

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. А. КУЛЕШОВА»

В. П. Рева

СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Учебно-методические материалы

В двух частях

Часть 1



Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2017

Электронный аналог печатного издания

Рева, В. П. Системы музыкального воспитания : в 2 ч. –
Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. –
Ч. 1. – 72 с. : ил.

ISBN 978-985-568-331-6

Раскрываются педагогические концепции и методы музыкального воспитания ведущих педагогов Западной Европы, основные направления развития музыкальной педагогики в XX в., закономерности и содержание образования. В приложениях даются методические рекомендации по освоению отдельных видов деятельности на уроках музыки.

Издание адресовано студентам вузов, преподавателям педагогических колледжей, учителям музыки общеобразовательных школ, аспирантам, научным работникам, специалистам в области музыкального образования.

УДК 373.315.016:79(075.8)

ББК 74.268.53

Рева, В. П. Системы музыкального воспитания. [Электронный ресурс] : учебно-методические материалы. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – Загл. с экрана

212022, г. Могилев,
ул.Космонавтов, 1
Тел.: 8-0222-28-31-51
E-mail: alexpzn@mail.ru
<http://www.msu.by>

© Рева В.П., 2017
© МГУ имени А.А. Кулешова, 2017
© МГУ имени А.А. Кулешова,
электронный аналог, 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

Музыкальное воспитание как учебная дисциплина, одна из отраслей педагогики, основы которой были заложены в античную эпоху. Наряду с арифметикой, геометрией и астрономией музыка входила в число основных предметов изучения в школах Древнего Рима и Греции. Образованным считался человек, получивший музыкальное воспитание. «Прекрасное, рождает доброе» – ключевой концепт античной философии, увязывавший эстетическое начало с этическим (морально-нравственным), определял стратегии воспитания не только того времени, но и всех последующих эпох.

Благозвучие открытого Пифагором гармонического аккорда потрясло ученых античного мира. На протяжении веков эти наблюдения дополнялись исследованиями в психологии, физиологии, педагогике, философии, музыковедении, медицине, семиотике, герменевтике. Среди них, учение о небесном гептахорде (Платон), катарсисе (Аристотеля), конкретно-чувственной природе музыкального восприятия (Аристоксена), преобразующей роли музыкально-слуховых впечатлений (Дж. Царлино), музыкального магнетизма (А. Кирхера), эмпатии (Т. Липпса), контекстуализма (С. Пеппера), теории информации (А. Моля), многочисленных других исследований воздействия музыки на человека. На протяжении более 2,5 тыс. лет научная мысль проделала путь от наивных догадок о гармонии небесных сфер до развернутой теории музыкального восприятия, его роли в духовном становлении личности, создании положительного эмоционального настроя как одной из базовых основ жизни, разновидностей науки о человеке. Как отмечает В.Н. Холопова: «Все, что касается механизмов эстетического воздействия музыки – причин красоты для человека самого звука с его обертоновым спектром, эстетической приятности... то эти задачи на современном уровне должны решаться не эстетикой или психологией, а связанным комплексом современных научных знаний, наподобие НБИК – Нано – Био – Инфо – Когно» [1, с. 38]¹.

Преподавание искусства в общеобразовательной школе не должно ограничиваться пропедевтическими формами. Важно воспитать у детей интерес к музыке, навыки восприятия, певческого и инструментального музицирования, активировать музыкальный слух (ладовое и метро-ритмическое чувство, звуковысотные представления), познакомить в доступной форме с основами нотной грамоты, сформировать интонационное-мышление, достаточное для ориентации в мире современных художественных явлений.

¹ Холопова, В.Н. Эстетика и психология музыкальной композиции / В.Н. Холопова // Музыкальная академия. – 2011. – № 1. – С. 31–38

Двадцатый век ознаменовался повышенным вниманием к проблемам музыкального воспитания. Особенно интенсивно – в периоды между двумя мировыми войнами и после 1945 г. Человечество выходило из нравственного тупика, «коррозии» морали, огрубления эмоциональной сферы, невнимания к духовному миру личности, поразивших общество. Возобновлялось развитие национальных систем музыкального воспитания, авторами которых явились авторитетные музыканты, композиторы, деятели искусства, проявляющие активную гражданскую позицию, ответственность за воспитание молодежи: Золтан Кодай (Венгрия), Борис Тричков (Болгария), Карл Орф (Германия), Д.Б. Кабалевский (Россия), Пьер ванн Хауве (Нидерланды), Вероника Коэн (Израиль), продолжившие традиции новаторской музыкальной педагогики, начатой в XIX в. Марией Монтессори (Италия), Э. Жак-Далькрозом (Швейцария), Ш. Сузуки (Япония).

Время подтвердило аксиому – масштабность личности музыканта в культурно-исторической ретроспективе определяется не только результатами его деятельности как композитора, но и как просветителя, отношения к педагогике, воспитанию подрастающего поколения. Ярким подтверждением тому творчество И.С. Баха, В.А. Моцарта, Р.А. Шумана, М.П. Мусоргского, П.И. Чайковского, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича, Г.В. Свиридова, многочисленных других композиторов прошлого и современности, писавших музыку для детей, внося тем самым вклад в практику музыкальной педагогики. В числе композиторов Беларуси: Е.В. Атрашкевич, Г.К. Горелова, В.И. Каретников, Г.Ф. Сурус, Э.М. Тырманд и др.

В первой части учебного пособия дается анализ систем музыкального воспитания педагогов Западной Европы: Марии Мотессори, Э. Жак-Далькроза, Бориса Триčkова, Золтана Кодай, Карла Орфа. Каждая из рассматриваемых концепций представляет оригинальный взгляд на практическое решение задач музыкальной педагогики, рекомендации по организации учебного процесса, знакомство с которыми позволит расширить мировоззрение студентов, обогатить опытом профессиональной подготовки как будущих учителей музыки.

СИСТЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ (1879–1952)

Система итальянского педагога гуманиста, психолога, детского врача, психиатра, доктора философии Марии Монтессори впервые была применена на практике в 1906 г., получив впоследствии признание в педагогике многих стран мира. Результаты работы Монтессори в Доме ребенка, новому по тому времени типу дошкольного образования, нашли отражение в научном труде «Мой метод». Система Монтессори основана на учете таких важных потребностей человека как активность и свобода самовыражения, наиболее ярко получающих проявление в детском возрасте.



Основными целевыми ориентациями педагогического подхода Монтессори являются: всестороннее развитие ребенка, воспитание самостоятельности, через связи предметного мира с мыслительной деятельностью, минимальное вмешательство в жизнь, создание условий для самореализации в самообучении, освоении опыта познания окружающей действительности составляют важнейшие принципы метода М. Монтессори¹.

Обоснование метода опосредованного, спонтанного обучения детей составляло сверхзадачу педагогики М. Монтессори. Как пишет Е. Хилтунен, автор предисловия к русскому изданию книги Монтессори «Мой метод: начальное обучение»: «Ребенок учится легко, не замечая, что учится! Каждый дидактический материал, предлагаемый детям для упражнений, содержит две цели: прямую и косвенную. Прямая – это цель, которую ставит перед собой ребенок. Скажем, собрать из кубиков стройную розовую башню. А косвенная – это цель профессионального взрослого, который придумал розовую башню, чтобы ребенок, упражняясь с ней, незаметно развивал зрение, координировал движения, учился концентрировать внимание и готовился к изучению математики» [6, с. 10].

С помощью специальных средств обучения (Монтессори-материалов) успешно осуществлялось развитие логического и пространственного мышления у детей, моторики рук, координации движений, слухового познания, практических навыков самообслуживания. Этой же цели служило

¹ Система М. Монтессори стала предметом пристального изучения в отечественной педагогике лишь в конце XX в., преодолев длительное неприятие после революции 1917 г., в частности, идей, касающихся процессов биологического развития человека, его эволюции, недооценки социальной обусловленности процесса воспитания, роли в нем педагога.

учебное оборудование, оформление помещений (Монтессори-классов). В них дети старшего дошкольного возраста обучались совместно с младшими, приобщались к коллективной деятельности, обретали навыки социального общения. Монтессори-классы включали зоны: **практической жизни**: умения ухаживать за собой, самостоятельно одеваться, следить за своими вещами; **зону сенсорного развития**: слуха, зрения, обоняния, памяти, формы и свойств предметов, тканей, цвета, веса; **зону умственного развития**; **языковую, математическую, географическую, естественно-научную зоны**.

Результаты самостоятельной деятельности детей не сравнивались, отсутствовала состязательность, прогресс отмечался непосредственно самим ребенком. В современной педагогике дошкольного воспитания Монтессори-классы дополнились зонами: музыкального искусства, живописи, танца, иностранного языка, спорта, космоса (знакомства с окружающим миром, традициями других народов). Как пишет К.Е. Сумнительный: «Педагогика М. Монтессори принципиально природосообразна и предлагает не столько форсировать развитие ребенка, сколько помогать проявлению в нем природы» [7, с. 7].

Монтессори в меньшей степени придавала значение обучающим играм, считая их анахронизмом. Дидактические игры использовались исключительно для развития сенсорики. Предпочтение отдавалось сюжетно-ролевым формам проведения занятий. Классификация сенсорных материалов осуществлялась в соответствии с задачами развития слуха (шумящие коробочки, звоночки); осязания (доски, шершавые таблички, ткани); барического чувства (весовые таблички); термического чувства (тепловые бутылочки); обоняния (коробочки с запахами), вкуса (вкусовые баночки); стереогностического чувства (геометрические тела) и др. Сенсорное воспитание связывалось с формированием способности различать и классифицировать впечатления, активизировать внимание, наблюдательность, эстетическое восприятие, готовиться к реальной жизни. Большое значение придавалось активизации воображения, овладению способами предметно-познавательной деятельности, накоплению сенсорных эталонов, расширению словарного запаса.

Новаторство методической системы Монтессори состояло в выявлении границ *сенситивных периодов* в развитии ребенка, в которых отдельные психические функции и способности формируются быстрее и естественнее или, наоборот, труднее и неэффективно, если такие периоды оказываются упущенными. Такие периоды имеют, по ее мнению, ограниченное время действия, проходят безвозвратно, независимо от того, удалось ими воспользоваться или нет [3, с. 203].

Таблица 1.0 – Сенситивные периоды развития ребенка

Возраст (в годах)	Виды деятельности, для которых данный период является сенситивным
1, 5 – 3	Развитие речи
1,5 – 4	Координация мелких движений пальцев
2 – 4	Осознание размещения предметов во времени и пространстве
2,5 – 6	Совершенствование сенсорных чувств
3 – 6	Доступность влияния взрослых
3,5 – 4,5	Развитие навыков письма
4 – 4,5	Развитие тактильных чувств
4,5 – 5,5	Обучение чтению
4,5 – 5	Чтение нот
3 – 7	Восприятие музыки и ритма

«Силы развития заложены в ребенке, но они могут не реализоваться, если не будет подготовлены средой. При создании ее учитывается, прежде всего, сенситивность – наивысшая восприимчивость к тем или иным внешним явлениям» [8, с. 179].

На первых этапах, занятия музыкой ограничивались слушанием музыки. Монтессори заботилась о том, чтобы воспитанники были окружены доступной для восприятия классической музыкой. Полезными считались упражнения по «слушанию тишины», концентрации внимания. Занятия начинались со знакомства с окружающими звуками, распознавания их, активизации музыкального слуха. Для этого использовались колокольчики, настроенные по тонам и полутонам мажорной гаммы, которые выстраивались в последовательности названий нот (до, ре, ми, фа, соль, ля, си, до), в соответствии с приведенным ниже дидактическим пособием:



Белые и черные прямоугольники моделировали клавиши клавиатуры пианино. По замыслу М. Монтессори, доска выполняла много функций, служила одновременно подставкой, мерой и местом для размещения каждой ноты гаммы. Черные и белые прямоугольники обозначали интервалы между ступенями гаммы: полутоны между третьим и четвертым, седьмым и восьмым прямоугольниками. Между остальными белыми прямоугольниками – тон, между черными и белыми – полутон. Колокольчики закреплялись в нужном порядке верхнем ряду.

Ударяя молоточком по одному из закрепленных колокольчиков, ребенок находил во втором комплекте колокольчик, который издавал аналогичный

звук. Найдя нужный колокольчик, ставил его на соответствующий прямоугольник доски в нижнем ряду. Вначале обнаруживались колокольчики, которые различались по высоте звука на один тон, затем на пол тона. Дети постарше подбирали пары одинаково звучащих колокольчиков, выстраивали по слуху мажорную гамму вверх и вниз, напевая ее, развивая тем самым голоса [6, с. 312–313]. Это дидактическое пособие, наряду с другими, представляло разновидность Монтессори-материалов, побуждающих к проявлению самостоятельности, наряду с шершавыми буквами, пирамидками, кубиками и др.

На занятиях ритмикой использовалась ходьба под музыку по линии, специально нарисованных или выложенных в форме эллипсиса на полу. Целью движений являлось достижение координации тела, равновесия, выработки красивой походки и осанки. Музыкальное сопровождение постепенно усложнялось, изменялись темп, ритм, мелодия, динамика, штрихи, что должно было получать отражение в характере движений. Ходьба под музыкальное сопровождение, по убеждению Монтессори, имеет значительно больший развивающий эффект, чем движения с хлопками в ладоши или под счет, способствует развитию музыкальности, чувства ритма, ощущения сильной доли, размера, длительностей звуков. «Мелодия, как путеводная нить, ведет ребенка в определенном темпе, ритме. Даже трехлетние малыши со второго-третьего прослушивания попадают в ритм исполняемого произведения. Учителю вовсе не нужно акцентировать ритм, играть с особенной четкостью. Скорее следует позаботиться о выразительности, подчеркнуть мелодию. ... Дети прекрасно почувствуют ритм, если произведение исполнено с чувством. Причем чувствуют не только ногами, но всем своим существом» [6, с. 315].

Такие музыкальные движения принципиально отличаются от ходьбы с хлопками в ладоши или под счет. Дети откликаются движениями на изменения артикуляции, легато и стаккато, громкое и тихое звучание, нарастание и затихание звука, ощущают размеры $2/4$, $3/4$ и $4/4$ четверти, увлекаются своими действиями. Один из таких примеров «заразительности звучанием музыки» приводит Монтессори: «Однажды мой отец вошел в класс, где двигался под музыку один мальчик, с которым моего отца связывала нежная дружба. Обычно ребенок бежал ему навстречу и бросался в объятия. Однако сейчас он, не переставая двигаться в ритме музыки, закричал учителю: «Остановитесь! Пожалуйста!». Он хотел поприветствовать моего отца, но не мог послушаться музыки. Его тело двигалось в заданном ритме. И только когда учитель перестал играть, малыш бросился навстречу другу» [6, с. 316].

В педагогике Монтессори можно найти не утратившие значения и актуальности рекомендации для педагогов, концертмейстеров, методистов музыкального воспитания, преподавателей музыкального инструмента, слушания музыки по подбору художественного репертуара. Предпочтения отдавались

доступным для восприятия произведениям, не продолжительным по времени, тихим и спокойным по характеру звучания произведениям Ф. Мендельсона, В. Моцарта, Ф. Шопена, отрывки из опер с ярко выраженными сюжетными образами, позволяющими погружаться «в размышления, медитацию». Подбирая музыкальный материал, следует помнить о том, «что детская аудитория – особенная, – считала педагог. Это не те, кто понимает музыку. Это те, в ком требуется развить понимание. И нужны для этого лучшие исполнители [6, с. 318]. Восприятие музыки развивалось естественным путем, в процессе многократных прослушиваний, последующих воспроизведений в движении, рисунке, инсценировке. Задача состояла в создании условий для музыкального переживания ребенка. Способность выражать свои чувства и мысли в речи у маленьких детей развита еще слабо, и им значительно легче сделать это в пении.

Применяемые музыкальные инструменты должны пробуждать чувства, вибрацию мышц, координацию движений. Для этого использовались упрощенная арфа, лира, барабан. Простые инструменты наиболее пригодны «для пробуждения в душе ребенка мягких, спокойных настроений». Духовые инструменты, такие как волынка и свирель вызывают ритмически мускульные реакции, самопроизвольную гимнастику, танец, необходимые для создания настроений радости, исполнения простых движений. По наблюдениям педагога малыши более чувствительны к ритму, чем к тону и мелодии.

Активизации музыкального слуха способствовали манипуляции с монохордом (коробки-резонаторы), подтягивание или ослабление его струны, достижения унисона с музыкальным инструментом. Большое внимание на занятиях уделялось формированию умений различать шумовые и музыкальные звуки, мажорный и минорный лады, подбору мелодий по слуху, составлению и слушанию гамм, которые рассматривалось Монтессори как наиболее эффективные музыкальные упражнения. Практиковалось исполнение их в разных тональностях, с контрастными динамическими оттенками, под аккомпанемент колокольчиков и фортепиано. Оригинальное дидактическое пособие использовалось для знакомства с нотным станом. Оно представляло деревянную доску, выкрашенную в ярко-зеленый цвет, разлинованную таким образом, что на каждой из линий и промежутках между ними были сделаны небольшие круглые углубления, в которые можно вкладывать нотные кружочки. Внутри этих углублений вписывались цифры: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Эти же цифры отмечались с внутренней стороны кружочков, а с внешней – названия нот, например, 1-до, 2-ре и т. д., что позволяло детям раскладывать ноты на нотном стане, запоминать их расположение. Для выполнения более сложных упражнений использовалась деревянная доска, аналогичная первой, но уже без углублений. Требовалось расположить кружочки с названиями нот на соответствующие линейки или между ними так, чтобы названий не было видно, а только белый кружочек

на черной линейке. Переворачивая их надписями вверх, дети проверяли правильность расположения нот. Кружочки с одинаковыми названиями должны находиться на одной и той же линейке. В случаях возникновения затруднений, правильность выполнения задания проверялась по первой доске с подписанными углублениями. Требовалось не только прочесть нотную запись, но и отметить ее звучание колокольчиком в порядке расположения нот на нотном стане. Ноты, диаметром 2 сантиметра, записывались на разных по цвету прямоугольных карточках. Дети учились осуществлять записи нот самостоятельно, вначале на листочках, затем в тетрадях или альбомах, нотных коллекциях. Диапазон песенок состоял, как правило, из двух-трех звуков [6, с. 328–319]. Для знакомства с басовым и скрипичным ключом ноты записывались на двух параллельно располагавшихся нотных станах, образующих профиль ромба. Отделяя нотные станы один от другого, возникало расположение нот в скрипичном и басовом ключах, которые оставалось записать с левой стороны.

В работе с малышами большое значение приобретает педагогический такт педагога, чуткость, умение увлечь деятельностью, игрой на инструментах, пением. «Наставница, поворачивающаяся спиной к детям, для того, чтобы извлечь из фортепиано сомнительной прелести звуки, никогда не станет *воспитателем* их музыкального чувства, – писал М. Монтессори. – Ребенка надо очаровать всячески как взглядом, так и позою. Наставница, которая нагнувшись к окружающим ее детям, свободным в своих проявлениях, заденет несколько струн в несложном ритме, вступит в общение с душой ребенка. Тем лучше, если игру сопровождает ее голос, и дети вольны вторить ей, не будучи обязаны петь» [4, с. 157]. Учителю музыки необходимо уметь создавать воспитывающую среду, уважать право детей на индивидуальность, вмешиваться в их деятельность только тогда, когда это необходимо.

Основные концептуальные положения педагогической системы Марии Монтессори [8, с. 178–179]

- Вера в природу ребенка.
- Сущность развития ребенка – самообучение.
- Обучение должно проходить совершенно естественно в соответствии с развитием – ребенок сам себя развивает, творит сам себя, благодаря собственной целенаправленной деятельности.
- Обращение ребенка к учителю «Помоги мне это сделать самому» – девиз педагогики Монтессори.
- Вся жизнь ребенка – от рождения до гражданской зрелости – есть развитие его независимости и самостоятельности.
- Учет сенситивности и спонтанности развития.
- Единство индивидуального и социального развития,

- В разуме нет ничего такого, чего прежде не было бы в чувствах.
- Сущность разума в упорядочении и сопоставлении.
- Отказ от миссии обучать детей; вместо обучения предоставить им условия для самостоятельного развития и освоения человеческой культуры.
- Мышление ребенка должно проходить все необходимые стадии: от предметно-действенного к наглядно-образному, и только после этого достигается абстрактный уровень.
- Сознание ребенка является «впитывающим», приоритет дидактики состоит в организации окружающей среды для такого «впитывания».

Заповеди М. Монтессори [10]

1. Детей учит то, что их окружает.
2. Если ребенка часто критикуют – он учится осуждать.
3. Если ребенка часто хвалят – он учится оценивать.
4. Если ребенку демонстрируют враждебность – он учится драться.
5. Если с ребенком честны – он учится справедливости.
6. Если ребенка часто высмеивают – он учится быть робким.
7. Если ребенок живет с чувством безопасности – он учится верить.
8. Если ребенка часто позорят – он учится чувствовать себя виноватым.
9. Если ребенка часто одобряют – он учится хорошо к себе относиться.
10. Если к ребенку часто бывают снисходительными – он учится быть терпеливым.
11. Если ребенка часто подбадривают – он приобретает уверенность в себе.
12. Если ребенок живет в атмосфере дружбы и чувствует себя необходимым – он учится находить в этом мире любовь.
13. Не говорите плохо о ребенке – ни при нем, ни без него.
14. Концентрируйтесь на развитии хорошего в ребенке, так что в итоге плохому, не будет оставаться места.
15. Всегда прислушивайтесь и отвечайте ребенку, который обращается к вам.
16. Уважайте ребенка, который сделал ошибку и сможет сейчас или чуть позже исправить ее.
17. Будьте готовы помочь ребенку, который находится в поиске и быть незаметным для того ребенка, который уже все нашел.
18. Помогайте ребенку осваивать то, что неосвоено ранее. Делайте это, наполняя окружающий мир заботой, сдержанностью, тишиной и любовью.
19. В обращении с ребенком всегда придерживайтесь лучших манер – предлагайте ему лучшее, что есть в вас самих [2].

Отличительными особенностями образовательной системы М. Монтессори является неразрывная связь ее составных частей (философской, психологической, педагогической, методической).

Философский уровень обусловлен взглядами на мир, место в нем человека, в частности ребенка. Монтессори была убеждена в существовании «космического плана» развития Вселенной, где каждый объект и субъект выполняет предназначенную ему функцию. Ребенок кардинально отличается от взрослого, обладает особой формой разума – «впитывающим мышлением», строит свою личность во взаимодействии с окружающей его предметной и социальной средой в соответствии с глубоко индивидуальным и присущим только ему «строительным планом».

Психологический уровень состоял в понимании человека как индивида, развивающегося в соответствии законами онтогенеза, которые недопустимо нарушать. Заслуга М. Монтессори состояла в обосновании сенситивных периодов развития ребенка, возрастной периодизации.

Педагогический уровень заключался в понимании взаимодействия взрослого и ребенка в процессе обучения, организации деятельности детей с дидактическими материалами в созданной предметно-развивающей среде, при условии ограничения прямого воздействия воспитателя или учителя, в разработке конкретных приемов и средства воспитания и обучения детей. Термин «свободная деятельность» подразумевает возможность ее самостоятельного выбора и продолжения до полного удовлетворения потребности в практическом освоении.

Система М. Монтессори представляет продуманную и апробированную методику работы с комплексом оригинальных средств, известных как Монтессори-материалы. Педагог вначале демонстрирует наиболее рациональные способы работы с ними, а затем предоставляет детям возможность заниматься ими самостоятельно. Монтессори наметила пути применения своего метода воспитания и обучении детей от 0 до 3 лет, разработала учебный план для школ второй ступени, детей старше 12 лет. Эти идеи были развиты в дальнейшем ее последователями в разных странах мира.

По-разному можно подходить к анализу опыта музыкального воспитания Монтессори, соизмерять его с методиками, в которых аналогичные педагогические проблемы решались более эффективно и профессионально, например, в системах Э. Жак-Далькроза, Золтана Кодая или Карла Орфа. Но такая оценка была бы несправедлива, хотя бы уже потому, что метод Монтессори был ориентирован на комплексное развитие детей, где музыка была только одним из средств воспитания в числе других. Необходимо учитывать также контингент воспитанников Дома ребенка. Более того, целью занятий музыки Монтессори было не столько развитие музыкальных способностей, сколько музыкальности у детей как условия их дальнейшего, в том числе и музыкального, образования. Время подтвердило справедливость такого подхода. Многие ученики музыкальных школ, демонстрировавших высокий уровень музыкальных способностей неожиданно прекращали занятия музыкой, не обнаруживая в себе

эмоционального отклика к ней, того внутреннего состояния души, которое именуется «музыкальностью».

Новаторским для времени, в котором осуществлялось становление педагогики М. Монтессори, явилось содержание музыкального образования детей раннего возраста, включавшего: слушание музыки, развитие музыкально-ритмического чувства, формирование мелодического и гармонического слуха. Эти подходы не утратили своего педагогического и культурологического значения в XXI в., получили развитие в мировой музыкальной педагогике. Не будучи профессиональным музыкантом, Монтессори подходила к музыкальному развитию детей в соответствии с традициями, которые использовались во всех передовых европейских системах, осуществляя его через ритмику, музыкальные движения, пение, игру на музыкальных инструментах, развитие слуха в опоре на национальный фольклор.

Наряду с музыкой в «Доме ребенка» закладывались основы знаний по арифметике, геометрии, родному языку, рисованию. В педагогике Монтессори получили практическую актуализацию идеи Я.А. Коменского, считавшего, что музыка должна органично входить в жизнь и быт человека. «Музыкального воспитания как такового нет; оно имеет смысл и ценность лишь в рамках общего воспитания. В процессе воспитания все средства имеют свою ценность, но только в комплексе они приобретают действенность» [9, с. 54–55]. Мария Монтессори воплотила на практике принципы свободного воспитания Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Фр. Фребеля. «Начальная школа Монтессори похожа на фантастический детский театр со своими специальными декорациями, где самый главный и мудрый зритель только один – учитель. А дети – многочисленные актеры, играющие каждый свою никогда не повторяющуюся роль растущего человека» [6, с. 8].

Оценивая новаторство Марии Монтессори, профессор Гарвардского университета Генри Гольмс пишет: «Педагогическая система М. Монтессори замечательна и как свидетельство женской любви, широких социальных взглядов, научной образованности, напряженного и длительного изучения педагогических проблем, а главное – богатейшего и почти беспримечного опыта преподавательницы» [4, с. 10, 9]. Педагогика М. Монтессори по праву входит в число передовых педагогических систем мира. Ее образовательный и воспитательный потенциал заключен в комплексном воспитании детей, где музыка выступает одним из важнейших средств развития чувственности, стимулирования свободного развития личности.

Контрольные задания и вопросы

1. Дайте характеристику педагогике М. Монтессори.
2. Назовите отличительные черты образовательной системы М. Монтессори

3. Обоснуйте заповеди Марии Монтессори, которые могут быть применимы в музыкальном воспитании детей.

4. Выделите концептуальные основы педагогической системы М. Монтессори.

5. Какими личностными качествами должен обладать учитель музыки, работающий с детьми?

6. Какие музыкальные материалы использовались на занятиях Монтессори?

7. Перечислите основные виды деятельности, образующие структуру музыкальных занятий в Доме ребенка.

8. Какие музыкальные инструменты использовались для развития музыкального слуха?

9. Какое назначение имеют Монтессори-материалы?

10. С какими системами музыкального воспитания перекликается педагогический опыт М. Монтессори?

11. Что означает один из основополагающих тезисов концепции Монтессори, применительно к музыке «Помоги мне сделать это самому»?

Литература

1. Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка / М. Монтессори. – М. : Типография Госснаба, 1993. – 168 с.
2. Монтессори, М. Сборник опубликованных фрагментов книг о Монтессори / сост. М.В. Богуславский. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 224 с.
3. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори ; сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М. : Карапуз, 2000. – 272 с.
4. Монтессори, М. Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори. – М. : Астрель : АСТ, 2005. – 269 с.
5. Монтессори, М. Дети – другие / М. Монтессори ; вступ. и закл. статьи, коммент. – М. : Карапуз, 2005. – 336 с.
6. Монтессори, М. Мой метод : начальное обучение / М. Монтессори. – М. : Астрель : АСТ, 2006. – 349 с.
7. Монтессори, М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори ; сост. вступ. статья К.Е. Сумнительный. – М. : Карапуз, 2009. – 288 с.
8. Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
9. Фролкин, В. Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания / В. Фролкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 9–75
10. Режим доступа http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2579
11. Режим доступа <http://fit4brain.com/4842>
12. Режим доступа: <http://mirmontessori.ru>
13. Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskaja-teorija-marii-montessori-v-obwestvennom-doshkolnom-vospitanii.html>

БОРИС ТРИЧКОВ. МЕТОД МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ «СТОЛБИЦА»

В начале 20-х гг. XX ст. большую известность в практике музыкального воспитания Европы приобрела система сознательного нотного пения «Лестница», разработанная болгарским педагогом и композитором Борисом Тричковым (1881–1944)¹. Метод получил апробацию в непосредственной работе автора в школах Болгарии, а затем в учебных заведениях музыкального профиля, многих стран мира, в деятельности преподавателей сольфеджио, хормейстеров, учителей музыки.

Термин «Лестница» имеет расширенное толкование. В зависимости от решения конкретных педагогических задач рассматривается и как «гамма», и как «наглядное пособие», и как «метод обучения пению». Эти структурные составляющие учебного пособия не следует понимать как синонимы. Их применение, по замыслу автора, объединено единой целью – установления координации между музыкальным слухом и голосом, воспитания слухо-подражательного пения, «тонального чувства мажорной классической гаммы (До мажора), последующего перехода к осознанному пению по нотам.

Пение по слуху понималось Т. Тричковым как неосознанное, инстинктивное, но весьма важное для развития музыкальности действие, которое нельзя недооценивать. Рассуждая о координации слуха и голоса, автор оперирует такими понятиями как «лестнификация горла» и «лестнификация слуха», рассматривает мажорную гамму в качестве основы обучения пению. Этим педагогическая система Б. Триčkова отличается от тех, в которых первоначальные слуховые представления было принято формировать на изолированных ступенях пентатоники, но не гаммы в целом (З. Кодай, К. Орф и др.).

Активное использование пения по слуху автор объясняет особенностями болгарской народной песенной культуры, задатками которой владеют дети уже до начала обучения. Им трудно без соответствующего перехода перейти к утверждению в слухе западноевропейской музыки. В наиболее простейшей и доступной форме эту функцию могут выполнить упражнения, построенные на звуках гаммы мажорной гаммы. Пение по слуху рассматривается как естественный метод обучения, связанный с развитием слуха и голоса, при условии

¹ В анализе метода Б. Триčkова использованы материалы статьи Ивана Пеева и Светлы Кристевой «Болгарский метод «Столбица» Б. Триčkова [3]. Как отмечают авторы: «Борис Тричков работал восемь лет народным сельским и городским учителем. Получив философское образование. В 1924–1925 гг. изучал в Германии методы «Тоника-ДО» и «Тонворт». Всю свою деятельность посвятил музыкально-педагогической работе в школах». Методическая система Б. Триčkова открыта для совершенствования, внесения инноваций, дополнений с учетом национальных традиций музыкального воспитания. В школах Республики Беларусь «Столбица» используется на занятиях по сольфеджио как наглядное пособие.

того, что эта работа будет проводиться поэтапно, подготавливая учеников к осознанному пению по нотам. Пение по слуху должно подготавливать тот материал, которым предстоит «овладеть осознанно».

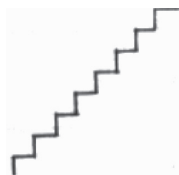
В методике Б. Тричкова содержатся ценные практико-ориентированные указания, связанные с освоением языка музыки, достижением чистого интонирования, развития чувства ритма. Педагог выступал сторонником тактирования рукой («отбивания» тактов) как единицы измерения и активных двигательных ощущений музыки в противовес фигурному тактированию по схеме. Воспитание чувства ритма необходимо проводить, по его мнению, путем «инкорпорирования», впитывания телом. Рука выполняет функцию метронома, способствует получению более полного и многостороннего ощущения ритма, чем при схематическом тактировании, усвоении синкоп, нот с точкой, пауз на акцентированных долях такта. Фигурное же тактирование «беззвучно», затрудняет восприятие музыки. Одновременно с этим, Б. Тричков предостерегал от излишней «ритмомании», в частности, увлечения системой Э. Жак-Далькроза, активно внедрявшейся в европейских странах в начале XX ст. В методике «Столбица» получают четкую дифференциацию задачи, формы и содержание воспитания детей в домашних условиях и в детских садах: подготовка к сознательному пению, координация слуха и голоса, развитие тонального и музыкально-ритмического чувства на материале народной и западноевропейской музыки, создание основы для осознанного пения по нотам, формирования интереса к музыке. На основании практического опыта Б. Тричков приходит к выводу, который до сих пор не утратил своего значения, а именно в том, что, «если дошкольное музыкальное воспитание ведется методически правильно и целенаправленно, «сознательное пение» в школе будет осуществляться на прочной основе» [3, с. 30]. То есть речь идет о преемственности музыкального воспитания в системе «детский сад – школа» Процесс музыкального воспитания по методике «Столбица» рассчитан на четыре года обучения.

Первый этап рассматривался как переходный период от дошкольного к школьному образованию, превалирования игровых приемов обучения. Значительное внимание уделялось организационным формам работы, установлению уровней певческого развития детей, диапазона их голосов, обнаружения плохо интонирующих детей, вплоть до закрепления их мест посадки на репетициях, рядом с «голосистыми». Среди приемов разучивания песен по слуху использовалось пение с закрытым ртом (для управления голосом); тихое пение (с целью окультуривания звучания; исполнение песен свистом); прохлопывание ритмических рисунков мелодии. Автором было разработано пособие «Начальные песни», которое включало 146 народных песен Болгарии и других народов, сгруппированных по диапазону от трех тонов (ступеней) до развернутых гаммообразных мелодий. Большое внимание на начальном этапе заня-

тий уделялось развитию музыкально-ритмического чувства, выразительному исполнению песен.

Расширение тонового объема звучания голоса непосредственно связывалось с изучением новых ступеней гаммы, применялись такие приемы как показ рукой направлений мелодической линии, графического изображения ступеней гаммы и др.

Освоение навыков осознанного пения определяло *второй этап обучения*, велось по двум основным направлениям: пения гаммы без скачков и со скачками на звуки *до, ми и соль первой октавы* по чертежу с участием руки:



Заслуживает внимания применяемая педагогам игра в пианино, «живая лестница», на которой за каждым из восьми участников закреплялся конкретный звук гаммы, что позволяло исполнять по указанию учителя или одного из учащихся несложные мелодии без скачков. Усвоение целостной гаммы в методике Б. Тричкова приобретало принципиальное значение для всей последующей работы. Сущность последовательного пения состояла в исполнении «элементарных упражнений, с помощью которых *целостное* представление о гамме дробилось на более мелкие части до тех пор, пока не достигалось *осознание* каждого ее отдельного тона. Выделялось пять усложняющихся стадий освоения гаммы:

1. Поступенное исполнение мелодии вверх и вниз:



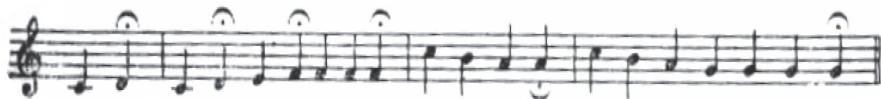
2. Поступенное пение с перерывом, новое движение начинается с тоники:



3. Поступенное пение с задержанием на любом тоне:



4. Пение с повторениями любого из тонов



5. Пение вверх и вниз от любого тона и возвращения к нему:



Практиковалось проведение диктантов: устных в форме пения с закрытым ртом построений, показываемых на лестнице, последующего их повторения с тоновыми названиями одним из учащихся и письменных – записи простых мелодических построений.

Двухголосное пение упражнений сопровождалось показом двумя руками: движения двух голосов; поочередного использования педалей в первом и втором голосах; пении параллельными терциями, секстами, комбинированном исполнении:

1. $\begin{array}{l} \text{I до}^1 \text{ ре, ми—и—и—и} \\ \text{II до}^1, \text{ ре, до—о—о—о} \end{array} \parallel$

2. $\begin{array}{l} \text{до}^1, \text{ ре, ми, ми} \mid \text{ми—и—и—и} \\ \text{до}^1, \text{ ре, ми, ми} \mid \text{ми, фа, со—оль} \end{array} \parallel$

$\begin{array}{l} \text{до}^1, \text{ ре, ми, ми,} \mid \text{ми, фа, со—оль} \\ \text{до}^1, \text{ ре, до, до} \mid \text{до, ре, ми—и} \end{array} \parallel$

до ¹ , ре, ми, ре до—о—о—о	
до ¹ —о—о—о до—о—о—о	
до ¹ ре, ми, ре, ми, фа, со—оль фа—а, ми, ре, ми—и—и—и	
до ¹ — — — — о до — — — — о	
до ² —о, си, ля со—оль, ля—я со—оль, фа—а ми—и—и—и	
до ¹ —о, ре—е ми—и, фа—а ми—ми, ре—е до, ре, до—о	
до ² —о—о—о си—и—и—и до—о, до—о до—о—о—о	
до ¹ , ре, ми, фа соль, фа, ми, ре ми—и, фа—а ми—и—и—и	
до ¹ , ре, ми, фа со—о—о—оль со—оль, ля, си до—о—о—о ¹	
	до ¹ , ре, ми, фа ми—и, фа—а ми, ре, ми—и

Б. Тричковым практиковался следующий порядок изучения ступеней гаммы До мажор: I, VIII, V, VII, II, VI, III, IV, обосновывая это тем, что для подчеркивания тональности более важное значение приобретает VII, а не III ступень лада. В качестве примера, приведем фрагмент методики фиксации тона *соль* первой октавы:

а) обнаружение тона *соль* в песне, выученной по слуху путем выделения построения, в котором скачок на звук имеется. Детям сообщается, что этот звук легче найти через поступенное движение от первой ступени;

б) зрительное подчеркивание названия тона на лестнице;

в) слуховое подчеркивание через исполнение всех тонов гаммы тихо и только *соль* – громко, а затем наоборот – гамму громко, а *соль* – тихо;

г) подчеркивание с помощью игры «живое пианино»;

д) мелодическое связывание тона *соль* с другими звуками гаммы при помощи пения по лестнице и проведения устного диктанта.

до¹, ре, ми, фа, соль, соль, со—о—о—оль;

до¹—о . . . , со—о—о—оль; до¹, соль | до¹—соль | до¹—соль, соль, соль ||

до¹—о | до¹—о | до¹—о—о—о ||; до²—о | со—оль | до²—соль |

до²—соль | до²—о ||

до¹, ре, ми, соль ||; до¹, ре, соль, фа, ми—и, до¹—о ||

е) связывание гармоническое, производится путем двухголосного пения по лестнице и с помощью движений рук:

I 4	до ¹ , ре, ми, фа	со—о—о—оль	соль, фа, ми, ре	до ¹ —о—о—о
II 4		до ¹ , ре, ми, фа	со—о—о—ль	соль, фа, ми, ре
		до—о—оо		
I 4	со—о—о—оль	со—о—о—оль	соль, фа, ми, ре	ми, ре, до ¹ —о
II 4	соль, фа, ми, ре	ми, фа, со—оль	со—о—о—оль	со—оль, до ¹ —о
I 4		до ² , соль	соль, фа	ми—и
II 4	соль, фа	ми—и		ре—е
		до ² , соль	фа, соль	фа—а
		до ¹ —о	до ¹ —о	
		ми—фа	ми—и	

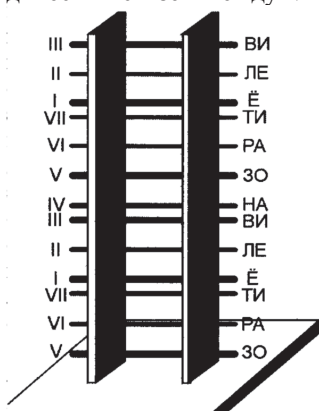
ж) письменный диктант;

з) пение по учебнику²:

На третьем этапе обучения осуществлялось закрепление умений и навыков, полученных ранее, освоение двухголосного пения, осознанного исполнения альтерированных ступеней До мажора, развитие чувства хроматизма.

На четвертом этапе предусматривалось изучение тональности ля минор, которой проводилось теми же методами лестницы, которые применялись при усвоении До мажора. Особое внимание обращалось на осознание мелодических связей между VII, II и IV ступенями. «Преподаватель стремился к

тому, чтобы ученики осознали и связали целесобразными упражнениями ладо-ступенные представления с соответствующими им тоновыми названиями в изучаемой тональности. В каждом из них, как в До мажоре и Ля миноре, проводится «первое усвоение» (поступенное движение), «второе усвоение» (движение со скачками), с использованием всех уже указанных форм работы. Упражнения по самостоятельному интонированию голосом проводятся при помощи графического пособия («Лестница», разрядка В.Р.), которое иллюстрирует ступени лада, расположенные подобно гамме» [3, с. 43].



² Подробная выдержка из методики Б. Триčkова приведена не случайно, поучительна для современной практики общего музыкального образования, в которой, к сожалению, формирование навыков пения по нотам полностью выведено из учебного процесса. Метод Б. Триčkова — плод кропотливого труда вдумчивого педагога, понимающего всю ответственность художественного становления ребенка, начинающего музыканта, личности.

Система «Лестница» содержит много ценных идей, подходов и форм работы, которые обеспечили ей популярность и массовое применение во всех европейских странах. Разработанная методика «первого» и «второго» этапов освоения тональностей; фиксации ступеней ладотональности, двухголосного пения по учебникам; строгая систематичность и последовательность в обучении вывели созданную Б. Тричковым систему на одну из вершин музыкально-педагогической мысли XX ст.

Важнейшими составляющими системы «Столбца» являются:

- подготовительный курс пения по слуху, способствующий развитию мелодического слуха детей, воспитания интереса к пению;
- овладение навыками пения в мажорном ладу;
- использование наглядного пособия «лестница»;
- обоснование преимущества метрического тактирования по отношению к фигурному;
- развитие навыков сольфеджирования;
- расширение практики «слухового пения»;
- формирование навыков интонирования через пение с тоновыми названиями и по нотам учебника;
- стимулирование творческой активности детей.

Педагогические идеи Б.Триčkова получили развитие в деятельности болгарских педагогов, преподавателей сольфеджио, хормейстеров, музыковедов. Руководитель известного в Европе детского хора «Бодра смяна» Бончо Бочев писал: « В работе в классе я особенно часто прибегал к пению по таблице при котором прекрасно обрабатываются одновременно и слух, и голос учеников :

а) при пении по таблице работа учеников облегчена, они думают только об интонационной стороне задания, а учитель ритмически оформляет эти задания своими указаниями по чертежу «Столбца».

б) взгляд певцов не погружен в нотную бумагу или учебник ; он следит за движущейся палочкой учителя, который в этом положении всегда «держит их в руках» и может управлять – жестами и речью во время пения – не только звучанием, но и динамикой и вообще исполнением заданий.

г) все это делает обучение легким, успешным, приятным, насыщенным радостью и эмоциональностью [1, с. 62–63].

В качестве примера приведем ряд упражнений, в которых прослеживается влияние метода «Столбца», используемой Б. Бочевым для распевания хора и которые могут найти применение в практике работы современного учителя музыки.

Умеренно

Мм мм мм мм и т. д.

ме - а ме - а ме - а ме - а, ми - а ми - а ми - а ми - а ми -

ме - о ме - о ме - о ме - о ми - о ми - о ми - о ми - о ми -

ме - а ме - а ме - а ме - а ме - а ме - а ме - а ми - а ми - а ми - а и т. д.

ме - о ме - о ме - о ме - о ме - ми - о ми - о ми - о ми - о и т. д.

ма ма ма ма ма ма ма и т. д.

Контрольные задания и вопросы

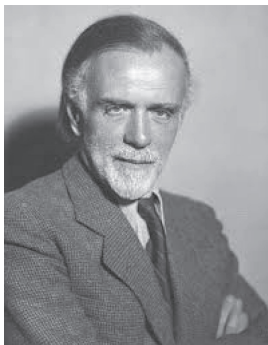
1. Какие новации внесла в музыкальную педагогику XX столетия система Б. Тричкова?
2. Какое методическое значение имеет пособие «Столбика»?
3. Что означают понятия «лестнификация горла» и «лестнификация слуха»?
4. Какое значение придавал Б. Тричков пению по слуху?
5. Прокомментируйте выражение Б. Тричкова «воспитание чувства ритма необходимо проводить путем инкорпирования, впитывания телом»?

6. Назовите основные этапы музыкального воспитания по системе Б. Тричкова.
7. При выполнении каких условий возможен переход к пению детей по нотам?
8. Дайте оценку игровому приему «живая лестница».
9. В каком порядке в методике Б. Тричкова осуществлялось изучение ступеней гаммы?
10. Назовите методические приемы работы над материалом гаммы.
11. Проведите распевание с задержаниями на отдельных ступенях гаммы по наглядному пособию «Столбица».
12. Какие приемы рекомендовал использовать Б.Тричков при проведении диктантов?
13. В чем состоит методическая ценность двухголосных упражнений, используемых в методике Б.Тричкова?
14. Какие преимущества выделял в методе «Столбица» известный болгарский педагог Бончо Бочев?
15. Назовите важнейшие составляющие метода «Столбица».

Литература

1. Бончо Бочев. Работа с детскими голосами в хоре «Бодрая смена» / Б. Бочев // Музыкальное воспитание в странах социализма. – М. : Музыка, 1975. – С. 61–70.
2. Жданова, Т. Развитие активности и самостоятельности учащихся на хоровых занятиях в детской студии / Т. Жданова // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музыка, 1972. – Вып. 8. – С. 19–30
3. Пеев, И. Болгарский метод «Столбица» Б. Тричкова / И. Пеев, С. Кристева // Музыкальное воспитание в странах социализма. – М. : Музыка, 1975. – С. 26–50.

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗОЛТАНА КОДАИ (1882–1967)



Разработка системы музыкального воспитания в Венгрии неразрывно связана с именем Золтана Кодая – композитора, ученого-фольклориста, музыковеда, педагога, хормейстера, просветителя, считавшего, что единственно эффективным путем музыкального воспитания является приобщение подрастающего поколения к народно-песенному материалу, фольклору, раскрытия через музыку высших ценностей жизни – гармонии добра и красоты. Золтан Кодай рассматривал музыку в качестве мощного источника духовного обогащения, которая должна быть открыта всем людям. Созданная им система основывалась на всеобщности детского музыкального воспитания, на венгерской народной песни.

Обращение к народным музыкальным истокам было обусловлено историческими особенностями развития Венгерского государства, долгое время находившегося под оккупацией Османской империи, участвующего в многочисленных войнах, испытывавшего ряд, разрушительных крестьянских восстаний, революцию 1848–1849 гг.

Народное искусство, развиваемое в то время главным образом в деревнях, не поощрялось аристократией, отдававшей предпочтение западной музыке, что негативно отражалось на развитии национальной культуры. «Старинные венгерские мелодии в пентатонических и церковных ладах оказались вытесненными из городской жизни мажорно-минорной мелодикой нового венгерского фольклора, а также авторскими песнями в народном стиле» [7, с. 7].

В конце XVII – начале XVIII в. в Венгрии возник новый жанр инструментальной музыки – вербункош (в пер. с нем. Werbung – вербовка), оказавший влияние на развитие венгерской музыки. В практике быта вербункош звучал при отправке новобранцев в армию, включал песни и танцы в исполнении цыганских ансамблей. «В основе вербункоша лежал мужской танец вербунк (verbunktanc), возникший из народных танцев гайдуков, свинопасов и других и исполнявшийся либо как виртуозный сольный, либо как групповой танец» [8, с. 739]. В XVIII в. вербункош получил широкую популярность не только в Венгрии, но и за ее пределами, привлек к себе внимание таких известных композиторов как Моцарт, Бетховен, Шуберт, Лист, Брамс, Берлиоз, включавших его темы в свои сочинения. Вместе с тем в передовых слоях музыкальной интеллигенции зрело понимание того, что при всей своей привлекательности и популярности стиль вербункоша не олицетворяет всего колорита венгерско-

го фольклора, не может быть положен в основу национальной системы музыкального воспитания народа, что со временем получило подтверждение. Волна увлечения вербункошем начинала постепенно спадать. Как пишет Б. Собољчи: «С 1880 года национальный романтизм уже не находился больше на первом плане музыкальной жизни. Можно даже проследить, как в результате деятельности салонных композиторов он постепенно деградировал, превратившись в модный лубочный жанр «венгерских фантазий», «цыганских транскрипций» и т. д.» [10, с. 83].

Одновременно с этим в музыкальной культуре Венгрии получило интенсивное развитие профессиональное музыкальное образование, открывались новые учебные заведения музыкального профиля, в том числе Королевская академия музыки, активизировались исследования национального фольклора, способствующие восстановлению престижа народной песни, возвращению ей позиций, утраченных в прежние годы [1, с. 15].

На фоне этих социокультурных движений создавалась концепция музыкального воспитания З. Кодай, основывающаяся на традициях венгерской народной музыки, прежде всего, хорового пения. Метод З. Кодай не сводился к относительной сольмизации, как это принято часто считать, был нацелен на решение более глубоких задач – воспитания художественной культуры народа, духовного возрождения нации. Конечная цель, к которой необходимо было направить музыкальное воспитание, состояла в том, чтобы «вместе с учеником проникать в душу музыки, стремиться таким образом, чтобы и музыка проникла в душу ученика» [6, с. 16].

Причинами использования педагогом относительной сольмизации послужили: структура упражнений, построенных на материале венгерской народной песни, основывающихся на пентатонике и небольшом диапазоне звуков (2-3). Как отмечает Л. Добсаи: «Кодай привлекло к простой одноголосной народной песне то обстоятельство, что она несет в себе высокие эстетические и национальные ценности», те, кто этого не знают, впадают в заблуждение, выделяя только техническую сторону метода [7, с. 52]. Отдавая предпочтение венгерской народной песне, З. Кодай, вместе с тем, предостерегал от опасности ограничения педагогического процесса только национальной музыкой, «вытеснять надо не григорианские хоралы, Палестрину, Баха и Моцарта, а распространенные в школах учебно-педагогические композиции, убогие песенки» [Там же, с. 53]. Путь к музыкальной грамотности предполагает овладение чтением и записью музыки, знакомство с песнями других народов, прежде всего, марийского и чувашского¹.

¹ Имеются ввиду исторические связи народов финно-угорской группы (марийцев, чувашей, башкиров, мордвы, удмуртов, карелов, ханты-манси и других), расселившихся в X–XI стст. на территории восточнее Урала. Первое появление венгров (мадьар) на Среднем Дунае историки относят к 862 г. Этими этногенетическими корнями объясняется родственность музыкальной культуры Венгрии с другими народами мира.

Во главу угла метода З. Кодая было поставлено пение как основная форма развития слуха и голоса, формирования эстетических впечатлений, положительного отношения к музыке, объединения людей. Человеческий голос – бесценный музыкальный инструмент создает благодатную почву для всеобщего распространения культуры. Педагог предъявлял высокие требования к подбору репертуара хоров, воспитания детей «в духе истинной и глубокой музыкальной культуры», а также к квалификации самого учителя. Учитель пения в деревне важнее директора оперного театра в столице, «последнего, если он плох, можно сместить; плохой же учитель пения может увести ряд поколений от музыки, от истинного наслаждения ею» [7, с. 69]. З. Кодай неоднократно поднимал вопросы улучшения содержания музыкального образования в учительских институтах, подготовки учителя, умеющего работать с хором без поддержки музыкального инструмента, а капелла. Без этого обучение музыке не будет эффективным. Методические рекомендации педагога включали такие полезные советы, которые могут быть полезными современному учителю музыки, такие как:

1. Умение настраивать хор без помощи инструмента. Фортепианный строй темперирован, легко расстраиваться и поэтому не может содействовать чистоте хорового звука, не подходит ни для того, чтобы дать тон и настроить хор, ни для того, чтобы сопровождать хоровое пение. Разучивание мелодий должно проводиться путем их напевания, а не проигрывания на инструменте. Даже выдающиеся оркестровые дирижеры поют во время репетиции, чтобы добиться от оркестра лучшего звучания. Участникам хора необходимо овладеть навыками записи и чтения нот.

2. Певческое воспитание положительно воздействует на развитие всех способностей ребенка, не только музыкальности и слуха, но и чувств физиологии, умений сосредотачиваться и управлять своими движениями. Для развития музыкального сознания активное музицирование полезнее, чем использование все более расширяющихся средств массовой коммуникации. Наряду с ежедневной гимнастикой, пение развивает тело и душу ребенка. Детям следует давать лишь совершенный по форме и содержанию материал. Самое лучшее и будет тем, что нужно. С помощью великих творений могут быть приобщены к музыке не только отдельные избранные, а и широкие народные массы.

3. В детском саду наряду с речевыми упражнениями необходимо разучивать венгерские народные песни, подобранные в соответствии с возрастом при условии, что их звуковой диапазон будет небольшим, а текст легко воспринимаемым. Поговорки и песни не следует импровизировать. В народных игровых песнях пение и движение должны быть связаны друг с другом. Ребенку необходимо сделать «предохранительную прививку» против плохой музыки еще в детском саду, ибо впоследствии никакое лекарство не спасет от этого яда. Ос-

новые музыкальные переживания человек получает в возрасте, в котором он особенно одарен – между 6 и 16 годами. В старших классах школы поздно обращаться к музыкальному обучению, начинать надо в детском саду. При этом вовсе не обязательно изучать какой-либо инструмент, важнее обратиться к тому, что является основой глубокого музыкального образования, – к пению

4. Для хорового пения следует использовать лучшие произведения зарубежной музыки. Национальная же хоровая литература должна создаваться венгерскими композиторами на основе народного музыкального материала. Хоровое пение способствует развитию здорового коллективизма. Радость, завоеванная совместными усилиями, воспитывает дисциплинированного человека, – «фактор, позитивное значение которого еще недостаточно оценено».

5. «Музыкальная неграмотность тормозит музыкальное образование; серьезные программы в концертных залах и оперных театрах привлекают мало публики. Важнейшее требование к молодым музыкантам, и особенно к инструменталистам, – петь в хоре. Наиболее целесообразно петь средние голоса. Необходим в совершенстве развитый слух. Зрительно воспринятая нотная запись должна в сознании тотчас же превращаться в звучание, а акустический звук – в нотную запись. Только так сможет сократиться число «глухонемых музыкантов». Необходимо культивировать кантабильный стиль музицирования, характерный для стран с романскими языками.

6. Virtuозная игра пальцев не должна отодвигать на задний план духовную сторону дела, слух играет первостепенную роль. Надо уметь читать ноты без инструмента, понимать то, что играешь [7, с. 70–75]. Следуя правилам Р. Шумана, З. Кодай обозначил следующие критерии оценки уровня подготовки музыканта: обученный (воспитанный) слух; обученный (организованный) разум; обученное (воспитанное) сердце; обученная (технически развитая) рука [9, с. 71].

7. «Тот, кто не слышит то, что видит, и не видит то, что слышит, – не музыкант» [7, с. 266].

Характеристика метода относительной сольмизации

Методика относительной сольмизации З. Кодая и приспособлена к венгерской народной песне, учитывает опыт зарубежной педагогики². В частности, слоги сольмизации Сары Глоувер (**do, re, mi, fa, so, la, ti**)³, ручные знаки Джона Кёрвина (Англия), обозначения ступеней лада арабскими цифрами

² Методические системы не существуют в чистом виде, включают заимствования, что вполне естественно и допустимо. Например, беседа, объяснение, художественный показ являются составной частью любого метода музыкального воспитания. Миграция методических приемов и средств обучения наблюдается как на уровне абсолютной, так и относительной систем. Так, слоги сольмизации впервые в практике обучения музыке были применены итальянским педагогом и просветителем Гвидо Аретинским (955–1050).

³ В отечественной музыкальной педагогике слоги сольмизации используются со следующими названиями: йо – ле – ви – на – зо – ра-ти.

Э. Шеве (Франция); элементы движений Э. Жак. Далькроза (Швейцария); стенографию записи ритмических длительностей А.Самервелла (Англия); систему «Подвижного До» А. Хундёгер (Германия).

Для повышения высоты звука применялся гласный «i», для понижения «a», за исключением слога «la», который изменялся на «lo». В целом ряд сольмизационных слогов с учетом повышения и понижения звуков выглядит следующим образом:

do – di, re – ri, mi – ma, fa – fi, so – si, la – lo, ti – ta

Слоги сольмизации хроматической гаммы:

do-di-re-ri-mi-fa-fi-so-si-la-ta-ti-**do'**-ti-ta-la-lo-so-fi-fa-mi-ma-re-ra-do

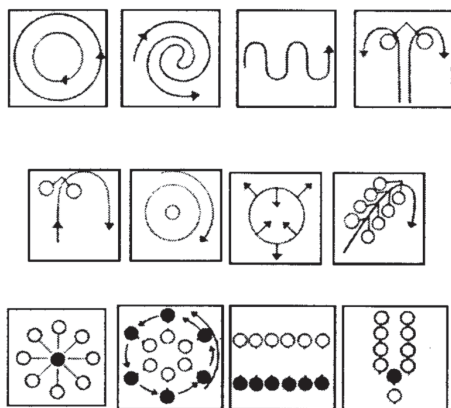
Высокий звук обозначается штрихом справа вверх от слога, например, **do'**; низкий – штрихом справа внизу от слога: do-so,

Таблица ритмических слогов

Широкое применение в методике З. Кодая получили элементы опыта музыкально-ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза (тактирование, хлопки,

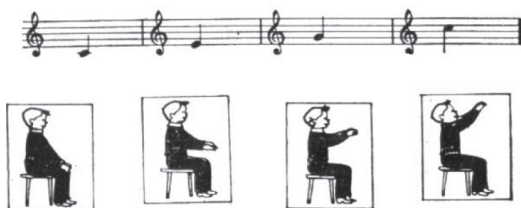


«шлепки», притопывание, щелчки пальцами, отстукивание ритма, исполнение песен с одновременной ходьбой и тактированием метра). Вместе с тем, движения под аккомпанемент фортепиано используются в методике З. Кодая ограничено, главным образом для объяснения музыкальных темпов. Ряд примеров освоения «маршрутов» движений приводит Каталин Фораи, одна из последовательниц З. Кодая, непосредственно работавшая под его руководством:



Продуктивный методический подход применялся для формирования представлений о высоких и низких звуках (размах движений должен соответствовать величине звуковысотного интервала:⁴

В младшей группе:



В средней группе:



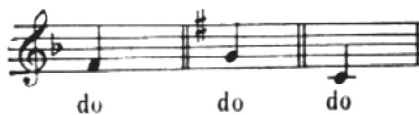
4 Как отмечает К. Фораи: «Звуки различной высоты необходимо демонстрировать не в неизменной последовательности, а разнообразно, используя большие и меньшие интервалы. Уже на первом этапе следует показывать октаву, скажем, так: $c - c' - c - c' - c$ и т. д. Тогда изменения в положении рук не будут сводиться к механическим взмахам вверх и вниз, а действительно передадут восприятие высоты звуков; в этом случае ребенок услышит и осознает также и тождественную высоту» [7, с. 244].

В старшей группе:



Наряду с ритмическими упражнениями исполнялась пентатоническая гамма Э. Жак-Далькроза, с применением ручных знаков и слогов сольмизации.

Пение с ручными знаками осуществляется на протяжении первых двух лет обучения, после чего ученики приступали к исполнению песен с абсолютными названиями звуков. Эффективным обучающим средствами явилась «подвижная нота «do» Э. Шеве. Палочкой, с прикрепленным на ней изображением ноты, учитель показывал положение **do** на нотном стане (на линейках или между ними). Такая работа в общеобразовательных школах проводилась в трех основных вариантах:



«На уроках сольфеджио в музыкальных школах эти три положения **do** использовались не столько длительно, так как ученик, обучающийся игре на каком-либо инструменте, особенно на фортепиано, должен почти одновременно изучать скрипичный и басовый ключи. Перемещение **do** позволяло ориентироваться в тональностях» [7, с.79–80].

С аналогичной целью применялось рука, методический прием, берущий свое начало со времен Гвидо д'Ареццо, выполняющий функцию своеобразного наглядного пособия: доски с нотными линейками, на которой показывались тоны (на пальцах и между ними [Там же, с. 88].



Последовательность введения звуков и соотношений относительной сольмизации [9, с. 82]:

s – m
 s – m – d
 l – s – m – d
 l – s – m – r – d
 d' – l – s – m – r – d
 l – s – m – r – d – l
 l – s – m – r – d – l – s
 s – f – m – r – d
 m – r – d – t – l
 l – s – f – m – r – d – t – l
 d' – ti – l – s – f – m – r – d⁵

Освоение звуков начиналось с нисходящей терции **so-mi**,⁶(свойственной игровым венгерским песням), формирования представлений о метре (равномерной ритмической пульсации), закрепления простейших ритмических построений в ходьбе, хлопками, ритмов, выученных по слуху песен, ритмизации имен, прибауток, записи их ритмическими обозначениями длительностей **ta, ti-ti**



Усвоение этих элементов осуществляется на первых этапах обучения.

В дальнейшем упражнения усложнялись, дополнялись звуками **la – re – do**. Дети исполняли весь пентатонный звукоряд в целом, характерный для венгерской народной музыки, осваивается ритмическое двух и трехголосие. На примерах песен, выученных по слуху, учащиеся знакомились со звуками **fa** и **ti**, мажорным и минорным пентахордом и гексахордом, основами ритмики, элементами нотной грамоты, учились записывать ритмические диктанты, закрепляли полученные знания, умения и навыки в играх и упражнениях.

⁵ В аналогичной последовательности ступени лада закрепились в музыкальном воспитании детей в Республике Беларусь.

⁶ Как отмечал, Л. Стоковский: «Почти во всех странах мира дети, напевая, повторяют один и тот же интервал минорной (нисходящей) терции» [11, с. 55].

Для освоения начального курса обучения, считает Э. Сени, требуется, как минимум, 30 часов, для перехода к абсолютной нотации – еще 40 часов для работы в старших классах и плюс 30 часов для полного завершения курса в специальных учебных заведениях до момента начала изучения гармонии. «Сольмизация выполняет двоякую роль: во-первых, она учит петь с листа еще до знакомства с разными названиями абсолютной высоты звуков; во-вторых, учит мгновенно распознавать ладовый характер тональностей, понимать внутренние особенности и гармонический строй мелодий и музыкальных произведений, знать не только названия, но и функции звуков. Благодаря этим двум своим особенностям, относительная сольмизация, в одинаковой мере, полезна на всех ступенях музыкального воспитания – от низшей до высшей» [9, с. 268–269].

Золтан Кодай – автор многочисленных учебных пособий, содержание которых направлено на методическое сопровождение созданной им педагогической концепции. Среди них: Песни для маленьких людей; Пятиступенная музыка; 24 маленьких канона на черных клавишах; 55 двухголосных упражнений для пения; Венгерская народная музыка; 333 упражнения для чтения с листа; 12 детских танцев, многих другие музыкальных сочинения, отличающиеся изысканностью форм, содержания, удобные для исполнения детьми, проникнутые вниманием к тому, что их волнует.

Как это нередко бывает, новые явления, по прошествии определенного времени, получают переосмысление. Не избежала этого и система З. Кодая. Среди его оппонентов высказывались суждения о том, что «его метод, основанный на народной песне, не привел в результате к повышению интереса людей к самой этой песне, к музыке в целом. Предпочтения по-прежнему отдаются развлекательным жанрам, концертные залы, в которых исполняется классическая музыка и фольклор не заполняются слушателями» (Ференц Радош).

«Хоровое пение не может заменить всей музыкальной культуры в целом. Нельзя ограничивать музыкальное воспитание детей только народной песней. Конструируя на ее материале учебные упражнения, многократно повторяя их, утрачивается интерес непосредственно к самой музыке, ее художественным достоинствам» (Д. Гуяш).

«Певческое обучение. ... опирается преимущественно на двигательную сферу (запоминание движений гортани), что само по себе не способствует установлению необходимых связей между акустическим центром нашей психики и инструментальной моторикой» [4, с. 131].

К недостаткам относительной системы относили и то, что она не обеспечивала устойчивых слухо-зрительных представлений у детей, имеет много промежуточных этапов до введения общепринятой нотной записи, затормаживает последующую ориентировку в ней. Эти замечания, а на них имеет право каждый, обращены больше не к самой системе, а к тем, кто работает

по ней. У творческих учителей, ни на минуту не упускающих основной цели музыкального воспитания, любящих свою профессию каждый прием, методическое решение превращаются в созидательное действо, проникнутое любовью к музыке и ученикам. З. Кодай неоднократно поднимал вопросы улучшения профессиональной подготовки педагогов, вносил изменения в учебные планы учительских институтов, содержание музыкального образования. «Если преподаватель обладает истиной музыкальной восприимчивостью, развитым чувством формы, живым вкусом в отношении качества звука, хорошо развитыми и хорошо контролируемыми внутренним слухом, и фантазией, то в этом случае он будет способен нацелить ученика на то, что во время пения или иной музыкальной деятельности в нем стали пробуждаться и развиваться все эти внутренние музыкальные качества. Естественно, так же следует поступать и преподавателю, обучающему игре на инструменте» [7, с. 55–56]. Учителя, которые, «обладая достаточной квалификацией, не проявляют, музыкального и педагогического чутья и собственной инициативы, ... делают уроки скучными и вызывают у учеников неприязнь к народной музыке» [Там же, с. 184]. И, напротив, в исполнении образованного специалиста, метод З. Кодай становится эффективным средством воспитания, развития музыкальных способностей (ладового слуха, звуковысотных представлений, метроритма, певческого голоса, пластичности, свободы движений, увлеченности музыкой в целом).

Система З. Кодай оказала большое влияние на процессы становления музыкального воспитания во многих странах мира, адаптирована применительно к национальным культурам и ладовым особенностям музыки этих стран. В Республике Беларусь используется в разделах учебной программы «Музыка», связанных с развитием музыкальных способностей школьников, вокально-хоровой работы.

Контрольные вопросы и задания

1. Какое значение вкладывал З. Кодай в слова о том, что «музыкальное воспитание ребенка необходимо начинать за девять месяцев до рождения матери ребенка»?
2. На каких принципах основывалась система музыкального воспитания З. Кодай?
3. Какие идеи музыкального воспитания положены в основу педагогической концепции З. Кодай?
4. Какое место в системе музыкального воспитания З. Кодая занимает отностительная сольмизация?
5. Какую методическую ценность в музыкальном воспитании детей находил З. Кодай в пентатонике?

6. Какие требования предъявлялись педагогом к подбору музыкального материала?

7. Прокомментируйте высказывание З. Кодая: «тот, кто не слышит то, что видит, и не видит то, что слышит, – не музыкант».

8. Что хотел подчеркнуть З. Кодай, утверждая: «Учитель пения в деревне важнее директора оперного театра в столице»?

9. Дайте развернутый анализ следующим методическим комментариям З. Кодая:

- разучивание мелодий должно проводиться путем их напевания, а не проигрывания на инструменте;

- для развития музыкального сознания активное музицирование полезнее, чем использование все более расширяющихся средств массовой коммуникации;

- ребенку необходимо сделать «предохранительную прививку» против плохой музыки еще в детском саду, ибо впоследствии никакое лекарство не спасет от яда;

- хоровое пение способствует развитию коллективизма;

- зрительно воспринятая нотная запись должна в музыкальном сознании тотчас же превращаться в звучание, а последующий звук – в нотную запись;

- надо уметь читать ноты без инструмента, понимая то, что играешь.

10. Дайте характеристику составляющих релятивной системы.

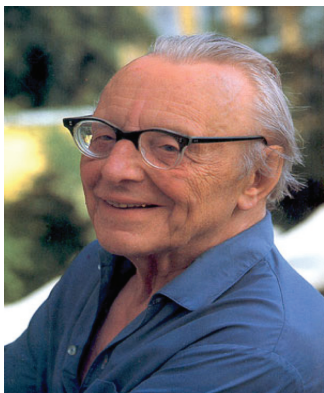
11. Какую последовательность изучения ступеней лада рекомендовал использовать З. Кодай?

Литература

1. Кодай, З. Задачи венгерского музыкознания / З. Кодай // Музыка Венгрии. – М. : Музыка, 1968. – С. 11–17
2. Ковалив, В.Ф. Музыкальное воспитание на релятивной основе / В.Ф. Ковалив. – Киев : Музична Україна, 1973. – 149 с.
3. Куш, В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) // В. Куш, В. Фролкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197–205
4. Мартинсен, К. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. Мартинсен. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.
5. Мартынов, И. Золтан Кодай / И. Мартынов. – М. : Сов.композитор, 1983. – 232 с.
6. Медникова, Г.С. Украинская и зарубежная культура XX столетия : учеб. пособие / Г.С. Медникова. – Киев : Знання, 2002. – 214 с.
7. Музыкальное воспитание в Венгрии / под ред. Л.А. Баренбойма. – М. : Сов. Композитор, 1983. – 400 с.
8. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М. : Сов. Энциклопедия, 1973. – Т. 1. – 1070 с.

9. Сёни, Э. Дисциплина сольфеджио и ее роль в музыкальном воспитании / Э. Сёни // Музыкальное воспитание в странах социализма. – Л. : Музыка, 1975. – С. 71–119.
10. Собољчи Б. История венгерской музыки / Б. Собољчи : пер. с венгерского Й. Грубер. – Будапешт : Corvina, 1964. – 246 с.
11. Стоковский, Л. Музыка и маленькие дети / Л. Стоковский // Музыка для всех нас. – М. : Сов. композитор, 1959. – 216 с.

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КАРЛА ОРФА (1895–1982)



Двадцатый век охарактеризовался важными новациями в музыкальной педагогике, связанными с именами Эмиль Жака-Далькроза, Золтана Кодая, Карла Орфа, Дмитрия Кабалевского. Разными причинами можно объяснить мотивы обращения известного немецкого композитора и драматурга Карла Орфа, к проблемам музыкального воспитания детей, в том числе социальным: две опустошительные войны с участием Германии, оставившие глубокий след в морально-нравственном сознании общества, разрушившие духовно-ценностные устои, веру в гуманистические идеалы.

Живший в период расцвета гитлеровского нацизма в Германии, К. Орф во всей полноте мог наблюдать динамику зарождения грубой силы, расового презрения, приведшим к невиданным до этого преступлениям против человечества¹.

¹ Усиление политических репрессий в Германии и начало Второй мировой войны 1939–1945 разрежали иллюзии немецкой интеллигенции в отношении национал-социалистического режима (казни участников студенческой организации «Белая роза», профессора философии Мюнхенского университета Курта Хубера, призывавшего соотечественников вернуть честь, достоинство и свободу духа и др.). Подобно большинству немецких художников, К. Орф отошел от участия в общественной и культурной жизни страны» [3 с. 111]. Его композиторское творчество получило по-настоящему широкую известность только после окончания Второй мировой войны: Кармина Бурана, Антигона, Царь Эдип, Прометей, Бернауэрин и др.

К. Орф добивался введения обязательного музыкального воспитания в общеобразовательных школах не только Германии, а и всех других стран. Идеи педагога о всеобщем начальном воспитании воплотились в созданном в 1962 г. в Зальцбурге (Австрия) специальном учебном заведении – институте музыкального воспитания при Академии музыки и художественного искусства (Моцартеуме). С момента открытия и по настоящее время институт осуществляет подготовку учителей музыки и дошкольного музыкального воспитания, педагогов школ для работы с глухонемыми, умственно отсталыми, нервнобольными и психически неполноценными детьми, имеет ярко выраженную гуманистическую направленность, является крупным международным центром музыкального воспитания.

Наряду с обучением детей, в институте проводятся научные исследования, семинары для педагогов всех стран мира, стажировки студентов, аспирантов, научно-практические конференции по проблемам музыкального образования, в том числе адаптации идей Шульверка применительно к педагогикам других стран. Сам процесс обучения в институте организация занятий, оформление аудиторий, оборудование, методика профориентации абитуриентов, поступающих в вуз – служат образцом продуманности и педагогической этики. Предпочтение при поступлении в институт отдается тем, кто, по слова К. Орфа, «проявляет, пусть и в зачаточной форме, творческие способности и любовь к педагогике».

Мировоззрение К. Орфа как педагога формировалось не без влияния идей швейцарских педагогов И.Г. Песталоцци (природосообразности обучения и воспитания, «каждый познает лишь то, что сам пробует сделать»); Ганса Негеля (ритмическое начало – основа музыкального развития); Иогана Гердера (взаимосвязи музыки, слова и жеста); Э. Жака-Далькроза (система музыкально-ритмического воспитания). К. Орфу была близка идея о связи музыки с ритмом, зародившаяся еще в античной эстетике, в частности, о том, что ритму нельзя научить, но можно «развязать» в человеке как живую силу биологической жизни организма. Давая объяснение происхождению своей музыкально-воспитательной концепции, К. Орф связывал ее с танцем, определяющим основу всех искусств. Ритм зарождает танец – танец рождается из музыки и то, и другое близко детям.

К активной работе над завершением своей педагогической концепции, начатой еще в 20-е гг. XX ст. и апробированной в школе гимнастики, и танца Доротеи Гюнтер (Гюнтершуле), композитор приступил после окончания второй мировой войны. В созданном совместно с Гунильд Кеетман (коллегой по работе) пяти томном дидактическом пособии «Шульверк», получили воплощение обработки фольклорного материала песенного, танцевального и ритмико-речевого жанров. Художественные образцы предназначались для развития навыков коллективного музицирования, побуждения к сочинению простейших образцов музыкального творчества, того, что определяло содержание «элементарной музыкой». «Schulwerk» (в переводе с немецкого языка – обучение и деятельность), означал изучение музыкального искусства в процессе активно-творческого овладения его элементами.

По убеждению К. Орфа музыкальное воспитание должно опираться на национальные корни, отталкиваться от глубинных пластов интонационного сознания, заложенных в фольклоре и в каждой из национальных культур такие особенности свои. Произведения «Шульверка», написанные рукой маститого композитора, предназначались для стимулирования музыкального творчества у детей². В качестве первоосновы занятиями музыкой, согласно окончательной

Практические и теоретические занятия со студентами проводятся по таким учебным дисциплинам как «Шульверк» и музыкальным инструментам, которые в нем используются, владения телом, фортепиано, ансамблю, дирижирования, постановки голоса, воспитанию речевой культуры; импровизации, истории и теории музыки, педагогике и теории музыкального воспитания» [6, с. 36].

Высокие квалификационные требования предъявляются к комплектованию педагогического коллектива. Карл Орф хотел видеть в институте «даровитых музыкантов широкого кругозора, способных с энтузиазмом относиться к делу, людей, которые обладали бы обаянием и не подменяли общими фразами конкретных дел» [6, с. 36–37].

² В рассматриваемом контексте интерес представляют параллели, провидимые Л.А. Баренбоймом, сравнивающего музыкальные материалы Шульверка с инвенциями И.С. Баха, предназначавшихся «не только для исполнения, но и для того, чтобы служить образцами полифонического «изобретательства», выдумки», дать толчок композиторской фантазии учащегося» [6, с. 22]. Само понятие «Шульверк» было созвучно идеям зарождающейся в Германии в начале XX ст. художе-

редакции Шульверка, являются речь, декламация, метрическая структура слова, рифмы, поговорки, пословицы, считалки, жесты и движения³.

Сочинения, возникающие в процессе непосредственного творчества детей, рассматривались К. Орфом как продукты творческого самовыражения, передачи «высокого» и «значительного», а не как второстепенное, примитивное искусство. По мнению педагога, детская мысль – пусть даже самая наивная, – создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей. «Элементарная музыка в школе должна быть не чем-то дополнительным, а основополагающим. Речь идет при этом не только о музыкальном воспитании как таковом, но и о формировании человеческой личности: в учебной работе это выходит далеко за рамки так называемых уроков музыки и пения. Фантазию и способность к переживанию следует развивать в раннем возрасте. Все, что ребенок переживает, все, что в нем разбужено и воспитано, скажется на протяжении жизни. Никогда не утратит он того, что было заложено в эти годы, что в нем не было развито» [6, с. 63].

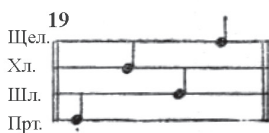
Элементарная музыка несет в себе то, что способно привести к более сложному, значительному и весомому. «Кем бы ни стал в дальнейшем ребенок – музыкантом или врачом, ученым или рабочим, задача педагогов воспитывать в нем творческое начало, творческое мышление. В индустриальном мире человек инстинктивно хочет творить и этому надо помочь [6, с. 28].

Цель педагогики состоит в создании условий, позволяющих ребенку «обнаружить музыканта в самом себе», в процессе пения, движений, декламации, игры на инструментах, освоения образцов доступной для переживания музыки, отвечающей его психике. «...Элементарная музыка, слово и движение, игры и все, что будит и развивает духовные силы, создают основу для развития личности, основу, без которой мы приходим к *душевной опустошенности*. ... Элементарная музыка должна стать стержнем педагогического образования, а не быть одним из предметов среди многих других. ... Элементарной музыкой может овладеть каждый, и она обязательна и необходима для тех, кто хочет посвятить себя профессии учителя, особенно в начальной школе. Тот, кто не овладел элементарной музыкой, тот, для кого она останется чуждой, не сможет стать учителем молодого поколения, так как ему будет не хватать важной предпосылки для этого. Лишь тогда, когда в начальной школе будет заложен фундамент, можно будет построить успешное музыкальное обучение в средних и старших классах» [6, с. 62–63].

ственной школы «Баухаус», объединяющей прогрессивных художников и архитекторов, лозунгом работы которых было взаимопроникновение искусства и ремесла, увлечение материалом, перспективы его делового применения.

³ В первом варианте Шульверка в качестве первоосновы рассматривались только движения и игра на музыкальных инструментах.

Первый том Шульверка посвящен решению проблемы освоения ритмико-мелодических упражнений, «потешек», «пъес» для музицирования в пентатонике, построенных на интонации «зова кукушки» (малой терции). Любые созвучия, исполняемые в пятиступенном ладу, получают благозвучную окраску, приятную для слуха. «Пятиступенный бесполутоновый звукоряд, в каких бы ладовых вариантах он ни появлялся, образует наилучшую основу для первых импровизационных упражнений, особенно там, где привычный мажоро-минор занимает преобладающее положение и где в силу этого групповая импровизация невозможна» [6, с. 290]. Отсутствие полутонов позволяет избежать при коллективном музицировании диссонансов. Примерами таких упражнений являются: выделение «ритмических блоков» в именах и словах в двудольном, а затем в трехдольном размерах, используемых во время игр, импровизаций на металлофонах и глэкеншпилях. Как отмечает пишет Г. Кеетман: «Ритмические блоки» двудольного такта – основа начального ритмического обучения. Они служат для сопровождения мелодий, которые поет или играет учитель, а также для сопровождения речи и пения учеников» [6, с. 67]. На примерах сопоставления «ритмических блоков», их расширения и дополнения дети знакомятся с простейшими музыкальными формами: двухчастными – АВ, трехчастными – АВА, рондо – АВАСА. Для ритмизации используются хлопки, шлепки, щелкание пальцами – получившими название «звучащих жестов». Овладение звучащими жестами рассматривается в качестве основы *звукодвигательного элементарного музицирования*.



Материал ритмических блоков становится основой знакомства детей с нотной записью, музицирования по нотам, проведения музыкально-ритмических игр, освоения ритма «ostinato», ритмического сопровождения песен, танцев, в том числе на музыкальных инструментах, разработанных К. Орфом в тесном содружестве с Куртом Саксом, музыковедом-этнографом, специалистом в области инструментоведения. Инструменты детского оркестра Карла Орфа характеризующиеся высоким качеством звучания, тембровым богатством, эстетической привлекательностью стали одной из ярких новаций в музыкальном воспитании XX в., распространившейся по всем странам мира.

Основные группы детских музыкальных инструментов включают:

– штабшпили – мелодические ударные инструменты с деревянными и металлическими пластинками (ксилофоны, металлофоны, глэкеншпили), глэзершпили (стеклянные сосуды, на которых играют деревянными палочками);

– немелодические ударные инструменты (литавры, двойные барабаны, тарелочки, трещотки, бубенцы, кастаньеты, треугольники, тарелки, пальцевые тарелочки, барабан на раме, бубны, пандейры);

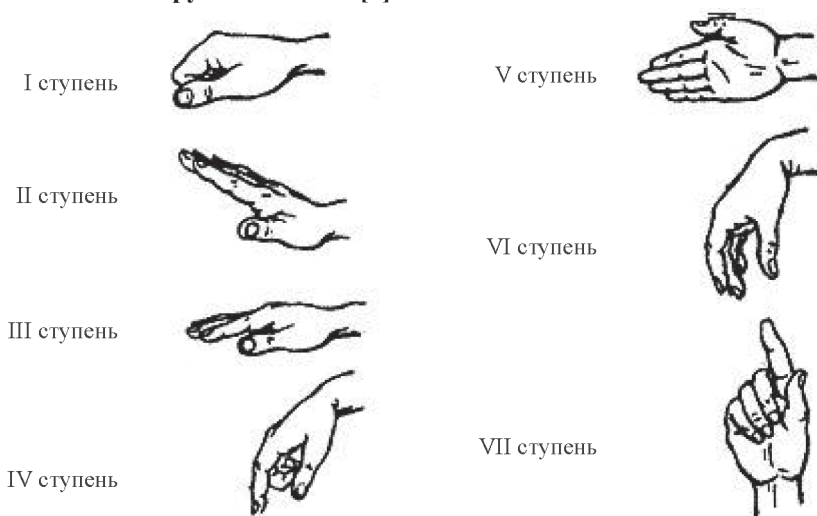
– духовые инструменты (свири, блокфлейты);

струнные смычковые инструменты, используемые для исполнения тяну-щихся звуков на открытых струнах (скрипки или виолончели).

Занятия с детьми проводятся в группах из 5-6 человек, в хорошо оформ-ленных помещениях. Минимальный состав группы – 2 человека. В числе важнейших методических рекомендаций, в связи с включением в работу му-зыкальных инструментов отмечаются такие, как: избегание параллельного движения с мелодией, использование на первоначальных этапах тоники, квин-ты или октавы, достижение тихого звучания сопровождения, использование нижнего и верхнего регистров, противопоставление tutti и отдельных инстру-ментов и др.

Наряду с игрой на музыкальных инструментах большое внимание уделя-лось пению.

Обозначения ручных знаков [1]:



Вместе с тем оно не рассматривалось «как обязательное первичное вы-явление музыкальности» у детей. В этом состоит одна из особенностей ме-тода К. Орфа, отличие от других систем музыкального воспитания, основы-вающихся исключительно на пении. Об этом, в частности, пишет В. Келлер, профессор Зальцбургского института музыкального воспитания им. К. Орфа: «Широко распространенное утверждение школьной премудрости о том, что

ление – элементарная форма музыкальных проявлений и, следовательно, всякое музыкальное воспитание должно начинаться с пения, несостоятельно и в лучшем случае является полуправдой.... Ни в примитивных, ни в высокоразвитых культурах инструментальное музицирование не развивалось из пения. ... На ранних стадиях музыкальной культуры и вообще человеческой деятельности ритмические движения тела, как форма выражения, являющаяся первоначальным видом инструментальной музыки, играют такую же важную роль, как и вокальные проявления» [6, с. 32–33]⁴. Карл Орф рассматривал элементарную музыку в неразрывной связи с движением, танцем и словом. Многое зависело от подготовленности самого учителя. Высокие требования предъявлялись к оформлению помещения, в котором проводились занятия, его размеру, освещению, полу.

Карлом Орфом даются подробные рекомендации по проведению упражнений с движениями: раскрепощению корпуса тела, выработке осанки, освобождению мышц, освоению прыжков, движений (по прямым и по кривым линиям, по кругу, змейкой, восьмеркой, вперед, назад, в стороны, парами, в параллельном или противоположном направлениях, со сменой фронта, приставными или перекрестными шагами, ходьбе в сочетании со звучащими жестами и др.); разновидностей бега (вперед, назад, мелкими и широкими шагами, переходов от бега к ходьбе), поскоков (узкими и широкими шагами, кружась на месте), пружинок, вариантов движений в сложных размерах.

Отдельный раздел представляют подвижные игры, построенные на материале выученных песен, инструментальных пьес, словесных текстов. «Прежде чем начать придумывать вместе с детьми двигательное построение к какой-либо музыке, будь то инструментальная пьеса или танцевальная песня, необходимо, чтобы дети поняли форму этой пьесы, отдельных частей и сумели отразить ее в движениях... Начинают с ясно расчлененной двухчастной мелодии, на которую следует выполнить заранее установленную смену движений (момент смены должен услышать каждый ребенок)» [6, с. 205]. Далее осваи-

⁴ Автор аргументирует свою мысль следующим образом: «Когда говорится о фундаменте музыкальности, имеется в виду музыкально-ритмическое чувство и музыкальный слух, позволяющие пережить-понять музыку, и, подчеркиваю, способность свободно в ней ориентироваться и свободно с ней «обращаться»: прочесть с листа, транспонировать, сыграть в другой фактуре, досочинить недостающее (скажем, аккомпанемент)... Если ребенок перескакивает ступени развития, не музицирует, а только «интерпретирует», не познает на опыте, как создается музыка, как она формируется, как «сопротивляется» ее материал, иными словами, если в обучении хоть в некоторой степени не пытаются сблизить «композиторское» и «исполнительское» – не удастся заложить у широкой массы детей фундамент музыкальности» [6, с. 29]. В дополнение к сказанному отметим тот неоспоримый факт, что играя на музыкальном инструменте, происходит непроизвольное внутреннее интонирование, движение голосовых связок, мысленное подпевание, подстройка к звуку, влияющая на развитие музыкального слуха. В классах с плохо интонирующими детьми игра на инструменте может рассматриваться как важный и необходимый подготовительный этап к обучению пению.

ваются импровизированные движения, затем варианты сопровождения движений, в том числе игрой на музыкальных инструментах. Говоря об импровизации движений детьми, Г. Кеетман, пишет: «То, что при этом получается, представляет собой вначале нечто случайное, неопределенное по форме, технически несовершенное и по большей части беспомощное. Однако для начала этого достаточно: главное пока – сам факт импровизации, а не ее качество. Мелодия должна быть простой и ясной, форма ее – понятной ребенку, ритм должен побуждать к определенным движениям (мелодии для ходьбы, бега, прыжков) [6, с. 213].

Во втором томе «Шульверка» осваиваются примеры мажорных звукорядов, состоящих из шести и семи ступеней, песен и пьес, построенных на бурдоне II, VI и I ступеней (постоянно тянущихся звуков или интервалов, на фоне которых развивается мелодия), мелодическое остинато. Малые терции V – III и VIII – VI ступеней заполняются IV и VII ступенями, образуя шести- и семиступенный звукоряды, что открывает новые возможности для сопровождения параллельными терциями, секстами, трезвучиями (за исключением уменьшенного трезвучия VII, которого по рекомендации К. Орфа, следует избегать на данном этапе обучения).

Широкое распространение в Орф-педагогике получили следующие виды бурдонов: тонический, исполняемый на одном звуке; двойной (построенный на звуках тоники и доминанты); дискантовый (звучащий на высокой ноте); непрерывный (на одном звуке, например, аккордеоне); с неопределенными длительностями; метрический (на рамочном барабане); акцентированный; ритмический, «блуждающий бурдон» (простой), «блуждающий бурдон» (двойной):

«Блуждающий бурдон» (простой)



«Блуждающий бурдон» (двойной)



Анализируя методику использования К. Орфом бурдонов в оркестре, известный популяризатор его педагогической деятельности Даг Гудкин, пишет: «Есть четыре основных видов бурдонов, которые используются наиболее часто, каждый со своими специальными правилами. ... Когда оркестровка начинается с этих бурдонов, должно быть, сложно удержать в голове прин-

цип элементарной музыки – простоту, но не примитивность. Иначе говоря, бурдон – это не упрощенная до абсурда гармоническая последовательность, но элементарная техника, обладающая поистине тонкой музыкальностью» [1, с. 195–196]. Автор приводит примеры четырех базовых оркестровых бурдонов [Там же, с. 196–197]:

Гармонический бурдон



Ломаный бурдон



Перекрестный бурдон



Четный бурдон



Более сложными становятся остинатные фигуры сопровождения. Согласно указаниям профессора В. Келлера: «*Ostinato* следует всегда играть подвижно и звучно, чтобы пробудить учеников к импровизации. С другой стороны, возникшая мелодия должна соответствовать *ostinato*. Для того чтобы хорошо играть *ostinato*, нужно длительно упражняться; к тому же должна быть воспитана взаимная чуткость играющих и импровизирующих мелодио... Необходимо большой опыт, обдумывание, развитое мелодическое чувство, чтобы избежать неподходящего перекрещивания голосов, бессодержательных параллелизмов и чтобы создать ясную и яркую мелодио» [6, с. 293]. Широкое при-

менение в методе К. Орфа получили ритмические, мелодические, гармонические формы остиinato.

Новый раздел музыкальных упражнений излагается в **третьем томе «Шульверка»** в связи с введением доминат, выходом на первый план гармонического элемента музыки, превалирования ладовых тяготений. Говоря об опасности утраты традиций элементарного музицирования, разрушения стереотипов бурдонного и ступеневого сопровождения, В. Келлер, пишет: «Упражнения, в которых использованы доминанты, ведут в хорошо знакомую музыкальную сферу; есть, однако, основание высказать следующее предположение: благодаря предшествующим упражнениям чувство стиля настолько развилось и укрепилось, что не позволит скатиться к трафаретно-традиционному – прежде всего, в импровизации» [6, с. 300]. В данной связи в начальных упражнениях с доминантами акцент делается на басовом голосе, не всегда являющийся основным гармоническим тоном, использовании, тоники-доминантовых фигур I и V ступеней, избегается применение полного доминантового трезвучия, вводный тон допускается только в мелодии.

«Следует, как и везде в Шульверке, сначала ограничиваться самым существенным, осознав, как музыкальные процессы развиваются из первоначальных основ» [6, с. 303]. После V ступени (верхней доминанты) вводится четвертая ступень (субдоминанта), осваиваются новые тяготения, сопоставляются с уже знакомыми. Следуя друг за другом, они образуют совершенный каданс: I–IV–I, I–V–I. С целью сохранения выработанного стиля музицирования, в упражнениях Шульверка звуковедению отдается предпочтение перед голосоведением, на материале одних и тех же гармонических комплексов создаются разные мелодии, оформленные в многочисленных комбинациях ритма.

В IV томе Шульверка осваивается минорная пентатоника и все, освоенные ранее закономерности и приемы (начиная с бурдона), даются в новой ладовой окраске, с использованием всех видов минорного лада (эолийского, как ясного, дорийского – светлого и фригийского – темного). Применение того или иного вида минора зависит от характера музыки, ее содержания, смысловой направленности. «Очень многие песни, пьесы и упражнения в минорном диатоническом звукоряде (как и кое-что из II и III томов) предназначены не только для музицирования с детьми младшего школьного возраста, но и для работы со старшими учениками (юношеством и даже со взрослыми) [6, с. 324]. Методические указания, даваемые К. Орфом относительно освоения этого раздела Шульверка, усиливают его художественно-педагогическое значение, в частности, «превращения простых остиinato форм в звуковую фактуру, стимулирующую импровизацию»; «пьесы, построенные на трезвучиях, к которым может быть присоединен органнй пункт или бурдон, следует сочинять самим, в том числе в дорийском или фригийском ладах»; «начинать нужно

с простых построений – с трезвучий в тесном расположении»; «обязательно избегайте уменьшенных квинт»; «обращайте внимание на заключения»; «опевания и украшения не должны вуалировать мелодию, так как будут истолкованы как многоголосное изложение, но с плохим голосоведением»; «любая импровизация должна быть подчинена определенной форме и соответствовать определенной структурной основе, которая несет на себе все строение и все отклонения, украшения и варианты»; «время от времени следует возвращаться к упражнениям в мажоре, так как приобретенный опыт в миноре даст возможность добиться новых результатов и в мажоре» [6, с. 324–329].

В V томе «Шульверка» вводятся доминанты минорной диатоники, а также новые ритмико-мелодические и речевые упражнения, которые являются продолжением и дополнением основополагающих упражнений, размещенных в I томе. По этому поводу Орфом даются следующие указания: «Сначала используется V ступень без вводного тона, то есть доминанта в чистом (натуральном) миноре; в пределах классического стиля с такого рода доминантами вряд ли приходится встречаться. Доминантовый эффект, лишенный вводного тона, тем самым сводится к элементарному напряжению, которое создается квинтовым интервалом; на этой основе подготавливаются все более сложные доминантовые эффекты, в том числе мажорно звучащая вводнотоновая напряженность. При доминантовом сопровождении без вводного тона мелодия остается еще свободной от направляющего воздействия гармонии, хотя и не лишается гармонической опоры» [6, с. 336]. Оstinатные фигуры могут исполняться на мелодических инструментах с литаврами, подчеркивающими основополагающую суть доминантового сопряжения I и V ступеней. В свою очередь импровизируемые мелодии должны быть значительно шире остинатных фигур сопровождения, контрастировать ему. Необходимо побуждать учеников следить за окончаниями предложений, по-разному оформлять заключения. Вводный тон употреблять осторожно, подчеркивать его мелодическую функцию.

Одноголосные мелодии допустимо обогащать использованием параллельного движения чистыми квинтами, квинтами и секстами, в «блуждающие бурдоны» могут быть включены вводные тоны, избегается обострение гармонического напряжения. Как отмечает Д. Гудкин, пятый том Шульверка включает «два отдельных раздела – пьесы с минорной терцией в доминантовом трезвучии и пьесы с мажорной терцией» [1, с. 236].

Обучение учащихся по Шульверку завершается свободными формами импровизации, дискантированием, «обвиванием» мелодии или гармонической структуры новым верхним голосом. Дискантирование осуществляется как на инструментах, так и голосом. Этот прием импровизации становится основой свободного варьирования, исключаяющего нарушение ритмического движения.

Программа обучения для младших и средних классов включает [1, с. 242–243]:

Первый класс Ритм: четверти, восьмые ноты, четвертные паузы

Мелодия: пентатоника от «до»

Гармония: басовый бурдон, мелодическое остинато

Второй класс Ритм: трехдольные размеры / затакт

Мелодия: пентатоника от до (ре, ля)

Гармония: меняющиеся бурдоны

Третий класс

Ритм: размер 6/8

Мелодия: транспозиция пентатоники в *фа* и *соль*,

Транспозиция ладов

Гармония: транспонированный бурдон

Четвертый класс Ритм: шестнадцатые

Мелодия: пентатоника, гексахорд, ионийский лад,
транспозиция

Гармония: бурдоны, трезвучия I-Пступеней,
трезвучия I-IV ступеней

Пятый класс Ритм: синкопа

Мелодия: эолийский, дорийский, миксолидийский лады

Гармония: бурдоны, трезвучия I-VII / I-III / I-IV ступеней

Шестой класс Ритм: смешанные размеры

Мелодия: лидийский, фригийский лады, расположение трезвучий

Гармония: гармоническое остинато

Седьмой класс Ритм: полиритмия

Мелодия: мажор, минор

Гармония: I-IV-V

Краткий экскурс в содержание всех пяти томов Шульверка далеко не охватывает всего объема материалов, подготовленных К. Орфом и его соавтором Г. Кеетман. С диким кустарником, который подстригли, сравнивал это пособие сам Карл Орф: «Кое-что ценное было принесено в жертву ножницам, и этого, к сожалению, нельзя было избежать, когда придавали «Шульверку» ту форму, в которой он мог бы быть сегодня опубликован. Пока что пришлось отказаться от того, чтобы объединить в «Шульверке», там, где это возможно, музицирование с играми и танцами... Музыка для детей – это музыка и для тех людей, которые не только не заглушили в себе все то, что связано с детством, но, напротив, сохранили в душе своей его сокровенную суть или сумели снова разбудить в себе детскость. Речь, конечно, идет не о инфантильных порывах, когда истинно

детское превращается во внешнее ребячество, а о творчески-созидательном наивном начале, свойственном играющим детям...» [6, с. 358–359].

«Одна из загадок Шюльверка Орфа – использование звукоряда, который, кажется, всегда звучит хорошо при импровизации, – знаменитой пентатоники/ Профессионалы и новички одинаково поражаются ее гибкости, ее близкой связи с бурдонами, ее способности существовать вне тяготения полутонов <...> Движение от пентатоники к диатонике начинается с добавления *фа* (гексатоника) и, наконец, *си*. Огромное количество возможностей для мелодических импровизаций с бурдонами и подвижными бурдонами в этих ладах остается доступным, и их нужно рассмотреть как следует, прежде чем переходить к функциональной гармонии с аккордами на I, IV и Vступенях» [1, с. 184–188]. «Настоящее раннее и полноценное музыкальное воспитание формирует в человеке открытую душу, свободную фантазию, творческое начало, душевную отзывчивость, – а эти качества личности, по искреннему убеждению К. Орфа, помогут преодолеть повторение страшных событий современной истории», – пишет О.Т. Леонтьева [2, с. 8]. Аккумулируя передовые гуманистические идеи гармонического развития личности, пробуждения ее творческого потенциала музыкальная система Карла Орфа по праву получила всемирное признание. Ориентация на природные силы ребенка, элементарное музицирование, фольклор как первооснову музыкальной культуры определяют прогрессивность и плодотворность его педагогических идей.

Контрольные вопросы и задания

1. Выделите основные составляющие музыкально-педагогической системы К. Орфа.
2. Что подразумевалось К. Орфом под понятием «элементарная музыка»?
3. Какая педагогическая цель была положена в основу Шюльверка?
4. Их каких концептуальных установок исходил в своей педагогической деятельности К. Орф?
5. Какие группы музыкальных инструментов составляют основу «орфовского оркестра»?
6. Какие квалификационные требования к педагогам предъявлялись в Зальцбургском институте музыки Карла Орфа?
7. Назовите оптимальные составы учебных групп для занятий музыки по системе Карла Орфа.
8. Особенности использования К. Орфом вокального и инструментального музицирования в процессе приобщения детей к музыке?
9. Какие требования предъявлялись К. Орфом к оформлению помещений для занятий музыкой?

10. Какие рекомендации давались К. Орфом для исполнения оstinato и бурдонов?
11. На каких ступенях пентатоники начиналось музицирование детей?
12. Дайте характеристику содержанию 1–5 томов «Шульверка».
13. Какие типы бурдонов используются в педагогике К. Орфа?
14. Какие требования необходимо соблюдать при исполнении оstinato?»
15. Раскройте значение пентатоники как наиболее приемлемого лада для начальных этапов музыкального воспитания.

Литература

1. Гудкин, Д. Пой, играй, танцуй! Введение в Орф-педагогику / Д. Гудкин. – М. : Издательский дом «Классика-XXI, 2013. – 256 с.
2. Леонтьева, О.Т. Карл Орф / О.Т. Леонтьева. – М. : Музыка, 1984. – 348 с.
3. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1978. – Т. 4. – 976 с.
4. Тютюнникова, Т.Э. Концепция творческого обучения Карла Орфа: История, теория, методика / Т.Э. Тютюнникова : дис. ... канд. искусствоведения. – М., 1999. – 199 с.
5. Тютюнникова, Т.Э. Карл Орф в начальной школе / Т.Э. Тютюнникова // Искусство в школе. – 1999. – № 6. – С. 10–16
6. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / сост. и общ. ред. Л.А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1978. – 367 с.
7. Orff, Carl Das Schulwerk – Ruckblick und Ausblick / Carl Orff // Jahrbuch des Orff-institut 1963. – Mainz : Schott, 1964. – S. 13-20
8. Режим доступа <http://www.refdt.ru/docs/103/index-6401.html?page=2>
9. Режим доступа <http://meta-music.ru/method/shulverk-sistema-muzykalnogo-vospitaniya-karla-orfa>

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ Э. ЖАК-ДАЛЬКРОЗА (1865–1950)

Деятельность выдающегося швейцарского педагога, композитора и пианиста Эмиля Жак-Далькроза, получила широкую известность в начале XX в., оказав заметное влияние на развитие музыкального воспитания в мире, вошла составной частью во многие музыкально-педагогические системы. Его творческий метод привлекал внимание многих выдающихся деятелей искусства, музыкантов, хореографов, писателей, актеров театра и кино. Среди них А. Дункан, Р. Лобан, М. Вигман, А. Павлова, В. Нижинский, С. Дягилев, М. Фокин, К. Станиславский, В. Мерхольд, И. Стравинский, А. Скрябин, С. Рахманинов и др.¹ Основанием для создания системы музыкального явилась неудовлетворенность



Э. Жак-Далькроза состоянием профессионального образования. Созданный им метод был нацелен на развитие творческих потенциалов личности, преодоление техницизма, распространенного в музыкальных заведениях Европы.

«Объявив ритм уникальным символом всеобщей упорядоченности, а человеческое тело – инструментом для воплощения музыки, Далькроз явился фигурой, непревзойденной по масштабу влияния на различные направления искусства и педагогики своего времени» [4, с. 10]. Обоснованная им концепция развития личности «в движении, методом движения и через движение» явилась альтернативой традиционным воззрениям на музыкальное воспи-

¹ Впервые метод Далькроза был апробирован в школе музыки и танца в Хеллерау (Германия), основанной в 1910 г. известным немецким предпринимателем и филантропом Вольфом Дорном. На занятиях Далькроза отсутствовало строгое деление на учителей и учеников – имел место взаимный обмен опытом. Далькроз был готов учиться у всех своих учеников, так же как и они учились у него. Учебная нагрузка в школе составляла 21 час в неделю, распределяемая для занятий ритмической гимнастикой, развитием музыкального слуха и импровизацией. Четыре часа ученики занимались самостоятельно, без преподавателей для того чтобы обмениваться опытом, своими идеями, возможностью реализовать их на практике. Кроме этого велись уроки танца, анатомии, хорового пения, музыкальный инструмент (фортепиано). По словам очевидцев, один лишь вид учеников школы Хеллерау, «красивых молодых людей с их сдержанной манерой движения трогал их до глубины души. Они изумлялись, глядя на детей, которые, играя на свежем воздухе, разучивали сами с собой свои ритмические упражнения. Они видели также, что работа, задуманная в высшей степени как социальная, тем не менее, в каждом ее пункте была отмечена печатью аристократизма. И еще они видели, что все происходившее здесь напоминало о том, что было идеалом для древних греков и римлян – воспитание умения жить в согласии с самими собой и с окружающим миром» [5, с. 23].

тание, реакцией творческой личности на односторонний интеллектуализм школьного обучения, «когда тело пребывает в бездеятельности, когда инертны мысль и чувство».

Придя на работу в Женевскую консерваторию, Жак-Далькроз был разочарован постановкой преподавания, которое велось в этом учебном заведении, ограничивавшегося развитием отдельных, не связанных друг с другом способностей, освоением музыкального языка вне понимания того, что с его помощью можно передать. «Понятие «музыкальной одаренности» определялось второстепенными факторами; основным требованием внутренней музыкальности пренебрегали или не обращали на него внимания, считали присутствие его само собой разумеющимся» [6, с. 18]. Хорошо подготовленные музыканты в исполнительском плане не могли в результате проявить себя, выразить собственную музыкальную мысль, ограничиваясь тем, чему их научили в консерватории, что было равносильно тому, как если бы обучение языку состояло из заучивания нескольких стихотворений, а обучение грамоте ограничивалось запоминанием букв и словесных образов. «То, что в области речи казалось немислимым – в сфере музыкальной принималось, как нечто естественное» [Там же, с. 19].

Любые изменения в музыке должны, по его мнению, получать адекватные отражения в пластике (интонационные, ладовые, динамические, фактурные) К такому выводу педагог пришел в процессе преподавания сольфеджио в Женевской консерватории, заметив, что движения тактирования во время пения вызывали у студентов активные мышечные ощущения музыки. По свидетельствам самих студентов, движения давали ощущение органичного «слияния с музыкой», внутреннего отклика, сопереживания, создания оптимистического настроения. Задача состояла в преодолении инертности тела, воспитания его в духе логики музыкального движения, ритма музыки. «Самая оживленная эстетическая игра, самое воодушевленное подражание позам, признанным искусством полными красоты и выразительности, даже разложение этих движений на их составные элементы и обработка их, все это бесполезно. Существенно было дать телу такую культуру, чтобы оно было в состоянии во всякое время следовать ритмическому порыву и таким образом сливалось воедино с любой музыкой» [6, с. 22].

Достижение органического совпадения музыки и движения – центральная идея педагогики Жак-Далькроза, отличавшая ее от других. Далькроза интересовало не столько слово, сколько гармония музыки и движения, получившая в дальнейшем название «*эвримики*». «Без телесных ощущений ритма <...> не может быть воспроизведен ритм музыкальный», – писал педагог [2, с. 36]. Важна не только моторная сторона танца, но и его пространственно-пластическая природа, обращенность к зрению, умение «видеть ушами» и

«слышать глазами». В этом прослеживается мировоззренческая связь разработанного им метода с установками воспитания античной эстетики, в частности, Аристотеля: «Почему только слышимое из чувственных восприятий имеет эстетическое чувство. Ведь даже и без слова мелодия все равно имеет этическое свойство, но его не имеет ни краска, ни запах, ни вкус. А потому, что только она содержит движение. Движение эти деятельны, а действия суть знаки этических свойств. Изменяя характер движения, содержащегося в музыкальных звуках, используя различные мелодии, инструменты, ритмы и лады, можно создавать различную настроенность человеческой психики и таким образом влиять на воспитание человеческого характера» [1, с. 8]. Согласно Далькрозу: «Музыка звуков и музыка жестов должна быть воодушевлена одними чувствами; «Музыка должна одухотворять движение, чтобы оно воплотилось в «зримое звучание» [7].

Органическое *совпадение музыки и движения* является основным смысловым ядром системы Жак-Далькроза, отличающим ее от других систем, в частности, такого выдающегося его современника, французского преподавателя музыки, основателя новой гимнастики, как Франсуа Дельсарта, ставившего во главу угла выработку точности выполнения каждого отдельного движения. В основе системы Далькроза лежало воспитание мускульного напряжения, нервных центров. Красота каждого отдельного движения по Дельсарту увязывалась с определенными условиями скорости и силы; у Далькроза – для исполнения каждого движения требовалась гармоничность при любом темпе и силе звучания, контроль сознания над телом, который обеспечивает музыка. «У Дельсарта законы движения вытекают из выразительности движения, и каждое из них получает совершенно определенный смысл, выражающийся определенным словесным образом, у Жак-Далькроза движения приобретают свой смысл от музыки. Она одна в состоянии вызвать с совершенно убедительной ясностью все мыслимые степени, как скорости и силы, так и эмоциональной выразительности» [6, с. 22–23].

Любая музыкальная выразительность имеет свое физическое обоснование, должна соответствовать ритмической и мелодической основе музыки, каждому из ее элементов. В процессе преподавания сольфеджио Далькрозом была разработана нотная графика своеобразная азбука телодвижений («*fairelespas*» – делать шаги), позволяющая не только фиксировать их, но делить по времени. Опыт Далькроза, как и любая новая идея, не сразу получил признание. Два раза ему было отказано ввести курс ритмического сольфеджио в Женевской консерватории, несмотря на профессиональные успехи его учеников на конкурсах, с легкостью выполнявших сложные ритмические сочетания, вызывавших восторг публики и профессиональных музыкантов.

Следующий этап развития системы состоял в ее научно-психологическом обосновании, углублении и систематизации имеющихся материалов. После

консультаций у профессора психологии Клапареда, Далькроз сделал ряд разъяснений, уточняющих цель и содержание своего метода. «Первоначально я, как музыкант, мыслил свою систему для музыкантов. Но чем дальше шел я в своей работе, тем яснее становилось, что, хотя музыка играет огромную роль в ритмическом воспитании и в воспитании ритма в человеке, все же польза такого воспитания двоякая: именно, во-первых, развиваются общечеловеческие способности восприятия и выразительности, во-вторых, человеку облегчается возвращение к естественным движениям. Я пришел к выводу, что человек только тогда готов для специального изучения любой области искусства, когда он созревает, как личность, когда вырабатывается его характер и способность к выразительности. В первую очередь для всех физических упражнений, руководимых нашим духом, и для всех мыслей, выявление которых опирается на навыки нашего тела, необходимо развить восприимчивость или то, что называют темпераментом. Как вы хотите сделаться художниками, когда девять десятых из вас не дают себе ясного отчета в своих мыслях и способностях? Как предполагаете вы найти художественную форму выражения своих восприятий, если вы не способны различать оттенки этих восприятий? “Искусство” представляется мне стилизованным воспроизведением образов, творимых нашим духом через чувственное восприятие. У гениев эти образы, должно быть, являются врожденными, или, во всяком случае, природа наделила их способностью ясных восприятий и отчетливых образов. Как кажется, воспитание им не нужно. Я не имею, однако, притязаний воспитывать гениев. Да они и не думают ни о каком воспитании. Ими руководит инстинкт. Их захватывает и увлекает их собственный темперамент. Но ведь есть много таких, инстинкты которых находятся в полусне, у которых нет сил для подъема и проявления природных инстинктов. Разве для них это воспитание не является как бы освобождением? Разве они не будут вознаграждены за труд? Неужели то обстоятельство, что птицы летают сами собой (от природы), должно удерживать людей от опытов воздухоплавания, от стремления завоевать воздух? Пусть невозможно создать темперамент, но развить его все-таки в наших силах. Нервная система точно так же, как и мускульная, поддается развитию. На пути художественного выражения своих переживаний человек встречает некоторые препятствия; однако, существуют средства устранить эти препятствия и вернуть организму его былую свободу. Почему существует так много людей, в мозгу которых нагромождена масса мыслей, а в душе копошатся лишь тупые, смутные побуждения, – людей, неспособных разобраться в своих мыслях, бес- сильных выявить, пережить во всей полноте свои побуждения? Думается, это происходит оттого, что чувственные восприятия, породившие эти мысли и побуждения, не были целиком пережиты, не привели в колебательное движение весь организм. Они действовали на неразвитое тело, – на тело, не обладающее

естественными ритмическими формами, чувством меры, равновесием, полнотой жизни. Проследите сами на себе в дни, когда вы чувствуете себя особенно свежими, дееспособными, эластичными, – не кажется ли вам, что вы как бы яснее сознаете каждое ощущение, каждое движение вашего тела? Чувство полного самообладания наполняет вас, тело и дух подчиняются вам. В такие дни музыканты полны внутренней музыки, скульпторы – образов, дельцы – решений. Все, за что бы вы ни взялись, удастся вам, потому что вы хорошо сознаете меру сил своих, потому что вы беретесь лишь за то, что можете выполнить. Слушайте тогда музыку, соответствующую вашему внутреннему состоянию, и вы найдете непременно отклик его в исполняемом художественном произведении, вы бросите анализ и унесетесь вдаль. Могучий поток чувственных восприятий извлечет из глубины души ваши собственные ритмы и придет в контакт с теми, которые воодушевляли творца в момент создания музыкального произведения. В такие дни повышенных и более ясных чувственных восприятий творческая искра, теплящаяся в каждом человеке, разгорается в пламя. У гениев оно горит непрерывно, у нас же, менее одаренных, это лишь порой разгорающаяся искра. Поверьте мне, основой всякого индивидуального усовершенствования является дисциплина чувственных восприятий и тренировка импульсов. Ничего иного не пытаюсь я достигнуть своей ритмической гимнастикой. Музыка, звучащая в нас, становится видимостью, воплощается в нашем теле. То, что было последовательной сменой звучаний – стало образом и движением. И эти телесные формы, конечно, должны создать прекрасное зрелище, потому что все в них полно выразительности и меры – движение в пространстве соразмерно с движением во времени, а движение во времени чувственно переживается, как движение в пространстве. По-моему, безусловно необходимо, чтобы обучающийся музыке придавал одинаковое значение как телесным, так и звуковым ритмам, т.е. пластика должна для него играть такую же роль, как и музыка» [6, с. 24–26].

Метод основан на трех основных элементах: ритмике, сольфеджио и импровизации, находящихся в тесной связи и взаимодействии.

Роль ритмики состоит в обеспечении музыкального развития с помощью движений тела, выступает толкователем содержания музыки, перевода его на язык жестов. Среди всего ряда музыкального языка опирается на ритм – элемент, одинаково присущий как музыке, так и движениям тела. Вместе с тем целью ритмики является не столько овладение ритмом, сколько охват музыкального произведения как целостного явления благодаря специфическим движениям, экспрессия которых направлена на передачу всех нюансов музыкального содержания. В движениях получают отражение темп, динамика, агогика, артикуляция, тембр, фактура, логика развития мелодической линии, построения музыкальных фразы и пр.

Особую роль в профессиональной подготовке выполняли сольфеджио и импровизация на фортепиано. Изучение сольфеджио ставило целью развитие слуха, овладение музыкальной грамотностью, под которой понималось умение «видеть то, что слышишь, слышать то, что видишь». Отправным пунктом в формировании музыкального слуха было усвоение ладов, состоящих из разной последовательности тонов и полутонов. Основным способом – моторная активность, соединение пения и движения, ходьба, хлопки, притопы, дирижерские жесты, речь и др.

Важным составным компонентом системы музыкального воспитания Жак-Далькроза выступала импровизация, служившая предпосылкой не только двигательной и вокальной активности учеников, а и ключевым методом освоения музыки, овладения игрой на фортепиано. Ставилась задача усвоить метроритмические, мелодико-гармонические и полифонические элементы и на этой основе развивать навыки свободного музицирования, творческую фантазию. Инструментальная импровизация состояла в использовании в подготовке к игре на фортепиано ритмических построений, опирающихся на последовательность гармонических функций. С инструментальной импровизацией тесно увязывалась пластическая интерпретация музыкальных произведений, сущность которой состояла в ощущении непрерывной пульсации, метроритмической структуры, создании «пластического контрапункта».

В рамках музыкально-педагогической системы Э. Жак-Далькроза были объединены задачи массового и профессионального музыкального образования.

На первых этапах занятия ритмической гимнастики носили игровой характер, осуществлялось знакомство детей с ритмическими, динамическими, звуковысотными особенностями музыкального произведения. Слуховые представления связывались с движениями. Затем переходили к сольфеджио. И только после начиналось обучение игре на музыкальном инструменте. В системе Жака-Далькроза необходимо выделять два уровня: элементарный, ставящий целью пробуждение у детей эмоциональной отзывчивости на музыку, формирование положительного отношения к ней; и второй уровень, являющийся базовым для профессионального музыкального образования.

Гуманный характер его педагогики проявился в вере в возможность развития всех детей методом ритмики, в понимании особенностей психики ребенка, в стремлении обогатить его радостными переживаниями, обеспечить полноценное развитие. Идеи педагога были адаптированы в педагогических системах многих стран мира. Перспективы развития идей Э. Жак-Далькроза усматриваются в подготовке учителей музыки в вузах Республики Беларусь по специальности «музыкальное искусство, ритмика, хореография».

Контрольные задания и вопросы

1. Назовите основные составляющие системы Э. Жак-Далькроза.
2. В чем состоит новаторство педагогики Далькроза?
3. Что определяет основное смысловое ядро системы Далькроза?
4. Какой смысл заключен в словах Далькроза: «Ты сам произведение искусства, открой его в самом себе, в своем теле»?
5. Что, по убеждению Далькроза, должно предшествовать подготовке к обучению детей игре на музыкальном инструменте?
6. Прокомментируйте высказывание Далькроза: «совпадение музыки и движения является основным ядром системы музыкального воспитания».
7. Перечислите элементы музыкального языка, получающие наибольшее выражение в ритмических движениях?
8. Какие функции в системе Далькроза выполняли ритмика, сольфеджио и импровизация?
9. В чем состоит сущность фортепианной импровизации?
10. Какое влияние на развитие музыкальной педагогики в XX в. оказали педагогические идеи Э. Жак-Далькроза?

Литература

1. Античная музыкальная эстетика / сост. А.Ф. Лосев. – М. : Гос. муз. издательство, 1960. – 303 с.
2. Жак-Далькроз, Эмиль. Ритм и его воспитательное значение для жизни и для искусства : 6 лекций / Э. Жак-Далькроз : пер. Н. Гнесиной. – СПб. : Театр и искусство, 1913. – 156 с.
3. Жак-Далькроз, Эмиль. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М. : Классика-XXI, 2010. – 248 с.
4. Рыбкина, Т.В. Воссоединивший движение с музыкой: к юбилею Далькроза / Т.В. Рыбкина // Музыка и время. – 2010. – № 10. – С. 10–13
5. Цит. по книге Ганса Герда Федея «EinLebenfurRhythmik» / пер. с нем. А.Н. Лушиной // Музыка и время. – 2003. – № 4. – С. 18–23
6. Шторк, К. Система Далькроза / К. Шторк ; пер. с нем. Р. Варшавской и Н. Левинской ; под ред. и с предисл. П.П. Гайдебурова. – Л.; М. : Петроград, 1924. – 134 с.
7. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
8. Тютюнникова, Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи / Т.Э. Тютюнникова. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 261 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ «А»

К ТЕМЕ: «СИСТЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ»

Фрагмент музыкального занятия в детском развивающем Центре Санкт-Петербурга «Мир Монтессори на Карпинского, 33») [12]

Занятие начинается с приветственных хороводов – разминок. Они должны быть постоянными, для того чтобы предоставить ребенку возможность чувствовать себя уверенно и комфортно, узнавая каждый раз знакомую музыку и песенки. Подражая, дети запоминают жесты, которые показывают педагог и родители. Важно, чтобы взрослые принимали активное участие в этом. С 1,5 лет ребенок вполне способен повторять жесты, глядя на взрослых и других детей. Не рекомендуется делать жестовую гимнастику за ребёнком, поднимать и опускать его руки, лучше предоставить возможность делать это ему самому.

Знакомство

Дети садятся в круг и по очереди называют имя свое и мамы (или того с кем пришёл). Каждому из них исполняются «хвалилки» для осознания себя как личности, части общего круга, чувства уверенности в себе. Для малыша бывает непросто назвать своё имя перед всеми. Помогает ему в этом мама. Если ребёнок по какой-либо причине не может назвать своё имя, его так же называет мама. Возможность сказать своё имя предоставляется всегда. Недопустимо высказывать недоверие ребёнку, называть имя за него. В процессе знакомства дети учатся слушать других, запоминают их имена.

Музыкальное действие

Каждое музыкальное действие имеет свою сюжетную линию, ребёнок становится центром какой-нибудь истории или сказки. Вместе со сказочными персонажами они играют на музыкальных инструментах, танцуют, делают жестовую или пальчиковую гимнастику, собирают, сортируют, бросают снежки, катают мячи, строят, лепят, прикасаются к предметам и пр. В этих действиях принимают участие и мамы. Если ребёнок отказывается играть на инструменте, его ненужно заставлять. Он может послушать, как играют другие, как играет его мама.

С помощью музыкальных инструментов знакомятся с разнообразными темпами, ритмами, тембрами, контрастными звуками. Мамы принимают участие в игре в оркестре, пальчиковых играх. Образцы эти действий переносятся затем в домашние условия. Дети учатся двигаться под быструю и медленную музыку, тан-

цевать. В случаях, когда ребёнок отказывался танцевать, за него это делает мама. Детки, которые ещё не умеют ходить, «танцуют» на руках мамы. Музыкальные занятия оказывают позитивное влияние на всех его участников, служат своеобразной музыкотерапией, способствуют созданию позитивного настроения.

ПРИЛОЖЕНИЕ «Б»

Л.В. БОЧОЛЯН ЗАНЯТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ¹

Шумящие коробочки

Материал. Состоит из двух ящиков по 6 коробочек в каждом. Шумовая шкала коробочек охватывает шумы от тихого до громкого. С одной стороны эти коробочки имеют красную или голубую крышку, заполнены различными материалами, при сотрясении издают разные шумы. Каждая коробочка с красной крышкой идентична некоторой коробочке с голубой крышкой.

Прямая цель: восприятие и дифференциация шумовых различий.

Косвенная цель: тренировка моторики, развитие слуховой памяти, подготовка к восприятию музыки. Необходимо обратить внимание на различные шумы в окружающем мире.

Описание: коробочки одной серии вынуты из ящика и поставлены на стол. Ребенок берет коробочку, трясет ее вверх и вниз, прислушивается к звучанию. Затем берет коробочки из другого ящика. Он берет в руки по одной коробочке из каждой серии. Сравнивает их между собой.

Выполнение задания. Если шумы обеих коробочек не совпадают, ставит коробочку обратно, в стороне от остальных. Упражнение повторяется с другими коробочками той же серии и продолжается до тех пор, пока не будет найдена коробочка с таким же шумом. Ребенок ставит пару выбранных коробочек посередине между двумя сериями.

Трехступенчатое занятие

1-я ступень. «Дай мне коробочку с тихим шумом!»

2-я ступень. «Дай мне коробочку с громким шумом!» Перед ответом ребенок проверяет шумы коробочек, сотрясая их. «Какой этот шум? Какой тот шум?»

3-я ступень. Воспитатель выбирает другую пару и говорит: «Дай мне из этих двух коробочку с громким шумом». Так развивается относительность понятий громко–тихо.

¹ Материалы приложения «Б» Бочолян, Л.В. Педагогические идеи Марии Монтессори в контексте современной системы музыкального воспитания : дис. ...магистра пед. наук / Л.В. Бочолян : 1-08 80 06. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – 56 с.

Методические указания:

- построение ряда от громкого к тихому шуму;
- построение ряда от тихого к громкому шуму;
- построение ряда, начиная со среднего шума;
- в ряду две коробочки меняются местами. Ребенку необходимо найти ошибку и восстановить нарушенный порядок.

Звоночки

Материал: две зеленых доски с белыми и черными полями, которые соответствуют клавишам. Восемь звончков с белыми подставками, шесть звончков с черными подставками. Они охватывают звуковой ряд от С' до С''. Соответственно этим звоночкам имеется 14 звончков с коричневыми подставками. К ним прилагаются палочка и глушитель.

Прямая цель: воспринимать звуки различной высоты.

Косвенная цель: тренировка тонкой моторики кисти и руки.

Описание: звоночки с белыми подставками стоят по порядку позади белых полей клавишной доски. Соответствующие звоночки с белыми подставками стоят в беспорядке на столе. Ребенок выбирает один из них и ставит перед клавишной доской. Он ударяет по нижнему краю звоночка, прислушивается к звуку и останавливает звоночек концами пальцев или глушителем. Эти звоночки служат для контроля и не должны сдвигаться со своего места. После этого упражнения ударяет по белому звоночку с самым низким тоном и прислушивается. Затем пододвигает коричневый звоночек к белому и сравнивает друг с другом высоты их звуков. Если они совпадают, то коричневый звоночек ставится на доску перед белым. Если они не совпадают, то коричневый звоночек отодвигают в сторону.

Высокий – низкий

Воспитатель выбирает один звоночек с высоким и один с низким звучанием. Показывает их детям. «Ударь по обоим звоночкам и дай мне тот, который звучит низко». Ударяет звоночки друг за другом, затем один из них и спрашивает: «Как звучит этот?» и т. д. Так усваиваются понятия: высокий – выше – самый высокий; низкий – ниже – самый низкий; самый высокий – самый низкий; выше, чем – ниже.

Слушаем тишину

Материалами: в упражнении могут быть мебель, предметы, находящиеся в комнате.

Цель: научить ощутить тишину. Тренировка умения соразмерять свои действия и владеть собой. Восприятие слабого шума.

Описание: воспитатель предлагает ребенку удобно сесть и не двигаться. Ждет, пока все расслабится. Через несколько минут подзывает к себе детей, называя каждого из них тихим голосом по имени. Ребенок встает и как можно тише подходит к взрослому. Важно, чтобы детей называли по именам. Им необходимо соблюдать тишину, слушать внимательно, чтобы расслышать свое имя.

Найди водящего

Главная цель: развитие умений слушать и концентрировать внимание.

Дополнительные цели: развитие умения наблюдать, способности различать партнеров по игре, стимулирование групповой инициативы.

Материалы: один бубен без тарелочек.

Описание: Участники садятся на стулья, которые образуют круг, а водящий остается за этим кругом. Он прогуливается вокруг сидящих, играя на бубне и напевая. Внезапно водящий приседает и прячется за спиной одного из играющих. Вначале он замолкает, но если его быстро не находят, игру и пение он может возобновить. Если же водящий обнаружен, он просит всех назвать имя участника, за которым он спрятался. После этого игра начинается заново.

Спиной к спине

Главная цель: развитие умения слушать.

Дополнительные цели: развитие умения действовать по очереди, развитие уверенности в себе, побуждение к сотрудничеству в группе.

Материал: два контрастных по звучанию предмета.

Описание: участники садятся в круг. В центре круга – два стула, установленные спинками друг к другу. Двум желающим предлагается сесть на эти стулья. Сидящие выбирают инструменты (неодинаковые), и ведущий просит их играть по очереди, поддерживая музыкальный диалог. По завершении диалога их место занимает новая пара.

Волшебная дудочка

Главная цель: развитие умения слушать и концентрировать внимание.

Дополнительные цели: развитие доверия.

Материалы: дудочка, платок.

Описание: два участника стоят лицом друг к другу. Одному из них (желающему) завязывают глаза платком и просят внимательно слушать, как его партнер играет на дудочке. Играющий на инструменте постепенно движется назад. Водящий с завязанными глазами идет на звук, следуя за играющим по всей комнате, но до него не дотрагиваясь. Когда музыка смолкает, оба участника останавливаются.

Другие варианты:

- в комнате можно расставить стулья или другие небольшие предметы мебели, создающие препятствия.
- одновременно могут играть две пары, используя контрастные по звучанию инструменты.
- водить могут два участника, взявшись за руки.

Музыкальный стаканчик

Цель: развитие звуковысотного слуха и сенсорного восприятия.

Описание: педагог показывает детям два набора стаканчиков (7 синих, 7 красных), каждый из которых наполнен разным объемом воды. В зависимости от этого стаканчики воспроизводят различные по высоте звуке. Задача ребенка выстроить стаканчики в порядке повышения высоты звука, затем понижения. В дальнейшем, когда ребенок в достаточной степени овладел слуховым навыков выстраивания звукоряда из набора стаканчиков можно предложить подобрать на слух мелодию, сыгранную педагогом на фортепиано.

Шумящие коробочки

Цель: определить уровни развития слуха и сенсорных возможностей детей.

Описание: педагог берет по очереди коробочки с красными крышками. Подносит к уху, трясет каждую и прислушивается к шуму. Так ребенка обучают приему работы с дидактическим материалом. Затем такая же работа проводится с коробочками с синими крышками. Через поочередное потряхивание происходит сравнение их между собой. Каждая синяя коробочка совмещается с красной. Это требует внимания ребенка. Эти манипуляции затем предлагают ему выполнить самостоятельно.

Найди нужный колокольчик

Цель: развитие звуковысотного слуха.

Игровой материал. Пять наборов колокольчиков типа «Валдай».

Ход игры. В игре участвуют пятеро детей, один из них ведущий. Он садится за небольшой ширмой или спиной к играющим и звенит то одним, то другим колокольчиком. Дети должны в своем наборе найти колокольчик, соответствующий данному звучанию, и прозвенеть им. При повторении игры ведущим становится тот, кто правильно определял звучание каждого колокольчика.

Что шуршит?

Дети сидят в кругу. Рядом с наставницей на полу платком покрыты несколько предметов: газетная бумага, целлофановый мешок, два камня, махровая салфетка, две небольшие щетки. Наставница устанавливает торжественную тишину, поднимает платок, и дети рассматривают предметы под ним. При

этом наставница потирает эти предметы друг о друга, и все слышат, как, например, шуршит бумага или махровая салфетка. Затем наставница снова покрывает предметы салфеткой и под ней заставляет предметы шуршать. Дети отгадывают, что шуршит в руках у наставницы. Ее место может занять кто-то из детей, и занятие продолжится в том же духе.

Прислушаемся

Занятие лучше проводить летом, когда можно открыть окно. Дети сидят за столиками. Педагог объявляет урок тишины и предлагает сложить на столе руки, положить на них головы закрыть глаза и слушать. Тот, кто услышал какой-нибудь звук, доносящийся из окна, поднимает, не поднимая головы, указательный пальчик. Если наставница подошла к ребенку и дотронулась до его пальчика, он негромко говорит всем, как звук он услышал.

ПРИЛОЖЕНИЕ «В»

Для иллюстрации динамики развития учебного процесса по системе З. Кодая приведем (в сокращенном виде) в качестве примера одну из разработок занятия первого этапа обучения, подготовленную Эржебет Сени, профессором Венгерской Академии музыки им. Ф. Листа, вице-президентом Международного общества по музыкальному воспитанию детей ISME [2, с. 368–373].

Урок начинается с сольмизации двухголосного упражнения по ручным знакам ладовых ступеней. Пример «б» представляет собой ритмизованный вариант примера «а»; оба варианта следует исполнять в умеренном темпе. Для того, чтобы чисто интонировать четыре последних созвучия, требуется сосредоточенное внимание исполнителей обоих голосов:



Предложите учащимся найти в приведенном упражнении знакомые интервала и пропеть их.

На этом уроке ученики знакомятся с новым ритмическим элементом. Запишем четыре четверти в размере 4/4; а затем изобразим тот же ритм восьмыми: ладонью левой руки простучим четверти, а карандашом в правой – восьмые:



продолжим так:



Допустим, что вместо восьмых пауз в ритмической фигуре последнего такта мы захотим продлить звучание предыдущих четвертных нот. Как это сделать? Сколько восьмых будет включать в себя каждый протяженный звук? Запишем:



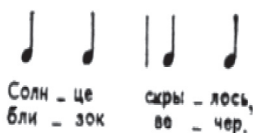
Для того чтобы упростить этот сложный нотный рисунок, поставим вместо трех слиганных восьмых одну четвертную ноту с точкой. Точка удлинит длительность четверти на ее половину, то есть на одну восьмую. Вообще к любой ноте можно дописать точку, которая увеличит ее длительность наполовину:



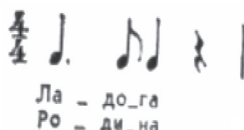
Найдем словосочетание, в котором проявляются эти ритмические мотивы:



для сравнения:



Далее в одном такте в размере 4/4:



Ритмические фигуры четвертная нота с точкой и, наоборот, восьмая четвертная нота с точкой принято называть в Венгрии соответственно «растянутым» или «острым» ритмом. Очень полезно, чтобы ученики подыскивали подходящие слова и словосочетания для иллюстрации указанных ритмических фигур.

Помещенную ниже мелодию рекомендуется разучивать таким образом: а) к ритмическим фигурам придумать подходящий словесный текст и произносить их на этот текст; б) в то же время пусть группа учащихся отхлопывает ровные четверти или ровные восьмые; в) одна группа пусть отхлопывает четверти, другая – отстукивает восьмые; г) проговаривать словесный текст и в то же время прохлопывать ритм мелодии; д) шагать в ритме четвертей в ровном темпе и в то же время произносить слова в ритме мелодии; е) пусть педагог играет импровизационный аккомпанемент ко всем этим действиям учащихся; ж) по знаку педагога учащиеся останавливаются, но продолжают стоя прохлопывать ритм, по новому знаку педагога вновь начинают шагать; з) возможный вариант упражнений: произносить ритмизованные слова в одних тактах вслух, в других – беззвучно, про себя.

Венгерская народная песня



Когда учащиеся достаточно хорошо освоят ритм, пусть несколько раз пропоют мелодию в ровном движении четвертей и лишь после этого соединят мелодию с указанным пунктирным ритмом.

В следующем двухголосном ритмическом упражнении один из голосов следует исполнять хлопками, другой – отстукиванием:

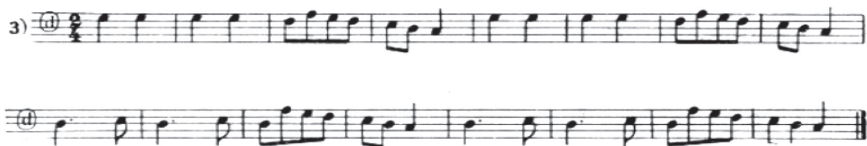


Ритмические диктанты. Рекомендуется диктовать не путем отстукивания, а путем повторения одного и того же звука или созвучия на инструменте:



Мелодии для пения по нотам советуем разучивать следующим способом: установить где встречаются пунктирные ритмические мотивы; прохлопать ритм мелодии; после этого пропеть мелодию в ровном ритме, то есть заменив пунктирные мотивы двумя четвертями (в работе с отлично успевающими группами учащихся этот этап можно пропустить); спеть мелодию в правильном ритме:

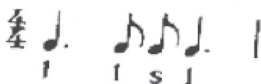
Русская народная песня



Украинская народная песня



Домашние задания: Найти подходящие слова на «растянутый» и «острый» (пунктирный и обращенный пунктирный) ритмические мотивы и подписать их к соответствующим нотным рисункам; 2) выучить наизусть мелодию, которая начинается с мотива:



исполняя ее, отхлопывать ровные четверти; или петь ее, одновременно отмечая шагами четверти; 3) научиться исполнять двумя руками двухголосное ритмическое упражнение, пройденное на этом уроке; 4) к одному из ритмических диктантов сочинить мелодию в мажорном трихорде и записать ее; 5) первую мелодию, обозначенную буквами записать нотами, поместив ступень *do* на третьей линейке.

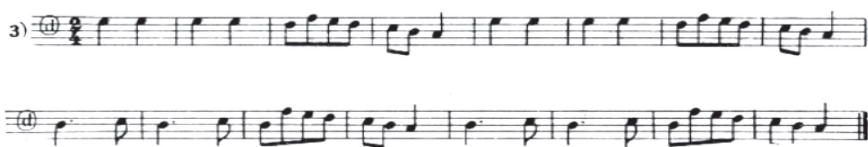
Система 3. Кодая обогатила методику преподавания музыки новаторской педагогической техникой, учитывающей национальные особенности венгерской народной песни. Выражаясь в координатах современного профессионального лексикона, представляет учебно-методический комплекс последовательных действий, направленных на музыкальное развитие детей, важнейшими составляющими которого являются:

- воспитание ладового чувства как основы музыкальности человека, умения петь по нотам и по слуху;
- освоение техники релятивной сольмизации как средства развития внутреннего слуха и музыкального сознания ребенка;
- свободное владение метроритмикой, записью диктантов, мелодий, выразительного исполнения музыкальных произведений, в том числе многоголосных хоровых партитур;

– установление связи музыкальной культуры Венгрии с культурами других народов мира.

Мелодии для пения по нотам советуем разучивать следующим способом: установить, где встречаются пунктирные ритмические мотивы; прохлопать ритм мелодии; после этого пропеть мелодию в ровном ритме, то есть, заменив пунктирные мотивы двумя четвертями (в работе с отлично успевающими группами учащихся этот этап можно пропустить); спеть мелодию в правильном ритме:

Русская народная песня

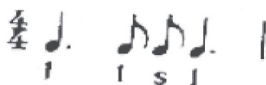


Украинская народная песня



Домашние задания: Найти подходящие слова на «растянутый» и «острый» (пунктирный и обращенный пунктирный) ритмические мотивы и подписать их к соответствующим нотным рисункам; 2) выучить наизусть мелодию, которая начинается с мотива:

Исполняя ее, отхлопывать ровные четверти; или петь ее, одновременно отмечая шагами четверти; 3) научиться исполнять двумя руками двухголосное ритмическое упражнение, пройденное на этом уроке ; 4) к одному из ритмических диктантов сочинить мелодию в мажорном трихорде и записать ее ; 5) первую мелодию, обозначенную буквами записать нотами, поместив ступень do на третьей линейке».



ВВЕДЕНИЕ В «МУЗЫКУ ТЕЛА» КИТА ТЕРРИ [1, с. 106–109]

«Музыка тела» – термин, используемый Кита Терри для описания «музыки или танца, созданных с помощью звуков, которые производит тело посредством хлопков, щелчков, притопов и вокализации»². Объединив разносторонние интересы, навыки игры на ударной установке, опыт ритмического танца и комедии, Кит создал исполнительское искусство, в котором нашли свое место звучащие жесты, движение и межкультурные ритмические концепции. Его работа – прекрасный метод обучения ритму на всех уровнях. Ритм ощущается всем телом благодаря одновременным вокализации, движению, жестикуляции и исполнению различных фигур, в которых задействованы все наши конечности. Этот целостный подход требует физиологического освоения ритма в целях усиления нашей ритмической чувствительности в танце, инструментальном исполнительстве и пении.

Звучащие жесты являются важным средством в Шульверке Орфа с самого момента его создания. Традиционно техника звучащих жестов опирается на четыре различных варианта: щелчки пальцами, хлопки в ладоши, шлепки по коленям (иногда это называется *pataschen* – нем. «шлепочки»), шаги или притопы ногами. Вовлечение в процесс всего тела превращает работу Кита в замечательную возможность расширить традиционный подход: через использование области грудной клетки налаживается связь между хлопками и шлепками, а через голени шлепок соединяется с притопом. Телесная выразительность становится более динамичной и плавной, что позволяет исполнять более сложные ритмы при меньшем физическом усилии. Ритмические фигуры будто сосредотачиваются внутри центральной нервной системы, и движение становится утонченным и менее напряженным.

Музыка тела имеет ряд важных общих свойств с Шульверком Орфа, в частности, она тесно связана с движением. Выступления, в которых задействована музыка тела, можно воспринимать так: либо танцоры аккомпанируют сами себе, либо это музыканты, танцующие под собственную музыку. Карл Орф, горевший идеей стереть границу между музыкантом и танцором, несомненно, был бы доволен увиденным. Музыка тела элементарна, она использует ближайшие к нам материалы: наши тела, голоса и воображение. Ей можно обучать и ее можно практиковать где угодно и когда угодно. Она может быть адаптирована практически к любому музыкальному стилю. Она вдохновляет на создание новой музыки. Она отлично подходит для группового выступления, но в тоже время хороша и для соло.

² Цитата из статьи Кита Терри «Музыка тела» (Body Music). The Orff Echo, 1992, Volume 24, № 3.

Переноса исполнительский опыт Кита на свои уроки музыки, я отталкивался от его идеи о четырех основных фигурах. Необходимо сцепить руки перед собой так, чтобы одна ладонь смотрела вверх, а другая – вниз, при этом активном активная рука – та, что сверху. Активная рука всегда будет первой, она будет первой соскальзывать с хлопка и бить по центру груди, а за ней будет следовать вторая³. Шлепки по груди делаются плоской рукой и должны создавать звучный, басовый тон, но не стоит прилагать чрезмерных усилий. (Одно из негласных правил музыки тела – не бейте слишком сильно, ведь вы же инструмент!). Эта фигура с тремя ударами называется просто – «3». В начале фигуры разделяются всего одной паузой, соответствующей одному удару. Чтобы сыграть «5», активная рука постепенно спускается по направлению к соответствующему бедру, а другая делает тоже ей вслед. «7» расширяет эту фигуру, спускаясь дальше по бедру, «9» продолжает «7» концовкой в виде двух притопов на месте. Очень важно, чтобы ученики ощущали каждую фигуру – 3.5.7.9 – как единое целое и не считали. Обучающая методика здесь – кинестетическая, и ученики должны научиться расслабляться и доверять своему телу. Доминирующая рука всегда идет вниз, ее удары легкие и плавные, они следуют силе притяжения. Хлопки и притопы создают основные акценты в ритме, в то время как шлепки помогают создать внутренний напор и контрастные тембры.

Хотя процесс обучения здесь кинестетический, можно составить запись, которая облегчит запоминание и создание ритмических пьес. Проще всего выписать последовательность чисел, обозначив соответствующие паузы. Например, 3'3'3'3'. Если нет пауз, я записываю фигуры так: 3 – 3 – 3 – 3.

Для этой же цели можно использовать нотный стан. Такой вид записи особенно удобен, когда структура фигуры меняется или она комбинируется с другими фигурами. Четыре основные фигуры могут быть записаны так:



Графическая запись – прекрасный способ рассмотреть акценты хлопков и притопов при сочетании разных фигур. Обозначим хлопки одним символом (х), а притопы (!):

³ Вначале ученики должны разучить все фигуры, начиная со своей доминирующей руки. Позже важно (пусть это порой и нелегко и даже огорчительно) повторить эти фигуры, начиная со второй, более слабой руки.

5+3:	X					X				X						X				X
9:	X					!	!			X						!	!			X
Доля	1	2	3	4					1	2	3	4					1	2	3	4

Применяя эту простейшую идею графической записи и экспериментируя с четырьмя «строительными блоками» (фигурами), мы получаем неограниченные возможности для ритмического исследования и творчества. В основе данной практики лежит образ ребенка, играющего с кубиками. В нашем случае роль кубиков выполняют звуковые кинестетические фигуры разной длины и тембровой окраски (в сочинении партитуры могут помочь кубики разных размеров). Однако для тех, кто предпочел бы предварительно построить структуру занятий, существует жесткая последовательность, которая создавалась в течение долгих лет работы в этом жанре с детьми и взрослыми. Это ни в коем случае не единственный метод, а всего лишь возможная модель поэтапного перехода от простых фигур к сложным и к их комбинациям. Данная последовательность может растягиваться во времени: например, ее можно изучать по десять минут на каждом уроке в течение всего года. Я предпочитаю работать в кругу для максимальной наглядности, поскольку при соединении фигур получается фантастический визуальный эффект «передачи» ритма по кругу.

1. Введите четыре фигуры – 3.5.7.9. каждая с паузой в конце. Называйте эти номера попеременно и добейтесь от группы моментальной реакции.

2. Простые комбинации – 7' 3' 3' / 3' 3' 7' / 9' 5' / 5' 9'.

3. Разделите учеников на четыре группы, каждая из которых выполнит одну из комбинаций, представленных выше. Играйте одновременно.

4. Каждая группа исполняет свою фигуру четыре раза, все заканчивают вместе на первой доле следующей фигуры. Далее – пауза на 3 доли, затем продолжайте играть.

5. Выведите фигуру «новая 7», которая переходит сразу к ногам и прыжкам назад (хлопок-грудь-живот-притоп-притоп). Потренируйте комбинацию 7' 3' 3' на 3' 7' 3' и снова тренируйте фигуры в четырех группах. В графической записи конечную фигуру можно представить так:

3'7'3':	X				X							X					X		
5'9':	X						X						!	!			X		
7'3'3':	X					!	!		X				X				X		
9'5':	X						!	!		X							X		
Доля	1	2	3	4					5	6	7	8					1		

6. Добавьте движение: стоя в куру, продвигайтесь вперед на каждом шаге фигуры против часовой стрелки. Изменяя направление, двигайтесь к центру, из центра.

7. Вокализируйте хлопки и шаги – каждая группа выбирает звук (например, звук «ч» для хлопка и «бум» для притопа).

8. Изобразите хлопки и притопа на ударных инструментах (например, хлопки – на альпийском колокольчике, а шаги – на барабане).

9. Выучите более длинные последовательности комбинаций (например, 3' 3' 7' 7' 5' хлопок – 7' 5' хлопок – 9 – 3 хлопок).

10. Двигайтесь во время исполнения фигур: идите приставным шагом, пока одновременно исполняете 3, 5 или 7, 9 можно сыграть, превратив два притопа в два щелчка пальцами.

11. Играйте по две или больше вышеперечисленные фигуры одновременно: останавливайтесь, когда у вас совпадают хлопки (например, 3 и 5 совпадают каждые 12 долей; 3 и 7 – 24 доли; 5 и 9 – 30 долей; 7 и 9 – 40 долей; 3, 5 и 7 – 24; 3, 5, 7 и 9 – 120).

12. Канон: исполняйте долгие последовательности (как в пункте 9) каноном:

13. Свинговый ритм.

14. Без пауз:

а) 3-3-3 / 5-5-5 и т.д.;

б) комбинации: 5-3 / 3-5 / 9-3 и т.д.

в) как в пункте 11, но без пауз.

15. Шаги:

а) руки естественным образом раскачиваются противоположно шагам, касаясь боковых сторон бедер;

б) двигаясь в бок приставным шагом, хлопайте на каждый шаг, и пусть руки касаются передней части бедер, когда они опускаются, и задней, когда понимаются снова.

Проверив эти варианты на практике, вы увидите, что в этой области перед вами раскрываются удивительные возможности, бесконечные, как мир известных нам ритмов, техник и человеческого воображения. Комбинируйте пункты, указанные выше, соединяйте танцевальные шаги и жесты, меняйте сильную долю в фигурах, играйте разные длительности, вплетайте другие традиционные звучащие жесты (хамбон, джубу, фламенко и пр.), подпевайте во время игры, танцуйте по кругу, играйте дополнительные ритмы, линии баса или мелодии инструментов, используйте «подготовленное тело» прикрепленные к телу звуковые приспособления), – все это лишь начало захватывающего пути, тропы которого переплетаются и расходятся в разные неизведанные стороны.

В этом подходе математические и кинестетические перестановки фигур могут стать композиционной основой, техникой создания музыки. Такой созидательный процесс доступен и понятен не музыкантам, в нем нет специальной терминологии студентов-композиторов. А опытный музыкант может подойти к музыке тела иначе, сначала написать ритмическую фигуру или взяв уже существующие ритмы, мелодии или речевые шаблоны и переложив их на средства музыки тела. Стихи, полиритмия ансамбля самбы, джазовая мелодия в стиле би-боп – все это может обрести совершенно новое выражение в музыке тела.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
СИСТЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ (1879–1952)	5
БОРИС ТРИЧКОВ. МЕТОД МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ «СТОЛБИЦА»	15
АНАЛИЗ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗОЛТАНА КОДАИ (1882–1967)	24
АНАЛИЗ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КАРЛА ОРФА (1895–1982)	36
АНАЛИЗ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ Э. ЖАК-ДАЛЬКРОЗА (1865–1950)	49
ПРИЛОЖЕНИЯ	56
ПРИЛОЖЕНИЕ «А». К ТЕМЕ: «СИСТЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ В ПЕДАГОГИКЕ МАРИИ МОНТЕССОРИ»	56
ПРИЛОЖЕНИЕ «Б». Л.В. БОЧОЛЯН. ЗАНЯТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ	57
ПРИЛОЖЕНИЕ «В»	61
ПРИЛОЖЕНИЕ «Г». ВВЕДЕНИЕ В «МУЗЫКУ ТЕЛА» КИТА ТЕРРИ	67

Учебное издание

Рева Валентин Павлович

СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Учебно-методические материалы

В двух частях

Часть 1

Технический редактор *А. Л. Позняков*
Компьютерная верстка *А. Л. Позняков*

Подписано в печать 02.11.2017.
Формат 60х84/16. Гарнитура Times New Roman Суг.
Усл.-печ. л. 4,2. Уч.-изд. л. 3,4. Тираж 21 экз. Заказ № 376.
Учреждение образования «Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова», 212022, Могилев, Космонавтов, 1
Свидетельство ГРИИРПИ № 1/131 от 03.01.2014 г.
Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
МГУ имени А. А. Кулешова. 212022, Могилев, Космонавтов, 1