глубже прочувствовано и понято детьми, если предложить им для слушания или исполнения песни о пионерах-героях (те, которые соответствуют музыкальной подготовленности учащихся, их интересам).

Приведенные примеры о возможной связи музыкальных занятий с другими школьными предметами не означают, что именно эти сведения могут быть использованы учителем музыки и обязательно на всех уроках. Естественно, что внимание учителя музыки сосредоточено на решении своих задач, и это решение не может быть подменено чем-либо другим. Описанная же работа рассматривается лишь как важный путь укрепления интереса детей к музыке, формирования у них понимания ее роли в жизни человека.

Для подростков большое значение имеет понимание ценности каждого школьного предмета, а поскольку на музыку многие привыкли смотреть как на занятие «несерьезное», то изменить такое отношение представляется особенно нужным. Опора на другие предметы помогает учителю раскрыть перед детьми действительно жизненную значимость музыки.

Как мы уже отмечали, одним из путей формирования интереса к музыке у подростков является опора на их музыкальный опыт с учетом тех задач, которые ставит перед учителем и учащимися школьная программа по музыке. Учитель должен помнить, что в VI классе даже первоначально возникший непосредственный интерес учащихся к тому или иному заданию быстро угасает, если они не видят в нем смысла, поэтому так важно постоянно подчеркивать неразрывную связь музыки с жизнью человека.

Конечно, для того чтобы учитель мог свободно, творчески вести урок, чтобы все моменты урока соединялись в целостный,

единый процесс, он должен хорошо продумать содержание каждого занятия, видеть в них логику развития музыкальных знаний и навыков школьников, определенную систему этого развития. Иначе урок, может быть сам по себе и интересный, не будет связываться ни с предыдущим, ни с последующим, вследствие чего и у учащихся не будет возникать ясного ощущения своего музыкального роста, значимости проводимой работы. Кстати заметим, что в VI классе (и особенно в VII) чрезвычайно важно создавать условия для переживания учащимися радостного чувства от преодоления каких-либо трудностей: то, что дается школьникам без всякого труда, кажется им несерьезным, легким, а следовательно, и малоценным.

Рассмотрим вкратце основные темы VI класса, связь, логическую преемственность их содержания с занятиями в предыдущих классах.

Программа VI класса, разработанная под руководством Д. Б. Кабалевского, строится на двух темах:

I и II четверти—«Музыкальный образ»,

III и IV четверти—«Музыкальная драматургия».

В «Предварительных замечаниях» к программе VI класса еще раз указаны основные линии работы, которые имели место в предыдущих классах. «На протяжении всех наших занятий, начиная с первого класса, знакомясь с музыкой, слушая ее, исполняя и изучая, мы в сущности знакомились с различными музыкальными образами, слушали их, исполняли и изучали.

Образы по своему содержанию и значительности были очень разные: от совсем простых и несложных, вроде «трех девочек», до образов огромного внутреннего содержания, вроде «образов революции», «образов войны», «образов выдающихся личностей» (Александра Невского, Ивана Сусанина, Кутузова) и т. д.». Естественно, что в VI классе ставится более сложная задача, чем определение общего характера, настроения произведения. «В шестом классе мы будет вслушиваться не только в характер, содержание и построение музыкальных образов, но и в то, как они связаны между собой (если в сочинении больше одного образа), как друг на друга воздействуют, как при этом музыка развивается и к чему это развитие приводит.

Так, от наблюдения за жизнью одного, самостоятельного музыкального образа мы придем к наблюдению за жизнью нескольких образов, взаимосвязанных в рамках одного произведения, т. е. к тому, что называется музыкальной драматургией».

В VI классе уже большее внимание уделяется тем произведениям, которые написаны в «сонатно-симфонической» форме, где в основе лежит «принцип конфликтного развития, возникающего из столкновения противоречивых образов».

В последующих рекомендациях к каждому уроку внимание учителя привлекается к тому, какие образы и как могут быть даны для освоения шестиклассниками (например, «образ Куту-

зова и образ войны», «образ Наташи и образ мира», «образ страдания и покорности судьбе», «образ мужественной борьбы, неуклонной воли к победе» и др.).

Естественно, что для проникновения в образную суть предлагаемых музыкальных произведений необходим хорошо развитой навык *вслушивания* в музыку, *наблюдения* за характером движения мелодии. Ведь самостоятельно услышать и осознать в маленькой «Прелюдии» Скрябина (ор. 5, № 4), где каждая небольшая фраза наполнена глубоким смыслом, единый, но сложный образ двенадцатилетним школьникам не так просто, если в младших классах не проводилось соответствующей работы. Они должны хорошо воспринимать выразительное значение мелодий и гармоний, ладовое своеобразие в том или ином произведении, т. е. иметь хорошо развитой музыкальный слух. Именно поэтому очень важно систематически развивать все компоненты музыкальности: звуковысотный слух, ритмическое и ладовое чувство, музыкальную память, эмоциональную отзывчивость на музыку. Эта работа, начатая раньше, продолжается и в VI классе. Поскольку на уроки музыки отводится по программе очень мало часов, учитель не может уходить в одну какую-либо область: даже и интересный рассказ о музыке не заменит ее живого звучания; даже самая чудесная песня не окажет своего музыкально-эстетического влияния на школьников, если она плохо ими выучена, исполняется небрежно, фальшиво. Все нити урока, все виды деятельности учащихся должны учителем прочно увязываться один с другим, все они должны быть подчинены выполнению конкретных задач урока, направленных на освоение конкретной темы.

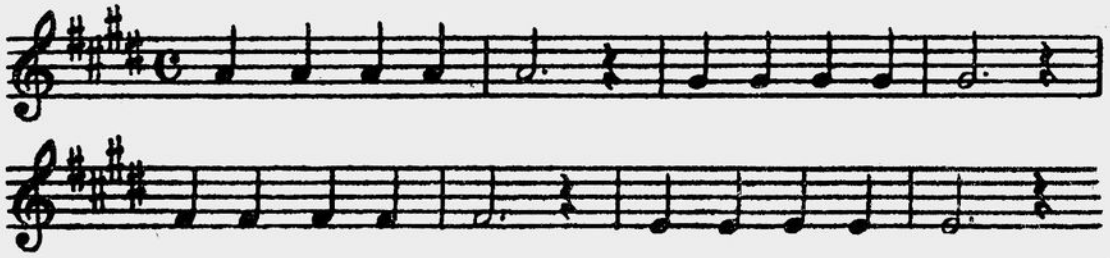
Иначе говоря, *за ключевыми* вопросами педагог не должен забывать о *частных,* без которых не может быть подлинного музыкального развития учащихся. К таким «частностям», в связи с возможными явлениями мутации в VI классе, можно отнести, например, певческую работу. Необходимо выявлять признаки начавшейся у подростков мутации, более точно определять нужную партию голоса, одновременно с этим развивать гармонический слух и формировать навыки двухголосного пения...

Серьезное внимание следует уделять вокально-слуховой работе. В существующей методической литературе приводятся разнообразные упражнения, распевания. Так, в «Методических рекомендациях к урокам музыки в общеобразовательной школе» (М., 1971) автор статьи об уроках в VI классе Н. Л. Гродзенская пишет о том, что в этом классе продолжается пение некоторых уже знакомых детям упражнений (распеваний), как-то: «пение в разных тональностях звукоряда, его отрывков сверху вниз и в восходящем движении». Вместе с тем в соответствии со стоящими перед педагогом задачами в конкретном классе и на отдельных уроках, в зависимости от музыкального развития школьников используются и разные новые упражнения: на расширение диапазона, выработку легато и стаккато, на развитие навыков двухголосного и трехголосного пения, пения хроматизмов и др.

Интересный материал по вокально-хоровому развитию учащихся — в выпуске I «Школы хорового пения» (А. Бандина, В. Попов, Л. Тихеева. М., 1971) и в выпуске II (В. Соколов, В. Попов, Л. Абелян. М., 1973). Авторы указывают основную цель каждого рекомендуемого упражнения: «выработка чистого унисона», «выработка широкого дыхания», «для выработки протяжного, напевного звука, короткого дыхания между фразами и четкого произношения согласной в конце слова», «выработка навыка пения *нон легато* и активной артикуляции» и т. п. В «Школе» приведено 50 упражнений разной сложности. Вычленяя главную задачу того или иного упражнения, авторы отмечают, что каждое из них не сводится *только* к этой задаче; они показывают и связь упражнений с разучиваемым песенным репертуаром, с музыкальной грамотой, важнейшим помощником в музыкальном развитии школьников. В качестве примера приведем указания авторов относительно разучивания песни Бетховена «Малиновка»:

«В начале первого и второго предложений песни представлены различные гласные, исполняемые на одном звуке — *ре* второй октавы, затем следует нисходящее движение мелодии по терциям, короткий взлет на кварту и остановка на *ре* первой октавы:

Ска_жи, ма_ли_нов_ка за_чем пор_ха_ешь вкруг гнез_да.
Ди_тя, мо_ё, вок_руг взгля_ни, чтоб грусть мо_ю по_нять

Добиться красивого звучания в высокой позиции здесь нелегко. Но если предварительно поставить подобную задачу в упражнении, это не окажется столь сложным. В самом деле, предложим детям спеть следующую мелодию:

Нисходящее движение по ступеням мажорной гаммы (от IV к I) и удобная тесситура дадут возможность хористам сосредоточить свое внимание на звукообразовании и сохранении высокой позиции на всех ступенях мелодии. Упражнение поем дважды: первый раз на слог «лю», второй — с чередованием слогов: «лю-ли», «ле», «ля», «ле». Дети должны запомнить характер звучания мелодии на слог «лю» и затем сохранить его на других слогах. Хорошо, если сам руководитель предварительно покажет, как следует исполнять упражнение. Теперь поем эту мелодию, постепенно повышая ее по полутонам, и доходим до *си-бемоль*

мажора. Если в этой тональности упражнение исполняется легко и красиво, то и в песне Л. Бетховена можно добиться нужной выразительности, тем более что мелодия ее начинается полутоном ниже».

Н. Л. Гродзенская советовала включать в упражнения отрывки из разучиваемых песен и произведений, рекомендованных для слушания. Отрывки, намеченные учителем, считала она, следует петь на различные слоги, по секвенциям, используя при этом нотную запись (главным образом, не для сольфеджирования, а в качестве наглядного пособия). Н. Л. Гродзенская писала:

«Желательно вводить в распевание и темы из вокальных и инструментальных произведений, рекомендуемых программой для слушания музыки. Это полезно как распевание, и, кроме того (что еще важнее), многократное повторение тем из художественных произведений расширяет музыкальный кругозор детей.

Очень хороша, например, в качестве распевания главная тема из «Вариаций в стиле рококо» для виолончели с оркестром П. И. Чайковского. Простая, изящная мелодия темы нравится детям, а сочетание в ней легато и нон легато очень полезно для певческого развития.

До начала пения учитель объясняет детям, что стиль рококо появился примерно 200 лет назад, во Франции. Стиль этот отличался изяществом, изысканностью форм, некоторой витиеватостью линий. Музыка была грациозная, легкая, мягкая, «вежливая» (галантная). П. И. Чайковский в этом стиле написал вариации для виолончели с оркестром. Напомнив детям значение терминов «стаккато» (отрывисто), «легато» (плавно), «вариация» (видоизменение одной темы), учитель предлагает им спеть записанную на доске тему виолончели:

Как распевание можно спеть и мелодию арии Иоанны из оперы Чайковского «Орлеанская дева». Учащиеся VI класса уже знают историю Жанны д'Арк, и им будет интересно познакомиться с ее музыкальным образом.

Эту тему можно спеть со словами или с названием нот. Называя ноты, дети лучше представят себе строение мелодии и анализируют ее запись».

Из приведенных примеров отчетливо видно, как прекрасно могут быть увязаны развитие музыкально-слуховых представлений, вокально-хоровая работа и совершенствование восприятия музыки, и все это направлено к единой цели: формированию любви

и интереса к музыке, воспитанию художественного вкуса, расширению кругозора.

Разучивание песен в VI классе, так же как и в предыдущих, не является самоцелью. Но на практике нередко встречается и иное. Некоторые учителя (и среди них многие с высшим музыкальным образованием) видят в пении детей средство доказательства своей квалификации: «Вот какие сложные произведения у нас поют подростки!» Действительно, голоса школьников в этом возрасте, если еще не началась мутация, приобретают и вполне определенный тембр, и силу, звонкость; если в предшествующих классах пение было поставлено хорошо, то к VI классу ребята приобретают некоторый опыт, выносливость, им становится доступно исполнение довольно сложных произведений. И учитель порой соблазняется возможностью «блеснуть» на каком-либо показе, конкурсе... Но какой ценой? Ценой забвения главной цели урока, подмены общего музыкального развития и воспитания исключительно разучиванием намеченной программы. У такого учителя уже нет времени активизировать музыкально менее развитых детей, нет времени формировать у них навыки восприятия более сложной музыки... Такая постановка дела недопустима даже в специальном хоровом кружке, так как и его назначение более широкое, чем только подготовка репертуара к выступлениям. В классе же, на уроке,— что для многих является единственной возможностью организованного приобщения к музыкальному искусству,— она тем более порочна.

Поэтому в VI классе, разучивая песни, учитель вовлекает ребят во все другие виды деятельности и особенно часто привлекает их к определению характера исполнения: как нужно спеть все произведение? Что для этого необходимо, какая интерпретация? И здесь проявляется музыкальное мышление детей, их воображение, проявляются знания, полученные в школе и за ее пределами. Само же разучивание (в узком плане) проводится как и в других классах: с вычленением более трудных мест, с выучиванием по фразам с фиксацией сходности или контрастности их между собой, с пением отдельных учащихся, сначала более способных (чтобы дети больше слышали верное звучание), с пением по рядам, группами, по партиям и т. д.

В качестве примера работы над песней остановимся на «Гимне демократической молодежи» В. Мурадели, слова Л. Ошанина (новая программа, VI класс). Разучивание названной песни интересно и трудно по ряду причин. Пожалуй, самой большой трудностью является то, что, поскольку эта песня давно и широко известна, заинтересовать *работой* над ней не так легко. Свое же воспитательное воздействие музыка, как уже неоднократно отмечалось, может оказать только в том случае, когда она глубоко воспринята, понята и пережита. Д. Б. Кабалевский для достижения этой цели (заинтересовать школьников) предлагает провести небольшую беседу о жизненности этой песни, рассказать детям, что это «боевая песня-призыв, зовущая к борьбе за мир на всей

земле, который пока еще не наступил: то в Азии, то в Африке, то в Южной Америке вспыхивают и жестоким пламенем полыхают военные столкновения». Слова о международном признании «Гимна демократической молодежи» боевой песней молодежи предлагается подкрепить и ее исполнением молодежью Монголии, Индии, ГДР (по одному куплету, в грамзаписи) на их родных языках. Таким образом подготавливается восприятие музыки, разучивание песни; этому способствуют и вводимые элементы музыкальной грамоты. В программе отмечено, что структуру «Гимна» сам композитор определил так: «...первая часть (в миноре) тревожная, драматическая и в то же время полная твердой воли; вторая (в мажоре) — светлая, оптимистическая, устремленная в будущее». И далее указано: «Необходимо помочь ребятам ощутить характерную черту музыкального образа (двухчастного, но единого) «Гимна демократической молодежи»: у в е р е н н о с т ь, у б е ж д е н н о с т ь. За мир надо о б я з а т е л ь н о бороться, мир наступит на земле о б я з а т е л ь н о!»

Поскольку мелодия песни «на слуху» у школьников, важно разучивать ее *на подъеме,* чтобы не снизить возникший к ней интерес. Здесь тоже может помочь нотная грамота. Нужно обратить внимание ребят на принцип построения каждой новой фразы: и сходной с предыдущей и чем-то отличающейся. В нотной записи хорошо видно сходство и различие разных мелодий в ритме, в их высотном положении. Дети убеждаются, что, выучив первый мотив («Дети разных народов...»), они фактически могут спеть и третий мотив («В эти грозные годы...»). Расчленив интонационно строение второй строки («мы мечтою о мире живем»), они и здесь отметят повторяемость и ритмического и (почти полностью) мелодического рисунка в данной фразе и в конце второй («мы за счастье бороться идем»). Одновременно школьники определяют и характер исполнения каждой части мелодии, ее динамику (громкость звучания, например, более повествовательное начало и постепенный подход к призыву: «В разных землях и странах...»). При пении по нотной записи им понятнее и проще будет верное исполнение ударных и безударных слогов в песне: зная, что более долгий звук, как правило, несколько громче, «тяжелее» короткого, учащиеся грамотно исполнят куски с пунктирным ритмом, четче выделяя четверти по сравнению с восьмой с точкой:

Аналогичным образом разучиваются и другие фразы запева и припева.

Данный пример показывает тесную связь восприятия музыки с музыкальной грамотой, вокально-хоровой работой, хотя, казалось бы, разучивание — это особая задача урока. Но, говоря о

строении песни, о «расчленении» мелодии, следует еще раз подчеркнуть, что это ни в коем случае не должно быть сухим теоретизированием. Напротив, каждый познаваемый элемент должен возникать в сознании детей в его выразительном значении, восприниматься эмоционально как носитель определенного смысла.

Суммируя сказанное о разучивании песни в VI классе, напомним, что, как и в предыдущих классах, большое значение здесь имеют:

а) показ песни, который вызывал бы желание учить ее;

б) наглядность (нотная запись);

в) предварительная подготовка.

Показ песни тщательно продумывается учителем, ее интерпретация не должна быть случайной, сложившейся лишь в процессе ее разучивания с детьми. Если учителю по его голосовым данным трудно исполнить выразительно все произведение, то он может использовать или грамзапись, или подготовить кого-то из «голосистых» учащихся. Но отдельные фрагменты он непременно сам должен выразительно показать школьникам.

Хорошо, если есть возможность прослушать в грамзаписи исполнение одной и той же песни разными коллективами. Это дает возможность вызвать активное обсуждение исполнения, научить ребят обосновывать свое мнение, что чрезвычайно важно, так как они привыкают более внимательно вслушиваться в содержание произведения. Кроме того, слушая разные коллективы (детские, а иногда и взрослые), учащиеся быстрее запоминают песню и, следовательно, процесс разучивания становится более интенсивным и результативным. Комплексно решаются и задачи формирования навыков исполнения музыки.

Поскольку с каждым классом репертуар становится сложнее, а шестиклассники быстро устают, важно, во-первых, заранее готовить детей к преодолению тех или иных трудностей, имеющихся в намеченной для разучивания песне (мелодические, ритмические упражнения, распевания и т. п.), а во-вторых, помнить, что сразу песня не выучивается: ее нужно постепенно впевать, каждый раз решая какую-то новую исполнительскую задачу. Тогда песня не надоедает детям. А когда исполнение станет действительно выразительным, то дети будут с удовольствием петь ее не только в классе с учителем, но и самостоятельно, в быту.

В VI классе продолжается ознакомление детей с творчеством отдельных композиторов, прослушивание их произведений. В программах разных лет рекомендуется знакомить учащихся с разными композиторами. Но общей является задача выявления творческого лица каждого из них, его своеобразия, несхожести с другими. Если по новой программе детям даже в начальных классах предлагается определять по незнакомой музыке уже знакомого композитора и учащиеся интуитивно справляются с этим заданием, то теперь можно добиться, чтобы учащиеся не угадывали фамилию автора, а действительно поняли особенности характера творчества П. И. Чайковского или Л. ван Бетховена.

Интересно в этом плане (по программе 1972 г.) может быть построена работа по ознакомлению шестиклассников с творчеством двух русских композиторов, живших в одно время, связанных между собой узами дружбы, любви к Родине, ее истории, ее народному творчеству, считавших себя учениками и последователями М. И. Глинки и — столь разительно несхожими. Мы говорим о творчестве композиторов Н. А. Римского-Корсакова и А. П. Бородина.

В VI классе оба композитора должны предстать перед учащимися и как личности.

Шестиклассникам интересно узнать, что Н. А. Римский-Корсаков окончил Морской корпус и был морским офицером; что как моряк он совершил трехлетнее кругосветное плавание, много видел; вместе с тем он постоянно тянулся к музыке, к композиторской деятельности. Кратко можно рассказать о встрече Н. А. Римского-Корсакова с М. А. Балакиревым и о той роли, какую сыграла эта встреча в его жизни; об интересе к изучению народных преданий, сказок, былин, песен; о том, как его жизненный опыт, его интересы отразились в сюжетах и содержании его творчества: сказочно-народные образы — Снегурочка, Царевна-Лебедь, Волхова; жизненно-поэтические образы — Марфа, Любаша, Садко; народные сцены — проводы масленицы, свадебные обряды, игры-хороводы; музыкальные характеристики «гостей» — Варяжского, Индийского, Веденецкого; различные образы моря — в «Садко», «Сказке о царе Салтане», «Шехеразаде»; обличительный образ царя Додона. Поскольку в VI классе школьники по литературе знакомятся с творчеством А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, то их можно познакомить и с музыкой Н. А. Римского-Корсакова на некоторые стихи этих поэтов, например с романсом на слова А. С. Пушкина «Редеет облаков летучая гряда...». Важно, чтобы дети и сами спели несколько произведений композитора: например, «Хор птиц» из оперы «Снегурочка» (в переложении для детского хора), песню Садко «Ой ты, темная дубравушка». Можно познакомить учащихся с темами многих произведений при распеваниях...

Вся эта работа должна помочь школьникам понять творчество великого музыканта-сказочника, понять народную основу его творчества, тоже, главным образом, сказочного плана, услышать изумительную красочность оркестровки, гибкость, выразительность, подчас «причудливость» мелодии (Лебедь, Волхова, Шамаханская царица и др.).

Об А. П. Бородине нужно рассказать учащимся, что это был видный ученый-химик, общественный деятель (организатор первых женских курсов в России), обаятельнейший человек, дом которого был чем-то вроде «дома для приезжающих и нуждающихся». Рассказать о его огромной нагрузке, позволяющей заниматься музыкой только урывками. Поэтому Бородин написал очень немного произведений, но все они вошли в золотой фонд музыкальной культуры. Что следует показать учащимся, чтобы они

ярко представили творческий облик этого композитора — силу, размах, широту, «богатырскую мощь» его музыки и вместе с тем нежность, красоту, юмор?

Конечно, прежде всего — сцены из «Князя Игоря». Здесь обратить внимание на: *а*) мастерство портретных характеристик: два русских князя — Игорь и Галицкий; русский князь и половецкий хан; образы скоморохов (Скулы и Ерошки); *б*) музыкальные характеристики русских и половцев, столь ярко выраженные в хорах, прославляющих князя и хана (первый хор «Слава» и «Пойте песню славы хану»), в женских хорах «Улетай на крыльях» и «Ой, лихонько», в хоре поселян («Ой, не буйный ветер»).

С интересом воспринимают шестиклассники и вокальное творчество А. П. Бородина: «Спящую княжну», «Для берегов отчизны дальной» (здесь — отметить связь с творчеством А. С. Пушкина), «Море», «Песню темного леса».

Из «Богатырской симфонии» А. П. Бородина школьникам можно дать прослушать основные темы, а затем или экспозицию или репризу.

Сопоставляя (прием, принятый во всех классах) приведенные примеры, школьники могут сами сделать вывод о своеобразии творческого облика А. П. Бородина, его отличие от Н. А. Римского-Корсакова.

§ 3. МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В VII КЛАССЕ

Уроки музыки в VII классе несколько отличаются от уроков в V и VI классах, во-первых, потому, что в настоящее время по школьному учебному плану *и м и з а в е р ш а е т с я о р г а н и з о в а н н о е м у з ы к а л ь н о е в о с п и т а н и е в с е х у ч а щ и х с я*, и, во-вторых, вследствие некоторых возрастных особенностей учащихся.

То, что регулярные уроки музыки заканчиваются, ставит перед учителем двойную задачу: с одной стороны, подвести итог, показать самим учащимся, что же они узнали о музыке, что она им дала, чем обогатила их чувства и мысли, чему они научились как слушатели и исполнители музыки; с другой стороны, очень важно, чтобы VII класс воспринимался учащимися как преддверие *с а м о с т о я т е л ь н о г о о б щ е н и я* с музыкой, обязательного продолжения музыкального самообразования, участия в разнообразных внеклассных музыкальных мероприятиях. Чрезвычайно важно, чтобы учитель готовил семиклассников к этому новому этапу в их музыкальной жизни в процессе освоения ими школьной программы.

Для решения сложной и многогранной задачи музыкального воспитания в данном классе учителю необходимо хорошо представлять, каков современный семиклассник, в чем заключаются его наиболее типичные возрастные особенности, каковы интересы, вкусы, стремления, общее и музыкальное развитие, общий и музыкальный опыт.

Прежде всего учитель должен помнить, что это комсомольский возраст, что благодаря участию в комсомольской работе учащиеся уже значительно лучше ориентируются в общественно-политической жизни, в тех событиях, которыми живет наша страна; они постоянно узнают о непрекращающейся борьбе социалистической идеологии с буржуазной и уже более отчетливо понимают, что печать, радио, телевидение, литература, кино, театр и, конечно, музыка — являются идейным оружием, которым они должны владеть.

Некоторое своеобразие всех уроков в VII классе, в том числе и уроков музыки, объясняется и особенностями возраста учащихся. Они еще не взрослые, но и не те дети, с которыми имел дело учитель в предшествующих классах. В них часто борются детские, подростковые и взрослые черты, причем у разных ребят эти черты соотносятся по-разному. Важно отметить и то, что и у каждого отдельного школьника это соотношение вовсе не стабильно, а, напротив, подвержено быстрым, часто неожиданным для учителя, изменениям. Вот хорошо известный по предыдущим классам ученик (спокойный или шалун, отличник или отстающий) как-то *вдруг* изменился. Постоянно следить за этими процессами, конечно, трудно, имея дело с целым классом и располагая всего 45 минутами общения с ним. Но это весьма важно, так как иначе нельзя руководить классом как коллективом. Оказать помощь в решении данной задачи может знание некоторых типичных черт семиклассника.

Прежде всего отметим психофизиологические черты. В этом возрасте, как и в VI классе, из-за неравномерного роста разных частей организма наступает быстрая утомляемость, происходит смена состояний (от бурной деятельности — к вялости, и наоборот), срывы в поведении. Быстрый рост тела ставит школьника в неожиданные для него самого ситуации — откуда угловатость движений, *неуклюжесть*. Это все отражается и в его психике, подросток становится особенно чувствительным к своим промахам, к замечаниям (особенно, конечно, к бестактным шуткам, поддразниваниям). Он стремится быть самостоятельным, личностью, которую должны замечать окружающие. Это свое стремление он осуществляет нередко самым нелепым образом, часто отрицательным поведением по отношению к окружающим (не только к взрослым, но и сверстникам).

Типичным для учащихся VII класса является также и то, что у них особенно интенсивно происходит мутация. Опытные педагоги отмечают, что голоса школьников меняются буквально ежедневно. Однако одновременно с появлением у многих *взрослых голосов*, у некоторых ребят все же еще сохраняются голоса детские. Это следует иметь в виду учителю, так как нередко такие школьники, главным образом мальчики, становятся объектами разных шуток своих же одноклассников. Педагогу необходимо найти верный подход и к тем и к другим учащимся, создавать благоприятные условия для естественного певческого раз-

вития каждого ученика. Важным средством в практике работы является показ классу его более широких исполнительских возможностей, выразительности звучания общего хора, использование и детских и взрослых голосов.

Пониманию семиклассниками значимости музыкальных занятий в целом или важности какого-либо частного вопроса (элемента занятий) способствует развитие их мышления, умения анализировать, делать обобщения, выводы. Возникновение на уроках в VII классе *проблемных ситуаций* становится ведущим методом, так как это создает благоприятные условия для высказывания учащимися своих аргументированных точек зрения в столкновениях, спорах. Уважение учителя к мнению ученика — одно из важнейших условий поддержания творческой атмосферы на уроке.

Большие возможности для музыкального воспитания семиклассников открывает развитие их восприятия вообще и музыки в частности. Это объясняется тем, что к данному возрасту у школьников увеличивается объем внимания, оно все более становится произвольным; кроме того, и жизненный (и музыкальный) опыт значительно обогащается, расширяется. В этом плане интересно высказывание известного ученого-музыканта Е. В. Назайкинского: «Любое музыкальное произведение воспринимается лишь на основе запаса конкретных жизненных, в том числе музыкальных, впечатлений, умений, привычек»[1]. Он специально исследует «зависимость восприятия от знаний, представлений, навыков, от прошлых следов памяти — жизненных впечатлений, от живого воображения»[2]. Нельзя не учитывать и того, что восприятие художественного произведения предполагает не только непосредственную эмоциональную реакцию «субъекта восприятия», но и его стремление осознать, осмыслить полученные впечатления. А этому и помогает имеющийся опыт. Конечно, опыт школьников различен, как и особенности их психики, обусловливающие индивидуальный характер восприятия.

В VII классе вполне подготовлена почва для того, чтобы каждый слушатель (учащийся) мог сначала «распознавать, что поют или играют», а затем уже, «как кто поет или играет» (Б. В. Асафьев), т. е. слушатель не должен быть «пассивным созерцателем», а должен критически разбираться в окружающих музыкальных явлениях.

Это отвечает стремлениям семиклассников быть «критически мыслящей личностью», которые учитель-музыкант может плодотворно использовать, активизируя весь музыкально-воспитательный процесс. Но чтобы самостоятельность, творческая активная мысль не превращались в беспочвенное критиканство всего и всех, учитель сам должен быть совершенно уверен в ценности того, к чему он хочет вызвать интерес, уважение, любовь школьников. Каждый раз, сколько бы ни приходилось ему приобщать их к

[1] Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972, с. 73.

[2] Там же.

какому-либо произведению, оно должно быть живо для него, увлекать его самого.

Как и в предшествующих классах, учителю-музыканту небесполезно знать, какие сведения, впечатления получают его воспитанники на других уроках. С этой целью кратко остановимся на трех учебниках, с которыми каждый семиклассник повседневно имеет дело. Это — «Родная литература» для VII класса (М., 1982); «Русский язык» для VII—VIII классов (М., 1981) и «История СССР» для VII класса (М., 1982).

«Родная литература» включает материалы о творчестве девяти писателей: А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, Н. А. Некрасова, Л. Н. Толстого, М. Горького, В. В. Маяковского, А. А. Фадеева и А. Т. Твардовского. Естественно, что материалы эти весьма ограниченны, но все же могут быть использованы для перекидывания «мостиков» к урокам музыки.

Так, например, в связи с чтением прозы А. С. Пушкина («Капитанская дочка») дается небольшой раздел «Деталь в художественном произведении», где говорится о ее значении в искусстве. Например, деталь в живописи позволяет как бы *читать* картину, деталь в литературном произведении позволяет *видеть* то, что описывается словами. Опираясь на эти сведения, учитель получает большую возможность вычленения выразительной роли тех или иных деталей в музыкальном репертуаре урока. Их конкретное содержание, количество зависит от задачи урока, от того, что именно хочет вычленить учитель (например, внезапная пауза; смена темпа, динамики; появление какого-то инструмента и т. д., и т. п.).

В главе, посвященной М. Ю. Лермонтову, которого называют «певцом свободы», приведены тексты «Песни про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» и поэмы «Мцыри». В связи с этими произведениями, но несколько шире даны высказывания о Лермонтове разных видных деятелей культуры; включены элементы анализа, характеристики образов. При ознакомлении с «Песней про купца Калашникова...» говорится о связи этого произведения с устным народным творчеством. Интересен уже сам зачин «Песни», в котором ярко проявляется былинный дух:

Мы сложили ее на старинный лад,
Мы певали ее под гуслярный звон
И причитывали да присказывали.

Можно обратить внимание школьников и на то, что в высказываниях о Лермонтове часто говорится о *музыке* его стихов.

В главе, посвященной Н. В. Гоголю (дается его комедия «Ревизор»), учащиеся знакомятся с строением сюжета художественного произведения: «Не разобравшись в сюжете, не оценив значения его элементов (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка), нельзя понять эпическое и драматическое произведение, нельзя проникнуть в замысел писателя». Ана-

логия с строением крупного музыкального произведения здесь вполне уместна. Также вполне уместно провести параллель между классической литературой и классической музыкой, чтобы понять, что подлинно художественное произведение отражает жизнь во всех ее проявлениях, делает нашими современниками и Пушкина, и Лермонтова, и Гоголя так же, как и Бетховена, Глинку, Мусоргского и других великих музыкантов, писателей, художников, артистов и т. д.

Учитывая те знания, которые получают учащиеся VII класса о Н. А. Некрасове, можно использовать их, чтобы выяснить, почему Некрасова называют *певцом* народного горя и гнева; в чем своеобразие известных строк «Назови мне такую обитель...» из «Размышлений у парадного подъезда», которые стали народной песней; как «распевность» стиха становится музыкой.

Разбирая в классе рассказ Л. Н. Толстого «После бала», учащиеся вновь встречаются с понятием композиции художественного произведения; в данном случае анализируется суть и своеобразие композиции рассказа. И полученные знания опять-таки важны для музыкального образования ребят.

В главе о творчестве М. Горького приводится его «Песня о Соколе». Уже с первых строк («Хочешь я расскажу тебе песню?») возникает ряд ассоциаций с музыкой: «...и унылым речитативом, стараясь сохранить своеобразную мелодию песни, он рассказывает». Известно, что в тексте «Песни о Соколе» действительно как бы звучит музыка: «В их львином реве гремела песня...»; «Дрожало небо от грозной песни...»; «Безумству храбрых поем мы песню!»

Эмоциональные впечатления от этого произведения, углубленные их осознанием, позволят учащимся глубже воспринять аналогичные по характеру музыкальные произведения (например, известные «революционные» этюды Ф. Шопена и А. Н. Скрябина).

Очень важны уроки музыки, на которых учитель-музыкант подготавливает школьников к восприятию литературных произведений. Так, например, имея в виду, что в VII классе изучается роман А. А. Фадеева «Молодая гвардия», целесообразно повторить (или показать, если учащиеся не знают) такие песни, как «Сулико», «По долинам и по взгорьям», «Замучен тяжелой неволей», которые вплетаются в ткань романа. Для ребят иначе *зазвучат* эпизоды в тюрьме, где пение названных песен было выражением мужества, веры в победу, презрения и ненависти к врагам. Иначе воспримут они и такие строки: «Когда Любу вели на расстрел, она запела одну из самых своих любимых песен».

Из главы, посвященной творчеству А. Т. Твардовского («На широких московских просторах...»), школьники узнают, как был написан «Василий Теркин», познакомятся с отдельными главами из поэмы, в том числе широко известной — «Гармонь». В этой главе роль музыки в суровой жизни солдата показана так ярко, что учителю мало что остается добавить. При разборе строк: «Вдруг повел о трех танкистах, трех товарищах рассказ, не про

них ли слово в слово, не о том ли песня вся?»— естественно вспомнить широко известную песню братьев Покрасс «Три танкиста» (сл. Б. Ласкина), ее популярность в годы войны.

Завершает книгу «Родная литература» глава «Художественная литература, ее особенности и значение», которая также дает большой материал для учителя-музыканта. Так, например, поскольку школьники знакомятся с такими жанрами, как *баллада, поэма,* с их характерными особенностями, это становится хорошей основой для знакомства с ними в музыке. Знание того, например, что баллада — это «стихотворение, изображающее события фактического или героического характера», что поэма «рисует выдающиеся события, прославленных героев, судьбы людей с возвышенными, сильными характерами, сложные картины жизни», поможет учащимся глубже воспринять и музыкальные произведения в форме баллады или поэмы (например, фрагменты из соль-минорной баллады Ф. Шопена или Две поэмы А. Н. Скрябина ор. 32).

В овладении музыкальной грамотой учащимся могут помочь их знания об изобразительно-выразительных средствах языка, о приемах сравнения, о стихотворных ритмах (ямб, хорей, дактиль, амфибрахий, анапест), которые они получают на уроках литературы.

Этому же могут способствовать и знания, получаемые на уроках русского языка. Учащиеся повторяют отдельные понятия, полученные в предыдущих классах, закрепляют их, получают новые. Например, сведения о синтаксисе и пунктуации, о словосочетании в предложении, логических ударениях и др.

Особенно важно для учителя музыки то, что семиклассники довольно подробно знакомятся с *интонацией*, ее значением в передаче содержания текста; подчеркивается, что смысл фразы изменяется от характера интонации (в письме выделяемой запятыми, в устной речи повышением или понижением голоса, паузами).

Предлагаемые в учебнике по русскому языку упражнения закрепляют представление учащихся о роли интонации в передаче смысла предложения. Как это важно для музыканта, говорить не приходится.

Материал, изучаемый семиклассниками на уроках истории СССР, дает меньше возможностей для установления связей с уроками музыки. Однако и он может сыграть свою роль в понимании учащимися общего исторического развития, включающего и развитие культуры, искусства, так как охватывает огромный период истории нашей страны: от первобытнообщинного строя по XVIII век включительно. Естественно, что на уроках освещаются лишь самые знаменательные этапы этого периода, наиболее важные события. О культуре и ее развитии в России сказано весьма схематично. Например, в § 30 «Развитие культуры в XIV—XVI веках» несколькими словами характеризуется архитектура, творчество Андрея Рублева и народное творчество. И все же на материале русской истории учащиеся вновь и вновь убеж-

даются в том, что искусство отражает жизнь: «...крупнейшие исторические события... В народном творчестве отразились и борьба против ига монголо-татарских ханов, и поход Ермака Тимофеевича в Сибирь, и героическая оборона Пскова, и опричнина.

Поэтическое сказание XIV в. «Задонщина» воспевало подвиг народа в Куликовской битве...

В XVI в. одна из самых известных в народе песен рассказывала о взятии Казани. В песне воспевались простые русские люди — пушкари, которые смогли взорвать крепкие стены Казани. В песнях об Иване Грозном прославлялась его борьба с иноземными врагами, с боярами-изменниками, осуждалась жестокость, многочисленные казни и убийства».

В § 40 «Развитие культуры в России в XVII веке» говорится о деревянном и каменном зодчестве, о песнях, былинах. «В одной из песен XVII в. звучал знаменитый призыв Кузьмы Минина:

...Оставляйте вы свои домы.
Покидайте ваших жен, детей.
Вы продайте все ваше злато-серебро,
Накупите себе вострых копиев...
Пойдем-ко мы сражатися
За матушку, за родную землю,
За родную землю, за славный город Москву.

В другой песне народ прославлял Степана Разина и его молодцев; протестовал против боярской клеветы на восставших:

...Ты взойди, взойди, красное солнышко,
Над горой взойди над высокою,
Над дубравушкой над зеленою...
Обогрей ты нас, людей бедных,
Добрых молодцев, нас ты, беглых;
Мы не воры, не разбойники,
Стеньки Разина мы работнички».

Таким образом, из курса истории учитель-музыкант может использовать в своей работе некоторые сведения.

Опора на знания, получаемые школьниками на уроках, естественно упрочивается, когда к знаниям присоединяется опыт, приобретаемый ребятами и самостоятельно, при чтении художественных произведений, ознакомлении с изобразительным и другими видами искусства. Это подтверждает то общее положение, что, чем шире кругозор человека, тем больше запас его жизненных впечатлений, т. е. чем богаче его духовный мир, тем более восприимчив он и к музыкальному искусству. Если семиклассники знают и любят поэзию М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова, С. А. Есенина, если они увлекаются историческим прошлым нашей Родины, то им близко и содержание творчества И. И. Левитана, В. И. Сурикова, И. Е. Репина, музыка П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова, М. П. Мусоргского и других великих худож-

ников, композиторов, писателей. Поэтому так важно в VII классе не ограничивать уроки музыки чисто музыкальным содержанием, а расширять его за счет привлечения знаний и впечатлений из разных областей жизни.

Но, естественно, основной базой, на которой строятся уроки музыки в VII классе, является все-таки музыкальный опыт учащихся: то, что они знают и любят, что вызывает их положительную или отрицательную реакцию, их навыки самовыражения в музыке.

Уже тривиальным стало положение, что подростки не любят школьной музыки, т. е. той, которая входит в школьную программу, главным образом классических произведений (в том числе и современной «серьезной» музыки), что они предпочитают обычно рок- и поп музыку, музыку современных ритмов, музыку, не требующую для ее восприятия особых усилий, усваивающуюся легко и просто, без предварительной подготовки. Этим объясняется и отрицательное отношение большинства школьников (прежде всего, мальчиков) к разучиванию «всяких песенок». Им неинтересно «твердить» фразу за фразой, добиваясь чистого унисона, строя, единства нюансировки. И очень часто можно услышать в VII классе, что ученики не любят и не хотят петь, а это сказывается на дисциплине, иногда на активном (но иногда и на пассивном) игнорировании предлагаемого школьной программой содержания урока.

А ведь школьники данного возраста тянутся к музыке, и именно к пению. Достаточно вспомнить всевозможные формы домашнего и «дворового» музицирования... Но то, что и как они поют, как правило, ниже всякой критики. Кстати, в этом можно убедиться по многим телепередачам, где по ходу сюжета (о туристических походах, трудовых отрядах и т. п.) молодежь начинает «петь». При явном стремлении к самовыражению через пение часто это столь убого, антихудожественно, что не вызывает ничего, кроме чувства горечи за участников такого «пения», которые совершенно беспомощны, фактически лишены подлинно эстетического переживания музыки.

Прежде чем осветить некоторые пути работы в VII классе, кратко остановимся на том, что предлагают старая и новая, разработанная под руководством Д. Б. Кабалевского, школьные программы.

Общим для обеих программ является указание на важность сохранения целостности урока, но все остальное, само содержание программы,— совершенно различно.

В старой программе сохранена традиционная структура с вычленением трех видов деятельности: «пение»— с указанием вокально-хоровых навыков и музыкального материала (по четвертям), «слушание музыки»— также с указанием музыкального репертуара, сгруппированного в «основной» и «дополнительный» списки, и «музыкальная грамота»— с навыками и знаниями, из которых вычленяется «пение по нотам».

Песенный репертуар, составленный из произведений классики (представлен весьма скупо), народных песен и главным образом современных песен композиторов разных национальностей, фактически не перекликается с темами, предлагаемыми для слушания музыки. Так, из композиторов основного списка, с творчеством которых предлагается знакомить учащихся (А. П. Бородин, С. С. Прокофьев, Д. Д. Шостакович, В. А. Моцарт и Л. ван Бетховен), только во II четверти даются для исполнения «Павшие братья» на тему из Седьмой симфонии Бетховена, а в III четверти его же «Песня Клерхен» из «Эгмонта».

В дополнительном списке, кроме произведений вышеназванных композиторов, дано несколько произведений М. П. Мусоргского, П. И. Чайковского и И. Гайдна, но в певческий репертуар и их произведения не вошли.

Для слушания музыки старая программа, кроме монографических тем о творчестве вышеназванных композиторов, предлагала еще две темы: «Камерная музыка» и «Джазовая музыка», но их содержание почти не связано с музыкой композиторов, составивших основные темы. Так, из Бородина указана лишь «Серенада четырех кавалеров», из Шостаковича фрагменты из I части виолончельной сонаты, но указаны «Сомнение» (трио) М. И. Глинки, «Анданте cantabile» из Первого квартета П. И. Чайковского, «Старый капрал» А. С. Даргомыжского и «Сачидао» из пяти пьес для виолончели С. Цинцадзе, т. е. произведения композиторов, не входящих в основной список. Думается, что и Моцарт, и Бетховен, и Прокофьев стали бы значительно ближе слушателям, если бы они были представлены и камерной музыкой. Довольно интересно осуществлено введение раздела о джазовой музыке (стили «диксиленд», «свинг», «модерн»). Но с основными темами (в слушании, в пении) он никак не увязывается.

Таким образом, принципиальное положение о целостности урока нарушается, не обеспечивается самой программой. И пение, и слушание составляют самостоятельные «разделы». Конечно, как таковые (именно как специальные «разделы») они вносят вклад в музыкальное воспитание учащихся, но этот вклад мог бы быть значительным, более прочным, эмоционально осознанным, если бы уроки *действительно* были целостными.

В новой программе содержание работы на уроке, как и в предыдущих классах, построено на тематическом принципе. Темы эти весьма объемные, что позволяет рассматривать в пределах одной темы творчество самых разных композиторов, произведения различных жанров: песни и инструментальные миниатюры, камерные и симфонические произведения крупной формы и т. п.

Темы эти, предусматривающие и слушание, и пение, таковы:

I четверть—«Что значит современность в музыке»,

II четверть—«Музыка «серьезная» и «легкая»,

III четверть—«Взаимосвязь «легкой» и «серьезной» музыки»,

IV четверть—«Великие наши «современники».

Как видим, темы должны ввести семиклассников в круг не просто многих сложных вопросов, но и вопросов, еще не имеющих единого освещения в современной музыковедческой литературе (например, такие понятия, как «современность», «легкая» и «серьезная» музыка).

Обращает на себя внимание не только большой объем произведений для слушания, но и постепенное сокращение в репертуаре (по сравнению с предыдущими классами) произведений для исполнения самими школьниками.

Так, в I четверти для слушания дано шесть довольно сложных и крупных по объему произведений:

И. С. Бах. Токката и фуга ре минор,

Л. ван Бетховен. Лунная соната (вся),

И. Штраус. Полька-пиццикато,

П. И. Чайковский. Скерцо из Четвертой симфонии,

Э. Вила-Лобос. Ария из «Бразильской бахианы» № 5,

Д. Д. Шостакович. Девятая симфония (вся).

Для исполнения же (в этой четверти) названы всего четыре песни:

П. Сигер. «Все преодолеем» (рус. текст С. Болотина и Т. Сикорской),

Е. Колмановский (сл. К. Ваншенкина). «Алеша»,

Ф. Шуберт. «В путь», (сл. В. Мюллера, пер. И. Тюменева),

А. Петров (сл. Г. Шпаликова). «Я шагаю по Москве».

Преобладание на уроке музыки слушания, по-видимому, диктуется самой темой и не только в плане количества предложенных произведений, знакомства с крупной формой (соната Бетховена и симфония Шостаковича). Очевидна необходимость таких словесных пояснений к прослушиваемым произведениям, которые помогли бы учащимся действительно понять, прочувствовать, почему нашими современниками являются не только Е. Колмановский и А. Петров, но и И. С. Бах, Л. ван Бетховен, П. И. Чайковский...

Во II четверти рассмотрение темы о «легкой» и «серьезной» музыке дается тоже главным образом на материале для слушания (13 произведений), в то время как для исполнения указаны всего 3 песни.

Аналогичная картина имеет место и в двух остальных четвертях. Правда, в добавлении к репертуару многих уроков дается как бы примечание: «Музыка по выбору учащихся и учителя» (и для слушания, и для исполнения). Однако такое замечание может повести на практике к нарушению тематического принципа, и кроме того, добросовестное прохождение обширного репертуара, предложенного на четверть (даже если в ней действительно будет 10 уроков), вряд ли оставит время для реализации данного указания.

Таким образом, освоение содержания программы требует от учителя чрезвычайно точного планирования. Ему необходимо предусмотреть возможность проведения повторного слушания наиболее сложных и художественно ценных произведений, нужно найти время для *впевания* в каждое произведение песенного репертуара, для достижения должной выразительности его исполнения, такого прочного его освоения, чтобы и вне уроков школьники могли бы петь выученные песни, чтобы они вошли в их активный фонд.

В связи со сказанным особое значение в VII классе имеют методы работы, стимулирующие максимальную активность учащихся, создание таких ситуаций, при которых каждая минута времени «била бы в цель», не проходила даром.

Что же это за методы?

Кроме вышеуказанных межпредметных связей (опора на знания, полученные на уроках литературы, истории), опоры на сведения, приобретаемые ребятами самостоятельно через чтение книг, просмотры и прослушивание теле- и радиопередач, посещение театров и концертов, не только сохраняется, но приобретает особое значение «метод контрастов», теоретически обоснованный еще Б. В. Асафьевым и довольно полно разработанный на практике В. Н. Шацкой, Н. Л. Гродзенской. Именно сопоставление ярких по характеру и контрастных по содержанию произведений позволяет самим учащимся делать выводы, чем нам близки И. С. Бах или Л. Бетховен, почему из двух полек одна (С. В. Рахманинова) ближе к «серьезной» музыке, а другая (И. Штрауса) — к «легкой» и т. д.

Этот же метод контраста играет свою роль и в пении, поскольку песни выбраны в соответствии с темой данной четверти. Поэтому, исполняя, например, песню Е. Колмановского на слова Е. Евтушенко «Вальс о вальсе» и рядом с ней чилийскую песню сопротивления —«Песню народного единства», школьники и без помощи учителя, т. е. без специальной затраты времени, сделают вывод, какую из них можно отнести к «легкой», а какую к «серьезной» музыке.

Однако только интуитивной оценки того или иного явления (факта, произведения) все же недостаточно. Важно, чтобы семиклассники п о н и м а л и, отдавали себе отчет в том, почему они делают тот или иной вывод, т. е. чтобы они могли о п е р е т ь с я н а о п р е д е л е н н ы е з н а н и я. В тех случаях, если в предыдущих классах они хорошо освоили особенности средств музыкальной выразительности, значение наиболее типичных в том или другом произведении интонаций, метроритма, развития музыкальных образов,— эта задача может быть решена успешно. Поэтому в поурочных указаниях новой программы так часто делаются ссылки на материал предыдущих классов, с которым учащиеся должны были познакомиться, слушая музыку или разучивая песни. При отсутствии таких знаний вопрос, естественно, значительно усложняется.

Что же учителю может помочь выйти из такой (довольно частой) ситуации, когда школьники VII класса уже имеют достаточно прочное негативное отношение «ко всяким симфониям»?

Поскольку именно такие случаи составляют особую трудность, мы несколько подробнее остановимся на тех путях, которые приводят учителя если и не к полному выполнению задач программы, то все же обеспечивают определенный перелом в отношении учащихся к наиболее художественно ценной, «серьезной» музыке.

Общим — при разнообразии вариантов — является уважение к школьникам, уверенность в том, что плохой вкус, неприятие ими симфоний не их вина, а их беда, которую должно и можно преодолеть. Исходя из этого общего принципа, далее педагоги идут разными путями. Одни, отвечая желаниям школьников, поют и слушают с ними «модную» музыку, добиваясь этим интереса к своим урокам, чтобы затем постепенно переключать их на другие рельсы. Другие ставят перед учащимися такое условие, что их желания по репертуару будут выполняться, если они будут выполнять требования педагога: хорошенько выучить песню, познакомиться с тем, что «положено по программе». Третьи, заранее зная, что именно может вызвать интерес семиклассников, сами предлагают послушать что-то или разучить песню, популярную в их среде. И постепенно развенчивают достоинства такой музыки. Завоевав аудиторию, учитель не противопоставляет себя ей, а проводит мысль о том, что музыка значительно богаче, разнообразнее, чем думают ребята, и вот здесь огромную роль играет знание учителем детей, их общей и музыкальной подготовки, чтобы предложенное новое для учащихся произведение безусловно вызвало у них интерес. Часто для этого выбираются небольшие по объему и несложные, но яркие по образности произведения типа «Танца с саблями» А. И. Хачатуряна, «Шествия гномов» Э. Грига, какой-либо мазурки Ф. Шопена или вальса П. И. Чайковского (из «Евгения Онегина» или балетов), «Марша» из оперы «Любовь к трем апельсинам» С. С. Прокофьева и подобных.

...Для ребят бывает открытием, что и «Блоха» М. П. Мусоргского в исполнении Ф. И. Шаляпина, и «Песенка Герцога» из «Риголетто» в исполнении И. С. Козловского или С. Я. Лемешева, и «Океан, море синее» из оперы «Садко» Н. А. Римского-Корсакова, и его же «Три чуда» из «Сказки о царе Салтане», и многое, многое другое — все это *серьезная* классическая музыка, которую они так «не терпят»!

Эффективным оказывается путь использования ассоциаций воспринимаемой музыки с известными школьникам литературными и живописными образами (например, картинами природы), с «живым» исполнением тех музыкальных пьес, о которых идет речь в произведениях, известных по школьной программе, или вообще произведениям наиболее читаемых и любимых школьниками авторов.

Однако вначале все же целесообразнее давать ту музыку, которая не требует от слушателя сразу слишком большого напряжения. Поскольку в опыте большинства школьников преимущественное место занимает музыка популярных жанров с привычными интонациями, метроритмом, то для них оказывается трудным непрерывное, долговременное внимание к новому для них звучанию.

Следует также отметить, что дети легче воспринимают музыку светлую, радостную, «под которую хорошо отдыхать», хотя им близка и героика, и лирика, и сатира. Души детей завоевывает, например, Бетховен, но представленный сначала не цельными, крупными по объему произведениями, а лишь их фрагментами, например экспозициями «Патетической сонаты», Пятой симфонии, первой частью «Лунной». Яркий отклик у семиклассников обычно получают пьесы Р. Шумана «Почему?» и «Порыв», из сопоставления которых им становится ясно, что музыка безусловно имеет свое содержание; многие небольшие по объему фортепианные произведения Ф. Шопена, С. В. Рахманинова и других композиторов.

Постепенно учащиеся приходят к выводу, что главная «граница» проходит не между «легкой» и «серьезной» музыкой, а между *содержательной* (самой разной по характеру, образам, жанрам) и *пустой*, ничем не затрагивающей ни ум, ни сердце, чаще всего вызывающей лишь импульсивную, моторную реакцию и оглушающую своей динамикой, по признанию самих слушателей.

Когда педагогу удастся уже заинтересовать учащихся подлинно художественной музыкой, можно считать, что далее она сама все больше и больше откроет перед ними свою глубину, силу, значение. И школьники начинают действительно понимать, что в программе даны замечательные произведения, отражающие жизнь, рисующие необычайно точные портреты разных людей (например, действующих лиц в опере: образы князей Игоря и Галицкого, хана Кончака и т. п. в опере А. П. Бородина «Князь Игорь»), что она способна передать тончайшие оттенки лирических чувств, героизм и беззлобную шутку, трагизм и спокойное раздумье.

Но «завоевание» семиклассников не должно ограничиваться только развитием их восприятия: пробуждение у них интереса к высокохудожественной музыке в процессе слушания (что предоставляет практически неограниченный выбор произведений) может прекрасно увязываться с ее исполнением, т. е. с хоровым пением. Правда, в VII классе это ставит перед учителем новые трудности: разрыв между «хочу» и «могу» здесь усугубляется порой не только отсутствием должных вокально-хоровых навыков, но и тем, что у многих подростков уже наступил период мутации.

Определенную трудность представляет и выбор репертуара, который привлекал бы учащихся.

Ю. Б. Алиев, один из авторов экспериментальной программы, разработанной в НИИ художественного воспитания, считая чрезвычайно важным удачный отбор репертуара для пения, подчеркивает, что семиклассники вначале особенно тянутся к тем произведениям, которые современны по тематике и музыкальному языку: в частности, им нравится гражданственная лирика песен П. Аедоницкого, В. Чичкова, А. Пахмутовой, но не детские песни этих же композиторов, с привычным чередованием восьмых и четвертей в двух- и трехдольных размерах. Они с большим удовольствием поют и «старые» песни, но с современным сопровождением (например, «Там вдали за рекой» с аккомпанементом ударных инструментов).

(Естественно, что при отсутствии вокально-хоровых навыков исполнение сложных, высокохудожественных произведений представляет огромную трудность и для учителя, и для учащихся. В связи с этим особое значение приобретают вокально-хоровые упражнения, а заниматься ими обычно семиклассники не любят. Выход здесь только один: песня должна настолько понравиться школьникам, чтобы они захотели хорошо, по-настоящему исполнять ее не только на уроке; тогда учитель имеет возможность провести и какую-то подготовительную работу. Но учащиеся должны обязательно понимать, для чего поется то или иное упражнение. В этом плане наиболее удачно проводятся упражнения, непосредственно связанные с разучиваемой песней, которые помогают преодолеть какие-то ее конкретные трудности.

Большую помощь в разучивании песен оказывает слушание их в записи, в хорошем исполнении детских или юношеских коллективов. Часто при этом учащиеся не только слушают, но постепенно включаются в исполнение: начинают подпевать мелодию в наиболее легко запоминающихся местах, поют под фонограмму, что, создавая верное звучание песни, позволяет быстрее ее усвоить. Конечно, злоупотреблять этим приемом не следует: он служит как бы лесами строящегося здания, и по мере «возведения постройки» — выучивания песни — потребность в них сокращается, и они снимаются вовсе, когда песня выучена достаточно хорошо. Только свободное, самостоятельное пение, подготовленное учителем так, чтобы школьники могли петь и без всякой его помощи (без «задавания тона», дирижирования, сопровождения), может служить гарантией того, что песня действительно войдет в их повседневную жизнь.

Существенную помощь учителю в VII классе, как и в предыдущих, может оказать и соответствующая литература. Возрастные особенности семиклассников (желание понять, что к чему, узнать, разобраться в чем-то самому) сказываются в расширении круга их чтения, а литература о музыке и музыкантах достаточно разнообразна, чтобы каждый мог найти для себя интересное.

Биографии композиторов, рассказы об их творчестве, наиболее значительных произведениях помогают восприятию, облегчают

проникновение в суть узнаваемых на уроке новых для школьников произведений. Это в значительной мере учтено в новой программе, где для учителя к каждому уроку и в VII классе приведен интереснейший материал, который он может использовать в своей работе. (Например, рассказы о «короле вальсов» И. Штраусе, песенном творчестве Ф. Шуберта, бразильском композиторе Э. Вила-Лобосе, французском певце Монтегюсе и о многом, многом другом.)

Но все эти сведения школьники обычно узнают только из уст учителя, в то время как о чем-то они могут прочесть и сами в дополнение к услышанному, для закрепления получаемых сведений.

ЛИТЕРАТУРА

Абелян Л. М., Гембицкая Е. Я. Учебно-педагогический процесс.— В кн.: Детский хор Института художественного воспитания. М., 1976.

Апраксина О. А. Современный ребенок и музыка.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 8. М., 1972.

Брандель С. Дифференцированное обучение пению в I классе. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 6. М., 1970.

Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.

Вопросы методики музыкального воспитания детей. М., 1975.

Гембицкая Е. Я. Музыкально-эстетическое воспитание учащихся V—VIII классов. М., 1970.

Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. М., 1969.

Данилевская Л. В. Чему я научилась у Н. Л. Гродзенской.—В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 7. М., 1971; Вып. 9. М., 1974; Вып. 10. М., 1975.

Димова И. Г. Вокально-хоровые произведения композиторов-классиков как средство развития музыкального вкуса подростков. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 12. М., 1977.

Дмитриева Л. Г. Детское музыкальное творчество как метод воспитания.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 11. М., 1976.

Дяблo Т. В. Методы формирования чувства мажора и минора у младших школьников.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 12. М., 1977.

Кабалевский Д. Б. Про «трех китов» и про многое другое. М., 1972.

Корсунская М. Л. Искусство Прокофьева как фактор единения советской и классической музыки на уроках в начальной

школе.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 12. М., 1977.

Критский Б. Д. Ладотональная настройка учащихся на уроке музыки.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 8. М., 1972.

Куликова Н. Ф. К вопросу о работе с неточно интонирующими учащимися первого класса. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 11. М., 1976.

Менабени А. Г. Методы вокальной работы в школе. —В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 11. М., 1976.

Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971.

Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1—3 классы. М., 1981.

Программа по музыке для общеобразовательной школы (с поурочной методической разработкой). 4—7 классы. М., 1982.

Сургаутайте В. И. О начальном этапе развития чувства ритма.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 6. М., 1970.

Хрестоматии к программам по музыке в общеобразовательной школе. 1—7 классы.

Цыпин Г. М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. М., 1975.

Раздел третий
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Глава VI.
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ВО ВНЕКЛАССНОЕ ВРЕМЯ (В ШКОЛЕ)

Как уже говорилось, с первых лет строительства советской школы музыкальное воспитание в ней было признано неотъемлемой частью общего содержания работы по формированию всесторонне развитой личности. Поэтому параллельно с обязательными для всех детей уроками существенное место занимали (и занимают) разнообразные формы внеклассных занятий музыкой. Здесь и работа всевозможных кружков, и музыкальные праздники, и посещения концертов, оперных спектаклей. Для более ясного понимания сущности и значения всех этих форм работы их можно объединить в две группы: массовые и кружковые, к рассмотрению которых мы и перейдем.

§ 1. МАССОВЫЕ ФОРМЫ ВНЕКЛАССНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Само название *массовые формы* говорит о том, что главной их задачей является охват наибольшего количества *(массы)* детей, не требуя от них каких-либо особых способностей, специальных знаний и навыков. Однако это не означает, что участие в том или ином массовом музыкальном мероприятии вообще не требует от детей никакой подготовки. Определенная подготовка нужна для участия в любом деле, только *суть* ее может быть весьма различной.

Под массовыми формами музыкального воспитания детей понимаются те мероприятия, которые проводятся без индивидуальной проверки музыкальных данных школьника, уровня его музыкального развития. Они эпизодичны, не предусматривают планомерного музыкального обучения. Достаточно желания, интереса — и школьник становится участником какого-либо конкретного мероприятия. Создание такого интереса, желания — составляет основу его подготовки.

Какие же мероприятия имеются в виду? Это лекции-концерты для школьников, коллективные посещения оперных спектаклей, организация и проведение массовых музыкальных праздников, карнавалов, конкурсов, смотров. Выполняя музыкально-просвети-

тельские функции, названные мероприятия в то же время способствуют выявлению детей, имеющих специальные музыкальные данные, пробуждают или углубляют их музыкально-эстетические чувства, потребности.

Одним из первых подобных мероприятий была проведенная советскими музыкантами и охватившая огромное количество детей выставка «Музыкальное воспитание детей Ленинграда» в 1925 году. Вот как описывается в сборнике «Вопросы музыки в школе» (Л., 1926) подготовка одного из участников «Выставки» — общегородского хора, объединившего десятки школ: «На первую общегородскую репетицию явилось 2500 детей. Так как сцена Мариинского театра не смогла их вместить, пришлось сократить хор до 1500 человек. Звучность была сравнительно небольшая, ввиду акустических условий, но легкость, гибкость музыкального исполнения были очень хороши. Пели под аккомпанемент двух роялей. Всеми слушателями была отмечена исключительно отчетливая дикция хора». В разных разделах «Выставки» проводились доклады, демонстрировались музыкальные инструменты, экспонаты по хоровому пению и музыкальной грамоте, работы учащихся (записи песен, их зарисовки, программы и др.). Таким образом «Выставка» втянула в свою орбиту большое количество непосредственных ее создателей, а, кроме того, за две недели работы и огромное число посетителей (детей, родителей, педагогов), для многих из которых она открыла новый мир — Музыку.

В 30-е годы детская массовая художественная самодеятельность расцветает особенно: проводятся многочисленные смотры, конкурсы, праздники, олимпиады. Часто музыка объединяется с танцем («Праздники музыки и танца»), включаются элементы театра (театрализованные музыкальные праздники).

Особое место в массовом музыкальном воспитании принадлежит лекциям-концертам для детей и юношества. Большое участие в разработке их содержания и методики проведения (для учащихся разного возраста) принимала В. Н. Шацкая. Используя эти формы работы еще до революции (в колонии «Бодрая жизнь»), затем на I опытной станции Наркопроса, В. Н. Шацкая продолжала ее в 30—40-е годы, в период Великой Отечественной войны и в послевоенные годы. Она подчеркивала огромное значение лекций-концертов, открывающих в связи с их проведением возможности для широкой массовой работы: организации выставок, конференций слушателей, проведения викторин, различных бесед, опросов (устных и письменных — в виде анкет).

Концертам-лекциям для учащихся много времени и сил отдает Д. Б. Кабалевский. По его инициативе в течение ряда лет проводятся «Вечера ровесников» в Колонном зале Дома Союзов. Циклы бесед на различные связанные с музыкой темы проводят в школах, концертных залах филармонии, по радио, телевидению.

Конечно, степень активности слушателей концертов и участников музыкальных праздников (смотров, конкурсов) — различна, хотя их и объединяет массовость, возможность приобщения к му-

зыке практически каждого желающего. В связи с этим (разной степенью активности) организация и проведение каждого такого мероприятия имеют свои отличия. Подготовка, например, к школьному празднику песни требует тщательного продумывания всех деталей: исходя из поставленной цели, определения его темы, содержания (репертуара), распределения задач между классами (отрядами, звеньями, группами учащихся), времени и мест выступлений, назначения ответственных за тот или иной участок работы и т. п.

Лекция-концерт требует меньших усилий со стороны коллектива школы (учителей, учащихся, родителей), хотя целесообразно бывает и здесь провести некоторую подготовку: на уроках музыки дать краткие сведения, помогающие восприятию программы концерта (сведения об авторах исполняемых произведений, о самих произведениях, истории их создания, музыкальных образах). Перед посещением оперного спектакля или коллективным просмотром фильма-оперы полезно, например, познакомить школьников с музыкальными характеристиками основных героев, с содержанием ансамблей (дуэтов, трио и пр.), поскольку обычно они воспринимаются неподготовленной аудиторией как что-то сумбурное.

При определении темы лекции-концерта, его содержания учитывается возраст учащихся, их общее и музыкальное развитие, так как свое воспитательное воздействие музыка может осуществлять лишь тогда, когда вызовет эмоциональный отклик, интерес слушателей.

§ 2. КРУЖКОВЫЕ ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Внеклассная музыкальная работа проводится в школе и путем организации кружков — хоровых, инструментальных, сольного пения, различных ансамблей. Вступление в тот или другой кружок обусловливается, главным образом, наличием желания со стороны школьника. Даже хоровые кружки, куда ранее принимались только те дети, которые обнаружили развитой музыкальный слух и певческий голос, в настоящее время часто комплектуются без особого отбора. Практика доказала справедливость того теоретического положения, что у каждого нормального, здорового ребенка при его интересе к занятиям можно развить все музыкальные способности, включая и певческий голос. Однако это не означает полного игнорирования руководителями кружков тех природных данных, какими обладают дети, и «при прочих равных условиях» (т. е. при стремлении заниматься именно той или иной музыкальной деятельностью) преимущество должно быть на стороне тех, кто уже проявил свои музыкальные способности.

До не столь давнего времени наиболее распространенными в школе были хоровые кружки. В последние годы их значительно потеснили вокально-инструментальные ансамбли. Значительно меньший удельный вес имеют (и имели) инструментальные кружки: баяна (аккордеона), фортепиано, народные оркестры, по-

скольку для успешных занятий в них важно иметь собственный инструмент.

Хоровой кружок. При совпадении основных целей занятий на уроке музыки и во внеклассное время (через развитие любви и интереса к музыке формировать идейные нравственно-эстетические, патриотические чувства и убеждения) хоровой кружок имеет и свои особенности. Прежде всего они определяются разновозрастным составом детей. Чаще всего хоры младших классов объединяют учащихся начальной школы (I—III), подростки составляют либо один хор (IV—VII), либо подразделяются на два: IV—V и V—VII классов. При этом важно заметить, что, будучи неоднородными по возрасту участников, эти коллективы могут оказаться менее пестрыми по уровню музыкального развития, чем участники классного хора. Если на уроке пение — один из видов деятельности и соответственно времени на него (из 45 минут) приходится немного, то в хоровом кружке пение — главное. Конечно, и здесь оно связано с развитием навыков восприятия музыки, с музыкальной грамотой, но вокально-хоровая работа требует не только специального внимания, но и систематического обучения. Интерес детей именно к пению позволяет руководителю хора выдвигать более высокие требования при формировании таких хоровых навыков, как ансамбль, строй, добиваться большей гибкости голосов, их подвижности и кантиленности, необходимых для яркой выразительности исполнения.

От возраста участников хорового кружка зависит продолжительность занятий. Практика показывает, что с младшими хорами целесообразно заниматься не более 45 минут, но два раза в неделю (желательно — 3 раза); подростковый хор и хор старшеклассников может заниматься (с перерывом) два академических часа. Естественно, что при этом должен соблюдаться такой характер работы, который не утомлял бы школьников, был бы для них эмоционально увлекательным, ни в коей мере не сводился к формалистической муштре.

Как и во всех других музыкальных занятиях, огромное значение в хоровом кружке имеет верно отобранный репертуар, доступный и интересный детям, обогащающий ум и сердце и, кроме того, посильный для исполнения. Последнее условие, казалось бы, совершенно ясное, на самом деле далеко не простое. Иногда думают, что, если дети справляются со всеми трудностями (мелодическими, ритмическими, гармоническими и др.), следовательно, данное произведение им доступно, посильно. Но при этом нередко не учитывается, какой ценой руководитель добился хорошего исполнения. Специальные исследования показали, что нередко после исполнения слишком сложных произведений (сложных не только со стороны певческого диапазона, тесситуры или других чисто вокально-хоровых моментов, но и по их эмоциональному накалу) у хористов наблюдаются такие явления, как изменение пульса, кровяного давления, некоторые школьники во время выступления даже теряют сознание.

Методы работы в классе и хоровом кружке во многом совпадают (показ произведения, его краткий разбор, разучивание по фразам и т. д.), но значительно большее время, которым располагает руководитель хорового коллектива, позволяет ему в большей степени, чем в классе, применять пение по нотам (по партиям), использовать грамзапись разучиваемого произведения в исполнении какого-либо квалифицированного детского хора, записывать, а затем демонстрировать хористам их собственное пение. Все это способствует и глубине, и скорейшему освоению репертуара.

Большое значение в работе хора (как и других кружков) имеют выступления перед аудиторией (соучеников, родителей, шефов и др.). Они являются хорошим стимулом активизации деятельности коллектива. Вместе с тем количество выступлений и их продолжительность должны быть разумно ограничены. Частые выступления могут отрицательно сказываться на их качестве, вести к небрежности исполнения, утомлять хористов. Также отрицательно может влиять на работу хора исполнение чрезмерно обширных программ, если к тому же они и сложны. Выступление должно быть для детей радостью, праздником, к которому они добросовестно готовятся, который венчает их труд. В этом, в частности, также заключается воспитательная значимость деятельности хорового коллектива.

Вокально-инструментальные ансамбли в настоящее время являются, пожалуй, наиболее популярной среди школьников формой музицирования. Будучи довольно свободными и по составу, по исполняемому репертуару, ВИА не могут иметь однозначной оценки: в ряде случаев они становятся центром музыкально-просветительской работы, вызывают активный интерес у слушателей к настоящей музыке, способствуют воспитанию хорошего музыкального вкуса; но очень часто они же способствуют популяризации низкопробных шлягеров, музыки, идеологически чуждой нашему обществу. Поэтому, поддерживая инициативу школьников в создании ВИА, учителю необходимо ненавязчиво, тактично направлять их работу, заинтересовывать исполнением именно такого репертуара, который мог бы положительно влиять на учащихся.

Многие советские и зарубежные профессиональные ансамбли («Песняры», «Ариэль», «Червона рута», «ОРЭРО», «Скальды», «Хунгария» и др.) являются пропагандистами народной песни; в их репертуар входят и современные песни протеста, отстаивающие права простого человека, живущего в капиталистическом мире; исполняют они и классику. В отношении последней, ее трактовки, манеры, стиля исполнения много спорного. Одни считают, что современное «прочтение» Баха, Бетховена, Чайковского и других композиторов-классиков — путь к дальнейшему, более полному знакомству с ними. Другие же, напротив, убеждены, что «препарированный» Бах — это «анти-Бах», закрывающий путь к подлинному Баху. Возможно, что главное в качестве «препарирования»

и в количестве воспринимаемых новых звучаний (в преодолении известной инерции музыкального слуха). Ведь известные, например, транскрипции Листа воспринимаются и профессионалами-музыкантами как полноценные художественные произведения, хотя в них тоже «препарируется» музыка других авторов. Вместе с тем думается, что было бы неверным, например, исключить из репертуара детских музыкальных школ произведения Й. Гайдна, В. А. Моцарта, Р. Шумана и других великих композиторов, только потому, что дети не могут их исполнить так, как они были задуманы композиторами.

Иначе говоря, роль ВИА в массовом музыкальном воспитании может быть негативной, а может быть и позитивной, в зависимости от тех целей, которые перед ними ставятся, а следовательно, от содержания, характера их деятельности.

Кружки индивидуального обучения игре на инструменте (фортепиано, народные инструменты) способствуют решению очень важной задачи: дать возможность учиться детям, стремящимся к музыке, но по той или иной причине не обучающимся в специальном музыкальном учебном заведении (или дома). Как известно, дети старше 7—8 лет обычно не могут поступать в I класс ДМШ, тем более подросток или юноша, нуждающийся в обучении «с азов». В школьный же кружок может прийти любой, независимо от возраста и уровня музыкального развития. Индивидуальные занятия позволяют строить их с каждым кружковцем по специальному плану, учитывающему все его особенности — психические, физические, музыкальные и др. Вместе с тем школьный кружок имеет преимущества по сравнению с домашним обучением музыки в том, что в нем создается определенный коллектив класса, который связан с жизнью школы. Кроме того, достижения ученика не замыкаются семейным кругом, а становятся достоянием многих благодаря его участию в школьных мероприятиях. Этот момент имеет большое моральное значение, так как кружковец чувствует определенную ответственность.

Немаловажное значение имеет и то, что участники таких кружков обычно становятся членами различных дуэтов, трио, ВИА, оркестров. Это стимулирует развитие всех форм музыкальной жизни в школе.

Оркестровые коллективы, к сожалению, довольно редкое явление в школе. Причин тому много (и материальные, и организационные), но там, где такие коллективы есть, их положительное влияние на общий уровень музыкальной культуры школьников — несомненно. Особенно убедителен в этом отношении опыт работы оркестра народных инструментов поселка Мундыбаш Кемеровской области, руководимого Н. Капишниковым. Конструктивные особенности русских народных инструментов позволяют школьникам довольно быстро овладевать техникой игры на них, а следовательно, включаться в активное музицирование (и сольное, и коллективное). Безусловно, важнейшее значение, как

и в других кружках, здесь имеет верный отбор репертуара, интересные методы работы, развитие у кружковцев творческой самостоятельности, а не слепого копирования игры руководителя. Правда, нередко можно наблюдать определенную ограниченность, «стабильность» репертуара, исполняемого школьными оркестрами. В нем обычно весьма слабо представлена не только современная классика, но и произведения зарубежных и русских композиторов прошлых веков. Опыт работы ВИА говорит об интересе школьников и к старинной музыке (Г. Перселла, И. С. Баха и др.).

Хотя игра в оркестре не сопряжена с теми трудностями, которые испытывают хористы при частых выступлениях, особенно с исполнением сложных произведений, все же и здесь должна быть предусмотрена разумная мера выступлений (их частота, длительность, сложность). Для всех оркестрантов каждое выступление должно стать событием, к которому готовишься, которого ждешь и радуешься его свершению.

Кружки сольного пения, довольно распространенные в предвоенные годы и в 40—50-х годах, в последнее время чаще не вычленяются в самостоятельные коллективы, а входят составной частью в хор, поскольку целью их является, главным образом, не подготовка солистов-певцов, а запевал в хоре. Обычно они поют и в хоре, и занимаются индивидуально, в результате чего их опыт довольно быстро расширяется, личный репертуар обогащается новыми произведениями.

Проблема детского сольного пения издавна привлекала внимание педагогов-музыкантов, в первую очередь музыкантов-профессионалов, видящих в юных певцах подрастающую смену. Мы не будем останавливаться на истории этого вопроса, отметим лишь существование двух основных тенденций в его решении, объединяющих сходные точки зрения.

Представители первой из них считают, что пение детей есть естественный акт, в той или иной мере присущий каждому ребенку. Но в силу того, что у детей голосовой аппарат еще не сформировался, т. е. отсутствует еще сам «инструмент», обучать их пению нельзя. Лишь после того, когда пройдет мутация, когда юноша или девушка будет располагать сложившимся *своим* голосом, их можно начать учить петь. Певческие навыки, приобретенные при одном строении голосового аппарата, становятся бесполезными после его перестройки: все равно все надо начинать сначала,— считают сторонники этого мнения и подтверждают его тем, что голос взрослого человека часто совершенно отличен от его же голоса в детстве.

Представители другого направления, соглашаясь с тем, что голосообразование в детстве и в зрелом возрасте отличается, все же считают целесообразными занятия именно в детстве. Это они мотивируют тем, что певческий акт зависит не только от голосового аппарата, как такового, а от всей психики поющего. Что при определенной системе обучения певческие навыки формируются,

условно говоря, не столько в гортани, сколько в мозгу, и эта подготовка сыграет свою роль и в послемутационный период. Кроме того, подчеркивают они, в процессе пения у детей развиваются все музыкальные способности, которые не исчезают и после перестройки голосового аппарата. К тому же и биографии многих певцов-профессионалов подтверждают, что большинство из них пели, любили петь с детства. Конечно, многое зависит от того, *какое* это пение. Оно должно быть свободным, естественным, не утомлять ребенка, и правильно проводимое обучение помогает ему в этом.

Следует заметить, что сторонников второй точки зрения в последние годы становится все больше. Ее справедливость доказывается и в кружках сольного пения.

В тех случаях, когда репертуар подбирается тщательно, с учетом всех индивидуальных особенностей певца, когда соблюдаются все певческие нормы (длительность занятий, характер выступлений и т. п.), результаты бывают положительными. Это не означает, что все поющие с детства становятся профессиональными вокалистами. Главное, что их голоса оказываются здоровыми и в послемутационный период, а любовь к пению, к музыке сохраняется, расширяя и обогащая духовный мир ребенка.

Глава VII.
ПЛАНИРОВАНИЕ И УЧЕТ МУЗЫКАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

§ 1. ЗНАЧЕНИЕ ПЛАНИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ЕГО ВИДЫ

В связи с тем ограниченным количеством времени, каким располагает учитель музыки в школе, ему чрезвычайно важно так строить всю работу, чтобы ни одна минута не пропадала даром, чтобы постоянное движение вперед не вступало в противоречие с закреплением пройденного. Музыкальный «багаж», навыки восприятия и исполнения музыки накапливаются постепенно. Добиться наибольшей эффективности в этом помогает верное планирование уроков, внеклассных музыкальных мероприятий. План обеспечивает перспективу, уточнение того, что и когда целесообразно дать детям, что должно составить основу, «ключевые знания» (Д. Б. Кабалевский), а что предназначено в качестве вспомогательных «лесов», тех или иных дополнений.

В зависимости от срока (объема времени), на который рассчитан план, он получает свое название: «годичный», «четвертной», «поурочный». Годичный план знаменует собой содержание целой ступени в воспитании школьника. В нем формулируются основные цели движения от класса к классу и определяется «модель» ученика, завершающего пребывание в конкретном классе, а также

«модель» ученика, оканчивающего общеобразовательную школу. По годичным планам достаточно ясно можно увидеть соответствие (или несоответствие) музыкального и общего развития школьника. Годичный план мобилизует внимание учителя на решение главных задач каждого года обучения, определяемых возрастными особенностями и возможностями учащихся, закономерностями самого музыкального искусства, раскрывающегося в последовательном усложнении.

Установив основные цели данного года обучения, учитель обеспечивает их достижение путем определения содержания и средств его доведения до учащихся за более короткие сроки — учебные четверти. Обычно содержание по четвертям намечается в программе, где указано, какие знания и навыки следует дать учащимся за этот срок, на каком материале. Учитель же, исходя из этого, намечает поурочный план действий. Однако в новой программе, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, учителю предлагаются примерные поурочные планы на четверть. Это значит, что, исходя из содержания каждого урока и темы четверти, ему надо самому определить, к чему он должен привести своих воспитанников в конце каждой четверти и года в целом.

Каждый этап плана имеет свою цель и значение, но, пожалуй, основную, *рабочую* нагрузку несет четвертной план, намечающий с и с т е м у уроков, обеспечивающих выполнение заданий четверти (а следовательно, и всего года). Планы на четверть в том или ином конкретном классе учитывают реальные условия работы с ним. В средних и старших классах хорошо продуманный четвертной план помогает разумной ликвидации «белых пятен», имеющихся в музыкальном воспитании учащихся. Поэтому, совпадая по основным задачам, например во всех четвертых классах данной школы, четвертные планы к о н к р е т н ы х четвертых классов могут отличаться друг от друга и материалом, и сроками его прохождения. Так, в «запущенном» четвертом классе определенное время уйдет на восполнение недостающих знаний и навыков, но все же в итоге план позволит прийти к конечной цели, намеченной программой. Четкое планирование помогает учителю не упустить что-либо из содержания программы.

Большое значение имеет и поурочный план, где намечается примерный ход урока, «дозировка» тех или иных видов деятельности, заданий. Но при этом важно помнить, что план урока, даже «расписанный по минутам», должен обеспечивать его ц е л о с т н о с т ь. Так, например, указание в плане урока: «Понятие о сильных и слабых долях (5 мин)» — вовсе не должно означать, что на уроке, потратив 5 минут на названное понятие, учитель перейдет к чему-то другому. Само это понятие он должен дать на основе восприятия детьми исполняемой музыки, что может вылиться и в 20 минут. Но эти 20 минут будут музыкальной деятельностью, выводом из которой явится определение выразительного значения чередования ударных и безударных звуков. Просто в бюджете времени урока учитель должен учесть несколь-

ко минут на этот вывод, на определение понятия, успеть его сделать.

Н. Л. Гродзенская, чрезвычайно свободно проводившая свои уроки, считала, что план необходим для того, чтобы предусмотреть все содержание урока, точно его представлять, но реализация содержания плана не должна быть жесткой, тем более строиться по «разделам»: 5 минут — грамота, 5 минут — распевание, 10 минут — показ и начало разучивания новой песни и т. д. В этом определенная условность поурочного планирования, так как выполнение плана зависит от сочетания разных объективных и субективных моментов (состояния класса, учителя, индивидуальных особенностей учащихся и т. д.), которое не может быть предусмотрено во всех возможных вариантах. План урока — это канва, по которой учитель творчески «вышивает» его содержание.

Кроме планирования урочных занятий, большое значение в музыкальной жизни школы имеет и планирование внеклассных мероприятий. План помогает избегать спешки, штурмовщины в работе. Заранее зная, что, когда, кем будет выполняться, школьники принимают активное участие в этом, проявляют свою инициативу. План нецелесообразно составлять чрезмерно обширным и включать в него только подготовку каких-либо новых мероприятий. Известно, что дети любят воспринимать уже знакомое, а повторение какого-либо мероприятия (как и восприятие) может быть более качественным, если оно не формально и проводится интересно. Участие в коллективных мероприятиях несет в себе и определенную воспитательную ценность, приучает школьников к точности, ответственности перед другими за проводимую работу. Сопоставление ежегодных планов музыкальных мероприятий позволяет делать объективные выводы о совершенствовании этой области коммунистического воспитания учащихся.

§ 2. ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ УЧЕТА РЕЗУЛЬТАТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ РАБОТЫ

По форме и времени проведения учет подразделяется на «индивидуальный», «коллективный», «текущий» и «итоговый». Каждый термин достаточно ясно определяет его существо, и мы лишь кратко остановимся на значении всех видов учета для учителя и детей.

Основное назначение любого учета — выяснение состояния, результата какого-либо явления (факта) в определенный момент. Для того чтобы узнать, в какой мере учащиеся поняли объяснение, выполнили задание, учитель опрашивает, предлагает новое задание и по полученным результатам делает те или иные выводы. На уроке музыки, вследствие того что важнейший вид деятельности — хоровое пение — осуществляется коллективом, возникает необходимость коллективного учета.

Коллективный учет, дающий представление о выработке таких хоровых навыков, как ансамбль, строй, многоголосье, естест-

венно, базируется на индивидуальных достижениях. Вместе с тем из практики известно, что бывают случаи, когда при пении в хоре кто-то фальшивит, а при индивидуальном — все поют чисто, и наоборот, теряясь при пении по одному, вместе поют лучше. Таким образом, проводя и ту и другую форму учета, учитель добивается более качественных результатов. Индивидуальный учет демонстрирует и школьникам, и учителю результаты музыкального развития каждого, показывает: как ученик слышит музыку, насколько ясно понимает выразительное значение знакомых элементов музыкального языка, может высказать и обосновать свое отношение к произведению, красиво, убедительно исполнить песню и т. п. Индивидуальный учет позволяет выявить, кто из учащихся особенно нуждается в постоянном внимании учителя, а также тех из них, кто может стать его активом.

По времени проведения и индивидуальный, и коллективный учет может быть как текущим, так и итоговым. Сведения, получаемые учителем в процессе повседневных (текущих) занятий, позволяют ему делать выводы, насколько каждый ученик и класс в целом освоили тот или иной материал, приобрели личные и коллективные навыки. Текущий учет способствует проверке правильности планирования, обусловливает введение в него тех или иных корректив. Иначе говоря, планирование и учет тесно связаны друг с другом.

Итоговый учет предусматривает не только показатели каких-либо контрольных мероприятий (различных опросов, выполнение заданий), обычно проводимых в конце четвертей (по полугодиям или в конце года), но и те данные, какие были получены в течение всего учебно-воспитательного процесса. Этот момент следует иметь в виду, *во-первых,* потому, что «поголовный опрос» в конце четверти, нередко проводимый в школах, в значительной мере формален и не отражает подлинную картину музыкального развития учащихся. В процессе его обычно выясняется только: как школьник спел куплет песни (а иногда только прочел его текст), верно ли назвал произведение и его автора, запомнил ли материал по музыкальной грамоте. Такой опрос не отражает главного: насколько развились любовь и интерес к музыке, эмоциональная отзывчивость на нее, стремление самому исполнять и слушать музыку. Все эти признаки качества музыкального воспитания должны фиксироваться учителем постоянно, систематически, раскрывать динамику музыкального роста школьников. *Во-вторых,* общий опрос требует довольно значительного времени. Урок в таких случаях фактически пропадает. Вызывая по очереди учащихся и слушая их ответы, учитель перестает руководить всем классом, и как бы он ни взывал к сознанию учащихся, их дисциплина заметно падает, что чревато отрицательными последствиями для проведения последующих занятий.

Удачные формы итогового учета предложены В. К. Белобородовой в «Планах уроков музыки и методических рекомендациях к ним» (для I класса, 1974) в виде викторины и концерта по заяв-

кам детей, а также в новой программе, разработанной в НИИ школ,— заключительный урок-концерт. Эти формы учета позволяют учащимся (учителям, родителям) более зримо осознать все, чему они научились, как расширился их кругозор. К итоговому учету относятся и другие выступления детей в школе или вне ее. Предусмотренные планом, являясь естественным результатом текущей работы, такие выступления-отчеты служат вехами, показывающими рост музыкальной культуры учащихся. По ним же учитель делает вывод о том, что ему удалось выполнить, а также выявить пробелы, недостатки, ликвидацию которых он может предусмотреть в последующем планировании.

Глава VIII.

СОВРЕМЕННЫЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НА ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ, ЕЕ ИСПОЛНЕНИЕ (ХОРОВОЕ ПЕНИЕ) И МУЗЫКАЛЬНУЮ ГРАМОТУ В ШКОЛЕ

§ 1. ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ И АНАЛИЗ ЕЕ С ДЕТЬМИ

При рассмотрении многих вопросов детского музыкального воспитания мы неоднократно затрагивали вопрос восприятия музыки. Говорилось о его значении, о содержании и методах раскрытия музыкальных образов в отдельных классах. На основании всего вышесказанного целесообразно представить проблему более целостно. При всех взаимосвязях восприятия музыки со всеми видами работы на уроке (что неоднократно подчеркивалось) важно охватить и специфику, и систему формирования соответствующих навыков, необходимых для полноценного воздействия музыки на ребенка, подростка, юношу.

В музыкально-методической литературе термины «восприятие» и «слушание» музыки нередко фигурируют как идентичные. Конечно, можно специально *слушать* музыку, прежде всего ту, которую школьники не могут исполнить сами (например, оркестровую). Однако цель слушания не сводится просто к знакомству с таким-то произведением. Проблема слушания — восприятия музыки шире, чем просто слушание. Она охватывает и исполнение, поскольку нельзя хорошо исполнять, если не слышать, что и как исполняется. Слышать музыку значит не только эмоционально непосредственно откликаться на нее, но понимать и переживать ее содержание, хранить ее образы в своей памяти, внутренне представлять ее звучание.

Проблема восприятия музыки — одна из наиболее сложных из-за субъективности этого процесса, и несмотря на значительное количество материалов, освещающих ее (наблюдений, специальных исследований), во многом еще не решена.

Прежде всего нужно иметь в виду, что любое восприятие (того или иного предмета, явления, факта) является сложным

процессом, в котором участвуют различные органы чувств, образуются сложные, комплексные условнорефлекторные связи.

Понятие «восприятие» определяется в психологии как отражение предметов и явлений действительности в совокупности их отдельных свойств (формы, величина, цвета и т. д.), действующих в данный момент на органы чувств. Восприятие нельзя путать с ощущением. Ощущение — начальный источник наших знаний, оно есть отражение отдельных свойств предметов и явлений действительности, действующих на наши анализаторы. В процессе восприятия происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей и событий[1]. Важно подчеркнуть, что восприятие есть вид активной деятельности, связанной с другими психическими процессами, мышлением, воображением, памятью, поскольку оно включает предшествующий опыт, узнавание предметов и явлений.

Восприятие, поскольку оно связано с индивидуальностью, ее личным опытом, тоже индивидуально, различно; в значительной степени оно определяется особенностями нервной системы индивида; оно всегда остается рефлекторно-целостным живым созерцанием.

Эстетическое восприятие определяется как особая способность человека чувствовать красоту окружающих его предметов (красоту их форм, цвета, музыкального звука и т. д.), способность различать прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, возвышенное и низменное. Б. М. Теплов отмечал, что для эстетического восприятия важно не столько значение того или иного воспринимаемого объекта, сколько его вид — приятный или неприятный, т. е. в эстетическом восприятии преобладает чувственная сторона познания.

Восприятие музыки («музыкальное восприятие») есть частный вид восприятия эстетического, и это особенно важно иметь в виду: воспринимая музыку, человек должен чувствовать ее красоту, различать возвышенное, комическое... т. е. не любое слушание музыки уже есть музыкально-эстетическое восприятие. Можно сказать, что музыкальное восприятие — это способность слышать и эмоционально переживать музыкальное содержание (музыкальные образы) как художественное единство, как художественно-образное отражение действительности, а не как механическую сумму разных звуков.

М. Е. Тараканов в докладе на III научной конференции по вопросам развития детского голоса, слуха и музыкального восприятия школьников (1970 г.) вычленил из проблемы восприятия значение подготовленности к нему, определенного опыта слушателей, степень понимания специфики музыкального языка, структуры музыкального образа. В зависимости от этого он наметил три основных типа слушательской реакции.

---

[1] См., например: Общая психология/Под ред. А. В. Петровского. М., 1977.

Первый тип — полное непонимание. Для него характерно восприятие музыки как звукового хаоса, лишенного организующего начала. Такое восприятие часто возникает у слушателя, впервые попавшего на симфонический концерт. Второй тип — обобщенное, мало дифференцированное восприятие, без глубокого проникновения во внутреннюю структуру музыки. Такое восприятие предполагает элементарную способность выделять в музыке осмысленные элементы. Характерная его черта — «непосредственная эмоциональная реакция». Третий тип — истинное понимание музыки. Оно предполагает осознание ее внутренней структуры, закономерные связи составляющих ее элементов. Конечный результат — восприятие музыкального образа как явления, внутренне осмысленного, гармоничного. Исходя из этого, М. Е. Тараканов делает вывод, что «задача педагога или лектора, сталкивающегося со слабо подготовленной аудиторией,— привить элементарные навыки восприятия музыкальных структур. На этой основе становится возможным и постижение красоты и гармонии художественных образов музыки».

Поскольку «проникновение во внутреннюю структуру музыки» — сложный процесс, ему нужно специально учить. Просто *слушание* музыки, никак не организованное, не направленное, мало что даст человеку — ему нужны различные знания и осознанный опыт восприятия.

Восприятие музыки тесно связано с задачей формирования музыкально-эстетического вкуса. Вкус характеризуется тем, что́ человек предпочитает, выбирает и оценивает как наиболее интересное, нужное. Если его положительную непосредственно-эмоциональную оценку получают произведения высокохудожественные, значит, он обладает хорошим вкусом, в противном случае — плохим (возможно, неразвитым). Вкус может быть ограниченным и — широким, и одновременно хорошим или плохим, т. е. человеку могут нравиться подлинно художественные произведения, но их количество может быть большим или малым. То же самое можно сказать и о плохом вкусе: нравится многое, но низкопробное или и немногое, и низкопробное.

Хороший музыкальный вкус означает, что его обладатель способен испытывать эстетическую радость, наслаждение от подлинно прекрасных произведений. Другие произведения могут вызвать активную неприязнь (если они претендуют на свою значительность) или восприниматься, не оставляя сколь-нибудь значимого следа в душе слушателя.

Все вышесказанное подтверждает важность положения о необходимости учить воспринимать музыку. Конечно, прежде всего нужно «общаться» с ней, слушать. А для того чтобы *слушание* становилось *слышанием*, нужны и какие-то дополнительные моменты. Одним из важнейших является музыкальный анализ. Сразу же заметим, что в условиях общеобразовательной школы это особый анализ, анализ-разбор, анализ — беседа с учащимися по поводу услышанного. Это не тот искусствоведческий

анализ, какой имеет место в специальных музыкальных учебных заведениях, требующий от учащихся знаний теории музыки, гармонии, полифонии. То, что имеет место на школьном уроке, можно назвать *художественно-педагогическим* анализом. Основываясь на искусствоведческом анализе, проведенном учителем предварительно для себя, он отбирает из него то, что необходимо и что может быть понято детьми, что составит учебно-воспитательный процесс. Этот анализ должен помочь учителю сделать музыку (каждое конкретное произведение) средством эстетического воздействия на учащихся; он должен обеспечить усвоение учащимися содержания произведения (т. е. осуществить и воспитательную, и познавательную функции музыкального искусства в их единстве); он должен сделать музыкальное произведение доступным учащимся и через осознание ими музыкально-выразительных средств углубить эмоционально-эстетическую реакцию. Поэтому музыкально-педагогический анализ проводится с учетом возрастных особенностей и возможностей детей, с учетом уровня их музыкального развития.

Важно подчеркнуть, что анализ произведения может быть соответственно более и менее глубоким, но обязательно верным. Дети должны получить верные сведения, хотя подчас и неполные, не исчерпывающие то или иное понятие, но никак не искаженные. Учителю следует помнить об опасности упрощенчества, утилитаризма, подмены собственно-музыкальных сведений бытовыми, житейскими примерами, подчас вовсе далекими от музыки.

На основе художественно-педагогического анализа происходит последовательное, систематическое приобщение школьников к музыке, пониманию ими основных музыкальных закономерностей. Но проведение такого анализа — задача непростая. Непростая прежде всего уже потому, что каждое музыкальное произведение в представлении детей должно сохранить свою целостность, свою специфическую образность. Анализ же предполагает то или иное *расчленение* произведения. Крайнее проявление такого расчленения предстает перед нами в образе пушкинского Сальери, поставившего ремесло «подножием искусству» и разъявшему музыку, «как труп». Проводимый с детьми разбор произведения все время должен связываться с живым звучанием, пояснять его, делая более полноценным восприятие.

В связи с последним замечанием, вероятно, у кого-то возникнет вопрос: как анализ может углубить восприятие, если не предшествует, а идет вслед за ним? Суть ответа в том, что педагогический анализ и восприятие не оторваны друг от друга, они все время взаимодействуют: воспринятое разбирается и тут же вновь воспринимается, т. е. ознакомление с произведением не останавливается ни на первом прослушивании, ни на первом его анализе; все время требуется повторное, подчас неоднократное возвращение к восприятию. Этот процесс характеризуется тем, что, вычленяя отдельные элементы, мы осущест-

вляем их понимание, что, в свою очередь, ведет к более глубокому восприятию — переживанию содержания произведения. Кроме того, приобретаемый детьми опыт слушания — понимания в результате проведенного разбора одних произведений переносится ими на другие, аналогичные или ярко контрастные. Так, например, поняв выразительность смены запева и припева, дети легко воспринимают и новые произведения куплетной формы. То же самое имеет место при освоении и других средств музыкальной выразительности.

И все же художественно-педагогический анализ далеко не всегда отвечает поставленным целям. В практике можно нередко видеть формальный разбор, рассмотрение отдельных элементов произведения без выявления их связи с другими, их роли в создании художественного образа. После прослушивания произведения, понравившегося детям, увлекшего их, вдруг звучит совершенно прозаический вопрос: «Сколько здесь частей?» Выясняется — две (три), и при верном ответе учитель этим ограничивается. Для чего ему нужен был ответ детей — неизвестно, так как из него не последовало никакого вывода о значимости данной формы. Сухой перечень элементов музыкального языка убивает художественное произведение, так как в самых разных произведениях могут быть одинаковые размер, темп, динамика... Анализ должен будить воображение детей, их музыкально-слуховые представления, вызывать верные,— но у каждого слушателя свои,— ассоциации. Не случайно при анализе музыкальных произведений даже музыковеды, тем более педагоги-музыканты, постоянно проводят параллели с другими видами искусства, используют различные образные выражения. Однако в этом таится опасность превратить музыку в иллюстрацию к какой-либо картине, какому-либо сюжету.

Следует отметить и тот факт, что художественный анализ (именно *художественный,* а не чисто музыковедческий) неизбежно несет в себе элемент субъективности, поскольку проводит его конкретный человек, со своим музыкальным и жизненным опытом, своими особенностями восприятия. Так, например, В. В. Стасов, при всей обширности его знаний, общей культуре, был весьма субъективным критиком. Отстаивая близкие ему принципы «Могучей кучки», он был несправедлив к А. Г. Рубинштейну (или Брюллову, которого в полемическом задоре называл «бледной безличностью», равнодушной и бесчувственной ко всему). Учитывая неизбежность субъективного фактора, особенно важно в анализе раскрывать о б ъ е к т и в н ы е качества произведений.

При проведении анализа можно приводить некоторые внемузыкальные примеры (например, из живописи, литературы), но делать это необходимо очень осторожно, чтобы у слушателей не возникало случайных и ложных ассоциаций. В частности, при ознакомлении с программной музыкой («Шехеразада» Н. А. Римского-Корсакова, «Ромео и Джульетта» П. И. Чайковского) главное не в сюжете, который легко запоминается, а в тех

музыкальных образах, музыкальных характеристиках, которые передают сюжет, мысли, переживания героев (например, соло скрипки в разных частях «Шехеразады» означает начало новой сказки). Определенную роль при анализе произведения играет сообщение сведений о композиторе, данных об эпохе, об истории создания произведения и прочих, позволяющих воспринимать музыку не «вне времени и пространства», а в тесной связи с жизнью общества и конкретного человека. Анализ музыкальных произведений требует тонкой и постоянной связи эмоционального и сознательного в отношении к произведению и учителя, и детей. Конечно, важнейшее значение имеет речь учителя, ее образность, выразительность, яркость. Можно убить самую замечательную музыку скучными вопросами, сухим тоном, часто повторяющимися напоминаниями: «сидите тихо», «слушайте внимательно», «обратите внимание, сколько здесь частей» и т. п. В результате неудачно проведенных бесед дети отвечают, например, так: «В этой пьесе рассказывается о гномах, которые маршируют», «Здесь рассказывается о веселом крестьянине, который идет с работы», т. е. говорят о сюжете пьесы, никак не раскрывая того, в чем же особенность самой музыки.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что учитель, чтобы формировать у учащихся навыки восприятия музыки, должен быть достаточно подготовлен хотя бы в трех областях:

1) музыкально-теоретической, т. е. знать особенности, музыкального искусства, закономерности связей элементов внутренней структуры, музыкально-выразительных средств, историю музыки, характерные черты творчества изучаемых композиторов и т. п.;

2) психофизиологической, т. е. знать возрастные особенности и возможности учащихся разных классов, индивидуальные различия, характер восприятия;

3) методико-педагогической, т. е. знать пути, методы, последовательность, ведущие к наиболее оптимальным условиям протекания процесса восприятия музыкального произведения и его анализа.

Как любая способность, способность восприятия музыки формируется не сразу: развитие ее проходит через определенные этапы, которые, хотя и не имеют четких границ, точного отделения одного от другого, все же некоторым образом отличаются.

Первый этап — I—II классы

Восприятие ярко эмоциональное и в значительной степени обобщенное; дети воспринимают общий характер, настроение; восприятие конкретно-образное; слабая ориентировка в средствах выразительности.

По данным исследований, на этом этапе детям наиболее доступны темп, динамика, регистр, тембр.

Практика подтверждает, что названные музыкально-выразительные

тельные средства вполне доступны учащимся I—II классов, но в конечном счете решает все методическая подготовленность учителя: даже более сложные понятия, как, например, «мажор» и «минор», дети осваивают достаточно легко при правильном построении учебно-воспитательного процесса.

Второй этап — III—IV классы

На этом этапе эмоциональность восприятия постепенно дополняется стремлением понять, о чем музыка, в чем ее смысл. Здесь большое значение приобретает *слово:* название пьесы, текст песни, пояснение учителя. Однако следует иметь в виду, что постепенно дети привыкают к обязательности пересказа словами содержания музыки. Они начинают считать, что любое произведение должно иметь конкретный сюжет, а если его нельзя обнаружить, следовательно, и произведение не имеет смысла. Такое узкопрограммное и часто совершенно произвольное толкование музыки фактически уводит от нее в сферу внемузыкальных представлений.

Третий этап — V—VII классы

Данный период характеризуется наиболее ярким проявлением предметно-образной интерпретации, которая начинает превалировать над эмоциональностью восприятия. Появляется безапелляционность суждений: непонятое — не заслуживает внимания. Стремление к самоутверждению чревато негативным отношением ко всему тому, что без помощи взрослых оказывается трудным для восприятия. Этот этап особенно важен потому, что в VII классе в школах РСФСР (и некоторых других республик) организованные уроки заканчиваются и дальнейшее музыкальное развитие зависит главным образом от личной инициативы школьников.

Четвертый этап — VIII—X классы

Старший школьный возраст характеризуется возрастанием интереса к внутреннему миру человека, возникает новый интерес и к музыке как сфере, прежде всего, чувств, переживаний. Ярко выраженная сознательность сочетается с не менее яркой эмоциональностью, между ними устанавливается наиболее гармоничное равновесие.

Приведенные этапы, как уже было отмечено, не являются абсолютно точными, безусловными. Они дают лишь общее представление о характере развития навыков восприятия музыки. Многое зависит от того, какой репертуар и как умеет преподнести его школьникам учитель. В поисках системы наиболее рациональных занятий по проведению слушания музыки принимали участие В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский, Б. В. Асафьев (Игорь Глебов), Н. Л. Гродзенская, сотрудники НИИ художественного воспитания АПН СССР, Д. Б. Кабалевский и многие другие, в том числе авторы специальных исследований, внесших определенный вклад в эту сложную, многосоставную проблему.

§ 2. ХОРОВОЕ ПЕНИЕ КАК ВИД ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА

Анализ широкой практики и различных методических рекомендаций говорит о признании хорового пения ведущей музыкальной деятельностью и в то же время о наличии ряда типичных недостатков в постановке вокально-хоровой работы, принижающих ее роль в школе. Нередко хоровое пение сводится к выучиванию некоторого количества песен, что становится самоцелью, а не путем совершенствования музыкального воспитания учащихся. Характер требований, задания, упражнения, даже репертуар нередко «переходят» из класса в класс. Вместе с тем, как известно, многие виднейшие музыканты-педагоги, композиторы высоко ценили значение хорового пения в школе.

Для того чтобы более целостно представить себе эту проблему, вычленим из нее наиболее существенные вопросы.

Первым, на наш взгляд, является рассмотрение хорового пения как вида исполнительского искусства, а не простого воспроизведения выученного текста (словесного и музыкального).

В литературе термины «хоровое исполнение», «хоровое искусство» давно стали привычными, и учитель не всегда задумывается над их сущностью. По вопросу о том, «что такое хор», высказывались многие педагоги и музыковеды. П. Г. Чесноков пишет следующее: «Что такое хор и что не является хором, а лишь собранием поющих; что является хоровой звучностью, а что только звучанием человеческих голосов?.. Хор — это такое собрание поющих, в звучности которого есть строго уравновешенный ансамбль, точно выверенный строй и художественные, отчетливо выявленные нюансы»[1]. Другой видный хоровой деятель А. Егоров писал: «Хоровой коллектив а капелла — это своеобразный вокальный оркестр, который на основе синтеза музыки и слова передает своими богатыми вокальными красками идейно-художественные образы музыкального произведения»[2]. Здесь автор имеет в виду богатейшие возможности звучности человеческих голосов, которые в разнообразных сочетаниях (гармонических, ритмических, динамических и пр.) создают специфический колорит, «вокальный оркестр». В числе специфических исполнительских возможностей хора В. Л. Живов называет различные манеры звукоизвлечения, различные способы использования голоса в зависимости от регистра, тесситуры, цепное дыхание, манеру подачи литературного текста, т. е. также отмечает своеобразие хорового искусства, создаваемого коллективом исполнителей при синтезе музыки и слова. Вместе с тем хоровое исполнение должно отвечать тем же требованиям, что и любое другое: фортепианное, скрипичное, оркестровое...

Отчетливое понимание этих требований, по нашему мнению, составляет второй существенный вопрос в вокально-хоровой

[1] Чесноков П. Г. Хор и управление им. М., 1952, с. 10.
[2] Егоров А. Теория и практика работы с хором. М.—Л., 1951, с. 6.

системе обучения школьников. Сердцевиной его является проблема единства художественного и технического. Феруччо Бузони в статье «О требованиях к пианистам» в числе этих требований называет «творческое прочтение текста», которое, конечно, подразумевает свободное техническое владение им[1]. А. Г. Рубинштейн также считал, что подлинное исполнение невозможно без владения техникой. Но одной техники недостаточно. Нужно *проникновение* в содержание, его понимание и *прочувствование*. Для этого исполнителю необходимо расширять свои интересы, кругозор, много «видеть, слышать, чувствовать и думать»[2]. П. И. Чайковский понимал под исполнением не просто умение прочесть нотную запись со всеми условными обозначениями, но осмысление, глубокое прочувствование и передачу того, что находится между строк, т. е. характер, настроение произведения[3]. В интересной статье «Об интонационной содержательности фортепианного исполнения» Г. М. Коган говорит о важности верного понимания, казалось бы, такого недвусмысленного требования, как «петь» на фортепиано. Он пишет, что пение пению рознь, что так, как пел Шаляпин, играл Антон Рубинштейн, и это не было просто «певучее звучание», а *высказывание* о больших чувствах и мыслях. И этому надо учить с детства. Он резко критикует методику обучения, по которой обучающийся музыке сначала должен все тщательно выучить, а потом перейти к выразительному исполнению. Это «потом» часто уже не приходит, так как непосредственное, эмоциональное отношение к живой музыкальной речи уже заглушено техническим тренажем. Он пишет: «На мой взгляд, при исполнении музыки (так же как и при ее восприятии) *первое, важнейшее* условие — это понимание и сопереживание ее интонационного смысла... Поэтому *начинать* работу над пьесой следует... с воспитания *этого* чувства, с выработки ощущения *музыкальной речи,* с интонации, а не арифметики. Я простил бы *на первых порах* ученику какие-нибудь метрические неточности, чем неосмысленное, хотя бы и «правильное», чередование звуков. Ибо научить «арифметике» того, кто владеет интонацией, легче, чем научить интонации того, для кого музыка превратилась в арифметику»[4].

Сказанное об обучении исполнению фортепианной музыки, безусловно, правомерно и по отношению к исполнению музыки хоровой. Здесь также необходимо проникновение в суть произведения и владение соответствующими навыками для выражения переживаемых чувств и мыслей. Об этом неоднократно говорил В. Г. Соколов в разные годы своей деятельности (например, на

[1] См.: Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М., 1961.

[2] Рубинштейн А. Г. О музыке в России. — В сб.: На уроках А. Рубинштейна/Сост. Л. А. Баренбойм. М.—Л., 1964.

[3] См.: Блок М. Проблемы музыкального исполнительства в эстетике П. И. Чайковского.— В сб.: О музыкальном исполнительстве/Под ред. Л. С. Гинзбурга и А. А. Соловьева. М., 1954.

[4] Советская музыка, 1975, № 11.

вокальной конференции еще в 1938 г.). Он часто напоминает детям, участникам хора НИИ художественного воспитания, что «спеть песню значит исполнить ее сознательно, активно, красиво и убедительно для слушателя. Исполнить песню — это значит передать ее содержание и настроение другим»[1]. В этом же плане высказывался Д. Л. Локшин: «Искусство хорового пения, даже в пределах школьной программы, требует овладения всеми элементами, образующими красоту хорового звучания. Это — область вокальной культуры, вокальных исполнительских навыков... работа над каждым элементом вокальной и хоровой звучности является не только технической работой, дающей накопление умений и рост исполнительской техники, но и работой над раскрытием содержания данного хорового произведения... Чем выше, совершеннее вокальная и хоровая техника коллектива, тем более полно и ярко может быть выражен замысел произведения. В результате расширяется круг идейных, художественных, эмоциональных представлений учащихся и расширяется арсенал их технических умений»[2].

Н. Л. Гродзенская неоднократно высказывала свою точку зрения на значение обучения детей исполнению песни: «Обучая пению, мы не только заботимся о качестве песни, но и о качестве исполнения, способствуя этим развитию вкуса детей. Мы развиваем в детях сознательное суждение не только о качестве произведения, но и о качестве исполнения... работа над песней — не скучная зубрежка и не механическое подражание учителю,— это увлекательный процесс, в котором есть творческий элемент; это процесс, напоминающий настойчивое и постепенное восхождение на высоту... Учитель доводит до сознания детей, что над каждой, даже самой простой песней надо много работать...»[3].

Из приведенных высказываний видно, как одинаково оценивают различные музыковеды, педагоги понимание содержания произведения и владение техникой для его художественного исполнения. На практике же, к сожалению, часто встречается как раз противоположное отношение: «выучивание нот» отдельно от интонационного смысла, заключенного в них. И дети, сначала работающие над техникой, обычно так и не приходят к живому, естественному эмоциональному исполнению.

К данному вопросу (о роли подлинного, художественного исполнения) примыкает третий вопрос — о роли пения в развитии творческих качеств учащихся.

Пение как исполнительский процесс развивает различные не только чисто музыкальные способности (музыкальный слух, эмоциональную отзывчивость на музыку и др.), но и такие общие

---

[1] Цит. по кн.: Гембицкая Е. Я., Лобачева Е. А. Хор Института художественного воспитания. М., 1954, с. 68.

[2] Локшин Д. Л. Хоровое пение. — В кн.: Методика преподавания пения в школе. М., 1952, с. 8, 10.

[3] Гродзенская Н. Л. Воспитательная работа на уроках пения. М., 1953, с. 129.

качества, как умение слушать и запоминать, внимание, настойчивость в преодолении трудностей, воображение, самостоятельность. Известный советский психолог Л. С. Выготский отмечал, что творчество имеет место не только там, где создается нечто совершенно новое, но и там, где человек вносит свое понимание, где он по-своему воспроизводит, меняет, группирует уже созданное. Не случайно возник термин «сотворчество́» применительно к исполнению сочиненного композитором произведения. В настоящее время проблема творческого развития детей рассматривается как «проблема века», «проблема номер один». Прямое отношение имеет она и к вокально-хоровой работе в школе.

Из рассмотренного выше второго вопроса явствует, что весь смысл хорового пения не в механическом заучивании песен, а в их творческой интерпретации, в творческом подходе к передаче их содержания, понятого и эмоционально пережитого. При этом следует подчеркнуть роль обучения, необходимость накопления у учащихся различных знаний, навыков, умений: если ребенок не владеет ими, ему не из чего и творить.

§ 3. МУЗЫКАЛЬНАЯ ГРАМОТА В ШКОЛЕ

Современные взгляды на роль музыкальной грамоты на школьном уроке музыки довольно противоречивы, как противоречива и практика в этой области. В ней можно заметить общие черты, характеризующие разные направления еще дореволюционной поры, которые имели положительные и отрицательные качества.

Решающим, конечно, является то, как понимается тем или другим методистом, теоретиком, практиком сама суть термина «музыкальная грамота» применительно к общеобразовательной школе. И до революции, и в наши дни можно столкнуться с мнением, что музыкальная грамота — это та элементарная теория музыки, которая дает представление о музыкальном языке и способах его условной записи, т. е. фактически понимают под ней нотную грамоту. Представители противоположной точки зрения рассматривают музыкальную грамоту, как ту часть музыкального образования, где даются все сведения о музыке (ее стилях, жанрах, элементах выразительности, способах записи) и ее создателях (композиторах, исполнителях), благодаря деятельности которых музыка не умирает.

Как по-разному понимается содержание и роль музыкальной грамоты, так же по-разному намечаются и пути обучения музыкальной грамоте на практике. В одних случаях элементы грамоты вводятся с самых первых уроков (например, понятие о том, что музыкальные звуки различаются между собой по высоте и длительности звучания), в других высказывается утверждение, что все теоретические сведения следует давать лишь после того, когда музыка стала близкой детям, любима ими.

В одном из самых первых методических материалов по музыкальному воспитанию в советской школе, в «Краткой программе

занятий» (сб. Музыка в единой трудовой школе. М., 1919), при двух часовых уроках указывалось: «В продолжение первых двух лет обучения (дети в возрасте 8—9 лет) занятия сводятся исключительно к пению по слуху несложных детских песенок... На этой ступени — царство эмоции. Дети, не рассуждая, не анализируя, усваивают несложный (но строго систематизированный учителем) материал». В сборнике «Музыка в школе» (1921 г.) в разделе «Программы и планы» встречаемся с той же мыслью: «Задача работы в области музыки в первые годы школы только одна — научить детей чувствовать и любить музыку. Работа же над музыкальной сознательностью и получение знаний о музыке должны прийти после того, как самая музыка станет для детей понятным родным языком».

В наши дни с данными установками перекликаются мысли о музыкальной грамоте Д. Б. Кабалевского. В статье «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы» он пишет: «Новая программа почти полностью исключает из начального обучения (первого класса) то, что принято называть *музыкальной грамотой* и что по существу является не чем иным, как упрощенным курсом обычной, преподающейся в музыкальных школах элементарной теории музыки...

Что же касается элементов *теории музыки,* то включать их в школьные уроки (особенно в начальной школе) надо в высшей степени осторожно и лишь после того, как в ребятах вызваны интерес и любовь к музыке, выработаны первоначальные навыки слухового восприятия и исполнения музыки, накоплен некоторый слуховой опыт» (с. 18—19, 21).

На основании вышеприведенных высказываний Д. Б. Кабалевского многие педагоги и методисты делают вывод о том, что он вообще против обучения музыкальной грамоте, исключает ее из начального обучения. Однако в «Предварительных замечаниях» к программе I класса дается перечень понятий, с какими должны ознакомиться дети: «...различие звуков по высоте, длительности, силе, по скорости и направлению движения; соотношение сильных и слабых долей, количество их в такте и соотношение звуков мелодии по их относительной длительности (метр и ритм), мелодия и сопровождение (аккомпанемент); выразительные и изобразительные возможности звуков и их сочетаний; различная окраска звуков (тембр); простейшие формы построения музыки (одночастная, двухчастная, трехчастная); различные виды исполнения музыки (отдельные инструменты, певцы — солисты, хоры, оркестры и т. п.). К концу первого года обучения по усмотрению учителя можно начать приучать ребят к тому, чтобы звучание той или иной исполняемой мелодии ассоциировалось в их сознании с внешним рисунком ее на доске на нотном стане».

Объем сведений из области музыкальной грамоты для первоклассников, как видим, весьма обширен (даже больше того, какой включала старая программа), и, вероятно, все-таки все они даются *не после* того, когда у ребят вызваны интерес и любовь к

музыке, а именно *для того*, чтобы она стала близкой, интересной, любимой.

История становления и развития советской методики музыкального воспитания в области обучения музыкальной грамоте говорит о том, что ведущей тенденцией являлась именно та, представители которой видели в ней не самоцель, а путь к достижению главного — приобщения детей к музыке как живому искусству. Лишь отдельные менее подготовленные педагоги по традиции, идущей от официального направления дореволюционной школы, считали главным «научить читать ноты» и «тренировали» детей в знании того, как и где пишется та или иная нота определенной длительности. Конечно, с этой задачей легче справляться на практике, но при этом музыка как таковая если не исчезает вовсе, то отходит на задний план.

Таким образом, вновь и вновь подтверждается то положение, что если цель занятий понимается по-разному, то и пути, и все содержание совершенно различны, но в то же время и разными путями можно прийти к одной и той же цели, если все время точно понимать ее.

Сказанное подтвердим следующим примером.

Как известно, ознакомление детей с понятиями звуковысотности и метроритма можно проводить, следуя разным методическим системам: абсолютной или относительной (релятивной). Но при этом то, для чего проводится эта работа, т. е. понимание ее цели, может и совпадать, и отличаться. Можно же придерживаться одной из них и иметь в виду решение совершенно разных задач. Так, например, Н. Л. Гродзенская и И. П. Гейнрихс сторонники использования абсолютной системы, но по содержанию рекомендуемой работы, ее направленности — они глубоко противоположны.

Н. Л. Гродзенская понимала музыкальную грамоту широко, включая в это понятие и нотную грамоту, видя в последней средство наглядности, позволяющее углублять понимание и эмоциональное переживание музыки. Знакомя детей с звуковысотностью и метроритмом, она исходила из их выразительности и постоянно опиралась на них при слушании музыки и при разучивании песен. Единство всех этих видов деятельности настолько органично, что бывает трудно разграничивать их области.

И. П. Гейнрихс, напротив, видит в нотной грамоте особый «раздел» урока, имеющий свои задачи, свою систему. Он возражает, например, против связи нотной грамоты с пением, считая, что это отдельные области и, если бы было достаточно времени, учитель не объединял бы их на одном уроке, а изучал с детьми отдельно друг от друга. Свою позицию он даже пытается подкрепить историей методики, указывая, что попытка дореволюционных педагогов связывать нотную грамоту с пением привела к ограничению певческого репертуара простейшими мелодиями, молитвами. Он теряет из виду главное, что обусловило скудость песенного репертуара дореволюционной народной школы, саму

цель введения в нее музыки: религиозно-нравственное воспитание, проводившееся в едином русле с сообщением учащимся лишь самых начатков образования — обучением их чтению и счету. Рассматривая нотную грамоту как самостоятельный раздел, И. П. Гейнрихс строит последовательную систему прочного усвоения детьми каждого звука как определенной ступени лада. Так, например, он писал, что в I классе дети должны получить в учебнике не менее 50 примеров-упражнений, закрепляющих первые 3(5) ноты звукоряда [1].

Среди приверженцев относительной системы также нет полного единства. Одни видят в ней панацею от всех зол: стоит ввести в обучение релятив — и все вопросы музыкального воспитания будут решены. Другие считают релятив наиболее эффективным путем лишь начального этапа обучения. Разные точки зрения существуют и по поводу того, с каких ступеней и в какой последовательности следует вести работу. Но и здесь решающим является понимание того, какой цели служит введение относительной системы.

Думается, что и абсолютная, и относительная системы должны быть направлены на то, чтобы способствовать выработке произвольных музыкально-слуховых представлений. Музыкально-слуховые представления — это способность слухового представления музыкального материала без помощи инструмента или голоса (Б. М. Теплов). Эта способность развивается и в процессе восприятия, и в процессе воспроизведения музыки, поэтому и занятия музыкальной грамотой (сольфеджированием, в частности) должны быть неразрывно связаны с слушанием и пением. Однако поскольку музыкальная грамота постоянно «вкрапливается» в ход урока, музыкальная грамотность должна формироваться у детей в определенной системе, которую должен иметь в виду учитель. Сообщаемые им сведения, понятия не должны быть случайными, хаотичными, то возникающими, то исчезающими из внимания детей. Они должны быть небольшими (поскольку речь идет об общеобразовательной, а не музыкальной школе), но верными и достаточно прочно усваиваться учащимися.

Стержневыми линиями овладения музыкальной грамотой являются система звуковысотности и система метроритма. Хотя при рассмотрении содержания работы на начальном этапе обучения (в I и II классах) мы уже затрагивали эти вопросы, считаем все же целесообразным кое-что повторить, чтобы представить последовательность освоения детьми этих двух областей.

Система звуковысотности

Началом ознакомления детей с звуковысотностью является контрастное сопоставление регистров.

---

[1] См.: Советская музыка, 1971, № 3. Начинать изучение нот И. П. Гейнрихс рекомендует не с *до* мажора, а с *фа* мажора как более удобного... для пения, т. е. связывает грамоту с пением.

Термин «регистр» (близкая по характеру звучания группа звуков) можно дать одновременно с понятиями «высокое» и «низкое» звучание. При этом важно с самого начала вызвать у детей такие образные слуховые представления, которые сразу же закрепили бы верные связи между звучанием и названием регистра. Обычно звуки высокого регистра характеризуются как легкие, звонкие, как бы улетающие вверх, и потому они называются *высокими.* Звуки низкого регистра — грузные, тяжелые, как бы опускающиеся вниз. Для закрепления верного слухового представления даются различные задания на различение регистров. Например, показать руками, вверху или внизу звучит мелодия. Только после того, когда весь класс уже точно усвоил данное понятие, можно переходить к следующему.

Новая ступень связана с предыдущей: это усвоение понятия о движении мелодии вверх, вниз, на одном месте (опять же с показом рисунка руками движения мелодии). Затем движение ровное, поступенное («по ступенькам вверх и вниз») или скачкообразное (вверх-вниз, на одном месте — в самых разных комбинациях).

Итогом этого этапа является вывод, что музыкальные звуки различаются по высоте; между высокими и низкими звуками находятся «средние звуки» (посередине), на которых поют дети. Все эти понятия постоянно используются при пении и слушании музыки (на каких звуках мы поем? как меняются звуки в мелодии: скачками? поступенно? вверх? вниз? повторяются?).

Когда дети твердо усвоили сущность данных терминов, они узнают, что звуки, различные по высоте, по-разному и называются. Таких названий, «имен звуков», всего семь: *до, ре...* или даются слоговые обозначения релятивной системы: «мо», «ле», «ви»... и т. д.

У детей может возникнуть вопрос: почему звуков так много, а названий всего семь?

Потому, объясняет учитель, что у каждого звука есть очень похожие по звучанию, но разные по высоте звуки: например, у среднего *до (соль, ми...)* есть родственные *до,* но более высокие и более низкие. Если их сыграть вместе (особенно негромко), то они как бы сливаются. Если же сыграть вместе, например, *до* и *си,* то они не будут сливаться, они как бы дерутся друг с другом, а разные *си* (среднее, высокое, низкое) — сливаются, так же как сливаются разные *ре, ми* и т. д. Здесь можно дать детям понятие октавы, сказать, что расстояние от одного звука до такого же, но более высокого или низкого называется *октавой.* Октавы тоже имеют свои названия: средняя октава — называется *первой,* следующие более высокие — *второй, третьей, четвертой,* а от первой октавы по очереди вниз — *малая, большая* и *контроктава.* Но суть не в названии октав, и особенно запоминать их нет необходимости (пожалуй, кроме первой и второй, поскольку звуки этих октав встречаются в песнях), а в том, чтобы дети действительно услышали и поняли, почему названий звуков так мало — семь.

Понятие октавы может быть связано и с понятием «звукоряд» (т. е. ряд звуков, расположенных по высоте), но освоение ступеней звукоряда происходит не сразу. Разные педагоги предлагают разные последовательности их: V—III; V—III—I; III—I и др. (обозначая их или условными слогами, или названиями абсолютных ступеней). Главное на этом этапе — научить детей различать поступенное движение и через ступень. Этому помогают ручные знаки (рука, собранная в кулак,— I ступень и т. д.) или условное местонахождение I и V ступеней и промежуточных ступеней (I ступень — на уровне груди, V — на уровне лба и т. д.). Особенно эффективно привлечение так называемой лесенки, которая вводилась еще в дореволюционной школе. Вначале лесенка состоит из пяти ступеней, и знакомые попевки, отрывки из разучиваемых песен пропевают с использованием ее. При освоении полной октавы дается представление о лесенке между «двумя этажами»: первая октава — первый этаж, вторая октава — второй этаж. Отсюда детям становятся понятными обозначения $ре_1$ (*ре* первой октавы), $ре_2$ (*ре* второй октавы и т. п.).

Поскольку данный этап является особенно важным в освоении детьми соотношения ступеней, переходить к следующему не рекомендуется до тех пор, пока все дети не будут свободно ориентироваться на лесенке при пропевании отрывков мелодий из таких песен, как «Во поле береза стояла» (русская народная песня), «Портрет Ильича» (муз. Л. Шульгина, сл. М. Ивенсен), «Как на тоненький ледок» (русская народная песня), «Мишка с куклой» (муз. и сл. М. Качурбиной) и др.

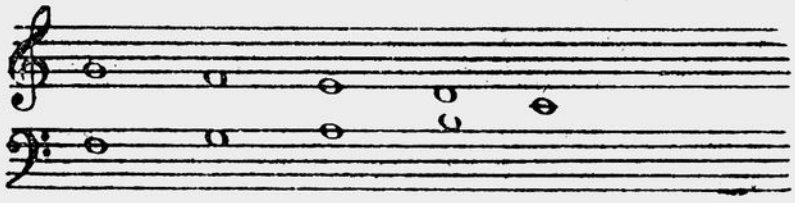
После того как дети усвоят ступени на лесенке, можно переходить к записи на нотной строке.

Казалось бы, ничего нет проще, как объяснить ребятам, что звуки записываются особыми значками, которые называются нотами, а линейки, на которых они пишутся,— нотоносцем. Однако опыт говорит, что и простое должно быть дано детям ясно и в определенной последовательности. Так, нужно рассказать, что ноты записываются на пяти линейках, и каждая имеет свое название: нижняя — первая (как первый этаж в доме), затем вторая, третья... Иначе дети «первой» называют верхнюю линейку (особенно если учитель чертит нотоносец на доске сверху вниз). Поскольку эти линейки носят на себе ноты, их и называт *нотоносец* (или *нотный стан*). Следующее объяснение — запись нот *на* линейке и *между* линейками. *На* линейке — как кольцо на пальце, на палочке и т. п.; а *между* линейками — когда нота как бы зажата ими, как, например, зажат кусочек мела между пальцами и т. п. Все эти «мелочи» чрезвычайно важны именно в самом начале, в противном случае дети, не имея сразу верного представления, путают их очень долго, что мешает им успешно применять нотную запись.

Далее следует объяснить учащимся роль ключей: скрипичного и басового. Если дети хорошо усвоили названия звуков, октавы, то они без труда усвоят следующее: чтобы знать, какой именно

звук записан нотой на нотоносце (высокий, средний, низкий), условно закрепили за звуком *соль* первой октавы (посредине клавиатуры) вторую линейку нотоносца и «заперли» ее особым ключом, который так и называется: *ключ «соль»*.

В этом ключе записываются средние и высокие звуки, поэтому его называют еще и *скрипичным* ключом (на скрипке ярко звучат именно эти звуки). А для более низких звуков придумали другой, *басовый* ключ, который «запирает» четвертую линейку, на которой пишется звук *фа* малой октавы. Некоторые педагоги ограничиваются показом нотной записи только в скрипичном ключе, объяснив, что для звука *до* первой октавы специально добавили линеечку, которая так и называется добавочной. Другие педагоги считают целесообразным показать *одиннадцатилинейную* систему:



Однако и в том, и в другом случае практически применяется запись лишь в скрипичном ключе.

Следующим этапом освоения детьми звуковысотности является ознакомление их с ладом.

Лад как окраска: более яркая, веселая, твердая — *мажорная* и более мягкая, слабая, печальная — *минорная* — дается обычно в середине I класса. Понятие лада сложно тем, что минор — далеко не всегда печален, а мажор — радостен; окраска произведения в целом зависит от комплекса выразительных средств. И это педагог должен постоянно иметь в виду, тем более что большинство современных оживленных, жизнерадостных песен написаны в миноре (В. Шаинский на слова Э. Успенского — «Голубой вагон», В. Шаинский на слова М. Пляцковского — «Улыбка» и многие другие). Вместе с тем мажорное и минорное трезвучия, взятые отдельно, самостоятельно, имеют именно такую окраску, которую обозначают терминами «твердо» (dur) и «мягко» (moll).

Как же целесообразно проводить работу по ознакомлению детей с ладом?

Чтобы подвести детей к пониманию ладовых тяготений, прежде всего им дается понятие об устойчивых и неустойчивых звуках. Дети знакомятся с тем, что в каждой песне, пьесе музыкальные звуки могут быть разными не только по высоте, длительности, но и по тому, устойчивые они или неустойчивые: устойчивые — если можно на них закончить звучание, и оно будет завершенным, и неустойчивые, если при остановке мелодии на таком звуке возникнет впечатление незавершенности, как будто музыка оборвалась. Делается вывод, что неустойчивые звуки стремятся перейти в устойчивые и самый устойчивый звук — *тоника*.

В разучиваемых песнях, в знакомых и незнакомых пьесах дети вслушиваются в чередование устойчивых и неустойчивых звуков, допевают тонику, которая звучит наиболее ярко после второй или седьмой ступени. Теперь ребятам можно сообщить, что у тоники есть два «помощника», тоже устойчивых (хотя и не таких, как тоника) звука, т. е. обычно в пьесах три устойчивых звука, которые так и называются *трезвучие* тоническое (или устойчивое). Затем дети под руководством учителя пропевают тонические трезвучия произведений, написанных в мажоре и миноре. Здесь следует обратить их внимание на то, что по характеру звучания тонические трезвучия бывают разные: более яркие, «твердые», и более «мягкие». Разные трезвучия по-разному и называются: мажорное и минорное. В песне «Во поле береза стояла» дети определяют минорное тоническое трезвучие, в песне «Портрет Ильича»— мажорное и т. д. Таким образом, педагог подводит учащихся к тому, чтобы они поняли, что в разных произведениях устойчивые и неустойчивые звуки по-разному *ладят* между собой: если тоническое трезвучие мажорное, значит, пьеса написана в *мажорном ладу*; тоническое минорное трезвучие означает *минорный лад*. Самое главное, чтобы все эти понятия основывались на музыкальных впечатлениях ребят, представали перед ними в выразительном значении.

Выясняя разницу звучания мажорного и минорного трезвучия, учитель обращает внимание детей на то, что все дело во втором звуке трезвучия: если из минорного трезвучия мы хотим сделать мажорное, то средний звук нужно спеть или сыграть немного выше (если из мажорного — минорное, то наоборот). В связи с этими слуховыми упражнениями дается понятие о знаках альтерации: *бемоле, диезе* и *бекаре* (вместо *ми* спеть *ми-бемоль*, вместо *фа — фа-диез* и т. д.).

Как итог всей этой работы дается представление о ладотональности: если тоника, например, *фа*, а тоническое трезвучие мажорное, значит, пьеса написана в *фа* мажоре; если же тоническое трезвучие минорное, то — в *фа* миноре.

И опять на конкретных примерах учащиеся определяют ладотональности того или иного произведения. Параллельно с этим, прослушивая различные примеры, они убеждаются, что лад имеет большое выразительное значение: пьесы в медленном темпе, написанные ровными длительностями и в минорном ладу, обычно бывают печального характера (например, «Старинная французская песенка» П. И. Чайковского или его же «Грустная песенка»); но пьесы быстрые, с разнообразными длительностями, даже и в миноре могут быть оживленными, светлыми (например, «Полька» М. И. Глинки и др.). Однако эти же пьесы, если их сыграть в мажоре, становятся намного ярче, более жизнерадостными, веселыми. Особенно ярко смена минора мажором (и наоборот) воспринимается именно на той музыке, которая в остальном не меняется (например, многие пьесы Грига, Шуберта). На этот момент следует обратить особое внимание потому, что иногда реко-

мендуется для выяснения роли лада сопоставить похоронный марш и веселый танец, хотя лад здесь является лишь одним из средств, создающих характер этих пьес. Такой неверный методический прием приводит детей к неверному представлению, что все быстрые пьесы — мажорные, а медленные — минорные.

Понятие о ладе является наиболее сложным из всех теоретических знаний, даваемых в общеобразовательной школе, поэтому практически оно дается очень постепенно, от «общей окраски» в первом классе до более сложных проявлений в старших классах (в связи с темами развития музыки, музыкальными образами).

Система метроритма

Представление о выразительном значении длительности звуков также дается постепенно. Сначала внимание детей обращается на то, что звуки могут тянуться (длиться) долго или, наоборот, быстро сменять друг друга, что одни из них короче, другие длиннее. В одной из самых первых разучиваемых песен — «Во поле береза стояла» появление первого более долгого звука после четырех коротких воспринимается легко и просто.

Далее нужно сопоставить два звука: четверть и восьмую, но, как правило, не под этими названиями (четверть — чего? отчего?), а либо в обозначениях «шаг» и «бег», либо в слоговых обозначениях «та» и «ти». На этом этапе важно, чтобы дети усвоили соотношение: шаг = бег-бег; та = ти-ти. Здесь же следует дать условное обозначение «шага» — и «бега» —

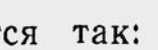
(или шаг (та = бег-бег = ти-ти).

В разучиваемых песнях, попевках дети отмечают длительности данными обозначениями (поют, хлопают и т. д.). Часто в это время проводятся так называемые *воздушные диктанты,* когда ребята «рисуют» в воздухе или на доске ритмический рисунок, например, «Елочки» М. Красева:

Маленькой елочке и т. д.,

присоединяя обозначения: шаг — бег-бег или
та — ти-ти.

После того, как учащиеся хорошо усвоят соотношение данных двух длительностей (и), им можно объяснить, что по-настоящему эти звуки имеют другие названия. И здесь можно рассказать, что очень долгий звук, который тянется на протяжении четырех «шагов», или, как говорят в музыке, «ударов», называ-

ется целой и записывается так:  ; если разделить целую пополам, получается две половины: ; если на четыре части, то четыре четверти — .

Знакомые ребятам «та» и «шаг», оказывается, называются четвертью и звучат один удар. Если целую разделить на восемь частей, получится восемь восьмых, или знакомых нам «бег» и «ти», которые нужно успеть исполнить две на один удар (так как «полудара» не бывает!). Таким образом, перед детьми предстает вся система длительностей; им понятно, почему звук в два удара (или в две четверти) называется половиной, а в один удар — четвертью и т. д. Это имеет большое значение для последующего усвоения метроритма.

Когда дети практически усвоят систему длительностей, их соотношение, им можно рассказать о сильных и слабых долях. На примере их имен (Наташа, Сережа, Костя и т. д.) дается понятие об ударных и безударных слогах. При этом важно напомнить, что об ударных и безударных слогах они говорили и на уроках русского языка. Обычно дети легко воспринимают тот факт, что в музыке тоже есть свои ударные и безударные, или сильные и слабые, звуки — доли. На тех же песнях — «Во поле береза стояла», «Елочка» М. Красева и других, записанных длительностями, они ставят акценты на ударных слогах:

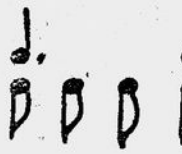
Во́ по-ле бе-ре́-за сто-я́-ла...

Учитель разъясняет: чтобы в записи виднее были сильные доли, перед ними ставят особую черту, которая называется тактовой, а расстояние от одной до другой сильной доли называется тактом.

Получившаяся запись анализируется с точки зрения того, сколько же в каждом такте ударов, или четвертей. Оказывается, в каждой песне — одинаковое. Когда все дети поймут, что *количество звуков* в такте может быть разным, но по сумме четвертей (или ударов) они одинаковые, можно сделать вывод: каждая песня (пьеса) имеет свой размер, метр, т. е. одинаковое чередование сильных и слабых долей, и этот размер (счет) пишется сразу же после ключа.

Аналогичным образом объясняются размеры $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{6}{8}$ (естественно, в соответствующих классах).

Несколько труднее усваивают дети роль точки при ноте, но если они хорошо чувствуют пульс мелодии, то и эту трудность они преодолевают. В припеве песни «Во поле береза стояла» они отмечают пульс восьмыми длительностями и убеждаются, что слог «лю» (в «лю-ли») длится дольше, чем четверть, но меньше

половины:  , т. е. три восьмых = . Половина с точкой длится три четверти .

Делается вывод, что точка при ноте увеличивает ее длительность на половину ее основного звучания. Следует обратить внимание детей на выразительное значение точек при нотах, на остроту, которую приобретает ритм. Дается и термин «пунктирный ритм» («пункт» значит точка).

Раскрывая методику музыкального воспитания в каждом классе, мы показывали, что понятия ритма (метра) и звуковысотности, связанные между собой, осваиваются детьми в процессе восприятия и исполнения музыки.

ЛИТЕРАТУРА

Алиев Ю. Б., Орлова Н. Д. Хоровое пение.— В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971.

Асафьев Б. В. Принцип контраста в музыке и его методическая роль в постановке занятий по слушанию музыки.— В кн.: Избр. статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973.

Бальчитис Э. О восприятии инструментальной музыки в младших классах школы.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 10. М., 1975.

Баренбойм Л. А. Выдающиеся советские музыканты-просветители. Доклад на IX конференции ИСМЕ.— Сов. музыка, 1970, № 12.

Белобородова В. К., Ригина Г. С., Алиев Ю. Б. Музыкальное восприятие школьников. М., 1975.

Вопросы методики воспитания слуха. В помощь педагогу-музыканту. М., 1967.

Горюнова Л. В. Воспитание музыкального вкуса и развитие музыкального восприятия у школьников.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 7. М., 1971; или вып. 10. М., 1975.

Гродзенская Н. Л. Слушание музыки.— В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971.

Гродзенская Н. Л. Беседы о музыке на уроке.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 10. М., 1975.

Детский голос. Экспериментальные исследования. М., 1970.

Добровольская Н., Орлова Н. Что надо знать учителю о детском голосе. М., 1972.

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

Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей. В помощь педагогу-музыканту. Л., 1967.

Марцинкявичюс З. О некоторых методах обучения пению по записи.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 6. М., 1970.

Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.

Петровский А. В. Популярные беседы о психологии. М., 1976.

Развитие детского голоса. Материалы научной конференции 1968 года. Вып. 1. М., 1971.

Развитие музыкального восприятия школьников. Материалы научной конференции 1968 года. Вып. 2. М., 1971.

Ригина Г. С. Восприятие инструментальной музыки младшими школьниками.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 7. М., 1971; или: вып. 10. М., 1975.

Ригина Г. С. О некоторых вопросах обучения младших школьников музыкальной грамоте.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 8. М., 1972.

Румер М. А. Активизация мышления на уроке музыки.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 8. М., 1972.

Румер М. А. Музыкальная грамота.— В кн.: Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М., 1971.

Тевлина В. К. Психолого-педагогический аспект вокально-хорового воспитания младших школьников.— В кн.: Вопросы подготовки учителя-музыканта и музыкальное воспитание детей. М., 1974.

Черноиваненко Н. М. О развитии музыкального восприятия младших школьников. В кн.: Вопросы подготовки учителя-музыканта и музыкальное воспитание детей. М., 1974.

Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975.

Раздел четвертый

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Глава IX.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

§ 1. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ (НРБ, ВНР, ГДР)

В социалистических странах одинаковое понимание задач общеобразовательной школы обусловило одинаковый, в основном, взгляд на музыкальное воспитание в этих странах. Вместе с тем в каждой стране имеются и свои, специфические черты, зависящие от особенностей национальной культуры в целом.

Общим является прежде всего то, что музыкальное воспитание школьников в этих странах стало общегосударственным делом, направленным на формирование нового человека, будущего строителя коммунизма. Совпадает и отношение к репертуару, который должен быть основой музыкального воспитания,— это произведения реалистические, высокохудожественные, значимые в идейном смысле, позволяющие осуществлять воспитание и образование учащихся в их единстве. Общим является также и основное положение, высказанное В. И. Лениным: «Искусство принадлежит народу», и задача школы помочь реализации этого положения, поскольку она охватывает всех детей.

Во вступительной статье к сборнику «Музыкальное воспитание в странах социализма» (М., 1975) А. Л. Островский останавливается на наиболее характерных чертах музыкального воспитания в социалистических странах. Это: цель — способствовать всестороннему формированию личности; музыкальное воспитание должно быть всеобщим; музыкальное воспитание неразрывно связано с жизнью страны; музыка должна «пробуждать художников» в народных массах, творчески воспринимающих и исполняющих музыку.

Большое значение в организации, определении содержания и методов работы по музыкальному воспитанию имеют постоянные контакты представителей стран: совместное проведение конференций по обмену опытом; совместное участие в международной организации ИСМЕ и выступления в разных странах мира; взаимное участие в научной работе, личные контакты и др.

Плодотворное влияние на опыт музыкального воспитания в социалистических странах оказывает Советский Союз, о чем го-

ворит глубокее восприятие в этих странах идей Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского и других деятелей музыкального воспитания нашей страны.

Народная Республика Болгария

Цель музыкального воспитания в болгарских школах довольно подробно освещается в статье Цанко Полева (сб. «Музыкальное воспитание в школе». Вып. 2. М., 1963), бывшего тогда музыкальным инспектором Минпроса Болгарии. Эта цель состоит в том, чтобы средствами музыки решать общие задачи коммунистического воспитания. Через формирование навыков восприятия и исполнения музыки, умений «разбираться» в ней формировать художественные вкусы, развивать эстетические чувства и потребности, расширять общую и музыкальную культуру.

Учебный план болгарской школы предусматривает обязательные уроки музыки с I по IX классы, а в X—XII — факультативные (по 2 часа в неделю); в I классе — 1 час, II—VI — по 2 часа, VII—IX — по одному уроку в неделю. Указанный для I класса 1 час в неделю является «условным», так как предполагается, что этот класс «подготовительный»,—здесь дети поют исключительно по слуху, проводят игры, хороводы с пением под музыку. Занятия эти могут быть на любом уроке, во всяком случае — ежедневно. С II класса начинается более систематическое обучение. До последних лет основными видами деятельности на уроке были пение и музыкальная грамота. Лишь с VI класса начиналось знакомство с основными жанрами, с развитием музыкальной культуры Болгарии. С IX класса давались знания в историческом плане (Гайдн, Моцарт, Бетховен), понятия о каноне, фуге, сонате, симфонии и др.

Переход от пения по слуху к пению по нотам происходил на основании применения так называемой «столбицы» («лесенки») — метода, разработанного Борисом Тричковым и впервые опубликованного в 1923 году. В 60-е годы этот метод был подвергнут критике на том основании, что он дает хорошие результаты лишь в ограниченных рамках и не отвечает новым требованиям музыкально-слухового развития школьников. Преимущество «столбицы» в ее наглядности, в предоставлении возможности петь в удобной тесситуре, «столбица» знакомит с элементами музыкальной грамоты (строение мажорной гаммы), но на практике вся работа строилась на основе *до* мажора.

Под влиянием музыкально-педагогической науки в СССР задачи музыки в школе и в Болгарии стали рассматриваться более широко. Если раньше в болгарской методике массового музыкального воспитания понятие «восприятие музыки» не рассматривалось как специальный вид деятельности, предполагающий формирование у учащихся специфических навыков, то теперь, в последние годы, восприятию музыки уделяется особое внимание.

В связи с новыми задачами возникла проблема методов активизации учащихся: на уроке стали осуществляться такие формы

деятельности, как импровизация и игра на музыкальных инструментах. Применяемые на уроках музыкальные инструменты довольно разнообразны: ударные инструменты — болгарские (национальные) и самодельные, создаваемые самими школьниками; металлофоны, национальные духовые (свирели, дудки), некоторые из них с хроматическим звучанием; фуруи (венгерский народный инструмент); «мелодика» (небольшой инструмент типа аккордеона). Овладение этими инструментами не требует больших усилий, но это является эффективным путем вовлечения детей в активную музыкальную деятельность.

Применение на уроках музыки различных инструментов вызвало у некоторых педагогов опасение, не «притесняют» ли они хоровое пение, не будут ли нарушены народные традиции музицирования, в которых оно занимало основное место. Однако большинство музыкантов считают, что введение инструментов не означает снижения роли хорового пения в музыкальном воспитании учащихся, но создает условия для более быстрого развития музыкального слуха (звуковысотного, ритмического, тембрового), помогает овладению музыкальной грамотой, а благодаря объединению владеющих инструментами в ансамбли, оркестры — более быстрому развитию гармонического и полифонического слуха.

В соответствии с созданной в 70-х годах «национальной программой» по музыкально-эстетическому воспитанию основными видами работы на уроке являются хоровое пение и игра на музыкальных инструментах. Слушание музыки, хотя и входит составной частью в урок, занимает несколько меньшее место. Названная программа еще не находит полной реализации, поскольку не везде есть необходимая база, но опыт последних лет показал ее достоинства и, по-видимому, перед ней открываются ясные перспективы.

Положительную роль в постановке музыкального воспитания в стране играют учебники, созданные для II—IX классов и выходящие такими тиражами, что каждый учащийся имеет свою книгу, а также методические руководства для учителей, в которых раскрыты наиболее важные методические вопросы, разработаны отдельные темы, освещена постепенно усложняющаяся система пения по нотам, связанная с певческими задачами, с развитием певческого голоса (показаны отдельные приемы работы).

Большое внимание в НРБ уделяется музыкальному воспитанию во внеклассное время, главным образом через организацию хоровой самодеятельности. Результаты этой работы наиболее ярко представлены в деятельности известного детского хора «Бодра смена», в течение многих лет руководимого Бончо Николаевичем Бочевым. Кроме названного коллектива, в Болгарии функционирует много и других детских хоров, показывающих высокие образцы хорового пения. Здесь сказываются и давние традиции любовного отношения народа к песне, и современные достижения в области детского хорового искусства разных стран. Как современная форма хоровой самодеятельности в последние годы все

чаще организуются самодеятельные детско-юношеские хоровые школы (типа нашей детской хоровой студии), поднимающие уровень не только хоровой, но и общемузыкальной культуры. В школьной самодеятельности имеются и оркестровые коллективы, и инструментальные ансамбли. Среди таких оркестров наибольшей известностью пользуется детско-юношеская филармония «Пионер», коллектив, «достигший удивительных результатов и признанный многими мировыми музыкантами единственным в своем роде. Подготовка инструменталистов для подобных оркестров осуществляется в 600 самодеятельных детских музыкальных школах. Эти своеобразные народные училища существуют в Болгарии наряду с государственными средними профессиональными училищами»[1].

Венгерская Народная Республика

В 1964 году в Будапеште вышел сборник статей, освещающих музыкальное воспитание в Венгрии, в том же году переведенный (в несколько сокращенном виде) на русский язык и вышедший под тем же названием: «Музыкальное воспитание в Венгрии».

Из статей сборника, посвященных как общим вопросам, так и частным, система музыкального воспитания вырисовывается довольно отчетливо.

Прежде всего следует отметить роль Б. Бартока и З. Кодая, внесших неоценимый вклад в эту область музыкальной культуры, в сохранение венгерской народной музыки, в развитие на ее основе современной венгерской музыки. В статье «Наша музыкальная педагогика и венгерская народная музыка» Михай Хайду приводит слова З. Кодая о том, что «каждому больше всего нравится та музыка, к которой он привык с детства». Главный путь и содержание музыкального воспитания детей Кодай, таким образом, видел в обучении «родному языку», во введении их в «царство венгерской народной песни». По свидетельству М. Хайду, народная музыка в том или ином виде входит во все звенья музыкального образования: от школы до консерватории. Это могут быть разучиваемые песни или сольфеджирование небольших попевок, или анализ разных жанров народных песен.

На принципах, разработанных З. Кодаем, построена вся система музыкального воспитания в Венгрии. С раннего детства по этой системе учат своих воспитанников воспитательницы детских садов, обучавшиеся по ней в средних и высших учебных заведениях, по ней ведется работа во всех классах школы, ее изучают в профессиональных учебных заведениях. Данная организация обучения исключает какие бы то ни было разрывы и противоречия между отдельными звеньями учебно-воспитательного процесса. Отсюда высокий уровень усвоения школьниками программного материала, главным образом, в области пения и нотной грамоты,

[1] Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1970, с. 223.

на которых, в основном, и строится вся работа. Отсюда же и главный недостаток — определенная ограниченность музыкального воспитания, слабое внимание к формированию специальных навыков восприятия музыки, незначительное использование музыки других стран и народов (как классической, так и современной).

Поражает огромное количество различных небольших брошюр, предназначенных для учащихся и состоящих из упражнений, различного вида заданий (по овладению ступенями лада, метроритмом). Приведу лишь количественную сторону таких четырех брошюр: в первых трех дано по 100 упражнений, в четвертой — 140; в некоторых других то меньше (77), то больше (333). Уже само такое изобилие специальных упражнений говорит о характере обучения, его скрупулезности, последовательности, но вместе с тем о некоторой односторонности, выражающейся в малом внимании к эмоциональной заинтересованности детей. Кроме того, ясно, что такое содержание работы требует большого учебного времени.

Какое же место занимает музыка в учебных планах венгерской школы? В статье «Музыкальное воспитание в неполных средних школах и в гимназиях» Йожефа Петера (в том же сборнике) читаем: «Основой нашей школьной системы является восьмиклассная неполная средняя школа, на ней зиждется четырехклассная гимназия. Преподаванию предмета пение-музыка в I классе неполной средней школы выделено по два полчаса в неделю, со II по VII класс по два часа в неделю. К этому надо добавить по два часа хорового пения в неделю. В первых классах гимназии 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 ознакомиться с музыкальной литературой и обучением игры на музыкальных инструментах. Введение нового учебного плана пения-музыки в неполных средних школах началось в сентябре 1963 года. Для нового учебного плана изготовлены новые учебники».

Таким образом, в семи классах обычной средней школы на музыкальные занятия отводятся обязательных 4 часа в неделю, сверх которых возможно обучение игре на инструментах и оркестровые занятия. Даже в старших классах (в гимназии) обязательными оказываются минимум 3 часа в неделю. Естественно, что наличие четко разработанной системы и времени позволяет венгерским педагогам добиваться хороших результатов и в хоровом пении, и в усвоении учащимися нотной грамоты.

В Венгрии же зародилась и другая форма организации массового музыкального воспитания школьников — *вокально-музыкальные* неполные средние школы. Габор Фриш в своей статье в указанном сборнике пишет, что это не профессиональные музыкальные учебные заведения (с восьмилетним сроком обучения). Однако с I по IV класс музыка в них занимает в неделю 6 ча-

сов, а в V—VII классах по 4 часа (уроки), и обязательных 2 часа отводится хоровому пению, т. е. с I по VIII класс по 6 часов в неделю. По желанию с III класса проводится обучение игре на инструменте: скрипке, виолончели, фортепиано, духовых инструментах. Каждую неделю на одном из двух уроков физкультуры проводится обучение народным танцам (под народную музыку). Важно подчеркнуть, что при поступлении в эти школы у детей проверяются музыкальные данные. Естественно, что уровень музыкального развития учащихся в этих школах весьма высок. Габор Фриш пишет: «К концу первого учебного года учащиеся уже знают по памяти вместе с текстом около восьмидесяти песен, свободно читают на первый взгляд (т. е. с листа.— *О. А.*) простые пентатонические напевы и способны записать их по памяти или под диктовку».

Росту числа подобных школ в Венгрии способствовало то, что успеваемость их учащихся и по общеобразовательным дисциплинам оказалась выше, чем в обычных неполных средних школах. О влиянии музыки на общее развитие детей говорил в докладе на IX конференции ИСМЕ Дьюлане Михайи: «Развитие навыков чтения, письма, счета у семилетних учащихся общеобразовательных школ с музыкальным уклоном». Он отмечал также, что приходящий в школу ребенок шести лет уже имеет значительный музыкальный опыт: знает много песен, игр с движением, знает и различает по тембру многие музыкальные инструменты, голоса, темпы, динамику; применяет эти знания в своих играх. Далее Михайи сказал: «Ежедневные мелодические и ритмические упражнения (имеются в виду упражнения, разработанные Золтаном Кодаем) воздействуют на центральную нервную систему и особенно на нервные центры коры головного мозга. Вследствие этого более высокий уровень развития детей проявляется не только в области музыкальных навыков, но вообще они обладают лучшей способностью реагировать. Их повседневная деятельность более координированна и отличается большей быстротой»[1].

Другой представитель Венгрии — Каталин Форраи говорила на IX конференции ИСМЕ о том, что дети уже в очень раннем возрасте многое воспринимают, наблюдают, запоминают, сами исполняют (поют). Вследствие возбуждения музыкой разных эмоций возможно с ее помощью создание определенных настроений, а под влиянием эмоций — формирование воли, помимо развития восприятия, внимания, наблюдательности, памяти, воображения, мышления, т. е. важнейших качеств личности.

Музыкально-слуховое развитие детей в Венгрии, тесно связанное с обучением их нотной грамоте, как известно, проводится по системе относительной сольмизации, в которой применяются условные слоговые обозначения и ручные знаки. Эржебет Сёни в статье «Преподавание сольфеджио в музыкальном воспитании» дает краткое описание последовательности этой работы. Созна-

[1] Музыкальное воспитание в современном мире, 237.

тельное изучение звуков начинается с малой терции вниз («зов кукушки»). «Одновременно со звуками *«соль ми»* становится сознательным и ритм («та-ти-ти»). Равномерная ходьба, пульсирование, метр, деление длительностей потихоньку вводят ребенка в мир музыкальных ритмов. Малая терция (s—m) дополняется звуком *ля,* а затем — *ре* и *до,* и тем самым дети одновременно усваивают такие характерные для венгерских народных песен звуки пентатонного звукоряда. «Фа» и «ти» характеризуют пентахорд или гексахорд (мажора и минора), они являются во многих детских песнях». Эти сведения могут быть дополнены следующими словами Дьюлане Михайи: «К концу первого года обучения в объем усвоенных знаний входит: пентатонический звукоряд; ритмические слоги «та», «ти-ти», «та-а» и соответствующие паузы; некоторые оттенки темпа и динамики (тихо, со средней силой звука, умеренно, оживленно); умение наблюдать и отмечать повторения, сходство и различие. Во II классе дети проходят: полную диатонику с новыми для них ступенями «фа» и «ти»; абсолютные (буквенные) названия звуков; новые ритмические рисунки в четырех- и трехчетвертных тактах; простейшие ладовые системы — пентатонику, пентахорд, гексахорд. Они научаются различать звукоряды и заключительные звуки разучиваемых песен; расширяют свои познания в области динамики и темпа. К ранее выученным песням и играм добавляется много новых»[1].

Дальнейшая система работы по музыкальному воспитанию в Венгрии освещена в докладе «От детской народной песни к шедеврам мировой литературы» Лайошне Немешсеш также на конференции ИСМЕ. За восемь лет обучения венгерские школьники разучивают около 500—600 народных песен. «Венгерские народные песни составляют ядро песенного материала до конца обучения»,— сообщила Л. Немешсеги. Однако в связи с тем что венгерская народная музыка одноголосна, начиная с III класса даются песни и других народов, которые в некоторой степени расширяют материал двухголосных и трехголосных упражнений Кодая и его учеников. «Для того чтобы дети, воспитывающиеся на родном музыкальном языке, могли перейти к произведениям зарубежной музыкальной литературы, с ними проводится специальная работа. В частности, тетрадь Кодая «15 двухголосных вокальных упражнений» служит подготовкой к «Сольфеджио» Берталотти и одновременно к инструментальной музыке. Усвоив музыкальную нотацию и научившись петь по нотам, учащиеся получают возможность знакомиться с шедеврами хоровой литературы, с характерными чертами музыки отдельных эпох и стилей. Вместе с тем они приучаются активно слушать музыку. В V классе они вступают в мир профессиональной музыки через музыку барокко. В VI классе в качестве нового материала появляется музыка венских классиков... Они упражняются также в узнавании гармонических функций главных ступеней лада, каденций и модуляций в

[1] Музыкальное воспитание в современном мире, с. 236—237.

тональность доминанты. В VII классе учащиеся знакомятся с романтической музыкой. В VIII классе после многолетней подготовки ученики приходят к музыке XX века. Они готовы к ее восприятию, так как с 9—10-летнего возраста воспитывались в мире гармонии Бартока и Кодая. К концу обучения в VIII классе учащиеся в состоянии исполнить хоровое произведение без руководства педагога и на основе полученных знаний понять произведение, которое они никогда ранее не слышали... Так реализуется в Венгрии план массового музыкального воспитания Кодая»[1].

Германская Демократическая Республика

О музыкальном воспитании в ГДР мы имеем довольно полное представление благодаря тесным контактам, установленным советскими педагогами с немецкими коллегами. Это взаимные посещения, обмен опытом. На основании имеющихся материалов (в частности, обзоров содержания издаваемого в ГДР журнала «Музыка в школе». — См. сб.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 3. М., 1964 и Вып. 9. М., 1974) совершенно очевидна цель музыкального воспитания, поставленная перед школой ГДР: содействовать воспитанию нового человека, строителя коммунистического общества. В соответствии с данной целью намечаются и пути ее достижения; это:

а) совершенствование организации музыкального воспитания;
б) осуществление всеобщности его;
в) содействие развитию способностей и дарований;
г) систематичность и эффективность применения разработанных методов музыкального воспитания.

Результаты передовой музыкальной практики и специальных исследований привели к тому, что в 1970 году видным немецким музыкантом-педагогом Карлом Хофманом была разработана новая концепция музыкального воспитания в школе, которая легла в основу новых учебных планов и программ. Интересно заметить, что эти вопросы обсуждались и решались на специальном педагогическом конгрессе (VII) ГДР. С докладом на тему о совершенствовании школьной программы по музыке К. Хофман выступил на IX конференции ИСМЕ. Одним из центральных положений, выдвинутых им, является утверждение необходимости того, чтобы школьники осознавали, что музыка отражает общественную жизнь, что содержание произведений обусловлено убеждениями композитора, той средой (эпохой), в которую они были созданы. «Среди задач, стоящих перед преподавателем музыки в младшей ступени школы, К. Хофман выделил необходимость развития навыков пения и слушания музыки... Немецкая педагогика не считает целесообразным вытеснение пения в старших классах слушанием музыки. Пение в старших классах и слушание музыки должно иметь равное значение, а в младших классах пение должно

[1] Музыкальное воспитание в современном мире, с. 240—241.

даже преобладать. Теория музыки все шире входит в практику школьного преподавания, становясь средством к постижению учащимися закономерностей вокальной и инструментальной музыки. Работа над развитием учебных программ идет в ГДР параллельно с пересмотром комплекса знаний и навыков в области музыки, подлежащего усвоению учащимися к моменту окончания десятилетней общеобразовательной политехнической школы»[1].

Учебный план десятилетней школы, так же как и план средней школы, отводит на музыку 1 час в неделю в течение всех лет обучения.

Многогранно раскрыта сущность музыкального воспитания в ГДР (цели, содержание, организация, коренные вопросы методов работы) Паулем Михелем в докладе на IX конференции ИСМЕ — «Музыкальное воспитание в ГДР на службе всестороннего и гармонического развития личности». Уже сама тема доклада говорит о позиции автора по вопросу: зачем введена музыка в школу? Пауль Михель исходит из общего положения социалистической педагогики о всестороннем, гармоничном развитии личности, на что направлена вся система народного образования ГДР, о важности единства всех сторон воспитания (умственного, нравственного, эстетического и др.), о роли искусства, в частности музыки, в «активизации эмоциональных сил человеческой личности и мобилизации ее интеллектуальных и моральных ресурсов...»[2]. В названном докладе рассмотрены разные точки зрения на роль «авангардистской» и «старой» (классической) музыки, на особенности музыкального воспитания в век НТР; разбираются взгляды на развитие музыкальных способностей у всех людей и другие существенные вопросы. Как и К. Хофман, П. Михель подчеркивает, что «в центре внимания школьного музыкального воспитания — пение и слушание музыки. Им подчинены — как средства цели — обучение музыкальной теории, использование приобретенных навыков, анализ процессов, происходящих в музыке, а также любые методические приемы (ладовые слоги, ручные знаки и др.). Любая музыкально-теоретическая работа приобретает ценность только тогда, когда помогает сделать более глубокими музыкальные переживания и побудит учащихся к собственной творческой деятельности»[3]. Поскольку проблема восприятия музыки в общеобразовательной школе до 1945 года не ставилась, в этой области еще идут поиски и системы, и методов работы. В настоящее время следование хронологическому принципу встречает все большую критику. На основании специальных исследований восприятия музыки детьми подбор репертуара проводится не по хронологическому принципу, а в зависимости от поставленной задачи по принципу сходства или контраста. «...Дети с первых же классов слушают сочинения современных композиторов, особенно

---

[1] Музыкальное воспитание в современном мире, с. 247—248.
[2] Там же, с. 89.
[3] Там же, с. 98—99.

композиторов ГДР. Это помогает приобрести опыт музыкального восприятия стилей и форм различных эпох»[1].

В различных номерах немецкого журнала «Музыка в школе» систематически публикуются материалы в помощь учителю (к какой теме целесообразно привлечь то или иное произведение, как построить работу для большей ее систематичности и т. п.). Поскольку данный журнал является ежемесячным, учитель постоянно в курсе современных проблем получает свежую информацию о музыкальной жизни в ГДР и за ее рубежами, через обзорные статьи знакомится с итогами работы, возникающими проблемами.

* * *

Из проведенного краткого обзора музыкального воспитания в трех странах социалистического лагеря можно увидеть, что при совпадении основной его цели — формирование всесторонне развитой личности будущего строителя коммунизма — в каждой стране есть свои особенности как в объеме проводимой работы, так и в понимании значения тех или иных видов музыкальной деятельности.

§ 2. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ (АНГЛИИ, США)

Музыкальное воспитание в капиталистических странах, как и везде, не является областью, обособленной от общих задач школы, оно обусловлено основными положениями о сущности культуры, просвещения, искусства. Музыкальное воспитание в этих странах составляет часть общей системы просвещения, несущей на себе печать капиталистических условий, классовых противоречий. Поэтому, анализируя высказывания представителей стран капитализма, в любой области всегда приходится соотносить теоретические положения с их практическим претворением. Кроме того, необходимо иметь в виду, что одинаковые с нашими термины «всестороннее воспитание», «эстетический идеал» и другие в понимании буржуазных деятелей имеют совсем иной смысл: их содержание определяется исходными методологическими позициями, мировоззрением авторов. Вот так понимает, например, термин «духовные ценности» профессор Е. Е. Харпер: «Духовные ценности основываются и коренятся в вере человека в божественный разум, который является созидающей, ответственной и господствующей силой во вселенной». Музыка, по его мнению, является одним из проявлений «божественной силы, и поэтому в воспитании важна такая музыка, как духовные оратории Баха, Генделя, Гайдна, реквиемы и мессы Брамса, Верди, Франка, приводящие к «духовному объединению» самых различных людей (национальностей, классовой принадлежности). Музыка — выше классов. Воспринимая

[1] Музыкальное воспитание в современном мире, с. 99.

произведение искусства, следует «отдаваться» ему, «вливаться» в него, так как восприятие — это якобы не познание и даже не созерцание, а «форма самого бытия».

Буржуазные философы, а за ними и педагоги утверждают, что художественное произведение вовсе не отражает реальный мир, а служит для самовыражения создателя, поэтому и восприятие произведения искусства ничего не может дать для понимания реального мира, не может обогатить человека радостью познания. Суть — в наслаждении от возникновения «чисто психологических» образов, которые зависят лишь от самого воспринимающего и никак не связаны с действительностью. Утверждение буржуазных искусствоведов о «независимости» искусства от реальной жизни совершенно закономерно приводит к тому, что они отказывают искусству в познавательной ценности, в его значении для формирования интересов и стремлений людей.

А. Г. Егоров в книге «О реакционной сущности современной буржуазной эстетики», подробно рассматривая те или иные «нюансы» во взглядах буржуазных теоретиков на сущность искусства, его роль в общественной жизни, делает следующий вывод: «Разумеется, было бы заблуждением полагать, что в буржуазной эстетике нет ничего, кроме «классового субъективизма». Ее представители иной раз приводят ценные материалы, оперируют интересными фактами и наблюдениями там, где это не затрагивает интересов классов. Таковы, например, многие вопросы архитектоники, языка художественных произведений и т. п. Но теоретическим обобщениям этих философов, искусствоведов и литературоведов, их методологии, их гносеологии верить нельзя. Теории, которые они проповедуют, обращены не вперед, а назад. Они тормозят развитие передового искусства, мешают приобщению к нему широких народных масс»[1].

Знакомство с зарубежными материалами в области музыкального воспитания позволяет сделать аналогичный вывод. Многие высказывания педагогов-музыкантов тоже содержат интересные факты, наблюдения, но либо они представляют прогрессивное начало, борющееся с официальным направлением, либо это лишь внешне красивые слова, прикрывающие реакционную сущность. Следует заметить, что основные педагогические направления в капиталистических странах в значительной мере едины. Многие теоретические положения имеют одни и те же источники, в первую очередь взгляды Джона Дьюи и Зигмунда Фрейда[2]. Так при определении целей, задач, содержания музыкального воспитания подрастающего поколения, которые неразрывно связаны с обще-

---

[1] Егоров А. Г. О реакционной сущности современной буржуазной эстетики. М., 1961, с. 295.

[2] Д. Дьюи (1859—1952) — реакционный американский философ-идеалист, прагматик; он считал, что основой всего является личный опыт, и игнорировал систематическое научное образование. З. Фрейд (1856—1939) — австрийский врач-психиатр и психолог; субъективный идеалист. Объяснял все явления жизни (включая классовую борьбу и войны) движением внутренних психических сил.

педагогическими проблемами, с общепедагогической теорией, сказываются идеи Дьюи о ведущем значении личного опыта ребенка, его практической деятельности. Исходя из положения Дьюи о том, что воспитание и обучение должны строиться на личном опыте детей, главной задачей объявляется не организованное, целенаправленное руководство детьми, обучение их конкретным навыкам и знаниям, а «реконструкция», «реорганизация» опыта, уже имеющегося у них. Некоторые мысли Дьюи, — например, о выявлении творческих способностей детей, о необходимости поддерживать их стремления все «исследовать» самим, — интересны и на первый взгляд прогрессивны. Однако при более глубоком изучении выдвигаемых им положений и особенно при рассмотрении их в практическом применении, в частности в музыкальном воспитании, первое благоприятное впечатление меняется коренным образом. Выявление творческих способностей оказывается нужным для того, чтобы, отделив детей «способных» от «неспособных» (без учета домашней подготовки), строить всю систему образования в соответствии с этими данными: предоставлять первым максимум возможного и ограничивать вторых лишь самым необходимым минимумом знаний и навыков. Педагогические принципы Дьюи характерны тем, что фактически утверждают разделение образования по классовой принадлежности учащихся.

Субъективный идеализм З. Фрейда, сказывающийся в отрицании ведущей роли социальной среды в деятельности людей, выдвигающий в качестве основного двигателя жизни человека и общества «внутренние психические процессы», которые якобы обусловливают, определяют саму «реальность», особенно ярко проявляется в теории способностей, в определении сущности и задач искусства в педагогическом процессе. В сочетании с идеями Дьюи идеи Фрейда составляют ту психолого-педагогическую основу, на которой строится теория, доказывающая необходимость приспособления детей к среде, подготовки их к жизни в этой среде, но не к ее переустройству. Под лозунгом «свободы ребенку», свободы его «самовыражения» практически сказывается классовость воспитания. Утверждая, что ребенку «вредно» систематическое обучение под руководством педагога, настаивая на свободе самовыражения, последователи Дьюи и Фрейда действуют против интересов детей трудящихся. Имея чрезвычайно скудные возможности в семье для накопления личного художественного опыта, необходимого для самовыражения в области искусства, эти учащиеся и в школе не получают достаточного материала для развития художественных способностей. Это положение закрепляется и соответствующей системой учебных заведений, различающихся между собой и по содержанию обучения, его качеству, направленности, и, главное, по стоимости обучения.

Та картина, какая имела место в народном просвещении дореволюционной России (с ее учебными заведениями для привилегированных слоев населения и для народа), типична и для современного буржуазного общества.

Музыкальное воспитание в Англии

Организация учебного процесса в английской общеобразовательной школе, как и в ряде других капиталистических стран (прежде всего, в США), характеризуется отсутствием единых учебных планов и программ. Директора школ или заведующие отделениями обычно сами определяют объем знаний и навыков по каждому предмету учебного плана для каждого года обучения. На этой основе учитель сам разрабатывает учебную программу по предмету, который он преподает. Учебный план, составляемый директором с учетом местных условий, действует в течение одного года, т. е. не является стабильным. Все учебные планы фактически «примерные». В школах разного типа в таких «примерных» планах музыка занимает разное место, т. е. ей отводится различное количество времени, нередко она вообще не вычленяется в отдельный предмет и может быть предусмотрена (а может быть и не предусмотрена) в количестве времени, отводимом учебным планом на «искусство». Но и само «искусство» во многих планах не имеет прочного места; указывается, например: «искусство или работа в мастерских», «искусство или биология», «история или искусство». Нередко при этом имеется приписка: «для слабых учащихся», т. е. для тех кто не проявил данных для «серьезных» занятий.

Естественно, что разное «официальное» положение музыки в учебных планах сказывается и на результатах музыкального воспитания. Кроме того, результаты музыкального воспитания зависят от того, как понимает учитель цель своих занятий, как определяет их содержание. Содержание и методика музыкального воспитания в общеобразовательной школе интересует широкие круги музыкальной общественности, в том числе и профессионалов-композиторов не только Англии, но и других стран. В английскую школу пришли композиторы с целью разработать новое направление музыкального воспитания детей, суть которого в следующем. По их мнению, «нелепо навязывать детям сразу необычайно сложные произведения, созданные в русле западной музыкальной традиции (имеется в виду классическая музыка XVIII—XX веков.— *О. А.*), хотя бы они и привлекались в облегченном виде. Новое направление признает, во-первых, что ребенок должен в своем развитии вновь открыть для себя весь ход исторического развития музыки вплоть до достигнутого им уровня на данном этапе. И во-вторых, что музыкальный язык поп-музыки, джаза, танцевальной музыки не должен слепо отвергаться, как нечто вульгарное или не имеющее отношения к «искусству музыки», хотя бы потому, что непосредственный интерес ребенка к какой бы то ни было музыке — достояние слишком ценное, чтобы пренебрегать им или его подавлять». Как видим, позиция вовсе не новая и к тому же довольно путано изложенная. Конечно, «навязывать» детям «сразу необычайно сложные произведения» не следует. Но, во-первых, если они даются «в облегченном виде», то, следова-

тельно, перестают быть «необычайно сложными». А во-вторых, что значит «навязывать»? А если сказать «знакомить»? Да еще в форме, интересной для детей? И как же миновать наследие XVIII и XIX веков, если дети должны «открыть для себя весь ход исторического развития музыки»? Явно у автора концы с концами не сходятся. Также и по отношению к музыке «рока», джаза и т. п. Опять же абсолютно отвергать (как и принимать!) что-либо педагог не должен. Вся суть в том, что понимается под пренебрежением к интересам ребенка, их подавлением. Если музыкальные интересы детей в силу тех или иных причин сводятся к музыке пошлой, антихудожественной и педагог, расширяя их кругозор, приобщает к музыке высоких чувств и мыслей, то это вовсе не означает подавление личности ребенка. Уже давно известно, к чему всегда приходят «ревнители детской свободы» в буржуазной педагогике. Оставлять ребенка на уровне его личного опыта, интересов (позиция Дьюи) — значит ничему не обучать его, не развивать, не воспитывать.

Патрик Карниги в своей статье «Композитор в школе» приводит мнение профессора теории музыки в Йорке Уилфреда Мелларса о том, что интерес к музыке у подростков можно вызвать, идя от их увлечения «битлзами», и через таких представителей джаза, как Дюк Эллингтон, Чарли Паркер и Телониус Монк, перейти к «серьезной» музыке.

Думается, что позиция автора вполне ясна: давайте детям поп-, рок- и прочую музыку, они *потом* перейдут к Бартоку, Стравинскому, затем «несомненно» — к Бетховену и Моцарту, а если не перейдут, «ничего страшного не случится». Видимо, суть в этом. Критикуя старую программу, автор высказывает и ценные мысли об опасности «препарирования» классики в целях ее «доступности» школьникам, но делает из этого, с нашей точки зрения, неверный вывод: «Классический репертуар находится по большей части за пределами эмоционального восприятия большинства детей (что скорее связано со зрелостью переживаний, нежели с их интенсивностью), и это привело к тому, что детей держали на строгой диете, предлагая им лишь духовную «похлебку». Выяснилось, однако, что, когда речь идет об интенсивности, эмоциональный голод ребенка фактически неутолим».

Проблема приобщения детей к классической и современной музыке волнует многих педагогов разных стран, в том числе и английских. Так, например, Д. Гамильтон в докладе на IX конференции ИСМЕ высказывал мысль, что к современной музыке (Б. Бартока, Лютославского, С. С. Прокофьева и др.) следует приобщать с самого начала обучения, так как иначе, привыкнув к музыке мажорно-минорной системы, они не смогут воспринимать музыку, написанную как до появления этой системы, так и после того, как пришли другие системы.

Значительным вниманием английских педагогов пользуется «электронная» музыка. В литературе приводятся примеры того, что учащиеся, в частности подростки, начинают увлекаться музы-

кальными занятиями тогда, когда им предоставляется возможность оперирования с магнитными записями, ускорения или уменьшения темпа, громкости звучания. Правда, неизвестно при этом, что делается с музыкой, или это такие «произведения», которые не зависят от того, *как* их исполнять?

В свободном оперировании техникой на уроках музыки многие педагоги видят путь *творческого развития детей*. Они считают, что на этом пути дети могут выражать свои мысли и чувства об окружающем мире и, кроме того, знакомятся с технической аппаратурой, имеющей определенную значимость в современном мире. Эта позиция подкрепляется тезисом, который фактически может привести и к позитивным, и к негативным результатам, в зависимости от того, как его понимать. Так, например, С. Дж. Уиллинг, опираясь на учение известного швейцарского ученого Ж. Пиаже в области детского мышления, считает, что, для того чтобы чему-то научиться, дети должны быть активны. Момент обучения наступает тогда, когда дети сами пытаются разрешить важнейшие проблемы. «...Дети должны сами суммировать свой опыт и никто за них этого сделать не может»[1].

Это положение, нам представляется, будет справедливым лишь при условии, что «опыт» дети получают не самостоятельно, а с помощью учителя и у них уже имеется такая *подготовка*, которая позволит им самостоятельно сделать какой-либо вывод и т. п.

Достаточно ясное представление о состоянии музыкального воспитания в Англии дает, в частности, доклад Джека Доббса «Проблемы, вызванные отношением подростков к музыке как школьному предмету», сделанный им на IX конференции ИСМЕ. Он говорит: «Официальные документы и данные школьной администрации свидетельствуют о том, что многие английские школьники в возрасте от 13 до 16 лет относятся с безразличием или просто отвергают музыкальное воспитание, являющееся составной частью школьной программы. Они считают, что уроки музыки не только бесполезны (что можно понять с точки зрения будущей карьеры), но скучны и бессмысленны (что настораживает больше)». Далее автор разбирает причины такого отношения: 1) учащиеся объединены в группы без учета их музыкального развития, имеющихся музыкальных навыков; 2) отсутствие преемственности между начальной и средними ступенями образования и в то же время должного контраста; 3) музыкальный репертуар не всегда дается с учетом интересов подростков, их интеллектуального и эмоционального развития; 4) разрыв между собственным музицированием подростков, которое занимает большое место в их жизни, — и школьным уроком, его содержанием; 5) учитель; качество его преподавания, учет им новых условий жизни, запросов школьников и т. п.

---

[1] Музыкальное воспитание в современном мире, с. 231.

Как видим, эти же вопросы волнуют и советских педагогов. Вместе с тем нельзя не обратить внимания на такой факт, который совершенно немыслим в системе образования социалистической страны: по свидетельству докладчика, в английской средней школе после двух лет обучения музыка *является обязательным предметом только для девочек и менее способных учащихся!* Отсюда понятен вывод Д. Доббса: «Вполне закономерно, что мальчики и более способные учащиеся смотрят на нее с подозрением». Размышляя над путями улучшения состояния музыкального воспитания школьников, Доббс особое значение придает организации занятий и учителю, его подготовке. Он предлагает пересмотреть форму занятий: вместо одного общего урока создавать группы по интересам, занятия в которых, может быть, будут вести разные педагоги. Следуя такому принципу, фактически будут организованы кружки, в которые войдут дети, уже проявившие какие-то определенные интересы. Однако известно, что в школе часто еще только приходится «пробуждать» эти интересы, формировать их, и, кроме того, предлагаемый Доббсом свободный переход из группы в группу мало реален, если только не заботиться о *систематическом* музыкальном развитии учащихся: ведь перешедший, например, из «оркестровой» группы в группу «народной песни» не будет знать того, что уже усвоено ее участниками.

В высказываниях многих английских педагогов часто справедливо говорится о значении музыки в воспитании человека. Например, Рой Слэк пишет: «Если в процессе обучения мы не будем воспитывать человека в целом, то есть его тело, мозг и душу, мы никогда не выполним своего долга по отношению к тем, кого мы учим, независимо от возраста и музыкальных способностей». Ставятся вопросы о необходимости изучения влияния радио и телевидения на психику детей в целом, и в частности на их музыкальное развитие; о роли семьи и ее связи со школой, т. е. вопросы, продиктованные современной жизнью.

В отношении собственно *методики* музыкального воспитания так же можно сказать, что в ней нет единства: есть попытки модернизации системы ознакомления детей с музыкальной грамотой, введение различных наглядных пособий и вместе с тем традиционные приемы, идущие от системы «тоника — *соль-фа»,* разработанной еще Дж. Кёрвеном (1816—1880) и Сарой Анн Гловер (1785—1867), известной сейчас как «релятивная система».

При разучивании песни, например, предлагается сначала рассказать о ее содержании, затем выучить наизусть (декламировать, пропевать мелодию, инсценировать, иллюстрировать рисунками). Не рекомендуется долговременное механическое повторение одной песни за другой. Более целесообразным считается после новой песни повторять уже знакомую или почти выученную.

Характерным для английской школы является религиозное воспитание. Посещение церкви во многих школах является совершенно обязательным. Отсюда и в музыкальном воспитании церковная музыка занимает видное место.

Люси Вельч пишет по этому поводу: «В средних школах следует использовать время, когда все учащиеся объединяются для богослужения, так как очень важно, чтобы чтение евангелия, молитвы и гимны воздействовали одновременно. Гимны должны быть разучены и слова объяснены в каждом отдельном классе (во время урока пения), а объединение для пения всей школой может происходить утром, раз в неделю, или после общего сбора, или в течение нескольких минут перед ежедневной утренней молитвой. Дети будут думать о том, что они поют, и будут считать это время, посвященное молитве и богослужению, подготовкой к дневному труду. Атмосфера религиозного подъема, которую можно создать, имеет чрезвычайно большую ценность. Если добавляется специальное время для пения после пения религиозного, то это могут быть национальные, народные песни». В этой же статье автором высказана мысль, постоянно встречающаяся и в других материалах (а главное, в официальном положении музыки в школе), что уровень музыкальной работы весьма различен в разных школах и в большой мере зависит от отношения к ней дирекции и других членов педагогического коллектива.

Музыкальное воспитание в США

Как уже отмечалось, в США, как и в Англии, не существует обязательных, единых для всех школ всех штатов учебных планов и программ. Не существует в США и министерства просвещения: управление образованием децентрализовано. В каждом из 50 штатов имеется своя система руководства. Помимо «общественных» школ, в США существуют учебные заведения, финансируемые и управляемые частными организациями. Частные школы могут быть религиозными или светскими, обычными или экспериментальными. Существуют в Штатах и разные типы учебных заведений высшего образования: младшие (двухлетние) колледжи, четырехлетние колледжи, университеты, профессиональные институты. Они также могут быть разными: штатными, городскими, частными (светскими и религиозными). Но и один тип школы может иметь совершенно разное содержание обучения. «Всякая попытка подробно описать американскую начальную школу легко может разрастись в обширный труд — настолько многогранна деятельность учебных заведений этого вида. Начальная школа — это обучение и воспитание, музыка и рисование, приобретение умений и навыков и организация культурных мероприятий. Ассоциация родителей и преподавателей и бригады по охране переходящих улицу школьников... Из-за децентрализованного характера американского образования полной договоренности о целях и методах начального обучения нет и не может быть»[1].

Обычно ведомства просвещения дают лишь рекомендации от-

[1] Народное образование в США (издана к выставке в Москве), с. 14, 19.

носительно распределения учебного времени между предметами по годам обучения. При этом дается либо процентное соотношение учебного времени, либо примерное количество часов (минут), отводимых в неделю на изучаемый предмет.

Следует заметить, что начиная с X класса в США практикуется система *выборных* предметов; обязательными являются английский язык, социальные науки, математика, естествознание, физкультура. Все остальные предметы являются «элективными». Школы предлагают на выбор до 150 предметов. Естественно, что музыка как школьный предмет является «случайной», неопределенной по объему, содержанию работы. Вместе с тем в различных педагогических работах (книгах, журналах, статьях) о музыкальном воспитании нередко говорится как о важном звене в развитии личности, средстве выражения чувств, средстве коммуникации. В журнале «Америка» (1969, май, № 151), специально посвященном вопросам народного образования в США, отмечается необходимость его совершенствования в целом (об изменениях учебных планов, программ, технического оснащения и др.), в том числе и в плане важности развития индивидуальных способностей, творческих качеств учащихся.

В материалах, посвященных специально вопросам школьного музыкального воспитания, также часто идет речь об его усовершенствовании, предлагаются различные пути, однако постоянна мысль о том, что, поскольку школы США не находятся под государственным контролем, ожидать определенных сдвигов, достижения единства в программах, методических установках — не приходится.

Определенную работу в этом направлении проводит специальная организация — «Национальная конференция преподавателей музыки» (MENC), имеющая отделения в разных штатах. В «Руководстве» для наблюдателей штатов в области музыки, разработанном MENC, сформулированы основные цели музыки в школе:

«Свод прав ребенка в области музыки:

1. Каждый ребенок имеет право на полное и свободное проявление и развитие его способностей в области музыки...

2. Ребенок вправе получить возможность воспринимать музыку вместе с другими людьми, что должно усиливать чувство удовольствия от нее, заставляет выше ценить чувства и настроения других людей.

3. Ребенок вправе получить возможность творить музыку, пользуясь советами и помощью при обучении пению, игре хотя бы на одном инструменте, отдельно и в коллективе, и в таком объеме, который позволяют его возможности и интересы к творчеству.

4. Ребенок вправе получить возможность расти как ценитель и знаток музыки, как музыкант, пользуясь советами, аналогичными советам, предоставляемым по другим предметам общеобразовательной программы.

5. Ребенок вправе получить возможность развивать свои интересы и способности в области музыки максимально, с тем чтобы

использовать свой талант для духовного обогащения себя и общества.

6. Ребенок вправе получить образование, которое настолько сформирует и разовьет его любовь к музыке, разовьет его творческие способности, что бы он мог способствовать развитию общества».

В третьей главе названного «Руководства» дается краткая история школьного музыкального образования:

«Музыка впервые была введена в образовательную программу общественной школы в Бостоне в 1838 г. в результате упорной борьбы Лоуэлла Мэйсона. Это нововведение распространилось немедленно. До начала нашего века музыку преподавали только в больших городах и столицах. В следующие 20 лет интерес населения к музыке стремительно возрастал и захватил маленькие городки и промышленные районы. В настоящее время число учителей музыки в Соединенных Штатах приблизительно составляет 60 тысяч... Высшие чиновники по образованию в 23 штатах ввели одну или более штатных единиц, деятельность которых непосредственно связана с программой музыкального образования в этих штатах».

В книге «Руководство» сказано: «Принятие музыкального обучения как составной части общего образования штата в Соединенных Штатах было осуществлено сравнительно недавно. Еще не пришло время четкого понимания важности вклада, который музыка может внести в общеобразовательный процесс. Так же и роль системы музыкального воспитания еще не является до конца осознанной. Тем не менее программы музыкального образования в штатах должны включать такие виды, содержание которых будет способствовать усилению влияния и роли музыки в школе».

О состоянии и перспективах музыкального воспитания в США много интересного было высказано в докладах на IX конференции ИСМЕ. В этом плане, пожалуй, наиболее интересен доклад Роберта Вернера «Современный музыкальный проект в Соединенных Штатах — его программы и значение». В нем автор рассказывает о создании «Проекта» (в 1959 году, благодаря специальному «фонду Форда»), целью которого явилось совершенствование системы музыкального воспитания. Деятельное участие по выполнению «Проекта» приняли композиторы, которые в течение определенного времени (1—2 года) работали в одной из 77 школ. В результате выявленных достоинств и недостатков были созданы курсы для повышения квалификации учителей музыки. На этих курсах апробировались разные экспериментальные программы для начальных и средних школ. В 1965 году «Проект» организовал семинар по проблемам всестороннего музыкального мастерства с участием выдающихся преподавателей музыкальных дисциплин. На семинаре рассматривались вопросы творчества, восприятия музыки, ее исполнения, музыкальной грамоты (чтение нот).

Сформулированные цели музыкального воспитания в значительной мере совпадают с их определением в советской музыкаль-

ной педагогике: единство обучения, воспитания и развития, важность комплексного подхода в построении урока и т. д. Совпадают и некоторые рекомендуемые методы занятий, в частности использование наглядности, связь музыки с движением, игровые элементы (например, дети то становятся «нотным станом», то «музыкальным инструментом», то «отдельной линейкой», «длительностью» и т. п.). В соответствии со стремлением активизировать музыкально-воспитательный процесс рекомендуется использование на уроке музыкальных инструментов, выбор самими учащимися грампластинок для слушания, применение технических средств.

Разные точки зрения существуют в отношении репертуара: нужно ли давать классику и когда? Какую современную музыку целесообразно ввести в школу и когда, на каких ступенях образования? Некоторые педагоги считают, что для того, чтобы школьникам были интересны уроки, в них необходимо включать все формы современной популярной музыки. «Новому поколению — новая музыка», — провозглашают они; современный школьник, считают они, хочет «новых звуковых ощущений и разнообразных музыкальных стилей», ему «требуется возбуждающее звучание». В этих высказываниях имеет место определенное внимание к интересам школьников, что может быть оценено положительно. Однако следует помнить, что любое положение (тенденция, направление) только тогда может быть правильно оценено, когда ясна цель, достижению которой оно способствует, когда точно определено, чем обогатит учащихся его реализация, в каком направлении будут воспитываться духовные запросы, качества личности.

Вопрос о содержании музыкального воспитания в настоящее время вышел далеко за пределы решения того, на каком материале, например, следует осуществлять развитие детского голоса и слуха, давать представления о выразительном значении элементов музыкального языка. Проблема музыкального воспитания в школе переросла в сложное явление, вызванное социальными условиями, характером развития культуры, искусства, технических средств массовой информации.

ЛИТЕРАТУРА

Абдуллин Э. Б. О начальном этапе музыкального обучения в общеобразовательных школах Японии. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 9. М., 1974.

Алиев Ю. Б. Что мы увидели в Англии. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 12. М., 1977.

Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в Англии и США. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 7. М., 1971.

Белобородова В. К. Музыкальное воспитание в школах Чехословакии.— В кн. Музыкальное воспитание в школе. Вып. 3. М., 1964.

Белобородова В. К. О музыкальном воспитании в школах ГДР. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 4. М., 1965.

Вейс П. Д. О второй музыкально-педагогической конференции в Венгрии.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 8. М., 1972.

Гембицкая Е. Я. Первая национальная всеболгарская конференция по музыкальному воспитанию. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 3. М., 1964.

Горюнова Л. В. Обзор журнала «Музыка в школе» (ГДР) за 1972 г. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 9. М., 1974.

Колев Ц. Обучение пению в средних политехнических школах Народной Республики Болгарии. — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 2. М., 1963.

Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции ИСМЕ. М., 1973.

Музыкальное воспитание в странах социализма. Л., 1975.

Найнис К. О системе детского музыкального воспитания Пьера ван Хауве (г. Делфт, Голландия). — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 11. М., 1976.

Ригина Г. С. О журнале «Музыка в школе» (ГДР). — В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 3. М., 1964.

Румер М. А. Международное общество по музыкальному воспитанию.— В кн.: Музыкальное воспитание в школе. Вып. 2. М., 1963.

Система детского музыкального воспитания Карла Орфа /Под ред. Л. А. Баренбойма. Л., 1970.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ознакомление с историей и современным состоянием музыкального воспитания в разных странах говорит о том, сколь сложен этот вопрос. В зависимости от общественного развития, развития науки, культуры, искусства предъявляются требования к подрастающему поколению, а следовательно, к тем учебным заведениям, которые осуществляют его общую подготовку, и прежде всего к школе. Известно, что школа играет важнейшую роль и в области повышения музыкальной культуры народа. Самые высокие достижения на ниве профессионального музыкального образования будут мало эффективны, если окажутся чуждыми широким народным массам, окажутся без аудитории слушателей, любителей музыки. Поэтому вопросы музыкального воспитания привлекают внимание общественных деятелей, философов, педагогов, психологов, композиторов, музыковедов и многих других.

В настоящее время для совершенствования музыкальной работы в школе ведутся специальные исследования, проводятся различные эксперименты. Одни из них имеют обобщающий, теоретический характер, другие посвящены изучению какого-либо более узкого, частного вопроса, но существенно важного для практики.

Тут следует отметить, что, вычленяя ту или иную грань музыкального развития детей, исследователи подчеркивают, что поскольку в музыке мелодия, гармония, ритм и другие элементы выразительности существуют не изолированно, а взаимосвязаны, то и отдельное рассмотрение каждой из сторон общей музыкальности в значительной мере условно. Понимание же учителем всей системы воздействия музыкально-выразительных средств на формирование музыкальных способностей ребенка позволяет ему более качественно вести обучение. Зная, например, оптимальные методы укрепления музыкальной памяти, учитель не будет опираться только на многократное повторение учебного материала, а будет учитывать умения школьника сопоставлять, сравнивать, делать определенные обобщения. Конечно, каждый педагог понимает, что не могут быть одинаковыми приемы и методы работы с дошкольником, младшим школьником, подростком, юношей. Но в чем

должны заключаться эти приемы и методы, как они будут направлять разные виды деятельности детей на занятиях, может ответить только педагог-исследователь, специально изучающий закономерности каждого важного явления, звена в едином музыкально-воспитательном процессе.

Важнейшее достижение советской музыкальной педагогики состоит в том, что музыкальное развитие ребенка представлено в настоящее время как целостная *возрастная* система. Вся практика музыкального воспитания доказывает, что уже на первом году жизни ребенок не только реагирует на музыку, но при определенных условиях даже подстраивается голосом (во время так называемого гуления) к высоте звучащего тона. То есть музыкальные задатки могут проявиться очень рано и в благоприятной обстановке интенсивно развиваться в музыкальные способности. Такой благоприятной обстановкой должна стать прежде всего окружающая ребенка среда: негромкое звучание гармоничной музыки (радио, грамзапись), напевание спокойных песенных мелодий (их образец — колыбельные песни). Громкие, особенно диссонирующие созвучия, бытовой шум, резкая, крикливая речь и т. п. — отрицательно влияют на слуховой орган, он как бы грубеет, становится менее восприимчивым.

Большое внимание педагогами-исследователями уделено изучению динамики развития музыкальных способностей: музыкального слуха и певческого голоса, ритмического чувства, отзывчивости ребенка на музыку при ее восприятии и собственном исполнении. Памятуя положение советской психологии, что «способности развиваются в соответствующей деятельности» программы детских садов и общеобразовательной школы составлены таким образом, что дети включаются в различные виды деятельности: они слушают музыку, поют, двигаются под музыку, играют на музыкальных инструментах, импровизируют. Систематическая работа способствует постепенному накоплению ими музыкального опыта, развитию соответствующих способностей.

Если на первом году жизни, слыша веселую плясовую или спокойную колыбельную мелодию, ребенок еще неосознанно, импульсивно, но по-разному реагирует на них (плавно покачиваясь или подпрыгивая всем телом), то в 3—4 года он уже способен различать контрастную по характеру музыку, узнать знакомую песню, пьесу (например: пляску, марш, песню). Постепенно, на основе полученных впечатлений от восприятия музыки и ее исполнения, детям 6—7 лет становятся доступными некоторые понятия. Под руководством музыкального воспитателя они приходят к пониманию выразительности таких элементов музыкальной речи, как темп, динамика, регистр.

Естественно, что успешное музыкальное развитие возможно при продуманной системе работы, при применении наиболее эффективных методов. Особое внимание уделяется подбору репертуара, который должен быть интересным для детей определенного возраста, доступным не только по своему содержанию, но и по

объему; преподнесение каждого произведения должно быть таким, чтобы в результате оно хорошо запомнилось, вызывало у детей желание послушать его снова и попробовать исполнить.

Чрезвычайно важным для музыкального развития детей дошкольного и школьного возраста является применение творческого метода. В этом направлении проведена интересная работа по изучению материалов из истории музыкального воспитания. Например, большую теоретическую и практическую ценность дал специальный анализ педагогического наследства Б. Л. Яворского. Актуально и в наши дни утверждение Б. Л. Яворского о том, что детское музыкальное творчество не самоцель, что важен не его «продукт», что это средство всестороннего развития личности. Актуальны и педагогические рекомендации Б. Л. Яворского к использованию ассоциаций (музыкальных, зрительных, моторно-двигательных, словесных), требование им постоянной связи эмоциональных и сознательных элементов в процессе восприятия и исполнения музыки, необходимость учета при любых формах работы (включая и коллективные) индивидуальных стремлений и возможностей детей.

Хотя каждое из выдвинутых Б. Л. Яворским положений было им обосновано теоретически и проверено практически, сегодня их следовало проверить вновь применительно к новым социальным условиям, влияющим на всю жизнь ребенка, его духовное и физическое развитие. Оказалось, что и в новых условиях теоретические и методические высказывания Б. Л. Яворского не потеряли своей правомерности, и даже приобрели особую свежесть, современность.

Проблема активизации творческого развития учащихся, выдвинутая в последние годы на передний план, получила в ряде работ обоснование; была подтверждена и правильность тех путей, которые могут вести к поставленной цели. Здесь прежде всего имеется в виду такое построение процесса обучения, которое предусматривает стимулирование воображения, эмоциональной отзывчивости на музыку путем создания проблемных ситуаций, включения разнообразных творческих заданий по всем видам деятельности, в частности при вокальных, инструментальных, двигательных импровизациях. Музыкальные импровизации, проводимые многими педагогами на занятиях и с дошкольниками, и с школьниками, получили сейчас научно обоснованную базу. Определенные достижения имеются и в деле применения на занятиях несложных музыкальных инструментов. Нередко эта форма музицирования рассматривается в ее разработке Карлом Орфом, в то время, как задолго до Орфа Б. Л. Яворский и его ученики широко использовали при работе с детьми различные инструменты, предлагая учащимся самые разнообразные задания: от простого ритмического сопровождения песни, мелодии инструментального произведения — до сочинения собственных небольших пьес. Методика Б. Л. Яворского получила дальнейшее развитие и совершенствование в ряде экспериментальных исследований последних лет.

Поскольку требования, предъявляемые в школе, реализует учитель, то большое место в проводимых исследованиях занимают вопросы его подготовки. Эта область также многогранна и сложна: она охватывает и историко-теоретические аспекты, и постановку преподавания отдельных дисциплин, входящих в учебный план музыкально-педагогических учебных заведений, и вопросы межпредметных связей, и многие другие.

Особенно интенсивно стала развиваться научно-исследовательская работа по подготовке учителя-музыканта для общеобразовательной школы после открытия при педагогических институтах музыкально-педагогических факультетов (начиная с 1959 г.). За истекший период преподавателями этих факультетов в разных городах и республиках нашей страны проведены различные исследования. Специально изучалась, например, проблема формирования у студентов музыкально-педагогических факультетов интереса к будущей профессии, поскольку без этого не может быть настоящего учителя.

Множество исследовательских работ посвящено специфике преподавания той или иной дисциплины в педвузе, совпадающей по своему наименованию с дисциплинами, преподаваемыми в исполнительских учебных заведениях. Казалось бы, что обучение игре на музыкальном инструменте, сольному пению, дирижированию хором или изучение историко-теоретических дисциплин не зависит от будущей деятельности сегодняшнего студента: во всех случаях нужно владеть конкретными знаниями и навыками. Однако сама жизнь опровергла это убеждение: практика показала, что, например, далеко не каждый, даже отлично владеющий инструментом музыкант, придя в школу, может полностью отвечать ее требованиям. Исполнитель привык к эстраде, определенным образом отделяющей его от слушателей; он исполняет выбранные им самим произведения, и цель выступления состоит в яркой интерпретации объявленной программы. В школе же все происходит иначе: дети хотят не только слышать, но и видеть играющего учителя, его лицо, руки; самому учителю необходимо следить за реакцией детей, т. е. тоже видеть их; после исполнения (а иногда и до него) учителю нужно найти слова, помогающие детям постичь смысл воспринятого, вызвать у них желание поделиться своими впечатлениями. Лишь в исключительных случаях не возникает необходимость повторного исполнения произведения целиком или его отдельных фрагментов. Поскольку в школе произведения крупной формы, как правило, представлены фрагментами, учитель и их должен исполнять как законченные вещи и вместе с тем вызывать у учащихся желание услышать произведение полностью. И что особенно важно для инструментальной подготовки учителя — это умение каждую самую простую пьесу, аккомпанемент к детской песенке преподнести как музыку, в самом полном значении этого слова. Оказывается, далеко не всякий хороший исполнитель обладает всеми перечисленными умениями (а их перечень можно было бы еще продолжить). Поэтому исследовательская мысль педаго-

гов-музыкантов направляется на изучение оптимальных путей совершенствования профессиональной подготовки учителя общеобразовательной школы: как должны сочетаться «академический» и «детский» репертуар, как научить педагога распределять свое внимание во время исполнения, как надо рассказывать об исполняемой музыке и т. д.

Аналогичные проблемы возникают в связи с преподаванием других предметов на музыкально-педагогических факультетах. Следовательно, и они нуждаются в определении научно обоснованных путей их реализации в практике.

Но содержание исследований по вопросам подготовки учителя-музыканта для общеобразовательной школы не сводится только к специфике его обучения отдельным дисциплинам. Современные требования к учителю многообразны: и как к специалисту в конкретной области (музыкальное воспитание детей) и как к всесторонне развитой творческой личности. «Только Личность может воспитать Личность», и если мы хотим, чтобы учитель воспитывал творчески развитых людей, он сам должен быть творчески развитым.

В связи со сказанным возникла необходимость остановиться на проблеме эстетического воспитания будущего учителя-музыканта. Постановка этого вопроса подчас считается необоснованной, так как широко бытует мнение, что уже само повседневное общение учащихся музыкально-педагогических факультетов с музыкой обеспечивает формирование их эстетических качеств. Однако это не так. Нередко, превращаясь в «материал изучения», музыка перестает восприниматься студентом как истинно прекрасное достижение человеческого разума, чувств, таланта; она уже не «высекает огонь» (Бетховен) из его сердца. И тут возникает «эстетическая глухота», невысокие эстетические потребности и вкусы. Признавая, например, на словах (или даже с внутренним убеждением) справедливость оценки классической музыки как вершины человеческого гения, в повседневной своей жизни «для души» такой учащийся обращается не к этим произведениям, требующим особого духовного сосредоточения, а к непритязательным сочинениям-однодневкам. И сколько бы такой учитель ни говорил своим воспитанникам о красоте, ценности творчества композиторов-классиков (прошлого или современности), его подлинное отношение к музыке непременно скажется и на их музыкальных вкусах, потребностях. Отсюда понятно, сколь важно не просто обучать музыке, а действительно воспитывать ею, и следует особенно приветствовать те исследования, которые посвящены рассмотрению данной проблемы.

Несколько доступнее для изучения,— а потому и шире представлены,— вопросы формирования таких качеств личности учителя, как самостоятельность, активность, эмоциональность и сознательность в их единстве, художественно-образное мышление, острота музыкально-слуховых представлений и другие. К сожалению, результаты, полученные в одних условиях, не всегда переносятся

(с соответствующей адаптацией) в другие классы, хотя для этого есть все основания. Если, например, исследователю удалось разработать и проверить эффективность методики развития художественно-образного мышления при обучении игре на фортепиано, то закономерности этого процесса справедливы и для занятий в других классах (дирижирования, вокала и т. д.). То же можно сказать и о результатах изучения некоторых других проблем. Разработанные в конкретных условиях, они благодаря их общезначимости возможны для реализации и в иных ситуациях. В ряде случаев решающую роль многозначности полученных результатов играет не то, что они выявлены в рамках такого-то предмета (при обучении игре на фортепиано, вокалу, дирижированию и др.), а в тех принципах, методах, которые были применены исследователем, обоснованы им теоретически и апробированы в практике учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, обогащение музыкальной педагогики разнообразными научными материалами позволяет сделать новый шаг и в совершенствовании подготовки учителя-музыканта, и в массовом музыкальном воспитании.

Улучшению постановки школьной музыкально-воспитательной работы способствует и распространение интересного передового опыта учителей-практиков, творчески относящихся к возложенным на них задачам. Поскольку каждый урок даже в одном и том же классе по-своему уникален, неповторим, учитель также вовлекается в исследовательскую работу: он наблюдает реакции детей, их успехи, неудачи, анализирует причины того и другого, ищет пути достижения наиболее высоких результатов. Эти поиски освещаются в печати, изучаются и обобщаются педагогами-методистами и в виде тех или иных материалов, рекомендаций становятся достоянием основной массы учителей.

Пожалуй, особенно существенным в современной дидактической системе является стремление освободить школьников от механических приемов заучивания материала. Разрабатывается теория самостоятельных работ учащихся; особое внимание уделяется «проблемному обучению», созданию «проблемных ситуаций», направленных на самостоятельное «добывание» учащимися новых знаний (на основе уже имеющихся). Если до недавнего времени главную задачу школы видели в сообщении учащимся определенных знаний, в формировании навыков и умений, то сейчас, при сохранении этих задач, они уже не считаются достаточными. На первый план выдвигается требование, чтобы школа учила мыслить, чтобы в ее стенах развивалась творческая личность.

К этой цели направлено и массовое музыкальное воспитание.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение. Задачи и содержание курса «Методика музыкального воспитания в школе» 3

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОБЛАСТЬ ИДЕОЛОГИИ

Глава I. **Зависимость цели и содержания музыкального воспитания от общих задач школы**

§ 1. Музыкальное воспитание в русской школе второй половины XIX — начала XX века 8
§ 2. Становление музыкального воспитания в советской школе . . . 19

Глава II. **Урок музыки в современной советской школе**

§ 1. Урок музыки как школьный предмет и урок искусства 27
§ 2. Примерные виды уроков музыки 30

Глава III. **Школьная программа «Музыка»**

§ 1. Из истории становления программы по музыкальному воспитанию в советской школе 33
§ 2. Краткая характеристика программ по музыке 1970—1981 годов 49

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Глава IV. **Музыкальное воспитание в начальных классах**

§ 1. Методика музыкального воспитания в I классе 66
§ 2. Методика музыкального воспитания во II классе 84
§ 3. Методика музыкального воспитания в III классе 92

Глава V. **Музыкальное воспитание в IV—VII классах**

§ 1. Методика музыкального воспитания в IV классе 100
§ 2. Методика музыкального воспитания в V—VI классах 118
§ 3. Методика музыкального воспитания в VII классе 145

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Глава VI. **Музыкальное воспитание во внеклассное время (в школе)**

§ 1. Массовые формы внеклассной музыкальной работы 161
§ 2. Кружковые формы музыкальной работы 163

Глава VII. **Планирование и учет музыкальной работы в школе**

§ 1. Значение планирования музыкальной работы и его виды 168
§ 2. Основные формы учета результатов музыкальной работы . . . 170

Глава VIII. **Современные точки зрения на восприятие музыки, ее исполнение (хоровое пение) и музыкальную грамоту в школе**

§ 1. Восприятие музыки и ее разбор с детьми 172
§ 2. Хоровое пение как вид исполнительского искусства 179
§ 3. Музыкальная грамота в школе 182

РАЗДЕЛ ЧЕТВЕРТЫЙ

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Глава IX. **Музыкальное воспитание за рубежом**

§ 1. Музыкальное воспитание в социалистических странах (НРБ, ВНР, ГДР) 194
§ 2. Музыкальное воспитание в капиталистических странах (Англия, США) 203
Заключение 215

Ольга Александровна **АПРАКСИНА**

МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

Редактор *Э. В. Мазнина*
Художник *В. В. Синельщикова*
Художественный редактор *Т. А. Алябьева*
Технический редактор *М. М. Широкова*
Корректор *С. А. Щипанова*

ИБ № 7218

Сдано в набор 20.05.82. Подписано к печати 18.08.83. А-07711. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага типограф. № 2. Гарн. литер. Печать высокая. Усл. печ. л. 14+0,25 форзац. Усл. кр.-отт. 14,69. Уч.-изд. л. 16,57+0,45 форзац. Тираж 77 000 экз. Заказ № 4164. Цена 70 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Типография им. Смирнова Смоленского облуправления издательств, полиграфии и книжной торговли, г. Смоленск, пр. им. Ю. Гагарина, 2.