

Д. Е. ОГОРОДНОВ

# МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНО- ПЕВЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

*Издание седьмое, стереотипное*



• САНКТ-ПЕТЕРБУРГ •  
• МОСКВА •  
• КРАСНОДАР •

- О 39 Огороднов Д. Е.** Методика музыкально-певческого воспитания : учебное пособие / Д. Е. Огороднов. — 7-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Лань : ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2020. — 224 с. — (Учебники для вузов. Специальная литература). — Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-8114-4342-0 (Изд-во «Лань»)

ISBN 978-5-4495-0162-2 (Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»)

ISMN 979-0-66005-048-4 (Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»)

В учебном пособии автор, опираясь на свой многолетний опыт работы по музыкально-певческому воспитанию учащихся начальных классов общеобразовательной школы, освещает важные проблемы вокального и общемузыкального воспитания, рассказывает о приемах и методах организации работы на уроках музыки.

Учебное пособие предназначено для студентов педагогических училищ и вузов, рассчитано на преподавателей музыки общеобразовательных школ, руководителей детских вокальных коллективов.

УДК 78  
ББК 85.314

- О 39 Ogorodnov D. E.** Method of music and vocal education : textbook / D. E. Ogorodnov. — 7<sup>th</sup> edition, ster. — Saint-Petersburg : Lan : THE PLANET OF MUSIC, 2020. — 224 pages. — (University textbooks. Books on specialized subjects). — Text : direct.

In the textbook, based on author's experience of music and vocal education of general primary school pupils, he reveals the important problems of vocal and music education, ways and methods of music lessons' organization.

The textbook can be used by students of pedagogical colleges and universities, music teachers of general schools, supervisors of children's vocal companies.

Обложка  
А. Ю. ЛАПШИН

© Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2020

© Д. Е. Огороднов, 2020

© Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»,

художественное оформление, 2020

---

---

## ОТ АВТОРА

Настоящая книга<sup>1</sup> — результат многолетней работы, посвященной поискам путей усовершенствования методики обучения пению в начальных классах общеобразовательной школы.

Самым плодотворным этапом явилась работа автора (с 1960 г.) в Гатчинской школе-интернате<sup>2</sup>.

Практика ставила вопросы, которые надо было решать, она же служила проверкой конкретных находок и теоретических обобщений, выводов.

Неоценимую поддержку в работе оказал автору весь педагогический коллектив Гатчинской школы-интерната во главе с директорами Т. Тарховой, а затем В. Лазуткиным. Поддержку и помощь автор получал от Ленинградского областного отдела народного образования (И. Истратова), от Ленинградского областного и городского институтов усовершенствования учителей (М. Качурин, А. Евсеев), на кафедре эстетического воспитания Ленинградского педагогического института имени А. Герцена (проф. И. Полферов, Е. Язовицкий, С. Карцева), в Ленинградской консерватории (А. Анисимов, А. Михайлов, А. Островский), в Музыкальном училище при консерватории (Е. Германова и другие).

Внимание к работе было проявлено музыкальным сектором Научно-исследовательского института художественного воспитания детей при АПН СССР (В. Шацкая, Н. Орлова).

---

<sup>1</sup> Книга воспроизводится по изданию: *Огороднов Д. Е.* Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Методическое пособие. 3-е изд. — Киев: Музыкачна Україна, 1989. В книге сохранены исторические реалии, а также характерные особенности работ по музыкальному воспитанию советского периода. — *Прим. издательства.*

<sup>2</sup> Нужно иметь в виду, что контингент детей, принимаемых в школу-интернат (по способностям, организованности, домашним условиям) ставит перед учителем музыки более трудные задачи, чем обычная школа.

Автор принимал участие в работе центральных педагогических чтений и научных конференций по вопросам музыкального воспитания детей (Москва, 1961, 1965, 1967, 1968, 1970 годы, Ленинград, 1972 год и Владимир, 1977 год)<sup>1</sup>.

Институт школ Литовской ССР (А. Моцкус, З. Марцинкявичус) предоставил автору возможность выступить на республиканской конференции в Вильнюсе (1968 г.) и первым опубликовал материал выступления, положенный в основу одной из глав настоящей книги<sup>2</sup>.

Автор выражает признательность руководителям Ленинградского музыкально-педагогического училища, предоставившим ему возможность читать курс методики, изложенной в настоящей книге, группе студентов училища и тем самым проверить эффективность предлагаемых приемов на практике работы студентов в качестве учителей музыки общеобразовательных школ, а также методистам училища Ф. Жуковой и И. Артемьевой за дружескую помощь в работе.

В практической проверке излагаемых здесь положений и приемов работы приняли участие многие учителя пения Ленинграда и других городов (Горького, Казани, Уфы, Ярославля, Томска, Омска, Куйбышева, Ашхабада, Серова, Харькова, Сум, Полтавы, Винницы, Белгорода-Днестровского, Гадяча и др.).

Приношу глубокую благодарность за помощь в работе В. Каменскому, которого считаю своим первым учителем по вопросам вокала.

Особую благодарность выражаю Л. Дмитриеву, а также М. Блиновой, В. Морозову, А. Люблинской, М. Панкратову, сделавшим много ценных замечаний по отдельным главам рукописи книги.

Со времени первого издания книги в 1972 году автор провел многочисленные семинары по новой методике в разных городах страны, в том числе в Киеве, Одессе, Харькове, Белгороде-Днестровском. Всюду предлагаемая методика вызывала живой интерес педагогов и методистов. Накоплен

---

<sup>1</sup> Тезисы докладов автора опубликованы в сборниках материалов конференций.

<sup>2</sup> Журн. «Тарабине мокикла» («Советская школа»), Вильнюс, 1968. № 10.

новый интересный опыт, нашедший место в настоящем издании.

С 1978 года автор продолжает эксперимент в Москве (школа-интернат №42 и общеобразовательная школа №152 Фрунзенского района) при поддержке и помощи Института общей и педагогической психологии АПН РСФСР (В. Давыдов, Ф. Михайлов), а также Института генетики АН СССР (академик Н. П. Дубинин). Следует отдать должное инициаторам этого эксперимента Г. Струве и Н. Гончарову.

Автор не считает свою работу законченной и свободной от погрешностей и будет благодарен читателю за любую критику и отдельные замечания, идущие на пользу делу.

---

---

Вопросы преподавания музыки в общеобразовательной школе — это альфа и омега нашей эстетической культуры.

*Д. Шостакович*

Последовательность, последовательность и последовательность.

*И. Павлов*

## ВВЕДЕНИЕ

Научные исследования в области музыкальной педагогики и опыт работы многих школ, а также исторический опыт свидетельствуют, что вокальное воспитание оказывает влияние не только на эмоционально-эстетическое развитие личности, но и на умственное. Достаточно указать на то, что воспитание слуха и голоса сказывается на формировании речи. А речь, как известно, является материальной основой мышления. Кроме того, воспитание музыкального ладового и метроритмического чувства связано с образованием в коре мозга человека сложной системы нервных связей, с развитием способности его нервной системы к тончайшему регулированию процессов возбуждения и торможения (а вместе с тем и других внутренних процессов), протекающих в организме. Эта способность нервной системы, как известно, лежит в основе всякой деятельности, в основе поведения человека. Замечено также, что планомерное вокальное воспитание оказывает благотворное влияние и на физическое здоровье обучающихся.

А какие замечательные возможности для эстетического развития человека таятся в разнообразных коллективных формах работы по музыкальному воспитанию — хоре, оркестре, ансамблях, участии в концертах! Да и сам урок пения в этом отношении выгодно отличается от уроков по

другим предметам<sup>1</sup>. Таким образом, музыкально-певческое воспитание способствует решению задачи гармонического развития личности<sup>2</sup>.

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

Поэтому в первую очередь необходима такая методика и система всеобщего певческого воспитания в школе, которая позволила бы воспитать в музыкальном отношении в с е х детей, включая самых слабых, которая помогла бы развить свой голос, научиться петь по нотам, стать музыкально грамотными.

На одной из научных конференций был сформулирован тезис о том, что «психофизиологические исследования, вытекающие из сложного процесса музыкального воспитания... не являются самоцелью и итогом работы. *Педагогу-практику предстоит нелегкий труд по объединению отдельных научных знаний (что, когда и как) в целенаправленный систематический педагогический процесс.* Психофизиологические данные... служат научной основой ее построения»<sup>3</sup>.

Настоящая книга и является попыткой помочь в решении поставленной задачи.

Автор в течение 20 лет своей работы искал и теперь ищет ключ к музыкальному всеобучу.

Изучение литературы, собственный опыт и наблюдения позволили сделать некоторые теоретические обобщения, претворенные в практические приемы работы с детьми на уроке и вне урока. Они нашли выражение и в соответствующем дидактическом материале.

---

<sup>1</sup> Огороднов Д., Огороднова Т. Опыт музыкального воспитания в школе-интернате. Л., 1962.

<sup>2</sup> Доклад автора на Ленинградской областной конференции по эстетическому воспитанию детей в 1973 г.

<sup>3</sup> Вторая научная конференция по вопросам развития музыкального слуха и певческого голоса детей. М., 1965. С. 5 (курсив мой — Д. О.).

В своих поисках автор опирался на материалистическое учение Сеченова–Павлова о физиологии высшей нервной деятельности человека. Один из важных выводов, который был сделан последователями И. П. Павлова, заключается в том, что высокая степень совершенства слуха и голоса, наблюдаемая у человека, обязана своим происхождением совместной работе этих органов и влиянию их друг на друга. В сотрудничестве, в координации работы различных органов, различных анализаторов, одновременно включающих в действие разные центры коры головного мозга, заключены огромные резервы совершенствования, развития самих этих органов, их нервного аппарата, а значит и развития разнообразных способностей, в том числе музыкальных.

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

Исходные позиции предлагаемой методики имеют в виду использование всех внутренних ресурсов разных сторон способностей обучающихся в их взаимодействии и постоянную активизацию сознания в работе на уроке. Этому в значительной мере способствует применяемая нами система записи вокально-ладовых упражнений. Постоянно совершенствуясь, она таит в себе большие перспективы как один из путей визуализации вокальной речи или вокалографии. Запись позволяет наглядно и четко выразить действия ученика при выполнении им вокального упражнения и таким образом алгоритмизировать процесс выработки основных вокальных навыков. В результате все стороны музыкального воспитания удастся объединить в единый педагогический процесс, осуществляя этим один из важнейших принципов педагогики — принцип комплексности воспитания. Вокальное воспитание и развитие хоровых навыков идет рука об руку с развитием ладового и метроритмического чувства, с обучением пению



по нотам, развитием и усовершенствованием двигательных навыков, а также способности эмоционально воспринимать музыку.

Учитель на уроке уже не ставит перед собой задачу: «разучить песню», а ведет кропотливую планомерную работу над совершенствованием голосового аппарата ребенка, прежде всего работу над формированием нового механизма — смешанного голосообразования и нового тембра голоса как основы развития его выразительности, гибкости, диапазона и силы.

Процесс музыкального воспитания, понятый как формирование певческой функции в органичном единстве с формированием ладового и метроритмического чувства, в связи с организацией движений оказывается, особенно на начальном этапе обучения, не таким «скорым», как этого субъективно хотелось бы. Но это «замедление» только кажущееся и временное. Оно связано с объективными естественными закономерностями в развитии певческого аппарата и детского организма в целом. Музыкальное развитие ребенка должно идти с учетом формирования самого этого аппарата, подобно тому, как размеры скрипки меняются в соответствии с ростом и развитием руки юного скрипача.

Еще Б. Тепловым отмечалось<sup>1</sup>, что голосовой аппарат участвует и при восприятии музыки. Работы Ю. Гиппернрейтер<sup>2</sup> подтвердили, что способности различения тембра и высоты звука тесно связаны между собой, при этом активную роль играет аппарат вокализации. Тем более без участия голосового аппарата не может осуществляться различение более тонких — ладовых и метроритмических — изменений в музыке.

Слуховой орган самостоятельно никак не может быть инструментом анализа музыкальных явлений, связанных с музыкальным чувством, поскольку он лишен мышечного аппарата, который мог бы служить моторным стержнем эмоций (по Ухтомскому). Музыкальные эмоции рождаются в основном именно с помощью нервно-мышечной системы

---

<sup>1</sup> Теплов Б. Психология музыкальных способностей. М., 1947.

<sup>2</sup> Гиппернрейтер Ю. Восприятие высоты звука. Автореферат диссертации. М., 1960.

голосового аппарата. Поэты давно это подметили, о чем говорят такие строки: «В горле — горе комом...», «Ее душили слезы...», «Радость клокочет в горле...» и т. п.

Любой непредубежденный человек может ясно представить себе, что ухом (с помощью слуха) мы ничего не чувствуем, а чувствуем сердцем и еще более — «горлом», где расположены тончайшие и богатоиннервированные мышцы (голосовые мышцы). Без наличия чувства сопереживания нельзя говорить серьезно о восприятии музыки, музыкальности, музыкальной деятельности и музыкальном воспитании.

Заметим также, что музыка как язык чувств всегда должна учить нас доброму, учить сопереживать человеку и всему живому. Это ее важнейшее назначение. Но совершенно очевидно, что слух никак не может нести эту функцию. Мы сопереживаем и тогда, когда не слышим, а видим человеческое горе, слух в этом не принимает участия. А голосовой аппарат выполняет эту обязанность всегда, поскольку он аппарат речи, с которой связано в человеке все человеческое.

Чтобы привлечь внимание учителя к голосовому аппарату, полезно было бы со временем отойти от традиционного выражения и понятия «музыкальный слух», как устаревшего и утратившего практический смысл, мешающего верному пониманию задачи, стоящей перед учителем музыки. Следует ввести в педагогическую практику понятие «музыкальный голосовой аппарат», нацеливающее учителя на самое главное, на решение задачи — организовать наиболее продуктивную и перспективную работу голосового аппарата в целом, куда входит и работа слуха как обратная связь, совершенствовать этот аппарат.

Вокальное воспитание должно стоять в центре всей учебной музыкальной деятельности детей и быть важнейшей заботой и обязанностью учителя музыки. Правда, при этом видимые всем результаты приходят не сразу. Но, как показывает опыт, результаты эти значительны и надежны. Более того, они намного превосходят те, которые нам удалось достигнуть в своей работе ранее. В кажущемся замедлении роста «количественных» показателей, прежде всего силы и диапазона голоса (а вместе с тем количества

и сложности разучиваемых песен) кроется залог будущего успеха и перспективности всей работы на уроке<sup>1</sup>.

Из всего сказанного ясно, какое значение может иметь воспитание вокальных навыков, вокальной культуры для развития музыкальных способностей и общей музыкальной культуры человека<sup>2</sup>. Практическим подтверждением этого является тридцатилетний опыт нашей работы и особенно те успехи в музыкальном воспитании детей в г. Гатчине, которые уже более десяти лет служат для многих педагогов объектом внимания.

Время, прошедшее после первого издания настоящей книги, еще раз подтвердило, что детские голоса, воспитанные по новой методике, не только в школьные годы радуют своей красотой и гибкостью, но и гармонично развиваются после мутации. Ярким примером этого является известный гатчинский вокальный ансамбль «Тоника» и его солисты, ставшие в настоящее время вокальными педагогами. Эффективность новой методики проверена теперь в работе многих хоровых студий и хоровых отделений музыкальных школ. Примером может служить детский хор Ленинграда под руководством Л. Аншелеса.

Следует особо отметить благотворное влияние вокальной работы по новому методу на голоса самих учителей. Учителя приобретают вместе с обучающимися не только более здоровый голосовой аппарат, но и настоящую вокальную культуру, которая, надо признать, у большинства из них находится не на должном уровне и, естественно, не помогает им в работе.

Опыт воспитания вокальных навыков у взрослых, проводимый с 1974 г. в Ленинградском вечернем музыкальном училище, доказал универсальность новой методики и возможность осуществления обязательной всеобщей вокальной подготовки учителей музыки еще в стенах учебного заведения. Поэтому возраст неважен, и вся методика, изложенная в книге, может применяться не только для вокального воспитания детей, но и начинающих обучение взрослых.

---

<sup>1</sup> Эта мысль — о сдерживании темпа «продвижения» в вокальном воспитании детей младшего возраста — высказывалась нами (на основании прежнего опыта) еще в 1962 году. См.: *Огороднов Д., Огороднова Т. С.* 33, 46, 55.

<sup>2</sup> Речь идет отнюдь не о воспитании профессиональных певцов.

Показательно, что те же физиологические закономерности, которые диктуют необходимость формирования вокальной функции в единстве с формированием ладового чувства и ладового мышления, открывают перед нами неожиданные возможности для осуществления этого единства на практике. Становится достижимой строгая, объективно оправданная и достаточно детальная (с минимальным «шагом программы») систематизация музыкального дидактического материала, вполне отвечающая условиям, требованиям и задачам музыкального (вокального) воспитания.

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

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

Практика работы по предлагаемому методу показывает, что такие занятия пением интересны для всех обучающихся, даже для самых слабых. Ученики, и учитель много поют, но при этом голоса их нисколько не утомляются, а становятся чище и звонче от урока к уроку. И учитель и ученики понимают в каждый момент занятия, что и ради чего делают. Плодотворность и перспективность приносят им истинную радость.

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

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

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

---

---

## Глава 1

# ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА (ЛАДОВОГО И МЕТРОРИТМИЧЕСКОГО ЧУВСТВА). ПЕНИЕ ПО НОТАМ

## 1. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА (МУЗЫКАЛЬНОГО ГОЛОСОВОГО АППАРАТА)

### ЛАДОВОЕ ЧУВСТВО — ОСНОВА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА

Метод ладового воспитания слуха, утвердившийся в советской музыкальной педагогике, в практике музыкально-певческого воспитания учащихся начальных классов общеобразовательных школ не только недостаточно разработан, но, по-видимому, недостаточно осознан как необходимый и наиболее перспективный. Опыт показывает, что даже у наименее музыкально продвинутых детей — если занятия с ними базируются на определенной системе, в основу которой положено развитие ладового чувства, — проявляется хороший музыкальный слух, и они догоняют, а нередко и обгоняют тех, которые первоначально казались более способными<sup>1</sup>. И это глубоко закономерно, ибо ладовое чувство, являющееся главным компонентом музыкального слуха и основой общей музыкальности человека, поддается воспитанию.

Начиная с 1930-х годов в советской педагогике более решительно утверждается принцип опоры на лад в работе по сольфеджио.

Теоретическое обоснование и первое практическое воплощение этого принципа в пособиях по сольфеджио для

---

<sup>1</sup> Огороднов Д., Огороднова Т. Опыт музыкального воспитания... Л., 1962.

музыкальных заведений исходило от группы ленинградских педагогов, возглавляемых А. Л. Островским. В их работе говорилось: «Основным стержнем курса развития слуха является усвоение ступеней лада... в их функциональном значении»<sup>1</sup>.

С конца 1940-х годов этот принцип принимается за основу музыкальной работы и в общеобразовательной школе. Первым в этом роде пособием для начальной школы явилось сольфеджио Н. М. Шереметьевой (1949). А в 1952 году вышла «Методика преподавания пения в школе» под редакцией М. А. Румер. В этом отношении следует также отметить работы В. К. Белобородовой<sup>2</sup>, И. Гейнрихса<sup>3</sup> и книги Т. Л. Беркман и К. С. Грищенко<sup>4</sup>. Авторы этих работ прямо заявляют, что для них ведущим принципом являлось воспитание слуха на основе лада и что это сыграло огромную роль в достижении цели обучения.

Утверждению ладового принципа в музыкальной работе с обучающимися способствовало строгое научное определение понятий «музыкальный слух» и «ладовое чувство», а также обоснование их места и роли в развитии музыкальных способностей, данные Б. М. Тепловым.

В основе музыкального мелодического слуха лежат ладовое чувство и музыкальные представления. Само ладовое чувство проявляется в том, «что все звуки мелодии воспринимаются в их отношении к устойчивым звукам лада, в результате чего каждый звук приобретает своеобразное качество, ладовую окраску, характеризующую степень устойчивости и характер его тяготения». Больше того, оказывается, что ладовое чувство — это «эмоциональное переживание определенных отношений между звуками»<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Островский А., Павлюченко С., Шонин В., Егоров Д. Сольфеджио. Вып. 1. Л., 1937. Введение (курсив мой. — Д. О.).

<sup>2</sup> Белобородова В. Развитие музыкального слуха учащихся первого класса. М., 1956.

<sup>3</sup> Гейнрихс И. Обучение пению по нотам в начальной и средней школе. М., 1962.

<sup>4</sup> Беркман Т., Грищенко К. Музыкальное развитие учащихся в процессе обучения пению. I—II классы. — М., 1961; III—IV классы — М., 1962.

<sup>5</sup> Теплов В. Психология музыкальных способностей. М., 1947. С. 176, 182 (курсив мой — Д. О.).

Методически важно следующее положение, дающее физиологическую интерпретацию ладового чувства: «Экспериментально доказано, что звуки низкие, сильные, продолжительные создают в клетках мозга очаги возбуждения более значительные. При наличии разной силы очагов, очаги более значительные перетягивают возбуждение из менее значительных. Процесс перетягивания возбуждения является физиологической основой ладового тяготения»<sup>1</sup>.

Имея дело не с отдельными звуками — ступенями лада, а с их отношениями по высоте, ладовое чувство (с помощью ладовых тяготений) связывает звуки между собой, благодаря чему звуковысотные представления приводятся в определенную систему и в единстве с метроритмическими становятся собственно музыкальными представлениями<sup>2</sup>. Вполне очевидно, что истинно музыкальные представления могут возникать только на основе ладового переживания мелодии. Именно поэтому «обычным, наиболее естественным, наиболее легким способом является интонирование мелодии на основе ладового соотношения звуков»<sup>3</sup>.

Отсюда следует, что ладовое чувство является основой музыкальных способностей и общей музыкальности человека. Способствуя формированию и совершенствованию ладового чувства обучающегося, мы тем самым закладываем фундамент его всестороннего музыкального развития.

Совершенно ясно, что «ладовая окраска» звука, о которой говорит Б. М. Теплов, связана не только с высотой, но может быть подчеркнута и его длительностью, динамикой и, конечно, тембром. Отношения между звуками проявляются (и выражаются) через комплексное изменение этих компонентов.

В свою очередь «эмоциональное переживание» этих изменений как отношений между звуками, возможно только при участии голосового аппарата, а не только слуха.

---

<sup>1</sup> Блинова М. Физиологические основы ладового чувства. — В кн.: Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 1. М., 1962. С. 70 (курсив мой — Д. О.).

<sup>2</sup> Из дальнейшего будет ясно, что и метроритмические отношения звуков организуются чувством, подобным ладовому.

<sup>3</sup> Теплов Б. Психология музыкальных способностей. С. 166.



## НОТЫ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА (ЛАДОВОГО ЧУВСТВА И МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ)

К сожалению, «несмотря на то что в современных пособиях по сольфеджио ладовая система является как бы основой пения по нотам, нет все же достаточно обоснованных рекомендаций, как осуществить эту задачу в обучении»<sup>1</sup>.

Опыт нас убедил, что одной из причин такого положения является не вполне правильное понимание роли, которую играет в музыкальном воспитании обучающегося нотная запись.

Многое становится яснее, если говорить не о задаче обучения детей пению по нотам, а о воспитании музыкального слуха (ладового чувства) на основе нотной записи. Другими словами, пение по нотам надо рассматривать не как цель, а как средство воспитания, чем оно, по сути, и является.

Способность к музыкальным представлениям (обычно называемая «внутренним слухом») охватывает как метроритмические, так и высотные соотношения звуков. Но и те и другие (особенно звуко-высотные) наглядно выражены в нотной записи. Именно запись может облегчить формирование у обучающихся звуковысотных представлений и развитие способности осознавать их.

Музыкальная ладофункциональная система, как проявление логического<sup>2</sup> и эмоционального начал в музыке, должна формироваться и закрепляться в коре головного мозга в виде стереотипии певческих движений в связи с системой нотной записи. Только тогда ее логическое начало будет осознано и проявится в полной мере. Увязанная с ладофункциональной системой, нотация становится зрительной опорой для развития музыкального ладового чувства и (на этой основе) для развития музыкального мышления<sup>3</sup>.

Тем самым и вопрос — когда вводить нотную запись? — решается однозначно: как можно раньше. Для решения

---

<sup>1</sup> Беркман Т., Грищенко К. Музыкальное развитие учащихся в процессе обучения пению. С. 329.

<sup>2</sup> Тюлин Ю., Привано Н. Теоретические основы гармонии. М., 1965. С. 23–24.

<sup>3</sup> Отсюда, кстати, становится понятно, что мы не знаем ни одного выдающегося музыканта, тем более композитора, который бы обошелся в своем музыкальном развитии без помощи нот.

задачи музыкального всеобуча необходимо с самого начала увязать обучение детей пению с воспитанием навыка «чтения нот». С этим согласны и другие авторы<sup>1</sup>.

Наш опыт показывает, что привлечение всех обучающихся к занятиям по сольфеджио происходит совершенно естественно, если запись как знаковая система приходит к ним на помощь уже на первых порах их организованной музыкальной деятельности.

Позднее обучающегося не приходится убеждать, что надо «следовать за нотами, не отрываясь от них». Тогда чтение нот оказывается для него не лишней «учебной нагрузкой», а существенной помощью в трудной для него музыкальной работе, опорой для его музыкального слуха. Тогда развитие его слуховых музыкальных представлений, формирование чувства метроритма и ладового чувства, совершенствование вокально-двигательной моторики и координации ее со слухом связываются все время с соответствующими зрительными представлениями в виде нотной записи. Только в этом случае и получается тот прочный «сплав» музыкальных слуховых представлений и вокальной моторики со зрительными образами нотного текста, о котором говорит Б. М. Теплов, как о необходимом условии формирования навыка чтения нот<sup>2</sup>.

#### **СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО СОЛЬФЕДЖИО, ЕЕ РОЛЬ И МЕСТО В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ**

Главное затруднение при обучении детей пению по нотам всегда возникало из-за отсутствия должной последовательности и постепенности в наращивании трудности учебного нотного материала<sup>3</sup> и недостаточного количества тренировочного материала, необходимого для закрепления навыка чтения с листа.

Говоря о характере этого материала, нельзя не согласиться, что «для некоторых разделов обучения... и особенно для начального, подобрать такие примеры, которые удовлетворяли бы условию строжайшей постепенности в усложнении...

---

<sup>1</sup> Беркман Т., Грищенко К. Музыкальное развитие учащихся в процессе обучения пению. С. 32.

<sup>2</sup> Теплов Б. Психология музыкальных способностей. С. 247.

<sup>3</sup> Гейнрихс И. Обучение пению по нотам в начальной и средней школе. С. 16.

«только из готового художественного материала»... в настоящее время еще крайне трудно». Практическое выполнение требования художественности всех примеров обычно «приводит к нарушению последовательности в обучении, что является совершенно недопустимым»<sup>1</sup>.

Совсем другие возможности для осуществления музыкального всеобуча на практике открываются тогда, когда в дополнение к художественному материалу в руках учителя оказывается специальная, строго обоснованная система музыкально-ладовых упражнений по сольфеджио с последовательным и постепенным усложнением материала при минимальном «шаге программы»<sup>2</sup>.

Применение такой системы упражнений в вокальной работе и в работе по сольфеджио теперь уже на широком опыте доказало свою эффективность в развитии музыкально-слуховых и певческих навыков детей. Для характеристики уровня этих навыков достаточно привести тот факт, что хор, составленный из учащихся четырех экспериментальных классов<sup>3</sup>, дважды показал большой аудитории (в Ленинградской капелле и в Музыкальном училище им. Н. А. Римского-Корсакова при Ленинградской консерватории) способность за 12–15 минут разучить по нотам и спеть на хорошем художественном уровне новую трех- и четырехголосную песню без сопровождения (в первом случае «Котик» Н. Римского-Корсакова, во втором — «Криницы» А. Эшпая). Музыкальную память детей характеризует то, что в активном репертуаре этого школьного хора всегда имеется 20–25 подобных песен.

Конечно, существенную роль в достижении таких результатов сыграла система вокального воспитания в этой школе и применение некоторых новых форм музыкальных движений. Но в том и достоинство упомянутых упражнений по сольфеджио, что они органично входят в общую систему музыкально-певческого воспитания в школе, являясь ее неотъемлемой составной частью.

---

<sup>1</sup> Гейрихс И. С. 118.

<sup>2</sup> Содержание этой системы раскрыто подробно в дальнейшем тексте книги.

<sup>3</sup> При этом следует отметить большую текучесть в контингенте учащихся.

## О РОЛИ ДВИЖЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Даже при достаточном упрощении первоначальной задачи и строгой последовательности в наращивании трудности материала, вокальная работа и работа по чтению нот в коллективе для многих обучающихся оказывается все же трудной.

Решающий поворот в музыкальном развитии детей наступает тогда, когда мы начинаем понимать, какую огромную роль в эффективности любой деятельности ребенка играют мышечные ощущения, организация движений учащихся<sup>1</sup>.

Полезны, конечно, и такие обычно применяемые на уроках пения виды движений под музыку, как маршировка, хороводы и другие упражнения гимнастического и танцевального характера. Но совершенно особое значение в системе двигательной деятельности в связи с музыкой приобрела у нас на уроке организация движений рук, уделяя особое внимание к движениям кистей рук.

Установлено, что кисти рук имеют «представительство» в коре головного мозга, количественно примерно равное тому, которое имеет все остальное тело человека, если исключить вокально-речевой аппарат. Последний представлен в коре столь же богато, как и кисти рук. Это само по себе говорит о целесообразности использования движения рук в вокальной работе.

Кроме того, выясняется, что движения кистей рук настолько связаны филогенетически и онтогенетически с движениями голосового аппарата, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи — такой же, как артикуляционный аппарат»<sup>2</sup>. Отсюда ясно, какую важность приобретает координация вокальных движений с движениями рук.

С другой стороны, существует глубокая взаимосвязь всей нашей двигательной сферы, и опять-таки — особенно движений рук, — со зрительной сферой.

Всякое движение содержит в себе зрительный образ, свой рисунок, а поэтому может восприниматься (переживаться)

---

<sup>1</sup> См. сб.: Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Л., 1970. Кольцова М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973.

<sup>2</sup> Кольцова М. Там же. С. 132.

зрительно. Особенно когда этот рисунок представлен в изображении, в виде наглядной схемы.

Зрительный образ движения способствует не только углублению переживания данного движения, а и осознанию последнего. В этом смысле он, как и нотная запись, несет в себе в какой-то мере функцию «второй сигнальной системы».

Известно, что элемент сознательности входит как обязательный в процесс выработки любого навыка (этим навык отличается от привычки). Поэтому использование зрительного образа значительно облегчает и выработку, и закрепление навыка соответствующего движения. Рисунок позволяет непрерывно контролировать качество выполнения заданного движения (в каждый момент работы).

Всякое движение, которое контролируется зрением (эффект слежения) и при этом сопровождается речевым движением, речевой командой, становится более произвольным, управляемым, а вместе с тем и наиболее целесообразным и эстетичным<sup>1</sup>.

Шаляпин говорил, что жест — это не движение руки, а движение души. Это и должно иметь место на уроке, когда мы связываем учебную двигательную деятельность обучающегося с музыкой.

В нашей практике для развития метроритмического чувства и метроритмических навыков мы применяем так называемое художественное тактирование — движения, эмоционально и точно выражающие метрическую пульсацию. Эти движения значительно отличаются от обычно практикуемого отстукивания ритма, при котором дети дробят удары сообразно четвертям, восьмым и шестнадцатым. Заметим, что указанные движения хореографичны.

Они делают только сильный и слабый удар, каждый из которых всегда равен доле такта (обычно четверти). В дальнейшем эти движения служат метрической и ритмической опорой при пении по нотам. Кроме того, они фиксируются в наглядной записи: | v v ||

---

<sup>1</sup> Не исключено, что отмечаемая связь движения со зрительным образом заключает в себе скрытое пока от нас зерно отношений между музыкальными и графическими способностями человека.

Движения эти сопровождаются выразительным «проговариванием» специально подобранных или подсказанных самими обучающимися слов-антонимов. Это подключает к движениям рук речевые движения, что способствует их эмоциональности, пластичности и осмысленности.

Другая и более развитая форма движений применяется нами при выработке и совершенствовании вокальных навыков. В этом случае используется метод наглядной алгоритмизации. Схема — алгоритм дается на плакате в форме вокального этюда, в определенном музыкальном размере. В то же время она представляет собой предписание о выполнении ряда вокально-двигательных операций, осуществление которых в указанном порядке (темпе, метре и ритме) и в заданной тональности приводит к заранее запланированному результату, а именно — к организации оптимальной работы голосового аппарата ученика в вокальном режиме, другими словами, к постановке голоса, развитию вокальных навыков, а также общих музыкальных способностей ученика.

Особенно эффективно проходит вокальная работа по алгоритму, когда учитель или ученик во время пения проводит по схеме легкой указкой или рукой. Остальные учащиеся, наблюдая за этим и исполняя вокальное упражнение, выполняют такие же движения. В результате со временем каждый ученик легко воспроизводит строгие, размеренные и даже красивые движения, подобные дирижированию.

Во всей этой работе естественно совершенствуется нервно-мышечный аппарат ребенка, координация движений, управление. Это приводит к выявлению значительных резервов его музыкальных задатков. Вместе с тем развивающееся внимание, точность и экономность движений, требовательность к их эстетической стороне, к качеству выполняемых действий поднимает уровень готовности ребенка к любой другой учебной, а также и трудовой деятельности.

С комплексом движений, с их характером и качеством связано проявление, развитие и организация эмоциональной сферы ребенка. Мы уже упоминали о наличии в каждой эмоции «моторного стержня». Мастера сцены выявляют эмоции с помощью «метода физических действий» (К. Станиславский). Поэтому вполне естественно, что при