

П. В. ХАЛАБУЗАРЬ, В. С. ПОПОВ

ТЕОРИЯ и МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ



МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
АКАДЕМИЯ ПЕРПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ
ИСКУССТВА, КУЛЬТУРЫ И ТУРИЗМА

П. ХАЛАБУЗАРЬ, В. ПОПОВ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Учебное пособие

*Издание второе,
переработанное и дополненное*

*Рекомендовано
Министерством Культуры Российской Федерации
для специальных музыкальных,
учебных заведений*



Санкт-Петербург
2000

ББК 85.31

X 17

Халабузарь П. В., Попов В. С.
X 17 Теория и методика музыкального воспитания: Учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд-во «Лань», 2000. — 224 с. — (Учебники для вузов. Специальная литература).

ISBN 5-8114-0328-3

Издание второе, переработанное и дополненное.

В учебном пособии освещаются проблемы музыкально-эстетического воспитания детей в общеобразовательных школах, внешкольных детских и других специальных музыкальных учреждениях. Анализируются современные направления теории и методики детского хорового исполнительства, дается исторический обзор наиболее прогрессивных методических систем музыкального воспитания за рубежом. Работа адресована учащимся и преподавателям музыкальных школ, училищ, гимназий, слушателям и педагогам специализированных вузов.

ББК 85.31

Авторы:

*ХАЛАБУЗАРЬ Полина Викторовна,
профессор, кандидат искусствоведения,
заслуженный работник культуры России.*

*ПОПОВ Виктор Сергеевич,
профессор, народный артист России.*

Рецензенты:

*Л. Н. ПЕТРОВА, профессор кафедры
«дирижирование академическим хором» ГМПИ
им. Ипполитова-Иванова, заслуженный работник культуры России.*

*Б. М. ЛЯШКО, профессор Московской государственной
консерватории им. П. И. Чайковского, профессор
Академии хорового искусства, заслуженный деятель искусств России.*

Научный редактор:

*Ю. П. МАТЮХИН,
профессор, кандидат исторических наук,
действительный член Международной академии информатизации.*

Оформление обложки С. ШАПИРО, А. ОЛЕКСЕНКО.

**Охраняется законом РФ об авторском праве.
Воспроизведение всей книги или любой ее части
запрещается без письменного разрешения издателя.
Любые попытки нарушения закона будут
преследоваться в судебном порядке.**

© Издательство «Лань», 2000
© П. В. Халабузарь, В. С. Попов, 2000
© Издательство «Лань»,
художественное оформление, 2000

Предисловие ко второму изданию

Первое издание настоящего пособия было опубликовано в 1990 году издательством «Музыка». С момента его выхода прошло более 10 лет, насыщенных событиями, отразившимися на всем укладе жизни нашей страны.

Серьезные изменения произошли и в учебных заведениях (образовательных учреждениях).

Перерабатывая учебное пособие, мы стремились учесть современные тенденции музыкального воспитания и дополнить материал пособия, согласуясь с требованиями настоящего времени.

Авторы

Введение

Курс «Методики музыкального воспитания» следует рассматривать как важную профилирующую дисциплину учебного плана специальности «Хоровое дирижирование». Он призван внести существенный вклад в подготовку специалистов, способных быть активными проводниками передовых тенденций и методов музыкальной педагогики в общеобразовательной и музыкальной школах, в школах искусств, в различных формах организации музыкального воспитания в клубах и внешкольных учреждениях.

«Методика музыкального воспитания» — предмет, изучающий задачи, содержание, организацию, формы и методы музыкальной работы с детьми, подростками и юношеством.

Метод¹ — это совокупность принципов и приемов познания действительности. *Предмет* познания определяет отбор необходимых *принципов* познания. Методика музыкального воспитания направлена на познание принципов воздействия музыки на формирование личности.

В широком смысле слова, методика — область педагогической науки, представляющая собой теорию обучения различным предметам. Методика в более узком смысле слова — учение о методах обучения какому-либо одному, конкретному предмету. В данном пособии раскрываются методы *музыкального воспитания*.

¹ Метод (греч.) — буквально «путь к чему-либо», «способ».

При разборе любого конкретного методического вопроса мы неизменно опираемся на основные положения педагогики, психологии, эстетики, поэтому курс методики музыкального воспитания тесно связан со всеми этими науками.

Полноценная подготовка дирижеров хора в музыкальных училищах осуществляется в процессе изучения всех дисциплин учебного плана. Опираясь на общеобразовательную, эстетическую, музыкальную, педагогическую и дирижерско-хоровую подготовку, курс методики музыкального воспитания ставит цель непосредственно подготовить учащихся к педагогической деятельности, сообщить им основные знания о задачах, содержании, организации, формах и методах работы с детьми, подростками и юношеством, воспитать необходимый комплекс умений и навыков у будущих руководителей детских хоров, учителей музыки, организаторов различных форм внешкольного музыкально-эстетического воспитания и образования.

Музыкальное воспитание как грань эстетического воспитания предусматривает целенаправленное и систематическое развитие музыкальных способностей детей, формирование эмоциональной отзывчивости, способности понимать и глубоко переживать содержание искусства. Важнейшим итогом музыкального воспитания является формирование общей культуры личности.

Причем оно рассматривается не как сфера, доступная лишь избранным, особо одаренным детям, но как составная часть общего развития всего подрастающего поколения.

По сложившейся практике основная сфера профессиональной деятельности выпускников дирижерско-хоровых отделений — педагогическая работа, связанная с музыкальным воспитанием и образованием детей.

Вступая в профессиональную жизнь, дирижер хора должен знать и владеть современными методами музыкальной педагогики, способствующими эффективности музыкального воспитания подрастающего поколения. Раскрыть содержание этих методов, показать их многообразие, нацелить будущего преподавателя на конкретные формы музыкального воспитания — такова задача данного учебного пособия.

Глава I

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО — СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Любителями и знатоками музыки не рождаются, а становятся... Любите и изучайте великое искусство музыки. Оно откроет вам мир высоких чувств, страстей, мыслей. Оно сделает вас духовно богаче, чище, совершеннее.

Д. ШОСТАКОВИЧ

Учитель игры на любом инструменте (будем считать и человеческий голос инструментом) должен быть, прежде всего, учителем, то есть разъяснителем и толкователем музыки.

Г. НЕЙГАУЗ

РОЛЬ МУЗЫКИ КАК ВИДА ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Музыкальное воспитание как средство формирования интеллекта, эмоциональной культуры чувств, нравственности — такой подход характерен для современной музыкальной педагогики. Он основывается на специфике музыки как вида искусства, на особенностях содержания музыкального искусства.

Музыка отражает действительность в движении, в динамике развития. Как и в других видах искусств, центром этого движения является человек с его мышлением, субъективным восприятием объективно существующей реальности.

Понимание музыки как искусства идейно-эмоционального, идейно-психологического в своей основе, как искусства, в котором эмоциональная сущность является основной не только восприятия, но и непосредственно выражения и отображения, — такая тенденция в определении содержания музыки получила признание в высказываниях и трудах эстетиков, психологов, музыковедов, композиторов, ученых. Так, в работе Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей»,² представляющей собой одну из первых попыток дать глубокое толкование специфики развития музыкальных способностей, дается следующее определение: содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроение. Музыка есть путь к познанию мира человеческих чувств. Лишенная эмоционального содержания музыка перестает быть искусством.

²Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. С. 7.

Музыка обладает могучим эмоциональным воздействием, она пробуждает в человеке добрые чувства, делает его выше, чище, лучше, так как в подавляющем большинстве она предполагает положительного героя, возвышенные эмоции. Музыка стремится воплотить этико-эстетический идеал — в этом особенность ее содержания, особенность ее воздействия на человека.

Эту особенность отмечал в свое время великий композитор XX века Д. Д. Шостакович: «Мы не знаем ни одного музыкального произведения, воспевающего злобу, ненависть, разбой. Может быть, такие и создавались кем-нибудь, но они не могли быть большим искусством. Они бесследно исчезли потому, что люди хранят в своей памяти только то, что помогает их борьбе за лучший мир».³ Содержание музыки Шостакович определял как содержание жизни, «преломленное в душе человека, мир чувств, настроений, страстей, мыслей, идей». Его собственная музыка, особенно симфоническая, — образец глубокого осмысления, философского обобщения многих явлений жизни, современником которых он был.

При анализе содержания музыкального искусства особое место уделяется вопросам *ассоциативного мышления*. Конечно, возможность многообразных ассоциаций заложена в основе восприятия любого настоящего искусства. Так, поэзия для возбуждения ассоциаций широко пользуется методом сравнения. Эти сравнения органично вливаются в общее содержание поэтического текста и помогают глубже понять его содержание.

Свойственные музыке обобщения накладывают свой отпечаток и на приемы ассоциативного мышления, помогающего полнее понять специфику отображения внутреннего мира человека. «Музыка не просто холодно информирует слушателей о мире, о мыслях, чувствах, идеалах художника, но и заражает его этим содержанием. Она непрерывно заинтриговывает внимание, ведет его за собой, стимулирует активность восприятия и мышления», — отмечает музыковед В. В. Медушевский, анализируя вопросы психологии художественного восприятия.⁴

³ Шостакович Д. Д. Знать и любить музыку. М., 1958. С. 15.

⁴ Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976. С. 6.

Главное в музыке, по его утверждению, — «преображающий душу и жизнь духовный ее смысл, непостижимо источаемый красотой звуковой организации».⁵ И далее Медушевский обращает внимание на роль высокой музыки в формировании духовного богатства человека: «Во все времена высокая музыка стремилась быть живой не только в душевном, но и в духовном смысле... Бессмертие оказывается внутри великой музыки: она дышит вечностью. Ее содержание — истина и красота, наполняющие человеческие сердца. Содержание пошлой музыки — одержимость соблазнами примитива, торжества низшего над высшим».⁶

Богатство воображения, ассоциативные представления способны обогатить и оплодотворить замысел музыканта. Ассоциативное мышление помогает выявлению образности, выразительности композиторского и исполнительского искусства. Идейное и эмоциональное понимание содержания музыкального произведения дает толчок нашим раздумьям. Важно, однако, помнить, что это понимание, эти раздумья зависят от нашего опыта, от музыкального воспитания, от культуры чувств, предполагающей положительную реакцию, правильную эстетическую оценку объективно ценного художественного произведения.⁷

Искусство может заражать своими идеями, но лишь эмоционально. *Безэмоционального искусства быть не может.* Эмоции, вызванные искусством, — это особый вид чувствований — художественные эмоции. Они требуют высочайшей деятельности психики, напряженной мысленной работы.

В процессе всестороннего развития личности искусству принадлежит ответственной роль, ибо, хотя основой всестороннего развития личности является сама

⁵ Спутник учителя музыки / Сост. Т. В. Чельшева. М., 1993. С. 64. Медушевский В. В. Сущность и специфика музыки.

⁶ Там же. С. 67.

⁷ В определении понятий, чувств, эмоций и их воспитании авторы опираются в основном на следующие научные труды, посвященные разработке этих проблем: Якобсон П. М. Психология чувств. М., 1958; Он же. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966; Он же. Психология художественного восприятия. М., 1964; Симонов П. В. Что такое эмоция? М., 1966; Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции. М., 1968; Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976; Ванслов В. В. Всестороннее развитие личности и виды искусства. М., 1966, и др.

жизнь, в которой главную роль играет целеустремленный творческий труд, но жизнь без искусства не формирует и не воспитывает человека целостного, всесторонне и гармонично развитого.

Искусство называют «школой чувств», но в зависимости от содержания его произведений оно может вызывать различные чувства, ценные и ущербные, ведущие к духовному росту или обедняющие человека.

Эти размышления перекликаются с мыслями музыковеда В. Н. Холоповой, по выражению которой, «музыка может волновать и умиротворять, веселить и сострадать, вводить в транс и лечить, — все это подвластно ее могуществу благодаря таким резервам эмоций, которыми не располагает никакой другой вид искусства».⁸ И далее: «Эмоции в музыке — это эмоции-волнения, и эмоции-идеи, и эмоции-образы, и эмоции-концепции. Мысль может стареть, чувство же — всегда ново».⁹

Эти идеи имеют прямое отношение к современной музыкальной педагогике, которая уделяет вопросам эстетического воспитания большое внимание. Она строится на принципе единства обучения и воспитания и ставит, прежде всего, задачу развития в человеке духовного богатства творческих сил и художественных способностей. Решающую роль в целенаправленном формировании культуры личности играет *художественная деятельность*, необходимая не только профессионалам, но и всем без исключения людям, ибо она помогает формировать активное, творческое отношение человека к труду, к жизни вообще.

Чрезвычайно важно, чтобы воздействие искусства начиналось как можно раньше, в детстве. Воспитанная с ранних лет способность глубоко чувствовать и понимать искусство, любовь к нему сохраняются затем на всю жизнь, влияют на формирование эстетических чувств и вкусов человека. «То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы, — предупреждал В. А. Сухомлинский. — ...Если в раннем детстве довести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимается на такую ступеньку

⁸ Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. М., 1994. С. 90.

⁹ Там же. С. 116.

культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту — маленький человек осознает свое достоинство».¹⁰

Таким образом, цель занятий искусством с детьми — пробуждать творческие силы, воспитывать любовь к прекрасному, любовь к искусству. Педагогика учит нас в процессе эстетического воспитания не ограничиваться лишь пассивным наблюдением; необходимо также и творческое проявление себя в искусстве, овладение навыками коллективного и индивидуального исполнительства.

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Широко известно, что научить любить и понимать музыку можно только при помощи самой музыки, ибо для немusикального уха самая прекрасная музыка лишена смысла. Поэтому необходимо создавать условия для повышения музыкальной культуры детей. Музыкальное воспитание не требует особой одаренности, достаточно «средних способностей» нормального человека.

Рассматривая музыкальное воспитание как сложную художественную деятельность, музыкальная наука подчеркивает, что оно осуществляется в различных формах музыкальной деятельности. Одна из таких форм — *слушание музыки*, которое Б. В. Асафьев считал необходимым использовать для «„гимнастики“ музыкального чувства и сознательного восприятия музыки».¹¹ «Музыкальная культура, — писал он, — нуждается в слушателе, способном критически разобраться в художественных музыкальных явлениях, а не в пассивном созерцателе».¹²

Наблюдения показывают, что научить детей активно слушать музыку — дело сложное. Задача заключается именно в том, чтобы процесс восприятия был активным, творческим, ибо «пассивно воспринимаемая музыка гипнотизирует чувство и завораживает волю».¹³

¹⁰ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1972. С. 52–53.

¹¹ Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973. С. 81.

¹² Там же. С. 90.

¹³ Там же. С. 61.

Как известно, Б. В. Асафьев был одним из инициаторов и теоретиков создания системы детского музыкального воспитания в нашей стране. Предложенные им методы легли в основу музыкальной педагогики.

Стройная система воспитания слушателя продолжает совершенствоваться, о чем свидетельствует опыт ведущих педагогов и музыкальных деятелей.

В наше время, характеризующееся развитием многообразных видов технических средств, способных воспроизводить музыку (радио, телевидение, грамзапись, магнитофоны, кино и т. д.), поток музыкальной информации практически безграничен. Тем важнее становится проблема организации *целенаправленного слушания* музыки, помогающей формировать избирательность потребления музыкальных впечатлений в соответствии с уровнем воспитанного художественного вкуса.

Другой формой приобщения детей к музыке является творческая исполнительская деятельность, которая может осуществляться в самых различных видах (игра на музыкальных инструментах, участие в оркестре, сольное, ансамблевое и хоровое пение, ритмические движения и танец и т. д.).

Из всех видов активной музыкальной деятельности, способной охватить широкие массы детей, должно быть выделено *хоровое пение*. В чем состоят особенности, преимущества этой формы музыкальной деятельности?

Во-первых, хоровое пение — наиболее доступный вид музыкального исполнительства. Эта доступность обуславливается тем, что голосовой аппарат — «инструмент», данный человеку от рождения, совершенствующийся вместе с его ростом и развитием. Воспитание певческих навыков есть одновременно и воспитание человеческих чувств и эмоций.

Во-вторых, хоровая музыка тесно связана со словом, что создает базу для более конкретного понимания содержания музыкальных произведений. Хоровая музыка всегда ярко программна. Содержание ее раскрывается и через слово, поэтический текст, и через музыкальную интонацию, мелодию. А потому идейно-эмоциональная сущность содержания хоровой музыки как бы «удваивается». Эта особенность очень важна для музыкального воспитания детей, которым свойственна конкретность мышления, образность представлений.

В-третьих, необходимо отметить коллективный характер процесса хорового пения, где все помогают, поддерживают друг друга. Каждый чувствует себя ответственным за общее дело.

И, наконец, хоровое пение обеспечивает возможность первоначальных музыкальных впечатлений, способствует овладению «музыкальной речью», что, в свою очередь, помогает более точно и глубоко выявить музыкальные способности.

Б. М. Теплов утверждал следующее: «Мы не имеем таких знаний, которые позволили бы давать отрицательный диагноз о музыкальности ребенка до начала систематического и квалифицированного музыкального воспитания и обучения».¹⁴ Хоровое пение может обеспечить такое квалифицированное музыкальное воспитание и обучение большой массы детей. При этом музыкальное воспитание должно строиться на принципах отбора специальных методов применительно к возрасту и способностям детей, а не по принципу отсева менее способных. Методы воспитания должны отражать принцип демократизма искусства.

И слушание музыки, и исполнительская, творческая деятельность детей теснейшим образом связаны с музыкально-познавательной деятельностью.

В процессе многообразных форм музыкального восприятия дети узнают, постигают, осваивают закономерности музыкального языка, учатся осознавать и воспроизводить музыку, приобщаются к занятиям нотной грамотой. Все это расширяет кругозор учащихся, раздвигает горизонты исполнительской деятельности, дает возможность значительно повысить уровень исполнительских навыков, развить музыкальные способности детей.

Но, кроме указанных выше форм музыкальной деятельности, необходимо отметить еще одну, которую можно отнести к высшему этапу музыкально-эстетического воспитания. Она проявляется прежде всего в осознании потребности общения со слушателями, в чувстве необходимости пропагандировать музыкальное искусство. Это своеобразная форма проявления творческой активности личности, способной отдавать свою любовь к музыке и свои знания на благо обществу. Такая общественно по-

¹⁴ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. С. 325.

лезная деятельность в то же время пробуждает чувство ответственности, побуждает к расширению своих музыкальных знаний, заставляет систематически их совершенствовать.

Таким образом, влияние музыки на воспитание личности проявляется и осуществляется в различных формах музыкальной деятельности:

- а) слушании музыки;
- б) творческой деятельности, исполнительстве;
- в) познавательной деятельности (музыкальной грамотности);
- г) общественно-полезной деятельности, выражающейся в необходимости сознательной и активной пропаганды музыкального искусства.

Все формы музыкальной деятельности помогают формировать навыки активного восприятия музыки, обогащают музыкальный опыт детей, прививают им знания, что в целом является важной предпосылкой обогащения музыкальной культуры школьников.

Музыкальное воспитание можно, следовательно, понимать в широком и в более узком смысле.

В *широком* смысле музыкальное воспитание — это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, развитие идейно-эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений. В таком понимании музыкальное воспитание — это воспитание *Человека*.

В более *узком* смысле музыкальное воспитание — это развитие способности к восприятию музыки. Оно осуществляется в различных формах музыкальной деятельности, которые ставят своей целью развитие музыкальных способностей человека, воспитание эмоциональной отзывчивости к музыке, понимание и глубокое переживание ее содержания. В таком понимании музыкальное воспитание — это формирование музыкальной *культуры* человека.

Глава II

ОСНОВНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИИ

Музыка есть стенография чувств.

Л. Н. ТОЛСТОЙ

Не всем быть художниками — но любить и понимать искусство могут и должны все.

А. Н. СЕРОВ

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Развитие искусства и художественное воспитание народа неразрывно связаны друг с другом.

Проблема взаимоотношений между высоким искусством и народом существовала давно. Еще французские просветители XVIII века, видевшие в искусстве одно из средств нравственного и социального преобразования, искали пути к народу, стремились создать для него особое, понятное ему искусство.

В XIX веке в России эта проблема становится одной из центральных в идеях и творчестве многих художников — в литературе, музыке, живописи. Идеи демократизма, народности высказывали многие русские музыканты.

Горячо выступал за необходимость понимать музыкальную культуру музыкальный критик и композитор Александр Николаевич Серов (1820–1871). В одной из своих критических статей он писал: «Искусство только тогда может процветать, когда для него подготовлена почва, а почва эта готовится большим и большим пониманием, сочувствием, образованностью вкуса. Понимание же искусства, сочувствие ему, образованность музыкального вкуса — в тесной связи с распространением музыкального знания. Не всем быть художниками — но любить и понимать искусство могут и должны все».¹⁵

Главную цель музыкального просвещения Серов видел в том, чтобы научить не сочинять, а *слушать* музы-

¹⁵ Серов А. Н. Критические статьи. Т. 1. СПб., 1892. С. 502.

ку, то есть вникать в средства выражения, уметь наслаждаться искусством. Он верил в возможность самостоятельного развития русских музыкальных талантов. Серов видел силу искусства во влиянии прекрасного на душевные свойства человека.

За народность и демократизм искусства выступал также великий русский критик *Владимир Васильевич Стасов* (1824–1906). Огромны его заслуги в деле защиты и пропаганды русской национальной реалистической музыки. Сетую на современную ему постановку музыкального образования в консерватории, Стасов возмущался прежде всего тем, что консерватория высокомерно игнорирует русскую национальную музыку, а выпускники ее представляют собой музыкантов-ремесленников далеких от решения задач музыкального воспитания.

Просветительские традиции «Могучей кучки» нашли отражение в музыкально-критической деятельности *Цезаря Антоновича Кюи* (1835–1918), который считал, что оценка музыки народом может быть основана только на личном вкусе, развитом и облагороженном изучением музыкальных произведений. Это изучение желательно, по мнению Кюи, *для всех*.

Идеи просветительства, воспитания аудитории и музыкантов в духе прогрессивных воззрений своего времени были свойственны русской классической музыкальной школе. Это выражалось, в частности, в том, что все русские музыканты-классики были педагогами (М. Глинка, А. Даргомыжский, П. Чайковский, С. Танеев, Н. Римский-Корсаков, А. Серов и др.). Русская классическая музыкальная школа оказывала решающее воздействие на развитие музыкального образования в России. Педагогическая деятельность композиторов-классиков была частью их общественной жизни. Они и сочиняли не «для самих себя», а в расчете на понимание широкой аудитории. Так, *Николай Андреевич Римский-Корсаков* (1844–1908), в течение всей своей жизни соединявший композиторскую и педагогическую деятельность, понимал свое назначение как педагога-просветителя, педагога-гражданина. Занимаясь в хоровой капелле с мальчиками игрой на фортепиано, теорией, он ставил своей целью приучить их к серьезному взгляду на их музыкальную будущность и возбудить в них любовь к искусству. Таких же принципов придерживался и *Сергей Иванович Танеев* (1856–1915).

Образ русского музыканта XIX века — это образ педагога-художника, педагога-мыслителя, педагога-воспитателя. Глубокая заинтересованность в судьбах музыкального образования, просветительский пафос, самоотверженность — вот их отличительные черты.

Идеи просветительства были свойственны и великим русским писателям — Л. Н. Толстому, А. П. Чехову, А. М. Горькому. Большой интерес представляют рассуждения о взаимоотношении народа и искусства Толстого. Он писал: «Утверждение о том, что искусство может быть хорошим искусством, а между тем быть непонятным большому количеству людей, до такой степени несправедливо, последствия его до такой степени пагубны для искусства, и вместе с тем так распространено, так въелось в наше представление, что нельзя достаточно разъяснить всю несообразность его».¹⁶

Размышляя об искусстве будущего, о художественном просвещении, Л. Толстой заметил: «Ценителем искусства вообще не будет, как это происходит теперь, отдельный класс богатых людей, а весь народ; так что для того, чтобы произведение было признано хорошим, было одобряемо и распространяемо, оно должно будет удовлетворять требованиям не некоторых, находящихся в одинаковых и часто неестественных условиях людей, а требованиям всех людей, больших масс людей, находящихся в естественных условиях...

(...) Деятельность художественная будет тогда доступна для всех людей... все будут в первоначальных народных школах обучаться музыке и живописи (пению и рисованию) наравне с грамотой, так чтобы всякий человек, получив первые основания живописи и музыки, чувствуя способность и призвание к какому-либо из искусств, мог бы усовершенствоваться в нем».¹⁷

Эти свои идеи Толстой пытался реализовать в организованной им Яснополянской школе для деревенских детей, где наряду с чтением, письмом и другими науками учил детей пению и музыкальной грамоте. И хотя Л. Толстой никогда не был последователем марксизма, мечты великого русского писателя перекликаются со взглядами

¹⁶ Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 20 т. М., 1964. Т. 15. С. 134.

¹⁷ Там же. С. 214–215.

на искусство К. Маркса, утверждавшего, что «каждый, в ком сидит Рафаэль, должен иметь возможность беспрепятственно развиваться».¹⁸ В России до революции традиционной формой музыкального воспитания детей являлось хоровое пение. При организации хоров в народных школах, существовавших для неимущих классов, задача сводилась в основном к обслуживанию обрядов религиозного богослужения, к религиозно-нравственной пропаганде в обществе.

Придавая большое значение этой задаче, сельские церковно-приходские школы регулярно уделяли хоровому пению время для занятий. Хоры должны были систематически принимать участие в церковных богослужениях, а учитель пения обязан был приготовить хор мальчиков и петь с ними в праздничные дни в церкви. Однако эти цели мало согласовывались с задачей музыкального образования. Дети пели в большинстве случаев с голоса, не зная нот. Нельзя сказать, что такое систематическое хоровое пение не отражалось на развитии музыкальных способностей. Но церковное пение прежде всего способствовало воспитанию детей в религиозном духе.

Наряду с культовой музыкой бытовали народные песни, в которых проявлялось огромное интонационное богатство и многообразие жанров. В песнях народ выражал свои чаяния и надежды на счастливую жизнь, воспевал красоту родной природы, рассказывал о суровых и героических событиях истории, о трудной судьбе простых людей. Звучавшие с детства в семье, в быту народные песни оказывали огромное влияние на духовную культуру народа.

Эту особенность народной песни подметил в свое время великий русский педагог, разработавший уникальную систему начального образования детей в России, — *К. Д. Ушинский* (1824–1870). В своей фундаментальной педагогической работе «Родное слово», созданной им для первоначального обучения детей чтению и письму, он вводит целый ряд текстов народных песен, которые, по его убеждению, учитель должен был уметь не только сам петь, но и научить этому детей.

«Прекрасное, освежающее и гармонирующее класс средство есть классное пение, — утверждал Ушинский. —

¹⁸ К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве. В 2 т. М., 1976. Т. 1. С. 229.

Вы заметили, что класс устал, рассеян, работает вяло, начинаются зевки, маленькие шалости: заставьте пропеть какую-нибудь песенку — и все придет опять в порядок, энергия возродится и дети начнут работать по-прежнему».¹⁹

Вот некоторые названия народных песен, включенных в «Родное слово»: «Буренушка», «Козлик», «Березонька», «Котик», «Белая лебедушка и серые гуси», «Коляда под Рождество», «Призыв Весны», «Ивушка» и др.

Целые поколения детей второй половины XIX и начала XX века учились по этому замечательному пособию, которое предназначалось не столько детям, сколько их родителям и наставникам (учителям).

Музыкальное воспитание в учебных заведениях для имущих классов — гимназиях, пансионах, институтах благородных девиц и т. д. — строилось иначе.

Основной формой музыкального образования в них становился обучение игре на инструментах (главным образом на фортепиано и флейте), а также сольному пению. Кроме индивидуальных, в таких школах шли занятия по хоровому пению, игре в оркестре, ансамблевой игре. Во многих случаях музыкальные уроки проводились вне класса (за особую плату в порядке самодеятельности). Особенно это практиковалось в частных гимназиях. Параллельно в среде русской интеллигенции распространяются внешкольное обучение, домашнее семейное музицирование. Порой такие выступления становились фактом широкого музыкального просвещения. В результате подобной системы музыкального воспитания значительная часть русской интеллигенции выходила в жизнь, умея не только понимать музыкальную речь, но и *владеть ею*.²⁰

Приведем некоторые примеры. Известно, что в семьях русской аристократии обучение детей музыке (наряду с иностранными языками и танцами) было явлением общепризнанным. Без овладения этим комплексом образования было «неприлично» появиться в свете. В результате систематических и довольно серьезных домашних занятий многие представители русской аристократии становились истинными любителями музыки, регулярно участвовали в

¹⁹ Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей. Новосибирск, 1994. С. 303.

²⁰ Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. М., 1948. С. 21–22.

программах музыкальных и литературно-музыкальных салонов, получивших особенно широкое распространение в XIX веке в Петербурге и Москве. Особую известность получили салоны графа Михаила Виельгорского и княгини Зинаиды Волконской, которые посещали А. Пушкин, В. Жуковский, Н. Гоголь, Вл. Соллогуб и где музицировали наряду с хозяевами салонов также В. Ф. Одоевский, М. И. Глинка, А. Ф. Львов, И. А. Крылов, Матвей Виельгорский и многие, многие другие. Здесь играли соло и в 4 руки серьезную музыку (Бетховена, Моцарта, Перголези, Россини, Боккерини, Глюка, Генделя, Баха и пр.), пели арии и романсы, играли квартеты и переложения симфоний и т. д. В более поздние годы гостями этих салонов были выдающиеся западноевропейские музыканты, приезжавшие в Россию (Р. и К. Шуманы, Ф. Лист, Г. Берлиоз, П. Виардо и др.).

Преподавание музыки было серьезно поставлено и в некоторых привилегированных учебных заведениях для благородного (дворянского) сословия, например в женских пансионах благородных девиц, в пансионе при Московском университете, в училище правоведения и пр.

В училище правоведения музыке уделялось такое большое внимание и преподавалась она столь серьезно, что это позволило у некоторых его выпускников сформировать профессиональный интерес и необходимые музыкальные навыки. Напомним, что именно в этом учебном заведении обучались такие выдающиеся деятели, как В. В. Стасов, А. Н. Серов, а позднее П. И. Чайковский. Вот как характеризует постановку преподавания музыки В. В. Стасов в статье, посвященной 40-летию училища:

«Навряд ли в каком-нибудь другом русском учебном заведении музыка процветала в такой степени, как в Училище правоведения. В наше время музыка играла у нас такую важную роль, что, наверное, могла считаться одною из самых крупных черт общей физиономии училища... Большинство воспитанников играли на чем-нибудь, и, глядя на других, даже самые деревянные и прозаичные выбирали себе который-нибудь инструмент и ревностно хлопотали над ним...

...Главным музыкальным двигателем был наш музыкальный учитель Карель... С тою самою горячностью, с какою играл Карель на скрипке, занимался он и всем

вообще музыкальным делом у нас. Ни один из всех наших учителей и профессоров не был до того предан своему предмету, и, кажется, он целый день только и жил теми часами, когда, наконец, наставало ему время приниматься за музыку с нами. А это было *всякий день* (курсив мой. — П. Х.), т. е. так часто, как ни у одного другого преподавателя в училище... Многие из нас, всего более Серов и я, много обязаны были маленькой библиотечке нашего пламенного финна, охотно дававшего на прочтение свои музыкальные книги каждому интересующемуся. Здесь мы впервые познакомились с музыкальной историей и критикой». ²¹

Серьезное внимание к развитию «светских талантов» уделялось и в Петербургском Смольном институте благородных девиц. В этом институте девушки получали знания, необходимые в дворянском обществе (иностранные языки, музыка, танцы, этикет, рисование), а также изучали естественные и гуманитарные науки, по объему не уступавшие мужским пансионам. Игра на музыкальном инструменте и пение были необходимым компонентом «светских талантов», и овладение ими требовало от учениц регулярных систематических занятий.

Иные условия для музыкального развития учащихся складывались в таких учебных заведениях, как гимназии, лицеи, женские институты и пр. Здесь музыка не считалась обязательной дисциплиной, однако многие факты свидетельствуют о том, что в различных циркулярах и распоряжениях Министерства народного просвещения обращалось внимание на «большую желательность» и даже «высшую степень желательности» организации различных форм музыкальных занятий: церковное и светское хоровое пение, обучение игре на фортепиано и пр.

Иногда к этим занятиям добавлялась гимнастика (под музыку) и танцы (с аккомпанементом). Таким образом, музыка звучала отовсюду: уроки по фортепиано, пение, танцы, гимнастика и самостоятельные занятия по подготовке к урокам. Если к этому добавить различные формы внеклассных и внешкольных (домашних) занятий музыкой, которые были распространены в семьях русской

²¹ Стасов В. В. Избр. соч.: В 3 т. М., 1952. Т. 2. С. 345–347; См.: Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. М., 1990. С. 18–19.

интеллигенции, то картина становится довольно радужной. Казенная обязательность заменялась интересом и желательностью, как со стороны учеников, так и преподавателей.

Приведенные примеры характеризуют, естественно, не государственный, а избирательный опыт постановки дела музыкального образования и воспитания, который чаще всего зависел от материальных возможностей учебных заведений, очень разных для различных сословий общества. Однако они дают основание утверждать, что там, где к музыке относились с уважением и любовью, можно было достичь значительных успехов.

Новыми интересными явлениями в области музыкального просвещения характеризуются 60-е годы XIX века. В 1856 году в Петербурге, а в 1860 году в Москве начинает свою деятельность Русское музыкальное общество (РМО). Основными инициаторами его организации стали выдающиеся деятели своего времени: А. Г. и Н. Г. Рубинштейн, Д. В. Стасов, Матв. Ю. Виельгорский, а также В. Ф. Одоевский. Меценатами же Общества стали «особы императорской фамилии» (формально возглавлявшие его), и потому официальное название общества звучало так: Императорское Русское музыкальное Общество.

Одной из задач РМО было сделать музыку доступной большим массам слушателей. РМО организует систематические концерты, стараясь пропагандировать музыку в народе. Постепенно в ряде других городов России открываются филиалы РМО, а затем и различные учебные заведения при них. В 1862 году начинает работать Бесплатная музыкальная школа, руководимая композитором М. А. Балакиревым и русским хоровым дирижером Г. Я. Ломакиным. В отличие от Русского музыкального общества Бесплатная музыкальная школа ставит своей целью *обучать* музыке. Одним из основных предметов здесь становится *хоровой класс*, в котором талантам из бедных людей была дана возможность учиться музыке бесплатно. Концерты Бесплатной музыкальной школы под управлением М. А. Балакирева имели большое значение для музыкального просвещения. Они стали центром пропаганды русской музыки, способствовали формированию и развитию хоровой культуры в России.

Просветительское движение 60-х годов, характеризующееся стремлением к возможно более широкому распространению науки, литературы, искусства среди народа, нашло свое отражение во взглядах и деятельности многих русских музыкантов. Среди них мы находим и имя русского писателя, философа, музыкального теоретика *Владимира Федоровича Одоевского* (1804–1869), уделявшего много внимания проблемам музыкального просвещения.

В. Ф. Одоевский поставил один из центральных вопросов музыкального воспитания — вопрос об обучении пению по нотам. Он против бессознательного «натаскивания» по слуху. Фундамент певческого обучения Одоевский видит во взаимодействии слуха — зрения — голоса. Обучение музыкальной грамоте Одоевский считал основой музыкального просвещения: «Образовать публику в музыкальном отношении необходимо; это долг всякого, знающего музыку, как долг всякого знающего грамоту научить ей неграмотного».²²

1860-е годы приносят одно из знаменательнейших событий в истории музыкальной культуры: в 1862 году в Петербурге, а затем в 1866 году в Москве открываются консерватории. Выступая на торжественном акте открытия Петербургской консерватории 8 сентября 1862 года, А. Г. Рубинштейн, которого называют основоположником музыкального профессионального образования в России, подчеркнул, что его стремления — всестороннее развитие личности музыканта, воспитание его эстетических вкусов на основе высокохудожественных образцов музыкальной литературы, стремление найти коллективные формы музыкального исполнительства.²³

Эти идеи нашли свое воплощение и продолжение в деятельности многих выдающихся музыкантов, связавших свою судьбу с консерваторией. Они проявились при составлении устава и учебных планов консерваторий, в которых, во-первых, уделяется очень большое внимание занятиям в хоре, и, во-вторых, наряду с профессиональным обучением ставится вопрос о широкой концертной практике как учеников, так и преподавателей.

²² Цит. по кн.: *Локшин Д. Л.* Хоровое пение в русской школе. М., 1957. С. 66.

²³ Из истории Ленинградской консерватории: Материалы и документы: 1862–1917. Л., 1964. С. 38.

При всем огромном историческом значении в развитии профессионального музыкального образования, которое принадлежит Петербургской и Московской консерваториям, нельзя, однако, забывать, что эти два учебных заведения не могли решить задачи широкого массового музыкального просвещения народа. Консерватории были платными, а, значит, отнюдь не общедоступными учебными заведениями. Плата за право обучаться была довольно высокой — 200 рублей в год, причем вольнослушатели обязаны были платить наравне с учениками. Материальная зависимость вынуждала дирекцию консерватории принимать в число учащихся не только достаточно одаренных людей, но всех желающих, имеющих возможность платить за обучение. Таким образом, Петербургская и Московская консерватории, по сути, были частными платными учебными заведениями при Русском музыкальном обществе. Допустив открытие консерватории, царское правительство не создало необходимых условий для превращения их в настоящие «музыкальные университеты», к чему стремились передовые деятели русского музыкального образования.

Революционный подъем в России в конце XIX — начале XX века вызвал волну общественной активности. Возрождается тяга художественной интеллигенции к культурно-просветительской деятельности. Пересматриваются и некоторые традиции в музыкальном образовании. Все настойчивее раздаются голоса в защиту широкого обучения музыке и пению в школе. Постановка этого вопроса была тесно связана с подготовкой педагогических кадров. Одним из свидетельств внимания к данной педагогической проблеме являются изменения, которые происходят в консерваториях. Так, в Московской консерватории, где в 80-е годы директорствовал С. И. Танеев, было закреплено разграничение на виртуозное и педагогическое отделения.

На рубеже XIX века открывается целый ряд различных школ, училищ, музыкальных классов, ставящих перед собой задачу музыкального просвещения. Этому содействовало открытие отделений РМО во многих городах России: Архангельске, Баку, Владивостоке, Казани, Одессе, Ростове-на-Дону, Тобольске и многих других.²⁴ В конце

²⁴ Из музыкального прошлого / Под ред. Б. С. Штейнпресса. М., 1960. С. 12.

80-х годов XIX века появились первые музыкальные школы в Екатеринбурге, Перми и Ростове-на-Дону. В Ростове школа была открыта при большой помощи М. Ф. Гнесина и Р. М. Глиэра.

Основательницей одной из первых музыкальных школ в Москве (1891) становится выпускница Московской консерватории, ученица В. И. Сафонова В. Ю. Зограф-Плак-сина (ныне это школа при музыкальном училище Московской консерватории им. П. И. Чайковского).

Одним из замечательных учебных заведений этих лет была открывшаяся в 1895 году в Москве сестрами Гнеси-ными музыкальная школа. В ней занимались по-новому и взрослые, и дети, но основной упор делался на *детей*, особенно талантливых. Их специально искали, снижали плату за обучение, если ребенок был из малоимущей се-мьи. В школе работали все члены семьи Гнесиных, а так-же многие ведущие музыканты.

В школе для учащихся были организованы обяза-тельные занятия в хоровом классе, который рассмат-ривался ее основателями как один из важнейших ком-понентов му-зыкального образования. Именно для этой школы созда-вали свои детские хоры композиторы А. Т. Гречанинов и Р. М. Глиэр, приглашенные в школу в качестве препода-вателей. Руководили хорами Евг. Ф. и Ел. Ф. Гнесины. Выступления хоров всегда отличались высоким исполни-тельским мастерством.

Вот как отзывался об этой школе композитор М. Ип-политов-Иванов: «До основания школы Гнесиных част-ных музыкальных школ в их хорошем значении не было; были частные учителя, которые занимались со своими учениками исключительно технической стороной дела, нисколько не заботясь об общем музыкальном развитии учащихся. Такие школы имели узкие, отчасти дилетант-ские направления. У некоторых были даже вывески с указанием на специальность, вроде «Школы фортепиан-ной игры» или «Школы скрипичной игры», что указыва-ло на их ограниченную программу для каждого музыкан-та-специалиста. И впервые только сестры Гнесины посмотрели на дело иначе».²⁵

²⁵ Ипполитов-Иванов М. М. Письма. Статьи. Воспоминания. М., 1986. С. 252–253.

Содействие делу музыкального просвещения рабочих масс ставило своей задачей созданное в 1898 году в Петербурге «Общество распространения музыкальных знаний имени Глинки», в программе которого намечалась организация на фабриках и заводах хоровых коллективов, групп по обучению игре на народных инструментах, проведение массовых музыкальных праздников.

Немалую пользу в распространении музыкальной культуры сыграло и «Общество попечительства о народной трезвости», учрежденное в 1895 году. По его инициативе во многих городах создаются хоровые коллективы, которые в отдельных случаях достигали довольно высокой культуры исполнения.

Одной из ведущих форм музыкального образования в начале XX века были бесплатные музыкально-хоровые классы, а также курсы при музыкальных учебных заведениях, ставившие перед собой задачу подготовки учителей пения. В школах, гимназиях, учительских институтах работали выдающиеся мастера хорового искусства М. Г. Климов, Н. М. Данилин, П. Г. Чесноков, А. В. Никольский, Виктор и Василий Калининны. Прогрессивные деятели рассматривают искусство как одно из средств воспитания, как органическую часть общего образования. Их цель — воспитывать не только для искусства, но и с помощью искусства.

Знаменательнейшим событием начала XX века стало открытие в Москве в 1906 году Народной консерватории — культурно-просветительской организации. В ее задачи входило распространение общего музыкального образования среди широких кругов населения. С осени 1906 года в Народной консерватории преподавали профессора Московской консерватории — С. И. Танеев, П. Г. Чесноков, А. Б. Гольденвейзер, К. Н. Игумнов, Е. Э. Линева, Н. Я. Брюсова, Б. Л. Яворский, М. М. Ипполитов-Иванов и другие. Одним из основных предметов в Народной консерватории было хоровое пение, которым занимались два раза в неделю по два часа. Кроме хора, велись занятия по гармонии, фортепиано (или скрипке, виолончели), а также по сольному пению. Обучение было рассчитано на три года. Оно происходило в вечернее время или по воскресеньям. Народная консерватория просуществовала вплоть до Октябрьской революции.

В начале XX века музыкальная общественность все чаще поднимает голос за всеобщее музыкальное образование, за необходимость введения музыкальных занятий в число обязательных предметов общеобразовательной школы. Только таким путем можно было решить по-настоящему вопрос о массовом музыкальном образовании.

В годы, предшествующие Октябрьской революции, под давлением общественности возникает, наконец, проект реформы средней школы, в которой предусматривалась *обязательность* музыкального воспитания для *всех* учащихся. Но этот обширный замысел не был проведен в жизнь. Однако опыт, накопленный всем предшествующим периодом развития профессионального и непрофессионального музыкального образования и воспитания, послужил основой, на которой Россия смогла начать осуществление программы строительства новой музыкальной культуры послереволюционного периода.

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (1917–1990 ГГ.)

Оглядываясь сегодня на путь, пройденный отечественной педагогикой за многие десятилетия, нужно учитывать, что она развивалась неодинаково в разное историческое время. Это целиком и полностью относится и к музыкальному воспитанию. Попробуем эти периоды кратко охарактеризовать.

1917–1929 годы. Преобразования, начавшиеся в эти годы, отразились и на становлении новой системы образования, в которой искусство рассматривалось как одно из важнейших средств воздействия на человека для формирования его отношения к новым социальным явлениям.

В октябре 1918 г. была утверждена «Декларация о единой трудовой школе», где наряду с другими предметами специальное внимание уделялось вопросу эстетического воспитания. «Предметы эстетические: лепка, рисование, пение и музыка, — говорится в Декларации, — отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни. Ритмике и хоровому началу должно быть уделено самое важное место, как предметам, развивающим коллективные навыки, способность к общим объединенным

переживаниям и действиям».²⁶ Впервые в истории русской школы эстетическое воспитание стало *обязательным*, было поставлено на уровень *государственной* задачи.

Начинается новый исторический этап в развитии музыкального воспитания в нашей стране, проведен целый ряд мероприятий, направленных на коренное улучшение эстетического и, в частности, музыкального воспитания детей. Вместо существовавших до революции немногочисленных и различных по характеру учебных заведений, дававших общее начальное образование, была создана двухступенная единая трудовая школа: первая — с пятилетним сроком обучения, вторая — с четырехлетним.

В Народном комиссариате просвещения, во главе которого стоял широко образованный государственный деятель А. В. Луначарский, был создан специальный Музыкальный отдел (МУЗО), к работе в котором были привлечены передовые музыканты, искренне радеющие за обновление и улучшение дела музыкального воспитания (Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский, В. Н. Шацкая, Н. Я. Брюсова, А. Д. Кастальский и многие другие). В МУЗО были разработаны требования к преподаванию музыки в школе.²⁷ Занятия музыкой в школе преследовали следующие цели:

- 1) развитие музыкальных способностей и умений детей;
- 2) развитие эстетического чувства.

Уже в этой первой программе по музыке для единой трудовой школы были намечены основные пути осуществления музыкального воспитания: а) развитие способности воспринимать музыку (слушание); б) развитие необходимых для воспроизведения музыкальных произведений способностей и умений (пение); в) усвоение нужных знаний (грамотность).

Решительный акцент делается на эмоциональное, творческое восприятие музыки, на обогащение музыкального слуха и музыкального опыта детей. Проблема живой непосредственной реакции на музыку выдвигается как первоочередная задача воспитания.

Особое место отводилось внешкольным занятиям, цель которых заключалась в обогащении музыкальных впечатлений в детской среде.

²⁶ Революция — искусство — дети: Материалы и документы: 1917–1923. М., 1987. С. 77–78.

²⁷ Там же. С. 84–96.

В 1918 году был подписан Декрет Совета народных комиссаров о национализации Петроградской и Московской консерваторий. Петроградская и Московская консерватории перешли в ведение Народного Комиссариата просвещения на равных со всеми высшими учебными заведениями правах. Все имущество и инвентарь этих консерваторий стали государственной собственностью, а обучение в консерватории бесплатным.

Постепенно в консерваториях стали складываться новые принципы подготовки профессиональных кадров. Но для окончательной профессиональной перестройки потребовалось несколько лет.

В 1922 году была проведена реформа музыкального образования. Консерватории разделились на три типа учебных заведений (три ступени обучения) — школы, дающие начальное музыкальное образование, техникумы — среднее и консерватории — высшее. В соответствии с реформой были приняты и новые учебные планы, в разработке которых большое участие принял выдающийся музыкальный деятель *Болеслав Леопольдович Яворский* (1877–1942).

В консерватории были организованы три отдела: творческий (где была специализация по композиторскому или музыкально-научному направлению), исполнительский и инструкторско-педагогический, который готовил преподавателей музыкальных учебных заведений, музыкальных работников общеобразовательных школ и руководителей художественной самодеятельности, занявшей в это время специальное место в деле музыкального эстетического воспитания масс. «Реформа 1922 года учитывала важнейшие из трех требований и предложений по перестройке специального музыкального образования, которые выдвигались прогрессивными, демократически мыслящими деятелями еще до Октябрьской революции. Вместе с тем она должна была отвечать новым потребностям советской музыкальной культуры и обеспечить подготовку достаточных в количественном и качественном отношении кадров всех профилей, необходимых для удовлетворения возросших художественных запросов трудящихся масс».²⁸

²⁸ Келдыш Ю. В. 100 лет Московской консерватории. М., 1966. С. 105.

С осени 1923 года начал функционировать Музыкальный рабфак, работа которого способствовала пополнению консерваторского студенчества людьми нового в политическом и социальном отношении склада. Это были недавние бойцы Красной Армии, рабочая молодежь, еще не имеющая достаточной подготовки для поступления в консерваторию. Многие из воспитанников рабфака стали позднее студентами консерваторий.

Общественный энтузиазм, характерный для первых лет советской власти, вызвал к жизни и некоторые совершенно новые формы музыкального просвещения, на которых необходимо остановиться несколько подробнее.

Введение обязательного преподавания музыки (пения) в единой трудовой школе не могло в то время обеспечить сколько-нибудь быстрого решения проблемы музыкального просвещения. Во-первых, речь могла идти только о детях, обучавшихся в школах, а кроме них была еще масса безграмотного населения, как взрослого, так и молодежи. Во-вторых, кадры музыкантов-педагогов были чрезвычайно ограничены.

Принципиально новой стала внешкольная форма просвещения. В 1919 году этому серьезному вопросу, решение которого должно было ускорить ликвидацию безграмотности, был даже посвящен специальный Первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию. На съезде отмечалось, что именно во внешкольном образовании и просвещении за прошедшие полтора года были достигнуты значительные успехи. Съезд поставил цель мобилизовать все грамотное население страны для занятий с безграмотными. В широком народном образовании Наркомпрос видел решение проблемы культурных преобразований, начавшихся в стране.

Эти идеи не могли не отразиться и на деятельности творческой общественности (писателей, художников, музыкантов). В одном из своих выступлений по проблемам художественного образования А. В. Луначарский характеризует его цели очень широко: создание культурного общества, способного быть благодарным резонатором для каждого произведения искусства. А путь к этому он видит «не в уничтожении аристократии, а в превращении всего человечества в своего рода аристократию. Для того, чтобы достигнуть этой цели, — по

мнению наркома, — необходимо *широчайшее культурное воспитание масс*». ²⁹

Под влиянием этих идей в Петрограде, а затем и в Москве в 1918–1920 годы начинают открываться Народные школы музыкального просвещения, которые стремились «дать возможность всем желающим овладеть достоянием музыкальной культуры, научиться понимать музыку во всех ее проявлениях и стать музыкально грамотными» ³⁰. Единого учебного плана в таких школах еще не было. Они создавались по проектам инициаторов их открытия, которые назначались заведующими и должны были руководить всем учебным процессом.

В большинстве школ велось обучение игре на фортепиано, скрипке, виолончели. Большой популярностью пользовались занятия пением. Музыкально-теоретические предметы включали слушание музыки, музыкальную грамоту, историю музыки. Обязательным предметом был хоровой класс. Среди преподавателей школ музыкального просвещения были такие музыканты, как Л. В. Николаев, В. В. Софроницкий, которые вели классы фортепиано, В. Н. Цыбин, Г. И. Амосов — классы духовых инструментов, Б. В. Асафьев, В. Г. Каратыгин, Ф. М. Бронфин — слушание музыки и музыкальную грамоту, И. В. Немцов — хоровой класс. В школы принимались учиться *все* желающие (дети и взрослые).

Большое место в работе школ занимала музыкально-просветительская деятельность. С огромным энтузиазмом педагоги вели систематическую концертную деятельность, выступали с лекциями-концертами и даже организовывали музыкальные спектакли и митинги. Так, 1 Мая 1919 года один из таких митингов был организован на Красной площади. В листовке, распространенной на митинге, провозглашалось: «Музыка — искусство интернациональное». Музыка называлась «симфонией общего равенства, симфонией развития человеческого духа». ³¹ «Концерты эти являлись праздниками для учащихся, посещаемость их, внимание и самый серьезный интерес к исполняемым вещам указывают на то, что педагогичес-

²⁹ Луначарский А. В. В мире музыки. М., 1971. С. 182–183.

³⁰ Локишин Д. Л. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. М., 1957. С. 189.

³¹ О том, что сделано. В 2 вып. Пг., 1919. Вып. 1. С. 12.

кие концерты наряду с классными демонстрациями фортепианной литературы, какие велись в некоторых школах, должны занять одно из видных мест в музыкальном просвещении».³²

Уже первые результаты народных школ музыкального просвещения дали возможность музыкальному отделу Наркомпроса сделать важные обобщения и наметить ряд конкретных задач на будущее.

В 1919 году музыкальный отдел Наркомпроса выпустил два бюллетеня под названием «О том, что сделано», в которых приведены интереснейшие наблюдения и широкие обобщения о работе этих школ. В бюллетенях МУЗО отмечается, что «школы музыкального просвещения отвечают действительно настоятельной необходимости и желанию народных масс приобщиться к искусству. Все открытые школы переполнены, списки кандидатов достигают громадных размеров. Этот факт, констатируемый всеми заведующими школ, указывает на то, что все районы, независимо от контингента населения, нуждаются в музыке и стремятся к ней, указывает и на то, что школы должны продолжать свое существование и число их должно увеличиваться, чтобы удовлетворить всех стремящихся к музыке».³³

В отчете дается анализ трудностей, возникших при воплощении в жизнь программы музыкального просвещения, намечаются основные условия и данные, «соответственно которым должна быть выработана новая музыкально-педагогическая „платформа“ в области *общего* музыкального образования, этой наиболее хитрой, всего туже поддающейся разумной постановке части всероссийской музыкальной культуры».³⁴

Эти условия касаются прежде всего требований к педагогу. Преподаватель должен обладать целым рядом специальных качеств: быть хорошим музыкантом, обладать известной «энциклопедичностью»; быть не только музыкантом, но и опытным педагогом, уметь подойти к ребенку, войти в живой контакт с детской психикой; а требование к школе заключалось в том, что музыка должна не замыкаться в стенах школы, а выходить за ее пределы:

³² Там же. Вып. 2. С. 4.

³³ Там же. С. 3.

³⁴ Там же. С. 9.

«Районная музыкальная школа пусть живет не только внутренней интенсивной жизнью, но и дает постоянные экстенсивные излучения концертного, лекционного характера в пределах данного городского района».³⁵

Особое место отводилось внешкольной работе, которая должна была «подготовить народную аудиторию к сознательному восприятию музыки, приучить ее к звуковой стихии. Это — задача чисто педагогическая, требующая систематичности, постоянства, настойчивости. Школа должна быть источником живой силы, непрерывным током, излучающимся в народные массы и освещающей им красоты и смысл музыкального искусства».³⁶

Большое внимание уделялось систематичности внешкольной работы: только будучи проведена циклами, она может принести положительные результаты.

Во главу угла школьной и внешкольной работы ставились следующие основные предметы: слушание музыки, хоровое пение, музыкальная грамота и история музыки. Особое внимание обращалось также на организацию во внешкольной работе *хоровых и оркестровых коллективов*.

Многие положения, изложенные в этих интереснейших документах, отражающих начальный этап становления массовой музыкальной культуры в стране, являются актуальными и сегодня. Это прежде всего подлинный демократизм постановки вопросов о необходимости обучать музыке *всех* желающих; внимание к личности педагога; новые педагогические принципы, на которых должно строиться массовое музыкальное просвещение; объединение школьного и внешкольного дела как единого процесса просвещения; и, наконец, определение содержания музыкального просвещения (конкретные предметы — слушание музыки, хоровое пение, музыкальная грамота, история музыки). Эти принципы легли в основу становления всех форм массового музыкального просвещения в стране, а также развития музыкальной педагогики.

В дальнейшем государственные детские музыкальные школы подразделяются на две ступени. Перед ними ста-

³⁵ О том, что сделано. В 2 вып. Пг., 1919. Вып. 2. С. 10.

³⁶ Там же. С. 16.

вятся новые задачи — пополнение профессиональных кадров педагогов, артистов (исполнителей) и даже настройщиков.³⁷

Основной упор в работе музыкальных школ делается на теоретические и ансамблевые классы (хор, оркестр). Это было связано с главенствующей линией музыкальной политики того времени, которая пропагандировала не столько дело музыкального профессионализма, сколько дело общего музыкального образования, в конечном счете сводящегося к приобщению масс к музыкальному искусству.

Кроме детских музыкальных школ, в эти годы большой популярностью пользовались различные студии, ставшие впоследствии основой развития музыкальной самодеятельности.

Итак, уже в 20-е годы в нашей стране складываются основные направления развития профессионального и массового музыкального воспитания и образования. Профессиональное — в виде музыкальных техникумов (среднее звено) и консерваторий (высшее), массовое — общеобразовательные и музыкальные школы, самодеятельность.

В поисках новых форм и методов музыкального просвещения принимала участие целая плеяда выдающихся деятелей музыкальной педагогики, непосредственно занимавшихся с детьми и утверждавших новые принципы работы. Среди них особое место принадлежит выдающимся педагогам *Станиславу Теофиловичу* (1878–1934) и *Валентине Николаевне* (1882–1978) *Шацким*. Свою экспериментальную педагогическую деятельность они начали еще в предреволюционные годы, создав детские клубы, в которых ребята рабочих окраин Москвы могли учиться грамоте, трудовым навыкам и приобщаться к различным видам искусства. С 1911 года в дополнение к таким клубам была организована детская летняя трудовая

³⁷ Вот как это изложено в Положении о специальной музыкальной школе первой ступени (для детей): «Первая ступень музыкального образования, давая начальный курс музыкального образования, является в то же время периодом испытания способностей учащегося, после которого учащийся либо продолжает свое музыкальное образование в школе II ступени, либо выбывает из школы как не могущий стать полезным работником в области музыкального искусства». (Положение о Государственном музыкальном университете, принятое на конференции по реформе музыкального образования. 2–8 октября 1919. ГЦММК им. М. И. Глинки, арх. Б. Л. Яворского.)

колония «Бодрая жизнь» (в бывшей Калужской губернии).³⁸

Занятия музыкой в колонии вела В. Н. Шацкая, видевшая свою задачу в том, чтобы «культивировать и поддерживать потребность в искусстве (музыка есть только частный случай) и помочь, таким образом, детям подняться на ступеньку выше в своем стремлении к лучшей и более содержательной жизни».³⁹

После Октябрьской революции на базе колонии «Бодрая жизнь» создается Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР, имевшая два отделения: городское (в Москве) и сельское (в Калужской области). Как и в предыдущие годы, большое место в жизни колонии занимало искусство: музыка, живопись, театр. Музыкальным воспитанием школьников продолжала непосредственно руководить В. Н. Шацкая. По субботам в колонии устраивались вечера, посвященные слушанию музыки. Исполнение музыкальных произведений сопровождалось рассказом о композиторах и их творчестве.

Из колонистов с участием учителей В. Н. Шацкая организовала четырехголосный смешанный хор, который исполнял народные песни, произведения русских и зарубежных композиторов.⁴⁰ Был создан оркестр народных инструментов, которым руководил преподаватель математики П. А. Фаворский, имевший музыкальное образование. Многие ребята начали учиться игре на фортепиано, используя каждую свободную минуту для музыкальных занятий.

Общественная и просветительная работа Первой опытной станции по народному образованию и ее руководители получили в свое время высокую оценку Наркомпроса. Станция просуществовала до 30-х годов и сыграла большую роль в становлении теории и практики массового музыкального просвещения. Здесь проводились иссле-

³⁸ Материальной основой для создания этой экспериментальной работы были пожертвования небольшой группы трудовой интеллигенции и некоторых меценатов. Никакой государственной помощи колония, конечно, не получала.

³⁹ Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4 т. М., 1963. Т. 1. С. 435–436.

⁴⁰ В репертуар хора входили разнообразные сочинения: «Рассвет» П. Чайковского, квартет из оперы «Евгений Онегин», «Сосна» А. Даргомыжского, «Горные вершины» А. Рубинштейна, песни Шуберта, Бетховена, Мендельсона, Чайковского.

дования по изучению условий формирования *потребности* к музыке и развития музыкального вкуса, который, по мнению В. Н. Шацкой, находится в определенной зависимости от того, в какой степени развиты общие и музыкальные способности. В одном из своих отчетов о работе опытной станции В. Н. Шацкая пишет: «Если мы хотим дать детям более широкие возможности участия в музыкальной жизни, если хотим сделать музыку, песню (да и вообще всякое искусство) частью их быта, то основной задачей является создание для них широких возможностей воспринимать музыку и посильно проявить себя в ней. Отсюда необходимость в работе по возможности со всеми детьми добиваться обогащения их музыкальными впечатлениями, упражнения их в выявлении себя и создания для них такой среды, которая помогла бы им развиваться музыкально...».⁴¹ Чтобы реализовать эту задачу, необходима музыкальная грамотность в широком смысле этого слова. «Грамотность, — подчеркивает Шацкая, — понимаемая широко, — это навыки улавливать музыкальную мысль, ясно дать себе отчет в ритмических и мелодических особенностях песни, интерес к музыкальному языку в целом. Это одна из основных задач общего музыкального образования, в которую нотная грамота входит как одна из небольших вспомогательных частей».⁴²

Интересно отметить требования В. Н. Шацкой к преподавателю: «Ясно, что существующим теперь преподавателям приходится много работать над собой, чтобы ответить на новые запросы... Чтобы ставить правильно работу, необходимо самому разобраться в каждом произведении со стороны его музыкального содержания и формы и возможности использования для разбора с учащимися, необходимо пополнять свои теоретические знания... Нужно также развивать и совершенствовать свои возможности как исполнителя, ибо без этого трудно завоевать должный авторитет у аудитории». В заключение своих требований к преподавателю Шацкая предупреждает, что ему приходится не только учиться какому-либо из видов музыкального искусства. Задача, по ее мнению, понимается шире: «создать из своей работы центр музыкальной

⁴¹ Шацкая В. Н. Отчет о музыкальной работе и очерки работы в опытной станции / Революция — искусство — дети. М., 1988. Ч. 2. С. 197.

⁴² Там же. С. 198.

жизни района. Такой музыкант является уже не только педагогом, но и общественником и пропагандистом, и, быть может, в скромной мере и строителем нового быта, поскольку он помогает вносить в этот быт новое, свежее и созвучное современности...».⁴³

Эти мысли В. Н. Шацкой, высказанные ею еще в конце 20-х годов, не потеряли своего значения и сегодня для настоящих и будущих преподавателей.

1930–1960-е годы. 30-е годы характеризуются рядом преобразований, оказавших серьезное влияние на дальнейшее направление массового музыкального воспитания. Наряду с Наркомпросом было организовано Управление по делам искусств при Совете Народных комиссаров. По решению правительства, все вопросы, связанные с проблемами профессионального музыкального образования, были переданы в ведение этого Управления (в дальнейшем преобразованного в Министерство культуры). Туда же через некоторое время перешло и руководство детскими музыкальными школами, рассматривавшимися как серьезная база для развития профессиональной культуры, как первый, начальный этап профессионального музыкального образования.

С этого времени музыкальное воспитание официально стало осуществляться как бы по двум параллельным каналам:

- 1) общеобразовательная школа, в которой с 1-го по 7-й классы предусматриваются уроки музыки (по одному часу в неделю);
- 2) различные формы внешкольного музыкального воспитания и образования (музыкальные школы, дома пионеров, клубы и т. д.).

Период 30–60-х годов для общеобразовательной школы отмечен рядом противоречивых явлений, оказавших влияние на состояние музыкального воспитания. Дело в том, что именно в эти годы в общеобразовательной школе сложилась такая система преподавания, когда учитель начальных (1–4) классов обязан был вести *все* уроки, в том числе и уроки искусства (пение, рисование). Только с 5-го класса эти уроки передавались педагогу-специалисту (предметнику). Такое положение стало типичным для

⁴³ Шацкая В. Н. Указ соч. С. 199–201.

большинства школ⁴⁴ и не способствовало улучшению состояния музыкального воспитания в общеобразовательных школах.

Существовавшие в эти годы программы по пению ставили перед уроком музыки следующие основные задачи:

1. Научить детей правильно петь, овладеть необходимым минимумом песенного репертуара.
2. Привить навыки слушания и элементарного анализа музыкальных произведений.
3. Овладеть начальными знаниями по музыкальной грамоте (сольфеджио), научить детей петь по нотам.

Для того чтобы выполнить хотя бы минимальные требования программы, учитель должен был сам достаточно свободно владеть всеми необходимыми навыками, то есть, прежде всего, владеть каким-либо музыкальным инструментом. Но, кроме того, учитель должен хорошо читать ноты, знать методику певческого воспитания, а это — достаточно сложное и тонкое дело, связанное со знанием многих особенностей развития детского голоса (дыхание, диапазон, координация слуха и голоса, принципы интонационного воспитания и пр.).

Естественно, что учитель-неспециалист справиться с этими задачами не мог. Поэтому уроки пения (музыки) часто заменялись другими занятиями, а если и проводились, то недостаточно квалифицированно. Все это приводило к недооценке роли музыкальных занятий в школе, они становились как бы необязательными, второстепенными, что отражалось на престиже учителя музыки, а у учащихся формировалось пренебрежительное отношение к урокам пения. Когда же по учебному плану в 5–7 классах уроки передавались педагогу-музыканту, ему приходилось, по существу, начинать обучение заново или переучивать, музыкально перевоспитывать детей: исправлять неверные певческие навыки, учить внимательно слушать музыку, любовно относиться к урокам искусства. Эти и многие другие трудности на пути учителя приводили к тому, что далеко не каждый из них способен был преодолеть психологические и профессиональные барьеры сложившейся в те

⁴⁴ Следует отметить, что там, где удавалось передать уроки искусства специалисту, да еще человеку творческому, профессионально оснащённому, — успехи не замедляли сказываться. Один из блестящих примеров — опыт замечательного педагога А. В. Бяндиной.

годы педагогической практики. Не получая морального удовлетворения от своей работы, учителя нередко уходили из школы.

Эти факты не могли не волновать педагогическую общественность и музыковедческую науку. Ученые пытались найти пути преодоления сложившегося положения, совершенствования музыкального воспитания. В 1947 году создается Научно-исследовательский институт художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР (НИИ ХВ АПН РСФСР), где в секторе музыки и танца во главе с В. Н. Шацкой объединили свои усилия ведущие ученые и деятели музыкального воспитания — О. А. Апраксина, Е. Я. Гембицкая, Н. Л. Гродзенская, М. А. Руммер, Д. Л. Локшин, Н. Д. Орлова, В. Г. Соколов и другие. НИИ ХВ оказал большое влияние на разработку методических основ музыкально-эстетического воспитания детей, изучение детского голоса и методов его развития, систему подготовки педагогов-музыкантов. Одно из направлений работы было связано с обновлением и совершенствованием уроков музыки в общеобразовательной школе, разработкой новых программ.

Большинство научных сотрудников НИИ ХВ вели непосредственно уроки пения в базовых школах Академии педагогических наук, где на практике проверяли новые методы преподавания музыки. Многие научно-методические труды этого периода не потеряли своего значения и в наше время, так как затрагивали проблемы, имеющие фундаментальное значение для совершенствования музыкального воспитания. Среди них труды по истории методики музыкального воспитания в России (Д. Л. Локшин, О. А. Апраксина), проблемы музыкального развития детей дошкольного возраста (Н. А. Ветлугина), методы охраны детского голоса (Н. Д. Орлова, В. А. Багадуров), проблемы музыкального восприятия в процессе слушания музыки (Н. В. Шацкая, Н. Л. Гродзенская) и др.⁴⁵ Ряд научно-методических трудов и пособий этих ученых в помощь преподавателю музыки вошли в «золотой фонд» научно-методической мысли по музыкальному воспитанию детей.

Именно в эти годы сформировался опыт одного из интереснейших и талантливых педагогов старшего по-

⁴⁵ См. список рекомендованной литературы в конце книги.

колени *Надежды Львовны Гродзенской* (1892–1974). В течение многих лет она вела уроки пения в одной из базовых школ НИИ художественного воспитания. Гродзенская разработала метод слушания музыки, основывающейся на восприятии ее в процессе *наблюдения*, «узнавания» произведений. Процесс узнавания заключается в том, что слушатель, выяснив существенные признаки музыкального произведения, относит его к тому или иному классу (жанру, виду). По мнению Н. Л. Гродзенской, существенные признаки музыкального произведения легче всего обнаруживаются при сопоставлении нескольких сходных произведений.

В результате многолетних наблюдений был сделан вывод о том, что одной из эффективных и интересных для детей форм сравнения сходных произведений является составление «музыкальных коллекций», которые позволяют сравнивать произведения не только по контрасту, но и по сходству. Вначале процесс узнавания носит интуитивный характер, затем он становится все более сознательным. Причем в «коллекции» берутся только такие произведения, которые можно отнести к подлинно художественным, но в то же время доступные детям.

Так, разбирая на уроках пьесы из «Детского альбома» П. Чайковского, Н. Л. Гродзенская широко применяла метод сравнений. «Марш деревянных солдатиков», например, сравнивался с «Маршем солдатиков» Р. Шумана из «Альбома для юношества», с другими маршами, и таким образом выявлялись особенности музыкального образа данного произведения, его «игрушечность». Полька сравнивалась с другими жанрами, с другими танцами и, наконец, с другими польками. Так закреплялось музыкальное представление о своеобразии конкретной пьесы.

Тот же метод применялся и во время разбора пьесы «Песня жаворонка» из «Детского альбома», которая сопоставлялась с пьесами из «Времен года» П. Чайковского («Подснежник», «Белые ночи»). Дети примерно так характеризовали эти пьесы: «Жаворонок» из «Детского альбома» — это пьеса для детей, а из «Времен года» — для взрослых. Попутно прослушивались «Жаворонок» М. Глинки, «Хор птиц» из оперы «Снегурочка» Н. Римского-Корсакова и среди *похожего* выделялось *особенное*, неповторимое, свойственное данному произведению.

Разумеется, накопление этих впечатлений происходило очень постепенно, из урока в урок, начиная с самого раннего периода обучения. Слушание произведений в классе проводилось то с применением грамзаписи, то в исполнении педагога на фортепиано. Педагог искал для сравнений и характеристик образные приемы, вовлекая в этот процесс детей.

Уроки Гродзенской проходили в живой творческой обстановке, они были образцом не только педагогического мастерства, но и педагогического артистизма в самом высоком смысле этого слова. Н. Л. Гродзенская великолепно владела инструментом, глубоко знала музыкальную литературу и умела преподнести ее детям в доступной для них форме с учетом их возраста и музыкального опыта.

Свой богатейший опыт Н. Л. Гродзенская изложила в ряде методических статей, из которых наибольшую известность получила брошюра «Школьники слушают музыку».⁴⁶ В ней раскрываются эффективные пути развития у детей полноценного восприятия музыки, воспитания художественного вкуса на уроках музыки в школе. Гродзенская наиболее близко подошла к решению проблемы целостности урока. Слушание музыки, пение и музыкальная грамота у нее были органично взаимосвязаны, уроки насыщены музыкой, которая, многократно повторяясь, оставалась в памяти школьников надолго, создавая основу их музыкального опыта.

1970–1980-е годы — новый период, характеризующийся активными поисками путей совершенствования музыкального воспитания в школе, переосмысления содержания и целей уроков музыки.

В эти годы начинает свою экспериментальную педагогическую деятельность в общеобразовательной школе композитор и музыкант-просветитель *Дмитрий Борисович Кабалевский* (1909–1987). Он поставил перед собой и перед своими единомышленниками — сотрудниками лаборатории музыкального обучения НИИ школ Министерства просвещения РФ — трудную задачу: на основе всего предшествующего опыта музыкального воспитания создать принципиально *новую программу* для общеобразователь-

⁴⁶ Гродзенская Н. В. Школьники слушают музыку. М., 1969.

ной школы. Содержание программы ставит перед предметом «Музыка» (и перед учителем, ведущим этот предмет) следующие цели:

- ввести детей и подростков в мир «большой», серьезной музыки, оказав таким образом благотворное влияние на формирование их личности;
- сформировать музыкальную культуру учащихся, научить их слушать, слышать и эмоционально правильно откликаться на весь многообразный музыкальный мир современности;
- научить детей музыкальной грамотности в самом широком смысле этого слова, то есть на основе слухового опыта воспитать у учащихся способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное.

В обобщенном виде цель программы «Музыка» была сформулирована в эпиграфе, взятом из высказываний выдающего педагога В. А. Сухомлинского: «Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека».

Что же привело Д. Б. Кабалевского в школу, какие цели он поставил перед собой, создавая новую программу?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, нужно еще раз напомнить, какое место в системе музыкального воспитания отводится *общеобразовательной школе*.

Система музыкального воспитания детей и юношества включает в себя не только уроки музыки в школе, но также и все формы внеклассной и внешкольной работы по музыкальному воспитанию.

Но успех *всеобщего* музыкального воспитания определяется в конечном счете тем, как оно поставлено в массовой школе, где обязательно обучаются все дети. Какие бы успехи ни радовали нас в различных формах внеклассного и внешкольного музыкального воспитания, каких бы вершин ни достигали отдельные детские исполнительские коллективы, фундаментом массовой музыкальной культуры остается общеобразовательная школа. От того, *кто и как* будет в ней работать, зависит эстетическая культура будущих поколений, богатство их духовного мира, морально-эстетических принципов. Ибо музыкальное воспитание — это, прежде всего, *воспитание человека*.

Вспомним, что во все периоды развития советской системы музыкального воспитания выдающиеся деятели музыкальной педагогики, посвятившие свое творчество детям, приходили в школу и именно там, у истоков формирования интеллекта и эмоций школьников, пытались найти наиболее действенные методы влияния искусства на личность учащихся. Имена Б. В. Асафьева, Станислава и Валентины Шацких, Н. Л. Гродзенской и многих других вошли в историю музыкальной педагогики.

Поэтому не удивительно, что логика многогранной деятельности Д. Б. Кабалевского — музыканта-просветителя, публициста, композитора, естественно привела его в общеобразовательную школу, к созданию новой программы преподавания музыки. Аprobация этой программы в школе началась в 1970-е годы, а фундаментом для ее создания явилась серия музыкально-пропагандистских работ Кабалевского. Среди них — пластинки с записью бесед с детской и юношеской аудиторией под общим названием «О чем говорит музыка», книги «Как рассказывать детям о музыке» и «Про трех китов и про многое другое».⁴⁷ Они постепенно завоевывали нового читателя — учителей музыки, помогали им так строить уроки в школе, чтобы увлечь, заинтересовать школьников музыкой, развить их музыкальное мышление и кругозор, раскрыть связь между музыкой и жизнью.

Познакомимся с основными положениями программы.⁴⁸ Ее предваряет большая статья Д. Б. Кабалевского, в которой дается общий анализ музыкально-педагогической концепции и методов преподавания музыки в школе.⁴⁹ Исходя из положения, что активное *восприятие* — основа музыкального искусства во *всех* его проявлениях: и в творчестве, и в исполнении, и в слушании, и, конечно, в изучении, — Кабалевский подчеркивает, что оно (восприятие) лежит в основе всех форм приобщения учащихся

⁴⁷ Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. М., 1977; Он же. Про трех китов и про многое другое. М., 1972.

⁴⁸ В разработке программы приняли участие сотрудники Лаборатории музыкального обучения НИИ школ Министерства просвещения РСФСР: Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Т. Е. Вендрова, И. В. Кодобнова, Е. Д. Критская, Г. П. Лисенкова, Г. С. Тарасов. В пособии раскрываются лишь общие тенденции программы.

⁴⁹ Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программа по музыке для общеобразовательной школы: 1–3 классы. М., 1983.

ся к музыке (пение, изучение музыкальной грамоты, игра на музыкальных инструментах, импровизация, ритмические движения под музыку, собственно слушание музыки и т. д.). Для того чтобы объединить все эти формы (или «виды музыкальной деятельности», как их принято называть в педагогике) на *одном уроке*, придав ему целостность, его необходимо объединить какой-то единой темой. Так родилась концепция построения всей программы по принципу *тематизма*.

Основой для тематизма программы послужила книга «Про трех китов...» — прямая «предшественница» (по выражению Д. Б. Кабалецкого) новой школьной программы по музыке. Предложенный принцип тематизма, как и вся музыкально-педагогическая концепция, исходит из музыки и на музыку же опирается, естественно связывает музыку как искусство с музыкой как школьным предметом, а школьные занятия — с жизнью. «Построение такого тематизма, носящего музыкально-эстетический, а не только учебно-музыкальный характер, — пишет Д. Б. Кабалецкий, — давало реальную возможность достичь цельности и единства учебного процесса не только в пределах одного урока, но на протяжении каждой четверти, полугодия, всего учебного года и всего семилетнего учебного курса. По моему глубокому убеждению, именно это делает тематизм новой программы самым принципиально важным и одновременно принципиально новым, что в ней содержится».⁵⁰

Таким образом, принцип тематизма — та методологическая основа, на которой строится новая программа. Но прежде чем непосредственно перейти к ознакомлению с содержанием тем программы, нужно подчеркнуть еще одну ее особенность: все, появляющееся в учебном материале программы, даже в самом начале, опирается на предшествующий музыкальный и жизненный *опыт* учащихся, который, постепенно обогащаясь, позволяет продвинуть их дальше, осознавать, расширять и закреплять нолученные музыкальные впечатления.

Какой же музыкальный опыт имеют только что пришедшие в школу учащиеся? Детей окружает огромный звучащий мир, с которым они знакомятся (хотя и не всегда целенаправленно) благодаря радио и телевидению,

⁵⁰ Музыка в школе. 1983. № 1. С. 8.

мультифильмам и т. д. Кроме того, многих детей обогащает опыт общения с музыкой в детском саду. Вот этот жизненный опыт общения с музыкой и используется в программе как «стартовая площадка» для начала восхождения к осознанному размышлению о музыке.

В качестве отправных точек берутся *песня, танец, марш* — три основных «кита» музыки. Д. Б. Кабалевский обосновывает идею такого начала в развитии принципа тематизма следующим образом:⁵¹

«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. 8).

...Являясь не только тремя наиболее «простыми» и «доступными» для детей «формами» и «жанрами» музыки, но и тремя коренными основами всей музыки вообще, *песня, танец и марш* дают возможность объединить большое музыкальное искусство с музыкальными занятиями в школе, обеспечивая при этом теснейшую связь этих занятий с жизнью. (...)»

Песня, танец и марш становятся надежными мостиками, по которым школьники не умозрительно, не теоретически, а непосредственно своим слуховым восприятием и своим исполнением, творчески, активно, шаг за шагом могут войти в любую область музыкального искусства, наглядно обнаруживая при этом, как *песня* перерастает в *песенность*, *танец* — в *танцевальность*, *марш* — в *маршевость*...

«(...) „Три кита“ делают более легким и естественным включение в музыкальные занятия других тем, постепенно расширяющих и углубляющих музыкальную культуру учащихся: речь музыкальная и речь разговорная; интонация в музыке; развитие музыки; различные типы (формы) построения музыки; музыка разных народов мира и т. д. (с. 12).

⁵¹ См.: Программа по музыке для общеобразовательной школы: 1–3 классы. М., 1983. С. 8–10 (в дальнейшем ссылка на страницу «Программы» дается в тексте).

⟨...⟩ С первого урока первого класса ребята определяют „трех китов“ по их различию, а объединяют разновидности одного и того же „кита“ по сходству. Так с самого начала реализуется важнейший принцип „сходства“ и „различия“... который должен на протяжении всех дальнейших музыкальных занятий сыграть решающую роль во всех проявлениях, начиная от восприятия и осознания мельчайших „строительных“ элементов музыки, вплоть до различения полной несхожести или, напротив, близости творческих стилей разных композиторов» (с. 13–14).

Большое внимание в программе уделяется умению учителя просто, умно и сердечно говорить с учащимися. «Одна-две лаконичные, но образные фразы, сказанные учителем в связи с тем или иным звучащим в классе музыкальным произведением, западут в сознание ребят, в их душу, вызовут в них благородные мысли и эмоции» (с. 14).

**Последовательность
изучения тем в 1–7 классах**

Первый класс

- I четверть — «Три кита» в музыке — песня, танец, марш
- II четверть — О чем говорит музыка
- III четверть — Куда ведут нас «три кита»
- IV четверть — Что такое музыкальная речь

Второй класс

- I четверть — Песня, танец и марш перерастают в песенность, танцевальность и маршевость
- II четверть — Интонация
- III четверть — Развитие музыки
- IV четверть — Построение (формы) музыки

Третий класс

- I четверть — Музыка моего народа
- II четверть — Между музыкой моего народа и музыкой других народов моей страны нет непреходимых границ
- III четверть — Между музыкой разных народов мира нет непреходимых границ
- IV четверть — Композитор — исполнитель — слушатель

Четвертый класс

- 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
I четверть — Можем ли мы увидеть музыку
II четверть — Можем ли мы услышать живопись

Пятый класс

- Первое
полугодие — Преобразующая сила музыки
Второе
полугодие — В чем сила музыки?

Шестой класс

- Первое
полугодие — Музыкальный образ
Второе
полугодие — Музыкальная драматургия

Седьмой класс

- I четверть — Что значит современность в музыке?
II четверть — Музыка серьезная и музыка легкая
III четверть — Взаимопроникновение легкой и серьезной музыки
IV четверть — Великие наши современники

Методы и приемы, которые рекомендуется использовать в программе, были тщательно отобраны, проверены, направлены на то, чтобы учащиеся заинтересовались, увлеклись музыкой, поняли и усвоили основное содержание изученных произведений.

Важнейшие из них следующие:

1. Метод «забегания» *вперед* и «возвращения» к пройденному материалу. В педагогике этот метод принято называть методом *перспективы* и *ретроспективы*. Перспектива связана с задачами предвидения, а ретроспектива — с умением видеть прошлое, ранее встречавшееся, в

новых условиях, уметь использовать и оценивать его в новых ситуациях. Но обратим внимание на формулировку Д. Б. Кабалецкого — не повторение, а «возвращение»(1): «При этом возникают по крайней мере три положительных момента:

во-первых, *освоение новой темы на уже знакомом материале становится более легким...*

во-вторых, при таком повторении *пройденный материал...* поднимается на более высокий уровень новой темы, на уровень большей сложности, большей содержательности;

в-третьих, при таком сочетании новой темы со знакомым материалом *подчеркивается единство и непрерывность процесса овладения музыкальной культурой»* (с. 27).

2. *Метод обобщения.* Суть его состоит главным образом в том, что каждый новый вывод должен опираться на предварительный *опыт*, дающий возможность привести к суммированию (обобщению) накопленных впечатлений.

Метод включает как бы два компонента. Первый — подготовительный этап, заключающийся в предварительном накоплении музыкального опыта, музыкальных впечатлений. Он может быть различным по времени и зависит от степени сложности задач, которые учитель перед собой ставит. Второй — собственно обобщение, то есть объединение в сознании учащихся многих *различных* примеров с позиции их тождества, единства. Причем подвести ребят к обобщению необходимо так, чтобы они его сделали *сами*.

Ценнейший элемент урока — игра. Создание игровой ситуации служит одной из важнейших целей — увлечь (а не развлечь!) ребят чем-то важным, нужным, хорошим, в данном случае — музыкой.

Игровые приемы служат «надежными предпосылками для увлеченности ребят музыкальными занятиями и, следовательно, для успешности этих занятий и создания на них той атмосферы творческой заинтересованности, в которой *процесс обучения будет процессом не только логически понятным, но и эмоционально увлекательным»* (с. 10–11).

Таким образом, первый метод — «забегания» и «возвращения» — готовит базу для второго — «размышления», *обобщения*. Один метод как бы логически продолжает другой.

3. Принципы построения урока. Урок должен быть эмоционально насыщенным. Учитель обязан постоянно ощущать эмоциональный контакт с учащимися. Сама форма общения учителя с ребятами скорее напоминает форму беседы, рассуждений, размышлений, споров, в процессе которых делаются необходимые для учебных целей выводы, обобщения, формируются нужные навыки, умения и пр. Но самое важное при этом — не упустить главного: все время стараться *увлечь* ребят музыкой. Делать это нужно, разумеется, очень тонко, осторожно, без искусственной возбужденности.

Для создания на уроке творческой, эмоциональной обстановки Д. Б. Кабалевский использовал некоторые приемы, которые помогали сочетать организованность и эмоциональность. Один из них — организованный вход в класс и выход из него под музыку. Здесь преследовались несколько задач: сразу же мобилизовать ребят на восприятие музыки, организовать *начало урока*, а также дать дополнительный материал для учебных целей.

Другой, не менее важный прием — это формирование навыка внимательно и сосредоточенно относиться к звучащей музыке. А для этого необходимо создать в классе «атмосферу концертного зала». Д. Б. Кабалевский считал необходимым «ввести непреложный закон»: *«когда в классе звучит музыка, ни один из ребят не должен поднимать руки, даже если он знает, что после музыки учитель задаст какой-нибудь вопрос, и он уже готов на него ответить... Учитель должен дать ребятам прочувствовать и продумать услышанное и лишь спустя некоторое время задать им вопрос — вот тогда можно поднимать руки. Так... у ребят быстро появляются не только навыки внимательного слушания, но и любовь и уважение к музыке»* (с. 23–24).

После такого прослушивания начинается процесс осознания услышанной музыки. Он строится в форме собеседования, «размышления» учителя и ребят. Здесь выявляется степень доступности звучавшей музыки. Проверяется это прежде всего активностью класса, желанием ребят ответить, высказать *свое* мнение об услышанной музыке. Наряду с индивидуальными допускаются и коллективные ответы.

Еще один прием практически выходит за рамки урока, но имеет к нему прямое отношение. Это — *домашние*

задания. Основная цель их — расширить музыкальные впечатления ребят, помочь им как можно быстрее накопить живой слуховой опыт, необходимый для первого этапа познания музыки. Для этого нужно «прислушиваться к музыке, с которой они встретятся в детских кинофильмах, радио- и телепередачах, дома и на улице, узнавать в этой музыке знакомых „китов“ в их всевозможных вариантах и сочетаниях и о наиболее интересных „встречах с музыкой“ рассказать всему классу на следующем уроке. В домашние задания может входить также рисование иллюстраций к той или иной музыке ярко программного характера» (с. 37).

Все методы и методические приемы находятся в тесной взаимосвязи. Тематика программы позволяет четко определить их функцию, структуру и постоянный, устойчивый характер действия. Опыт работы по программе показал, что применение этих методов помогает учителю последовательно приближаться к главной цели занятий музыкой в школе — формированию музыкальной культуры школьников как важной и неотъемлемой части всей их духовной культуры.

В 1980-е годы программа была высоко оценена в методической литературе, где подчеркивалось, что залог ее жизненности в том, что «он предполагает и допускает вариантную множественность путей своей практической реализации».⁵²

Знакомство с основными идеями, содержанием и методическими приемами программы по музыке для общеобразовательной школы убеждает нас в том, что творческий путь Д. Б. Кабалевского — это путь педагога-новатора, «человека, фанатически верящего в великую преобразующую силу искусства»⁵³ и посвятившего большую часть своей жизни не только созданию музыки, но и разработке и внедрению в жизнь своей системы музыкально-эстетического воспитания школьников. Одна из его последних книг, вобравшая в себя многие раздумья о путях повышения музыкальной культуры подрастающих поколений, называется «Воспитание ума и сердца».⁵⁴ Сеять «разумное, доброе,

⁵² Баренбойм Л. А. О музыкальном воспитании в СССР // Музыкальное воспитание в СССР. М., 1978. Вып. 1. С. 31.

⁵³ Щедрин Р. К. Слово о музыканте // Музыка в школе. 1987. № 3. С. 2.

⁵⁴ Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М., 1984.

вечное, объясняя смысл и значимость высших образцов классической музыки»⁵⁶ — было неистребимой потребностью всей его творческой жизни. Программа «Музыка», разработанная Д. Б. Кабалеvским для общеобразовательной школы, — безусловно, не только серьезный вклад в методику музыкального воспитания и в музыкальную педагогику в целом, но и яркий пример борьбы Учителя за воплощение в жизнь идеи массового музыкального воспитания.⁵⁶

Многочисленные последователи педагогической концепции музыкального воспитания Д. Б. Кабалеvского доказали, что успешность ее воплощения зависит от педагогического мастерства учителя.⁵⁷ Ибо любая программа может быть реализована успешно только в том случае, если она воспринимается учителем как «своя», создаваемая им самим в живом общении с детьми. Уроки любого учителя только тогда становятся настоящими, качественными, когда они отражают его творческую индивидуальность.

Далеко не все учителя справлялись с такой творческой задачей, и в результате своеобразная «канонизация» музыкального материала и положений программы привела к тому, что она стала морально устаревать.

Справедливости ради отметим, что в период разработки и внедрения программы Кабалеvского у нее, естественно, были не только искренние последователи, но и не менее убежденные оппоненты.

Однако следует заметить, что никакая программа не может и не должна быть *догмой*. И на вдохновенные слова автора программы, утверждавшего, что он «стремился найти такие принципы, методы и приемы, которые помогли бы увлечь детей, заинтересовать их музыкой, приблизить

⁵⁶ Щедрин Р. К. Цит. соч. С. 2.

⁵⁶ Более подробно материал программы раскрывается в следующих изданиях: Музыка в начальной школе: Методическое пособие / Под ред. Д. Б. Кабалеvского. М., 1986; Музыка в 4–7 классах: Методическое пособие для учителя / Научный руководитель Д. Б. Кабалеvский. Отв. редактор Э. Б. Абдуллин. М., 1986; Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. М., 1983; Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М., 1983.

⁵⁷ Напомним, что, может быть, впервые за многие годы существования советской школы некоторые преподаватели музыки, работавшие по программе Д. Б. Кабалеvского, были удостоены высокого звания Заслуженный учитель РФ: М. Головина (Москва), В. Михайлов (Ярославль) и др.

к ним это прекрасное искусство, таящее в себе неизмеримые возможности духовного обогащения человека»,⁵⁸ можно ответить словами Б. В. Асафьева: «Какие бы методы ни были найдены, завоевать достойное музыки место в школьном воспитании и образовании могут только сами педагоги, если выработают в себе в достаточной мере чуткое сознание того, что музыке трудно научить путем формальных уроков и к тому же научить всех».⁵⁹

НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

90-е годы открыли новые возможности обновления положения искусства в школе. На основе Закона о народном образовании, принятом в 1992 году, школы получили значительную свободу выбора содержания (программ) и методов преподавания. Отказ от *единых* требований в содержании и структуре учебных занятий, право педагогов на альтернативные (авторские) программы открывает перед школой новые творческие возможности в преподавании всех предметов. Вот как это изложено в Законе Российской Федерации об образовании: «Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно».⁶⁰

Можно надеяться, что процесс обновления образования в средней школе, происходящий в настоящие годы, усиление внимания к его гуманитаризации коснется, разумеется, и предметов эстетического цикла, в том числе и музыки. Что и как сохраняют педагоги из наследия прошлого и что внесут нового, можно будет узнать лишь тогда, когда появятся новые концепции музыкального воспитания и образования в общеобразовательной школе, новые альтернативные программы, из которых учителя получат возможность не только выбирать, но и самостоятельно их творить.

⁵⁸ Кабалевский Д. Б. Программа по музыке для общеобразовательной школы. М., 1983. С. 6.

⁵⁹ Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.; Л., 1973. С. 59.

⁶⁰ Закон РФ об образовании от 1992 г. Ст. 14, п. 5.

Продemonстрируем это на примере одной из московских школ (№ 734, директор А. Н. Тубельский).

В школе уже несколько лет идет интенсивная работа по обновлению структуры учебного процесса и методов работы по всем предметам учебного плана. Основная концепция школы сформулирована в ее названии — «Школа самоопределения», где ставится труднейшая задача «выращивание личности учителя и ученика», решить которую можно только в процессе роста самого *учителя*, ибо нельзя ничего вырастить и изменить в личности ученика, не меняясь и не развиваясь самому учителю.⁸¹

В решении этой труднейшей задачи одно из фундаментальных мест отводится в школе искусству. Уроки литературы («словесности»), музыки, изобразительного искусства, музыкального движения, культуры речи, мировой художественной культуры — вот тот фундамент, на который опирается сама идея формирования мировоззрения культуры ребенка. Уроки искусства значительно расширены и в учебном плане (музыка и изобразительное искусство — по 2 часа в неделю), и за его пределами в форме занятий по интересам, школьных концертов («Музыкальных салонов»), различных вечеров, праздников, спектаклей, в которых сценарий и режиссуру создают совместными усилиями учителя и ученики и на которых музыка занимает не меньшее место, чем слово и изобразительное искусство. «Игра в театр» — это путь к синтезу разных видов искусства, и в то же время это уроки творческого общения учащихся разных возрастов.

На «Музыкальных салонах» учащиеся и учителя поют соло и в ансамбле, играют на различных инструментах, приглашая гостей из музыкальных школ и музыкальных училищ. «Салоны» бывают тематическими, посвященными разным эпохам и стилям, в том числе и самой современной музыке.

Одним из самых замечательных итогов систематического и внимательного отношения в школе к искусству является сама аудитория концертов, «салонов», спектаклей. Это благодарные, внимательные *слушатели*, умеющие ценить и уважать «артиста».

⁸¹ См. подробнее: Школа самоопределения. Шаг второй / Ред. и сост. А. Н. Тубельский. М., 1994; Искусство в школе. 1999. № 2, 3, 4, 5.

Инициатором многих начинаний в школе является ее директор — А. Н. Тубельский. А реализуют этот обширный замысел учителя, среди которых роль учителя музыки М. Ф. Головиной — одна из самых значительных. Человек образованный, творческий, влюбленный в МУЗЫКУ и детей, ощущающий свое призвание учителя, как миссию пробуждения в детях Достоинства, Веры, Надежды, Любви. Очень характерны ее раздумья о роли учителя: «научить жажде нельзя, ее можно только испытать», а для этого учителю должно быть все, что он делает с детьми, самому *интересно*. По существу это и есть проявление призвания учителя.⁶²

Заложенные в этой и в подобной ей школах потенциальные возможности — безграничны, но реализация их зависит, естественно, от того, кто, какие учителя придут в них и как они сумеют влюбить учащихся в то, что сами любят и ценят. Это, естественно, относится не только к музыке, но и к ней тоже, как к искусству высоко духовному.

Интересно в связи с этим высказывание М. Ф. Головиной о программах: «Для меня, бесспорно, что программ может быть несколько, и каждый учитель имеет право выбрать такую программу, которая наилучшим образом способствовала бы реализации концепции данной школы. Учитель также имеет право искать школу, концепция развития которой совпадает с его взглядами на ребенка, на роль искусства в его жизни.

Но бесспорно и другое — новые педагогические идеи, тем более концепции рождаются не по приказам министерства, а тогда, когда созреют».⁶³

Это утверждение опытного педагога только подтверждает, что в разных школах, у разных учителей, при различных материальных возможностях могут быть самые разнообразные пути, обогащающие возможности школы в области музыкального воспитания. Но цель у всех, по существу, одна — расширить традиционно сложившиеся узкие рамки места музыки (и искусства в целом) в школе и превратить ее из Золушки в прекрасную Принцессу.

⁶² См. указанное издание. С. 476.

⁶³ Вендрова Т. Е. Пусть музыка звучит! Книга для учителя. Из опыта работы. М., 1990. С. 94–95.

Проиллюстрируем наши утверждения еще на одном примере — музыкально-гуманитарной гимназии с углубленным изучением искусства. Подобные образовательные учреждения родились в результате различных форм координации совместной деятельности школ искусств и общеобразовательных школ. Зародившиеся в конце 70-х годов и продолжавшиеся во все последующее годы, эти формы довольно прочно вошли в практику культурной жизни многих регионов России: Челябинская, Ростовская, Ивановская, Самарская, Тамбовская, Волгоградская, Свердловская, Ленинградская и многие другие области.

Различные формы совместной работы детских школ искусств и общеобразовательных школ по эстетическому просвещению остаются и сегодня актуальной задачей. Обновление и обогащение этого опыта продолжается и требует серьезного обобщения и изучения.

Расскажем здесь о гимназии № 3 г. Рубцовска Алтайского края (директор гимназии И. И. Хорунжев, заместитель директора по учебно-воспитательной работе в музыкальных классах — Г. Г. Скрябина). Вот краткая, довольно характерная история ее создания.⁶⁴

До конца 1960-х годов в Рубцовске была всего одна детская музыкальная школа (ДМШ № 1). Начало 70-х годов ознаменовалось открытием музыкального училища и появлением новых музыкальных школ, хоровых студий, активизировалось эстетическое воспитание в общеобразовательных школах.

В середине 80-х годов творческий коллектив педагогов Рубцовского музыкального училища, изучив опыт некоторых промышленных городов (Нижний Тагил, Магнитогорск, Ленинград), выступил с инициативой открытия на базе одной из общеобразовательных школ города классов музыкально-эстетического направления. Три года шли поиски единомышленников в лице администрации города и педагогического коллектива учителей системы образования. К счастью, в 1986 году в городе открывалась новая школа и ее будущий директор (И. Хорунжев) заинтересовался подобным предложением. Преодолев не-

⁶⁴ Халабузарь П. Новые формы интегративных процессов в педагогике искусства // Искусство в школе. 1999. № 5, 6.

которые формальности организационного порядка, вместе с открытием нового здания школы № 3 состоялось открытие и музыкальных классов. Это произошло 1 сентября 1986 года.

Музыкальные классы представляли собой хоровое отделение детской музыкальной школы № 1, работающее на базе общеобразовательной школы. К работе в музыкальных классах привлекались ведущие преподаватели Рубцовского музыкального училища.

Постепенно деятельность музыкальных классов стала расширяться: появился оркестр народных инструментов, ансамбль гитаристов, фольклорный ансамбль, класс ритмики (переросший затем в хореографические классы). Эти начинания вызывали интерес родительской общности, чья неоценимая безвозмездная помощь проявлялась в организации культурного досуга детей, в подготовке декораций и костюмов для выступлений.

Учителей для музыкальных классов и руководителей музыкальных коллективов целенаправленно готовило музыкальное училище, организовав на базе общеобразовательной школы № 3 занятия по педагогической практике.

Появление в 1989/90 учебном году многовариантных учебных планов в системе образования сделало возможным с этого периода трансформировать музыкальные классы (формально считавшиеся до этого филиалом ДМШ) в самостоятельное подразделение общеобразовательной школы № 3 — школу с углубленным изучением искусства, а с 1993 года школа получила статус гуманитарной гимназии.

В 1996 году педагогический коллектив отметил свой 10-летний юбилей (считая с момента создания школы). На концертах, посвященных этому событию, выступили музыкальные и танцевальные коллективы школы: оркестр народных инструментов (руководитель А. Прокушина), ансамбль гитаристов и эстрадно-джазовый ансамбль (О. Труфанов), фольклорный ансамбль (Е. Коновалова), камерный ансамбль (И. Харченко), театральные коллективы (Ю. Чистяков, И. Гусева, С. Соломатина), хоровой коллектив (Т. Лычанова).

Все дети, желающие обучаться игре на музыкальном инструменте или в вокальных классах, получают эту возможность (фортепиано, струнные смычковые, народные,

гитара, ударные и т. д.). Нужно учесть, что обучение игре на музыкальном инструменте составляет *факультативную* часть учебного плана. Но те учащиеся, которые занимаются на инструменте *все* годы обучения и заканчивают полный курс в объеме ДМШ или ДШИ могут поступать в средние специальные музыкальные учебные заведения. По сложившейся практике для учащихся успешный выпускной экзамен в гимназии является одновременно и вступительным экзаменом в Рубцовское музыкальное училище.

Учащиеся и учителя гимназии ведут большую концертную и просветительскую деятельность в городе, считая, что благодаря своей открытости исполнительская деятельность является одной из самых высших форм контроля и отчета как самого ученика за успехи в искусстве, так и его руководителя (учителя). Эту открытую творческую деятельность в гимназии подразделяют следующим образом: открытые концерты для родителей; классные родительские собрания, сопровождающиеся концертами детей; общешкольные праздничные концерты; городские фестивали по видам искусства (исполнительского, камерного, эстрадного, хореографического, театрального); традиционные школьные «декады искусства»; городские праздники народного творчества; музыкальные «гостиные» (тематические, посвященные календарным датам); выставки (для различных видов прикладного искусства); концерты лауреатов и дипломантов конкурсов и пр.; авторские афишные концерты.

Таким образом, вся творческая деятельность как учащихся, так и учителей все время контролируется *публично*, и потому дополнительные формы контроля и отчета практически теряют свой смысл.

В 1996/97 учебном году в гимназии различные виды искусства преподавали около 40 учителей, из которых только 7 — совместители (преподаватели Рубцовского музыкального училища). Некоторые из них ведут уроки искусства (музыку, изобразительное искусство, мировую художественную культуру и пр.) не только в классах углубленного изучения искусства (параллель «Б»), но и во всех остальных классах гимназии, обеспечивая, таким образом, высокий профессиональный уровень преподавания этих предметов и творческие контакты детей, обучающихся в гимназии.

Идут годы, и работа гимназии № 3 совершенствуется. Сегодня она получила всеобщее одобрение и стала краевой экспериментальной площадкой по созданию нового типа образовательного учреждения — музыкально-гуманитарной гимназии.

Подобный тип учебного заведения, в котором осуществляется интеграция учебного процесса и дифференциация обучения, дает возможность получения одновременно *общего* и музыкально-эстетического образования различного уровня и содержания.

Подобный тип школы никак не может быть увязан с существующим сегодня понятием *дополнительного* образования, ибо представляет собой целостную систему школы *нового типа*.

Рассказывая об опыте рубцовской музыкально-гуманитарной гимназии № 3, мы не ставим своей целью подчеркнуть его уникальность, ибо подобных экспериментов, к счастью, в стране довольно много. Целью освещения этого опыта является лишь попытка привлечь внимание педагогической общественности к тем неисчерпаемым ресурсам, которые должны быть мобилизованы для поднятия престижа искусства в школе и уровня его преподавания. В этом процессе немалую роль может сыграть общественный резонанс на все положительное, интересное, профессиональное, что рождает педагогическая практика.

ВНЕШКОЛЬНЫЕ ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Начало создания детских внешкольных коллективов, принципы работы которых значительно отличались от массовой самодеятельности первых послереволюционных лет, относится к 30-м годам.

Одним из старейших коллективов является Детский хор Института художественного воспитания АПН СССР, созданный в 1936 году. Организатором и бессменным художественным руководителем этого хора был талантливый хоровой дирижер, профессор Московской консерватории Владислав Геннадиевич Соколов (1908–1993). Уже в самом начале руководства хором он всю работу подчинил главной задаче — создать коллектив, который мог бы показать образцы детского хорового высокохудожественного исполнительства, поднять певческую культуру детей.

В детском хоре Института художественного воспитания впервые в нашей стране создавалась система обучения хоровому пению. Главную цель коллектива его руководитель видел в том, чтобы «дать возможность детям посредством самого доступного для них инструмента — голоса — приблизиться к музыке настолько, чтобы быть не только пассивными или, в лучшем случае, активными слушателями, но и активными исполнителями, чтобы наши дети могли в художественном образе через доступное им средство передачи — пение — выразить волнующие их чувства».⁸⁵

Для осуществления этих целей необходимо было выработать новые основы самостоятельного коллектива, главная отличительная особенность которых заключалась в организации учебно-воспитательного процесса.

Исследования развития певческого голоса школьников от первого до последнего классов школы показали, что, кроме основного состава, в хоре целесообразно создать еще две вспомогательные группы: младшую и среднюю, которые стали подготовительными ступенями к участию в основном, старшем хоре.

Младший хор составляют дети от 5 до 10 лет, занимаются три-четыре года. Возраст детей в среднем хоре — 10–14 лет. В этой группе дети учатся один учебный год. Здесь их готовят к переходу в основной (старший) хор, в котором соединяются подготовленные певцы, пропевшие в младшем и среднем хоре несколько лет. В течение всего пребывания в хоре дети овладевают основами музыкальной грамоты, сольфеджио. Но самая важная учебная работа в хоре — воспитание культуры пения, овладение вокально-хоровыми навыками — певческим дыханием, точным и правильным звукообразованием и звуковедением.

Возможности хора постепенно расширялись, и в учебный процесс для желающих было введено индивидуальное обучение игре на фортепиано.

В результате целенаправленной многолетней работы созданный при НИИ ХВ детский хоровой коллектив многие годы служил своеобразным эталоном качества детского хорового исполнительства.

⁸⁵ Абелян Л. М., Гембицкая Е. Я. Детский хор института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР. М., 1976. С. 19.

Интересно проследить за репертуаром этого коллектива. Воспитывая детей на музыке классиков и на обработках народных песен, специально созданных руководителем для своего хора, В. Г. Соколов последовательно, по мере создания произведений для детского хора композиторами расширял и обогащал репертуар, вводя в него новые сочинения — сначала песни, а затем и крупные циклические формы кантатно-ораториального жанра. Приведем для примера произведения из репертуара разных лет.

1940 год

А. Новиков. Колыбельная.

А. Гольденвейзер. Где гнутся над омутом лозы.

Белорусская народная песня «Березонька», обработка *С. Полонского* (без сопровождения).

П. Чайковский. Вторая песня Леля из музыки к драме А. Островского «Снегурочка».

К. Меньо. Неаполитанская колыбельная, обработка В. Соколова (без сопровождения).

Ф. Шопен. Желание.

П. Чесноков. Крестьянская пирушка; Листья.

М. Красев. Финальный хор красноармейцев из оперы «Дума про Опанаса».

1956 год

А. Островский. Да здравствует Московский фестиваль.

С. Рахманинов. Весенние воды.

Р. Шуман. Горный пастушок, обработка В. Соколова (без сопровождения).

Русская народная песня «Колыбельная», обработка *А. Лядова* (без сопровождения).

Болгарская народная песня «Посадил полынь я», обработка *Г. Димитрова* (без сопровождения).

Ф. Мендельсон. Хор эльфов из музыки к пьесе «Сон в летнюю ночь».

1975 год

В. Корзин. Майский дождь (без сопровождения).

Р. Бойко. Жди весны. Цикл хоров.

Т. Попов. Снежинки.

Русская народная песня «Ты не стой, колодец» (без сопровождения).

Э. Мак-Доуэлл. Лесная песнь.

Ж. Сикейра. «Кандобле», оратория.

Т. Корганов. «Цветок».

Многолетняя история этого замечательного хора, который хорошо знали не только в нашей стране, но и за рубежом, убедительно доказывает, что пение в хоре воспитывает в детях способность понимать, любить и ценить искусство подлинное, высокохудожественное, отражающее глубокие чувства и мысли. Другой не менее важный вывод из истории детского хора института художественного воспитания — это убеждение в том, что без целенаправленного учебно-воспитательного процесса создать полноценный в художественном смысле исполнительский коллектив практически невозможно. Только единство принципов самодеятельности и организованности, требовательности учебного процесса может обеспечить высокую эффективность творческих достижений детского хорового коллектива.

За годы своей творческой деятельности этот замечательный хоровой коллектив оказал огромное влияние на становление многих детских хоров. В нем выросла и превратилась в подлинных мастеров музыкального воспитания целая плеяда хоровых деятелей, посвятивших свое творчество детям — И. Полтавцев, В. Локтев, Е. Лобачева, Е. Гембицкая, В. Попов, Б. Куликов, Э. Абдуллин, Л. Абелян и многие другие.⁶⁶

В последующие годы появляются все новые и новые детские хоровые коллективы. Формы исполнительства развиваются и обновляются.

Одним из ярких примеров может служить Ансамбль песни и пляски Московского городского Дворца пионеров. Он носит имя своего первого руководителя *Владимира Сергеевича Локтева* (1911–1968), всю свою жизнь посвятившего музыке и детям. Он руководил хорами и оркестрами, писал музыку для детей.⁶⁷

Чрезвычайно интересна и знаменательна история созданного им Ансамбля.⁶⁸ Начало его организации совпа-

⁶⁶ В 1986 году хор отметил свой 50-летний юбилей, а после смерти В. Г. Соколова носит его имя.

⁶⁷ Нужно напомнить, что ансамбль В. С. Локтева был не единственным в нашей стране. Еще до его организации аналогичные коллективы были созданы в Ленинграде (руководитель композитор И. О. Дунаевский) и в Москве при Центральном доме детей железнодорожников (руководитель С. О. Дунаевский). Они оказались своеобразными предпшественниками локтевского ансамбля.

⁶⁸ В. С. Локтев писал о своем коллективе всегда с большой буквы.

дает со временем самых тяжелых испытаний, которые довелось пережить нашей Родине, — годами Великой Отечественной войны. В декабре 1941 года, когда начался разгром фашистских полчищ под Москвой, диктор московского радио после очередной сводки Совинформбюро сообщил о том, что в Московском городском Дворце пионеров возобновляют работу кружки и приглашал московских школьников в хоровой коллектив. Руководить этим коллективом начал В. С. Локтев, в то время студент консерватории. По решению Московского городского Комитета партии, в это тяжелое время, когда не работали даже школы и нужно было спасать голодных и замерзающих детей, Дворец пионеров стал центром работы с детьми.

Неутомимая организаторская деятельность В. С. Локтева помогла вскоре собрать в Дворце пионеров достаточно большую группу детей и начать с ними репетиции. Через некоторое время Ансамбль выступил и с первыми концертами. Чаще всего они проходили на призывных пунктах перед отправкой бойцов на фронт, а также в госпиталях, где раненых везли на концерты в колясках, если на носилках.

Вот отрывок из воспоминаний об этих концертах:

«Реакция зрителей была неожиданной. Никто не аплодировал — по лицам текли скупые солдатские слезы. А потом бойцы просили подойти поближе и шершавыми ладонями бережно гладили нас, словно не веря, что мы живые. Видимо, вспоминали своих детей.

После каждого такого концерта раненые предлагали детям сахар, сухари, и когда ребята, глотая слюну, откашлялись, то бойцы старались незаметно сунуть им в карман кусочек сахара, ломтик сыра.

После таких концертов бойцы долго говорили о детях, о войне, вспоминали близких, а вдоволь наговорившись, диктовали медсестре письма. Сколько таких писем-благодарностей получили ребята за свои концерты в госпиталях!»⁸⁹

С самого начала своей работы коллектив Дворца состоял из хора, оркестра и танцевальной группы. Так закладывались основы будущего Ансамбля.

⁸⁹ Крючков В. С. Локтев и локтевцы. М., 1975. С. 10.

Уже в феврале 1942 года «локтевцы» (так называли себя участники Ансамбля) впервые выехали на фронт в составе агитбригады. С этого времени поездки фронтовых агитбригад стали регулярными. За участие во фронтовых концертах 18 ребят Ансамбля были награждены медалями «За оборону Москвы».

К марту 1944 года во Дворце сложился большой детский коллектив, состоящий из хора, оркестра и балетного кружка, которые представляли собой единое целое — Ансамбль песни и пляски. Это название сохраняется за коллективом и в наше время.

После войны начался новый период в жизни Ансамбля. Из года в год совершенствовалось мастерство, расширялся его репертуар, множились концертные эстрады. В. С. Локтев привлек к работе в ансамбле опытных, любящих детей педагогов, ставших единомышленниками руководителя Ансамбля. Это хормейстеры Л. М. Андреева, а затем В. С. Попов, педагоги оркестра А. С. Ильин, В. С. Чунин, руководитель танцевальной группы Е. Р. Россе и другие.

Вместе со своим руководителем Ансамбль выезжал на гастроли в различные уголки нашей страны и всюду выступал с успехом. В 1962 году Московский городской Дворец пионеров получил новое прекрасное здание на Ленинских горах, куда переселился и Ансамбль. Эти годы совпали с периодом творческого расцвета коллектива.

Начиная с памятного 1942 года, Ансамбль ежегодно отчитывался о проделанной работе. Программы отчетных концертов — это своеобразная песенная летопись страны: в грозном 1942-м звучали мелодии мужества; после войны ребята пели о мирных стройках. Отчетный концерт в 1967 году стал юбилейным для Ансамбля — он отметил свое 25-летие.

Локтевцы много ездили по стране, и в их репертуаре появились песни и танцы друзей — украинские, эстонские, латышские, молдавские. Те, кто когда-то отплясывал задорные «Топотушки», стали взрослыми. За четверть века (с 1942 по 1967 год) школу ансамбля прошли свыше 15 тысяч детей.

В год 25-летнего юбилея коллектива осенью 1967 года Ансамбль впервые выехал за рубеж, во Францию. Отвечая на вопрос французских журналистов о главных це-

В хоровых студиях вся работа строилась по определенному учебному плану на базе хоровых обществ. Уже в этом сказывалось их преимущество перед другими формами организации детской музыкальной самодеятельности. Они охватывали массы детей и ставили перед собой задачу: на основе утверждения музыкальной грамотности добиваться высокого хорового мастерства.

Студия — это не просто певческий коллектив, но коллектив *учебный*, постепенно совершенствующийся и пополняющий свой состав. В их планах есть и знакомство с тем или иным музыкальным инструментом. Студия чем-то напоминает музыкальную школу, так как у нее есть учебный план, занятия ведутся планомерно, последовательно, с учетом возрастных особенностей детей. Но студия более массова. Доступность обучения хоровых студий, сочетающаяся с профессиональностью и систематичностью приобретения знаний, — вот характерная особенность студийной организации музыкального воспитания.

Хоровые студии родились в 1954 году, когда был создан один из первых подобных коллективов — хоровая студия «Пионерия» под руководством *Георгия Александровича Струве* в подмосковном городе Железнодорожный. Эта студия стала своеобразной лабораторией, методическим центром, в котором постепенно сложились принципы организации учебного процесса, основы воспитательной работы, направленные не только на обучение хоровому пению, но и на формирование личности членов хорового коллектива.

Рассказывая о студии «Пионерия», Г. А. Струве следующим образом характеризует принципы ее организации. Студия имеет несколько хоровых коллективов, формирование которых находится в прямой зависимости от степени их продвинутости. Они носят название «хоровых ступенек» и распределяются следующим образом:

- подготовительный хор — дошкольный период;
- первая ступень — хор первоклассников;
- вторая ступень — младший хор;
- третья ступень — средний хор (учащиеся 3–5-х классов);
- четвертая ступень — старший хор — ведущий хоровой коллектив, главная творческая лаборатория и основной показатель всей работы студии, итог всего того, что было сделано на предшествующих «хоровых ступенях».

В студии ребята с четырех—шести лет не только поют в хоре, но и играют в музыкальные игры, обучаются в процессе этих игр музыкальной грамоте, занимаются ритмикой, слушают музыку, а затем, накопив музыкальные знания и умения, развив музыкальные способности и главную из них — эмоциональную отзывчивость на музыку, начинают учиться играть на каком-либо музыкальном инструменте. Эти занятия как бы продолжают хоровые, а в хоре развиваются многие навыки, приобретенные в инструментальном классе. Из года в год укрепляется взаимосвязь между учебными предметами хоровой студии. Такой метод работы дает возможность принимать в «Пионерии» всех желающих заниматься музыкой. В этом одно из главных достоинств студийной работы: на основе всех видов музыкальных занятий и в опоре на хоровое пение происходит интенсивное развитие музыкальных способностей детей, формирование их личности.

В студии родилась и еще одна интересная традиция — поездки в лагерь («хоровой лагерь»), где отдых сочетается с активными ежедневными занятиями. Такое соединение труда и отдыха оказывает несомненное влияние на формирование *коллектива*. В лагере завязываются и крепнут дружеские связи между детьми и создаются определенные традиции. Дети имеют возможность проявить себя в лагере всесторонне. А педагоги студии выступают не только как музыканты, но в большой мере и как воспитатели. Лагерь помогает понять внутренний мир каждого студийца, каждого школьника. Все это имеет огромное значение для последующей деятельности студии в учебном году.

Об уровне исполнительских возможностей хорового коллектива студии «Пионерия» можно судить по некоторым, приведенным ниже, примерам из его репертуара, который можно услышать не только в концертах, но и в записи на пластинках, по радио и т. д.

Произведения русской классики⁷²

М. Глинка. Хор «Славься» из оперы «Иван Сусанин».

В. Калинников. Сосна.

С. Рахманинов. Сосна.

Н. Римский-Корсаков. Не ветер вея с высоты.

⁷² Примеры приводятся выборочно из книги: Поет пионерия / Сост. В. Викторов, П. Меркурьев. М., 1972.

А. Рубинштейн. Горные вершины.

И. Стравинский. Осень; Пузище; У спаса; Щука.

П. Чайковский. Осенняя песня; Соловушка (переложение А. Юрлова).

Произведения зарубежной классики

И.-С. Бах. Дуэт из кантаты № 4.

И. Брамс. Колыбельная.

Б. Бриттен. Короткая месса.

Э. Вила-Лобос. Ария из «Бразильской бахианы» № 5.

Й. Гайдн. Месса для детского хора и органа си бемоль мажор.

В.-А. Моцарт. Даруй нам мир; Зимний сон; Канон «Слава солнцу».

Дж. Перголези. Stabat Mater.

А. Скарлатти. Прелюдия и фуга.

П. Хиндемит. Песня умелых рук.

Ф. Шуберт. Ave Maria.

Р. Шуман. Доброй ночи.

Русские народные песни

Вечерний звон (обработка *В. Соколова*).

Во лузях (обработка *А. Лядова*).

Дрёма (обработка *И. Пономарькова*).

Как на дубе (обработка *Ю. Славнитского*).

Как меня младу-младешеньку (обработка *Д. Шостаковича*).

Ой, по-над Волгой (обработка *В. Локтева*).

Плыла лебедь (обработка *А. Луканина*).

Повянь, повянь бурь-погодушка (обработка *В. Соколова*).

Со вьюном я хожу (обработка *Г. Струве*).

Таусень (обработка *В. Соколова*).

Ты река ль, моя реченька, обработка *А. Лядова*.

Узник, обработка *В. Соколова*.

Произведения композиторов:

И. Дунаевского, Д. Кабалевского, Г. Гладкова, В. Мурадели, А. Пахмутовой, Т. Попатенко, З. Левиной, В. Кикты, Г. Струве, В. Тормиса, А. Филиппенко, В. Волкова, Р. Бойко и др.

Рождение студии «Пионерия» — новой формы детского хорового исполнительства — оказало огромное влияние на массовое музыкальное воспитание. Вслед за «Пи-

онерией» начали появляться аналогичные коллективы в различных регионах нашей страны. По мере их развития совершенствовались формы организации, методы воспитательной работы. К ним можно отнести опыт создания студий на базе общеобразовательной школы — так называемых «музыкальных параллелей», то есть классов, учащиеся которых целиком составляют контингент одной из «ступенек» студии. Союз с общеобразовательными школами обогатил не только студии, но и расширил возможности общеобразовательных школ в поисках путей совершенствования музыкально-эстетического воспитания школьников, ибо наличие в школе хорошо организованного и владеющего высокопрофессиональными исполнительскими традициями хорового коллектива оказывает несомненное влияние не только на студийцев (участников студии), но и на всех учащихся.

Наметившиеся к 70-м годам успехи в хоровом исполнении стимулировали творчество многих композиторов, начавших создавать для детей новую хорошую музыку — песни, небольшие циклы, кантаты и оратории. Некоторые композиторы писали свои произведения специально для конкретного детского хорового коллектива, учитывая его исполнительские возможности. Эта традиция благотворно отразилась на профессиональном исполнительском мастерстве хоровых коллективов, обогатила хоровой репертуар новыми произведениями.

Большое место в творчестве композиторов занимают сочинения без сопровождения, а также обработки народных песен. К хоровому творчеству для детей обратились многие композиторы старшего поколения — Д. Кабалевский, З. Левина, Т. Попатенко, Г. Фрид, Е. Тиличеева, Л. Абрамский, а также плеяда более молодых композиторов — Р. Бойко, В. Рубин, Т. Корганов, М. Парцхаладзе, А. Пахмутова, В. Тормис, Т. Смирнова, Ю. Чичков, В. Шаинский и многие другие.

Плодотворная деятельность композиторов требовала новых форм пропаганды музыки для детей, создания детского коллектива, который был бы способен быстро и высокопрофессионально исполнить каждое достойное вновь рожденное произведение, чтобы его могли услышать на огромных просторах нашей Родины и за ее пределами.

Такой коллектив решено было организовать при Всесоюзном радио и Центральном телевидении в 1970 году под руководством опытного хормейстера, прошедшего большую школу работы с детьми у ведущих мастеров, — Виктора Сергеевича Попова.

Сегодня этот коллектив — Большой детский хор Всероссийской государственной телерадиокомпании — один из самых совершенных детских хоров не только в нашей стране, но и за рубежом. Звуки радио и телевидения доносят звонкоголосые песни Большого детского хора в каждый дом, во все уголки земли. Творчески используя опыт своих «старших братьев» (главным образом хора НИИ ХВ АПН и Ансамбля песни и пляски имени В. С. Локтева), этот коллектив создал свою историю, свои традиции и свои принципы организации процесса воспитания хоро-вых исполнителей.

В основе этих принципов лежит процесс целенаправленного, постепенного «выращивания», «вызревания» каждого пришедшего в хор ребенка, начиная с дошкольного возраста и кончая общеобразовательной школой. Каждый этап воспитания коллектива имеет свои особенности, свой режим работы, свои вокально-певческие возможности, определяющие задачи и конкретные пути их реализации. В начале своей деятельности хор имел следующую организационную структуру:

- дошкольная группа;
- младший хор;
- средний хор;
- старший (концертный) хор.

Постепенно художественная деятельность коллектива обогащалась новыми направлениями. Впервые при Большом детском хоре был создан детский фольклорный ансамбль, задача которого состоит в том, чтобы воспитывать у участников коллектива и у многомиллионных слушателей любовь к народной песне, возродить ее национальные истоки: манеру пения, репертуар, движения (хороводы). Особое место в репертуаре фольклорного ансамбля отводится русской народной песне, на которой формируются навыки пения без сопровождения, многоголосного пения, интерес к подголосочной полифонии, свойственный русской народной песне, понимание стиля различных жанров народной песни, эмоцио-

нальная манера воплощения художественного образа песни.

Кроме фольклорного, коллектив пополнился хореографическим ансамблем. Основу его репертуара составляют народные танцы. Таким образом, детский коллектив постепенно превратился в целый комплекс развития музыкальных видов искусств.

Естественно, что в коллективе параллельно с репетиционной ведется и систематическая учебная работа. Чаще всего она осуществляется в ходе самих репетиций, составляя органичное единство.

Хор много записывался на радио и телевидении. Но помимо этих систематических выступлений, ежегодно хор дает отчетные концерты на сцене Московского Колонного зала. Эти концерты — яркая иллюстрация всей многогранной деятельности коллектива, они дают возможность из года в год наблюдать за творческим ростом юных исполнителей.

По сложившейся традиции каждый из концертов года (в среднем их бывает около четырех) посвящается одной-двум творческим задачам. Например:

- хоровая музыка композиторов-классиков;
- хоровая музыка современных композиторов;
- участие в исполнении крупных кантатно-ораториальных жанров или в авторских концертах композиторов;
- отчеты фольклорного и хореографического ансамблей коллектива.

Вот некоторые произведения из программ таких концертов:

Русская классическая музыка

Д. Бортнянский. Концерт № 3.

М. Березовский. Концерт № 18.

А. Ведель. Хоровой концерт.

М. Глинка. Жаворонок.

М. Глинка. Попутная песня.

П. Чайковский. Дуэт из оперы «Пиковая дама».

П. Чайковский. Старинная французская песенка; Утро; Утреннее размышление; Неаполитанская песенка.

С. Рахманинов. Шесть хоров; Вокализ.

Н. Римский-Корсаков. Полет шмеля; Ночь.

С. Танеев. Горные вершины.

Зарубежная классическая музыка

И. С. Бах. Дуэт из кантаты № 28; Сицилиана; Магнатикат; Хор из «Рождественской кантаты» и др.

Г. Гендель. Ода мира; Аллилуйя.

Й. Гайдн. Весна пришла; Вечерняя песня.

З. Кодай. Ave Maria.

О. Лассо. Эхо.

А. Лотти. Miserere.

Дж. Перголези. Stabat Mater.

В. Моцарт. Аллилуйя; Колыбельная.

Произведения композиторов:

И. Дунаевского, Д. Кабалевского, Г. Свиридова, В. Соловьева-Седого, Е. Крылатова, К. Молчанова, Ю. Чичкова, О. Хромушина и др.

За прошедшие годы все творческие коллективы этого сложного организма разрослись и окрепли и постепенно отделились от Большого детского хора, став самостоятельными — хореографическим и фольклорным.

Основная же творческая деятельность собственно Большого детского хора телевидения и радио в последние годы связана в первую очередь с исполнением произведений крупной формы. Хор часто объединяется с коллективами Академии хорового искусства, исполняя такие сложные произведения, как «Stabat Mater» Перголези, «Реквием» Моцарта, «Messe solennis» Бетховена, «Воскресение Христово» Рубина, «Литургия» Агафонникова и «Литургия» Чайковского.

Весной 2000 года Большой детский хор отметил свое 30-летие большим концертом в Концертном зале им. П. И. Чайковского (Москва), продемонстрировав высокое профессиональное мастерство не только нынешних участников, но и многих своих выпускников, объединившихся в грандиозный хоровой коллектив.

За годы своей творческой деятельности высокое профессиональное мастерство Большого детского хора под руководством профессора В. С. Попова неоднократно подтверждалось участием во многих международных конкурсах хорового искусства — в Италии, Венгрии, Бельгии, Голландии, Польше и т. д.

Большой детский хор не является учебным заведением в общепринятом понимании, но серьезная вокальная и общемузыкальная школа, которой овладевают участни-

ки хорового коллектива за годы творческой деятельности, позволяет многим из них сделать свой профессиональный выбор в дальнейшем в области музыкального искусства и поступить в специальные музыкальные учебные заведения — училища и даже консерватории, и стать профессиональными артистами.⁷³

Краткая характеристика упомянутых детских хоровых коллективов дает возможность проследить этапы их развития и представить дальнейшую перспективу внешкольных форм музыкально-хорового воспитания детей. Разумеется, кроме коллективов, деятельность которых освещена в пособии более подробно, существуют и много других самостоятельных детских хоров, достойных пристального внимания. Все их охарактеризовать в пособии невозможно. Важно понять, что развитие детской хоровой самостоятельности, основанной на принципах высокопрофессионального исполнительства, — характерная черта современного состояния внешкольных форм музыкального воспитания. Каждый специалист, вступающий на поприще музыкальной педагогики, то есть занимающийся музыкальным воспитанием, должен следить за всем происходящим в его профессии и уметь вовремя услышать, оценить и использовать в своей практике все ценное, что дает ему жизненный опыт. В этом залог будущих успехов молодого специалиста.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

В системе музыкального образования и воспитания значительное место принадлежит детским музыкальным школам, которые нужно рассматривать как одну из внешкольных форм работы с детьми.

Проследим путь их развития с начала 30-х годов.

В 1930-е годы детские музыкальные школы приобретают широкое распространение. Однако направление их работы по сравнению с Народными школами музыкального просвещения 20-х годов существенно меняется: они делают значительный крен в сторону профессионального

⁷³ Некоторые из бывших воспитанников Большого детского хора являются в настоящее время артистами Большого театра, Музыкального театра им. Н. Сац и др.

музыкального обучения. Большое внимание уделяется инструментальному профилю: обучение игре на том или ином инструменте объявляется *главной* задачей школы.

Немалую роль в новом направлении работы детских музыкальных школ сыграло открытие в 1935 году при Московской консерватории Центральной детской музыкальной школы-десятилетки на базе существовавшей ранее группы для одаренных детей. Школа ставила перед собой задачу выявлять и профессионально обучать детей с яркими музыкальными способностями, что должно было увеличить приток в консерваторию студентов, которые могли бы через несколько лет проявить себя как выдающиеся исполнители. Действительно, многие из учащихся Центральной детской музыкальной школы стали впоследствии лауреатами всесоюзных и международных конкурсов музыкантов-исполнителей,⁷⁴ выдающимися композиторами.

По примеру Московской консерватории такие школы позднее открывались и при других высших музыкальных учебных заведениях. Высокое профессиональное мастерство выпускников ЦМШ послужило в конце 30-х и в 40-е годы своеобразным эталоном работы и детских музыкальных школ. В их учебных планах обучение игре на инструменте получает название «специальность», тем самым подчеркивается, что этот предмет является главным, а, стало быть, что детские музыкальные школы проявляют тяготение к *специальному* начальному музыкальному образованию.

Такое положение для своего времени было естественным, ибо средние специальные учебные заведения (училища) требовали притока достаточно подготовленных в профессиональном отношении учащихся. Закономерен в эти годы был и взгляд на детские музыкальные школы скорее как на базу начального профессионального образования, чем как на систему массового музыкального воспитания детей.

В 1930-е годы начался расцвет музыкального исполнительства. Прошедшие всесоюзные и международные конкурсы показали высокий уровень музыкально-исполнительской культуры.

⁷⁴ Среди них: Э. Гилельс, Л. Коган, И. Ойстрах, Я. Зак, Е. Малинин и многие другие.

Вслед за небывалым подъемом 30-х годов наступили тяжелые 40-е годы — годы Великой Отечественной войны и послевоенного восстановительного периода. Во время войны значительная часть музыкантов с оружием в руках защищала Родину. Многие высшие музыкальные учебные заведения в связи с условиями военного времени были закрыты. Несмотря на трудности войны, наиболее крупные консерватории (Московская, Ленинградская, Киевская) продолжали свою работу в эвакуации.

В послевоенные годы сеть учебных заведений восстанавливается, открываются новые. В первое послевоенное десятилетие в стране повсеместно возобновляется музыкальное образование.

Особенно много открывается музыкальных училищ и вузов в 50–60-е годы. Огромные изменения произошли в этот период и в темпах развития детских музыкальных школ. Возрождаются не только старые детские музыкальные школы — бурно растут и развиваются новые. Так, с 1945 по 1960 год число детских музыкальных школ по сравнению с довоенным периодом только в Российской Федерации увеличилось почти в 10 раз. В 60-е годы этот рост приобрел еще более стремительные темпы.

Кроме детских музыкальных школ, в 60-е годы открываются так называемые вечерние школы общего музыкального образования, работающие на самоокупаемости. Они были задуманы вначале, как школы для взрослых, желающих получить систематическое начальное музыкальное образование. Но в дальнейшем, по мере расширения сети этих школ, контингент их стали составлять дети и подростки, не сумевшие по тем или иным причинам вовремя поступить в детские музыкальные школы.

Музыкальные школы все более становятся очагами музыкальной культуры. Это потребовало серьезного анализа существующих принципов работы школ, совершенствования методов, частичного изменения содержания обучения в них. Особое значение в работе музыкальных школ приобрели задачи музыкального просвещения, приобщения детей к общественно-полезной деятельности в области музыки.

В 70–80-е годы в музыкальных школах все большее внимание уделяется различным формам коллективного

музицирования, что сказалось прежде всего на развитии хоровых и оркестровых коллективов. Этому в значительной мере способствовало изучение опыта работы хоровых студий, доказавших огромные преимущества коллективных форм музыкального воспитания и обучения детей, не ставящих перед собой задач ранней профессиональной ориентации.

В 70-е годы в структуре музыкальных школ в экспериментальном порядке появляется новое отделение — хоровое, учебный план которого был разработан на основе опыта хоровых студий. В отличие от учебных планов традиционных инструментальных отделений (фортепианного, струнного, народных и духовых инструментов), где хоровой класс является одним из предметов, помогающих развитию слуха, музыкальной культуры учащихся, обогащению их исполнительского опыта, учебный план хорового отделения предусматривал хоровой класс как *основной* предмет учебного процесса. На него отводятся четыре часа в неделю.

Введение в музыкальных школах учебного плана, усиливающего роль хорового пения, дало возможность преобразовать многие хоровые студии в музыкально-хоровые школы, сохранив при этом лучшие традиции студийных форм работы (массовость, коллективное воспитание, некоторые сложившиеся принципы организации учебно-воспитательного процесса, детское самоуправление и т. п.).

Таким образом, с 70-х годов в структуре учебного плана музыкальных школ хоровому пению отводится еще большая роль. Здесь уместно вспомнить, что хоровой класс был в учебном плане музыкальных школ всегда. В пояснительной записке к одной из первых программ по классу хора для музыкальных школ, составленной еще в 40-е годы профессором В. Г. Соколовым, в частности, говорится: «Хоровое пение в Детской музыкальной школе является одним из самых важных факторов в системе музыкального воспитания и образования. Развивая художественный вкус детей и расширяя их музыкальный кругозор изучением ценнейших образцов музыкальной литературы, хоровое пение тем самым повышает музыкально-культурный уровень учащихся.

Наряду с этим хоровое пение является дисциплиной исполнительского порядка и, следовательно, должно сто-

ять на твердой технической основе, которая вырабатывается лишь в результате всестороннего изучения песенного материала и систематического развития у учащихся вокально-хоровых навыков».⁷⁶

Учебные планы 30–40-х годов предусматривали занятия в хоровом классе по полтора часа в неделю для всех инструментальных отделений. В комплексе с сольфеджио, которому отводилось два часа в неделю и обеспечивающему достаточную музыкальную грамотность учащихся, такое распределение учебных часов давало возможность довольно быстро переходить от одноголосного пения к двух- и трехголосному, включать в репертуар хора разнообразные высокохудожественные произведения. Назовем несколько произведений из рекомендованного программой репертуара:

Для младшей группы

Народные песни (без сопровождения)

- Со вьюном я хожу (обработка А. Гречанинова).
- Вставала ранешенько (обработка А. Гречанинова).
- В темном лесе.
- Сеяли девушки яровой хмель (обработка А. Лядова).
- Ай, дедушка, дедушка (обработка А. Гедике).
- Уж ты, поле (обработка М. Балакирева).
- Ты не стой, колодец (обработка А. Лядова).

Произведения с сопровождением

- А. Гречанинов. Колыбельная; Призыв весны; Козел Васька; Пришла весна (два детских хора соч. 90).
- М. Глинка. Персидский хор из оперы «Руслан и Людмила».
- А. Аренский. Колыбельная.
- П. Чайковский. Ну-ка, светик, Машенька; Хор из оперы «Пиковая дама»; На море утушка купалася; Хор из оперы «Опричник».
- В. Моцарт. Тоска по весне.
- К. Вебер. Хор охотников из оперы «Вольный стрелок».
- Н. Римский-Корсаков. Вторая песня Леля из оперы «Снегурочка».
- А. Давиденко. Смело, друзья.
- В. Белый. Маленький летчик.

⁷⁶ Учебные программы для детских музыкальных школ. М.; Л., 1945. С. 216.

Для старшей группы

М. Глинка. Разгулялися, разливалися; Хор из оперы «Иван Сусанин»; Попутная песня.

А. Даргомыжский. Сватушка. Хор из оперы «Русалка».

С. Танеев. Вечерняя песня.

Ц. Кюи. Весеннее утро.

А. Лядов. Ты не стой, колодец; Ты, река ли моя, реченька.

С. Рахманинов. Сосна; Что ты, соловейшко; Задрема-ли волны; Неволья.

Р. Глиэр. Здравствуй, гостя-зима.

Повянь, повянь, бурь-погодушка (обработка *В. Соколова*).

А. Новиков. Колыбельная.

Ф. Шуберт. Смелый пловец.

Ф. Мендельсон. Полевые цветы.

Э. Григ. Заход солнца; Охотник.

Эти примеры свидетельствуют о том, что к хоровому классу музыкальной школы изначально предъявлялись достаточно высокие исполнительские требования. В «Пояснительной записке» к Программе *В. Г. Соколов* по этому поводу делает следующее замечание: «...в музыкальных школах в хоре поют все дети, без учета качества их голоса. В этой специфике есть своя трудность, которая обязывает тщательней относиться к выбору репертуара и учитывать тесситурные возможности учащихся. Но то обстоятельство, что учащиеся музыкальной школы все в какой-то мере музыкально грамотны, расширяет исполнительские возможности хора и помогает руководителю преодолеть трудности, вызванные отсутствием специального подбора голосов в хоре».⁷⁶

В 60-е годы при пересмотре учебных планов детских музыкальных школ время на хоровой класс было сокращено с полутора до одного часа в неделю. Это осложнило работу руководителей хоровых классов, так как задачи по существу остались прежние, а возможности их реализации стали более ограниченными. Еще большее значение приобрел опыт преподавателей, ведущих хоровой класс, их умение в сжатые сроки достигать максимальных результатов. Не везде, к сожалению, работали столь опыт-

⁷⁶ Учебные программы для детских музыкальных школ. С. 216.

ные руководители, и это сказалось на качестве хорового исполнительства в музыкальных школах, где хоровой класс постепенно из одного из *самых важных* факторов музыкального воспитания (по определению В. Г. Соколова) стал превращаться в предмет, в той или иной степени сопутствующий основной задаче — обучению игре на музыкальном инструменте.

И хотя в программе 60-х годов (составитель Л. В. Тихеева) по-прежнему декларируется, что хоровое пение — весьма действенное средство эстетического воспитания, в процессе которого учащиеся должны освоить основы хорового исполнительства, развить художественный вкус, расширить музыкальный кругозор и т. д., некоторое смещение акцента в программе (напомним — у В. Г. Соколова хор назван *самым важным* фактором в системе музыкального воспитания и образования», а в программе 60-х годов лишь *действенным средством* эстетического воспитания»), а также уменьшение времени на занятия хором, разделение его на мелкие группы по 8–12 человек постепенно привело к тому, что на практике к хоровому пению в музыкальных школах стали относиться как к предмету желательному, но не всегда обязательному.

Все это в целом сказалось на некотором снижении хоровой культуры в музыкальных школах. Естественно, это не было явлением повсеместным, так как опытные педагоги-энтузиасты и в таких условиях добиваются хороших результатов. Решающим фактором остается личность самого педагога, его отношение к музыке и, в частности, к хоровому искусству, его умение увлечь детей, заставить их мобилизовать свои силы и добиться таким образом максимальных результатов при небольшом количестве времени, отводимом в учебных планах для хорового пения на инструментальных отделениях музыкальных школ.

Итак, начиная с 70-х годов хоровое пение в музыкальных школах стало развиваться как бы в двух направлениях: как навык, необходимый *всем* обучающимся музыке, и как *специальный хоровой класс*, формирующий профессиональную исполнительскую культуру.

Именно в эти годы создаются *хоровые школы*. Некоторые из них реорганизируются из бывших хоровых студий. Среди них необходимо отметить хоровые коллективы Москвы: «Весна» (руководитель А. Пономарев),

«Восход» (руководители И. и Г. Радченко), коллективы ленинградских хоровых школ и другие.

Хоровые отделения оказали огромное влияние на подъем исполнительской хоровой культуры, на совершенствование музыкального воспитания детей.

70–80-е годы принесли музыкальным школам целый ряд новаторских начинаний; пересмотр системы начального музыкального образования, создание новых учебных планов и т. д. Значительно расширяются сложившиеся традиционные формы организации музыкального воспитания.

Кроме хоровых отделений, в музыкальных школах создаются отделения хореографии, изобразительного и даже театрального искусства, и таким образом возникает предпосылка преобразования музыкальных школ в школы искусств. Эти новые очаги всестороннего эстетического образования и воспитания школьников получили довольно широкое распространение, особенно в районных центрах, в сельской местности, рабочих поселках и т. д. Школы искусств как бы синтезировали в себе лучший опыт послевоенных десятилетий, накопленный в области школьных и внешкольных форм эстетического образования и воспитания детей. Детские хоровые и оркестровые коллективы, хореографические ансамбли, театрализованные представления — вот далеко не полный перечень новых видов творческой деятельности детей, характерных для школ искусств.

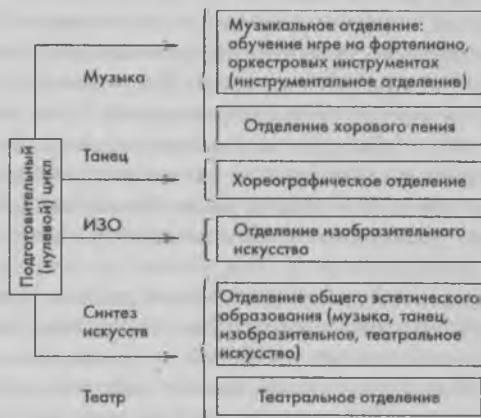
Значительно обогатились и расширились контакты между общеобразовательными, музыкальными школами и школами искусств. Широко распространяется опыт работы музыкальных школ и школ искусств на базе общеобразовательных школ, зародившийся в 70–80-е годы.

В соответствии со сложившейся в жизни практикой в конце 80-х годов в музыкальных школах и школах искусств была разработана новая структура учебного плана, которая вобрала в себя опыт предшествующих лет и традиции начального музыкального образования. В ней предусмотрена возможность дифференцированного подхода к задачам и содержанию обучения на разных ступенях музыкального образования.

В учебных планах, утвержденных Министерством культуры, большое внимание уделяется коллективным формам музицирования — хору, оркестру. Увеличено время на эти предметы в старших классах инструменталь-

ных отделений. Хоровые отделения в основном сохранили сложившуюся структуру.⁷⁷

Общая структура школы искусств может быть представлена следующей схемой:



Изучение передового педагогического опыта этих лет дает возможность не только подметить изменения в структуре учебного процесса музыкальных школ и школ искусств. Обращает на себя внимание совершенствование контактов с общеобразовательными школами, а также расширение художественно-просветительской деятельности учащихся и преподавателей. Музыкальные школы и школы искусств становятся во многих случаях *центрами* музыкального воспитания и просвещения. Преподаватели выступают инициаторами организации народных университетов культуры, музыкальных лекториев, детских народных филармоний, праздников песни, недель музыки для детей и юношества, фестивалей искусств, концертов детского творчества и прочих мероприятий, связанных с пропагандой искусства.

Молодой специалист должен быть готов к такой многогранной просветительской деятельности и стараться накопить в период учебы в специальном музыкальном учебном заведении некоторый опыт и знания в области методики музыкально-пропагандистской работы.

⁷⁷ См.: Типовой учебный план детской музыкальной школы (музыкального отделения школы искусств). М., 1988.

КРАТКИЕ ВЫВОДЫ

Подводя итог обзора разных периодов музыкального воспитания детей, необходимо отметить, что за десятилетия своего существования в разные годы система музыкального воспитания развивалась не одинаково и не равномерно.

В советский период наиболее плодотворным было первое десятилетие (20-е годы), когда просвещение и культура рассматривались как *единое целое*. Творческий потенциал педагогов дореволюционной подготовки был достаточно высок, и многие выдающиеся деятели творческой интеллигенции искренне и вдохновенно отдавали свои знания, любовь к искусству детям, как в общеобразовательных школах, так и в различных внешкольных формах работы с детьми.

В 30-е годы, когда задачи просвещения отделяются от проблем искусства и культуры (создаются *разные* ведомства: образования и культуры), в музыкальном воспитании наступает длительный период, характеризующийся серьезными противоречивыми явлениями. Во внешкольных формах музыкального воспитания (самодеятельность, музыкальные школы и школы искусств, студии, филармонии, Дворцы и Дома культуры и пр.) постепенно достигаются серьезные завоевания. Одно из них — развитие гигантской сети начальных учебных заведений искусства (ДМШ, ДШИ), способствовавших созданию высокохудожественных детских музыкальных коллективов, выявлению талантов, созданию условий для воспитания у детей высокого художественного вкуса.

В общеобразовательных же школах все более и более проявлялась недооценка роли и места искусства, сокращалось время на уроки музыки в учебных планах. В то же время в течение многих лет и даже десятилетий музыкально-педагогическая наука пыталась создать *единую* государственную программу по музыке для общеобразовательной школы, приемлемую для разных условий, разных педагогов с разным уровнем музыкального образования, педагогического опыта, творческими интересами.

Однако каждая из этих попыток не становилась той необходимой реальностью, которая бы оказала решительное влияние на состояние музыкального воспитания в школе. По-прежнему в ней искусство боролось за «право на жизнь», а учителя — за «место под солнцем».

Изучая опыт выдающихся деятелей музыкального воспитания, мы обращаем внимание на то, что каждый из них был неповторимой, творческой личностью, со своими музыкальными пристрастиями, особыми методами общения с детьми, своими исполнительскими возможностями, собственным неповторимым педагогическим репертуаром и пр. Именно эта непохожесть и выделяла их из общего потока послушных учителей музыки, безропотно следующих за требованиями единой программы. Как были непохожи друг на друга, к примеру, Н. Л. Гродзенская и В. Н. Шацкая: Гродзенская — артистичный учитель, блестяще владевшая детской аудиторией, умевшая виртуозно использовать скудное школьное время, отведенное на музыку, для того, чтобы дать детям возможность «прикоснуться» к гениальным творениям классиков; а Шацкая — неутомимый организатор внеклассных познавательных бесед о музыке, где вдохновенное слово сочеталось с тщательно подобранной и высокопрофессионально исполненной музыкальной иллюстрацией.⁷⁸ Эти концерты-беседы она считала необходимой составной частью музыкальных занятий в школе, важнейшим дополнением к урокам музыки.

Многие бывали у этих замечательных музыкантов на занятиях, учились у них, обогащали свой личный опыт путем познания их опыта, но не могли повторить его с абсолютной достоверностью, ибо всякое изучение и обобщение чужого опыта необходимо главным образом для того, чтобы отобрав из него крупницы, проявить в результате свою личную индивидуальность.

Примерно то же, по существу, произошло и с уникальным опытом Д. Б. Кабалецкого — выдающегося музыканта-просветителя, принесшего в школу свои методы общения с аудиторией, свои принципы отбора репертуара, свои личные взгляды на содержание музыкальных занятий в школе.

Приход Д. Б. Кабалецкого в школу был своеобразным гражданским подвигом музыканта. Его неутомимые поиски совершенствования преподавания музыки всколыхнули энергию учителей, вселили в них веру в возможность

⁷⁸ См.: Программы лекций-концертов, проведенных в различных школах Москвы // *Шацкая В. Н. Музыка в школе*. М., 1950. Приложение. С. 144–174.

улучшения состояния этого предмета в школе и заставили государственную бюрократическую машину обратить внимание на неблагоприятное положение искусства в школе. Даже такая ничтожная «уступка», как приход специалистов в начальную школу, воспринимался учителями как «серьезное» завоевание. Однако время, выделенное в учебном плане на музыку, оставалось столь же мизерным (1 час в неделю), что, естественно, крайне ограничивало эффект всех «завоеваний».

Будучи сам творческой личностью, Кабалевский не представлял себе учителя, лишённого творческой активности, целеустремленности. Сам составитель программы говорит об этом так: «Наличие или отсутствие в человеке творческого начала, творческого отношения к своему труду и становится тем водоразделом, который проходит между специалистом-творцом и специалистом-ремесленником».⁷⁹ Но творчество требует свободы, оно не может подчиняться строгой канонизации, как бы ни был высок авторитет того, кто эту канонизацию провозглашает.

В конце 1980-х — начале 90-х годов все более проявляется потребность в многовариантности программ по музыке для школы, которая открыла бы возможности для существования альтернативных форм и методов организации музыкальных занятий в школе на основе обобщения передового отечественного опыта.

Новые перспективы открылись перед школой в связи с вступлением в жизнь нового Закона Российской Федерации об образовании, где признается право на многовариантность в школьном образовании.⁸⁰ Появилась реальная возможность существования *различных* школ, *альтернативных* программ. Перед учителем открываются богатейшие возможности проявить себя как творческую личность. Из усердного исполнителя государственной программы он должен превратиться в специалиста-творца, в личность, обладающую новым педагогическим мышлением, необходимой творческой свободой, гибкостью и самостоятельностью.

В процессе поисков путей альтернативного содержания занятий музыкой в школе необходимо, на наш взгляд,

⁷⁹ Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. Изд. 2-е. М., 1984.
С. 76.
⁸⁰ Закон Российской Федерации об образовании от 10 июля 1992 г.

использовать огромный, далеко еще не реализованный опыт музыкального воспитания, накопленный музыкальной педагогикой в разные исторические периоды.

Здесь уместно напомнить, что в России традиционной формой музыкального воспитания в школе считалось *хоровое* пение. Именно хоровое пение, а не просто пение, как назывался этот предмет в школе до 1960–1970-х годов.⁸¹

Признанный теоретик методики музыкального воспитания Б. В. Асафьев еще в 1920-е годы характеризовал хоровое пение в школе, как один из самых естественных путей накопления *исполнительского* опыта учащихся. «Я лично склонен считать существование хора обязательным, — замечает ученый, — и участие в нем рассматривать как своеобразную повинность».⁸² «Школьный хор должен быть организован с таким расчетом, чтобы в нем соединялись функции музыкально-социальные с функциями художественно-воспитательными. И те, и другие немыслимы без дисциплинированной работы над созданием хорового ансамбля и удержания его на соответственной потребностям художественной высоте... Поставить голос и направить дыхание — это важно, научить различать ноты и счет — тоже важно... Чутье и наличие той или иной степени внимания должны подсказать педагогу, где мера и предел внушению музыкально-азбучных истин».⁸³

По авторитетному мнению Б. В. Асафьева, к хору должно быть приковано внимание всего педагогического коллектива школы, ибо иначе педагог-музыкант «...не в силах будет внушить учащимся должного уважения к своей работе... Музыка требует при занятиях ею серьезной и настойчивой дисциплины. При малейшем „кое-как“ она мстит расхлябанностью и неустойчивостью исполнения».⁸⁴ Большое внимание Асафьев придавал выступлениям хора, утверждая, что «чем выше уровень исполнения хора и чем больше одобрения встречает оно в окружающей среде, тем привлекательнее и заманчивее становится участие в хоровом

⁸¹ Подтверждение этого тезиса отражено в фундаментальных трудах известных отечественных музыкантов-методистов: Апраксина О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. М., 1948; Локицин Д. Л. Хоровое пение в русской школе. М., 1957.

⁸² Асафьев Б. В. О хоровом искусстве. Л., 1980. С. 156 (статья «Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе»).

⁸³ Там же. С. 163–165 (статья «Хоровое пение в школе»).

⁸⁴ Там же. С. 166.

ансамбле, особенно если его выступления... окутаны долей внимания и уважения, как насущное и необходимое дело».⁸⁵

Вчитываясь в актуальные и сегодня слова Б. В. Асафьева, полезно напомнить, что именно в эти годы — годы первого послереволюционного десятилетия — в общеобразовательных учебных заведениях работали многие мастера хорового искусства, пытавшиеся продолжить и воплотить в жизнь лучший дореволюционный опыт хорового искусства и педагогики. Среди них А. Свешников, И. Кувыкин, А. Преображенский, Н. Демьянов, А. Кастальский и другие.

А. Д. Кастальский, в частности, участвовал в начале 20-х годов в разработке новых учебных планов и программ, в которых отстаивал ведущую роль хорового пения в музыкальном воспитании. «Исполнять музыку детям всего легче своим собственным голосом, — писал он, — инструментом всем данным, и потому на первом месте при исполнении музыки самими детьми должно быть поставлено хоровое пение, где исполнители участвуют в исполнении всем своим существом».⁸⁶

Большое внимание уделялось необходимости научить детей петь по нотам, освоить музыкальный ритм и пр. Но при этом обращалось внимание на то, что, *умения* должны обгонять *знание*. На первых порах музыкальная грамота должна разъяснять то, что ученикам известно из выученного на слух: «Сначала пением по слуху за учителем накапливается живой, мелодически-содержательный песенный материал... затем эти же напевы дети приучаются петь без текста, только с названием звуков. Далее поют их по нотам, на чем и приобретают необходимые навыки и сведения по музыкальной грамоте. Устанавливается связь между глазом, голосом, слухом, сознательностью».⁸⁷ Эти высказывания А. Кастальского напоминают нам о том, что основными принципами обучения хоровому пению в России было соединение всестороннего вокального воспитания с развитием слуха.

⁸⁵ Асафьев Б. В. Хоровое пение в школе // О хоровом искусстве. Л., 1980. С. 165–166.

⁸⁶ Цит. по: Локишин Д. Л. Хоровое пение в русской школе. М., 1957. С. 203.

⁸⁷ ЦММК, Рукописный отдел. Ф. 12. Инв. 245. Ед. хр. 15. Л. 6 (Цит. по: Локишин Д. Л. Хоровое пение в русской школе. М., 1957. С. 204).

Интересно отметить, что, анализируя хоровое пение в русской школе в историческом аспекте, известный методист Д. Л. Локшин приходит к выводу, что принципы обучения хоровому пению «едины для взрослых и детей, для профессиональной и непрофессиональной хоровой практики; разница заключается в материале, объеме программы и отдельных методических приемах».⁸⁸

К сожалению, традиция привлечения профессиональных хормейстеров для работы в школе в дальнейшем была прервана.⁸⁹ Хоровое пение в школах постепенно стало редким явлением. Основной уроков музыки все более становилось *слушание* музыки, а не исполнение. Недооценка системы обучения сказалась отрицательным образом именно на хоровом обучении, ибо игнорировались основополагающие принципы хорового воспитания детей: обучение певческим навыкам (с учетом охраны детского голоса) и пению по нотам. А слушание музыки, призванное поначалу *помогать* ведущей форме музыкального воспитания в школе — хоровому пению, постепенно становилось не только самостоятельным, но и доминирующим направлением всей музыкальной работы в школе.

Сокращение времени, отводимого на музыкальные занятия в школе, и ослабление общественного внимания к состоянию музыкальной культуры подрастающих поколений, привели школу к тому, что музыка постепенно стала необязательным, второстепенным предметом, а профессионал-музыкант, особенно хормейстер, не находил в школе базы для реализации своих профессиональных интересов.

Когда в конце 1950-х годов замечательный мастер хорового дела А. В. Свешников создавал (а вернее, возрождал) Всероссийское хоровое общество, то ставил перед ним широкие задачи пропаганды хорового искусства, в том числе и в школе.

«Широкое музыкальное просвещение двигалось бы значительно быстрее, — говорил он, — если бы пение в нашей общеобразовательной школе было приравнено к числу

⁸⁸ Там же. С. 203.

⁸⁹ Возможно, здесь сыграло свою роль и то обстоятельство, что мастера хорового дела получили в прошлом регентское (т. е. религиозное) образование и их постепенно «вытеснили» музыканты академического направления — выпускники консерваторий, в прошлом, главным образом, пианисты.

предметов, слабое знание которых расценивалось бы как неполноценное освоение курса средней школы. Ограничиться оценкой, что пение „важный предмет“ и только, недостаточно. Пение — предмет совершенно особенный. Уже одно то, что пение — дело коллективное, ставит его на положение, отличное от других школьных предметов... Пение развивает у детей чувство изящного, пробуждает и укрепляет их творческие силы, дисциплинирует, уравнивает характеры и индивидуальности».⁹⁰

В школьном пении Свешников рекомендовал на первое место поставить хоровое пение и нотную грамоту. «Пение в хоре, — говорил он, — является как бы народной общедоступной музыкальной школой, в которой музыка познается не отвлеченно, без связи с окружающей жизнью, а идет рядом с нею, украшает, обогащает ее. Пение в хоре подготавливает слух и музыкальное сознание к пониманию большой, серьезной оперно-симфонической музыки».⁹¹

Итак, развитие слуха (через пение в классе и в хоре), овладение нотной грамотностью — вот основа для формирования музыкальной культуры школьников.

Замыслы А. В. Свешникова нашли свое воплощение во многих детских хоровых студиях, школах искусств, хоровых отделениях детских музыкальных школ и других *внешкольных* учреждениях, где детское хоровое исполнительство за последние десятилетия значительно обогатилось.

Но в *школе* этим замыслам не суждено было осуществиться. По-прежнему на музыку отводилось мизерное время (1 час в неделю!), а руководители школ были фактически освобождены от ответственности за состояние музыкальной культуры учащихся.⁹²

Только радикальное изменение *отношения* к месту, которое занимает искусство в школе, способно прибли-

⁹⁰ Свешников А. В. Хоровое пение — искусство истинно народное. М., 1962. С. 25–26.

⁹¹ Там же. С. 9.

⁹² Напомним еще раз, что даже высокий авторитет Д. Б. Кабалевского за все эти годы не смог убедить руководителей народного образования в необходимости выделения для музыкальных занятий в школе более приемлемого количества времени. И он вынужден был «втиснуть» свою концепцию музыкального воспитания в этот 1 час (!), объединив ее возможности именно за счет хорового пения и развития музыкального слуха (музыкальной грамоты). Ему удалось только убедить, что в начальных классах музыки должен преподавать специалист. Даже это воспринималось как существенная победа.

зить мечту о повышении эстетической культуры школьников к реальности.

Школа давно страдает от недостатка квалифицированных музыкантов и этим объясняет убогое состояние музыкального воспитания в ней. Если музыканту не дают возможности реализовать свои профессиональные принципы, проявить педагогическое творчество и мастерство, то он лишается профессиональной перспективы и предпочитает не вступать в компромисс со своей совестью, а уйти из школы — в сферу внешкольных учреждений, где отношение к его труду традиционно сложилось гораздо более бережное и где создаются необходимые условия для полноценных музыкальных занятий.

Только в том случае, если школа уважительно, доверительно отнесется к музыканту-педагогу и попытается создать ему «режим наибольшего благоприятствования», обеспечив его необходимым минимумом возможностей для полноценной организации занятий музыкой, у учителя появится доверие к школе и надежда на реализацию своих профессиональных возможностей.

Теперь, когда мы познакомились с основными вехами истории становления, развития и различными формами музыкального воспитания в нашей стране, попытаемся представить себе сложившуюся *систему* музыкального воспитания. В целом она складывается из двух дополняющих друг друга компонентов, масштабы которых далеко не одинаковы и не равнозначны. Первый из них — *обязательные* формы музыкального воспитания, второй — *дополнительные* формы:

1. Обязательные формы музыкального воспитания:

- уроки музыки в общеобразовательной школе.

2. Дополнительные формы музыкального воспитания:

- факультативные занятия хором в общеобразовательной школе;
- музыкальные кружки в общеобразовательной школе;
- музыкальные студии;
- самодеятельные детские музыкальные коллективы при домах и дворцах творчества для детей и юношества;
- самодеятельные детские музыкальные коллективы при клубах, домах и дворцах культуры;

- музыкальные школы, школы искусств;
- работа с детьми в народных университетах культуры;
- организация детских народных филармоний;
- работа с детьми в творческих союзах (Союзе композиторов, Музыкальном обществе и т. д.);
- работа с детьми в филармониях, музыкальных театрах, на радио, телевидении и других государственных учреждениях культуры и искусства.

Как видно из этого перечня, дополнительные формы (внеклассные и внешкольные) занимают очень большое место в системе музыкального воспитания и образования. Одна из важнейших их задач — быть надежным помощником общеобразовательной школы в выполнении основного требования: значительно улучшить художественное образование и эстетическое воспитание учащихся.

Выпускник дирижерско-хорового отделения в своей практической деятельности часто сталкивается с необходимостью выступать не только в роли руководителя хора (хотя это — важнейшая грань его специальности), но и в роли учителя музыки, пропагандиста-просветителя и даже лектора. Вот почему очень важно для него представлять весь масштаб возможностей музыкального воспитания и уметь проявить себя в самых разных формах работы, которые потребует от него жизнь, а также знать, какие возможности он может использовать при организации и планировании своей работы с той категорией учащихся, с которой в данное конкретное время он занимается музыкальным воспитанием и образованием. Чем шире специалист будет представлять себе всю систему музыкального воспитания и чем больше и лучше он будет владеть методикой отдельных ее компонентов, тем эффективнее будет результат его работы и тем большее удовлетворение он получит от своей практической деятельности педагога-музыканта, педагога-просветителя.

Глава III

МЕТОДИКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Хоровое пение — искусство истинно народное.
А. В. СВЕШНИКОВ

Люби свой инструмент, но в своем тщеславии не считай его высшим и единственным... не забудь, что самое высокое в музыке находит свое выражение в хоре и оркестре.

Р. ПУМАН

ОРГАНИЗАЦИЯ ХОРОВОГО КОЛЛЕКТИВА И ЕГО РОЛЬ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Хор — это организованный коллектив певцов, владеющий необходимыми вокально-техническими и художественно-выразительными средствами и достаточно глубоко передающий содержание исполняемого произведения.

В системе разнообразных хоровых коллективов значительное место занимают детские хоры. Они состоят из дошкольников или из школьников младшего, среднего либо старшего возраста, могут петь на один, два, три, четыре или большее количество голосов, включать в свой состав юношеские группы и т. д.

Но какими бы ни были эти хоры по составу, принципы их организации и задачи, стоящие перед ними, имеют больше общего, чем отличий. Все они, прежде всего, решают задачу музыкально-художественного и нравственного воспитания подрастающего поколения. Именно хоровое пение как искусство истинно массовое воспитывает в детях чувство искренней любви к своей Родине, народу, развивает важные качества коллективизма и товарищества, способствует всестороннему выявлению творческих способностей.

Хоровое пение оказывает исключительное влияние на формирование личности ребенка. Этому во многом помогает то обстоятельство, что в хоровом искусстве соединяются воедино музыка и слово. Музыка, окрыленная поэзией, еще глубже воздействует на психику ребенка, на его художественное развитие, воображение и чуткость.

Сам процесс освоения хорового произведения всегда связан с кропотливой работой по преодолению художественно-исполнительских или технических трудностей, а потому воспитывает в детях трудолюбие, заставляет их подчинять свои личные интересы интересам коллектива. Эти важные задачи решаются только в крепко организованном хоре благодаря широкой учебно-воспитательной и образовательной деятельности и целенаправленной работе по усвоению разнообразного репертуара. Понятно, что организационные вопросы работы хора имеют при этом исключительно важное значение.

Методы организации хорового коллектива могут быть разными и зависят от конкретных условий и целей, которые ставит перед собой руководитель.

Так, например, хор в детской музыкальной школе или в школе искусств — это одна из учебных дисциплин, обязательных для всех учащихся, и при его организации важно грамотно и удобно составить в школе расписание занятий.

Детский хор в общеобразовательных учебных заведениях (школах, лицеях, гимназиях), во Дворцах детского и юношеского творчества — это коллектив любительский, и руководитель должен выявить и привлечь к участию в нем детей, желающих петь и имеющих определенные музыкальные данные. О приеме в такие хоровые коллективы сообщается через афиши, расклеиваемые в школах, в городе, объявляется, если возможно, в печати, по радио.

В этих объявлениях указывается место и время прослушивания всех желающих поступить в коллектив. Приемные требования обычно сводятся к следующему. Поступающий по своему выбору должен исполнить без инструментального сопровождения песню или ее часть. Если эта песня не отвечает требованиям определения голоса и слуха, руководитель может предложить спеть еще одну мелодию из известных детям песен (например, русскую народную песню «Во поле береза стояла», «Песенку крокодила Гены» В. Шаинского).

Для более полного ознакомления с голосовыми данными и слухом поступающего можно предложить ему пропеть песню или ее часть от различных звуков. Кроме того, хормейстер играет на рояле или поет короткие попевки и просит ребенка повторить их голосом на какой-либо слог с тем, чтобы определить его музыкальную па-

мать. У школьников среднего и старшего возраста желательно проверить и гармонический слух. Для этого хормейстер играет на рояле интервалы и простейшие аккорды и просит повторить поступающего звуки от нижнего к верхнему также на какой-нибудь слог.

Если у младших школьников при первом прослушивании ошибка в определении голоса (первого или второго) не играет существенной роли из-за небольшого диапазона голоса, то у старших ребят необходимо возможно точнее определить характерные черты каждого голоса — как сопрано (дисканта) или альт. Поэтому старших школьников лучше прослушивать дважды. И именно при повторном прослушивании следует обратить главное внимание на диапазон голоса, его тембр, выносливость в той или иной части диапазона, чтобы наиболее точно определить, первое это сопрано или второе, альт первый или второй.

Все данные, касающиеся голоса, слуха и памяти поступающего, записываются в специальную тетрадь. Это позволяет в будущем следить за его развитием. В этой же тетради указываются домашний адрес ребенка, номер школы, класс и возраст. Такая информация необходима для налаживания тесной связи руководства хора с родителями и школой. В тетрадь записываются данные тех, кто принят безусловно, и тех, кого взяли с испытательным сроком. В хор можно брать и детей, слабо проявивших себя на прослушивании, но имеющих большое желание заниматься пением. Часто ребята на первом прослушивании не могут показать всех своих возможностей из-за стеснительности или отсутствия необходимой музыкальной подготовки. Практике известны случаи, когда горячее желание, воля, настойчивость и работоспособность таких ребят приводили, в конце концов, к отличным результатам. При приеме в хор можно прослушивать детей не только индивидуально, но и по группам (особенно малышей), так как некоторые из-за робости не могут проявить своих способностей в индивидуальном порядке.

Если коллектив только начинает свою деятельность, то первое занятие назначается на определенный день и час для всех принятых детей. Если же хор существует несколько лет, то вновь принятые сначала занимаются

отдельно для того, чтобы познакомиться с самыми необходимыми вокально-хоровыми навыками. И лишь после этого поступившие объединяются с основным составом хора.

Первое занятие должно пройти празднично. Его можно начать с исполнения основным составом небольшой концертной программы для вновь принятых. Затем руководитель рассаживает новых ребят по партиям так, чтобы они оказались среди самых опытных певцов. Далее хорошо поработать над произведением, которое знают все ребята, затем желательно начать разучивать совсем новое сочинение, а в конце занятия торжественно принять новичков в коллектив, вручив им специально приготовленные удостоверения или значки.

Количественный состав хора из учащихся средних и старших классов может быть от 30–40 до 100–120 человек, в младшем же школьном и дошкольном возрасте от 20–30 до 60–70 человек.

Хор должен заниматься не менее двух раз в неделю по полтора–два академических часа в младших группах и по два–три в старших и средних. При двухчасовых занятиях необходимо устраивать перерыв после первых 45 минут.

Большое значение имеют гигиенические условия работы хора. Репетиции проводятся в школьных залах или больших светлых комнатах. Для отдельных занятий необходимо дополнительно иметь одну–две небольшие комнаты. Во всех помещениях должны быть хорошо настроенные инструменты, достаточное количество стульев или скамеек, доски с нотными линейками, шкафы для хранения нот, магнитофон или проигрыватель с пластинками и т. д. Полезно также оборудовать репетиционное помещение стендами, на которых разместить портреты композиторов, материалы, касающиеся деятельности хора, и т. д.

Немаловажным фактором для успешной работы хора является расположение детей на занятии. Их следует рассаживать полукругом, по росту, в два–три ряда так, чтобы каждый ребенок видел дирижера. В концертах желательно, чтобы дети стояли с теми же товарищами, с которыми были рядом на повседневных репетициях. В младших хорах обычно слева сидят первые голоса, справа — вторые.

В коллективе старших школьников расположение партий и певцов может быть весьма разнообразным. Наиболее распространенный вариант выглядит следующим образом: в центре находятся первые голоса (сопрано I и альты I), а по краям — вторые (сопрано II и альты II). Другой весьма популярный вариант — постепенное повышение голосов справа налево:

сопрано II сопрано I альты I альты II
или

сопрано I сопрано II альты I альты II.

Возможен и вариант расстановки хора по квартетам, но он может использоваться только при высокой исполнительской культуре коллектива и сравнительно небольшом его количественном составе (30–40 человек). При всех вариантах руководитель должен следить за тем, чтобы рядом в партии находились относительно сильные и слабые певцы, а на стыке двух партий — обязательно наиболее опытные исполнители.

Большую часть репетиционного времени хор поет сидя, но отдельные произведения или его части можно исполнять стоя, приближая таким образом условия к концертным.

Отметим еще, что дирижер должен находиться в центре, а инструмент стоять слева или справа.

Желательно, чтобы в каждом коллективе помимо дирижера-руководителя был бы его первый помощник — аккомпаниатор-пианист. Если в хоре нет помощника-хормейстера, то концертмейстер должен обязательно знать основы вокально-хоровой работы, чтобы иметь возможность оказывать помощь дирижеру-руководителю во время раздельных репетиций по партиям.

Большое значение для успешной работы коллектива имеет строгая дисциплина, связанная прежде всего с контролем за посещаемостью. Конечно же, в этом вопросе особенно важно добиться такого положения, когда дети сами стремятся к активному творческому порядку в работе хора. Этому в немалой степени помогает совет хора, состоящий из старосты, его заместителя и старост партий. Все они избираются на общем собрании коллектива в начале года. Совет оказывает помощь руководству хора в воспитании дружного коллектива, следит за посещаемостью, порядком во время репетиций, раздает и собирает

ноты, готовит помещение к занятиям, выпускает газету и т. д. Вместе с руководством хора совет проверяет успеваемость ребят в общеобразовательной школе и, если надо, оказывает своим товарищам необходимую помощь.

Особая роль отводится совету в организации и проведении вечеров отдыха. Такие вечера способствуют раскрытию способностей каждого ребенка в различных областях. Здесь хороши все жанры: кто-то играет на каком-нибудь инструменте, кто-то читает стихи или рассказы, показывает фокусы, гимнастические упражнения и т. д. Непринужденная атмосфера, занимательный характер таких вечеров помогают сплочению и дружбе в коллективе. Совет организует также туристические походы, посещение театров и кино, проведение спортивных и других мероприятий.

Неоценимую пользу приносит коллективу и тесная связь с родителями. Ежегодно на первом родительском собрании избирается родительский комитет, который затем становится важным органом, направляющим вместе с руководством хора всю работу коллектива. Очень важно, чтобы все родители знали цели и задачи хора, его планы, время и количество занятий. Все это поможет наладить действенный контроль за дисциплиной. Именно родительский комитет в первую очередь заботится о концертных костюмах в хоре, помогает приобрести необходимые ноты и оборудовать репетиционные помещения, организовать культурную программу и отдых юных певцов.

Вся организационная работа хора определяется четким и конкретным планом. В этот план входят учебно-воспитательные, общественно-полезные и культурно-массовые мероприятия.

Учебно-воспитательная работа строится исходя из общих задач воспитания, стоящих перед нашей школой. Основное место здесь отводится прежде всего репертуару, в процессе усвоения которого дети приобретают необходимые навыки и умения и получают нравственно-художественное образование. Руководитель хора подбирает такой репертуар, в котором постепенно усложняются задачи, и при этом учитывает психофизиологические возможности детей. В то же время работа над произведениями должна способствовать раскрытию всех эмоционально-творческих

ресурсов каждого ребенка, воспитывать и формировать художественные взгляды и высокий эстетический вкус, развивать музыкальный слух, память, эмоциональную отзывчивость. В планах усвоения репертуара должны быть намечены как коллективные задачи, так и индивидуальные, для каждого певца.

Совершенно очевидно, что художественно-исполнительский уровень коллектива в значительной мере зависит от мастерства каждого исполнителя. Вот почему в плане работы хора должен найти место и индивидуальный подход. Руководитель хора обязан спланировать такие занятия, в которых индивидуальный опрос и индивидуальная работа займет первостепенное место, например, проверка усвоения партий наиболее трудных произведений. Такую проверку нужно проводить 2–3 раза в год. Во время этих проверок руководитель не только определяет успех или неудачу в использовании тех или иных своих методических приемов, но и обращает внимание на развитие голоса каждого певца, уверенное или слабое владение теми или другими навыками, помогает ребенку в решении творческих задач. Такая же индивидуальная работа ведется и на занятиях, когда разучиваются произведения для хора с солистом. Желание спеть сольную партию ребенком не должно остаться без внимания. В то же время важно, чтобы все дети активно участвовали в обсуждении качества исполнения сольной партии и сами выбирали лучшего певца, разумеется, с помощью руководителя. Индивидуальный опрос должен быть почти на каждой репетиции. Такая работа активизирует весь процесс хорового воспитания и вместе с тем дает возможность постоянно следить за развитием каждого ребенка.

Регулярная индивидуальная работа в коллективе поможет руководителю направить внимание и на нервно-психологические нагрузки, падающие на каждого ребенка. При правильной вокальной нагрузке пение в хоре улучшает общее дыхание и кровообращение, а при значительных перенапряжениях может оказать отрицательное влияние на сердечно-сосудистую систему. Составляя план учебно-воспитательной работы, руководитель хора не должен упускать из виду все эти вопросы.

Большое внимание в учебно-воспитательном процессе уделяется гигиене голоса. Необходимо во всех классах,

где проходят репетиции, повесить специальные плакаты, призывающие детей бережно относиться к своему голосу, избегать крика, простуды, следить за дыханием, дикцией и т. д. Руководство хора в обязательном порядке организует один-два раза в год регулярные проверки детей врачом-ларингологом.

Общественно-полезная работа включает прежде всего выступления хора в концертах, проведение вечеров, посвященных знаменательным датам, творчеству того или иного композитора и т. д. Всего на год должно планироваться 6–8 выступлений в старших группах и 3–4 в младших.

Если в коллективе есть несколько групп, то возможно планировать проведение двух-трех совместных концертов в год, посвященных творчеству отдельных композиторов или нескольких авторов, принадлежащих одному художественному течению (романтизму, венским классикам, представителям строгой полифонии, современной песне и т. д.). Каждая группа готовит два-три произведения; кроме того, для участия в концерте привлекаются ученики музыкальной школы (желательно, чтобы они являлись участниками хорового коллектива), взрослые исполнители. К такому концерту можно подготовить специальную газету или иллюстративный материал.

Подобные мероприятия оказывают самое серьезное воспитательное воздействие не только на исполнителей, но и на всех слушателей, ибо достаточно широко раскрывают наиболее характерные черты творчества композитора или даже эпохи.

Особую пользу приносят детям встречи с композиторами. Такие контакты обогащают творческую жизнь коллектива, а главное — прививают любовь юным певцам к современному искусству.

В планах общественно-полезной работы особое место должны занимать выступления перед школьниками, так как задача пропаганды музыкального искусства перед сверстниками несомненно является основополагающей. В этих концертах хор и показывает свои новые программы, и исполняет уже известные детям произведения.

Обязательно планируется и участие хора в массовых мероприятиях (школьных, районных, городских). Выступление нескольких школьных хоров в одном концерте

имеет особое значение в воспитании коллектива (честность оценки, стремление к подражанию лучшим образцам и т. д.). Хорошо, если хор поддерживает постоянные контакты с другими коллективами, с которыми регулярно выступает в концертах, обменивается репертуаром, проводит совместные вечера отдыха и т. д.

Главное выступление года — отчетный концерт, в котором коллектив, как правило, демонстрирует свою новую программу. Этот концерт должен стать итогом всей деятельности хора за год и носить ярко выраженный праздничный характер.

Культурно-массовая работа коллектива — это плановые походы в театры, концерты, организация отдыха детей. Такая работа должна быть планомерной и полностью соответствовать единому направлению всей учебно-воспитательной работы хора. А нацелена она прежде всего на сплочение коллектива, установление крепкой связи руководства хора и детей. Если позволяют обстоятельства, чрезвычайно желательно организовать совместный летний отдых. В этих условиях появляется возможность наиболее полно выявить характеры детей, их склонности и увлечения. А это дает в руки руководителям дополнительные рычаги благотворного воздействия на души детей. Кроме того, летом основные усилия сосредоточены на индивидуальных занятиях, можно предварительно серьезно поработать над новыми программами.

В заключение еще раз подчеркнем, что организационная работа в хоре ориентирована прежде всего на осуществление всестороннего развития личности каждого ребенка — в этом ее смысл и суть.

РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ГОЛОСА ДЕТЕЙ

Каждому руководителю хорового коллектива необходимо хорошо знать певческие возможности, которыми располагает ребенок, принятый в хор. Несмотря на индивидуальные особенности каждого из них, для определенной возрастной группы имеется целый ряд общих, наиболее существенных признаков. Так, у детей 7–9 лет, как у мальчиков, так и у девочек, весь механизм голосообразования совсем иной, чем у детей старшего возраста. Прежде всего это объясняется отсутствием голосовой мышцы, которая оформляется полностью лишь к 9–10 годам.

(В первые 9 лет жизни голосовой складкой управляет в основном перстне-щитовидная мышца.)

Пение в младшем школьном возрасте осуществляется только краевым натяжением складок и носит ярко выраженный фальцетный характер. В этот период детям свойственна малая подвижность гортани, так как нервные разветвления, управляющие ею, только начинают образовываться. Укрепление нервной системы постепенно ведет к созданию прочных связей дыхательной, защитной и голосообразующей функций. Особенно важно отметить, что в возрасте 7–9 лет образуются нервные разветвления в надхрящнице черпаловидных хрящей, к которым прикрепляются сухожильные волокна почти всех мышц гортани. А это значит, что именно в это время начинают закладываться все основные навыки голосообразования, которые получают свое развитие в дальнейшем. Укажем и на то, что если развитие органов, составляющих голосовой аппарат, таких как легкие, бронхи, трахея, ротовая полость, полость носа, проходит постепенно, то гортань до периода наступления мутации⁹⁸ развивается крайне медленно и неравномерно; это создает известную диспропорцию между ростом гортани и всех частей голосового аппарата. Все вышеизложенное, наряду с чисто физическими данными, влияющими, например, на дыхание (малый объем легких), показывает, что период от 7 до 9 лет является чрезвычайно важным в развитии голоса. С одной стороны, его можно назвать периодом ограниченных возможностей, с другой — периодом становления и воспитания правильных певческих навыков.

Диапазон голоса у детей в 7–9 лет обычно охватывает октаву *pe1–pe2*. Этот естественный диапазон определяется возможностями голосовых складок, тонких и коротких. У отдельных детей можно встретить даже звуки малой октавы (*си* и *ля*), но, как правило, они звучат неярко и напряженно. У другой же группы ребят можно встретить довольно красивое звучание *ми2* и даже *фа2*. Но для основной массы все же наиболее характерными будут звуки *pe1–pe2*.

Дети семи лет значительно отличаются по своим возможностям от 10-летних. Если малышей еще нельзя разделить на сопрано и альты, то у 9- и 10-летних уже мож-

⁹⁸ Мутация — переход детского голоса в голос взрослого.

но обнаружить характерные признаки низких и высоких голосов. У детей 9–10 лет (особенно у мальчиков) появляется в некоторой степени грудное звучание. Они поют полнзвучнее, насыщенные, ярче. Но хормейстер должен беречь детей от чрезмерного использования грудного регистра и насильственного увеличения «мощи» голоса. При фальцетном («головном») звучании, когда колеблются только края складок, самой природой ставятся естественные рамки динамической нагрузке голоса. У более старших ребят определеннее выявляется тембр, особенно при напряженном, спокойном пении. Однако у детей 7–9 лет значительно больше общих признаков и нет кардинально противоположных различий.

Сила голоса в этой возрастной группе не имеет широкой амплитуды изменений. Для нее наиболее типичным будет использование умеренных динамических оттенков *mp* и *mf*. Но исключительная эмоциональная отзывчивость детей позволяет и при такой динамической шкале добиваться яркой выразительности исполнения.

Научными данными установлено, что только при умеренном звучании наиболее полно проявляется и тембр голоса. Именно в 7–9 лет и происходит становление характерных качеств певческого голоса.

В организме человека в подростковом и юношеском возрасте (10–17 лет) происходят большие анатомо-физиологические и нервно-психические изменения, оказывающие огромное влияние на всю его жизнедеятельность. За этот период ребенок превращается во взрослого. Естественно, что в это время самые сложные процессы протекают и в голосовом аппарате.

Как уже было сказано, становление голосового аппарата характеризуется диспропорцией в росте отдельных его органов. Особенно ярко это проявляется у мальчиков, голосовые складки которых сильно увеличиваются в длину, а ширина часто не меняется, гортань растет быстро, а резонаторные полости — незначительно. При этом надгортанник часто остается детским. Все эти явления нередко сопровождаются нарушением координации в работе органов дыхания и гортани. Приблизительно то же самое, хотя и не в такой форме, можно наблюдать и у девочек.

Бурный рост гортани (это время совпадает с началом полового созревания), характеризующий период мутации,

является наиболее трудным и опасным моментом в развитии голоса. С 14 до 17 лет голосовой аппарат постепенно оформляется, и к 18 годам (время завершения полового созревания) развитие его в основном заканчивается, то есть он становится взрослым. Мужской голосовой аппарат хотя и продолжает формироваться, но интенсивность этого процесса совсем незначительна.

Следовательно, весь период с 10 до 17 лет можно разделить на три этапа:

первый (10–13 лет) — предмутационный, протекающий без острых изменений в голосовом аппарате;

второй (13–15 лет) — мутационный,⁹⁴ связанный с резким изменением гортани;

третий (15–17 лет) — послемутационный, соответствующий становлению и оформлению гортани, а также всего голосового аппарата.

Каждому из этих этапов присущи свои особенности и характерные признаки, которые должен хорошо знать руководитель детского хора.

Детский организм развивается чрезвычайно разнообразно, сроки наступления и формы проявления тех или иных признаков мутации различны. Поэтому необходим индивидуальный подход к каждому ребенку, хотя это и довольно трудно осуществить при хоровом (коллективном) пении. Большую помощь здесь могут оказать наблюдения врача-фониатра, беседы с каждым участником хора, пение по одному (на общих занятиях коллектива и при проверке отдельных хоровых партий), использование магнитофона (микрофон можно поднести к любому хористу и записать звучание его голоса при коллективном пении).

Коротко остановимся на некоторых, наиболее важных, на наш взгляд, вопросах воспитания голоса.

Начнем с мутации. Пожалуй, самым трудным бывает определить ее приближение. Практике, однако, известен целый ряд признаков, характеризующих наступление этого периода.

Обычно перед мутацией голос мальчиков значительно улучшается, увеличивается его сила, но вскоре они с

⁹⁴ За последние годы начало мутационного периода наблюдается и в более раннем возрасте. Есть отдельные случаи наступления мутации даже в 11 лет.

трудом начинают петь верхние звуки диапазона, которые раньше исполняли легко и непринужденно. У мальчиков и девочек в голосе появляется сипота, скрипучесть. Нередко они поют фальшиво (детонируют), чего ранее не было, утрачивается ровность звучания, напевность и звонкость голоса. У мальчиков часто наблюдаются и чисто внешние признаки: повзросление лица, расширение переносицы. Девочки испытывают артикуляционные неудобства, связанные с активным ростом языка.

Значительные изменения претерпевает диапазон голоса: у девочек он, как правило, понижается на один-два тона, у мальчиков — на октаву и больше. Резкое покраснение гортани, обилие слизи, нарушение дыхательных функций нередко приводит к временной потере голоса; такое явление особенно характерно для мальчиков, но может наблюдаться и у девочек.

Мутация у мальчиков протекает от 6–8 месяцев до 2–3 лет. У девочек она не бывает столь продолжительной, но может повториться в 15–16 лет или только обнаружиться впервые в этом возрасте.

В послемутационный период иногда остается покраснение гортани и складок, наблюдается остаточная слизь и малоактивная работа мышц гортани. Как правило, к 17 годам у девушек явления мутации исчезают, у юношей же они могут частично остаться. Диапазон голоса девушек в этот период значительно расширяется, юношеский же голос, приобретая мужское звучание, еще ограничен в диапазоне.

Регулярные вокальные занятия в предмутационный период способствуют более гладкому, спокойному изменению голоса и позволяют не прекращать пение даже во время мутации. Занятия можно прервать на короткий срок, если этого потребуют обстоятельства (например, острые болезненные явления). В мутационный период особенно необходимы регулярные осмотры участников хора врачом-фономатром.

В период мутации нужно ограничить время вокальных занятий, категорически избегать громкого, форсированного звука. При первых же признаках переутомления пение вообще следует прекратить. Все это должен знать руководитель хора и умело, в доступной форме объяснить каждому хористу.

Пение — сложный, комплексный психофизиологический процесс, в котором участвуют многие системы организма. Управление этим процессом осуществляется через центральную нервную систему. Если во время мутации совсем прекратить пение, это может привести к потере налаженной координации в работе органов голосообразования. И наоборот, систематическое, хотя и ограниченное пение будет способствовать сохранению и упрочению этой координации.

Из практики, например, хорошо известно, что даже у мальчиков мутация проходит гладко и незаметно, если они регулярно занимались пением в предмутационный период. Достаточно хорошо владея голосом, они умело приспосабливаются к новым условиям и выбирают те звуки, которые им удобно петь. Обычно в это время мальчиков-дискантов переводят в партию альтов. Руководитель хора должен следить при этом за тем, чтобы мальчики не стремились к искусственному понижению голоса, но и не задерживали бы его естественное развитие.

При систематических занятиях вместе с ростом голосового аппарата увеличивается диапазон голоса. Но так как рост складок идет неравномерно, расширять диапазон надо очень осторожно, тем более что и возбудимость гортанных нервов у детей весьма различна.

Практикой установлен диапазон, наиболее типичный для детей подросткового возраста: первые голоса (сопрано, дисканты) имеют обычно объем от *до-ре* первой октавы до *фа-соль* второй октавы; вторые голоса (альты) — от *ля-си* малой октавы до *до-ре* второй октавы. У некоторых детей диапазон может быть и несколько большим. Так, у первых голосов он иногда доходит до *ля* второй октавы, у вторых — опускается до *соль* малой октавы и поднимается до *ми* второй октавы. Естественно, что крайние звуки диапазона неудобны для пения и частое их использование может принести большой вред голосу. Для определения удобства исполнения произведения тем или другим голосом в практике введено понятие тесситуры.

Тесситура — это высотное положение звуков в произведении по отношению к диапазону. Удобной с тесситурной стороны является та часть диапазона, в которой выявляются лучшие качества голоса. Так, для первых голосов наиболее благоприятной частью диапазона будет отрезок

от *соль* первой октавы до *ми* второй, у вторых голосов — от *ре* до *си* первой октавы. Однако следует помнить, что не объем звуков определяет вид тесситуры, а высота той части диапазона, которая используется в произведении. Если, например, в песне часто встречаются верхние звуки диапазона, значит, тесситура песни высокая; если же преобладают низкие звуки, то тесситура песни низкая. Исполнение произведений с низкой или высокой тесситурой может привести к напряженному, неестественному пению, а значит, нанести вред детскому голосу. Вот почему руководителю хора следует очень внимательно относиться к выбору сочинений с точки зрения тесситурных удобств.

Развитие певческого диапазона зависит от умелого использования регистров голоса. Как известно, различные звуки диапазона воспроизводятся в гортани неодинаковыми по качеству колебаниями складок. Звуки, имеющие однородный механизм воспроизведения, относятся к одному регистру.

Как уже указывалось, в младшем возрасте (7–9 лет) детскому голосу свойствен так называемый фальцет, при котором происходит неполное замыкание голосовой щели. Вибрируют только края голосовых складок, черпаловидные хрящи в колебании не участвуют. Хотя дети, особенно мальчики, могут достичь при фальцетном пении большой звонкости, настоящей же звучности и силы голос достигает тогда, когда в пении используется грудной регистр, который образуется при полном замыкании голосовой щели, вибрации всей массы складок и иногда при участии в колебании черпаловидных хрящей. Этот регистр возникает, как правило, у детей после 10 лет.

Следует отметить, что в подростковом возрасте уже достаточно ярко проявляются различия в механизме образования звука у девочек и мальчиков. У девочек основную часть диапазона составляет так называемый центральный регистр, имеющий от природы смешанный тип звукообразования, а чисто грудное и головное (флажолетное) звучание прослушивается только на крайних звуках. У мальчиков же смешанное звучание получается исключительно искусственным путем. Недаром многие из них имеют очень ограниченный диапазон, так как пользуются при пении только одним регистром, чаще грудным.

Научившись воспроизводить звуки головным и смешанным регистрами, они значительно расширяют свой диапазон и нередко переходят в первые голоса.

Голосам девочек от природы присущ центральный регистр, что позволяет сравнительно легко добиться ровности звучания всех звуков диапазона. С мальчиками же требуется кропотливая индивидуальная работа, чтобы они, используя смешанное звучание, смогли свободно переходить от грудного регистра к головному.

Таким образом, одной из важных задач в развитии голоса является воспитание у мальчиков и совершенствование у девочек смешанного типа звукообразования. Именно этот тип звукообразования помогает выработать гладкий, спокойный переход от регистра к регистру и одинаково красивое звучание всего диапазона.

При пении нисходящего или восходящего звукоряда смешанный тип звукообразования начинается с так называемых переходных нот. У верхних голосов девочек переходными от грудного регистра к центральному будут ноты *ми, фа, фа диез* первой октавы; от центрального к головному (флажолетному) — *ми, фа, фа диез* второй октавы; у низких голосов соответственно — *до, до диез, ре* первой октавы и *до, до диез, ре* второй октавы. Так как у мальчиков имеются два регистра, то и переходными нотами для них будут только те, которые ведут к головному звучанию: у дискантов — *ми, фа, фа диез* второй октавы; у альтов — *до, до диез, ре* второй октавы. Некоторые альты-мальчики могут сохранять грудной регистр на всем своем диапазоне, но почти всегда высокие ноты звучат при этом напряженно.

Хормейстеру необходимо помнить, что грудной регистр в подростковом возрасте следует использовать умеренно, так как он нередко ведет к неестественному, крикливому звуку.

Практика показывает, что в различных участках диапазона можно требовать только определенной силы звука; если же этим правилом пренебрегать, можно нанести голосу большой вред. Добиваться громкого пения на нижнем отрезке диапазона — значит вести голос к неестественному, напряженному звучанию. Стремление же к слишком большой силе на верхних звуках ведет к форсированию, крику.

Сила детского голоса в период его становления ограничена, да она и не имеет первостепенного значения. Главная красота детского пения заключается в его звонкости, полетности, нежности, легкости, непосредственности и эмоциональности. Добиваясь полноты, насыщенности звучания, певучести при естественной силе голоса, руководитель тем самым способствует его нормальному развитию.

Исследования зависимости коэффициента звонкости от силы голоса показали, что наибольшей звонкости детский голос достигает на умеренном форте. Этот вывод полностью подтверждается и передовой практикой.

Самое красивое, ненапряженное, естественное звучание голоса обычно проявляется в зоне так называемых примарных тонов. Вот как определяет примарное звучание один из замечательных знатоков детского голоса А. А. Сергеев: «...это хорошее, естественное, ненапряженное звучание одного или ряда звуков, выявляющее индивидуальные характерные признаки голоса, искать которые следует в среднем регистре (*ми-си* первой октавы, реже — *до* второй октавы)». ⁹⁶ Он пишет, что примарный тон (или группа тонов) обнаруживается лучше всего при тихом пении, когда оно согрето эмоциональным переживанием, идущим от глубокого проникновения в содержание песни. Ценным художественным материалом для этой работы являются, по мнению А. А. Сергеева, русские народные песни, имеющие ограниченный диапазон, такие, как «Вставала ранешенько», «Не летай, соловей», «Зайчик». И действительно, трудно найти более верную рекомендацию.

Надо сказать, что воспитание голоса на основе постепенного перенесения качеств, присущих примарным тонам, на весь диапазон является традиционным в нашем певческом искусстве. Еще М. И. Глинка предлагал начинать обучение певцов с «натуральных» звуков, которые звучат «вольно», а «не громко и не тихо». Подобный метод практиковал и А. Варламов.

Звонкость голоса во многом зависит от тембра. У детей при спокойном, ненапряженном пении тембр обнаруживается достаточно рано. Однако в младшем возрасте он

⁹⁶ Сергеев А. А. Воспитание детского голоса. М., 1950. С. 10.

чрезвычайно неровен, что особенно ярко проявляется в пении гласных, звучащих пестро. Только в подростковом возрасте при регулярном и правильном пении тембр приобретает характерные качества, свойственные данному голосу. Правильно воспитать тембр — значит научить детей ровно и звонко исполнять гласные в различных участках диапазона. Такое исполнение создает предпосылку для возникновения так называемой высокой певческой форманты⁹⁶ — призвука, находящегося в зоне наибольшей чувствительности нашего слуха (третья—четвертая октавы). Именно эта форманта и оказывает влияние на звонкость и полетность голоса. Высокая форманта уменьшается или совсем исчезает при форсированном пении. Поэтому полетности звука, увеличивая громкость, достичь нельзя.

Итак, тембр — наиболее ценное индивидуальное свойство голоса — может и должен воспитываться. Забота о его развитии должна быть в центре внимания каждого руководителя хорового коллектива. На тембр можно влиять двумя путями: 1) изменяя регистры (грудной, головной) и вид атаки (твердая, мягкая) или 2) изменяя размеры резонаторных полостей (глотка, рот). Особое влияние на тембр оказывают певческие форманты, которые появляются только тогда, когда достигается ровность звучания всех звуков диапазона голоса. Большое значение в этой работе приобретает умение «сглаживать» регистры, то есть сохранять постоянное положение гортани. (Как правило, у всех мастеров пения гортань находится в одном положении при исполнении любых звуков диапазона.) Конечно, хормейстеру не следует фиксировать внимание детей на движении гортани, но кропотливая работа с юными певцами над ровностью звучания всех звуков диапазона их голоса приведет к успеху и в этом направлении.

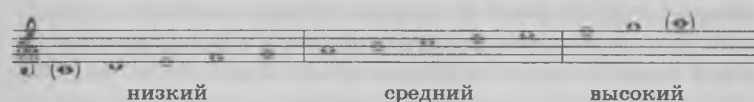
Тембр тесно связан с вибрато. Вибрато — это периодическое изменение высоты, силы и тембра определенного тона, которые воспринимаются на слух как равномерные пульсации в звуке. (Изменения в звуке, соответствующие 5–7 колебаниям в секунду, производят благоприятное вне-

⁹⁶ Форманта — призвук, обертоп с частотой 2800–3200 колебаний в секунду, почти неизменно присутствующий во всех тонах данного голоса. По речевым формантам различаются на слух гласные звуки. В пении существуют низкая и высокая певческая форманты. Низкая придает голосу округлость, бархатистость, высокая — полетность и звонкость.

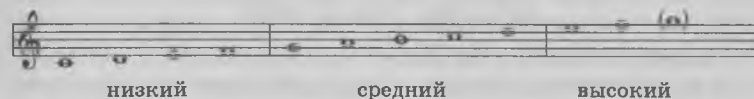
чатление, более частые ведут к «барашку», более резкие — к «качанию».) Данные исследований говорят, что вибрато, являясь частью полноценного тембра, обеспечивает высокую интенсивность работы голосового аппарата. Однако в хоровом пении нельзя допускать слишком больших колебаний, что может отрицательно сказаться на стройности исполнения. В этом еще мало исследованном вопросе руководителю необходимо быть очень осторожным, так как полное отсутствие вибрато обеднит выразительные возможности хора.

В заключение следует подчеркнуть, что для нормального развития голоса очень важно точно определить, к какой группе он принадлежит. Для этого руководитель должен знать особенности, характеризующие тот или иной тип голоса. Так, для партии первых сопрано типично легкое, светлое звучание, присущее большей части диапазона. Диапазон же составляет обычно чуть больше полутора октав: от *до-ре* первой октавы до *соль-ля* второй октавы.

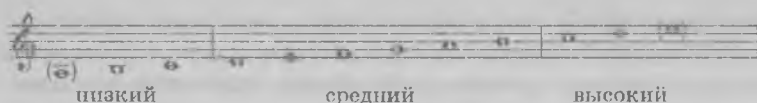
Весь объем голоса принято «разбивать» на три тесситурных регистра: нижний, средний и высокий (эти регистры нельзя путать с грудным, центральным и головным). Как правило, низкий регистр у всех партий звучит тускло, а верхний — напряженно. Лучшие качества голоса проявляются обычно в среднем регистре:



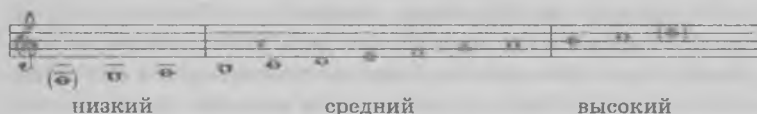
Вторые сопрано имеют более матовое звучание в верхней части диапазона, зато середина звучит у них сочнее и плотнее:



Первые альты характеризуются насыщенным, плотным звучанием. В верхней части диапазона голоса, особенно у мальчиков, часто наблюдается появление «металлического» призвука:



Вторые альты отличаются от первых более мягким, бархатистым звуком, особенно в нижней части диапазона, и меньшей подвижностью голоса. Так как полноценных вторых альтов бывает мало, то в этой партии обычно поют мальчики, у которых начинается мутационный период. Диапазон вторых альтов следующий:



Однако только по диапазону определить голос трудно, так как многие дети плохо владеют голосом и не могут показать его полный диапазон. Поэтому более надежным и правильным будет следующий путь. Руководитель находит примарную зону, определяет диапазон, тембр, обнаруживает переходные ноты и способность голоса выдерживать ту или иную тесситуру.

Так, если примарная зона расположена в районе *фа-соль* первой октавы, тембр звонкий, переходными нотами являются *до*, *до диез*, *ре* второй октавы, наиболее удобная тесситура находится в пределах *ре-си* первой октавы, то такой голос следует определить как альт. Если же примарная зона расположена в районе *си* первой октавы — *до* второй октавы, тембр легкий, светлый, переходными нотами являются *ми*, *фа* второй октавы, то такой голос следует отнести к сопрано.

ПЕВЧЕСКАЯ УСТАНОВКА, ДЫХАНИЕ, АТАКА ЗВУКА

Прежде чем приступить к воспитанию того или иного вокально-хорового навыка, необходимо научить хористов принимать правильную певческую установку, следить, чтобы во время пения они держались свободно, ненапряженно.

При пении стоя или сидя корпус и шея выпрямлены, плечи несколько опущены, голова держится «гордо», под-

бородок слегка приподнят. Такая установка обеспечит удобное положение всего дыхательного и звукообразующего аппарата, так как гортань при этом будет располагаться как бы на прямой оси.

При пении сидя ноги всей ступней стоят на полу, руки лежат на коленях. При пении стоя руки спокойно опущены. Обычно в хоре вся репетиционная работа проходит сидя, стоя же проводится распевание и исполняются уже выученные произведения.

За правильной певческой установкой необходимо следить на каждом занятии, ибо от нее во многом зависит выработка верных вокальных навыков, особенно дыхания.

Дыхание в пении имеет исключительно большое значение — это источник энергии для возникновения звука. До последнего времени певческое дыхание делилось на несколько типов: ключичное, грудное, нижнее грудное, нижнереберно-брюшное и брюшное. В зависимости от взглядов педагога певцам прививался один из вышеперечисленных типов дыхания.

При ключичном типе дыхания происходит расширение и подъем главным образом верхней части грудной клетки.

При нижнем грудном дыхании в основном расширяется и поднимается нижняя часть грудной клетки.

При нижнереберно-брюшном дыхании грудная клетка и брюшной пресс активным образом участвуют в работе, живот выдвигается несколько вперед.

При брюшном типе грудная клетка принимает минимальное участие в дыхании, а живот сильно выступает вперед.

Последние исследования, однако, показали, что изолированных типов дыхания в практике, как правило, не бывает. И взрослые, и дети пользуются так называемым смешанным дыханием, иногда с преобладанием то грудного, то брюшного типа. При таком дыхании в той или иной мере участвуют все отделы дыхательного аппарата. Значит, не выбор типа дыхания определяет успех дела, а только выработка свободного, равномерного дыхания, способствующего созданию естественной координации всех систем, участвующих в голосообразовании. В налаживании такой координации особая роль отводится мышечным и слуховым ощущениям хориста. Руководитель хора

должен показать детям, как напряженные, судорожные мышечные движения приводят к неправильному, некрасивому пению. Так, поднятие плеч при вдохе, как правило, связано с включением в активную работу вспомогательных мышц (грудинно-ключично-сосцевидной мышцы и мышц, прикрепленных к грудной кости и гортани), что вызывает крикливое, напряженное звучание (в дыхании должны принимать участие только мышцы живота и нижних и верхних отделов грудной клетки).

Не менее важным критерием проверки правильности дыхания служит и красота звука. Звук сильный, прерывистый, неровный — верный показатель неправильной мышечной работы.

Итак, качество звука и свобода мышечных движений — надежный контроль за координацией систем, участвующих в голосообразовании.

Особую роль в пении играет организация вдоха и выдоха. Оба эти момента теснейшим образом связаны и оказывают влияние друг на друга. Вдох должен быть активным, но спокойным (без шума). Вдыхать следует через нос. Бывают, однако, случаи, особенно при быстрых темпах, когда можно дышать через нос и рот одновременно.⁹⁷

После вдоха нужно на мгновение задержать дыхание. Именно в этот момент произойдет смыкание голосовых складок, которые преградят путь выдыхаемому воздуху. Мгновенная задержка дыхания способствует плавному выдоху и, что не менее важно, позволяет хору одновременно начать исполнение. Следует еще раз подчеркнуть, что продолжительный и плавный выдох есть результат умелого расходования дыхания при правильной координации всех отделов голосового аппарата. Вот почему не рекомендуется тренировать выдох без пения, так как к процессу самого пения он не имеет отношения.

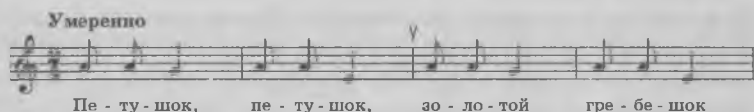
Только спокойное, естественное дыхание, организованное в связи с пением, создает условия для «опертого» звука («опертый» звук — следствие акустического сопротивления, возникающего от сужения входа в гортань при пении). Такой звук воспринимается на слух как краси-

⁹⁷ Некоторые педагоги считают, что дыхание через рот способствует правильной певческой установке голосового аппарата и быстроте бесшумного вдоха. Но это целиком зависит от тренировки. Многие хорошие певцы быстро и бесшумно берут дыхание через нос.

вый, полный и достаточно сильный. Именно он характеризуется наилучшей координацией всех систем голосообразования.

Конечно, очень важно, чтобы певческий процесс был сознательным, целенаправленным. Но добиваться управления певческим процессом можно по-разному. Нам кажется, что хорошо поступают те хормейстеры, которые начинают прививать навык дыхания, не акцентируя внимание детей на физиологических моментах. Специальные дыхательные упражнения без пения только направят внимание детей на какой-нибудь отдельный момент дыхательного акта, но не прибавят ничего к воспитанию навыка самого певческого дыхания.

Опытные педагоги требуют от детей исполнения на одном дыхании короткой фразы, например, в русской народной песне «Петушок»:



Хормейстер добивается такого исполнения отдельной фразы, при котором достаточно ясно и определенно звучит каждая нота и особенно последняя. При этом эта нота обычно поется с ферматой. Педагог сам показывает, как активный вдох, задержка дыхания и постепенное его расходование помогут выполнить предложенное задание. Если же воздух израсходовать с первыми звуками, качество пения станет плохим, оно будет напоминать «шипение». Так хормейстер подводит детей к тому, что важным критерием проверки правильного дыхания служит качество звука. Прерывистый, вялый звук — показатель неправильного дыхания. Таким же критерием оценки дыхания служат и мышечные ощущения хористов. Если ребенок при вдохе поднимает плечи, значит, в работу включаются мышцы, связанные с гортанью, а это ведет к крикливому, напряженному пению. Таким образом, у детей процесс дыхания всегда будет контролироваться качеством самого звука и мышечными ощущениями, а регулироваться требованиями музыкальной фразировки. Постоянное напоминание руководителя о том, что такую-то фразу,

чтобы не нарушать смысла, следует петь на одном дыхании, заставит и детей сознательно добиваться поставленной цели.

Желательно, чтобы дети сразу приучались к тому, что дыхание имеет исключительное значение не только как фактор, создающий красивый звук, но и как яркий выразительный элемент. Непродуманное, неправильное дыхание может разорвать музыкальную фразу и, наоборот, соединить два различных по содержанию предложения, исказить мысль.

В самом деле, возьмем для примера нанайскую «Песню о рыбаке». Как исказится смысл песни, если в первой фразе после слова «плывет» не взять дыхание и соединить ее со следующей. Или в последующей фразе взять дыхание после слова «ребят»:

Подвижно, весело

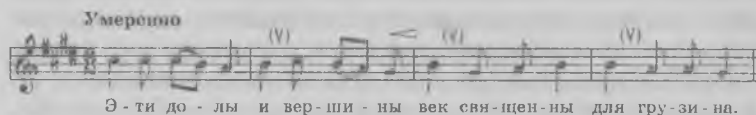
Кто э - то плы - вёт? Каж - дый из ре - бят

зна - ет на - пе - рёд, что э - то ры - бак.

Но как же быть в тех случаях, когда фраза, которую надлежит спеть на одном дыхании, достаточно большая, например, как в грузинской народной «Песне сердца»? При коллективном пении в этом случае надо воспользоваться цепным дыханием. В этом случае необходимо показать детям, как нужно в этой же звучности или даже тише вступать снова в нужный тон. Дети должны уметь сами регулировать громкость своего пения.

Ясно, что в подобных примерах следует брать дыхание в различных местах, но только не там, где хочется сделать вдох всем (после слова «вершины»). Одни могут сделать вдох перед словом «вершины», другие — перед «священны», третьи — перед «грузина» и т. д. Каждый при этом должен внимательно слушать соседа и возобновлять дыхание не одновременно с ним. А для того, чтобы перед словом «век» (в третьем такте) никто не брал дыха-

ние, полезно в этом месте сделать небольшое усиление звучности, оправданное к тому же фразировкой (от *соль диез* во втором такте к *си* в третьем такте):



Дыхание в немалой степени оказывает влияние и на тембр звука. Поэтому так важно развивать у хористов умение регулировать свое дыхание, это поможет им в пении наиболее точно передать характер того или иного произведения. А известно, что различные сочинения требуют при исполнении то короткого и даже резкого дыхания, то наоборот — спокойного и осторожного.

Здесь хочется напомнить, что использование дыхания для достижения большей выразительности в исполнении является выдающимся достижением русской вокальной школы. Вспомним замечательного русского певца Ф. И. Шаляпина, который в совершенстве понимал и чувствовал мастерство глинкавской вокализации, умение «растягивать и сжимать» гласные, то есть как бы их оживлять дыханием.⁹⁸

Существенную помощь в приобретении навыка правильного певческого дыхания оказывают упражнения. Эти упражнения должны исполняться в удобной тесситуре и состоять как из отдельных звуков, так и из фраз, сначала небольших, а затем и значительных по размерам. Пение специальных упражнений сосредоточит внимание детей на дыхании и поможет выработать необходимые рефлекторные связи.

Большая роль в развитии навыка правильного дыхания принадлежит руке дирижера. Целенаправленная работа по активизации внимания к жесту дирижера даст возможность хористам верно и одновременно организовать процесс дыхания.

Очень важно, чтобы каждый певец знал основное правило хорового пения: брать дыхание следует до того, как исчерпан запас воздуха. Умелое пользование дыханием

⁹⁸ См.: Асафьев Б. В. Избранные труды. Т. 4. М., 1958. С. 187–188.

позволит выработать и необходимый коллективный навык — цепное дыхание, при котором участники хора возобновляют запас воздуха не одновременно с рядом поющими. Такой прием обеспечивает непрерывное звучание хора в течение продолжительного времени, успешное исполнение произведений протяжного характера, а также пение на одном дыхании не только отдельных частей, но и хоровых сочинений целиком. Цепное дыхание помогает тем самым выработать выразительную, глубоко осмысленную фразировку.

Как уже говорилось, расходование дыхания регулируется также работой голосовых складок, и здесь значительная роль принадлежит атаке звука. Атака — это степень и характер включения в работу голосовых складок в начале пения. Существует три вида атаки: твердая, мягкая и придыхательная.

При твердой атаке голосовая щель плотно замыкается перед началом звука и затем с силой прорывается напором выдыхаемого воздуха. Звук при этой атаке очень яркий, четкий. Мгновенность начала способствует точности интонации.

При мягкой атаке голосовые складки, сближаясь, смыкаются неплотно в самый момент начала звука, а не перед ним. Эта атака обеспечивает спокойный, плавный звук, интонационную точность и наилучший тембр.

Придыхательная атака образуется при неполном смыкании складок, когда происходит значительная утечка воздуха, что влечет за собой образование так называемых «подъездов» (неточных переходов со звука на звук). Поэтому постоянно пользоваться этим видом атаки нельзя. Он может употребляться лишь эпизодически для создания определенной окраски звука, соответствующей содержанию произведения, или как методический прием при чрезмерно активном смыкании голосовых складок, когда голос певца как бы «зажат».

Какой же форме атаки должно быть отдано предпочтение в детском пении — твердой или мягкой?

Для детского пения слишком громкий звук не типичен, так как он не свойствен природе самого голоса и может повредить ему. Твердая же атака образуется при достаточно сильном напоре воздушного столба и, следовательно, может привести к крикливому звуку. Неумелое пользова-

ние этим видом атаки ведет к форсировке. В то же время твердая атака чрезвычайно активизирует весь процесс голосообразования. У многих детей, особенно в начальный период обучения, мышцы голосовой щели часто работают вяло, и это вызывает значительную утечку воздуха. В таких случаях твердая атака будет полезной, так как при ней голосовой аппарат достигает необходимой упругости. Мягкая атака более трудна и нередко приводит в начале занятий к вялому, инертному звучанию. Следовательно, только разумное, сознательное употребление и того, и другого способа начального звукообразования может принести успех в вокальном воспитании. После приобретения основных певческих навыков наиболее целесообразным видом атаки нужно считать мягкую.

В заключение подчеркнем, что атака является важным педагогическим средством воздействия на голос. Напомним также, что она оказывает большое влияние на тембр, так как определяет последующее звучание голоса. В этом и состоит важнейшее выразительное значение атаки в пении.

Артикуляция, дикция и звуковедение

В пении очень важную роль играют артикуляция и дикция. Действительно, можно ли серьезно говорить о существовании полноценного хорового коллектива, если у него нечеткая дикция и неактивная артикуляция? Выразительное, глубоко осмысленное пение может быть только при ясной дикции и правильной артикуляции, что в свою очередь создает естественную регулировку дыхания и звукообразования.

Обучение пению связано с перестройкой работы голосового аппарата с речевой функции на певческую. И если образование согласных в пении не отличается от образования разговорных согласных, то при пении гласных необходимо наличие певческих формант. Это значит, что певческий гласный звук, помимо формант речевой гласной, содержит еще и певческие форманты, которые придают ему звонкость, полетность, округлость и бархатистость.

Так как пение осуществляется только на гласных звуках, именно на них и вырабатываются все вокальные

качества голоса (тембр, сила, точность, интонация, регистровая ровность) и техника. Вот почему каждому руководителю хора необходимо знать пути образования певческого гласного звука.

Звук рождается в гортани при совместной работе голосовых складок и органов дыхания. Но, возникнув в гортани, он еще не имеет определенного характера того или иного гласного. Только в резонаторных полостях звук получает определенное оформление (окраску) в зависимости от формы ротоглоточного канала.⁹⁹ Такое понимание пути образования гласных приводит к важному практическому выводу: гортань при пении должна иметь устойчивое положение, так как все гласные звуки, воспроизводимые гортанью, имеют одинаковый характер и уже обладают основными качествами: силой, точной высотой и первоначальным тембром. Одинаковое положение гортани достигается не фиксацией внимания хористов на ее движениях, а постоянной и целенаправленной работой в коллективе над единообразной манерой пения гласных.

Особая роль здесь принадлежит упражнениям, связанным с вокализацией мелодии на отдельные гласные и с вокализацией на чередовании гласных — сначала на примарных звуках, а затем и на всем диапазоне. Естественное, красивое формирование гласных безусловно поможет создать спокойное, устойчивое положение гортани, а значит, и правильный режим экономного расхождения дыхания.

В формировании гласных активное участие принимают полости глотки и рта, которые, обладая подвижными стенками, могут изменять свою форму и объем. Например, на звуке «и» ротовая полость становится самой маленькой, а на «у» — наоборот, самой большой. При переходе от «и» к «е» и «а» глотка уменьшается, а на «о» и «у» снова увеличивается.

В ротоглоточном канале имеется мягкое нёбо с маленьким язычком, которое благодаря своей эластичности и способности сильно сокращаться значительно улучша-

⁹⁹ Каждый гласный звук содержит в своем обертоновом составе обычно две усиленные области частот, по которым наше ухо и отличает гласные звуки. Одна из них получается при резонировании глотки, другая — ротовой полости.

ет резонирование гласных звуков, особенно на верхних участках диапазона.

Несколько слов о роли языка и губ. Язык при пении должен двигаться свободно, чтобы, активно перемещаясь, постоянно создавать условия для спокойного положения гортани. Губы же только в момент зарождения гласного звука принимают характерное положение, затем они либо несколько «расплываются в улыбку» (у высоких голосов), либо немного вытягиваются вперед (у низких голосов).

Следует заметить, что в образовании определенного гласного звука принимают участие все органы, расположенные в полости рта, поэтому активизация их — серьезная задача в работе педагога. Пение упражнений на различные гласные будет способствовать укреплению и развитию всех этих органов.

При пении гласных приходится прибегать к округлению некоторых из них. Это округление не только приводит к однородному звучанию, например, гласных «а» и «о», «е» и «э», «и» и «ы» («ю»), но и регулирует работу органов, участвующих в оформлении той или иной гласной, не вызывая изменений в положении гортани.

Хормейстеру полезно знать механизм образования отдельных гласных. Так, при пении гласных «и» и «у» создаются условия для активизации работы голосовых складок и дыхания, потому что при своем формировании эти гласные не требуют, чтобы рот открывался широко. Кроме того, «и» помогает найти ощущение близкого звучания и для других гласных, так как сам звучит ярко. Это связано с тем, что одна из его собственных формант совпадает с высокой певческой формантой. Гласный звук «у» помогает найти правильное положение мягкому нёбу и маленькому язычку, так как при его формировании поднимается нёбная занавеска, что и создает так называемое пение «на зевке». Хорошо поднятое мягкое нёбо перекрывает вход в носовую полость, это освобождает голос от неприятного носового призвука.

В связи со сказанным выше считаем необходимым специально остановиться на пении с закрытым ртом. Такое пение помогает детям понять ощущение протяжности звука, выработать высокое звучание и позиционное приближение. Однако пением с закрытым ртом нельзя

злоупотреблять, так как при нем нёбная занавеска сильно опускается, а это, как мы видели, нежелательно.

Особо остановимся на значении русских народных песен для воспитания навыка красивого пения гласных. Во многих народных мелодиях встречаются характерные распевы на разных гласных. На эти-то образцы и следует обратить внимание.

«...Распев, распевание — это и есть главное, на чем зиждется русская вокализация... и русское голосоведение, а если глубже вслушаться, то и все русское в русской музыке», — писал выдающийся знаток народной музыки, замечательный хормейстер А. Д. Кастальский.¹⁰⁰ Однако многие педагоги избегают петь с маленькими детьми народные мелодии с распевом якобы потому, что ребята с ними не справляются. Но мы утверждаем, что дети любят песни с распевами, только педагог должен обратить специальное внимание на точное исполнение нескольких нот на один гласный, чтобы хорист не «проглатывал» и не «смазывал» их. Возьмем для примера русскую народную песню «Я на камушке сажу»:

Не быстро

Я на ка - муш - ке си - жу, я то - пор в ру - ках дер - жу.

Ай ли, ай лю - ли, я то - пор в ру - ках дер - жу.

Только в первом куплете здесь встречаются распевы из трех-четырёх нот на гласных «у» и «и» и распевы из двух нот на гласных «а» и «у». Хормейстер должен добиться от ребят четкости, ясности и напевности при исполнении шестнадцатых нот в распевах. В качестве упражнения можно рекомендовать усиливать звучность в распеве от первой ноты к последней и каждый раз повторять гласный в медленном темпе:

жу - у - у - у

¹⁰⁰ См.: Локшин Д. Л. Хоровое пение в русской школе. М., 1957. С. 203.

Распевы — замечательная школа вокального мастерства. Они помогут достичь большей напевности, льющегося, протяжного звука. Именно эти качества голоса, по мнению большинства специалистов, составляют главную черту русской вокальной школы.

Гласные способствуют самому процессу пения, но для ясности произношения слов в пении они имеют второстепенное значение. Разборчивость же слов в первую очередь зависит от четкости и интенсивности согласных. В то же время согласные в пении должны произноситься предельно кратко, так как многие из них для своего образования требуют весьма активного выдоха, чтобы преодолеть препятствие, создаваемое артикуляционным аппаратом. Так, например, согласные «к», «р», «т», «д» вызывают при своем образовании слишком активное движение языка, а это влияет на устойчивость гортани. Именно эти причины и требуют краткого произношения согласных. Однако при краткости предполагается четкое, даже утрированное их звучание. Вот почему многие хормейстеры совершенно обоснованно добиваются удвоенного и даже утроенного произношения таких согласных, как «р», «л», «н», «б» и других.

Общий вывод соответствует известному выражению: «В пении гласные — река, а согласные — берега». Гласные должны звучать полно, широко, а согласные — четко, энергично, коротко.

Умелое, правильное формирование гласных и согласных поможет добиться в хоре подлинной кантилены, широкой и свободной напевности, которая должна быть свойственна всем формам звуковедения — от легато до стаккато. Характер же звуковедения целиком зависит от содержания произведения. В одних сочинениях может использоваться только один какой-либо прием звуковедения, например, *non legato*, в других — несколько различных приемов. Но при любом характере звуковедения дикция должна оставаться ясной.

Особенно трудно добиться хорошей дикции в произведениях, исполняемых в очень медленном и очень быстром темпе. Улучшить дикцию и артикуляцию помогают различные вокальные упражнения.

У многих детей артикуляционный аппарат крайне неэластичен: челюсть малоподвижна, язык и губы вялы и пассивны, ребята плохо и неправильно открывают рот,

лицевые мускулы напряжены, отчего лицо выглядит скованным и невыразительным. Постоянная работа над правильным и естественным формированием гласных и согласных, а также над выразительностью слова поможет освободить артикуляционный аппарат от напряжения и всесторонне развить его.

Считаем необходимым напомнить следующие важные правила: согласные, которыми заканчивается слог или слово, должны переноситься к следующему слогу или слову, позволяя тем самым больше распевать гласные; одинаковые гласные, встречающиеся в конце одного и в начале другого слова, поются раздельно; согласные звуки в конце слова произносятся ясно и четко; ударные слова в фразах и ударные слоги в словах поются несколько громче, чем безударные; особенно мягко должны звучать безударные окончания слов; слова в пении надо произносить в соответствии с общепринятым литературным произношением, а не их правописанием.

Внимание к слову — одна из характернейших черт русской вокальной школы. Одним из ее основоположников был Михаил Иванович Глинка, именно у него мы и находим замечательное высказывание: «В музыке, особенно вокальной, ресурсы выразительности бесконечны. Одно и то же слово можно произнести на тысячу ладов, не переменив даже интонации, ноты в голосе, а переменив только акцент, придавая устам то улыбку, то серьезное, строгое выражение. Учителя пения обыкновенно не обращают на это никакого внимания, но истинные певцы, довольно редкие, всегда хорошо знают все эти ресурсы».¹⁰¹

ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Хорошо известно, что в воспитании вокалиста огромную роль играют специальные упражнения. Существует обширная музыкальная литература, предназначенная для развития высоких, средних и низких голосов. Эта литература с успехом используется во всех звеньях воспитания голоса. Естественно, имеются специальные упражнения и для хора. Эти упражнения применяются не только в целях совершенствования голоса, но и в связи с задачами воспи-

¹⁰¹ См.: Серов А. Воспоминания о Михаиле Ивановиче Глинке // Избранные статьи. Т. 1. М., 1950. С. 136.

тания многих важных хоровых навыков и умений. Таким образом, в хоре на упражнения ложится двойная нагрузка. Вот почему маленькие певцы должны понять, что упражнения — это школа вокально-хорового мастерства и что к работе над ними нужно относиться так же серьезно, как и к работе над любимой песней. Только сознательное и вместе с тем увлеченное исполнение упражнений приведет к достижению целей, на которые они рассчитаны. А цели эти действительно значительны и многообразны.

В упражнениях можно создать относительно идеальные условия, в которых определенный навык приобретается легко, и после этого перенести его на художественную практику, где он будет совершенствоваться и закрепляться. Перейдем к конкретным примерам.

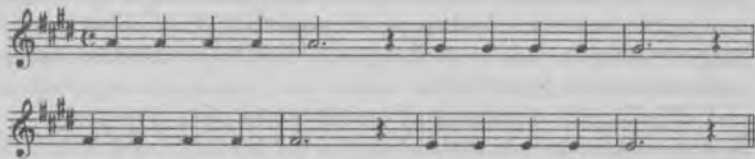
Как уже указывалось, большое значение для полноценного воспитания голоса (тембра, интонационной точности, звонкости, полетности) имеет правильное формирование гласных. Руководитель подбирает соответствующий репертуар, который способствует целенаправленному приобретению данного навыка. Прекрасным образцом в этом плане является песня Л. 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:

Не спеша



— Ска - жи, ма - ли - нов - ка, за - чем пор - ха - ешь вокруг гнез - да?
— Ди - тя мо - ё, во - круг 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-лѐ. Дети должны запомнить характер звучания мелодии на слог «лю» и сохранить его при пении на другие слоги. 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 такой тональности упражнение исполняется красиво и непринужденно, то и в песне Бетховена можно легко добиться нужной выразительности, тем более что мелодия ее начинается полутонем ниже.

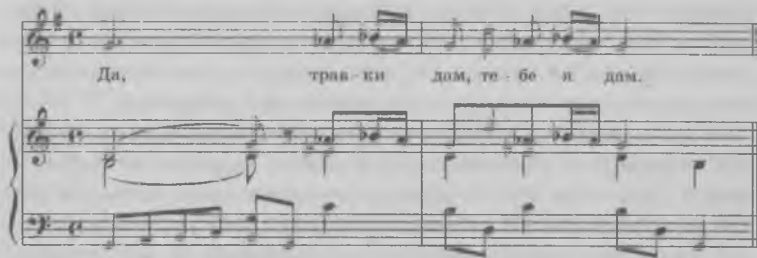
Следует особо указать, что любое упражнение, помимо главной задачи, решает целый ряд дополнительных. Поэтому, используя упражнения, руководитель может перемещать акцент с основного задания на дополнительные.

В хоровой практике упражнения обычно делятся на две группы. Одни из них применяются вне связи с каким-либо конкретным произведением. Они развивают общую линию последовательного вокально-хорового воспитания и составляют основу так называемого распевания. Распевание ставит своей главной задачей подготовить хористов к интенсивной работе и привести их певческий аппарат в состояние «боевой готовности». Эти упражнения повторяются на каждом занятии, они способствуют выработке единой манеры звукообразования, доводят до автоматизма многие ценные навыки и умения, например такие, как интонирование большой и малой секунды, активный вдох и продолжительный выдох, четкая артикуляция и т. д. Именно на этих упражнениях можно особенно ярко продемонстрировать коллективу его успехи в преодолении тех или иных вокально-хоровых трудностей.

Другая группа упражнений связывается с конкретными задачами, обусловленными разучиваемым репертуаром. Обычно они целиком основываются на музыкальном материале какого-либо произведения и подчеркивают определенную трудность.

Обратимся к хору А. Гречанинова «Про теленочка». В его заключительном разделе встречается сложная в

интонационном отношении фразы, в которой использовано сопоставление звуков основной тональности — *соль мажора* и второй низкой ступени — *ля бемоль мажора*. Очень важно научить детей свободно переходить от I и V ступеней к II пониженной. С этой целью и даем упражнение, в котором подчеркиваем подобную трудность:



Пение этого примера в различных тональностях, как со словами, так и на слоги, поможет хористам непринужденно исполнить заключительную фразу и в произведении А. Гречанинова.

Отметим также, что цель каждого упражнения должна быть понятна детям, только тогда они смогут активно работать над ее осуществлением. Во время пения упражнений руководитель должен быть предельно внимателен к каждому ребенку, чаще вызывать детей петь по одному, разбирать достоинства и промахи исполнения. Доступность и сравнительная легкость музыкального материала, предельная ясность задач в упражнениях даст возможность каждому певцу в полной мере проявить свои способности. А это приведет к росту исполнительского мастерства коллектива в целом.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА И РИТМА

Вопросы воспитания музыкального слуха и ритма не могут не волновать каждого хормейстера, так как от степени их развития во многом зависит успех вокально-хоровой работы в целом. В *широком* смысле под музыкальным слухом следует понимать способность воспринимать, представлять и эмоционально переживать содержание музыкального произведения во всех его аспектах: звуко-

высотных, ритмических, тембровых, динамических, формообразующих и т. д.

В узком смысле в основе музыкального слуха лежит ощущение музыкальной высоты, возникающей в результате соотношений между различными звуковыми линиями в их развитии. Такую трактовку музыкального слуха дает ученый-психолог Б. М. Теплов. В музыкальном слухе он выделяет два вида — мелодический и гармонический. Первый из них проявляется в умении узнавать и воспроизводить мелодию, а также в чувствительности к точности ее интонирования; второй — в восприятии созвучий.¹⁰²

Основополагающий вывод ученого заключается в том, что ощущение музыкальной высоты возникает лишь в результате ладового чувства. Оно распространяется на большинство людей, обладающих так называемым относительным слухом (способностью определять высоту звука путем сравнения его с другим звуком). Что же касается абсолютного слуха (способности узнавать высоту звука определенного музыкального строя, не сравнивая его с другим), то он встречается весьма редко.

Итак, воспитание ладового чувства несомненно является самой серьезной практической задачей. Что же понимается под этим понятием? Ладовое чувство, по определению Б. М. Теплова, это прежде всего эмоциональное переживание определенных отношений между звуками. «Данные многих авторов говорят о том, что ладовое чувство, и в первую очередь его основное ядро — чувство тоники, развивается очень рано, и задачи, непосредственно к нему апеллирующие, принадлежат к числу наиболее легко решаемых средним ребенком»,¹⁰³ — констатирует ученый.

И действительно, ладовость есть наиболее специфическое свойство музыкальной интонации, которая благодаря этому приобретает членораздельность, отличающую ее от интонации речевой. На ладовой же основе определяется и эмоциональная окраска интонации. Эти выводы принадлежат музыковеду Х. С. Кушнаруеву,¹⁰⁴ работы которого целиком подтверждают теоретическую платформу Б. М. Теп-

¹⁰² Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 1947.

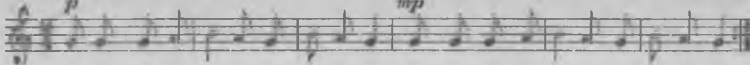
¹⁰³ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 134.

¹⁰⁴ Кушнаруев Х. С. Вопросы истории и теории армянской монодической музыки. Л., 1958. С. 412–413.

лова. Вот почему осознание лада во всех его проявлениях — одна из главных практических задач при воспитании и развитии слуха. Дети должны на конкретном художественном материале глубоко прочувствовать и осознать постепенность образования определенных ладовых тяготений, приведших к мажоро-минорным системам. С этой целью особенно хорошо показать детям путь образования полной диатоники в русской народной песне. «Народная мелодика многих народов (в том числе старинная русская) основывается не на семиступенных звукорядах, а на терцовых, квартовых и квинтовых ладовых звеньях, взаимно сопряженных у каждого народа по-своему, отсюда — национальное своеобразие ладового строя народнопесенной мелодики каждого народа определяется присущей только ей одной ладовой логикой».¹⁰⁵ Эти слова принадлежат музыковеду и фольклористу Е. В. Гиппиусу и весьма ясно указывают на наличие так называемых малообъемных ладов в старинных образцах народных песен. Именно эти песни ярко демонстрируют детям постепенность накопления ладовых сопряжений, приведших к образованию тоники.

В самых древних напевах диапазон весьма ограничен, а ладовые отношения между ступенями едва просматриваются. В более поздних образцах ладовые сопряжения начинают проявляться все значительней и определенной. Такие характерные малообъемные ладовые звенья, как терцовый лад, тетрахорд, трихорд в кварте, тетрахорд в сексте, пентахорд, демонстрируют значительное разнообразие в отношениях между ступенями, а главное — песни, созданные в этих ладах, не производят впечатления бедности и малой выразительности. Напротив, они отмечены замечательным мелодическим разнообразием и ярким колоритом. Благодаря своей высокой художественной цельности многие из этих старинных песен до сих пор живут в народе. Вспомним хотя бы такие мелодии, как «Зайка» (терцовый лад):

Не очень скоро “Зайка”



Ходит зай-ка по са-ду, по са-ду. Щип-лет тра-ву ле-бе-ду, ле-бе-ду.
Он и в рот-то не бе-рёт, не бе-рёт, Сво-им дет-кам он не-сет, он не-сёт.

¹⁰⁵ Гиппиус Е. В. Сборник русских народных песен М. А. Балакирева // Балакирев М. Русские народные песни. М., 1957. С. 210.

«Гори, гори гарко» (тетрахорд):

Скоро *pp* "Гори, гори гарко"

Го - ри, го - ри гар - ко, при - е - хал За - хар - ка,
сам на ко - был - ке, же - на на те - леж - ке,
дет - ки на лож - ках, со - ба - ки на дрож - ках, ку - ры на ло - пат - ках.

«Петушок» (трихорд в кварте):

Умеренно *mf* "Петушок"

Пе-ту-шок, пе-ту-шок, зо-ло-той гре-бе-шок, мас-ле-на го - ло-вуш-ка,
шел-ко-ва бо - ро-душ-ка. Что ты ра - но вста-ёшь, гром-ко пес -
ни по-ёшь, гром-ко пес - ни по-ёшь, Ва-не спать не да-ёшь?

«Да судном по морю» (тетрахорд в сексте):

Скоро *mf* "Да судном по морю"

Да суд - ном по мо - рю И - ван да И - ва - но - вич, да
пе - ша бе - реж - ком Нас - та - сья И - ва - нов - на.

«На лугу было, лужочке» (квинтовый пентакхорд):

Ласково
p "На лугу было, на лужочке"

На лу-гу бы-ло, на лу-жо-ч(и)-ке,
ай, лю-ли, лю-ли, на лу-жо-ч(и)-ке.

Все эти песни, а также образцы, построенные на пентатонике, — замечательный художественный материал, ярко иллюстрирующий детям пути образования полной диатоники и широко обогащающий их слуховые представления.

Далее юных певцов знакомят с примерами, в которых малообъемные лады соединяются вместе и дополняются опевающими звуками, что приводит к совершенно определенным тяготениям, утверждающим главный убой — тонику:

«По Дунаю тихому»:

Скоро
p "По Дунаю по тихому"

По Ду-на-ю по ти-хо-му си-зый се-ле-
зень плы-вет, си-зый се-ле-зень плы-вет.

«У меня ль во садочке»:

Умеренно
mf "У меня ль во садочке"

У ме-ня ль во са-доч-ке, у ме-ня ль во зе-лѐ-ном,
лю-шень-ки, лю-ли, лю-шень-ки, лю-ли!

Такой художественный материал значительно развивает ладовое мышление детей и приводит их к уверенному осознанию мажоро-минорной системы.

В связи с этим уместно отметить, что во многих методиках развития и воспитания музыкального слуха на первоначальном этапе обучения основным художественным материалом служит народное творчество.

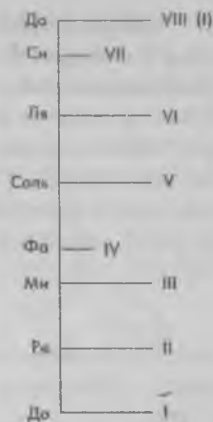
Это особенно ярко проявляется в системе, разработанной замечательным венгерским композитором З. Кодаем; то же можно сказать и о системах В. Тричкова (Болгария) и К. Орфа (Австрия).

Именно эти системы, которые опираются на народное творчество и которые используются в работе с детьми, позволяют быстрее достигать успехов в чтении нот с листа, многоголосном пении и развитии творческих способностей. Вот почему умелое сочетание принятой в нашей стране в профессиональном музыкальном искусстве так называемой абсолютной системы (слоговые названия звуков — *до, ре, ми, фа* и т. д. соответствуют их абсолютному звучанию) с отдельными приемами относительной системы (слоговые названия закрепляются за определенной ступенью лада: например, *до* — всегда I ступень мажорного и III ступень минорного ладов в любой тональности) окажет существенную помощь в более быстром и эмоционально-насыщенном приобретении разнообразных и богатых слуховых представлений, что благотворно скажется на общем музыкальном развитии ребенка.

Здесь же следует указать на возможность использования и многих других приемов, ускоряющих обучение, например, опирающихся на зрительное восприятие. Так, можно рекомендовать применять ручные знаки, закрепленные за определенными ступенями лада (как это принято в системе относительной сольмизации), графическое изображение соотношений между ступенями (по методу болгарской «столбицы») или пять пальцев рук, заменяющих нотный стан.

Коротко остановимся на системе, которая была разработана в Болгарии Б. Тричковым и получила название «столбица» («лесенка») и широко распространенной в Европе системе «Тоника До» (система относительной сольмизации).

В «столбике» прежде всего используется наглядный способ выражения соотношений между ступенями гаммы. Эти соотношения показываются через вертикально расположенные на разной высоте линии, причем расстояния между линиями для тона вдвое больше, чем для полутона. Кроме того, устойчивые ступени гаммы выделяются более длинными чертами. До освоения «столбика» ученики по слуху разучивают песенки, в которых гаммообразное движение является основой формообразования. При этом они показывают руками движение мелодии вверх или вниз.



Когда такие песенки исполняются детьми свободно, учитель поет их с названиями нот, а ученики повторяют за ним. Только теперь чертится «лесенка», которая дает весьма наглядное представление о гамме. Далее следует пять главных этапов освоения «столбика»:

1. Пение гаммы поступенно вверх и вниз (пример 8).
2. Поступенное пение гаммы, но с остановкой на каком-либо звуке. После паузы пение должно начинаться только с верхней или нижней тоники (пример 9).
3. Пение с выделением какого-либо звука (его более долгое по продолжительности пропевание) (пример 10).
4. Пение с повторением какого-либо звука (пример 11).
5. Пение так называемой «волнообразной» мелодии (с подъемами и спадами) (пример 12).

При этом подчеркнем, что ступени гаммы по «столбике» показываются движениями рук большей или меньшей протяженности, что помогает учащимся осваивать и простейшие ритмические отношения между звуками.

Основная задача, решаемая «столбиком», связана с уверенным интонированием ступеней мажорной и минорной гамм. Однако ею можно успешно пользоваться лишь в коллективах, в которых учащиеся имеют уже достаточно развитые голос и слух.

Система относительной сольмизации — «Тоника До» — в этом смысле несомненно более привлекательна, так как дает возможность начинать обучение с весьма ограниченных по диапазону мелодий.

Эта система была разработана в Англии в XIX веке Ани Гловер и Джоном Кёрвеном. В этой системе названия закрепляются не за абсолютными по высоте тонами, а за ступенями лада. И ученики вначале осваивают именно ступени лада, а с абсолютными названиями знакомятся значительно позже. Особое значение в этой системе отводится ручным знакам. Каждая ступень лада получает свой наглядный ручной знак.



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



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



МИ (III ступень) — звук, как устойчивый, обозначается горизонтально выпрямленной кистью ладонью вниз:



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



СО (V ступень) — устойчивый звук и обозначается выпрямленной кистью с ладонью в вертикальном положении:



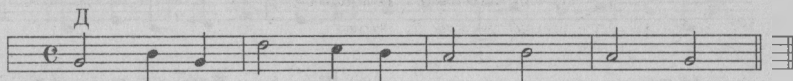
ЛЯ (VI ступень) — звук неустойчивый, переходящий часто в мелодии в звук *соль*; изображается кистью с опущенными пальцами:

ТИ (VII ступень) — вводный тон; наиболее неустойчивый звук гаммы, обозначается кистью с направленным вверх указательным пальцем, остальные пальцы сжаты в кулак, ладонь обращена к себе:

Итак, для обозначения мажорной гаммы в этой системе применяется следующий ряд слогов: *до, ре, ми, фа, со, ля, ти, до* (абсолютные звуки называются *с, d, e, f, g, a, h*).

В начале обучения не применяются ключи и знаки альтерации, хотя запись нот производится на нотоносце.

Как правило, ключ заменяется обозначением тоники:



Если же мелодия начинается не с тоники, то обычно этот звук обозначается буквой, соответствующей ступени лада:



Обучение по этой системе начинается с освоения пентатоники. Сначала усваиваются два тона — *со* и *ля*, затем к ним добавляется тон *ми*, далее — *ре* и, наконец, *до*.

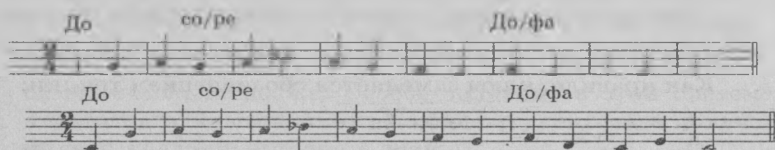
Когда эти пять ступеней освоены уверенно и крепко, то пентатоника расширяется вверх и вниз. И только после этого учащиеся знакомятся с полной мажорной и минорной гаммами.

В этой системе применяются слоговые названия и для альтерированных ступеней. Эти названия образуются из основных изменением гласной: при повышении ступени гласный звук заменяется на *и*, при понижении — на *у*. III и VII ступени не повышаются, так же, как не понижаются I и IV ступени.

Таким образом, идущий вверх хроматический звуко-ряд имеет такие названия: *до, ди, ре, ри, ми, фа, фи, со, си, ля, ли, ти, до*; нисходящий — *до, ти, ту, ля, лу, со, су, фа, ми, му, ре, ру, до*. Для альтерированных ступеней применяются и ручные знаки. Так, для понижения ступени гаммы к диатоническому знаку звука присоединяется жест, употребляемый для обозначения ступени *фа*, для повышения — жест, обозначающий ступень *ти*.

Модуляция в системе относительной сольмизации четко отделяется от альтерации. Для ее обозначения

употребляется не название альтерированного звука, а название ступеней лада: ступени называются по новой тональности, а при возвращении к первоначальной тональности восстанавливаются прежние названия ступеней:



удобна в начальном периоде обучения, благодаря своей наглядности и твердой опоре на лад.

Отметим и ритмическую сторону этой системы, в которой за каждой ритмической единицей закреплён определённый слог. Слоговые обозначения ритма получили свое начало в методике, разработанной во Франции так называемыми «цифиристами». Далее эта система в различных странах получила свое воплощение. Коротко остановимся, например, на методике немецкого педагога А. Штира. В ней основная тактовая метрическая доля обозначается слогом *та*. Звуки, длящиеся несколько метрических долей, выражаются повторением гласного звука, соответствующего числу метрических долей.

Таким же способом — удлинением гласного звука — обозначаются и ноты с точкой. Деление метрической доли на две или три части обозначается следующим образом: к согласному звуку *т* прибавляются различные гласные для каждой доли. Так, деление на две доли обозначается *та-те*, на три — *та-те-ти*. При делении метрической доли на более мелкие сохраняются гласные звуки, но меняются согласные. Для обозначения паузы применяется согласный звук *с* с добавлением к нему гласного, соответствующего значению паузы в метрической доле:

Метрическая доля равна четверти

а) $\text{♩} = \text{та}; \text{♩} = \text{та} - ; \text{♩} = \text{та} - - ; \text{♩} = \text{та} - - - ;$

б) $\text{♩} = \text{та-те}; \text{♩} \text{♩} \text{♩} = \text{та-фа те-фе та};$

в) $\text{♩} \text{♩} \text{♩} = \text{та-те та}$

d) $\overset{3}{\text{та-те-ти}}$; тафа тефе тифи ;

e) та-фе та-фе ; тата ате

f) та-фа те та фа те

g) та (са)

h) та (се)

В других системах метрические слоги часто унифицируются и становятся более простыми. Так, например, в Венгрии за определенными метрическими долями закреплены постоянные слоги:

та ; ти-ти ; ти-ри-ти-ри и т. д.

Несомненно, что слоговые обозначения ритма значительно облегчают и активизируют его усвоение, что в начальном периоде музыкального воспитания имеет исключительное значение. Ибо наглядность и эмоциональность — важные принципы в развитии музыкального слуха.

На эмоциональную окраску ступеней лада, интервалов и аккордов следует обратить особое внимание, ибо от этого в значительной мере зависит выразительное интонирование и развитие гармонического слуха. Пение без сопровождения совершается в так называемом зонном строе. Это придает некоторым ступеням лада различное звучание, зависящее от места нахождения ступени и часто от гармонической функции, к которой она принадлежит.¹⁰⁶ Эти выводы, подтвержденные акустической наукой, еще более подчеркивают необходимость при воспитании слуха делать упор на осознание лада во всех его проявлениях — мелодическом, интервальном, аккордовом, тембровом и т. д. Эмоциональное восприятие ступеней лада, интервалов

¹⁰⁶ Зонная природа музыкального слуха была разработана ученым Гарбузовым Н. А.

и аккордов во многом помогает выразительному интонированию, поэтому воспитание слуха должно проходить на высокохудожественном материале, а не на сухих звуковых схемах. В то же время вспомогательные приемы, связанные с достижением автоматизма при исполнении отдельных ступеней лада, интервалов и аккордов, должны обязательно присутствовать.

Особенно важно научить детей интонационно обостренно петь тоны и полутоны. «Умение петь чисто интервалы в один тон вверх и вниз, петь диатонический и хроматический полутоны в любом направлении (вверх, вниз) явится основным фундаментом, на котором можно построить правильное, безукоризненно чистое интонирование всех прочих интервалов». ¹⁰⁷ Эти слова принадлежат известному хоровому дирижеру К. Пигрову и подчеркивают значение специального внимания к наиболее часто встречающимся интервалам, составляющим основу музыкального развития. Далее знаменитый хормейстер отмечает трудности интонирования терции, являющейся основой в гармоническом строе, и указывает: «Секунды (большие и малые) и терции (большие и малые) — наитруднейшие интервалы... Да! Есть интервалы труднее больших и малых секунд, больших и малых терций. Некоторые из них мы назовем: это увеличенная квинта, уменьшенная терция, неподготовленная увеличенная кварта. И все-таки это не может поколебать мнение о трудности секунд и терций. Часто ли встречаются увеличенные, уменьшенные и так или иначе альтерированные интервалы? Нет! Эти интервалы встречаются редко, и стройный хор, поющий чисто секунды и терции, без особого труда одолевает технические трудности увеличенных и уменьшенных интервалов. Все хоровые произведения все-таки основываются на секундах, терциях и их обращениях». ¹⁰⁸ С этими выводами К. Пигрова трудно не согласиться, тем более, что вся его методика основывается прежде всего на огромной практической деятельности.

В связи с этим считаем необходимым подтвердить важнейший принцип музыкального воспитания — все *теоретические выводы* должны вытекать из *художественной*

¹⁰⁷ Пигров К. К. Руководство хором. М., 1964. С. 42.

¹⁰⁸ Там же. С. 50–51.

практики. Заинтересовать (удивить) — показать — объяснить — вот путь преподнесения знаний детям. Этот принцип является важнейшим в педагогической науке. Вспомним слова выдающегося педагога В. Сухомлинского, который считал, что до тех пор, «пока ребенок не почувствовал аромата слова... нельзя вообще начинать обучение грамоте».¹⁰⁹ Так и в музыкальной педагогике: сначала ребенок должен услышать, потом увидеть и, наконец, понять. Это и есть основополагающий принцип в формировании знаний и умений, в том числе и в развитии слуха.

Раскрывая вопрос выразительного интонирования, нельзя не остановиться и на значении так называемого *вокального* и *внутреннего* слуха. Несомненно, что чуткость ребенка к качеству звука поможет ему значительно обостреннее интонировать.

Что же касается внутреннего слуха, то без его функционирования невозможна никакая активная хоровая работа. Хорошо развитый внутренний слух особенно ярко проявляется в чтении нот с листа, во «вступлении» в любой интервал и аккорд без предварительного пропевания. Вот почему тренировка внутреннего слуха, его укрепление — весьма существенны в общей проблеме музыкального воспитания.

Теперь остановимся на развитии чувства *ритма*. Существует мнение, что оно не требует специальной тренировки, так как от природы развито у детей лучше, чем музыкальный слух. Такое понимание вопроса наносит огромный вред широкому гармоническому развитию слуха. Только постоянное внимание к воспитанию звуковысотного и ритмического чувств в их взаимосвязи обеспечивает всестороннюю музыкальность.

Воспитание и развитие чувства ритма — серьезная и ответственная задача в работе с детьми. Глубокое теоретическое обоснование этой проблемы также находим в трудах Б. М. Теплова. Он четко определяет саму суть ритма, считая, что его основу составляет моторика, а потому и восприятие его должно быть не только слуховым, но и слухо-двигательным. В воспитании и развитии чувства ритма значительных успехов достигают те, кто в своей работе опираются на теорию швейцарского музыканта

¹⁰⁹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1972. С. 66.

Э. Жак-Далькроза (1865–1950), который первым понял активную двигательную природу музыкально-ритмического чувства. Теплов, приводя основные положения теории швейцарского музыканта-педагога, писал, что «нельзя не согласиться полностью с такими его положениями: „Всякий ритм есть движение... В образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело... Без телесных ощущений ритма... не может быть воспринят ритм музыкальный“».¹¹⁰ Исходя из этих положений, Теплов делает важный практический вывод: «Чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу: в основе его лежит восприятие выразительности музыки».¹¹¹ Следовательно, развитие музыкального ритма должно осуществляться только в процессе самой музыки. Вот почему первейшая задача педагога — постепенно вовлечь ребенка в активную моторную деятельность. Юный певец обязан всем своим телом почувствовать ритмическую сферу, то есть инкорпорировать моторно-двигательное начало музыки. В этом ему помогут прежде всего самые простые народные песенки и детские игры. Дети должны научиться двигаться в такт хороводной песни, передавать ее ритмический рисунок хлопками, шагами и т. д. Особенно хорошо в этом плане воспользоваться песнями с ярким драматургическим содержанием или играми, сопровождаемыми простейшими мелодиями речитативного характера, например:

Быстро “Дон-дон”

Дон-дон - дон! За - го - рел-ся кош-кин дом. Бе-жит ку-ри-ца с вед-

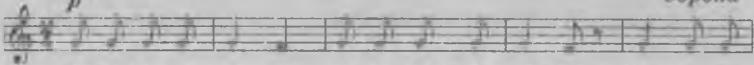
ром за-ли-вать кош-кин дом. Кош-ка вы-ско-чи - ла, гла-за вы-пу-чи-

ла. По-бе-жа-ла к ду - бу, при-ку - си - ла гу - бу!

¹¹⁰ Теплов В. М. Психология музыкальных способностей. С. 209.

¹¹¹ Там же. С. 215.

Скоро *p* "Сорока"



Со - ро - ка, со - ро - ка, где бы - ла? Да - лё - ко. Кап - ку ва -



ри - ла, де - то - чек кор - ми - ла. На по - ро - г ска - ка - ла,



гос - тей со - зы - ва - ла. Гос - ти у - слы - ха - ли, быть о - бе - ща - ли.

Скоро *p* "Лиса"



Уж как шла ли - са по троп - ке, на - шла гра - мот - ку в ох -



лоп - ке. Ли - са лыч - ко дра - ла, се - бе ла - пот - ки пле - ла.



О - на се - ла на пе - нёк и чи - та - ла весь де - нёк.

Остановимся подробнее на двух народных песнях «Таусеньки, таусень», и «Ой, зайныка, по сенечкам беги»:

Оживлённо *p* "Таусеньки, таусень"



Та - у - сень - ки, та - у - сень! Ва - рит ба - буш - ка ки - сель.



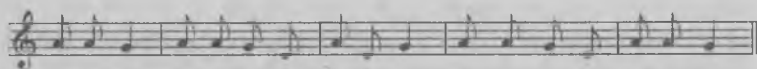
На го - ру - шеч - ке в че - ре - пу - шеч - ке. Ле - тел, ле - тел



со - ко - лок че - рез ба - буш - кин дво - рок, у - ро - нил са - по - жок:

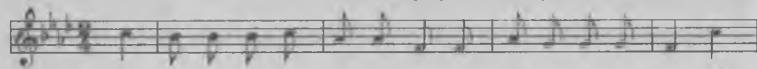


"По-дай, ба-буш-ка, са-пог!" "Нет уж, ми-лый, не-до-суг, — мне ко-ро-вush-



ку до-ить, мно-те-лё-ноч-ка по-ить, мне бли-ноч-ки за-ме-сить."

"Ой, зайнька, по сечкам беги"



1. Ой, за-инь-ка, по се-неч-кам бе-ги, бе-ги, бе-ги! Ой,



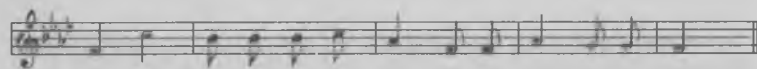
се-рень-кий, по но-вень-ким ска-чи, ска-чи, ска-чи! 2. Ой,



не-ку-да за-инь-ке вы-бе-жа-ти, Да не-ку-да се-ро-му



вы-ска-ка-ти. 3. Ой, ма-туш-ка при-шла, во-ро-та от-пер-



ла, Ой, вы-пус-ти-ла за-инь-ку на у-ли-цу.

2. Ой, некуда зайньке выбежати,
Да некуда серому выскакати.

3. Ой, матушка пришла, ворота отперла,
Ой, выпустила зайньку на улицу.

Обе песни — с ярким игровым содержанием и в то же время с чрезвычайно простой мелодией и ритмическим рисунком. Осуществить «постановку» таких песен — дело совсем простое. Чаще всего она иллюстрирует содержание текста песни. И, проявив немного фантазии, педагог сумеет придумать несложные движения.

Так, в первой песне все дети становятся в круг, один — «соколик» — выходит в центр. В первом куплете дети двигаются по кругу вправо, делая шаг на каждую метрическую долю (четверть), во втором — останавливаются и показывают руками, как бабушка помешивает кисель. На музыку третьего куплета все машут руками, изображая полет «соколика», в четвертом — приседают и закрывают голову руками («уронил сапожок»), а во второй половине куплета слушают солиста — «солика»; в пятом и шестом куплетах — снова изображают руками работу, соответствующую тексту песни (дят коровушку, поят теленочка, замешивают блины). В конце шестого куплета «соколик» выбирает себе партнера, водит его в круг, а сам становится на его место. Песня начинается сначала.

Еще проще «разыгрывать» вторую песню. Дети бегут по кругу вправо (шаг на каждую восьмую), а водящий — «зайчик» — бежит в центре круга в обратную сторону. Во втором куплете дети останавливаются и приседают, плотно сжимая руки с соседями по кругу. Солист — «зайчик» — движется дальше. На третий куплет дети на мгновение разжимают руки, и «зайчик» выскакивает наружу, увлекая за собой одного из тех детей, между которыми он пробежал. Теперь тот становится водящим. Игра начинается сначала.

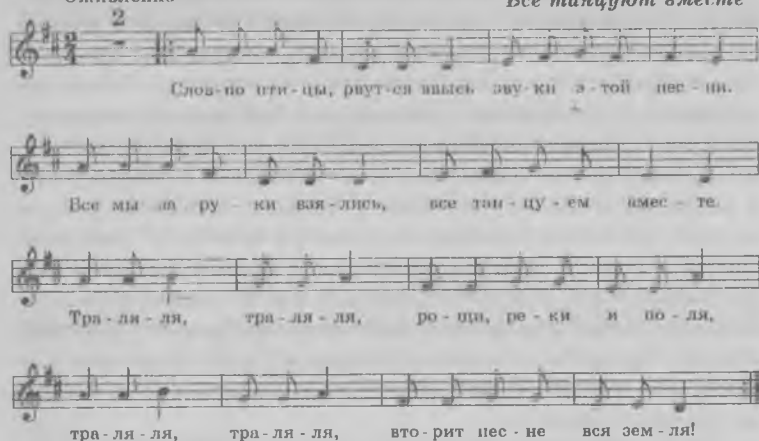
В этих песнях-играх «впитывание» ритма телом происходит естественно, без напряжения и весьма активно. Игра и движения помогают достижению ритмической устойчивости.

Подобные сценки можно разыграть почти на каждую песню, а это создаст творческую атмосферу. Свободное проявление способностей каждого ребенка обеспечит успех и в его ритмическом воспитании. Укажем и на детские игры, так широко распространенные во многих странах, которые также помогут педагогу быстрее решить с детьми проблему ритмического воспитания. Приведем лишь один пример — немецкую игру «Все танцуем вместе»:¹¹²

¹¹² Подобные игры можно найти в сборниках: Песни, танцы, музыкальные игры. М.: Советский композитор, 1969; Песни, игры, танцы. М.: Советский композитор, 1970.

Оживлённо

"Все танцуют вместе"



Дети становятся в круг, взявшись за руки. Один — водящий — находится в центре круга.

1-7-й такты. Дети в кругу в ритме песни двигаются по ходу часовой стрелки. Водящий, держа руки на бедрах, прыжками передвигается против движения детей и выбирает партнера.

8-й такт. Водящий останавливается перед выбранным партнером.

9-15-й такты. Все останавливаются и хлопают в ладоши в такт песне. Водящий держит партнера за талию и кружится с ним на месте.

16-й такт. Водящий становится на место выбранного партнера, а тот занимает место водящего в центре круга. Игра начинается сначала.

Именно эти простейшие песни-игры дадут возможность хормейстеру довольно легко объяснить детям метроритмическое строение музыки. Связав, например, сильную долю с приседанием, а слабую — с подъемом, педагог на примере этих песенок подготовит детей к осознанию метра (размера). Затем, соединив движение шагом с четвертными долями, а перебежку — с восьмыми, познакомит ребят с простейшими ритмическими единицами в музыке.

Постепенно усложняя материал, хормейстер подведет детей к усвоению наиболее часто встречающихся ритмических фигур и различных видов метра.

Практически овладевая ритмическими длительностями, вполне возможно воспользоваться и слоговыми обозначениями применительно к системе относительной сольмизации. Как уже говорилось, в этой системе за каждой ритмической единицей закрепляется определенное слоговое обозначение: четверть — *та*, половинная — *та-а*, восьмая — *ти-ти*, шестнадцатая — *ти-ри-ти-ри*, четверть с точкой — *таи-ти*, восьмая с точкой и шестнадцатая — *тии-ри* и т. д.

Запишем с помощью этих обозначений ритмический рисунок песни «У меня ль во садочке» и прочитаем его. Сразу же станет понятно, насколько важно, чтобы дети не просто видели ритмические обозначения и понимали их математические отношения, но ясно слышали и ощущали своим телом движение в них:

Умеренно скоро

“У меня ль во садочке”

У ме-ня ль во са-доч-ке, у-ме-ня ль во пре-крас-ном,
лю-бень-ки, лю-ли, лю-бень-ки, лю-ли.

Значительную помощь в воспитании ритмического чувства оказывают и применяемые в этой же системе ритмические фигуры, которые сопровождают исполнение песни. Это сопровождение представляет собой остинатные ритмические фигуры, которые в одновременном звучании создают интересный оркестровый фон. Так, песню «Во поле берёза стояла» может сопровождать следующий аккомпанемент:

Умеренно

“Во поле берёза стояла”

Во по-ле бе-рё-за сто-я-ла, во по-ле куд-ря-ва-я сто-
я-ла, лю-ли, лю-ли, сто-я-ла, лю-ли, лю-ли, сто-я-ла.

Первая группа детей отстукивает ритм в ладоши:

$\frac{2}{4}$ та, ти-ти, та, та

Вторая группа стучит карандашом по столу:

$\frac{2}{4}$ та, ти-ти, ти-ти, та

Третья группа отстукивает ритм ногами:

$\frac{2}{4}$ та, четвертная пауза (дети разводят руками), та, та

Четвертая группа ударяет в детские барабаны:

$\frac{2}{4}$ ти-ти, та, та, та,

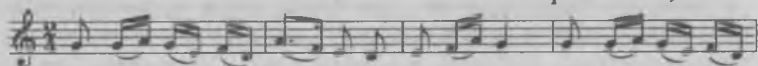
Такое оркестровое сопровождение увлекает детей и, главное, развивает их ритмическое чувство.

В воспитании ритма можно использовать и систему австрийского композитора К. Орфа. Известный музыкант широко применяет движение, игру на элементарных музыкальных инструментах, речь, музыкальную декламацию, песню. Он сам создал специальный детский инструментарий, дающий возможность по-настоящему увлечь детей музыкальными занятиями.¹¹³

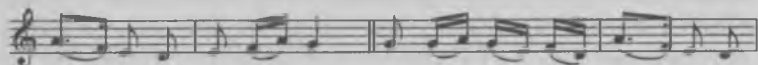
В более старшем возрасте хорошо воспользоваться при воспитании ритмической устойчивости народными хоровальными песнями. Исполняя их, хор делится на две части: одна водит хоровод, другая поет песню; затем группы меняются ролями и, наконец, все поют песню и ведут хоровод мысленно.

Интересны хороводы, где по сюжету одна группа хора спрашивает, а другая — отвечает, как в песне «А мы просо сеяли»:

“А мы просо сеяли, сеяли”



А мы про - со се - я - ли, се - я - ли, ой, дид ла - до,



се - я - ли, се - я - ли. А мы зем - лю на - ня - ли,



на - ня - ли, ой, дид ла - до, на - ня - ли, на - ня - ли.

¹¹³ См.: Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л. А. Баренбойма. Л., 1970.

Группы становятся лицом друг к другу на определенном расстоянии и поочередно поют куплеты песни. При этом поющая группа наступает на стоящую напротив и изображает движения, связанные с текстом (сеют, полют, веют и т. д.).

Особенно остро помогают ощутить ритм плясовые песни. Оstinатный ритмический рисунок песен-плясок можно поручить одному из хористов исполнять на каком-либо ударном инструменте (бубне, ложках, треугольнике и т. п.):

Оживлённо "Я с комариком плясала"

Я с ко - ма - ри - ком, я с ко - ма - ри - ком, ах,

Оstinатный ритм

с ко - ма - ри - ком пля - са - ла, с ко - ма - ри - ком пля - са - ла.

В процессе активного воспитания музыкального слуха и ритма особая роль отводится импровизации, творческому началу. Применение различных форм игры обязательно вызовет в детях раскованность и свободу, быстрее и ярче проявит их способности. В самом деле, даже в игре «Эхо», которая связывается в основном с копированием того, что спел учитель, часто требуется проявить творческую самостоятельность. Например, хормейстер поет музыкальную фразу-вопрос (заканчивая ее на неустое), а ученик должен так изменить ее, чтобы получился утвердительный ответ (в конце должен обязательно появиться устой):

Учитель:

Ученик:

Подобные игры развивают в детях важный навык — чувство формы. Начальные шаги в творческом его воспитании — это научить детей делать самый элементарный интонационный, ритмический и структурный анализ: определять плавное или скачкообразное движение мелодии, ритмический рисунок, приемы развития (повторность, секвенции) и т. д.

Осознание простейших формообразующих средств поможет детям глубже понять музыкальную фразировку, пробудит в них стимул к импровизации, к творчеству. В более старшем возрасте импровизация может иметь самые разнообразные формы: сочинение мелодии на заданный ритм, ритмическое оформление предложенных звуков, обязательное использование в сочиняемой мелодии определенных ступеней или вида лада, подбор подголосков к известной мелодии и т. д.

Несколько слов и о диктante, который в воспитании слуха и ритма имеет особое значение. Конечно же, в хорошей практике должен в основном использоваться только устный диктант. Используя форму диктанта, следует направлять внимание детей на аналитические моменты, связанные с умением обобщать услышанное, а потом разбирать детали (если не ставится задача определения отдельных элементов музыкальной речи). В старших группах в устных диктантах полезно определять на слух и распевать простейшие соединения трех- и четырехголосных аккордов.

Итак, развитие музыкального слуха и ритмическое воспитание занимает значительное место во всей хоровой работе. Однако есть такие формы воспитания слуха, которые принадлежат исключительно музыкальной грамоте. Несомненно, что все теоретические выводы, музыкальный диктант и импровизация — неотъемлемая часть именно музыкальной грамоты. Обучение ей должно стать составной частью всей работы коллектива. В тех хорах, где имеется возможность, желательно отвести таким занятиям специальное время. Если же такой возможности нет, музыкальной грамоте следует уделить особое внимание во время распеваний и при разучивании новых произведений.

Но как бы ни проходили эти занятия, основным материалом в обучении должна быть сама музыка, а не скучные, сухие схемы. И еще одно замечание: на уроках музыкальной грамоты необходимо добиваться от детей исполнения упражнений красивым певческим звуком. Все

формы работы в хоре по накоплению и расширению музыкальных знаний должны обеспечить каждому певцу возможность активно, сознательно участвовать в творческом процессе. Определим минимум знаний, которыми должен владеть каждый хорист.

1. Знать названия нот, написание их на нотном стане в скрипичном ключе; знаки альтерации; мажорный и минорный лады, гаммы (в младшем хоре до двух-трех знаков в ключе); различные длительности и знаки, увеличивающие эти длительности (точку, лигу, фермату); размеры; динамические, темповые и агогические обозначения.

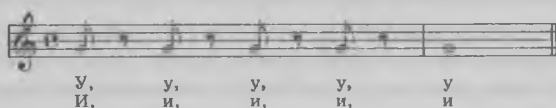
2. Определять на слух различные виды движения в мелодии (поступенное, «змейкой», скачкообразное) и завершение ее на устойчивом или неустойчивом звуке; тоны и полутоны, ступени лада; трезвучия (в старшем хоре эти умения расширяются до определения простейших видов альтерации, различных интервалов, септаккордов); сильную и слабую доли, простейшие метры, ритмические фигуры; повторность мелодических фигур, секвенции.

3. Петь различные звукоряды, мажорные и минорные гаммы (в младшем хоре до двух-трех знаков в ключе), с пропуском ступеней, вслух и про себя, устойчивые и неустойчивые звуки, интервалы (в младшем хоре — секунды, терции, кварты, квинты и октавы), трезвучия и септаккорды (в старшем хоре); несложные одно- и двухголосные (в младшем хоре) и трех-четырёхголосные (в старшем хоре) упражнения в различных размерах и с несложным ритмическим рисунком (особенно в младшем хоре).

Несколько подробнее остановимся на значении специальных упражнений в воспитании и развитии вокально-хоровых навыков и умений.

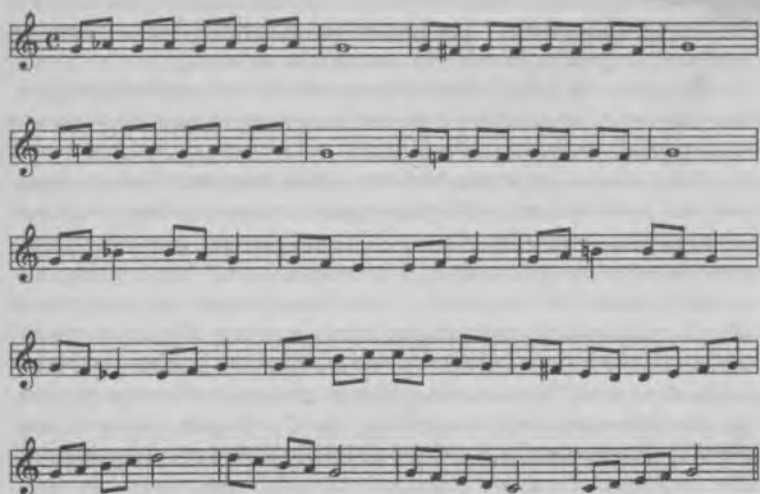
Обычно каждое занятие в хоре начинается с так называемого распевания, которое готовит голос певцов к последующей вокальной работе. В распевание, как правило, включаются упражнения, повторяющиеся постоянно, из урока в урок. Их задача — дать правильное направление работе голосового и дыхательного аппарата. Первое упражнение обычно исполняется на одном звуке, например, *соль* первой октавы. Предлагаем детям тянуть этот звук весьма продолжительно на гласную *у*, при котором ротовая полость и глотка раскрываются широко и пение совершается как бы «на зевке». Каждый певец при этом дышит

произвольно, то есть возобновляет дыхание, как только оно кончится, и продолжает тянуть тот же звук. Общая напевность и определенность тона заставит и каждого отдельного участника подстраиваться к единому звучанию. Как только хормейстер почувствует собранность внимания всех певцов и уверенный унисон, то переходит к следующему упражнению. Дети должны теперь пропеть этот же звук *соль* и вновь на гласный *у* четыре раза коротко, с активным выдохом, а на пятый раз протянуть его:

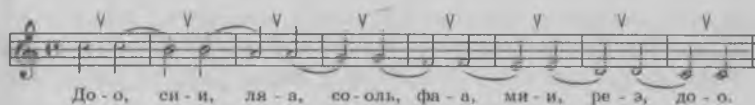


Этот исполнительский прием активизирует процесс дыхания и утверждает свободное, ненапряженное звукообразование. Теперь это упражнение следует пропеть на гласный *и*, при котором приходится его округлять, то есть приближать его к *ю* или *ы*; при этом появляется возможность найти яркое, близкое звучание и активизировать работу голосовых связок.

Хорошо далее, используя концентрический метод воспитания голоса, постепенно расширить диапазон мелодии и перенести легкость звучания на все другие звуки, например:



Другая группа упражнений, включаемая в распевания, обычно связывается с последовательным воспитанием тех или иных вокально-хоровых навыков, необходимых для постепенного повышения общего исполнительского мастерства коллектива. Они направлены на развитие цепного дыхания, многоголосного и акапельного пения и т. д. Например, исполняется гамма в восходящем или нисходящем движении целыми нотами, причем в середине каждого звука хорист обязан возобновить дыхание:





Третья группа упражнений создается руководителем непосредственно для решения проблем, возникающих при разучивании того или иного произведения. Эти трудности могут иметь интонационный, ритмический, тесситурный или какой-либо другой характер. В каждом конкретном случае хормейстер определяет их и составляет упражнения или берет в качестве упражнения отрывок из разучиваемого сочинения.

Но к какой бы группе ни принадлежали упражнения, руководитель обязан довести до сознания детей, что работа над ними есть важнейшая часть вокально-хорового воспитания и образования. Вот почему исполнять их следует обязательно с удовольствием, увлеченно и активно. А для этого хористы должны знать и понимать, какие задачи преследует то или иное упражнение, и работать над ним с полной отдачей сил, как над любимым произведением. И еще одно замечание: каждое упражнение должно быть настолько удобно, чтобы тот или иной навык приобретался сравнительно легко, затем этот навык следует закрепить в художественной практике, где он еще более совершенствуется.

Для развития некоторых навыков или теоретических понятий хорошо в качестве упражнений использовать целые произведения и специально написанные сочинения, например, песни Е. Тиличевой на слова поэта Я. Серпина, каноны Л. Бетховена, В. Моцарта и О. Мандичевского.¹¹⁴

¹¹⁴ См.: Попов В. С., Тихеева Л. В. Школа хорового пения. М., 1986. Вып. 1; Соколов В. Г., Попов В. С., Абеян Л. М. Школа хорового пения. М., 1987. Вып. 2.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МНОГОГОЛОСИЯ И ПЕНИЯ БЕЗ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Когда произносится слово «хор», то невольно в памяти каждого возникает многоголосная музыка, как бы вокальный (певческий) оркестр. И действительно, под хоровым пением всегда подразумевается, прежде всего, пение многоголосное.

Именно объединение в совместном звучании отдельных музыкальных линий дает возможность наиболее ярко передать вокальными средствами картины жизни людей, раскрыть их чувства, мысли, мечты, показать образы природы, исторические события, драматические и лирические коллизии, юмор и шутку — в общем, все разнообразие окружающей нас действительности.

Конечно же, и одноголосная вокальная мелодия может захватить нас глубиной чувств. Вспомним многочисленные примеры народных одноголосных песен, трогających нас искренностью, высоким музыкально-поэтическим содержанием. И все же наиболее полно и разнообразно картины жизни и мир человеческих страстей передаются многоголосной музыкой, в которой уже в соединении различных мелодических линий заложен конфликт, движущий и направляющий музыкальное развитие.

Особенно красочно и сочно звучит хор без сопровождения. «Чтобы в полной мере понять и оценить достоинства хорового пения, нужно слышать, как хор звучит без инструментального сопровождения... В этом случае все то особенное, что свойственно человеческим голосам — живые интонации речи, непосредственность и теплота чувств — все проступает и обнаруживается с наибольшей ясностью и заставляет наш слух внимательно подмечать малейшие оттенки исполнения».¹¹⁵ В самом деле, эти слова *Александра Васильевича Свешникова* (1890–1980) — прекрасного знатока вокального искусства — подчеркивают, что наиболее привлекательным видом хорового исполнения является пение без сопровождения.

Однако достичь успеха в работе с детьми над акапельным многоголосным исполнением совсем непросто, так как это искусство предполагает достаточно высокую степень

¹¹⁵ *Свешников А. В.* Хоровое пение — искусство истинно народное. М., 1962. С. 18.

владения вокально-хоровыми навыками в коллективе и хорошо развитый музыкальный слух каждого его участника. Вокально-хоровым навыкам, их воспитанию и развитию в нашем пособии посвящен специальный раздел. В данной же теме мы остановимся главным образом на тех сторонах музыкального слуха, которые имеют непосредственное отношение именно к развитию навыков многоголосия и пения без сопровождения.

В воспитании навыков многоголосного пения чрезвычайно важная роль принадлежит мелодическому слуху. Но в еще большей степени важен гармонический слух. Стало быть, вся работа по воспитанию навыков многоголосия теснейшим образом связана с развитием самых различных сторон музыкального слуха детей. Все здесь взаимосвязано и взаимообусловлено. Скажем, если педагог постоянно воспитывает в юных певцах чуткое отношение к краскам голоса, акцентирует их внимание на анализе качества пения, то тем самым добивается и активизации слуха.

Чуткость в детях к пению своему и товарищей должна воспитываться постоянно. Начинать надо с развития умения маленьких певцов передавать красками своего голоса различное содержание резко контрастных произведений, например, нежной и светлой «Улыбки» В. Шаинского и его же шуточной «Про папу». А затем научить детей использовать контрастность звучания в одной песне: попросить их спеть три-четыре куплета русской народной песни «Во поле береза стояла» на различные слоги так, чтобы в первом куплете был ясно слышен характер колыбельной (в этом случае хорошо использовать слог *лю*), во втором — радостное восприятие солнечного весеннего утра (на слог *зи*) и в третьем — дать твердый ответ на поставленный вопрос (слог *да*). Хорошо при этом, разбив хор на три группы, предложить каждой спеть по одному куплету.

Анализ пения каждой группы, который делают сами дети (конечно, с помощью руководителя), серьезная, кропотливая работа над выразительностью звучания, идущего от конкретного содержания, и индивидуальный опрос во время хоровых занятий развивает у детей умение точно воспринимать качество звука на слух.

Конечно же, в хоре, состоящем из старшекласников, этот вид занятий должен проводиться осознанно. Особен-

но полезно использовать песни, имеющие куплетное строение. Как пример разберем песню А. Пахмутовой «Просьба». Хорошо вникнув в содержание всех куплетов, ребята для каждого из них сами выбирают характер звука, например, для первого — тихий, тревожный, для второго — сильный, уверенный, для третьего — волевой, требовательный. Разбив хор на две группы, руководитель просит одну половину хора петь, другую — слушать, а затем, поменяв роли, обсудить исполнение.

Постоянное совершенствование в юных певцах критического подхода к своему пению и пению товарищей способствует развитию так называемого вокального слуха, отличающегося прежде всего особой чуткостью к звучанию голоса «во всех его тончайших тембровых, динамических, интонационно-психологических и других оттенках».¹¹⁶

Здесь следует подчеркнуть, что дети с первых занятий должны учиться оценивать пение не только на слух (звук легкий, чистый, серебристый, крикливый, носовой, зажатый и т. д.), но и зрительно (напряжение мышц лица, шеи, плохое открывание рта и пр.), следить за мышечными (контроль за дыханием, свободным положением корпуса) и вибрационными ощущениями (резонирование в груди у старших школьников) и т. д.

Особенно важно совершенствовать внутренний слух, то есть способность внутренне слышать музыку, отдельные ее элементы. «Значение внутреннего слуха для музыкальной деятельности всесторонне и всеобъемлюще. По существу, невозможно никакое проявление музыкальности без функции внутреннего слуха. Пение, игра на инструменте, слушание и переживание музыки неизбежно связаны со слуховыми представлениями».¹¹⁷ Именно внутренний слух помогает предварительно слышать то, что надлежит исполнять. Умение «предслышать» звучание отдельных ступеней лада, интервалов и аккордов позволяет хору петь интонационно чисто.

Степень развития внутреннего слуха особенно сказывается в умении сольфеджировать с листа, «вступать» в заданный тон без предварительного пропевания звуков, выразительно интонировать. Наиболее известные способы

¹¹⁶ Пазовский А. М. Записки дирижера. М., 1959. С. 86.

¹¹⁷ Островский А. Л. Методика теории и сольфеджио. М., 1970. С. 226.

тренировки этого вида музыкального слуха следующие: знакомую песню дети исполняют в медленном темпе «цепочкой», то есть каждый поет только один звук, затем всем хором один звук поют вслух, другой — про себя, далее сильную долю вслух, слабую — про себя, наконец, по тактам или фразам — то вслух, то про себя. Хорошо воспользоваться и игровыми приемами. Например, дирижер поднимает вверх правую руку — хор поет про себя, левую — хор поет вслух.

Активная и целенаправленная работа над всеми видами музыкального слуха поможет многим ребятам быстрее преодолеть чисто психологический барьер — боязнь петь вторым голосом. На это же направлены и специальные упражнения, целиком основанные на самостоятельном анализе. Педагог исполняет на рояле небольшие двухголосные мелодии и просит ответить на следующие вопросы: как движется нижний голос? Из скольких звуков состоит его мелодия? В каком из голосов проходит главная музыкальная тема?



Часто спрашивают, с какого вида двухголосия лучше всего начинать обучение. Нам думается, что однозначного ответа на этот вопрос дать нельзя. Видимо, правильнее будет использовать одновременно несколько видов соединения голосов. Наиболее удобны в этом плане песни подголосочного и гетерофонного склада, с педалью и втеорой, канонические и с относительно самостоятельным каждым голосом. Подголосочность и гетерофония наиболее типичны для русских народных песен, поэтому рекомендуем сначала обратиться к фольклору. Причем совсем не обязательно искать удобные для работы примеры в сборниках. Можно и самим довольно легко подобрать подголосок¹¹⁸ ко многим известным песням.

Сначала помещаем подголосок в верхнюю часть диапазона. Например, выучив с хором песню «Пойду ль я, выйду ль я», предлагаем детям после первых четырех тактов возвращаться к началу мелодии, то есть звуку *до* второй октавы. Теперь разделим хор на две группы и попросим первую группу петь песню, а вторую — после четырех тактов задерживаться на звуке *до*;

Скоро

Пой - ду ль я, вый - ду ль я, да, пой - ду ль я, вый - ду ль я, да,

Да. Да.

во доль, во до - ли - нуш - ку, да, во доль во ши - ро - ку - ю.

Больше трудностей вызовет помещение выдержанного звука в нижний голос. В этих случаях можно рекомендовать сначала задерживаться на выдержанном звуке всем хором, мысленно исполняя мелодию, затем мелодию петь только хормейстеру, и, наконец, одной половине хора исполнять выдержанный звук, другой — мелодию:

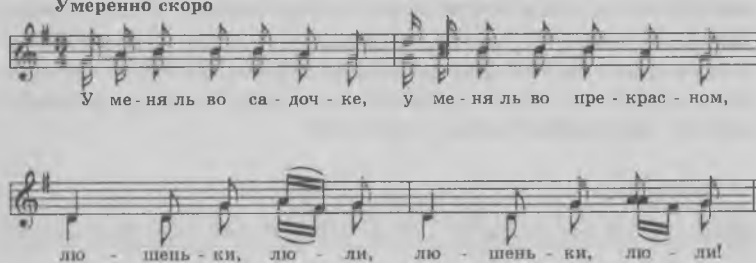
¹¹⁸ В данном случае под подголоском мы имеем в виду выдержанный в одном из голосов какой-либо звук. Этот вид подголоска типичен для южнорусских областей (Курской, Воронежской).

Скоро



С достаточной легкостью достигается двухголосие в мелодиях гетерофонного склада. Здесь двухголосие появляется эпизодически и почти всегда один из голосов повторяет без изменения предыдущую попевку, а другой — ее вариант:

Умеренно скоро



Нередко в народных песнях второй голос основывается на звуках трихорда:

Не спеша



И если в хоре пели достаточно много старинных народных мелодий, то трихордные попевки глубоко вреза-

лись в память ребенка, и потому такой тип двухголосия усваивается также сравнительно легко.

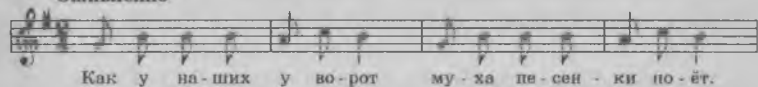
Хочется подчеркнуть и значение в воспитании навыка двухголосного пения косвенного и противоположного движений в голосах, когда один из голосов представляет собой фигурационно изложенную «педадь»:

Умеренно скоро



При противоположном движении в голосах обычно появляются яркие мелодические линии, имеющие определенную самостоятельность:

Оживлённо



Большую пользу в становлении многоголосия в хоре дает пение *канонов*. В основе этой музыкальной полифонической формы лежит имитация. Как известно, многоголосный склад появился впервые именно в полифонической форме. Да и в русской народной музыке многоголосие представляет собой характерный вид полифонии — подголосочный. Вот почему в воспитании слуха полифонической музыке отводится особое место. Как показывает практика, простейшие виды имитационной полифонии, и в первую очередь каноны, усваиваются детьми сравнительно просто. Исполнение разными голосами одной и той же

мелодии значительно облегчает восприятие образующейся многоголосной ткани.

Наиболее трудным в каноне бывает момент вступления второго голоса, ибо, зная мелодию, дети как бы мысленно продолжают ее интонировать и вступают затем крайне неуверенно. Вот почему в подготовительный период полезно предлагать детям постоянно возвращаться к началу канона, например, с третьего, восьмого, десятого тактов на первый. Преодолеть неуверенность при вступлении второго голоса поможет и сознательное интонирование, опирающееся на знание нотной грамоты. Например, в «Пастушьей песне», направив внимание певцов на точное воспроизведение тоники, руководитель наверняка добьется верного вступления второго голоса:



При разучивании этого канона можно воспользоваться следующим вспомогательным приемом: вторые голоса начинают петь вместе с первыми, исполняя дополнительно четыре раза тонику *до*. Вначале звук *до* нужно петь вслух, а затем и про себя:

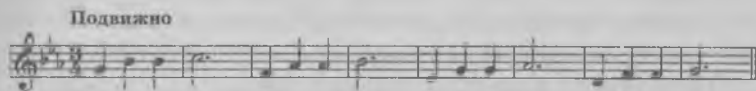


Определенную пользу приносит каноническая форма и в освоении терцового двухголосия. Так, в румынской народной песне «Дед Алеку» вторые голоса должны сознательно готовиться к каноническому повторению мелодии, которую только что пели первые голоса:



После того как будут усвоены простейшие формы двухголосия, следует перейти к пению песен и упражнений, в которых свободно переплетаются различные виды многоголосного изложения.

Очень важно в это время включить в репертуар и произведения с элементами трехголосия. Обратимся к эстонской народной песне «У каждого свой музыкальный инструмент». Используемый в ней игровой элемент поможет достичь устойчивого звучания трехголосия в припеве. Предложим одной группе ребят изображать игру на волынках, другой — на дудках, третьей — на рожках, причем каждой группе поручается индивидуальная тема. Так, в первом куплете дети, «играющие» на волынках, должны спеть следующую мелодию:



Во втором куплете «играют» только дудки:



В третьем — рожки:



В четвертом — все «оркестранты» объединяются в общем звучании:

Подвижно



Воспитывая навыки многоголосного пения, особое внимание следует уделить динамическим контрастам и сопоставлению в одновременном звучании различных видов звуковедения. Отдавая преимущество тому или иному голосу, можно спеть его громче или *non legato* в противовес напевному исполнению. Такой прием помогает поющим почувствовать необходимую уверенность и устойчивость в интонировании. Успешному многоголосному пению чрезвычайно помогает, пусть во многом еще условное, деление хора на партии, которые должны быть количественно и качественно равноценны.

Если в младшем школьном возрасте деление на голоса в хоре весьма условно, то в более старшем четкое деление на партии приобретает важное значение не только для расширения исполнительских возможностей коллектива, но и, что особенно важно, для нормального развития детского голоса. В многоголосных произведениях для каждой партии создаются совершенно определенные тесситурные условия, требующие от голосов необходимой выдержки, наличия характерных качеств, типичных именно для данной партии. Вот почему для дальнейшей успешной работы над многоголосием в коллективе должны быть укомплектованы равноценные партии. Метод же овладения трех-четыреголосным сочинением можно оставить таким же, каким он был при двухголосии.

Теперь остановимся подробнее на вопросе пения без сопровождения. Достижение успеха в этой работе сопряжено, прежде всего, с целенаправленным совершенствованием интонационного и вокального мастерства каждого участника хора. И начинать эту работу надо с маленькими детьми с самых простых образцов. Они должны обязательно иметь ясную ладовую основу, простое метроритмическое развитие, удобную tessитуру и спокойную динамику.

Вполне понятно, что этим задачам, прежде всего, отвечают народные песни. Вначале выбираем песни в умеренных темпах, так как в быстром и медленном движении создаются дополнительные трудности в правильном звукообразовании. Остановимся на песне «На лугу было, на лужечике»:

Ласково, спокойно



На	лу - гу	бы - ло,	на	лу - же -	чи - ке,
Что	на кру	тень - ком	бе -	ре - же -	чи - ке,
Тут	си - дел	го - лубь	со	го - лу	буш - кой,



ай,	лю - ли,	лю - ли,	на	лу - же -	чи - ке.
ай,	лю - ли,	лю - ли,	бе -	ре - же -	чи - ке,
ай,	лю - ли,	лю - ли,	со	го - лу	буш - кой.

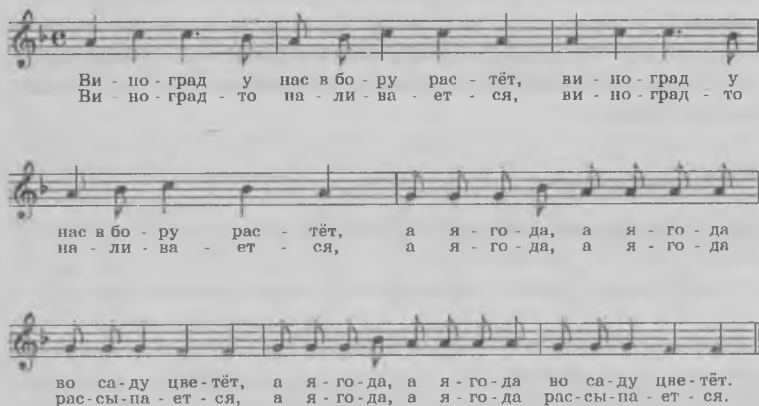
Все в этой песне удобно: диапазон в пять звуков, ясная ладовая основа, простейший метроритм, использование в основном так называемых примарных тонов. И все же вначале рекомендуем разучить мелодию на какой-либо слог, например, *лю* или *ку*. Это необходимо для того, чтобы все ноты звучали одинаково легко и красиво, а главное — добиться интонационно чистого и позиционно верного исполнения звука *до* второй октавы, который всегда находится на второй дробной доле основной метрической доли.

Полезно также для подготовки пения с текстом предложить детям каждый куплет исполнять на новый слог, скажем, первый — на *лю*, второй — *ле*, третий — *ли*. Такая предварительная работа даст возможность детям легко освоить текст. Важно лишь объяснить юным певцам,

что, исполняя песню с текстом и заботясь о его ясной и четкой передаче, следует постоянно сохранять напевность и общую красоту звучания, достигнутую при пении на различные слоги.

После того как песни в умеренных темпах начинают звучать без сопровождения уверенно, следует перейти к мелодиям в более подвижном и быстром движении. Обратимся к песне «Виноград у нас в бору растет».

Подвижно, весело



Ви - по - град у нас в бо - ру рас - тёт, ви - по - град у
 Ви - по - град - то на - ли - ва - ет - ся, ви - по - град - то

нас в бо - ру рас - тёт, а я - го - да, а я - го - да
 на - ли - ва - ет - ся, а я - го - да, а я - го - да

во са - ду цве - тёт, а я - го - да, а я - го - да во са - ду цве - тёт.
 рас - сы - па - ет - ся, а я - го - да, а я - го - да рас - сы - па - ет - ся.

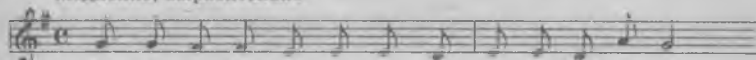
Как видим, эта песня также имеет диапазон в квинту, очень простое метrorитмическое развитие и ясную и четкую структуру: А — А₁ — В. Чтобы справиться с исполнением песни без сопровождения в довольно быстром темпе, следует вначале разучить ее на какие-либо слоги в умеренном движении, добиваясь напевного, льющегося звука. Особенно полезно пропеть всю песню на различные гласные звуки, с тем, чтобы согласные не прерывали общего звукового потока. Именно такое ощущение постоянного, непрерывного течения мелодии должно сохраняться и при исполнении песни с текстом.

В данном случае хорошо воспользоваться и приемом, который подсказывает структурное строение песни. Делим хор на две неравные группы; в одну — меньшую — выбираем самых продвинутых в вокальном отношении детей, во вторую — всех остальных. Первой группе поручаем исполнять первый, второй, пятый и шестой такты,

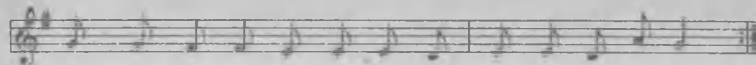
а второй — третий, четвертый, седьмой и восьмой такты. Как видим, третий и четвертый такты с небольшим изменением повторяют первый и второй, а седьмой и восьмой — буквальное повторение пятого и шестого тактов. Таким образом, первая группа показывает, *как нужно* вокально правильно и красиво петь, а вторая группа стремится к точному *подражанию*. Пример первых самым благотворным образом сказывается на улучшении качества звукообразования коллектива в целом. Как только песня успешно исполняется в умеренном темпе, его постепенно ускоряют, доводя до быстрого, но при этом педагог все время обращает внимание на сохранение напевности.

Теперь переходим к песням протяжным. Медленные мелодии даются детям значительно труднее, так как требуют при исполнении очень большой сосредоточенности. Опять же рекомендуем начинать с самых простых образцов, например, с народной песни «Спи, младенец мой прекрасный» (стихи М. Лермонтова):

Медленно, выразительно



Спи, мла - де - нец мой пре - крас - ный, ба - юш - ки - ба - ю,
Ста - ну ска - зы - вать я сказ - ки, пе - сеп - ку спо - ю,



ти - хо смог - рит ме - сяц яс - ный в ко - лы - бель тво - ю.
ты ж дрем - ли, за - крыв - ши глаз - ки, ба - юш - ки - бя - ю.

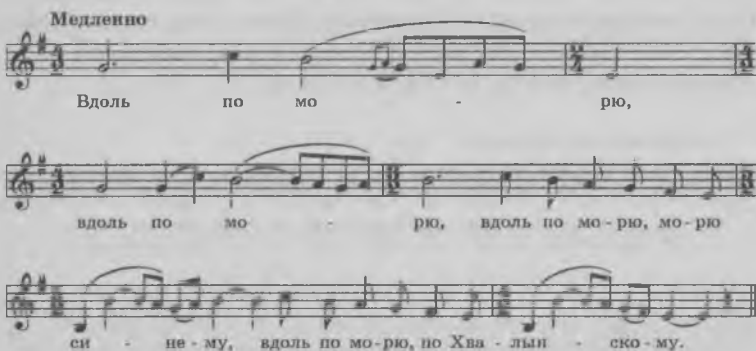
Диапазон песни — квинта, ритмическое развитие самое неприхотливое, а главное — в мелодии постоянно повторяется одна фраза с ясной ладовой основой. Такие идеальные условия создают отличные возможности для точного интонирования даже в медленном темпе.

Конечно, руководителю придется обратить специальное внимание детей на выразительное интонирование второй ступени (ля первой октавы), вводного тона (*фа-диез*) и сохранение высокой позиции при нисходящем движении мелодии, что еще в большей степени поможет устойчивому исполнению.

После колыбельной хорошо разучить также одnogлосную, но имеющую более широкий диапазон и более

свободное развитие песню, например, «Вдоль по морю». В ней большой диапазон мелодии (нона), разнообразное метроритмическое развитие, весьма значительные по своей протяженности фразы, то есть все компоненты, требующие проявления довольно высокого вокального мастерства.

Рекомендуем сначала пропеть песню по нотам и со словами, чтобы точно определить ее структуру. Сделать это нетрудно, так как деление на фразы в ней очень ясное. Четыре музыкальные фразы образуют схему А — А₁ — В — В₁. Проанализировав мелодическое развитие, убеждаемся в том, что песня фактически построена на шести звуках — минорном пентахорде с верхней секстой, но в третьей и четвертой фразах голос дважды делает скачок на *си* малой октавы, расширяя диапазон до ноны:

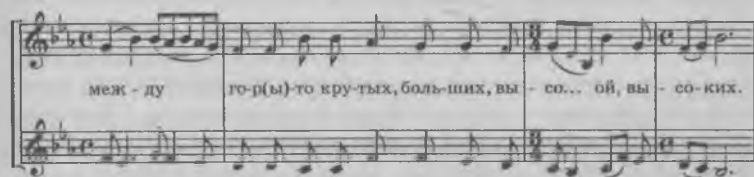
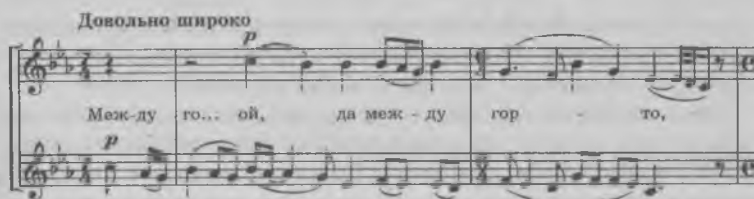


Для достижения устойчивой интонации хорошо предварительно пропеть в качестве упражнения минорный пентахорд от звука *ми*, затем добавить к нему верхнюю сексту — *до* второй октавы и *си* малой. Далее предлагаем спеть всю мелодию на какой-либо слог (*мо, ми, зи*), чтобы выровнять звучание всех звуков диапазона. Когда песня будет исполняться спокойно и вокально красиво, перейдем к работе над словами. Разучивая песню с текстом, можно возобновлять дыхание перед каждой фразой, но в дальнейшем рекомендуется воспользоваться цепным дыханием. Заключительный звук каждой фразы хорошо петь с фермой и брать дыхание только в середине этого звука, начиная следующую фразу с небольшим динамическим нарастанием:



Когда это упражнение будет исполняться легко, можно предложить детям возобновлять дыхание и в других местах песни, но всегда в середине выдержанных звуков.

Добившись выразительного звучания одногласной песни в медленном темпе, следует перейти к двухголосным образцам:



В этой песне диапазон каждого голоса, как и общий, равен ноне, метроритмический рисунок весьма причудлив и своеобразен, мелодическое развитие чисто импровизационного характера. Соотношение голосов можно определить как подголосочно-полифоническое с яркой индивидуализацией каждой мелодической линии. Интересен момент вступления верхнего голоса: он имеет ясно выраженный имитационный признак. Сольфеджирование и пение со словами поможет сделать точный структурный и ладовый анализ. Все это обеспечит чистоту интонирования.

Становление любого вокально-хорового навыка в коллективе связано с решением многих чисто технических задач, требующих большего или меньшего напряжения духовных и физических сил каждого юного певца. И чтобы эта работа не была тяжелой и изнурительной, а наоборот,

приносила удовлетворение и радость, следует проводить ее живо и увлекательно. Только творческая атмосфера позволит ребенку по-настоящему свободно передавать свои чувства и переживания и непроизвольно постигать тайны вокально-хорового искусства. Истинная заинтересованность детей в наиболее полном раскрытии содержания песни, их увлеченность исполнительским процессом активизирует весь ход занятий, а значит, открывает путь к скорейшему овладению и закреплению того или иного навыка.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ АНСАМБЛЯ И СТРОЯ

Все важнейшие вокально-хоровые навыки есть средства достижения выразительного исполнения. Именно в процессе создания яркого художественного образа эти умения определяют меру успеха всей творческой работы коллектива. Если вокально-хоровое воспитание ведется плодотворно, то и результат будет весомым — согласованная, гармоничная во всех смыслах хоровая звучность исполнения. А это, в свою очередь, верный показатель того, что в коллективе ведется серьезная, кропотливая работа над подлинно художественным ансамблем. Именно в ансамблевом пении проявляется главная черта хорового исполнения — его коллективный характер. При этом индивидуальность каждого певца всегда подчинена общим задачам. Умение подчинить свою индивидуальность требованиям коллектива — основное правило настоящего ансамбля. Именно такой ансамбль подразумевает единство многих составляющих его элементов, то есть ансамбль интонационный, ритмический, динамический, тембровый, дикционный, агогический. Таким образом, в общем ансамбле проявляется взаимосвязь многих частных ансамблей. В хоровом искусстве под общим ансамблем понимается также *художественное единство* всех элементов хоровой звучности, а под частным — *монолитная слитность* отдельной партии.

Коротко охарактеризуем особенности каждого из видов общего ансамбля. *Ритмический* ансамбль подразумевает умение певцов одновременно начинать и заканчивать как произведение в целом, так и отдельные его части, постоянно ощущать основную метрическую долю, четко и точно передавать ритмический рисунок, удерживать

постоянный темп и совместно менять его, исходя из указаний автора и художественно-исполнительских задач, одновременно произносить слова, брать дыхание и давать цезуры.

Динамический ансамбль связан прежде всего с умением певцов на основе владения вокальными навыками, певческим дыханием, ясной дикцией и различными видами звуковедения исполнять то или иное произведение или отдельные его части одинаково громко или тихо, переходить от тихого пения к громкому и обратно, одновременно и единообразно пользоваться различными исполнительскими штрихами, соблюдать необходимое динамическое соотношение с сопровождением или солистом.

В *тембровом* ансамбле, пожалуй, наиболее важным является самое внимательное отношение певцов к общему звучанию соответствующей партии хора, к той окраске тона, которая наиболее полно отвечает данной художественно-исполнительской задаче. Опираясь на единую, общую для всех певцов манеру звукообразования, каждый исполнитель сознательно сливает свой тембр с данной палитрой звучания хора.

Дикционный ансамбль определяется общими правилами и манерой формирования гласных и согласных звуков, особенностями произношения тех или иных букв, слов, исходя из принятых законов орфоэпии.

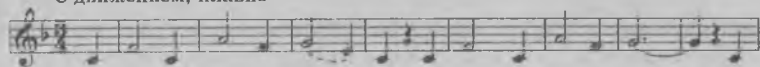
Весьма тесно с ритмическим ансамблем связан ансамбль *агогический*. Небольшие отклонения от темпа в сторону его ускорения или замедления — важная сторона художественного исполнения. Особенно часто агогические изменения определяются необходимостью выделить то или иное важное слово (прежде всего в кульминациях), как правило, произносимое с некоторым, едва заметным замедлением темпа.

Все перечисленные виды ансамбля имеют чрезвычайно важное значение и, конечно, совершенствуются только в процессе активной и сознательной репетиционной работы. Здесь нет мелочей — даже расположение хора имеет значение. Хормейстеру необходимо рассаживать детей на репетициях так же, как они будут стоять на концерте. Каждый ребенок должен привыкнуть к голосу соседа и постоянно чувствовать его локоть.

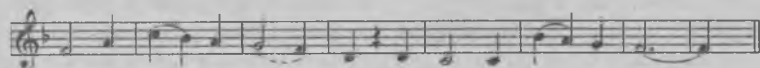
Что же нужно сделать в хоре для достижения высокохудожественного ансамбля? Прежде всего необходимо постоянно совершенствовать каждый частный вид ансамбля в отдельности. С этой целью предлагаем некоторые практические советы. Для улучшения динамического ансамбля важно воспитывать в детях навык контроля за собственным пением и пением товарищей. Такой контроль поможет каждому исполнителю одновременно переходить к усилению или ослаблению звучности, к достижению полного равновесия в силе тона и т. д. В связи с этим полезно, хотя и ограниченно, использовать пение с закрытым ртом. Как известно, при этом виде пения хористы хорошо слышат себя и хор в целом. Однако следует учитывать, что при пении с закрытым ртом нёбная занавеска в полости рта сильно опускается и тем самым открывает вход в носовую полость, что нередко приводит к образованию неприятного носового призвука в голосе.

В развитии навыка контроля руководителю хора особенно важно не упускать из виду момента индивидуального опроса певцов на общих занятиях. Такие опросы не только активизируют весь репетиционный процесс, но и дают возможность постоянно воспитывать в детях навык анализа пения своего и товарищей. Несомненно, на первых порах этот анализ исходит в основном от хормейстера, а затем, с его помощью, и от детей. Полезно также с этой же целью разбить хор на две равные части и попеременно исполнить то или иное произведение или его фрагмент. Оценка исполнения самими ребятами и руководителем поможет плодотворной и успешной работе над ансамблем. Но самую большую пользу в развитии динамической шкалы в хоре даст работа над произведениями, которые имеют яркое образное содержание, близкое и понятное детям. Например, добиться нежной и мягкой динамики в любой колыбельной песне несравненно легче, чем в плясовой или героической. В то же время уверенное, плотное звучание почти всегда без особого труда достигается в песнях, написанных в жанре праздничного марша. Смена динамики с умеренной на громкую и наоборот происходит у детей естественнее и проще, когда она связана с контрастным сопоставлением, заложенным в сюжете песни, как, например, в «Песне о Москве» Г. Свиридова на стихи А. Барто:

С движением, плавно



1. Де - ре - вья в три об - хва - та, дре - му - чи - е ле - са... Сре -
2. Ре - ка све - ти - лась пла - ме - нем, по - жар здесь бу - ше - вал, Но



ди ле - сов ког - да - то наш го - род под - нял - ся,
го - род бе - ло - ка - мен - ный из пла - ме - ни вста - вал.

Контраст в тексте определяет и контраст в звучании первого и второго куплетов. Если первый куплет требует звучания умеренного, то второй — плотного и упругого.

В произведениях, адресованных старшеклассникам, достижение динамического ансамбля часто затрудняется сложностью мелодической линии (скачки), метроритма, ладогармонического развития, а также складом изложения хоровой партитуры, тесситурными условиями и т. д. Например, достичь ансамбля на *piano* в высокой тесситуре, несомненно, труднее, чем при том же нюансе, но в удобной тесситуре. В таких случаях руководитель в репетиционной работе может воспользоваться резкой сменой тональности. Добившись нюанса *piano* и хорошего ансамбля сначала в удобной тесситуре и постепенно повышая тональность, следует перенести это звучание и в основную тональность.

Говоря о достижении полноценного динамического ансамбля в хоре, нельзя упускать из виду необходимость комплектования равноценных по составу партий. Только хорошо подобранные по голосам и количеству партии дают основу для совершенствования ансамблевых навыков.

Серьезное влияние на динамический ансамбль в хоре оказывает склад письма исполняемого произведения. Возьмем, например, хор А. Эшпая на стихи В. Карпеко «Песня о криницах»:

Не спеша



Льёт - ся и льёт - ся, слов - но го - да,



в чис - тых кри - ни - цах чу - до но - да,

и т. д.

Это произведение имеет ясный гомофонно-гармонический склад. Поэтому, на первый взгляд, кажется естественным выделить главную мелодическую линию в партии первых сопрано, а другие голоса оставить на втором плане. Но это предположение явно ошибочно, ибо мелодия верхнего голоса только тогда зазвучит в хоре рельефно и выпукло, когда будет подкреплена уверенным исполнением всей гармонической основы. В репетиционный период следует с этой целью партиям альтов, имеющим довольно низкую тесситуру, отдавать некоторое динамическое предпочтение, выделяя их пение звонкими слогами (*зи, ми*), в то время как сопрановые партии исполнять на мягкие по звучанию слоги (*лю, ку*). Этот прием поможет, в конце концов, найти правильный динамический ансамбль между партиями.

В произведениях полифонического склада часто приходится предпочесть тот или иной голос, передающий основной тематический материал, выделить его динамически. Особенно это правило касается таких полифонических имитационных форм, как канон, фугетта, фугато, фуга. Конечно же, в сочинениях, написанных в этих формах, необходимо добиваться рельефного звучания основной или нескольких главных тем, однако и другие голоса должны звучать ясно и определенно. Иначе исполнение может свестись лишь к пению одной мелодической линии, дополняемой слабыми «теневыми» голосами. А это противоречит самой природе музыки, динамика развития которой заложена прежде всего в столкновении тем и выявлении новых оттенков данной темы во взаимосвязях с другими.

Вот почему во время разучивания таких произведений, как фуга из хорового концерта № 32 Д. Бортнянского, важно и основную тему, и противосложение петь на одинаковые звонкие (*ди, ду*) или мягкие слоги (*лю, ку*). Это даст возможность исполнителям ясно слышать всю ткань произведения и таким образом создавать наиболее гибкий динамический ансамбль:

Не спеша

О - сла - би ми, да по - чи - ю, преж - де

О - сла - би ми, да по - чи - ю, преж - де да

да - же не от - и -

же не

О - сла - би ми,

ду, о - сла - би ми, да

сла - би ми, да по - чи - ю, преж - де да -

от - и - ду.

да по - чи - ю, преж - де да же

В произведениях так называемой народной подголосочной полифонии, мелодические линии которой являются вариантами главного голоса, все партии должны звучать равноценно и определенно. Во время репетиций в таких произведениях следует динамически выделять те голоса, которые находятся в «невыгодных» условиях, скажем, тесситурных, как в русской народной песне «Повянь, повянь, бурь-погодушка» в обработке В. Соколова (партия альтов):

Медленно, свободно
Запевада

По - вянь, по - вянь, бурь - по - го - душ - ка, во



Несомненно, специальной работы требует ансамбль хора с солистом. На первый взгляд кажется, что в этих случаях все просто: солисту следует петь громко, а хору держаться на втором плане. Однако на практике взаимосвязь сольной партии с хоровой бывает весьма различной — от чистого аккомпанемента до равнозначного партнерства. И все же можно сформулировать для произведений такой группы следующее правило: хор должен постоянно слышать солиста и гибко менять динамику в соответствии с идейно-художественным замыслом данного произведения.

Что же касается произведений с сопровождением фортепиано или других инструментов, то достижение в них единого ансамбля имеет исключительно гибкую шкалу, целиком зависящую от роли, отводимой композитором той или другой партии. Если сопровождение лишь дублирует хор или поддерживает его гармонически, то такой ансамбль можно охарактеризовать как *вспомогательный*. Понятно, что в таком случае динамическое первенство должно принадлежать хору. Но если аккомпанемент не только дополняет и развивает хоровую партию, но и несет самостоятельную смысловую нагрузку, то ансамблевое соотношение следует определить как *равноправное* партнерство, и динамическая шкала сразу же приобрета-

ет гибкость и пластичность. Однако в практике бывают случаи, когда сопровождение на какое-то время берет на себя основную нагрузку; тогда, несомненно, аккомпанемент должен получить и динамическое предпочтение, как, например, в знаменитом хоре С. Рахманинова на стихи М. Лермонтова «Сосна».

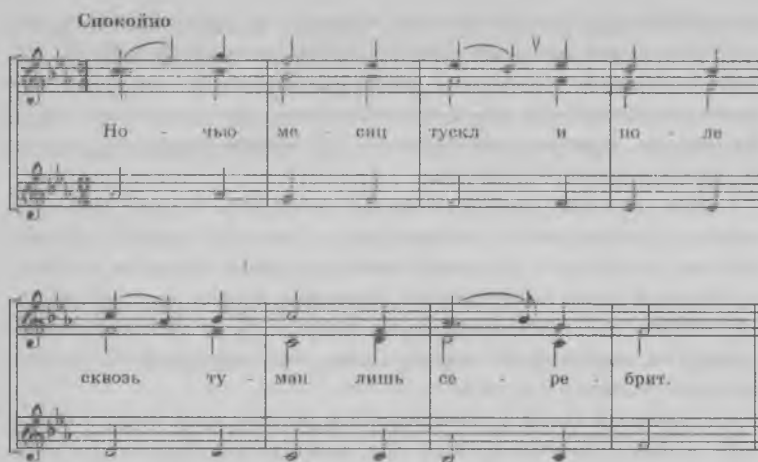
Как видим, динамический ансамбль в хоре требует самого пристального внимания, а потому задача руководителя сводится к кропотливой предварительной работе, в которой уже намечаются главные линии и проблемы. Во время же репетиционной работы в этот план лишь вносятся некоторые коррективы, вытекающие из конкретного живого звучания.

В достижении ритмического ансамбля в хоре, пожалуй, самым важным является воспитание в каждом певце постоянного ощущения основной метрической, «пульсирующей» доли. Поэтому уже в младшем хоре необходимо научить юных певцов ритмично ходить под музыку, хлопать или отстукивать основную метрическую долю. Полезно также, разбив хор на две равные группы, одной предложить отстукивать основную метрическую долю, а другой — ритмический рисунок. Далее одна группа отбивает метрическую долю, а другая — «вытанцовывает» ритмический рисунок. Наконец, разбив хор на три равные группы, предлагаем одной петь песню, другой — отстукивать метр, а третьей — «вытанцовывать» ритм. Подобный методический прием способствует достижению хорошего ритмического ансамбля.

Особенно важно использовать вспомогательные движения тела для постижения устойчивого ритма в сложных музыкальных полифонических формах.

Снова обратимся к фуге Д. Бортнянского из концерта № 32. Эта фуга написана для четырехголосного хора, поэтому руководитель делит каждую партию на две равные части. Теперь одна половина хора поет фугу, а другая движется в ритме своей партии. Затем группы меняются местами.

Большие сложности в постижении ритма возникают в произведениях, в которых выразительное донесение содержания текста связано с исполнением коротких смысловых цезур, например, в хоре Р. Бойко на стихи М. Лермонтова «Осень»:



По музыкальному развитию дыхание в этом хоре нужно брать каждые восемь тактов. Однако в последней, четвертой фразе появляется необходимость возобновить дыхание и внутри этого построения, что вызвано содержанием стихов:

Ночью месяц тускл,
И поле сквозь туман лишь серебрит.

Конечно же, по смыслу стихов требуется короткая цезура после слова «тускл», которую выполнить в данном случае совсем непросто. Однако сознательное отношение к слову и его смысловому значению дадут возможность всем детям сделать эту цезуру одновременно и четко. А это значит, что ансамблевая стройность не только не будет нарушена, но наоборот, достигнет нужной выразительной силы.

Кропотливая и целенаправленная работа требуется в хоре и по организации одновременного и единообразного произношения слов. Особенно трудно даются детям слова, оканчивающиеся согласным звуком. Обычно они произносят эти звуки неясно и не вместе. В таких случаях чрезвычайно возрастает роль дирижерского жеста, внимание к которому необходимо воспитывать на каждом занятии. В то же время бывает полезным для укрепления ритмического и динамического ансамбля и сознательного отношения детей к этим важным моментам исполнитель-

ской работы предлагать юным хористам петь то или иное произведение без дирижера. Не сразу сможет исполнить хор сочинение в одном темпе и ритмически устойчиво, но постепенно такой навык развивается и самым положительным образом сказывается на общем повышении исполнительского уровня.

Коротко остановимся на тембровом ансамбле. Бытует мнение, что в младшем школьном возрасте индивидуальные черты в голосе только начинают проявляться, а потому и говорить о тембровом ансамбле еще рано. Но это не так. Именно в этом возрасте необходимо заложить прочный фундамент естественного развития тембра. Неровность его у маленьких детей особенно резко проявляется в пении гласных, которые звучат у них, как правило, удивительно пестро. Работа над единообразным и красивым исполнением гласных как раз и приведет к становлению естественного тембра. И не нивелировка тембра, а только эмоциональное исполнение создает такой единый ансамбль, в котором сливаются индивидуальные краски детских голосов.

В старшем школьном возрасте, когда тембр проявляется уже весьма определенно, достижение ансамбля значительно осложняется. Возьмем хотя бы голоса мальчиков. К этому времени у многих из них появляется грудное звучание, которое на верхних звуках диапазона нередко приводит к крикливому, напряженному пению. И если в партии, в которой поют мальчики, используются верхние звуки, то они и приводят к разрушению ансамбля. Работа по сглаживанию регистров в голосах мальчиков не только дает положительные результаты в их вокальном воспитании, но и помогает создать в хоре единый тембровый ансамбль.

Надо сказать, что хотя у девочек от природы образуется смешанный тип звукообразования, все же в старшем школьном возрасте в связи с расширением диапазона голоса и его силы нередко появляются тембрально неприятные призвуки, которые также отрицательно влияют на ансамбль. Вот почему в этот период необходимо тщательно и целенаправленно работать в хоре над сглаживанием регистров в голосе и становлением единой манеры формирования гласных при сохранении тембровых красок каждого голоса.

Трудно перечислить все возможные причины, мешающие создать единый гармоничный ансамбль в хоре. Это и мелодическое движение, и метроритмическое и ладотональное развитие, и склад письма, и тесситура, и даже темп и динамика. В каждом конкретном случае дирижер должен определить причину, мешающую достичь полного ансамбля, и найти путь к ее устранению. На этом пути, еще раз подчеркнем, особая роль отводится скрупулезной работе над партитурой.

Не менее серьезное значение приобретает предварительный анализ разучиваемого сочинения для определения его интонационного строя. Хоровой строй — это степень *выравненности* звучания хора по отношению к интонации. Чистая же интонация есть результат точного воспроизведения высоты того или иного звука. В хоре различают строй *мелодический* (горизонтальный) и *гармонический* (вертикальный). Под мелодическим строем подразумевается умение певцов выразительно, чисто интонировать отдельные ступени лада, интервалы, аккорды, взятые в мелодическом движении. Гармонический же строй связан с навыком хористов выстраивать интервалы, аккорды, звучащие как одновременный комплекс двух или нескольких тонов.

Уже само определение хорового строя указывает на то, что чистота интонирования зависит прежде всего от степени развитости музыкального слуха певцов и их музыкальных знаний. Конечно же, здесь нельзя не отметить и большого значения вокального мастерства певцов, и творческой атмосферы в коллективе, и, наконец, акустики помещения, где занимается хор, — все это оказывает серьезное влияние на строй. Но все же, как бы ни старались хористы петь дикционно четко, ритмически устойчиво, как бы ни формировали правильно гласные звуки, одновременно дышали, делали цезуры, но если их пение интонационно фальшиво, ни о каком художественном ансамбле не может быть и речи.

Строй, в котором поет хор, называется *зонным*. Это означает, что, в зависимости от условий пения того или иного звука, его высота может несколько меняться в пределах определенной зоны, понижаясь или повышаясь. Это качество зонного строя делает хоровое исполнение, как и игру на любом инструменте с нефиксированной высотой

звука (скрипке, балалайке, гитаре), необычайно выразительным в интонационном отношении. Вполне понятно, что такое интонирование возможно только на основе совершенно определенной музыкальной системы. А так как общепринятой системой является ладовая, то и опора на лад — самая важная задача в воспитании и развитии слуха.

Многовековая хоровая практика накопила огромный опыт интонирования, который широко обобщен в специальной литературе. Назовем лишь несколько имен наших замечательных мастеров XX столетия, в трудах которых практический опыт интонирования в хоре полностью подтверждает зонную природу строя. Это П. Г. Чесноков, А. А. Егоров, К. К. Пигров, Г. А. Дмитриевский и др. В своих работах они меткими определениями показали возможность, в зависимости от обстоятельств, несколько повышать, обострять высоту тона, или, наоборот, «осаживать», понижать его, для того чтобы достичь стройного и выразительного пения. Их рекомендации, например, об интонировании диатонических и хроматических полутонов, ступеней мажорной и минорной гамм, уменьшенных и увеличенных интервалов, различных видов трезвучий и септаккордов служат прекрасной практической школой.

Какие же причины вызывают необходимость повышать или понижать тот или иной тон? На этот вопрос совершенно точные ответы дает современная акустическая наука. Это прежде всего место нахождения данного звука в ладу, гармоническая функция, к которой он принадлежит, сам характер мелодического развития и даже тембр. Так, по данным акустики, I, II, IV и V ступени мажорного и минорного ладов интонационно относительно стабильны. Но стоит, скажем, II ступени зазвучать на фоне доминантовой гармонии в мажоре, как она может интонироваться выше, а в миноре на той же гармонии — ниже. Наименее стабильны в интонационном отношении III, VI и VII ступени. Например, VII ступень часто интонируется высоко и в мажоре, и в миноре, а VI имеет тенденцию к повышению в мажоре, но к понижению в миноре; III ступень, как правило, в мажоре поется высоко, а в миноре — достаточно устойчиво и редко с понижением.

Эти данные акустической науки объясняют необычайно широкие возможности для расширения интонационной выразительности в хоре, но в то же время указывают

и на чрезвычайно опасные тенденции, которые могут возникнуть при злоупотреблении слишком свободным обращением с высотой тона в зонном строе. В этом вопросе главный критерий — художественная правда музыкального образа, в создании которого значительная роль принадлежит ансамблевому единству.

Подкрепим этот вывод конкретным примером. Возьмем начало хора Р. Щедрина на стихи А. Пушкина «Тиха украинская ночь»:

Умеренно *p*

Ти - ха ук - ра - ни - ска - я ночь, про -

pp

с закр. ртом

зрач - ло не - бо, зве - ды бле - щут. Спо - ей...

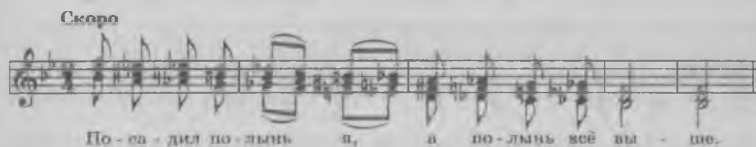
с закр. ртом

В этом примере в партии альтов встречаются два энгармонически равных звука — *соль бемоль* и *фа диез*. На рояле они звучат абсолютно одинаково. Но в хоре, если они будут исполнены интонационно выразительно, несомненно, приобретут известное различие в высоте. Звук *соль бемоль* зазвучит несколько ниже, ибо он как остро тяготеющий тон будет стремиться к устойчивому звуку *фа* (по си бемоль мажору), а звук *фа диез* имеет совершенно определенную тенденцию к повышению, так как переходит в устойчивый звук *соль* (соль минор).

Умело направляя внимание детей к обострению интонирования, мы добьемся той высокой художественной выразительности исполнения, которая заложена в произведении. В самом деле, красота природы связывается

композитором с мажорным ладом, а события, развивающиеся на ее фоне, — с минорным. Взаимопроникновение гармонических функций ладов и создает ту тревожную атмосферу, которой пронизаны эти стихи.

Чуткость детей к точному интонированию должна воспитываться постоянно, именно это и приведет коллектив к исполнительскому мастерству. Ладовое чувство помогает преодолевать многие интонационные трудности. Возьмем хотя бы хроматическую гамму, которая и целиком, и в эпизодических вариантах встречается в хоровой литературе весьма часто, например, в болгарской народной песне «Посадил полынью я»:



Кажется, что может быть проще исполнения одинаковых интервалов в полтона? Но тут-то и убеждаешься на практике, что исполнить хроматическую гамму, опираясь лишь на интервальные отношения, чрезвычайно трудно. Но как только за основу интонирования берется ладовое тяготение, успех приходит весьма быстро. Убедимся в этом на примере исполнения хроматической гаммы до мажор в восходящем и нисходящем движениях:



В этом примере стрелками указано, как хроматические полутоны в восходящем движении должны интонироваться с тенденцией к повышению, а диатонические — к понижению; в нисходящем движении — наоборот. Такой

вспомогательный прием обеспечивает чистоту и выразительность интонирования хроматической гаммы и является ориентиром для других подобных случаев.

А теперь остановимся на одном хоровом произведении и коротко разберем его с точки зрения работы над ансамблем. Возьмем латышскую народную песню «Вей, ветерок» в обработке А. Юрьяна и в переложении для детского хора В. Соколова:

Умеренно

Вей, вей, ве - те - рок, вей силь - не - е,
на - ду - вай на - рус по - ско - ре - е.

2. Реет птицею
Парус белый,
По реке лодка
Мчится смело.

3. Смотрят с берега
Нам вдогонку.
Мы плывем в лодке
С песней звонкой.

4. Вей, вей, ветерок,
Вей прохладой.
По реке с песней
Плыть отрадно.

Небольшой по размерам куплет песни в восемь тактов, ясное однотональное ладовое развитие, простой, единообразный ритмический рисунок, ограниченный диапазон партий (сопрано I — секста, сопрано II — квинта, альты I — кварта и альты II — септима) — в общем, есть все для успешной работы над ансамблем и строем в произведении без сопровождения. Эти объективные положительные моменты данной партитуры позволяют разучивать ее всем хором. Вначале, как всегда, рекомендуем пропеть несколько

подготовительных упражнений, в которых акцентируем внимание детей на тональности соль мажор, устойчивых и неустойчивых звуках, легком исполнении низких звуков диапазона и т. д. В этом плане полезно пропеть с хором такое упражнение:



Целесообразно также предварительно подготовить хор и к гармоническому четырехголосию в соль мажоре:



Теперь приступаем к сольфеджированию песни всем хором. И с первых же пропеваний направляем внимание детей на интонационно выразительное исполнение отдельных ступеней лада в мелодическом движении, имеющих принципиальное значение. Так, добиваемся уверенного, широкого интонирования нисходящих больших секунд в партии первых сопрано (*си-ля, ля-соль*), острого, с напяржением к повышению пения вводного тона (*фа диес*) в партии вторых сопрано, выразительного исполнения нисходящих малых и больших секунд в партиях первых и вторых альтов.

Следующий этап работы в большей степени связываем с точным интонированием аккордов. Поем хор в медленном темпе и постоянно используем ферматы на тех аккордах, которые звучат нестройно. По ходу исполнения помогаем детям исправить неточности. На этом этапе чрезвычайно полезно использовать и прием пения то вслух, то про себя. Скажем, исполняем хор в умеренном темпе, но вслух поем только тонические аккорды, а все остальные — про себя. Затем все делаем наоборот — тонические аккорды про себя, а все остальные вслух.

Как только стройное звучание партитуры вполне удовлетворяет дирижера, следует специально обратить внимание на ритмический и динамический ансамбль. Дело в том, что однообразный ритмический рисунок этой песни с остановками на половинных длительностях, как правило, приводит к неустойчивости темпа и неровности соотношения в длительностях звуков. Юные певцы чаще всего сокращают половинные ноты, теряют ощущение внутренней пульсации, что неизбежно приводит к качаниям в темпе. Вот почему руководителю следует не только постоянно напоминать детям движение основной метрической доли, но и, используя в качестве упражнения известный прием пения с дроблением, подвести их к сознательному и активному процессу сохранения ровного темпа и точного ритма.

В данном сочинении минимальной ритмической длительностью является восьмая нота, поэтому и принимаем ее за основную пульсирующую единицу. Все длительности в партитуре дробим на восьмые:



Этот прием поможет детям петь ритмически устойчиво, сохраняя ровный темп, а главное — на конкретном примере продемонстрирует значение постоянного ощущения пульсирующей ритмической доли.

Большую помощь в достижении динамического ансамбля оказывает как бы зримое ощущение изменения силы звука. Например, песня «Вей, ветерок» в народе обычно исполняется по принципу приближения и удаления. Начинаясь как бы издалека, песня постепенно приближается, нарастает ее звучание, а затем постепенно снова «уходит за горизонт», становясь еле слышимой. Для того чтобы такой динамический «путь» песни стал как бы видимым детям, можно воспользоваться следующим приемом. В зале, где занимается хор, ставим несколько стульев на одинаковом расстоянии друг от друга. В данном случае, учитывая, что кульминация песни приходится на четвертый куплет (первый куплет поется закрытым ртом), берем четыре стула. Хор начинает петь песню и постепенно на каждый куплет двигается от стула к стулу, усиливает динамику, доводя ее до форте к четвертому куплету. Теперь хор движется назад и за два куплета (шестой куплет также исполняется закрытым ртом) должен вернуться к первому стулу и достичь первоначального звучания. Такой простой прием несомненно поможет создать выразительную динамическую палитру и стройность в ансамблевом пении.

Нельзя упускать из виду при работе над произведением и одновременное и единообразное произношение гласных и согласных. Пение с текстом начинается после того, как сочинение интонационно и ритмически точно сольфеджируется. В качестве переходного момента к пению со словами можно использовать и исполнение на какой-либо слог. Далее хормейстер сразу же старается добиться четкого и одновременного произношения согласных и единообразного по манере пения гласных. Необходимо с первых пропеваний со словами напоминать детям важное правило переноса последней согласной или нескольких согласных, которыми заканчивается слово, к следующему слову. Так, в рассматриваемой обработке в первом же куплете следует последнюю согласную букву в слове *ветерок* переносить к слову *вей*, а букву *с* в слове *парус* — к слову *поскорее*. Это поможет четкой дикционной

организации произношения слов и становления ритмического ансамбля.

Что касается тембрового ансамбля в этой песне, то серьезные трудности вряд ли могут возникнуть, так как все партии имеют ограниченный диапазон и весьма удобную тесситуру. И все же для его улучшения полезно в репетиционной работе использовать прием пения на различные слоги. Например, чтобы несколько смягчить звучание партий первых и вторых сопрано, можно рекомендовать исполнять их на слоги *лю, ку*, а партии альтов — на *ди, зи*, добываясь более сочного звукообразования.

Укажем также здесь и на необходимость использовать в репетиционный период смену тональности, например, спеть песню на полтона, тон и даже полтора и два тона выше. Этот прием позволит укрепить интонационные связи в партиях и заставит певцов с еще большим усердием в новых тесситурных условиях добиваться яркой динамики.

Теперь необходимо сказать и о произведениях, исполняемых с сопровождением, в частности, фортепиано. Безусловно, многое, связанное с ладовым тяготением, останется в силе, однако если певцы обладают достаточно развитым слухом, некоторые коррективы произойдут сами собой. Несомненно, что при пении с сопровождением фортепиано темперация¹¹⁹ окажет свое влияние и на хоровой строй, который будет организовываться по законам темперированного.

РЕПЕРТУАР КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Репертуар — самый важный, стержневой вопрос жизни творческого коллектива. Репертуар — его лицо, его визитная карточка. Еще не слыша хора, но зная его репертуар, можно в определенной мере точно судить о творческом лице коллектива, его эстетических и нравственных позициях, его исполнительских возможностях.

Умело подобранный, высокохудожественный репертуар обеспечивает творчески активную жизнь хора, постоянно повышает его исполнительское мастерство в целом и каждого отдельного исполнителя в частности.

¹¹⁹ Темперация — выравненное интервальное соотношение между ступенями звуковой системы. В равномерно-темперированном строе октава делится на 12 полутонов.

И, наоборот, случайно составленный репертуар чаще всего приводит к тяжелым последствиям — распаду хора. Вот почему с такой тщательностью должна продумываться руководителем хора репертуарная политика, особенно в первое время существования коллектива.

Репертуар обеспечивает полноценное музыкальное развитие каждого участника хора, но в то же время он не только повышает музыкальную культуру детей, но и в значительной мере способствует их нравственному и эстетическому воспитанию, формирует их вкусы и взгляды, укрепляет чувство любви к своей Родине и народу, повышает ответственность перед коллективом и товарищами.

«Пение в хоре является как бы народной общедоступной музыкальной школой, в которой музыка познается не отвлеченно, без связи с окружающей жизнью, а идет рядом с ней, украшает, обогащает ее»,¹²⁰ — эти слова замечательного музыканта, дирижера А. В. Свешникова очень точно характеризуют сущность хорового искусства как истинно массового, коллективного. Выполнение этого высокого призвания хорового искусства возможно только через разнообразный и высокохудожественный репертуар, в котором сочетаются произведения патриотические и игровые, лирические и шуточные, медленные и быстрые. В нем должны найти место сочинения современных авторов, русская и зарубежная классика, народное творчество и старинная духовная музыка. Каждое из этих сочинений раскроет перед детьми свои наиболее характерные черты и тем самым значительно обогатит их духовный мир, расширит их музыкальный горизонт. Так, народное творчество покорит юных певцов родниковой чистотой интонационной и ритмической сферы, незатейливой красотой поэтических образов; классическая музыка — глубиной содержания, разнообразием и строгостью формы; современные сочинения — поиском новых средств музыкальной выразительности, так созвучным беспокойным ритмам нашей действительности.

Несомненно, один из главных критериев в вопросе формирования репертуара — психофизиологические возможности детей той или иной возрастной группы. Соблюдение его обеспечит нормальное развитие детей, создаст

¹²⁰ Свешников А. В. Хоровое пение — искусство истинно народное. С. 9.

прочный фундамент для постепенного укрепления голоса, накопления устойчивых навыков и умений. Однако этот принцип не должен сковывать руководителя, а лишь направлять его внимание в определенное русло детских возможностей и интересов. Возможности же детских голосов различных возрастных групп должны быть хорошо известны хормейстеру.

Понятно, что формируя репертуар для той или иной возрастной группы, руководитель должен прежде всего обращать внимание на соответствие идейно-художественного содержания произведения возможностям восприятия детей, проверять tessitura условия и диапазон каждого голоса, определять нагрузку, которая падает на дыхательный аппарат и, конечно, сопоставлять чисто технические возможности хора с теми, которые предъявляются данным сочинением.

Что же касается интересов детей, то их следует не только учитывать, но и направлять. Приведем лишь один пример. В настоящее время дети в возрасте 7–10 лет информированы значительно шире, чем их сверстники 10–15 лет назад. Их интересы в наши дни во многом определяются научно-техническим прогрессом. С природой и животными сегодняшние городские дети соприкасаются значительно меньше. А ведь именно природа воспитывает в человеке такие важные черты характера, как нежность, ласковость, доброта, милосердие, мечтательность. Вот почему так важно не забывать об этом при подборе репертуара и обязательно включать в него произведения, воспевающие природу и «братьев наших меньших». Конечно же, это лишь частный пример, но весьма показательный.

Серьезное и глубокое воздействие репертуара на воспитание и образование детей возможно лишь в том случае, если он будет осваиваться активно и сознательно. Хормейстер должен создать такую творческую атмосферу репетиционной работы, при которой эти принципы раскрываются наиболее полно.

Каждое занятие должно проходить на эмоциональном подъеме. Только «эмоциональное пробуждение разума», как говорил В. А. Сухомлинский, дает положительные результаты в работе с детьми. А это означает, что живая, творчески активная постановка каждой репетиции — обязательное условие успешных занятий.

Созданию такой обстановки в значительной мере способствует наличие в репертуаре трех групп сочинений. Одна группа должна полностью соответствовать исполнительским возможностям коллектива, другая — опережать эти возможности и третья — быть легче достигнутого уровня. Соблюдение этого принципа активизирует репетиции и помогает сознательно усваивать материал.

Хорошо известно, что в начале занятий дети работают с большим вниманием и самоотдачей. Именно в это время и следует разучивать наиболее сложные сочинения или добиваться усвоения самых важных вокально-хоровых навыков, работать над самыми трудными в интонационном или ладогармоническом отношении фрагментами и т. д. В конце репетиции можно разучивать самые легкие произведения или исполнять уже хорошо освоенные сочинения.

Одна репетиция не обязательно должна походить как две капли воды на другую. Например, на одном из занятий хормейстер замечает в детях несобранность, невнимательность и вместо трудного произведения начинает репетицию с уже хорошо выученного сочинения. Лишь тогда, когда сосредоточенность детей приобретает устойчивый характер, он включает в работу новое произведение. Наличие трех групп сложности дает возможность педагогу своевременно переключать внимание детей с трудного на легкое, менять ритм в работе и вовремя снимать напряжение. Если дети занимаются с увлечением, то хормейстеру значительно легче воздействовать на их сознательность. А этот принцип позволяет весьма плодотворно осваивать репертуар и накапливать необходимые навыки и умения.

Дети с помощью педагога должны глубоко вникать в содержание произведения, понимать каждое слово, чутко переживать музыкальное развитие с тем, чтобы сознательно находить самые точные исполнительские выразительные средства. Эти навыки постепенно и систематически накапливаются в коллективе также благодаря четко продуманному репертуару.

В хоре, состоящем из младших школьников и только начинающем свою работу, эта проблема связана с самим процессом пения, с правильным звукообразованием. А это значит, что хормейстер прежде всего столкнется с певческим

дыханием. Поэтому руководитель обязан включить в репертуар сочинения, помогающие приобрести эти необходимые вокальные навыки. Он отбирает простые одноголосные песни напевного характера в небольшом диапазоне, мелодия которых четко делится на короткие фразы, заканчивающиеся выдержанным звуком (как, например, русская народная песня «Петушок»).

Сознательное исполнение детьми каждой фразы на одном дыхании с интонационно ясным пропеванием последнего звука обеспечит прочное усвоение ими столь важного певческого навыка. Постепенно усложняя задачи в каждом новом произведении, мы в конце концов добьемся приобретения и более сложных умений в области дыхания вплоть до усвоения так называемого цепного.

Здесь уместно подчеркнуть еще одно важное условие в формировании репертуара. Технические задачи ни в коем случае не должны влиять на художественный уровень произведений. Руководителю следует помнить, что только увлеченная работа ребенка приносит ему радость и не утомляет его. Весь репертуар должен быть увлекательным, поэтому сочинения, преследующие чисто технические задачи, нужно использовать лишь в качестве упражнений.

Правда, следует помнить и о том, что не все произведения сразу же захватывают детей образным интересным содержанием или ярким мелодическим развитием. Вот почему в репертуаре должны быть и хоры, быстро завоевывающие любовь детей, и такие, которые раскрывают свою красоту, притягательную силу постепенно, в процессе кропотливой репетиционной работы. Такое сочетание произведений также даст возможность педагогу значительно разнообразить творческую атмосферу занятий.

Наконец, немаловажное значение имеет и количественная сторона репертуара. Здесь недобор так же плох, как и перебор. Слишком большой репертуар не даст возможности осуществлять кропотливую целенаправленную, систематическую работу, а ограниченный наверняка затормозит естественное, полноценное, последовательное воспитание необходимых навыков.

Конечно же, в этом вопросе большое значение имеет возрастной состав хора, стаж его работы, количество репетиционных часов в неделю, условия для занятий и т. д. И все же во всех случаях руководитель должен формиро-

вать репертуар, основываясь на вышеизложенных принципах, и включать в него такое количество произведений, которое в полной мере способствовало бы активной творческой деятельности.

Обычно в детском хоровом коллективе, занимающемся два раза в неделю по полтора-два часа, годовой репертуар охватывает 12–16 произведений. Это прежде всего сочинения, которые коллектив готовит к отчетным выступлениям. Кроме того, в его планах имеются два-три произведения, относящиеся к важным календарным датам или событиям музыкальной и культурной жизни. В репертуар включаются и те сочинения, которые помогают разрешить чисто технические задачи и используются только как упражнения.

Подчеркнем, что в настоящее время проблема репертуара стоит особо остро. Музыкальная информация, окружающая детей, весьма однобокая. Телевидение, радио передают в основном поп-музыку. Рынок для технических средств (пластинки, кассеты, компакт-диски) на 80–90% насыщен музыкой легких жанров. В такой атмосфере педагогу приходится особенно трудно. Но он обязан использовать все возможные рычаги влияния на детей с тем, чтобы вызвать у них желание заниматься серьезной музыкой. Скажем, воспользоваться живым интересом многих взрослых и детей к русскому духовному наследию, благодаря чему вызвать у учащихся необходимость глубокого его изучения и освоения. Серьезная работа в этом направлении невольно заставит детей обратить внимание и на взаимосвязь духовного искусства с народным творчеством и классической музыкой.

В умело подобранном репертуаре наиболее полно прослеживается единство воспитания и обучения, единство процесса овладения знаниями, навыками и умениями и систематического, целенаправленного воздействия на духовное развитие личности. В этом и проявляется стержневое значение репертуара.

Но как бы хорошо ни был подобран репертуар, все же главным остается его освоение, творческая работа над ним. Пути разучивания произведений в каждом коллективе могут быть различны, как не одинаковы по своему мастерству и опыту их руководители, но основополагающие принципы остаются всегда общими. Главный из них — единство

художественных и технических приемов. Конечно же, на первых порах разучивания произведения преобладают чисто технические задачи, а на более позднем — творческие. Но никогда эти задачи не разделяются.

Основное условие успешной репетиционной работы в любом коллективе — сочетание самой серьезной трудовой дисциплины с непринужденной творческой атмосферой. Это означает, что руководитель должен сочетать требовательность, серьезность тона с веселой шуткой, вовремя снимающей напряжение, усталость. Создать такую атмосферу руководителю поможет предварительная углубленная самостоятельная работа над партитурой разучиваемого сочинения. Все в этой подготовке важно для будущих успешных репетиционных занятий с детьми: от детальнейшего разбора партитуры до сведений о жизни и творчестве авторов произведения — композитора и поэта.

Остановимся подробнее на разборе украинской народной песни «Заповіт». Это замечательное произведение народного творчества, созданное на стихи Т. Г. Шевченко, как правило, исполняется в обработке К. Стеценко.

Конечно же, работа над песней пойдет значительно интенсивнее и интересней, если хормейстер напомним детям самые важные вехи жизни великого украинского kobzаря Т. Шевченко и знаменитого композитора и хорового дирижера К. Стеценко. Короткая, но чрезвычайно яркая и полная драматизма жизнь Тараса Григорьевича Шевченко, его путь от крепостного крестьянина к вершинам мирового поэтического творчества наверняка вызовет в детях необходимый отклик. А если при этом руководитель хора расскажет и о разносторонней одаренности поэта — замечательного художника, вдумчивого философа-гуманиста, тонкого певца-музыканта, — то все это еще в большей степени заинтересует ребят. Великий поэт глубоко знал и любил народное искусство, которое оказало большое влияние на формирование его как художника слова, поэта-гражданина.

Недаром многие произведения поэта впоследствии широко распространились в народе. На некоторые из стихотворений Т. Шевченко созданы народные песни: вспомним хотя бы знаменитую «Рече та стогне Дніпр широкий». Очень хорошо, если хормейстер прочитает «Заповіт» по-украински, объяснит все непонятные слова:

1. Як умру, то поховайте
Мене на могилі,
Серед стону широкого
На Україні милій.

2. Щоб лани широкополі,
І Дніпро, і кручі,
Було видно, було чути,
Як реве ревучий.

3. Поховайте та вставайте,
Кайдани порвіте
І вражою злою кров'ю
Волю окропіте!

4. І мене в сім'ї великій,
В сім'ї вольній, новій
Не забудьте пом'янути
Незлим, тихим словом!

Желательно тут же прочитать это стихотворение и в русском переводе, например, Б. Турганова:

1. Как умру я, схороните
Вы меня средь поля
На Украине, сердцу милой,
На степном раздолье.

2. Чтобы нивы золотые,
Даль Днепра и кручи
Было видно — было слышно,
Как ревет ревучий!

3. Схороните и восстаньте,
Цепи разорвите
И проклятой вражьей кровью
Волю окропите.

4. И меня в семье великой,
В мире вольном, новом,
Не забудьте, помяните
Добрим, тихим словом.

Теперь следует сыграть хоровую партитуру на рояле и вместе с ребятами выявить ее характерные черты, связанные с мелодическим и метrorитмическим развитием, определить ее ладогармонические особенности:

Медленно, напевно

Як ум-ру, то по-хо-вай-те ме-не на мо-ги-лі,

Як ум-ру,

се-ред сте-пу ши-ро-ко-го на Вкра-ї-ні ми-лій.

Обязательно нужно рассказать юным певцам о Кирилле Григорьевиче Стеценко (1882–1922), в творчестве которого обработки народной песни занимают ведущее место. Покажите детям, как тонко, не нарушая специфики народного голосоведения, композитор подчеркнул ее гармоническое своеобразие, сочетая натуральный и гармонический минор, а в самом начале, используя прием свободной имитации, сумел сохранить важный принцип народного вокального искусства: одnogолосный запев — зачин песни.

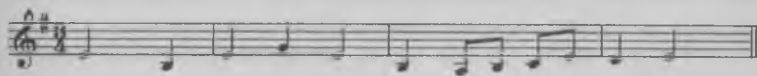
Дальнейшее разучивание можно организовать по-разному. Можно осваивать сочинение по партиям, то есть все три партии занимаются в разных помещениях или сопрано I и II вместе, а альты — отдельно. И только после тщательного разучивания по партиям все объединяются для совместной репетиции.

Если коллектив уже владеет навыком многоголосного пения достаточно уверенно, то подобную песню хорошо разучивать всем вместе. В этом случае партитуру желательно выписать на доске или раздать детям заранее

размноженные ноты, и именно *партитуры*, а не партии. В хоровом воспитании детей наглядность имеет чрезвычайно большое значение. Такой подход активизирует работу и помогает сознательному и прочному усвоению материала.

Прежде чем просольфеджировать все голоса партитуры (сольфеджировать следует с помощью хормейстера и инструмента), желательно сочинить небольшие упражнения, которые подготовят детей к сознательному чтению нот с листа. Например, пропеть нисходящий минорный пентакхорд к тонике, затем добавить к нему натуральный вводный тон, далее полезно сравнить движение от тонике к натуральному вводному тону и обратно с попевкой, использующей тот же вводный тон, но в гармоническом миноре и т. д.

Еще лучше предварительно подготовить специальными упражнениями каждую партию к тем интонационным и тесситурным особенностям, которые встретятся в песне. Так, с партией альтов полезно пропеть, например, такое упражнение:



Обратите внимание детей на мягкое, ненапряженное, бархатистое напевное звучание всех нот и точное интонирование натурального вводного тона с последующим разрешением в тонику.

С партией второго сопрано можно предварительно пропеть такую мелодию:



В этом упражнении необходимо сохранять высокую позицию на всех звуках мелодии и аккуратно интонировать вводные звуки (II и VII натуральные ступени) при разрешении в тонику.

Для партии первого сопрано можно придумать упражнение, в котором обыграть чередование натуральной и гармонической VII ступени в миноре, а также использовать весьма широкий диапазон:

играет особую роль в данной песне, поэтому работа над ним имеет принципиальное значение.

Осваивая вторую фразу хора (повторяющуюся два раза), хормейстеру следует снова остановиться на этом важном моменте — исполнении двух мотивов без возобновления дыхания.

Уверенное исполнение песни на какой-либо слог позволит перейти к пению с текстом. Украинский текст создает свои трудности, которые следует вначале преодолеть без пения, например, произнести слова с буквой *г* (моги́лі), с гласными *и* как *ы* (могы́лі, мы́лії), *е* как *э* (похова́йтэ мэ́нэ) и т. д. Желательно пригласить на одно из занятий специалиста-филолога по украинскому языку.

Содержание первого куплета передает спокойное философское отношение поэта к смерти и его желание быть похороненным на родной Украине. Спокойный тон содержания куплета должен найти адекватное решение в исполнении. Напевное, размеренное движение музыки поможет еще ярче передать смысл текста. Тихая динамика куплета выбирается в соответствии с содержанием. И только при повторении второй фразы куплета следует воспользоваться ферматой на третьей доле первого такта и сделать на этом аккорде значительное усиление звучности с последующим постепенным ослаблением и возвращением к концу куплета к первоначальной динамике. Этот динамический взлет с последующим постепенным ослаблением поможет музыкальными средствами передать широту просторов Украины.

Содержание второго куплета продолжает линию первого. В нем еще более зримо обрисованы характернейшие приметы Украины — широкие поля и могучий Днепр с его кручами. Образ реки подсказывает необходимость сделать постепенное и значительное усиление звучности во втором куплете. В связи с содержанием текста весь куплет придется исполнить на цепном дыхании, так как взятое дыхание после первой фразы нарушает смысл стихотворения:

Щоб лани широкополі,
І Дніпро, і кручі
Було видно...

Этот пример с особой силой подчеркивает необходимость самого внимательного отношения к дыханию в куплетных песнях. Как правило, в различных куплетах моменты дыхания не совпадают. Итак, два первых куплета, несмотря на различия в динамике и моментах дыхания, характеризуются размеренным, спокойным движением и связанным с ним напевным звуковедением. В третьем же куплете все резко меняется. Призыв поэта разорвать цепи и восстать против тирании за свободу требует смелого изменения темпа на более быстрый и применения волевого, твердого характера звуковедения. В самом начале куплета после слова «похороньте» желательно всем взять дыхание, чтобы ярче оттенить призыв поэта к борьбе. Следующее совместное дыхание приходится на начало второй фразы. Третий куплет — динамическая кульминация песни, он весь исполняется мощно и твердо. Четвертый куплет — своеобразная реприза (всю песню можно отнести к трехчастной форме: первые два куплета — I часть, третий — динамическая середина и четвертый — реприза): возвращаются первоначальный темп, характер звуковедения, что полностью соответствует содержанию стихов — просьбе поэта помнить его в будущем вольном мире, за который он отдал свою жизнь. Но динамика в начале четвертого куплета может быть более насыщенной, чем в первом. После ферматы, при повторном исполнении второй фразы, звучание должно достичь пианиссимо.

Так, используя разнообразные приемы музыкальной выразительности — динамику, агогику, цезуры, характер звуковедения, — глубоко вникая в смысл каждого слова, дети под руководством хормейстера достигают главного в своей работе — воссоздают художественно целостное произведение, полностью отвечающее его идейно-образному замыслу.

Кропотливая, целенаправленная работа над каждым куплетом позволяет достичь успеха и в пении без сопровождения. Хочется о приемах работы над этим навыком поговорить особо. Снова вернемся к разбору мелодической структуры каждой партии. Эта структура весьма простая, ее можно выразить следующей схемой: А — В — С — В. Как видно из схемы, мелодия каждой партии состоит из четырех мотивов, причем второй и четвертый

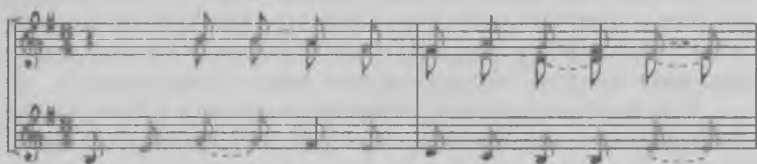
абсолютно одинаковы (исключение составляет партия первого сопрано, в которой четвертый мотив отличается от второго одним первым звуком). Несомненно, что такое простое строение песни облегчает ее интонационно устойчивое исполнение. Однако есть в ней и такие моменты, которые отрицательно сказываются на чистоте интонирования. Это прежде всего тесситурные условия партий. Так, партия первого сопрано написана в широком диапазоне — *ми* первой октавы — *соль* второй, причем в третьем мотиве используется высокая тесситура. Именно от этого мотива и следует оттолкнуться хормейстеру. Необходимо добиться его легкого, ненапряженного исполнения, а затем перенести такое звучание и на три других. Этому может помочь использование слога *лю*, создающего воздушное, полетное звучание. Особого внимания потребует и третий мотив — здесь нужно остро, высоко интонировать звук *фа диез* второй октавы после звука *соль*.

Устойчивому интонированию партии в целом будет содействовать исполнение отдельных мотивов то вслух, то про себя. Точно такие же приемы может использовать хормейстер и при усвоении партии альтов и второго сопрано. Так, в партии альтов необходимо достичь мягкого, бархатного звучания всей мелодии, написанной в низкой тесситуре. Используя звонкие слоги, такие как *зи*, *ми*, *фи*, и пропевая звук *ми* вслух, а остальные мысленно, можно с уверенностью сказать, что хормейстер добьется интонационной устойчивости. Что касается партии второго сопрано, то, несмотря на небольшой диапазон, в ней есть свои трудности, связанные с необходимостью уверенно интонировать большую секунду *ми* — *фа диез* и большую терцию *соль* — *си*.

Перейдя к совместному исполнению трех партий, первое время можно рекомендовать исполнять каждую из них на свой слог, например, сопрано I — на *мо*, сопрано II — на *зи*, а альты — на *фи*, а затем спеть все партии и на один слог.

Во время репетиционной работы для достижения стройного пения полезно менять тональности. Дело в том, что новая тональность вносит новую краску в звучание хора и создает новые ощущения при исполнении тех или других интервалов и аккордов, а значит, еще в большей степени способствует правильному интонированию.

Коротко остановимся на вопросе ритмической устойчивости. В этом произведении достичь ее сравнительно легко, так как ритмический рисунок весьма прост. Что же касается темпа песни, то медленное движение всегда дается детям нелегко. И несомненно, неустойчивость темпа окажет отрицательное влияние и на интонацию. Вот почему хормейстер обязан найти пути к достижению ровного медленного движения. Хорошим и верным подспорьем в этом окажется постоянное ощущение метрического пульса. В данной песне такой единицей является восьмая. Полезно пропеть каждый куплет песни с ясным дроблением крупных метрических единиц на восьмые:



Хорошо также разбить хор на две равные группы (разделить каждую партию) и одной поручить исполнять песню, а другой — двигаться равными восьмыми (шаг на каждую восьмую). Далее группы меняются местами: первая шагает, а вторая поет.

Обратимся еще к одному, более сложному произведению — известному хору Р. Щедрина на стихи А. Пушкина «Тиха украинская ночь». Эти стихи композитор взял из «Песни второй» поэмы «Полтава». Напомните детям содержание поэмы, особо остановитесь на трагической судьбе Кочубея и его дочери Марии и сцене, предшествующей казни Кочубея, из которой взяты стихи. Прочитайте их:

Тиха украинская ночь.
Прозрачно небо. Звезды блещут.
Своей дремоты превозмочь
Не хочет воздух. Чуть трепещут
Сребристых тополей листы.
Луна спокойно с высоты
Над Белой Церковью сияет
И пышных гетманов сады
И старый замок озаряет.
И тихо, тихо все кругом;
Но в замке шепот и смятенье.
В одной из башен, под окном,
В глубоком, тяжком размышленье,
Окован, Кочубей сидит
И мрачно на небо глядит.
Завтра казнь...

К этим стихам А. С. Пушкина композитор добавил одну строчку, повторяемую дважды, что придало законченность, завершенность и полную самостоятельность хоровому сочинению:

Но тихо, тихо все кругом,
Но тихо, тихо все кругом,
Но тихо, тихо...

Контраст между спокойной тишиной украинской ночи и душевным смятением Кочубея перед казнью запечатлен великим поэтом с потрясающей силой. Композитор Р. Щедрин, следуя за поэтом, нашел точные музыкальные средства, которые усиливают ощущение трагедии, разворачивающейся на фоне красивой украинской природы.

Сыграем произведение на рояле и вместе с ребятами разберем его характер и строение. Наверняка дети с первого прослушивания определяют его трехчастную форму и отметят спокойный, напевный характер первой и третьей частей и взволнованный, напряженный — в середине.

Теперь можно приступать к разучиванию. Запишем хор на доске или раздадим заранее размноженные партитуры детям. Выясним его тональность, метроритмическое развитие и количество голосов. Произведение рассчитано на четырехголосный хор, однако четырехголосие

появляется эпизодически. В основном композитор использует чистое трехголосие, поэтому данный хор может исполнять коллектив, в котором есть три равноценные партии: сопрано I, сопрано II и альты. В партию вторых альтов следует определить наиболее опытных певцов, у которых низкий диапазон звучит мягко, ненапряженно.

Как всегда, перед сольфеджированием произведения разучиваем несколько упражнений, подготавливающих детей к тем трудностям, с которыми они встретятся. В данном случае предлагаем проводить разучивание сразу со всем хором, а не по партиям, поэтому и упражнения сочиняем многоголосные. Вот примеры некоторых из них:



Эти шесть упражнений подготовят детей к уверенному освоению партитуры, но для этого каждый ребенок должен хорошо понимать их задачи. Так, первые три упражнения не только настраивают хор в тональности си бемоль мажор, но и ставят цель выразительно интонировать тоническое трезвучие в различных расположениях и тесситурных условиях. Эти же упражнения акцентируют внимание юных исполнителей на интонационно точном пении мажорной терции, особенно часто встречающейся в партии вторых сопрано.

Четвертое и пятое упражнения показывают детям, как меняется характер тяготения ступеней уменьшенного септаккорда в зависимости от его нотации, а значит и тональности, к которой он принадлежит. Так, в первом случае это терцквартаккорд VII ступени в соль миноре. Вот

почему в четвертом упражнении звук *соль бемоль* в партии первых альтов должен звучать со значительным приближением к *фа*, а в пятом упражнении — *фа диез* (энгармонически равный *соль бемоль*), напротив, со стремлением к повышению — к *соль*, куда он и разрешается.

Шестое упражнение даст возможность детям уверенно переходить к повторению первой части. Дело в том, что Р. Щедрин завершает первую часть на ля-мажорном секстаккорде (доминанта минора), который готовит тональность ре минор средней части. Однако в то же время этот аккорд затрудняет уверенное вступление в начало произведения, то есть в си бемоль мажор.

Вот почему дети должны сознательно готовиться к этому переходу. Им следует объяснить, что в современной музыке часто функцию вводного тона берет на себя аккорд, по своему строению точно соответствующий мажорному. И в данном случае ля-мажорный секстаккорд является вводным в тонику си бемоль мажора. Именно эту трудность и разрабатывает шестое упражнение, которое следует исполнять сначала так, как написано, а затем в четвертом такте на первой доле делать паузу (пропевая аккорд про себя). Хорошо также в четвертом и пятом упражнениях партии первых альтов пропеть со вторыми сопрано, у которых в произведении встретится подобная трудность (см. т. 13–16).

Как только упражнения исполняются свободно, следует приступать к сольфеджированию. Поем каждую часть отдельно. Если певцы в основном справляются со своими партиями и делают несущественные ошибки, то после их исправления можно повторить весь эпизод всем хором. Но если ошибки повторяются, то необходимо каждый эпизод просольфеджировать с партией отдельно. Так, в первой части можно предвидеть ошибки в интонировании в партии первых сопрано, например, большой нисходящей секунды в 3-м, 7-м и 14-м тактах, мелодии со скрытой полифонией в 12-м такте. Чтобы не усугублять неточности в интонировании больших секунд, следует их пропеть отдельно. А эпизод со скрытой полифонией необходимо исполнить, применяя прием пения вслух и про себя. Сначала поем вслух только звуки второй октавы, а звук *соль* первой октавы про себя, затем наоборот. И только после этого исполним всю мелодию вслух.

В партии вторых сопрано необходимо обратить внимание и пропеть отдельно ход на большую сексту *фа-ре*, нисходящую большую секунду *ля-соль*, а также эпизод с 12-го по 16-й такты, где встречается альтерация звуков *соль* (гармонический си бемоль мажор) и *фа диез* как вводной ступени в тонику в параллельном *соль миноре*.

В партии первых и вторых альтов трудности вначале связаны с выразительным ладовым интонированием малой терции *ми-бемоль — соль-бемоль* в си-бемоль мажоре, а затем увеличенной секунды *ми-бемоль — фа-диез* как характерного интервала в *соль миноре*.

Несомненно, придется специально показать детям, как надо мягко, без напряжения исполнять низкие звуки в гаммаобразном движении от *соль* первой октавы к *соль* малой. Потребуется внимания и точное интонирование большой сексты *соль — ми бекар* в 17–18-м тактах. Среднюю часть хора юные певцы смогут наверняка одолеть весьма уверенно с первого раза, так как новая тональность ре минор готовится последними аккордами первой части. Пожалуй, стоит лишь обратить внимание на партию вторых сопрано, где в пятом такте появляется *фа диез*, знаменующий переход в новую тональность — *соль минор*. Возможно, придется повторить дважды и первые восемь тактов, так как при первом исполнении могут возникнуть ритмические ошибки, связанные с имитационным развитием в партиях.

Особо остановимся на заключительном аккорде этой части. Здесь композитор, подчеркивая драматическую кульминацию произведения, использует не только довольно высокую тесситуру во всех партиях, но и чрезвычайно яркую гармоническую краску, так называемый прерванный оборот на двойной доминанте (малый уменьшенный септаккорд на IV повышенной ступени си бемоль мажора). В этом аккорде высокие ноты приходится на партию первых альтов — это *ре* второй октавы. Правда, этот звук в партии альтов уже встречался в начале последней фразы, но там его исполняет весь хор, а здесь он принадлежит только первым альтам и должен звучать в общем аккорде весьма насыщенно. Если первым альтам этот звук петь трудно, можно рекомендовать исполнить последние три такта второй части следующим образом: все альты (первые и вторые) поют звук *си бемоль* первой октавы, а

затем *си бемоль* малой, вторые сопрано — *ре* второй и *ре* первой октавы, первые сопрано делятся на два голоса и поют терцию *ми бекар* — *соль* второй октавы, а затем ту же терцию октавой ниже:

Короткая реприза наверняка будет исполнена уверенно с первого раза. Пожалуй, потребуется дополнительное усилие для интонационно точного пения последних четырех тактов, где нота *ре* второй октавы (терция *си-бемоль-мажорного* трезвучия) попеременно появляется то в партии вторых сопрано, то первых. В этом эпизоде полезно снова применить прием пения то вслух, то про себя; например, альты исполняют квинту *си бемоль* — *фа* вслух, а сопрано поют вслух только *ре* второй октавы.

После такой кропотливой работы над выразительным и точным интонированием можно переходить к пению со словами. Именно в этот момент следует обратить внимание юных певцов на средства музыкальной выразительности, которые использует в сочинении Р. Щедрин, и в связи с этим коротко остановиться на его творчестве.

Родион Константинович Щедрин — воспитанник Московского хорового училища имени А. В. Свешникова и Московской консерватории имени П. И. Чайковского. Он один из ведущих современных композиторов, демонстрирующий яркую индивидуальность восприятия современной действительности и воплощения ее образов в музыке. Интересы музыканта чрезвычайно широки и разнообразны. В своем творчестве он обращается к опере («Не только любовь», «Мертвые души»), балету («Конек-горбунок», «Кармен-сюита», «Дама с собачкой», «Чайка»), симфонии, инструментальному концерту, камерным

и вокальным жанрам. Среди хоровой музыки широкую популярность получили его хоры на стихи А. Пушкина, А. Вознесенского. Главное направление в хоровом творчестве композитора — это поиск таких выразительных средств, которые наиболее полно и ярко выявляют содержание текста. Прекрасно зная возможности человеческого голоса, Р. Щедрин применяет самые новые приемы музыкального языка, ставя перед исполнителями весьма сложные задачи. Но эти приемы всегда логичны и точны, и потому после серьезной работы над их освоением становятся вполне доступными.

В данном сочинении композитор пользуется довольно простыми приемами музыкального развития мелодии, гармонии, ритмики, но этими скупыми средствами рисует замечательную картину, глубоко раскрывающую смысл пушкинских стихов. Так, вначале «пустая» квинта у альтов и стремительный октавный взлет в партиях сопрано помогают создать зримый образ широкого простора. В то же время уменьшенный септаккорд как бы вносит в атмосферу тишины и покоя тревогу и настороженность. Однако последующая исключительная по красоте мелодическая линия в партии первых сопрано и сопровождающие ее голоса снимают напряжение, подчеркивая спокойствие и тишину летней украинской ночи. В средней части благодаря использованию имитации и секвенции композитор резко меняет характер музыки на тревожный, взволнованный. Три фразы секвенции — как мощная пружина, раскручивающаяся к кульминационным четырехголосным аккордам двойной доминанты. Драматическая кульминация на прерванном обороте как бы повисает в воздухе, но после паузы вновь звучит начальная тема, которая еще более подчеркивает резкий контраст между душевным состоянием героя и окружающей природой.

Все это юные певцы должны хорошо понять и почувствовать, для того чтобы найти точные краски в голосе. Еще не приступая к исполнению с текстом, попробуем наметить с детьми характер звучания каждой части, используя пение на слоги, например, первую и третью части на *лю*, а вторую — на *ды*. Слог *лю* поможет ребятам найти легкое, напевное звучание в первой и третьей частях, а слог *ды* — упругое, сочное во второй. После этого добиваемся нужного характера звучания и с текстом.

Освоение текста вряд ли вызовет сложности, так как произведение к этому моменту будет выучено весьма основательно. Но серьезного внимания потребуют вопросы дыхания. Так, уже в начале хора первые две фразы можно разделить дыханием, тем более, что в партии альтов между ними есть пауза. Однако при повторении первой части между этими фразами в партиях сопрано возобновлять дыхание никак нельзя, так как нарушается смысловое единство: «Луна спокойно с высоты над Белой Церковью сияет». В следующем эпизоде (т. 9–20) разумно возобновить дыхание первым сопрано в 14-м такте и перед 15-м тактом в партиях вторых сопрано и альтов, что полностью соответствует содержанию: «Своей дремоты превозмочь не хочет воздух. Чуть трепещут серебристых тополей листы». Однако при исполнении этого эпизода со следующими словами дыхание нужно возобновлять в партии первых сопрано в 16-м такте, а у вторых сопрано и альтов — перед 17-м тактом. Так требует смысл слов: «...и пышных гетманов сады и старый замок озаряет. И тихо, тихо все кругом».

Исключительно важную роль играют моменты дыхания в средней части. Так, секвентное развитие в первых восьми тактах (две фразы по четыре такта) подсказывает возможность возобновления дыхания перед словом «в глубоком», однако это приведет к смысловым потерям и нарушит динамическое развитие. В данном случае необходимо объединить фразы и спеть на одном дыхании эпизод с 5-го по 16-й такты (естественно, используя при этом в каждой партии прием цепного дыхания). И лишь перед последней фразой на слова «и мрачно на небо глядит» всему хору следует возобновить дыхание, что позволит с особой силой передать кульминацию произведения.

Если первая и третья части исполняются в умеренном темпе, то во второй части агогические изменения играют важную роль в выразительном исполнении. Руководитель должен вместе с детьми наметить четкую линию в темповой шкале этой части. Подвижное начало через замедление переходит в сдержанное движение. И эта постепенность в изменении темпа должна быть хорошо почувствована каждым певцом.

В средней части требует внимания и динамическое развитие. Начиная с довольно уверенного звучания, следует

к 7-му такту сделать значительное *diminuendo*, с тем чтобы от *piano* в 8-м такте начать постепенное нарастание динамики к кульминации. Конечно, ясность слов имеет первостепенное значение в любом эпизоде сочинения, но в кульминации и подходе к ней следует от детей добиваться особой четкости и выразительности. Слова «заутра казнь» должны прозвучать, как мощный набат.

Изучая этот хор, можно воспользоваться сменой тональности для обострения интонационных ладовых связей. Первую и третью части пойте на полтона выше, а вторую — на полтона выше и ниже. Более высокая тональность поможет найти «острое» звучание мажорной терции, а понижение на полтона средней части обеспечит упругое, сочное звучание кульминации.

Как всегда, рекомендуем использовать в репетиционный период и игровые моменты. Скажем, заключительную часть хора можно исполнять следующим образом. Разобьем хор на три группы. Первую фразу поем вместе, то есть тремя группами, вторую уже двумя, а третью — одной. Так динамический спад будет достигнут значительно легче и даже нагляднее. Этот прием в конечном счете приведет к тому, что дети смогут и всем хором добиться такого же эффекта.

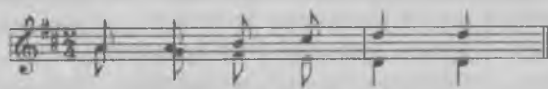
В арсенале разнообразных приемов, активизирующих процесс работы с детьми, особая роль должна отводиться игре в различных ее формах. Во время игры с детьми снимается скованность, они чувствуют себя свободно и потому значительно полнее проявляют свои способности. Используя игровые приемы в хоровых занятиях, руководитель, как правило, добивается очень важного момента в коллективной деятельности — атмосферы эмоциональной отзывчивости. В это время он может достичь с хористами выполнения таких задач, на решение которых в других условиях потребуются многие часы репетиционных занятий. Особенно важно игру использовать с младшими школьниками.

Приведем конкретные примеры. Взяв для разучивания русскую народную песню «Перед весной», заранее наметим в ней исполнительский план, касающийся динамики: постепенное усиление звучности, а затем ослабление ее до первоначального уровня. Этот план определяет и характер игры. Дети должны «зримо» прочувствовать постепенное приближение хоровода и его удаления.

Построим детей в два-три ряда и поставим с двух сторон перед хором на одинаковом расстоянии друг от друга несколько стульев. Теперь предложим хористам двигаться равномерными шагами (шаг на каждую метрическую долю) от стула к стулу, на каждый куплет.

Предварительно договоримся с ребятами, что от куплета к куплету следует прибавлять звучность так, чтобы достичь самого громкого пения при подходе к последнему стулу; затем, двигаясь в обратном направлении, снова уменьшать динамику до первоначальной. При многократном повторении такой игры хормейстер не только добьется нужной динамической палитры, но и достигнет ровности темпа (этому будет способствовать движение) и определенных успехов в пении без сопровождения.

При разучивании песни А. Пахмутовой на слова Ю. Черных «Кто пасется на лугу?» можно применить игру, помогающую достичь точного интонирования в заключительной двухголосной фразе. Несомненно, на первоначальном этапе овладения навыками многоголосного пения добиться от детей свободного исполнения этой фразы будет нелегко. Предложим первым и вторым голосам стать в одну линию посередине зала: первым голосам — лицом к дирижеру, а вторым — спиной к нему. Теперь каждая партия должна показать свой мелодический рисунок движением:



Так, первые голоса дважды протопают на месте (*ля* — *ля*), затем сделают три шага назад (*ля* — *си* — *до* *диез* — *ре*) и приставят ногу на втором *ре*. Вторые же голоса сразу сделают четыре шага от центра (*ля* — *соль* — *фа-диез* — *ми* — *ре*) и приставят ногу на втором *ре*. Зрительное восприятие противоположного движения мелодических линий первого и второго голосов от одного звука облегчит и верное его воспроизведение.

Приведенные примеры убеждают нас в том, что прочувствованное сердцем и понятое умом содержание песни помогает ребенку с легкостью и даже с увлечением преодолеть порой серьезные трудности, заложенные в ней.

Несколько слов о значении первого занятия в только что организованном хоре. К его проведению руководитель должен подготовиться особенно тщательно. Начинать первое занятие рекомендуем, конечно, с песни, причем с самой распространенной и известной, например, «Наш край» Д. Кабалецкого. После первого же ее пропевания скажите ребятам, что их исполнение, хотя оно было задорным, звонким, назвать хоровым никак нельзя. Почему? Да потому, что начали песню не все вместе, произносили слова вразнобой, мелодию пели не все правильно и исполняли ее от начала до конца одинаково громко. А в хоровом пении нужно одновременно начинать и оканчивать песню в целом и отдельные ее части, одинаково четко произносить слова, точно петь мелодию — так, как будто поет ее один человек (если она одnogолосная). Важно также, чтобы все одинаково понимали содержание песни и сознательно исполняли ее отдельные части или куплеты то тише, то громче, то медленнее, то скорее. Чтобы выполнить хотя бы некоторые из этих требований, например, одновременно начинать и заканчивать песню, просим детей подчиняться руке дирижера. А для этого они должны уметь понимать его указания. Самые первые дирижерские жесты весьма просты и запомнить их нетрудно.

На первом занятии ребята запоминают только четыре «слова», показываемые рукой дирижера. Если это удастся сделать, то в конце репетиции дети смогут убедиться в том, что их пение начинает приближаться к хоровому.

Первое «слово», которое они должны узнать, — это *внимание*. Показывается оно поднятием чуть согнутых рук почти до уровня плеч. По этому «слову» глаза всех ребят устремляются на руки руководителя, а корпус принимает соответствующее певческое положение.

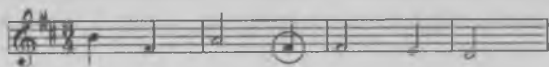
Второе «слово» — *дыхание*. Напоминаем детям, что прежде чем начать говорить, они обязательно делают вдох, иначе им не удалось бы произнести ни одного слова. То же и при пении. Причем при хоровом исполнении вместе взятое дыхание обеспечит и одновременное начало звука. Показывается это «слово» движением рук от исходного момента (*внимание*) кверху.

Третье «слово» — *начало пения*. Дирижер показывает его непосредственно после *дыхания* движением рук вниз, в определенную точку.

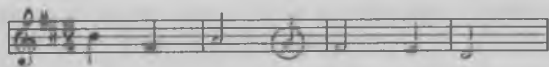
Четвертое «слово» — *окончание* песни или ее части показывается следующим образом: от момента задержки последнего звука рука поднимается кверху и делает петлю, как бы обрывая нитку.

Прорепетировав все четыре «слова» последовательно на какой-либо части песни, руководитель еще и еще раз объясняет и на конкретных примерах показывает огромное значение этих жестов для хорового пения.

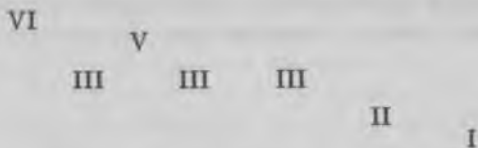
Чрезвычайно важно с первых же занятий прививать ребятам серьезное отношение к точному воспроизведению музыкального текста. Так, в песне «Наш край» обычно неправильно исполняется ее окончание, вместо:



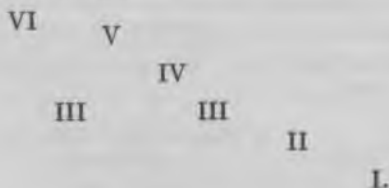
поют:



Чтобы верно исполнить данную часть песни, на первом занятии можно воспользоваться либо цифровым, либо графическим ее изображением (цифра — ступень лада):



а не так:



Такой способ поможет детям, не знающим нот, точно передать мелодический рисунок песни.

Исполнив песню в последний раз с соблюдением всех новых для детей правил, покажите хору, насколько их пение стало выразительнее и красивее.

Как видим, внимание к руке дирижера следует воспитывать с первых занятий. К управлению хором руководитель обязан относиться очень серьезно и постоянно совершенствовать свое мастерство. Его жест должен быть ясным, определенным, четким, фигура — подтянутой, а внешний облик — одухотворенным.

С особой тщательностью следует подходить к организации *ауфтакта* — предварительного взмаха к доле, направляющего исполнителей в нужный темп, динамику, характер звуковедения. Ауфтакт показывает также певцам дыхание, начало и окончание песни и отдельных ее частей.

Применение всего комплекса дирижерских приемов в репетиционной работе поможет руководителю наладить необходимый творческий контакт с коллективом и во время концертных выступлений. Указания дирижера, касающиеся строя, динамики и агогики, будут выполняться сознательно и своевременно, способствуя тем самым глубокому, правдивому донесению до слушателя идейно-художественной сути произведения.

В заключение подчеркнем, что руководитель детского хора должен быть педагогом, воспитателем, учителем пения, дирижером, артистом — то есть разносторонне образованным музыкантом, чтобы суметь выполнить важные задачи, которые возлагаются на него Искусством.

Приложение

ПРИМЕРНЫЙ РЕПЕРТУАР ДЕТСКИХ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ

I. ДЛЯ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Песни русских композиторов

А. Аренский

КУКУШКА (ТАМ ВДАЛИ ЗА РЕКОЙ). Слова А. Плещеева.
СПИ, ДИТЯ МОЕ, УСНИ. Слова А. Майкова.
КОМАР ОДИН ЗАДУМАВШИСЬ.

А. Гречанинов

ПРО ТЕЛЕНОЧКА. Слова И. Новикова.
ДОН-ДОН. Слова народные.
КОЛЫБЕЛЬНАЯ. Слова народные.
ПОДСНЕЖНИК. Слова Allegro.
ПРИЗЫВ ВЕСНЫ. Слова народные.
КОЛЫБЕЛЬНАЯ. Слова М. Лермонтова.

Вик. Калинин

СОЛНЫШКО.
ТЕНЬ-ТЕНЬ.
ЗАИНЬКА.
КИСКА.
ЗВЕЗДОЧКИ.

Ц. Кюи

ПЕТУХ.
МАЙСКИЙ ДЕНЬ. Слова А. Плещеева.
ЛЕТО. Слова А. Плещеева.
ВЕСЕННЯЯ ПЕСЕНКА. Слова И. Белоусова.
ОСЕНЬ. Слова А. Плещеева.
ЗИМА. Слова Е. Баратынского.
ВЕСНА. Слова Ф. Тютчева.

А. Лядов

КОЛЫБЕЛЬНАЯ. Слова народные.
ЗАЙЧИК. Слова народные.

С. Рахманинов

ОСТРОВОК. Слова К. Бальмонта.
СИРЕНЬ. Слова Е. Бекетовой (переложение В. Попова).

П. Римский-Корсаков

ПРОВОДЫ МАСЛЕНИЦЫ (из оп. «Снегурочка»)
Переложение для детского хора.
ХОР ПТИЦ (из оп. «Снегурочка»), облегченная редакция.

С. Танеев

ОСТРОВОК. Слова К. Бальмонта.
КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ (переложение В. Попова).

П. Чайковский

КОЛЫБЕЛЬНАЯ (СПИ, ДИТЯ МОЕ). Слова А. Майкова.
ПЕСНЯ О СЧАСТЬЕ (из оп. «Орлеанская дева»).
Слова Н. Кончаловской.
ДЕТСКАЯ ПЕСЕНКА («МОЙ ЛИЗОЧЕК»). Слова К. Аксакова.
ВЕСНА. Слова А. Плещеева.
КОЛЫБЕЛЬНАЯ В БУРЮ. Слова А. Плещеева.

Песни зарубежных композиторов

И. С. Бах

ЗА РЕКОЮ СТАРЫЙ ДОМ. Русский текст Д. Тонского.
ТЫ ШУМИ, ЗЕЛЕНЫЙ БОР. Русский текст Д. Тонского.
ЗИМА. Русский текст М. Ивенсен.
УТРО (ПЕРЕД ДОРОГОЙ). Русский текст Н. Френкель.
МЕЛЫКНЕТ ЗА ЧАСОМ ЧАС. Русский текст Я. Серпина.
ЖИЗНЬ ХОРОША. Русский текст Я. Родионова.

Л. Ветховен

МАЛИНОВКА. Слова Д. Бюргера.
СУРОК. Русский текст С. Спасского.
ВЕСНОЮ. Русский текст А. Глобы (переложение В. Попова).
КРАЙ РОДНОЙ.
ПОХОДНАЯ ПЕСНЯ. Русский текст Т. Сикорской.

И. Брамс

КОЛЫБЕЛЬНАЯ. Русский текст Т. Сикорской.
ПЕТРУШКА.

Й. Гайдн

ПАСТУХ. Русский текст Я. Серпина (переложение В. Попова).
МЫ ДРУЖИМ С МУЗЫКОЙ. Русский текст Т. Сикорской.

А. Гретри

СПОР.

В. Моцарт

ДЕТСКИЕ ИГРЫ. Русский текст Е. Малининой.
ВЕСЕННЯЯ. Слова Оверьек. Русский текст Т. Сикорской.
КОЛЫБЕЛЬНАЯ. Русский текст Я. Серпина.
ЦВЕТЫ. Русский текст Я. Серпина.

Р. Шуман

ИГРА В СОЛДАТИКИ (МАРШ). Перевод Н. Карпова.
ДОМИК У МОРЯ. Русский текст К. Алемасовой
(переложение В. Попова).
ВЕЧЕРНЯЯ ЗВЕЗДА. Русский текст Я. Родионова.
СОВЕНОК. Слова Г. Фаллерсбен. Русский текст Я. Родионова.

ВОСКРЕСНЫЙ ДЕНЬ. Перевод Ю. Фадеевой.
РОЖДЕСТВЕНСКАЯ ПЕСНЯ. Перевод Ю. Матюхина.
НЕБЫВАЛАЯ СТРАНА. Перевод Я. Родионова.

А. Тома
ВЕЧЕРНЯЯ ПЕСНЯ.

Песни современных композиторов

Л. Бекман
ЕЛОЧКА. Слова Р. Кудашевой.

Р. Войко
УТРО. Слова С. Есенина.
КАПЕЛЬ. Слова М. Садовского.
БАЛАЛАЙКА. Слова Э. Петровой.
Из цикла «Песни в стиле разных народов». Слова В. Викторова:
НЕБЫЛИЦЫ (в немецком стиле).
Я ЛЕЧУ ОСЛИКА (в латиноамериканском стиле).
ЧТО ДУМАЕТ ПТИЦА (в английском стиле).
ДЕЛО БЫЛО В КАРОЛИНЕ (в американском стиле).
САПОЖКИ (в польском стиле).

И. Дунаевский
СПОЙ НАМ, ВЕТЕР. Слова В. Лебедева-Кумача.

М. Красев
ЗОЛОТАЯ ОСЕНЬ. Слова Н. Френкель.
ОСЕНЬ. Слова М. Ивенсен.
ЕЛОЧКА. Слова Э. Александровой.

В. Кикта
РЯБЧИК. Слова А. Барто.
ОСЕННИЕ ИГРЫ КОСАЧЕЙ. Слова А. Барто.
ВЕСЕННИЙ КОЛОКОЛЬЧИК. Слова В. Татарина.

Д. Кабалевский
НАШ КРАЙ. Слова А. Пришелеца.
СПОКОЙНОЙ НОЧИ. Слова В. Викторова.

З. Левина
БЕЛОЧКА. Слова Л. Некрасовой.
ТИМОТИ-ТИМ. Слова А. Милна, перевод В. Познера.
ПРИШЛА ВЕСНА. Слова Л. Некрасовой.
КОЛЫБЕЛЬНАЯ. Слова Т. Спендиаровой.
ТИК-ТАК. Слова Т. Спендиаровой.

В. Локтев
ОЙ, ПО-НАД ВОЛГОЙ. (Обр. мелодии совр. нар. песни).

Т. Попатенко
РОДИНА. Слова И. Лешкевич.
СКВОРУШКА ПРОЩАЕТСЯ. Слова М. Ивенсен.
КОТЕНОК И ЩЕНОК. Слова В. Викторова.

А. Пахмутова
ПЧЕЛКА. Слова С. Гребенникова и Н. Дубравина.
КТО ПАСЕТСЯ НА ЛУГУ? Слова Ю. Черных.

ПЕСЕНКА О СМЕШНОМ ЧЕЛОВЕЧКЕ. Слова Н. Шемятенковой.

Г. Свиридов

ПЕСНЯ О МОСКВЕ. Слова А. Барто.

Е. Тиллчеева

БЕРЕЗКА. Слова А. Абрамова.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ УРОК. Слова Я. Серпина

(Цикл попевок по музыкальной азбуке).

А. Филипенко

БЕРЕЗОНЬКА. Слова Т. Волгиной.

ВЕСЕЛЫЙ МУЗЫКАНТ. Слова Т. Волгиной.

А. Флярковский

УЛИТКА. Слова В. Татаринова.

КОЛЫБЕЛЬНАЯ. Слова В. Татаринова

(из цикла «Я с мамой иду в зоосад»).

А. Хачатурян

МЕЛОДИЯ. Слова П. Синявского.

(Тема «Андантино» из «Детского альбома»).

Ю. Чичков

ЗДРАВСТВУЙ, РОДИНА МОЯ. Слова К. Ибряева.

ОСЕНЬ. Слова И. Мазнина.

ЖУРА, ЖУРА-ЖУРАВЕЛЬ.

Русские народные песни¹²¹

А Я ПО ЛУГУ. Обр. Л. Тихеевой.

АХ, УТУШКА МОЯ ЛУГОВАЯ. Обр. Л. Тихеевой.

ВО ПОЛЕ БЕРЕЗА СТОЯЛА.

ВОТ УЖ ЗИМУШКА ПРОХОДИТ (ПЕРЕД ВЕСНОЙ).

В ТЕМНОМ ЛЕСЕ.

В СЫРОМ БОРУ ТРОПИНА.

ЗЕМЕЛЮШКА ЧЕРНОЗЕМ. Обр. А. Лядова.

КАК ПОШЛИ НАШИ ПОДРУЖКИ. Обр. А. Луканина.

КАК У НАШИХ У ВОРОТ. Обр. А. Луканина.

КАК НА ТОНЕНЬКИЙ ЛЕДОК. Обр. М. Иорданского.

ЛЕН ЗЕЛЕНОЙ.

НА ГОРЕ-ТО КАЛИНА.

НА ЗЕЛЕНОМ ЛУГУ (ДУДКА).

НЕ ЛЕТАЙ, СОЛОВЕЙ. Обр. А. Егорова.

ПОЙДУ ЛЬ Я, ВЫЙДУ ЛЬ Я. Обр. А. Лядова.

СЕЯЛИ ДЕВУШКИ ЯРОВОЙ ХМЕЛЬ.

СО ВЬЮНОМ Я ХОЖУ. Обр. А. Гречанинова.

У МЕНЯ ЛЬ ВО САДОЧКЕ. Обр. Н. Римского-Корсакова.

ХОДИЛА МЛАДЕШЕНЬКА ПО БОРОЧКУ.

Обр. Н. Римского-Корсакова.

Я НА КАМУШКЕ СИЖУ. Обр. Н. Римского-Корсакова.

¹²¹ Разучивая и исполняя русские народные песни, необходимо стараться «обыгрывать» их, особенно хороводные, игровые, шуточные. Можно использовать простейшие движения, хлопки, элементарное музыкальное сопровождение (деревянные ложки, палочки, трещотки, колокольчики и пр.).

Песни разных народов

СЕЛ КОМАРИК НА ДУБОЧЕК (Белорусская).
САВКА И ГРИШКА (Белорусская).
ПЕРЕНЕЛОЧКА (Белорусская).
ЖУРАВЕЛЬ (Украинская).
ОЙ, ЕСТЬ В ЛЕСУ КАЛИНА (Украинская).
СОЛНЫШКО ВСТАВАЛО (Литовская).
КУКУШКА (ЗОВЕТ ЗВЕРЕЙ КУКУШКА) (Эстонская).
У КАЖДОГО СВОЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ
(Эстонская). Обр. В. Попова.
РАЗ, ДВА, ТРИ, ЧЕТЫРЕ, ПЯТЬ (Чешская). Обр. Р. Бойко.
ПЕНИЕ ПТИЦ (Польская).
КАМЕРТОН (Норвежская).
КУКУШКА (Швейцарская).
КАДЕ РУССЕЛЬ (Французская). Обр. Ж. Векерлена.
КОРАБЛИК И ЮНГА (Французская). Обр. В. Локтева.
ПАСТУШКА (Французская). Обр. Векерлена.
ПАСТУШЬЯ ПЕСНЯ (Французская).
ПРО КОТЯТ (Английская). Обр. Феркельмана.
СПИ, МАЛЫШ (Английская). Обр. В. Локтева.
СЕМЕРО ЖУКОВ (Немецкая). Обр. В. Попова.
ПТИЧКА (Украинская).
ОЙ, БЕЖИТ РУЧЬЕМ ВОДА (Украинская).
ВЕСЕЛЫЕ ГУСИ (Украинская). Обр. М. Красева.
ОХОТНИЧЬЯ ШУТОЧНАЯ (Польская).
ЛЮБОПЫТНЫЙ ДРОЗД (Польская).

II. ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЛЯ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ВОЗРАСТА

Музыка русских классиков

А. Алябьев

ЗИМНЯЯ ДОРОГА. Слова А. Пушкина. Переложение А. Луканина.
ПРОЩАНИЕ С СОЛОВЬЕМ. Перевод М. Слонова.

М. Анцев

КОЛОКОЛЬЧИКИ. Слова А. Толстого.
ОСЕНЬ. Слова неизвестного автора.

А. Бородин

СПЯЩАЯ КНЯЖНА. Слова А. Бородина. Переложение В. Попова.

А. Варламов

ГОРНЫЕ ВЕРШИНЫ. Слова М. Лермонтова. Обр. А. Луканина.

М. Глинка

ПОПУТНАЯ ПЕСНЯ. Слова Н. Кукольника. Пер. В. Соколова.
НЕ ПОЙ, КРАСАВИЦА, ПРИ МНЕ. Слова А. Пушкина.
Переложение С. Благообразова.
СЛАВЬСЯ. Слова С. Городецкого. Перевод С. Любского.

Р. Глиэр

ВЕЧЕР. Слова А. Плещеева.
ЗДРАВСТВУЙ, ВЕСНА! Слова Н. Найденовой.
В СИНЕМ МОРЕ. Слова неизвестного автора.
СИЯЕТ СОЛНЦЕ. Слова Ф. Тютчева.

ЗДРАВСТВУЙ, ГОСТЬЯ-ЗИМА. Слова И. Никитина

А. Гречанинов

ПРИШЛА ВЕСНА. Слова И. Белоусова.

Из цикла «Ай, дуду» на народные слова:

АЙ, ДУДУ.

ПРИЗЫВ ВЕСНЫ.

КОЗЕЛ ВАСЬКА.

В ЧИСТОМ ПОЛЕ ДУБ СТОИТ.

КОЛЫБЕЛЬНАЯ.

Из цикла «Жаворонок»:

ТЫ ЗАПОЙ, ЖАВОРОНОЧЕК.

СОВУШКИНА СВАДЬБА.

Из цикла «В деревне»:

КАПЛЯ ДОЖДЕВАЯ. Слова М. Гартмана.

ИЗ ГОРОДА В ДЕРЕВНЮ. Слова Н. Некрасова.

Из цикла «Времена года»:

КАТАНЬЕ С ГОР. Слова народные.

ЧЕРЕМУХА. Слова С. Есенина.

ОСЕНЬ. Слова Е. Баратынского.

ЗВОНЫ. Слова народные.

А. Гурилев

НЕ ШУМИ ТЫ, РОЖЬ, СПЕЛЫМ КОЛОСОМ.

Слова А. Кольцова (дуэт).

М. Ипполитов-Иванов

В РАЗЛУКЕ С РОДИНОЙ. Слова Г. Гейне, перевод М. Михайлова.

НОЧЬ. Перевод М. Михайлова.

СЛАВИМ СОЛНЦЕ. Слова М. Павловой (канон).

(Тема из соч. «Гимн труду».)

ВЕЧЕР В СУББОТУ. Слова И. Аксакова.

В. Калининков

Из цикла 10 детских песен для двухголосного хора:

ЖУРАВЕЛЬ.

КОТИК.

СОСНЫ.

ВЕСНА.

ЖАВОРОНОЧЕК.

А. Корещенко

ВО САДУ-САДОЧКЕ. Слова Мея.

МАЙСКАЯ ПЕСНЯ.

Ц. Кюи

ЗАРЯ ЛЕНИВО ДОГОРАЕТ. Слова С. Надсона.

ОМЫВШИСЬ НА ЗАРЕ. Слова С. Надсона.

ВСЮДУ СНЕГ. Слова И. Белоусова.

ГРОЗА. Слова И. Белоусова.

ВЕСЕННЕЕ УТРО. Слова И. Белоусова.

С. Рахманинов

Шесть хоров на стихи русских поэтов:

СЛАВЬСЯ. Ст. Н. Некрасова.

НОЧКА. Ст. В. Ладыженского.

СОСНА. Ст. М. Лермонтова.

ЗАДРЕМАЛИ ВОЛНЫ. Ст. К. Р.

НЕВОЛЯ. Ст. Н. Цыганова.

АНГЕЛ. Ст. М. Лермонтова.

ВЕСЕННИЕ ВОДЫ. Слова Ф. Тютчева.

Пер. В. Соколова или А. Егорова.

СИРЕНЬ. Слова Е. Бекетовой. Переложение В. Попова.

Н. Римский-Корсаков

ЗВОНЧЕ ЖАВОРОНКА ПЕНЬЕ. Слова А. Толстого.

НЕ ВЕТЕР, ВЕЯ С ВЫСОТЫ. Слова А. Толстого.

Переложение А. Егорова.

А. Рубинштейн

ГОРНЫЕ ВЕРШИНЫ. Слова М. Лермонтова (дуэт).

С. Танеев

ГОРНЫЕ ВЕРШИНЫ. Слова М. Лермонтова (дуэт).

СОСНА. Слова М. Лермонтова.

КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ. Слова С. Танеева.

Переложение В. Попова.

П. Чайковский

РАССВЕТ. Слова И. Сурикова (дуэт).

КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ В БУРЮ. Слова А. Плещеева.

Переложение В. Соколова.

ЛЕГЕНДА. Слова А. Плещеева (вариант — пер. В. Соколова).

УЖ ВЕЧЕР... Дуэт Лизы и Полины из оперы «Пиковая дама».

Слова В. Жуковского.

Хор девушек из оперы «Евгений Онегин».

П. Чайковский

НЕСЖАТАЯ ПОЛОСА. Слова Н. Некрасова.

ЗЕЛЕНый ШУМ. Слова Н. Некрасова.

Музыка зарубежных классиков

И. С. Бах

НАМ ДЕНЬ ПРИНОСИТ СВЕТ ЗАРИ.

Русский текст Я. Родионова. Переложение В. Попова.

ПЕРЕД ДОРОГОЙ. Русский текст Я. Серпина.

(Ария из «Нотной тетради Анны-Магдалены Бах»). Переложение В. Попова.

ВЕСЕННЯЯ ПЕСНЯ. Русский текст С. Гинзберг.

Переложение В. Попова.

НОЧЬ ОТОШЛА БЕССЛЕДНО. Русский текст П. Богданова
(Тердет из Мотета ми минор).

И. С. Бах — Ш. Гун

AVE MARIA.

Л. Бетховен

КРАЙ РОДНОЙ. Обр. И. Пономарькова.

ПРОСЛАВЛЕНИЕ БОГА ПРИРОДОЮ. Слова Х. Геллерта.

Переложение М. Слонова.

ВЕСНОЮ. Русский текст А. Глобы. Переложение В. Попова.

Й. Брамс

ВОСКРЕСЕНЬЕ. Слова народные. Русский текст Я. Серпина.

Переложение В. Попова.

В ЧАС, КОГДА ЛУЧАМИ СОЛНЦА (КАНОН).

Русский текст Ю. Хазанова.

AVE MARIA.

ДАНКО. Русский текст Э. Мороза.

К. М. Вебер

ВЕЧЕРНЯЯ ПЕСНЯ. Русский текст Я. Серпина. Обр. В. Попова.
ЭХО В ЛЕСУ.

И. Гайдн

ВОТ ОПЯТЬ УХОДИТ ЛЕТО. Русский текст П. Синявского.
Переложение В. Попова («Пропальная песня» из сб. «Песни»).

ПАСТУХ. Русский текст Я. Серпина. Обр. В. Попова.

Э. Григ

ЗАХОД СОЛНЦА. Русский текст С. Свириденко.
ЛЕБЕДЬ. Слова Ибсена. Перевод М. Слонова.

Д. Каччини

AVE MARIA.

Ф. Мендельсон

ЛЕСНАЯ ПЕСНЯ. Русский текст К. Алемасовой.
ВОСКРЕСНЫЙ ДЕНЬ. Русский текст Я. Серпина. Обр. В. Попова.
ПОЛЕВЫЕ ЦВЕТЫ. Слова Г. Гейне. Русский текст Л. Эсбер.
ВОСКРЕСНОЕ УТРО.
AVE MARIA.

В. А. Моцарт

СВЕТЛЫЙ ДЕНЬ. Русский текст К. Алемасовой.
Переложение В. Попова (Песня «К Хлое»).

ЦВЕТЫ. Русский текст Я. Серпина. Обр. В. Попова.

СЛАВА СОЛНЦУ (КАНОН).

АЗБУКА.

ХОР ИЗ ОПЕРЫ «ВОЛШЕБНАЯ ФЛЕЙТА»

(«Откуда приятный и нежный тот звон»).

Дж. Перголези

СТАВАТ МАТЕР, ХОР № 1.

Ф. Шопен

ЖЕЛАНИЕ. Слова С. Витвицкого.
Перевод Вс. Рождественского. Переложение В. Соколова.

Ф. Шуберт

КУДА? Слова В. Мюллера. Перевод И. Тюменева.
БАРКАРОЛА.
AVE MARIA.

Р. Шуман

ВЕЧЕРНЯЯ ЗВЕЗДА. Перевод И. Тюменева.
ЛОТОС. Перевод М. Михайлова.
ДОМИК У МОРЯ.

Песни современных композиторов

Р. Бойко

УТРО. Слова С. Есенина.
КАПЕЛЬ. Слова М. Садовского.

О. Галахов

ВОЛШЕБНАЯ СВИРЕЛЬ.

Г. Дмитриев

ДЕВУШКА ПЕЛА В ЦЕРКОВНОМ ХОРЕ.
(Цикл из 5 хоров на стихи А. Блока.)

И. Дунаевский

ПУТИ-ДОРОГИ. Слова С. Алымова.
СПОЙ НАМ, ВЕТЕР. Слова В. Лебедева-Кумача.

КОЛЫБЕЛЬНАЯ из к/ф «Цирк».
СКВОРЦЫ ПРИЛЕТЕЛИ. Слова М. Матусовского.
«ВЬЕТСЯ ДЫМКА». Песня из к/ф «Волга-Волга».

Я. Дубравин

ПЕСНЯ О ЗЕМНОЙ КРАСОТЕ. Слова В. Суслова.

А. Жилинский

КРАЙ РОДНОЙ И ЛЮБИМЫЙ. Слова Э. Залите.

Д. Кабалевский

СЧАСТЬЕ. Слова О. Высотской.

Т. Корганов

УТРЕННИЙ КАНОН. Слова А. Бланка.
РАЗДЕВАЕТСЯ ЛЕСОК. Слова Э. Люкиковой.
ВЕСЕННИЙ ДОЖДИК.
ШОРОХИ.

Е. Крылатов

КОЛЫБЕЛЬНАЯ МЕДВЕДИЦЫ. Из м/ф «Умка».
Слова Ю. Яковлева.
ПРЕКРАСНОЕ ДАЛЕКО. Из к/ф «Гостя из будущего».
Слова Ю. Энтина.
ЛАСТОЧКА.

М. Красев

РУМЯНОЙ ЗАРЕЮ. Слова А. Пушкина (дуэт).

М. Минков

СПАСИБО, МУЗЫКА! Слова Д. Иванова.
ТЕЛЕГА. Слова М. Пляцковского.

Я. Озолинъ

ЛЕС РАСКИНУЛСЯ ДРЕМУЧИЙ. Слова А. Броделе.
Перевод с латышского В. Алатырцева.

А. Пахмутова

УТРО, ЗДРАВСТВУЙ! Слова С. Гренникова.
ПРОСЬБА. Слова Р. Рождественского.
ВОПРОС. Слова Р. Рождественского.
ХОР ХОРОШИЙ. Слова Н. Добронравова.

Т. Попатенко

БЕРЕЗА. Слова С. Есенина.

А. Петров

ПЕСНЯ МАТЕРИНСКОЙ ЛЮБВИ. Слова Т. Калининой.

С. Прокофьев

ГИМН МОСКВЕ. По мотивам оперы «Война и мир».
Перевод Ю. Славнитского.

В. Рубин

ПО БУКВАРИ. Слова Н. Некрасова.
КОЛЫБЕЛЬНАЯ. Слова народные.
БЕРЕЗОНЬКА. Слова народные.

Г. Свиридов

ЗАЙКА. Слова С. Есенина.
Из Маленькой кантаты «Снег идет». Слова Б. Пастернака.
СНЕГ ИДЕТ.
НОЧЬ.

А. Флярковский

ЧТО ТЫ ЗНАЕШЬ ПРО ЗЕМЛЮ? Слова Р. Рождественского.

В. Шаинский

ЗВУЧИТ МОСКВА. Слова В. Харитонова (канон).

Ю. Чичков

ПЕРВЫЙ ВАЛЬС. Слова П. Синявского.

ГОЛУБАЯ ДОРОГА. Слова К. Ибряева.

МОЙ ЩЕНОК.

ПЕСЕНКА ПРО ЖИРАФА.

ИЗ ЧЕГО ЖЕ, ИЗ ЧЕГО ЖЕ.

Л. Шварц

УЖ КАК ПАЛ ТУМАН НА ПОЛЕ ЧИСТОЕ. Слова народные.

Д. Шостакович

ХОРОШИЙ ДЕНЬ. Слова Е. Долматовского.

Из к/ф «Падение Берлина».

А. Эшпай

ПЕСНЯ О КРИНИЦАХ. Слова В. Карпенко.

Русские народные песни

АХ ТЫ, НОЧЕНЬКА. Обр. И. Пономарькова.

БЕЖИТ РЕЧКА ПО ПЕСКУ. Обр. М. Красева,

переложение А. Луканина (записана А. Пушкиным).

ВНИЗ ПО МАТУШКЕ ПО ВОЛГЕ. Обр. В. Калининкова.

ДОЛИНА-ДОЛИНУШКА. Обр. А. Лядова (Записана А. Пушкиным).

ДРЕМА. Обр. А. Юрлова.

КАК ПО ЛУГУ, ЛУГУ (КАНОН).

КАК ПРИ ВЕЧЕРЕ. Обр. Н. Римского-Корсакова,

ред. А. Луканина (записана А. Пушкиным).

КАК У НАС БЫЛО НА УЛИЦЕ. Обр. Н. Ерошенко

(записана А. Пушкиным).

КОМАРОЧЕК. Обр. А. Абрамского.

ЛЕН ЗЕЛЕНОЙ. Обр. В. Соколова.

НЕ ЛЕТАЙ, СОЛОВЕЙ. Обр. В. Попова.

НЕ ШУМИ, МАТИ ЗЕЛЕНАЯ ДУБРАВУШКА.

Обр. С. Благообразова (записана А. Пушкиным).

ОЙ, ДА ТЫ, КАЛИНУШКА. Обр. А. Луканина.

ПОВЯНЬ, ПОВЯНЬ, БУРЬ-ПОГОДУШКА. Обр. В. Соколова.

ПОЙДУ ЛЬ Я, ВЫЙДУ ЛЬ Я. Обр. В. Соколова.

ПРЯЛИЦА. Запись и обр. А. Абрамского.

СКВОРЦЫ ПРИЛЕТЕЛИ. Обр. А. Юрлова.

ТЫ РОССИЯ, ТЫ РОССИЯ. Обр. В. Попова.

ТЫ НЕ СТОЙ, НЕ СТОЙ, КОЛОДЕЦ. Обр. В. Соколова.

ТЫ, РЯБИНА ЛИ, РЯВИНУШКА. Обр. А. Юрлова.

У ЗАРИ-ТО, У ЗОРЕНЬКИ. Обр. С. Благообразова.

УЖ И ГДЕ ЖЕ ЭТО ВИДАНО? Обр. В. Соколова.

Я ПОСЕЯЛА ЛЕНКУ. Обр. В. Попова.

Песни разных народов

ДУДОЧКА-ДУДА

белорусская народная песня. Запись и обр. С. Полонского.

ВЕСНЯНКА

белорусская народная песня, запись Г. Цытовича,

переложение В. Соколова.

ПАСТУХ

венгерская народная песня, обр. З. Кодая.

Русский текст С. Северцева.

МЧИТ АРАГВИ ВДАЛЬ

грузинская народная песня в записи Т. Чхидвадзе.

ПОСАДИЛ ПОЛЫНЬ Я

болгарская народная песня, обр. Г. Димитрова.

Русский текст К. Алемасовой.

СОЛНЫШКО ВСТАВАЛО

литовская народная песня, обр. С. Шинкуса (канон).

ПРОЩАЙ, ЗЕЛЕНЬ ЛЕС

немецкая народная песня, обр. В. Попова.

Русский текст Я. Серпина.

КАМЕРТОН

норвежская народная песня, обр. В. Попова.

Русский текст Я. Серпина.

ВЕСТНИЦА ВЕСНЫ

немецкая народная песня, обр. А. Николаева.

Русский текст И. Мазнина.

ПОЙ, ПОЙ, ПЕВУНЬЯ ПТИЧКА

польская народная песня, обр. А. Свешникова.

ТАНЦУЙ, ТАНЦУЙ

словацкая народная песня, обр. М. Ройхла.

ВЕСНЯНКА

украинская народная песня, обр. В. Попова.

ОВЕС

украинская народная песня, обр. В. Попова.

ДУДАРИК

украинская народная песня, обр. Н. Леонтовича,

переложение В. Попова.

ЩЕДРИК

украинская народная песня, обр. Н. Леонтовича.

КУКОВАЛА ЗВОНКО КУКУШКА

финская народная песня, обр. В. Попова.

Русский текст К. Алемасовой.

У КАЖДОГО СВОЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ

эстонская народная песня, обр. Х. Кырайтса,

переложение В. Попова, перевод М. Ивсен.

Русская духовная музыка

А. Архангельский

ХРИСТОС ВОСКРЕСЕ.

ГОСПОДИ, УСЛЫШИ МОЛИТВУ МОЮ.

НЫНЕ ОТПУЩАЕШИ.

Д. Бортнянский

ТРЕХГОЛОСНАЯ ЛИТУРГИЯ.

А. Гречанинов

КАК АНГЕЛ НЕБА БЕЗМЯТЕЖНЫЙ. Ст. А. Фета.

П. Чесноков

Из литургии для женского хора оп. 16:

БЛАГОСЛОВИ ДУШЕ МОЯ

ВО ЦАРСТВИИ ТВОЕМ

ДОСТОЙНО ЕСТЬ.

Рекомендуемая литература

- Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М., 1983.
- Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. М., 1983.
- Асафьев Б. В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе // О хоровом искусстве. Л., 1980.
- Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Л., 1973.
- Баренбойм Л. А. О музыкальном воспитании в СССР // Музыкальное воспитание в СССР. М., 1978.
- Вендрова Т. К. Пусть музыка звучит. Книга для учителя. М., 1990.
- Вопросы методики воспитания слуха: Сб. статей / Ред.-сост. А. Л. Островский. М., 1967.
- Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. М., 1969.
- Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио. М., 1986.
- Детский хор: Пособие для хормейстера / Ред.-сост. В. Г. Соколов. М., 1981. Вып. 1, 2.
- Детская школа искусств. Нормативные документы, учебные планы, образовательные программы. Справочное пособие. Научный консультант издания Халабузарь П. В. М., 1999.
- Добровольская Н. Н. Вокально-хоровые упражнения в детском хоре. М., 1987.
- Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. М., 1990.
- Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы // Музыкальное воспитание в СССР / Ред.-сост. Л. А. Баренбойм. М., 1978. Вып. 1.
- Кабалевский Д. Б. Ровесники. М., 1987.
- Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке. М., 1978.
- Кабалевский Д. Б. Про трех «китов» и про многое другое. М., 1972.
- Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М., 1984.
- Луначарский А. В. Собр. соч.: В 8 т. М., 1967. Т. 7, 8.
- Луначарский А. В. В мире музыки. М., 1958.
- Медушевский В. В. О закономерностях о средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.
- Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М., 1993.
- Музыка. 1–8 классы. Программы для средних общеобразовательных учебных заведений / Под ред. Ю. Б. Алиева. М., 1993.

- Музыка. 1–3 классы; 5–8 классы. Программы для общеобразовательных учебных учреждений. Подготовлена группой преподавателей на основе программы, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского. М., 1994.
- Музыка в начальных классах. М., 1985.
- Музыка в 4–7 классах. М., 1986.
- Музыкальное воспитание в СССР: Сб. статей / Под ред. Л. А. Баренбойма. М., 1978. Вып. 1; М., 1985. Вып. 2.
- Музыкальное воспитание в странах социализма: Сб. статей / Ред.-сост. А. Л. Островский. Л., 1975.
- Музыкальное воспитание в школе: Сб. статей / Сост. О. А. Апраксина. М., 1961–1985. Вып. 1–18.
- Музыкальное воспитание в Венгрии / Ред.-сост. Л. А. Баренбойм. М., 1983.
- Музыка в школе: 1983–1989.
- Попов В. С., Тихеева Л. В. Школа хорового пения. Вып. 1. М., 1986.
- Попов В. С. Русская песня в детском хоре. М., 1985.
- Попов В. С., Халабузарь И. В. Хоровой класс: Методическое пособие для музыкальных школ и школ искусств. М., 1988.
- Программа по музыке для общеобразовательной школы: 1–3 классы / Научный руководитель Д. Б. Кабалевский. М., 1985.
- Программы восьмилетней школы: «Музыка»: 4–6 классы / Научный руководитель Д. Б. Кабалевский. М., 1981.
- Программы внеклассной работы в школе: «Музыка». М., 1978.
- Революция — искусство — дети: Материалы и документы: 1918–1923. М., 1986; 1924–1929. М., 1988.
- Соколов В. Г., Попов В. С., Абелян Л. М. Школа хорового пения. М., 1987. Вып. 2.
- Спутник учителя музыки / Сост. Т. В. Чельшева. М., 1993.
- Струве Г. А. Детская хоровая студия — эффективная форма массового музыкального воспитания детей // Музыкальное воспитание в СССР / Сост. Л. А. Баренбойм. М., 1978. Вып. 1.
- Струве Г. А. Хоровое сольфеджио: Методическое пособие для детских хоровых студий и коллективов. М., 1988.
- Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Учебные планы детской музыкальной школы (музыкального отделения школы искусств). М., 1987.
- Хрестоматия к программе по музыке для общеобразовательных школ: 1 кл. М., 1977; 2 кл. М., 1978; 3 кл. М., 1979; 4 кл. М., 1980; 5 кл. М., 1981; 6–7 кл. 1977–1979.
- Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. М., 1994.
- Хоровой класс: Программа для музыкальных школ и школ искусств / Сост. В. С. Попов, Л. В. Тихеева, М. Р. Иодко, П. В. Халабузарь. М., 1988.
- Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности; проблемы, суждения, мнения. М., 1994.
- Шацкая В. Н. Становление теории и практики музыкально-эстетического воспитания в нашей стране // Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975.
- Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Ред.-сост. Л. А. Баренбойм. М., 1978.
- Эстетическое воспитание в школах искусств / Сост. П. В. Халабузарь. М., 1988.

Содержание

От авторов

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
КО ВТОРОМУ ИЗДАНИЮ	3
Введение	4

Глава I

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО —	
СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	6
Роль музыки как вида искусства	
в формировании духовной культуры личности	6
Основные формы музыкальной деятельности	10

Глава II

ОСНОВНЫЕ

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ	
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ДЕТЕЙ В РОССИИ	14
Музыкальное воспитание в дореволюционной России	14
Становление системы отечественного музыкального воспитания	
(1917–1990 гг.)	26
Некоторые современные тенденции музыкального воспитания	51
Внешкольные формы музыкального воспитания детей	57
Музыкальные школы в системе музыкального образования	
и воспитания детей	71
Краткие выводы	80

Глава III

МЕТОДИКА

ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	89
Организация хорового коллектива	
и его роль в музыкальном воспитании детей	89
Развитие и воспитание голоса детей	97

Певческая установка,	
дыхание, атака звука	108
Артикуляция, дикция и звуковедение	115
Вокально-хоровые упражнения	120
Развитие музыкального слуха и ритма	123
Развитие навыков многоголосия и пения без сопровождения	149
Некоторые вопросы ансамбля и строя	164
Репертуар как основополагающий фактор	
музыкального воспитания	182

Приложение

ПРИМЕРНЫЙ РЕПЕРТУАР

ДЕТСКИХ ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ	209
I. Для младшего возраста	209
Песни русских композиторов	209
Песни зарубежных композиторов	210
Песни современных композиторов	211
Русские народные песни	212
Песни разных народов	213
II. Произведения для среднего и старшего возраста	213
Музыка русских классиков	213
Музыка зарубежных классиков	215
Песни современных композиторов	216
Русские народные песни	218
Песни разных народов	218
Русская духовная музыка	219
Рекомендуемая литература	220

Полина Викторовна Халабузарь
Виктор Сергеевич Попов
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
Учебное пособие

Генеральный директор *А. Л. Кноп*
Директор издательства *О. В. Смирнова*
Главный редактор *Ю. А. Сандулов*
Художественный редактор *С. Л. Шапиро*
Корректоры *Е. Г. Тигонен, О. В. Афанасьева*
Оригинал-макет подготовил *А. Ю. Лапшин, А. Н. Яскевич*
Выпускающие *А. В. Яковлев, Н. К. Белякова*

ЛР № 065466 от 21.10.97 г.
Гигиенический сертификат 78.01.07.952.Т.11668.01.99
от 19.01.99, выдан ЦГСЭН в СПб

Издательство «ЛАНЬ»
lan@lpbl.spb.ru www.lanpbl.spb.ru
193012, Санкт-Петербург, пр. Обуховской обороны, 277,
издательство: тел.: (812)262-2495, 262-1178;
pbl@lpbl.spb.ru (издательский отдел),
склад № 1: факс: (812)267-2792, 267-1368.
trade@lpbl.spb.ru (торговый отдел),
193029, пр. Елизарова, 1,
склад № 2: (812)265-0088, 567-5493, 567-1445. root@lanpbl.spb.ru
Филиал в Москве:
Москва, 7-я ул. Текстильщиков, 5, тел.: (095) 919-96-00.
Филиал в Краснодаре:
350072, Краснодар, ул. Зиповская, 7, тел.: (8612)57-97-81.

Сдано в набор 21.07.2000. Подписано в печать 13.10.2000 г. Бумага газетная.
Формат 84x108¹/₃₂. Гарнитура Школьная. Печать офсетная.
Печ. л. 7. Уч.-изд. л. 11,58. Усл. печ. л. 11,76. Тираж 3000 экз.
Заказ № 884.

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ГИПК «Лениздат» (типография им. Володарского)
Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций.
191023, Санкт-Петербург, наб. р. Фонтанки, 59.



ISBN 5-8114-0328-3



9 785811 403288 >

