Д. ОГОРОДНОВ

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«МУЗИЧНА УКРАЇНА»

Д. ОГОРОДНОВ

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Методическое пособие

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ,
ИСПРАВЛЕННОЕ, ДОПОЛНЕННОЕ

КИЕВ «МУЗИЧНА УКРАЇНА» 1981

ББК 74.266.7
782(07)
039

В данном методическом пособии автор обобщил свой многолетний опыт музыкально-певческого воспитания учащихся начальных классов общеобразовательной школы.

Книга посвящена важным проблемам вокального и общемузыкального воспитания, приемам и организации работы на уроках музыки.

Издание рассчитано на учителей музыки общеобразовательных школ, руководителей детских вокальных коллективов, преподавателей и студентов педагогических училищ и институтов.

0 $\frac{90205-217}{М208(04)-81}$ 261.81. 4905000000

© Издательство «Музична Україна», 1981

ОТ АВТОРА

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

Самым плодотворным этапом явилась работа автора (с 1960 г.) в Гатчинской школе-интернате [1].

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

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

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

Автор принимал участие в работе центральных педагогических чтений и научных конференций по вопросам музыкального воспитания детей (Москва, 1961, 1965, 1967, 1968, 1970 гг., Ленинград, 1972 и Владимир, 1977) [2].

Институт школ Литовской ССР (А. Моцкус, З. Марцинкявичус) предоставил автору возможность выступить на республиканской конференции в Вильнюсе (1968 г.) и первым опубликовал материал выступления, положенный в основу одной из глав настоящей книги [3].

Автор выражает признательность руководителям Ленинградского музыкально-педагогического училища, предоставившим ему воз-

[1] Нужно иметь в виду, что контингент детей, принимаемых в школу-интернат (по способностям, организованности, домашним условиям) ставит перед учителем музыки более трудные задачи, чем обычная школа.

[2] Тезисы докладов автора опубликованы в сборниках материалов конференций.

[3] Журн. «Тарабине мокикла» («Советская школа»), Вильнюс, 1968, № 10.

можность читать курс методики, изложенной в настоящей книге, группе студентов училища и тем самым проверить эффективность предлагаемых приемов на практике работы студентов в качестве учителей музыки общеобразовательных школ, а также методистам училища — Ф. Е. Жуковой и И. В. Артемьевой — за дружескую помощь в работе.

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

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

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

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

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

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

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

Д. Д. Шостакович

Последовательность, последовательность и последовательность.

И. П. Павлов

ВВЕДЕНИЕ

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

А какие замечательные возможности для эстетического развития детей таятся в разнообразных коллективных формах работы по музыкальному воспитанию — хоре, оркестре, ансамблях, участии в концертах! Да и сам урок пения в этом отношении выгодно отличается от уроков по другим предметам [1]. Таким образом, музыкально-певческое воспитание способствует решению задачи гармонического развития личности [2].

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

Поэтому в первую очередь необходима такая современная методика и система всеобщего певческого воспитания детей в школе, которая позволила бы воспитать в музыкальном отношении в с е х д е т е й, включая самых слабых, которая помогла бы всем детям

[1] Д. и Т. Огородновы. Опыт музыкального воспитания в школе-интернате. Л., 1962.

[2] Доклад автора на Ленинградской областной конференции по эстетическому воспитанию детей в 1973 г.

развить свой голос, научиться петь по нотам, стать музыкально грамотными.

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

Настоящая книга и является попыткой помочь в решении поставленной таким образом задачи.

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

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

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

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

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

[3] Вторая научная конференция по вопросам развития музыкального слуха и певческого голоса детей. М., 1965, с. 5 (курсив мой — Д. О.).

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

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

Еще Б. М. Тепловым отмечалось [4], что голосовой аппарат участвует и при восприятии музыки. Работы Ю. Б. Гиппенрейтера подтвердили [5], что способности различения тембра и высоты звука тесно связаны между собой, при этом активную роль играет аппарат вокализации. Тем более без участия голосового аппарата не может осуществляться различение более тонких — ладовых и метроритмических изменений в музыке.

Слуховой орган самостоятельно никак не может быть инструментом анализа музыкальных явлений, связанных с музыкальным чувством, поскольку он лишен мышечного аппарата, который мог бы служить моторным стержнем эмоций (по Ухтомскому). Музыкальные эмоции рождаются в основном именно с помощью нервно-мышечной системы голосового аппарата. Поэты давно это подметили, о чем говорят такие строки: «В горле — горе комом...», «Ее душили слезы...», «Радость клекочет в горле...» и т. п.

Любой непредубежденный человек может ясно представить себе, что ухом, с помощью слуха мы ничего не чувствуем, а чувствуем сердцем и еще более — «горлом», где расположены тончайшие и бо-

[4] Б. М. Теплов. Психология музыкальных способностей, М., 1947.

[5] Ю. Б. Гиппенрейтер. Восприятие высоты звука. Автореферат диссертации. М., 1960.

гатоиннервированные мышцы (голосовые мышцы). Без наличия чувства сопереживания нельзя говорить серьезно о восприятии музыки, музыкальности, музыкальной деятельности и музыкальном воспитании.

Заметим также, что музыка как язык чувств всегда должна учить нас доброму, учить сопереживать человеку и всему живому. Это ее важнейшее назначение. Но совершенно очевидно, что слух никак не может нести эту функцию.

Мы сопереживаем и тогда, когда не слышим, а видим человеческое горе, слух в этом не принимает участия. А голосовой аппарат выполняет эту обязанность всегда, поскольку он аппарат речи, с которой связано в человеке все человеческое.

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

Вокальное воспитание должно стоять в центре всей учебной музыкальной деятельности детей и быть важнейшей заботой и обязанностью учителя музыки. Правда, при этом видимые всем результаты приходят не сразу. Но, как показывает опыт, результаты эти значительны и надежны. Более того, они намного превосходят те, которых нам, например, удавалось достигнуть в своей работе когда-либо ранее. В кажущемся замедлении роста «количественных» показателей, прежде всего силы и диапазона голоса (а вместе с тем количества и сложности разучиваемых песен) кроется залог будущего успеха и перспективности всей работы на уроке [6].

Из всего сказанного ясно, какое значение может иметь воспитание вокальных навыков, вокальной культуры для развития музыкальных способностей и общей музыкальной культуры человека [7]. Практическим подтверждением этого является тридцатилетний опыт нашей работы и особенно те успехи в музыкальном воспитании детей в г. Гатчине, которые уже более десяти лет служат для многих педагогов объектом внимания.

Время, прошедшее после первого издания настоящей книги, еще раз подтвердило, что детские голоса, воспитанные по новой методике, не только в школьные годы радуют своей красотой и гибкостью, но и гармонично развиваются после мутации. Ярким примером этого является известный гатчинский вокальный ансамбль «Тоника» и его солисты, ставшие в настоящее время вокальными

[6] Эта мысль — о сдерживании темпа «продвижения» в вокальном воспитании младших детей — высказывалась нами (на основании прежнего опыта) еще в 1962 году. См.: Д. и Т. Огородновы. Цит. изд. с. 33, 46, 55.

[7] Речь идет отнюдь не о воспитании профессиональных певцов.

педагогами. Эффективность новой методики проверена теперь в работе многих хоровых студий и хоровых отделений музыкальных школ. Примером может служить детский хор г. Ленинграда под руководством Л. А. Аншелеса.

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

Опыт воспитания вокальных навыков у взрослых, проводимый с 1974 г. в Ленинградском вечернем музыкальном училище, доказал универсальность новой методики и возможность осуществления обязательной всеобщей вокальной подготовки учителей музыки еще в стенах учебного заведения.

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

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

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

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

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

Методика, опирающаяся на объективные закономерности, имеющие место в музыкальных явлениях и их восприятии, позволяет

подключить к делу вокального воспитания всех учителей начальной школы.

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

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

1. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА. («МУЗЫКАЛЬНОГО ГОЛОСОВОГО АППАРАТА»)

ЛАДОВОЕ ЧУВСТВО — ОСНОВА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА.

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

Начиная с 30-х годов в советской педагогике более решительно утверждается принцип опоры на лад в работе по сольфеджио.

Теоретическое обоснование и первое практическое воплощение этого принципа в пособиях по сольфеджио для музыкальных заведений исходило от группы ленинградских педагогов, возглавляемых А. Л. Островским. В их работе говорилось: «Основным *стержнем курса развития слуха является усвоение ступеней лада... в их функциональном значении*» [2].

С конца 40-х годов этот принцип принимается за основу музыкальной работы с детьми и в общеобразовательной школе. Первым в этом роде пособием для начальной школы явилось сольфеджио Н. М. Шереметьевой (1949). А в 1952 году вышла «Методика преподавания пения в школе» под редакцией М. А. Румер. В этом отношении следует также отметить работы В. К. Белобородовой [3], И. Гейнрихса [4] и книги Т. Л. Беркман и К. С. Грищенко [5]. Авторы этих работ прямо заявляют, что для них ведущим принципом явля-

[1] Д. и Т. Огородновы. Цит. изд.

[2] А. Л. Островский, С. А. Павлюченко, В. П. Шонин и Д. И. Егоров. Сольфеджио. Вып. 1, Л., 1937. Введение (курсив мой. — Д. О.).

[3] В. К. Белобородова. Развитие музыкального слуха учащихся первого класса. М., 1956.

[4] И. Гейнрихс. Обучение пению по нотам в начальной и средней школе. М., 1962.

[5] Т. Л. Беркман, К. С. Грищенко. Музыкальное развитие учащихся в процессе обучения пению. I—II классы. — М., 1961; III—IV классы — М., 1962.

лось воспитание слуха на основе лада и что это сыграло огромную роль в достижении цели обучения.

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

В основе музыкального методического слуха лежат ладовое чувство и музыкальные представления. Само ладовое чувство проявляется в том, «что все звуки мелодии воспринимаются в их отношении к устойчивым звукам лада, в результате чего каждый звук приобретает своеобразное качество, ладовую окраску, характеризующую степень устойчивости и характер его тяготения». Больше того, оказывается, что ладовое чувство — это *«эмоциональное переживание определенных отношений между звуками»* [6].

Методически важно следующее положение, дающее физиологическую интерпретацию ладового чувства: «Экспериментально доказано, что звуки низкие, сильные, продолжительные создают в клетках мозга очаги возбуждения более значительные. При наличии разной силы очагов, очаги более значительные перетягивают возбуждение из менее значительных. Процесс перетягивания возбуждения является физиологической основой ладового тяготения» [7].

Имея дело не с отдельными звуками — ступенями лада, а с их отношениями по высоте, ладовое чувство (с помощью ладовых тяготений) связывает звуки между собой, благодаря чему звуковысотные представления приводятся в определенную систему и в единстве с метроритмическими становятся собственно музыкальными представлениями [8]. Вполне очевидно, что истинно музыкальные представления могут возникать только на основе ладового переживания мелодии. Именно поэтому «обычным, наиболее естественным, наиболее легким способом является интонирование мелодии на основе ладового соотношения звуков» [9].

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

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

[6] Б. М. Теплов. Цит. изд., с. 176, 182 (курсив мой — Д. О.).
[7] М. П. Блинова. Физиологические основы ладового чувства. — В кн.: «Вопросы теории и эстетики музыки». Вып. 1. М., 1962, с. 70 (курсив мой — Д. О.).
[8] Из дальнейшего будет ясно, что и метроритмические отношения звуков организуются чувством, подобным ладовому.
[9] Б. М. Теплов. Цит. изд., с. 166.

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

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

К сожалению, «несмотря на то, что в современных пособиях по сольфеджио ладовая система является как бы основой пения по нотам, нет все же достаточно обоснованных рекомендаций, как осуществить эту задачу в обучении» [10].

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

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

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

Музыкальная ладофункциональная система, как проявление логического [11] и эмоционального начал в музыке, должна формироваться и закрепляться в коре головного мозга в виде стереотипии певческих движений в связи с системой нотной записи. Только тогда ее логическое начало будет осознано и проявится в полной мере. Увязанная с ладофункциональной системой, нотация становится зрительной опорой для развития музыкального ладового чувства, а на этой основе и для развития музыкального мышления [12].

Тем самым и вопрос — когда вводить нотную запись? — решается однозначно: как можно раньше. Для решения задачи музыкального всеобуча необходимо с самого начала увязать обучение детей пению с воспитанием навыка «чтения нот». С этим согласны и другие авторы [13].

Наш опыт показывает, что привлечение всех детей к занятиям по сольфеджио происходит совершенно естественно, если запись

[10] Т. Л. Беркман, К. С. Грищенко. Цит. изд., 1961, с. 329.
[11] Ю. Тюлин и Н. Привано. Теоретические основы гармонии. М., 1965, с. 23—24.
[12] Отсюда, кстати, становится понятным и тот факт, что мы не знаем ни одного выдающегося музыканта, тем более композитора, который бы обошелся в своем музыкальном развитии без помощи нот.
[13] Т. Л. Беркман, К. С. Грищенко. Цит. изд., 1962, с. 32.

как знаковая система приходит к ним на помощь уже на первых порах их организованной музыкальной деятельности.

Позднее ребенка не приходится убеждать, что надо «следовать за нотами, не отрываясь от них». Тогда чтение нот оказывается для него не лишней «учебной нагрузкой», а существенной помощью в трудной для него музыкальной работе, опорой для его музыкального слуха. Тогда развитие его слуховых музыкальных представлений, формирование чувства метроритма и ладового чувства, совершенствование вокально-двигательной моторики и координации ее со слухом связываются все время с соответствующими зрительными представлениями в виде нотной записи. Только в этом случае и получается тот прочный «сплав» музыкальных слуховых представлений и вокальной моторики со зрительными образами нотного текста, о котором говорит Б. М. Теплов, как о необходимом условии формирования навыка чтения нот [14].

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

Главное затруднение при обучении детей пению по нотам всегда возникало из-за отсутствия должной последовательности и постепенности в наращивании трудности учебного нотного материала [15] и недостаточного количества тренировочного материала, необходимого для закрепления навыка чтения с листа.

Говоря о характере этого материала, нельзя не согласиться, что «для некоторых разделов обучения... и особенно для начального, подобрать такие примеры, которые удовлетворяли бы условию строжайшей постепенности в усложнении... «только из готового художественного материала»... в настоящее время еще крайне трудно». Практическое выполнение требования художественности всех примеров обычно «приводит к нарушению последовательности в обучении, что является совершенно недопустимым» [16].

Совсем другие возможности для осуществления музыкального всеобуча на практике открываются тогда, когда в дополнение к художественному материалу в руках учителя оказывается специальная, строго обоснованная система музыкально-ладовых упражнений по сольфеджио с последовательным и постепенным усложнением материала при минимальном «шаге программы» [17].

Применение такой системы упражнений в вокальной работе и в работе по сольфеджио теперь уже на широком опыте доказало свою эффективность в развитии музыкально-слуховых и певческих навыков детей. Для характеристики уровня этих навыков достаточно привести тот факт, что хор, составленный из учащихся четырех экспериментальных классов [18], дважды показал большой аудитории (в Ленинградской капелле и в Музыкальном училище им. Н. А. Римского-Корсакова при Ленинградской консерватории) способность за 12—15 минут разучить по нотам и спеть на хорошем художественном уровне новую трех- (и четырех-) голосную песню без сопровождения (в первом случае «Котик» Н. Римского-Корсакова, во втором — «Криницы» А. Эшпая). Музыкальную память детей характеризует то обстоятельство, что в активном репертуаре этого школьного хора всегда имеется 20-25 подобных песен.

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

О РОЛИ ДВИЖЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

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

Решающий поворот в музыкальном развитии детей наступает тогда, когда мы начинаем понимать, какую огромную роль в эффективности любой деятельности ребенка играют мышечные ощущения, организация движений учащихся [19].

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

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

Кроме того, выясняется, что движения кистей рук настолько связаны филогенетически и онтогенетически с движениями голосового аппарата, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи — такой же, как артикуляционный аппарат» [20]. Отсюда ясно, какую важность приобретает координация вокальных движений с движениями рук.

[14] Б. М. Теплов. Цит. изд., с. 247.
[15] И. Гейнрихс. Цит. изд., с. 16.
[16] Там же, с. 118.
[17] Содержание этой системы раскрыто подробно в дальнейшем тексте книги.

[18] При этом следует отметить большую текучесть в контингенте учащихся.
[19] См. сб.: Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Л., 1970. М. М. Кольцова. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973.
[20] М. М. Кольцова. Там же, с. 132.

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

Всякое движение содержит в себе зрительный образ, свой рисунок, а поэтому может восприниматься (переживаться) зрительно. Особенно когда этот рисунок представлен в изображении, в виде наглядной схемы.

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

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

Всякое движение, которое контролируется зрением (эффект слежения) и при этом сопровождается речевым движением, речевой командой, становится более произвольным, управляемым, а вместе с тем и наиболее целесообразным и эстетичным движением[21].

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

В нашей практике в одном случае, а именно для развития метроритмического чувства и метроритмических навыков, мы применяем так называемое художественное тактирование — движения, эмоционально и точно выражающие метрическую пульсацию. Эти движения значительно отличаются от обычно практикуемого отстукивания ритма, при котором дети дробят удары сообразно четвертям, восьмым и шестнадцатым. Кроме того, они хореографичны.

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

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

Другая и более развитая форма движений применяется нами при выработке и совершенствовании вокальных навыков. В этом случае

[21] Не исключено, что отмечаемая связь движения со зрительным образом заключает в себе скрытое пока от нас зерно отношений между музыкальными и графическими способностями человека.

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

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

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

С комплексом движений, с их характером и качеством связано проявление, развитие и организация эмоциональной сферы ребенка. Мы уже упоминали о наличии в каждой эмоции «моторного стержня». Мастера сцены выявляют эмоции с помощью «метода физических действий» (К. С. Станиславского). Поэтому вполне естественно, что при внимании к движениям, благодаря хорошо развивающейся мышечной чувствительности (прежде всего голосового органа и рук), у детей рождаются — и в пении, и в речи — самые естественные и искренние положительные эмоции. Работа на уроке становится для ребенка и для учителя более увлекательной и радостной. Это сказывается и на результатах.

ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ЭЛЕМЕНТАХ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО СОЛЬФЕДЖИО

Уже приводилось высказывание Б. М. Теплова о том, что ладовое чувство является эмоциональным переживанием. В другом месте, констатируя, что ладовое чувство предполагает наличие «последействия от ощущений уже отзвучавших звуков», Теплов замечает, что это «последействие... включает эмоциональный элемент»[22].

Физиологически это представляется так, что при восприятии мелодии идет систематизированное с помощью стереотипа лада погло-

[22] Б. М. Теплов. Цит. изд., с. 178—179.

щение относительно слабых очагов возбуждения очагами более сильными. То же можно сказать и о восприятии метроритмической стороны, которая сложно увязана с ладовой. Эта «игра» двух сторон нервного процесса — возбуждения и торможения, обусловленная в конечном счете характером мелодии, и переживается нами прежде всего как положительная творческая эмоция при восприятии и воспроизведении данной мелодии.

Всякое воспроизведение мелодии связано с наличием музыкальных представлений (с работой «внутреннего слуха»). Эти представления выступают всегда в более или менее обобщенном виде: на первое место выдвигаются звуковысотные и метроритмические соотношения звуков.

Обобщенность музыкальных представлений становится еще более необходимой при воспроизведении мелодии по нотам, которые сами по себе представляют условно-обобщенный образ звуковысотного и метроритмического компонентов мелодии.

Для активного воспроизведения мелодии по нотам необходим навык произвольного и свободного оперирования этими обобщенными музыкальными представлениями в связи с нотами, на основе уже развитого ладового и метроритмического чувства. При этом чувства, вызванные восприятием и переживанием художественного образа песни, связанного и со словесным текстом [23], в начальный момент только мешают осознанию мелодии, заслоняя ее музыкальный смысл, ее ладовую суть и приводя детей к аффектации при пении.

Самые важные и единственно необходимые при первоначальном воспроизведении мелодии по нотам эмоции — это те, которые связаны с ладовым чувством и чувством метроритма.

Следовательно, в музыкальном дидактическом материале мы должны прежде всего ценить его ладовую простоту, ясность и метроритмическую стройность (а также постепенность усложнения той и другой сторон). Это тем более верно, что «простейшая норма» мелодии связана с «естественностью дыхания и большей певучестью» [24], то есть как раз с тем, о чем мы больше всего должны заботиться на начальном этапе обучения ребенка пению. Эти же свойства мелодии должны быть главным предметом нашего внимания и при первоначальном воспроизведении ее по нотам (уже как исходное качество музыкальности исполнения).

Ладовое и метроритмическое чувства и «переживание мелодии», связанное с ними,— это та основа, на которой базируются все остальные чувства, обусловленные «переживанием» гармонии, формы, фактуры, словесного текста (если таковой имеется) и т. п. Эти последние не имеют прямого отношения к процессу воспроизведения мелодии по нотам, о котором идет речь.

[23] Этот образ может возникнуть в сознании только после первичного (именно ладоинтонационного) освоения самой мелодии.

[24] А. Мазель. О мелодии. М., 1952, с. 46.

О НОТНОЙ ЗАПИСИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Итак, пусть вся работа по формированию навыка дифференцировки ладовых интонаций протекает в связи с нотной записью.

Ноты должны являться для детей зрительным образом соответствующих слуховых (точнее — слухо-двигательных) представлений и чувств, испытываемых при интонировании предлагаемых им мелодий.

При использовании записи слухо-двигательные сигналы связываются со зрительно-двигательными. О важной роли пространственных представлений в музыкальной деятельности говорит и Е. Назайкинский [25]. Поэтому целесообразно увеличивать объем движений, которыми сопровождается процесс освоения ребенком нот. От этого зависит скорость и точность выработки навыка дифференцировки звуков в связи с записью [26].

На начальном этапе расстояние между линейками и между нотами надо делать максимальным, поскольку это определяет двигательную активность ребенка при переходе от ноты (звука) к ноте (к другому звуку). В нотах имеется легко различимая форма знаков, зрительно облегчающая такую дифференцировку метра и ритма (сильная доля такта следует всегда после тактовой черты, ноты разной длительности записываются разными знаками). Особенно наглядно в нотах выражена звуковысотная сторона мелодии.

Но ладовая ее структура, которой мы должны придавать первостепенное значение, в принятой и привычной для нас нотной системе по существу никаким образом не отражена. Это делает современную нотную запись, во всяком случае с точки зрения учебных целей, весьма несовершенной. Чтобы компенсировать это несовершенство, следует изображение устойчивых звуков (и особенно тоники), по возможности, выделять в нотах величиной или цветом. Такая нотная запись, кстати, для первоклассников не только более наглядна, но и более занимательна.

Именно так поступают преподаватели даже в музыкальных школах, когда объясняют детям (да и взрослым) строение гаммы и ладовые тяготения. И почему-то мы лишаем ноты этой наглядности, когда она больше всего нужна и может оказаться наиболее эффективным средством активизации воспитания ладового чувства. Ведь, действительно, услышав однажды, что такой-то звук устойчивый, ребенок, конечно, не удержит этого в памяти при пении по нотам. Особый же вид соответствующих нот в записи будет постоянно напоминать ему о ладовой структуре любого нотного текста, который он читает, над которым работает.

Из учения И. П. Павлова о формировании условных рефлексов вытекает, что всякие посторонние связи могут на первых порах только помешать выработке основного рефлекса. Следовательно и формирование сложнейшего ладового стереотипа, лежащего

[25] Е. Назайкинский. О психологии музыкального восприятия. М., 1972, с. 100 и др.

[26] М. М. Кольцова. Цит. изд., с. 50—51.

в основе навыка пения по нотам (как навыка музыкального мышления), целесообразнее первоначально осваивать «на одном языке», т. е. в одной зрительной форме, в одной тональности и при едином (слоговом) обозначении ступеней лада. Освоение детьми навыка пения по нотам в разных тональностях впоследствии не представит для них никакой трудности. Это подтверждает опыт. На начальном этапе обучения, при работе в одной, простейшей системе нотных знаков вполне допустим релятивный подход, то есть пренебрежение при пении абсолютным тоном. Свободное пользование удобными для голоса тональностями создает благоприятные условия для вокального развития детей.

Ясно, что на начальном этапе нет никакой необходимости знакомить детей со скрипичным ключом [27].

Нецелесообразно также применение любых подменяющих ноты вспомогательных средств (кубиков, ступенек и т. п.).

Опыт показывает, что ребенок, вплоть до того момента, когда он научится совершенно свободно и бегло сольфеджировать (как известно, этим навыком в такой степени овладевают далеко не все даже в музыкальных школах), не способен при активном чтении нот, а не при пении по подсказке или при пении по нотам уже знакомой песни, охватить вниманием сразу и ноты, и слова.

Слова следует подписывать под нотами только после того, как работа по чтению данного нотного текста исчерпана, и дети овладели (в основном) мелодией, т. е. поют ее хотя и с помощью нот, но вполне свободно. До этого момента слова под нотами только отвлекают внимание ребенка и мешают осознанию мелодии. А детям, умеющим читать, мешают еще и тем, что перенимают в какой-то мере функцию нот как носителя музыкально-звукового образа. Мелодия (музыка) в сознании ребенка увязывается тогда не с нотами, а со словами (поскольку учитель невольно подсказывает мелодию), которые, таким образом облегчая ребенку запоминание мелодии, оказываются просто подсказкой.

При разучивании песен на слух текст играет положительную роль, и тем положительнее, чем он более вокален (последнее зависит от соответствующего данной интонации чередования гласных и отчасти согласных) [28]. Другое дело — при начальном обучении чтению нот. В этом случае слова под нотами выглядят с методической точки зрения просто нелепо и наивно. Они только мешают установлению контакта с нотами.

При отказе от текста под нотами совершенно излишне давать в 1 классе два способа написания восьмых (♪ ♪ и ♫). И, конечно, предпочтительней второй из них. Группировка облегчает чтение, делая изображение ритма в целом более наглядным. Если преимуществом группировки пользуются инструменталисты, которым и без того, как известно, легче читать ноты, т. к. они имеют дело

[27] Д. и Т. Огородновы. Цит. изд., с. 22, 24.
[28] Там же, с. 64—67.

с инструментом, где звукоряд (например, на рояле) отчетливо пространственно выражен и сразу осознается учеником, то тем более важно сохранить это преимущество для певцов. У вокалиста, особенно такого, как семилетний ребенок, «инструмент» только начинает формироваться, а осознание звукоряда этого «инструмента» возможно только в самом процессе обучения пению и пению именно по нотам, которые и являются единственным наглядным эквивалентом звукоряда его голоса.

Дробление доли-четверти на две восьмых, как и выражение «две ноты на долю», дети понимают без затруднения и особенно легко усваивают на практике, когда исполнение сопровождается тактированием. Продолжительность же звуков (в целях достижения кантилены) может варьироваться за счет темпа. Кроме того, кантилена в пении вырабатывается специальной работой над вокальными упражнениями и песнями.

Преимущество четверти и восьмых (перед половиной и четвертью) заключается еще и в том, что большая часть практически используемого песенного материала оформлена в нотах и звучит музыкальнее (а следовательно, и вокальнее) именно в записи четвертями с восьмыми, причем последние в большей части песен для 1—2 классов встречаются именно парой ♫ [29].

Пение восьмыми и четвертями меньше загружает голосовой орган ребенка, позволяет использовать сочетание приемов стаккато и легато, имеющее большое значение для вокального воспитания, способствует легкости, непринужденности звукоизвлечения.

2. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ, СИСТЕМАТИЗАЦИИ И ОФОРМЛЕНИЯ УПРАЖНЕНИЙ ПО НАЧАЛЬНОМУ СОЛЬФЕДЖИО

О ФОРМЕ УПРАЖНЕНИЙ В СВЯЗИ С ПРИЕМОМ «ПЕРЕМЕЩАЮЩЕГОСЯ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ»

Музыкальное мышление теснейшим образом связано со способностью музыкального слуха сопоставлять и сравнивать интонации и элементы музыкальной речи.

Учителя пения обычно прибегают к приему сравнения-сопоставления. Так, объясняя детям свойство высоты музыкального звука, сопоставляют высокие и низкие звуки. С помощью сопоставления дается понятие о движении мелодии вверх и вниз. Пользуются

[29] О преимуществах записи нот для чтения четвертью и восьмыми см.: А. Л. Островский. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. ч. II, с. 229; а также: Методические основы и структура учебника сольфеджио. М., 1958 (раздел «Метр и ритм»). Преимущества эти, как показала практика, настолько велики, что мы отказались от прежней своей позиции.

сравнением и в работе по слушанию музыки и т. п. Но, к сожалению, прием этот менее всего используется там, где он едва ли не более всего уместен,— при выработке навыка интонирования по нотам.

Навык пения по нотам связан с музыкальным мышлением и формируется на основе умения отличать, дифференцировать в своем представлении (и в связи с нотами) разнообразные интонации друг от друга. Чтобы постепенно довести это умение до степени автоматизма, нужны, очевидно, многократные повторения одного и того же действия — интонирования — в связи с нотной записью.

Работая над совершенствованием способности к различению (дифференцировки) сигналов-раздражителей в виде условных рефлексов, И. П. Павлов пришел к выводу, что прием многократного повторения одного и того же раздражителя еще не гарантирует прочности вырабатываемого условного рефлекса и, наоборот, при перемежающемся противопоставлении этого раздражителя другому, близкому ему, рефлекс вырабатывается скорее и надежнее: «В настоящее время *мы склонны признать действительность только последнего приема...*». «С одной стороны мы имели условные раздражители, повторяющиеся тысячекратно и, которые, однако, через это одно не делались узкоспециализированными... Поэтому мы постоянно пользовались вторым приемом, во всяком случае *несравненно скорее приводящим к цели дифференцировки.*» [1].

Интересно отметить, что опытами, о которых здесь идет речь, И. П. Павлов добивался различения формы предметов, тонов бумаги, частоты ударов метронома и даже высоты звука (органной трубы).

Стоит ли говорить, что если для относительно примитивной дифференцировки в опытах с животными прием перемежающегося противопоставления оказывается несравненно более рациональным, то в случае дифференцировки музыкальных представлений человека он имеет еще более ощутимые преимущества.

В работе по выработке навыков интонирования ладовых соотношений музыкальных звуков мы также можем применить прием перемежающегося противопоставления.

Особенно целесообразным этот прием становится тогда, когда интонации и их дифференцировка осваиваются (до приобретения навыка!) с помощью нот. Здесь имеет место параллельное противопоставление соответствующих звуковых и зрительных представлений. Такое сопряженное слухо-зрительное противопоставление способствует более быстрому, а главное, осознанному усвоению материала и приобретению более прочного навыка интонирования по нотам на основе лада. Различные отношения ступеней лада качественно противопоставляются и в звучании, и в нотной записи — слух и зрение работают в содружестве. Это несравненно скорее приводит к цели.

[1] И. П. Павлов. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. М., 1952, с. 77—78 (курсив мой. — Д. О.).

Отсюда следует, что любое упражнение по сольфеджио должно состоять из двух частей — двух интонаций, противопоставляемых одна другой.

МЕТРОРИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ИСХОДНЫЕ В СИСТЕМЕ

Всякая система должна иметь свое начало, свой «нуль». Будем считать, что у ребенка еще не начиналось формирование ладового чувства. Так нужно поступить, если мы ставим перед собой задачу обучать всех детей без исключения. В наше время многие дети приходят в школу умея читать, однако система обучения чтению и сам процесс его практически начинается «с азов». Это делается для того, чтобы никого не оставить за бортом и по возможности подравнять детей.

Так следует поступать и на уроках музыки. Нельзя исходить из того, что часть детей уже «умеет петь». Известно, что легче научить правильно петь тех, кто вовсе не умеет. С теми, кто уже не представляет собой «чистую доску», работа лишь осложняется: она должна начаться с того, чтобы... сначала «стереть» все, что на ней «криво написано».

Итак, нужно привести все в систему. Как эту систему применять на практике, в конкретных условиях — это другой и менее сложный вопрос. Возможно, когда у нас в организации всеобщего и планомерного музыкального (вокального) воспитания установится преемственность между детским садом и школой, в школе мы будем начинать с другого пункта этой системы. Но сама система останется, только начало ее переместится в детский сад [2].

Прежде всего мы должны найти ту самую элементарную музыкальную задачу, с которой можно было бы начать систематическое обучение детей пению.

Осознание и воспроизведение звуковысотных отношений на основе лада в связи с нотной записью для ребенка несравненно более трудно, чем осознание и выполнение метроритмической стороны задачи [3]. Именно поэтому главное внимание в работе методистов и учителей обычно направлено на преодоление трудностей интонирования звуковысотных отношений. Метроритму уделяется мало внимания.

В особом пренебрежении оказывается метр. Считается, что чувство метрической пульсации воспитывается «между прочим». Часто на метр смотрят даже как на досадную временную помеху в действительно труднейшем деле воспитания звуковысотного слуха.

Но такой подход в дальнейшей работе мстит за себя на всем пути воспитания у детей любых музыкальных навыков и особенно — навыка чтения нот. Попытки учителя на ходу восполнить пробелы

[2] Уже теперь занятия по метру, подробно описываемые в этой и III главах, можно было бы начинать в детском саду.

[3] См. сб.: Система детского музыкального воспитания Карла Орфа, с. 41, 53, 73 и др.

в воспитании метрического чувства оказываются малоуспешными. Неразвитое чувство метра при чтении нот затрудняет переживание учеником музыки как непрерывного движения, мешает осознанию мелодической линии и формы — от отдельных звеньев цепи до слияния иктов и предъиктов в мотивы, мотивов во фразы, в периоды, в развернутую мелодию. Это делает пение по нотам невыразительным, немузыкальным (фактически — неграмотным!), а главное — тормозит восприятие, усвоение и запоминание музыкального материала.

Музыкальная задача, предлагаемая ученику, может быть как угодно проста, но она должна остаться музыкальной. Звуковысотная сторона мелодии без метроритма перестает быть музыкой (учителя пения часто «грешат», давая детям определять на слух высотные отношения звуков вне метра и ритма). Совсем иное дело, если мы изолируем метроритм от сложностей звуковысотных соотношений. Например, займем ребенка метроритмическими упражнениями и попевками на одном звуке (прежде всего на тонике). И это не так уж просто для ребенка, ибо включает организацию его движений (для воспитания чувства метрической пульсации), овладение первичным навыком определения и воспроизведения соотношений сильной и слабой долей, а также выработку умения исполнять музыкально (голосом!) различные метроритмические фигуры.

Выделив метроритмические упражнения в отдельные занятия, мы добьемся не только оправданного упрощения задачи, но и того, что к моменту, когда ученик встретится с трудностями интонирования по нотам звуковысотных отношений, он окажется к этому достаточно подготовлен, поскольку у него уже будет в какой-то мере сформирован навык чтения элементарных метроритмических отношений. Это освободит его от излишней и просто непосильной нагрузки.

Кроме того, работа по метроритму идет в сопровождении трезвучия, а это, естественно, воспитывает чувство тоники. И это еще не все. Развитие у ребенка метроритмического чувства явится естественным началом формирования самого ладового чувства, поскольку то и другое имеет общую психо-физиологическую основу.

Но в намерении максимально упростить первоначальную музыкальную задачу можно пойти и еще дальше.

Почему бы нам не начать занятия по сольфеджио с такой простейшей музыкальной задачи в двухдольном размере?

Ведь такты с элементарным равномерным ритмом (как и такты, содержащие звуки одной высоты) встречаются даже в сложных музыкальных произведениях сколь угодно часто.

Сомневающимся в разумности такого подхода к решению вопроса нужно услышать и своими глазами увидеть, с каким интересом и желанием, насколько эмоционально и в то же время серьезно дети 1-го класса (и даже 2-го и 3-го!) воспринимают и выполняют

на уроке простейшие метрические музыкальные упражнения [4], и каких результатов достигают они при этом. Даже начальные метрические упражнения по художественному тактированию под музыку и с проговариванием очень интересны для детей и развивают их ладовое чувство. Понятно, что исполняемые учителем произведения должны обладать достаточной ладовой и метроритмической ясностью и простотой и всегда исполняться выразительно. И само проговаривание должно быть выразительным, а интонации на сильной и слабой долях такта всегда противопоставляются.

Особенно активизируется ладовое звуковысотное чувство тогда, когда ребенок начнет уже петь по нотам, хотя бы и на одном звуке. Этого мы добьемся, если пение на одном звуке будет осуществляться всегда с предварительной слуховой настройкой и в сопровождении тонического трезвучия. В этом случае дети будут петь не какой-то изолированный звук, а тонику лада, избирая ее из трезвучия слухом и собирая на ней свои голоса в унисон. Некоторые из детей, подстраиваясь не к I, а к III или V ступеням, избирают наиболее легко, естественно звучащий у них тон, находят «свой голос»; этим обеспечивается ценнейшее качество пения — непринужденность звукоизвлечения, а также непринужденность в характере всей деятельности ученика на уроке.

Уже на этой ранней стадии у детей начинает развиваться и чувство тоники, и гармонический слух.

Пение на одном звуке не только не лишено звуковысотных качеств, а и необходимости преодоления соответствующих певческих (слуховых и «голосовых») трудностей, но представляет собой очень важный исходный момент и даже целый этап на пути к достижению общего унисона, выработке строя [5] и главное — формированию высокого качества самого певческого звука, его тембра.

Поэтому работу в 1-м классе следует начать с раскрытия понятия высоты звука, чтобы дети могли понимать корректировочные указания учителя и сами себя контролировать во время пения (что не так просто в коллективных занятиях). Они должны с самого начала хорошо усвоить понятия «выше» и «ниже», а следовательно, «высокий» и «низкий» звук, а также «вверх» и «вниз» (о движении мелодии). На этом этапе надо чаще использовать прием сопоставления.

Обычно считается, что работа на одном звуке утомительна. Действительно, всякая монотонная работа утомляет, если ею злоупотреблять. Но «пение на одном звуке» не означает пение всегда и долго на одном и том же звуке. Работа строится так, что звуки все время меняются и сопоставляются по силе (метрическая пульсация, динамика), по длительности и, наконец, по характеру (художественный момент). Сама высота интонируемого звука в течение урока (и даже при пении одного и того же упражнения, как будет

[4] Начиная с маршировки и тактирования под музыку и кончая пением этих элементарных нотных примеров.

[5] Таким образом и хоровые навыки будут формироваться у детей, начиная с простейшего случая.

показано ниже) тоже разумно меняется и тональности сопоставляются.

Работа по метроритму включает многообразные движения, в том числе тактирование, а это в занятиях с младшими школьниками очень и очень важное обстоятельство. Опыт убедил нас, что для многих детей приход в музыку просто невозможен, если миновать эту самую естественную начальную фазу формирования музыкального чувства на основе метроритмических упражнений в связи с моторикой [6] и зрительными образами записи, которые также все время зрительно сравниваются, сопоставляются.

Таким образом, в предлагаемой методике вместо обычного «ритмического воспитания» осуществляется воспитание у детей метроритмического чувства на основе координации музыкально организованных художественных движений рук с движениями вокальными и речевыми, отличающимися всегда особой выразительностью благодаря богатому тембру голосов и свободной артикуляции у тех детей, которые проходят вокальную подготовку по новой методике.

Вся эта работа является комплексной (слуховой, вокальной, зрительно-моторной и художественной) подготовкой к пению звуков разной высоты в их отношении друг к другу. Последняя задача для детей нелегка. Об этом говорит тот факт, что до сих пор, как известно, большинство школьников с ней не справляется и, нам кажется, в значительной мере именно из-за пренебрежения к этому исходному (начальному) моменту обучения.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ВКЛЮЧЕНИЯ СТУПЕНЕЙ ЛАДА

Ребенок с самого рождения подвергается воздействию различных звуков, разного рода музыки. Поэтому в поисках системы работы по формированию ладового чувства мы должны исходить из естественной подготовленности ребенка к восприятию и воспроизведению тех или иных музыкальных звуков, их отношений на основе лада, а также из той направленности, которую мы хотим придать музыкально-певческому воспитанию в школе.

Ладовое чувство связано с законами восприятия человеком звуков и их отношений. Очевидно, мы должны считаться с этими объективными законами, чтобы правильно систематизировать музыкальный материал и тем самым направить процесс музыкального воспитания в нужное русло.

Еще Ж. Ф. Рамо утверждал, что музыкальные звуки благодаря обертонам не едины, а «тройственны». Ближайшие, а следовательно и сильнейшие обертоны являются «естественной основой мажорного трезвучия... Физиология высшей нервной деятельности... подтверждает положение Рамо... Почти каждое слушание звука, точнее его тембра, было слушанием и мажорного трезвучия... При повторных восприятиях тех же звуков... проторялись нервные «мажорные

[6] Об этом убедительно говорит Карл Орф. См. цит. изд., с. 45.

«пути» [7], подготавливая таким образом в процессе общественной практики создание динамического стереотипа мажорного лада.

Напомним натуральный лад обертонов в виде соответствующих ступеней лада I—I—V—I—III—V и т. д. Мы видим, что в шести первых (сильнейших) обертонах дважды встречается первая ступень (помимо основного тона), дважды встречается пятая ступень и присутствует третья.

«Слушание» обертонов надо понимать не как их слышание, а как объективный факт восприятия их при слушании любого звука, хотя бы и без осознания этого факта. Это как раз один из тех случаев, о которых И. П. Павлов говорил, что ощущения, первоначально темные и неосознаваемые, могут, накопившись, вдруг проявиться, возникнув «как бы неизвестно откуда».

«Физиологические преимущества мажорного трезвучия, обусловленные его физическими преимуществами, помогли мажору завоевать главенствующее положение в музыкальной практике» [8]; «минор не мог конкурировать с мажором» [9]. «Минорный лад можно рассматривать как стереотип, самостоятельность которого утвердилась лишь благодаря антагонизму с мажорным ладом» [10].

Отсюда следует, что работу по формированию ладового чувства у детей надо начинать с мажорного лада.

Освоение минорного лада целесообразно только на базе уже в достаточной мере сформированного стереотипа мажорного лада, поскольку только в этом случае он приобретает свое лицо и в художественном отношении (как «нарушитель» мажора). Практика работы с детьми подтверждает это положение [11].

К вопросу о том, на какой стадии освоения мажорного лада следует приступить к изучению минорного лада, мы обратимся позже.

Решив вопрос о ладе в целом, посмотрим, в какой последовательности должны изучаться и осваиваться соотношения ступеней (а не просто ступени!) внутри самого мажорного лада.

То, что «каждый отдельно взятый звук воспринимается как устойчивый», что «новизна звука играет немаловажную роль в силе соответствующего возбуждения», вызванного им, что «след, оставленный в нервных клетках первым звуком, всегда влияет на оценку второго» [12],— все это говорит за то, что начинать следует с показа и закрепления в восприятии тоники. Желательно, чтобы тоника (I ступень) являлась в звукоряде упражнения нижним звуком, поскольку с физиологической точки зрения это также немаловажное обстоятельство для углубления чувства ее устойчивости (звуки низкие создают более сильные очаги возбуждения).

Восприятие и утверждение тоники должно предварять восприятие или воспроизведение любой другой ступени лада. Это особенно важ-

[7] М. П. Блинова. Цит. изд., с. 80, 82.
[8] Там же, с. 83.
[9] Там же, с. 86.
[10] Там же, с. 99.
[11] См.: Д. и Т. Огородновы. Цит. изд., с. 22—24.
[12] М. П. Блинова. Цит. изд., с. 69.

но на той стадии, когда не сформирован еще достаточно прочный ладовый стереотип, позволяющий ребенку по любому тону лада находить в представлении I ступень и вести (разрешать) в нее все остальные звуки (конечно, с предварительной настройкой в соответствующей тональности).

Вслед за тоникой, естественно, имеют преимущества другие устойчивые ступени лада, поскольку лад формируется именно на основе тонического трезвучия. «Первичным в формировании ладов было образование устоев, вторичным — возникновение тяготений, а вместе с тем и неустоев» [13]. Очевидно, что первичным тяготением и было тяготение самих устоев (V и III ступеней) и тонику (I ступень).

Отсюда мы можем сделать следующий вывод для нашей педагогической практики: работа на устойчивых ступенях должна предшествовать включению остальных ступеней лада.

При этом, с одной стороны, легче выявится и закрепится преимущество устоев перед неустоями, и в то же время — подчиненное положение III и V ступеней по отношению к тонике.

К этому нас призывает еще одно обстоятельство: оказывается, интонирование секундовых последований для ребенка труднее, чем интонирование терций, поскольку «звуки интервала, очень близкие по высоте друг к другу, создадут почти совпадающие зоны иррадиации [14], вследствие чего и дадут ощущение не двух, а одного, но фальшивого звука» [15].

Решив вопрос в пользу устоев, мы, однако, не должны поступать прямолинейно. Дело в том, что большинство детей, только что пришедших в школу, к сожалению, не обладает таким диапазоном голоса, чтобы свободно воспроизводить все три устойчивых звука лада (крайние звуки отстоят на квинту). Практика подсказывает, что вокальную работу с классом в целом следует ограничить на первых порах двумя устоями — соотношением I и III ступеней, а V ступень слышна в трезвучии, которое играет педагог.

Как показывает опыт, работа в пределах I—III ступеней на начальном этапе удобнее и проще, поскольку она, помимо диапазона, ограничена одной, тонической функцией.

Теперь установим порядок включения в работу неустойчивых ступеней лада.

Для этого снова вспомним, что в любом звуке после основного тона сильнейшим является доминантовый, представленный третьим и шестым обертонами [16].

Таким образом, проводя работу на устойчивых ступенях лада, мы тем самым физиологически подготавливаем ребенка к восприятию их доминант. Так, восприятие VII ступени подготавливается

[13] М. П. Блинова. Цит. изд., с. 70.

[14] Области распространения очагов нервного возбуждения.

[15] Эффект «фальшивого звука» относится и к мелодическим интервалам, поскольку при их восприятии «синтез осуществляется по принципу гармонических». М. П. Блинова. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников. М.— Л., 1964, с. 36—37.

[16] См. ряд обертонов на с. 27.

слышанием третьего и шестого обертонов III ступени, а восприятие II — слышанием обертонов V ступени.

Следовательно, VII и II ступени должны занять свое место в дальнейших упражнениях по формированию ладового чувства сразу же после устойчивых звуков.

II ступень удобна и в том отношении, что она как бы укрепит «мост» между I и III ступенями и, будучи верхним вводным тоном к тонике, подчеркнет ее устойчивость. С этой точки зрения особенно выгодна для интонирования VII ступень (нижний вводный тон), которую нужно (по «ладовым» и «вокальным» соображениям) петь как вводный тон к нижней тонике.

VII ступень (еще академик Асафьев называл ее «глаголом лада»), отстоящая от I ступени на полтона и остро тяготеющая в нее, создает наиболее благоприятные условия для воспитания чувства тоники и осознания ладового тяготения. Поэтому нет никаких оснований откладывать введение VII ступени на более позднее время, тем более, что практика показывает достаточную легкость, с которой дети 1-го класса, подготовленные предыдущей работой, интонируют последование VII—I.

Помимо сказанного, у VII и II ступеней есть еще преимущество и с гармонической точки зрения, поскольку они выполняют доминантовую функцию; последняя, при сопоставлении с тонической функцией, подчеркивает (уже и гармонически) [17] устойчивость тоники.

Введение VII ступени благоприятно отражается на развитии гармонического слуха детей, облегчая им не только слышание, но и интонирование в упражнениях и песнях партии второго голоса, в которой, как правило, VII ступень играет значительную роль. Это способствует тому, что дети (во 2-м и даже еще в 1-м классе) органично и естественно переходят к пению на два голоса.

Следующими вводятся VI и IV ступени. Восприятие VI ступени оказывается физиологически более подготовленным, поскольку она является доминантой по отношению ко II (третий и шестой обертоны звука II ступени).

IV ступень в смысле физиологической подготовленности ребенка к ее восприятию является самой слабой и поэтому трудной для восприятия и интонирования. Не случайно и в практике мы встречаемся с затруднениями детей при интонировании IV ступени, особенно по отношению к V [18].

Кстати, более уверенному интонированию малой секунды между IV и III ступенями будет в значительной степени способствовать предшествующая работа по интонированию полутона между VII и I ступенями, а также освоение тяготения II в I (на гармонической основе).

Едва ли нужно говорить о том, что введение в работу неустойчивых ступеней означает всегда упражнение в интонировании разре-

[17] Предшествующая работа (на тоническом трезвучии) подготавливает к этому и гармонический слух ребенка.

[18] Сильнейшим обертоном в звуке VII ступени оказывается IV повышенная ступень. Поэтому при интонировании IV ступень обычно завышают.

шения неустойчивого звука в соответствующий устойчивый, и если это не тоника, то с последующим разрешением в нее.

Таким образом, развитие навыка слышания и интонирования разрешения ладовых тяготений (отношений ступеней лада) ведется в определенной последовательности, от простейшего случая к более сложному [19].

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЗВУКОВЫСОТНОГО И МЕТРОРИТМИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ УПРАЖНЕНИЙ

У Л. А. Мазеля мы находим замечания о том, что долгий звук в мелодии ведет себя «как устой» и даже иногда «как тоника»; что ему свойственно «нести функцию и метрической опоры, которая впоследствии перешла к сильной доле, к которой тяготеют слабые»; что «для европейской музыки характерно подчеркивание акцента удлинением звука и, наоборот, избегание долгого звука на слабой доле»; что «изменение этому *естественному условию мелодии* создает «препятствия» и может служить только специальным художественным средством» [20].

Из физиологических законов восприятия звука становится ясным, почему мы чувствуем, что слабые доли тяготеют в сильные, а короткие звуки — в долгие. Напомним, что звуки сильные и продолжительные создают в клетках мозга очаги возбуждения более значительные [21]. А слабые очаги возбуждения (вызванные в коре головного мозга слабыми или короткими звуками) поглощаются относительно сильными очагами (возникшими от действия более сильных и долгих звуков).

Но это же физиологическое явление лежит и в основе ладового тяготения. Следовательно, чувство метроритма имеет ту же физиологическую природу, что и ладовое (звуковысотное) чувство.

Таким образом, мы можем говорить, что звуки в мелодии «ладят» между собой не только в высотном отношении (неустои тяготеют в устои), но и в отношении собственно ритма (короткие звуки тяготеют в долгие), а также в отношении метра (слабые доли тяготеют в сильные).

Правда, ладом мы называем обычно не отдельное тяготение одного звука в другой, а некоторую упорядоченную систему таких тяготений. Но известно, что ладовых систем существует очень много, начиная с древних ладов и кончая мажоро-минором и любыми современными ладами. Эти системы могут быть какими угодно простыми или сложными, но всегда в их основе будет лежать элементарное тяготение одного звука в другой. Именно с этим элементарным тяготением ребенок имеет дело прежде всего в каждый отдельный момент восприятия или воспроизведения мелодии.

[19] Интересно отметить, что систематизация ступеней лада, предложенная когда-то П. П. Мироносицким, в своей основе близка намеченной здесь.

[20] Л. Мазель. О мелодии. М., 1952, с. 141. 145—146 (курсив мой. — Д. О.).

[21] М. П. Блинова. См. сноску на с. 12.

Поэтому можно считать, что с физиологической точки зрения в мелодии имеет место не один вид тяготения, а три (наряду со звуковысотным—еще ритмическое и метрическое тяготения).

Эти три вида тяготения сложно соединяются и взаимодействуют друг с другом во всякой мелодии. Часто противореча друг другу, они могут усложнять мелодию, затруднять восприятие и уяснение ее собственного ладового элемента.

Так, например, становится ясным, что если тоника будет помещена не на сильной, а на слабой доле и в виде короткого звука, то она потеряет свойство устойчивости и не будет восприниматься ребенком как главный устой лада. Раздробленная сильная доля также теряет отчасти свойство сильной доли.

Просто необходимо, чтобы поначалу эти три вида тяготения не вступали в противоречие между собой, не маскировали друг друга, когда это не вызвано необходимостью.

Конечно, произвольно именять готовые мелодии мы не можем [22], но составлять упражнения или систематизировать и сочинять новые мелодии с учетом и использованием найденной закономерности (в целях достижения настоящей постепенности усложнения упражнений и любого дидактического материала) мы не только можем, но и должны. В противном случае усвоение тяготения звуков, составляющее основу лада, а вместе с тем и развитие ладового чувства и музыкального мышления у ребенка будут неоправданно осложнены и затруднены.

О ПОСТЕПЕННОМ УСЛОЖНЕНИИ УПРАЖНЕНИЙ

Итак, при воспитании музыкального слуха на основе сольфеджио совсем не безразлично, как в нотном тексте метроритм соотнесен со звуковысотной стороной мелодии: от этого зависит, как в процессе интонирования ладовое чувство ребенка соотнесется с чувством метроритма. Поскольку элемент «тяготения» содержится и в метрических, и в ритмических отношениях звуков, при составлении упражнений или подборе мелодий для начального сольфеджио необходимо (в целях их дидактически оправданного построения и систематизации по степени трудности) выполнять следующие условия:

1. Первые упражнения должны начинаться с тоники.
2. Устойчивые звуки, и особенно тоника, должны быть по возможности подчеркнуты большей длительностью и метрическим ударением, первоочередностью предъявления и повторами.
3. Первая доля в первом такте (а в последующих — по возможности) не должна быть раздроблена, чтобы ясно обозначился метр.
4. Если мы ставим своей задачей сосредоточить внимание ученика на любой другой ступени лада, ее следует помещать на силь-

[22] Хотя и это следовало бы допустить: ведь в пособиях по изучению языков применяются адаптированные тексты!

ной доле долгим звуком (чтобы помочь яснее представить и осознать интонирование данного звука в соотношении с другими).

Чтобы подчинить постепенное усложнение материала в упражнениях по начальному сольфеджио объективной закономерности, рекомендуются такие (нарастающие по трудности) этапы:

1) предлагаемая для усвоения ступень, представляющая главную трудность в данной интонации, помещается на сильной доле и в виде относительно долгого звука;

2) звук той же ступени на сильной доле раздроблен;

3) звук той же ступени, но не раздробленный, переносится на слабую долю такта;

4) он же дробится на слабой доле такта;

5) сама интонация (соотношение звуков), в которую входит усваиваемая ступень, помещается в раздробленном виде на сильной доле такта;

6) то же — на слабой доле такта [23].

Целесообразность такой градации при составлении упражнений выступает особенно отчетливо, когда мы при выработке навыка дифференцировки музыкальных представлений обращаемся к приему «перемежающегося противопоставления» интонаций.

По наблюдениям И. П. Павлова, когда «мы начинаем прямо с дифференцировки ближайших агентов [24], несмотря на значительное число противопоставлений одного агента другим, искомой разницы не оказывается. Переходим тогда к более отдаленным и постепенно возвращаемся к первому. Теперь, через этапы достигнутых дифференцировок *на более отдаленных агентах,* в целом *в гораздо более короткий срок, имеем дифференцировку близкого агента*» [25].

В нашем случае «отдаленными агентами» (т. е. легко различимыми) будут такие, в которых интонируемый звук не замаскирован сложным метром и ритмом, а, наоборот, словно подчеркнут, приподнят с их помощью, сделан более отчетливо слышимым (а в нотах — видимым), а следовательно, и легче осознаваемым. Дальнейшее постепенное «сближение агентов», т. е. «маскировка» интонируемого звука, осуществляется сначала путем усложнения ритма (дроблением доли), потом усложнением и метрической стороны (перенесением звука на слабую долю), и затем совмещением усложнения той и другой сторон (ритмической и метрической). Таким образом, в нашем случае «сближению агентов» уподобляется усложнение задачи по дифференцировке интонаций в системе лада.

В качестве примера рассмотрим комплекс 10 приложения (с. 151).

В противопоставляемых последовательностях (I—II—I и I—VII—I) переходы от II и VII ступеней к I (тонике) не представляют для ребенка особой трудности. Трудность он испытывает при интонировании неустойчивых ступеней после тоники. Поэтому задачей комплекса и является прежде всего облегчение слышания и осознания этих звуков (точнее — осознания представлений о них) в связи с тоникой.

[23] Примеры см. в Приложении.

[24] Агент — здесь сигнал, который вызывает раздражение.

[25] И. П. Павлов. Цит. изд., с. 81 (курсив мой. — Д. О.).

Каждое упражнение комплекса начинается с I ступени, помещенной на сильной доле в виде относительно долгого звука (четверти). Затем звучание тоники «облегчается», она звучит на слабой доле, восьмыми. Вслед за этим звучит «трудная нота» (*ре* или *си*), но она усилена здесь (усилен соответствующий очаг возбуждения в коре) акцентом (первая доля такта) и относительно большей протяженностью. Это и дает возможность ребенку лучше услышать (воспринять) и лучше представить этот звук (по отношению к тонике), а затем и осознать его. Этому одновременно способствует и осознание направления мелодического рисунка — вверх или вниз — в самой нотной записи [26].

Сопоставление двух частей упражнения (хода вверх с I ступени на II и хода вниз с I ступени на VII) еще более помогает ребенку услышать и отдифференцировать, представить и осознать соответствующий звук, его место и значение в соответствующей интонации.

В последующих упражнениях комплекса степень этой «ясности» постепенно снижается, маскируется метром и ритмом, и ребенок постепенно подводится к осознанному интонированию по нотам сопоставления более сложного варианта данной интонации (шестое упражнение комплекса).

Так, во 2-м упражнении «трудные звуки» (ноты *ре* и *си*) представлены хотя и сильной долей, но уже раздробленной (на восьмые), а следовательно, «ослабленной».

В 3-м упражнении эти ноты перенесены на слабую долю [27], в 4-м даются на слабой доле и в раздробленном виде (т. е. ослаблены дважды).

В 5-м и 6-м упражнениях раздроблены сами интонации (*до—ре* и *до—си*) сначала на сильной (в 5-м упражнении), а затем и на слабой (в 6-м упражнении) долях, что представляет при интонировании по нотам еще более значительную трудность [28].

В конкретной работе на уроке учителю важно иметь в виду еще следующее обстоятельство.

Всякое противопоставление должно как правило начинаться с противопоставления еще неизвестного — известному.

Критерием правильности выбора момента перехода к противопоставлению может служить то обстоятельство, что новая (противопоставляемая) интонация не заслоняет для ребенка первую, не заставляет его сбиваться, терять уверенность в интонировании. В противном случае противопоставление принесет только вред, а не пользу (здесь лучше даже бывает вернуться назад, к более простому случаю противопоставления).

[26] При собственном пении одновременно в какой-то мере осознаются и певческие движения.

[27] Считаем, что ослабление за счет снятия акцента более значительно, чем за счет дробления доли.

[28] Метроритмическое усложнение интонации, пользуясь выведенным принципом, можно вести при необходимости и дальше. Начальное сольфеджио считаем возможным ограничить предлагаемым в каждом комплексе количеством упражнений.

В связи со сказанным становится ясным, что чем сложнее противопоставляемые одна другой интонации, тем большая аналитическая работа над первой из них должна предшествовать введению второй. Отсюда следует, в частности, и то, что введению минора должна предшествовать большая работа по формированию навыка интонирования (и формированию достаточно отчетливого и прочного стереотипа) мажора.

То же самое можно сказать и о случае перехода от освоения одного музыкального размера (например, $\frac{2}{4}$) к другому (например, $\frac{3}{4}$).

В обоих случаях, если не спешить с противопоставлением, новый, более сложный навык оказывается значительно прочнее и совершеннее.

Успешность применения приема противопоставления оказывается всегда тесно связанной с наличием хорошо систематизированного музыкального материала, каким и являются в данном случае предлагаемые комплексы упражнений по начальному сольфеджио.

Очевидно, достижение в каждом виде работы достаточно детальной систематизации материала, особенно исходного, позволяет применять прием противопоставления, который перерастает тогда в метод закрепления, совершенствования и специализации любых — и прежде всего сложных — навыков. В музыкальном воспитании этот метод может найти широкое применение.

В этой связи, конечно, была бы желательна систематизация и песенного материала (как материала по сольфеджио) в предлагаемой здесь последовательности. Но очевидно, что в систематизации песен невозможно достигнуть такой четкости и постепенности усложнения, как в специальных упражнениях по сольфеджио. Зато это вполне достижимо в специальных вокальных упражнениях.

Не исключено, что предлагаемые принципы систематизации и последовательного усложнения дидактического музыкального материала могут быть использованы при создании системы программированного обучения пению по нотам. При этом надо — только в едином комплексе с ладовым воспитанием — организовать и вокальное воспитание, используя метод наглядной алгоритмизации.

II. ВОКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1. О ВАЖНОСТИ ВОКАЛЬНОГО ВСЕОБУЧА

В нашей школьной практике недооценивается значение вокального воспитания детей. Происходит это в конечном счете из-за слабости методики детского пения, не позволяющей должным образом выявить потенциальные возможности и развить вокальные способности, имеющиеся у каждого ребенка.

Слабость методики обнаруживается не только в отсутствии должных результатов музыкального воспитания в школах, но и, как нам кажется, в следующих парадоксальных фактах. Известно, что среди вокальных педагогов, работающих со взрослыми, до сих пор существует убеждение, что обучение пению в детском возрасте не только не способствует, но большей частью мешает дальнейшему формированию голоса. Оказывается, что вокальные навыки, приобретенные детьми в школе или в хоре, как правило, вступают в противоречие с принципами постановки голоса у взрослого.

Одно такое явление, указывающее на отсутствие преемственности между методикой «детского» и «взрослого» пения, должно насторожить нас, поскольку ни в одной области воспитания, кроме вокального, нельзя встретить такого странного, попросту ненормального положения.

Странным является и тот отмечаемый педагогами-вокалистами факт, что хорошие природные голоса после мутации в подавляющем большинстве «пропадают» [1].

Правда, у мальчиков при мутации происходит значительная анатомическая перестройка голосового аппарата. Но согласно теории вероятности, при условии физиологически оправданного метода вокального воспитания, начатого в детском возрасте, число случаев неблагоприятных перестроек не должно в общем превышать число благоприятных перестроек. То есть исчезновение после мутации некоторых качеств хорошего голоса (прежде всего силы и характерного тембра) у одних мальчиков должно компенсироваться появлением их у такого же числа других мальчиков.

Еще большее недоумение вызывает то, что и у девочек хорошие природные голоса редко получают достойное развитие при переходе во взрослый голос [2].

Приведенные факты и основанные на них выводы находятся в явном противоречии с общим принципом педагогики, полагающим, что именно воспитанием в детском возрасте закладывается фундамент общего развития человека.

В то же время зададим вопрос: кто в настоящее время из учителей музыки (пения), педагогов музыкальных школ, хормейстеров ставит перед собой задачу развивать голос, совершенствовать голосовой аппарат у каждого ребенка [3]?

Обычно задача сводится к развитию так называемых хоровых навыков, к коллективному разучиванию и исполнению песен. Кто из педагогов-музыкантов серьезно изучал и знает строение голосового аппарата, функциональные закономерности его работы? Такой вопрос даже специалисты-хормейстеры считают неуместным. «Мы не вокалисты, а хоровики...» — говорят они. При этом считается,

[1] Примером этого могут служить выпускники наших хоровых училищ для мальчиков.

[2] Например, у бывших участниц первоклассных детских хоров, в состав которых отбираются девочки с отличными природными голосами.

[3] Речь идет отнюдь не о воспитании профессиональных певцов.

что распеваясь и разучивая песни или слушая музыку, ребенок достаточно разовьется вокально и музыкально.

Все это тем более печально, когда речь идет о музыкальном всеобуче.

И разве не обращает на себя внимание тот парадоксальный факт, что в лучших детских хорах, где дети, принятые с отбором, поют много лет, но не могут исполнять самостоятельно (сольно) ни одной песни певчески грамотно, музыкально. Даже просто запевала в хоре считается большой редкостью.

Наше самообольщение в хоровой работе с детьми проистекает из того, что любой класс в школе и любой детский хор выступает как сумма голосов, сумма способностей и навыков. Хор можно уподобить старинному роговому оркестру, в котором у каждого оркестранта имелся рог, издающий всего один единственный тон. Последовательным слаженным включением в исполнение отдельных участников дирижер добивался нужного звучания. Естественно, что каждый такой «музыкант» самостоятельно не мог исполнить даже элементарного мотива.

Приведенная аналогия очень верно объясняет суть дела. В коллективном пении так же: где не спел один — споют другие. Голоса отдельных учащихся (хористов), суммируясь и «по вертикали», сливаются в единый более или менее приятный тембр и в единую гармоническую фактуру. То и другое является исходным и важнейшим исполнительским средством данного коллектива певцов. Но ни один из детей — участников общего пения, к сожалению, не приобретает при этом способности петь самостоятельно: у него нет для этого ни нужного тембра голоса, ни вокальных навыков, ни достаточной музыкальной культуры.

Таково общее положение на уроках музыки в наших общеобразовательных школах, в детских музыкальных школах и в детских хорах, не исключая профессиональных, куда отбираются вокально и музыкально одаренные дети.

Теперь стала понятной причина этого: детские голоса в такой «хоровой работе» воспитываются и используются неправильно, в противоречии с их природой. В результате физиологически неверного функционирования эти голоса не только не развиваются достаточно в детские годы, но и теряют перспективу своего развития в более старшем возрасте. Недоразвитый, а по-существу, просто испорченный у большинства детей голосовой аппарат оказывает также тормозящее влияние на проявление у них общих музыкальных способностей.

Кстати, этим же в значительной степени объясняется и другой факт: хотя в музыкальных школах работают более опытные педагоги и учащиеся слушают много произведений и сами их исполняют, но от этого, увы, редко становятся более музыкальными. Таким образом, отказывая детям в нормальном вокальном развитии, мы рубим сук, на котором сидим.

Вопрос о всеобщем вокальном воспитании с детского возраста стоит сегодня на повестке дня как назревшая необходимость еще

и потому, что сейчас найдены пути развивать детские голоса, совершенствовать голосовой аппарат гораздо более эффективно, чем мы это делали до сих пор. Поэтому прежняя небрежность в обращении с детскими голосами, их порочная эксплуатация становятся недопустимыми.

С позиций современной материалистической науки — психологии и физиологии высшей нервной деятельности — развитие певческого органа и его функции, как и развитие всего организма человека, обусловлено не только природными задатками, но и той средой, которая окружает человека, той деятельностью, в которую включается человек фактически со дня своего рождения.

Чем раньше и целенаправленней мы организуем вокальную деятельность ребенка, тем большее влияние окажем на развитие его вокальных задатков и способностей. Вспомним тезис И. П. Павлова о том, что конструкция любого органа тесно связана с его функцией. А это значит, что и функционирование певческого органа, характер его действия в процессе обучения пению может значительно повлиять на развитие самого этого органа, повлиять на его «конструирование», на его совершенствование, особенно в период бурного его роста в раннем детском возрасте [4].

Говорить о каких-то фатально неблагоприятных перестройках гортани именно во время мутации вне связи с воспитанием нецелесообразно, потому что, как оказывается, и в периоды «затишья», т. е. и в домутационный период и после мутации идет внутренняя «перестройка» органа, только мы ее не замечаем [5].

Перестройки имеют место и в раннем детском возрасте, они совершаются и у взрослого (и приводят иной раз к потере голоса, а иногда — к его расцвету).

Нужно сказать, что подобные поворотные периоды существуют не только в вокальном и вообще не только в физическом развитии человека, но и в его интеллектуальном и духовном развитии. Однако это никогда не вызывало сомнения в решающем значении соответствующего воспитания и обучения в детстве.

Поскольку считается, что и после мутации «центральные механизмы фонации остаются без кардинальной перестройки» [6], то очевидно, что основные свойства голосового аппарата, воспитанные в детстве, должны, как правило, сохраняться и у взрослого, развиваясь в течение всей его дальнейшей жизни.

[4] Речь здесь идет прежде всего об общей вокальной культуре детей и взрослых. Проблема профессионального пения — особая. Вопрос профессионализации зависит не от одного наличия культуры вокальной речи и должен решаться в индивидуальном порядке.

[5] «То, что размер органа не увеличивается в некоторых возрастах, не может служить критерием роста, ибо в понятие роста включены и дифференцировка тканей, и развитие определенных морфологических структур, связанных с функцией и, главное, развитие и совершенствование нервных связей».
М. С. Грачева. Морфология и функциональное значение нервного аппарата гортани. М., 1956, с. 50.

[6] Л. Б. Дмитриев. Основы вокальной методики. М., 1968, с. 427.

В воспитании голоса, как и в любом другом виде воспитания, то, что не сделано или сделано неверно в детстве, остается невосполнимой и уже действительно роковой потерей [7].

Все сказанное еще раз говорит за то, что причину парадоксальных фактов нужно искать прежде всего в не оправдывающей себя постановке вокального воспитания детей в школе, нарушающей естественный органичный ход развития голоса. Длительное невнимание к воспитанию детского голоса в школе может привести даже к деградации голосовой функции. И наоборот (в пользу этого говорит весь наш опыт): путем соответствующей постановки вокального воспитания в школе можно значительно поднять общий (а вместе с тем, вероятно, в какой-то мере и профессиональный) уровень вокальной культуры в нашей стране.

Следует отметить еще одно важное обстоятельство. Доказано, что голосовой аппарат выполняет не только функцию воспроизведения, но принимает активное участие и в процессе восприятия музыки, соучаствует в любом роде музыкальной деятельности [8]. Следовательно, вокальное воспитание в детском возрасте может способствовать формированию не только певческого голоса, но и общих музыкальных способностей.

Опыт показывает, что соответствующим образом поставленное вокальное воспитание младшего школьника благотворно сказывается и на развитии его речевой функции.

2. О СМЕШАННОМ ГОЛОСООБРАЗОВАНИИ У ДЕТЕЙ

О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СМЕШАННОГО ГОЛОСООБРАЗОВАНИЯ

Не ставя перед собой задачу всесторонне рассмотреть эту сложную проблему, желая лишь способствовать ее постановке, мы коснемся здесь только тех аспектов вопроса, которые в какой-то мере выявились в нашей практической работе с детьми.

Весьма ответственным в вокальном воспитании является период от 7 до 12 лет. В это время у человека, в связи с интенсивным развитием речи, формируется голосовая мышца [9]. Этим создается возможность для перестройки голосового аппарата — замены чисто фальцетного механизма на новый, более совершенный и перспективный, смешанный механизм голосообразования. При этом не

[7] Тот факт, что потери в голосах после мутации больше у мальчиков, чем у девочек, только отчасти можно объяснить большей сложностью мужского голосового аппарата по сравнению с женским. Основная причина, видимо, та, что мужские голоса, являясь «более грудными», чем женские, при невнимании к развитию грудного регистра в детстве, естественно, терпят наибольший ущерб.

[8] См. Б. М. Теплов. Цит. изд., с. 247, 267.

[9] М. С. Грачева на III научной конференции по музыкальному воспитанию детей в Москве (1968) приводила данные о более раннем начале этого периода. Сб. «Развитие детского голоса». М., 1971, с. 26.

исключается функционирование и прежнего, фальцетного, но он начинает работать в координации с грудным.

О больших преимуществах нового механизма и его нервного аппарата говорят многие современные исследования.

В этой системе голосообразования, очевидно, по-новому должны функционировать все части голосового аппарата (в том числе и дыхательный), но центральным ее звеном остается гортань, в которой особая роль в этом случае принадлежит наружной (щито-черпаловидной) и внутренней голосовой мышцам.

Никакие мышцы гортани «не обладают такой обильной иннервацией, как голосовые и наружные щито-черпаловидные мышцы» [10]. Эти мышцы называются «фонаторными». Их иннервация и в качественном отношении выгодно отличается от иннервации в мышцах щито-перстневидных, управляющих натяжением голосовых связок при фальцете и участвующих в голосообразовании лишь «по совместительству».

Н. И. Жинкин в своей работе «О теориях голосообразования» пишет: «К моменту формирования m. Vocalis, как правильно предполагает М. С. Грачева, начинается перестройка гортани на новую систему вынужденных колебаний» [12]. Под «новой системой» здесь и понимается грудной механизм голосообразования. Тут же показывается, насколько этот механизм совершеннее прежнего, фальцетного, даже как чисто техническая система. Отмечается, что этот более совершенный механизм требует участия и большего числа нервных корковых образований.

Р. Юссон также показал, что и сама регистровая смена «является прежде всего нервным явлением, имеющим центральное происхождение» [13].

Естественно, что даже отмеченное здесь «техническое» превосходство грудного механизма над фальцетным должно давать ему огромное преимущество (с точки зрения акустического результата) и в отношении голосообразования. В грудном регистре «плотное смыкание связок и их полное включение в работу создает тембр, богатый обертонами, голос сильный, способный к большим изменениям в градациях этой силы, а также к тембровым нюансам», тогда как «краевая работа голосовых связок при фальцетном голосообразовании... порождает голос, имеющий «продутый» характер, бедный по тембру, лишенный силы и мало способный к гибкости» [14].

Однако в школьной практике существует двоякий подход к воспитанию детских голосов.

В одном случае считается, что до 13 лет, т. е. до того, пока не сформировалась окончательно вокальная мышца, следует оберегать ее от участия в голосообразовании, избегать использования

[10] М. С. Грачева. Цит. изд., с. 96-98. Здесь же оговоримся, что в литературе встречаются два случая употребления термина «голосовая мышца»: иногда, как и здесь, так называют только внутренние щито-черпаловидные мышцы. Но нередко и наружные щито-черпаловидные мышцы именуются голосовыми с добавлением слова — наружные (голосовые мышцы).

Прямое назначение щито-перстневидных мышц относится к защитной функции гортани.

[12] Сб. «Мышление и речь». М., 1963, с. 65.

[13] Цит. по книге Л. Б. Дмитриева «Основы вокальной методики», с. 444.

[14] Л. Б. Дмитриев, Цит. изд., с. 442, 443.

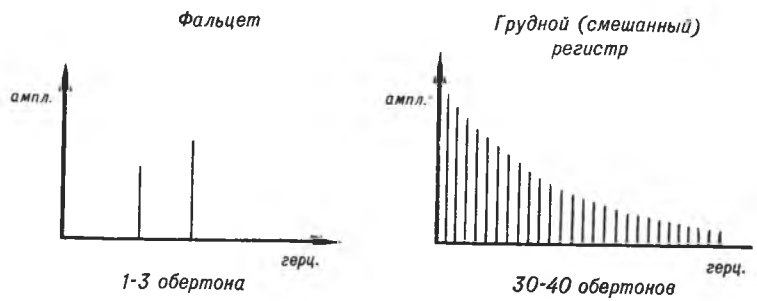
грудного механизма, соответственно в детском пении порицается грудной оттенок звучания [15].

Другие, наоборот, считают, что «грудной регистр не только свойственен детям, как естественный, но и представляет собой один из богатейших ресурсов вокального колорита» [16].

В пользу второго взгляда говорят объективные данные. Наблюдения, сделанные при помощи электронного стробоскопа врачами А. М. Хатиной и В. Л. Чаплиным, показали, что «в зависимости от высоты звука дети и до мутации могут вводить в действие грудной и фальцетный механизм, по своему желанию» [17].

В 1975 году Г. П. Стулова в исследовании [18], проведенном объективными методами, показала, что грудной механизм голосообразования свойственен всем детям уже с младшего школьного возраста. Помимо этого, работа Стуловой подтвердила, что полученные нами ранее практические результаты в вокальной работе с детьми вполне закономерны. Уже у младших школьников формирующийся грудной механизм создает огромные преимущества в голосообразовании по сравнению с фальцетным и в плане тембральных возможностей голоса, и в отношении дикции, а следовательно, и выразительности вокальной речи.

На рис. 1 в наглядной форме представлены графики осредненных спектров звука, снятых с гортани поющих детей.



Эти данные говорят, что исходный спектр детского голоса в грудном регистре примерно в десять раз богаче, чем при фальцете. А от этого исходного материала и зависит формирование всех качеств голоса, а вместе с тем и перспектива совершенствования голосового аппарата и основных музыкальных способностей ребенка.

Имеются физиологические предпосылки к тому, что органичное функционирование грудного механизма в пении наряду с фальцетным уже с детского возраста может привести к формированию естественного механизма смешанного

[15] И. И. Левидов. Охрана и культура детского голоса. Л.—М., 1939, с. 53-55.
[16] Е. Малинина. Вокальное воспитание детей. Л., 1967, с. 23. В. А. Багадуров. Вокальное воспитание детей. М., 1953, с. 52.
[17] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 427.
[18] Г. П. Стулова. Автореферат диссертации. М., 1975.

голосообразования, т. е. к формированию хорошо отлаженной системы совместной координированной работы грудного и фальцетного механизмов. При этом голос может приобретать безрегистровое строение [19]. Это, как известно, считается редким даром некоторых людей, голоса которых оказываются уже с детства как бы «от природы поставленными». Обычно же смешанное голосообразование является труднейшей и важнейшей задачей постановки голоса у взрослого певца [20]. Таким образом, имеется возможность с помощью соответствующим образом организованного в детские годы вокального воспитания сделать достоянием каждого человека то, что дается от природы редким «счастливчикам».

Имеются убедительные теоретические и практические доводы в пользу такого утверждения.

Перестройка певческого органа на новую, более совершенную систему голосообразования в период формирования внутренней голосовой мышцы (от 7 до 13 лет) связана с интенсивным развитием речи ребенка.

Многие авторы отмечают, что при всем различии речевая и певческая функции тесно связаны между собой. Особенно велика близость этих функций в детском возрасте [21]. В историческом плане эта связь особенно ясна. Богатство нервного аппарата гортани, связанное с грудным (смешанным) механизмом голосообразования, следует отнести не только за счет наследственности, а и за счет речевого опыта в индивидуальном развитии и становлении человека. Возникает вопрос: если сама природа в процессе развития речи использует наряду с фальцетом и грудной механизм (дети говорят в смешанном регистре), то почему не использовать его при становлении вокальной речи ребенка, становлении, к тому же, педагогически организованном?

Недостаточное привлечение голосовых мышц к участию в голосообразовании при пении в период бурного развития внутренней голосовой мышцы неизбежно должно приводить к относительному отставанию в развитии последней. Очевидно, только при соответствующей вокальной тренировке с самого начала своего формирования, внутренняя голосовая мышца (и ее нервный аппарат) может достигнуть своего полного развития и соответственно полно проявить себя в вокальном отношении [22]. С этим, в какой-то мере конечно, связана и возможность наиболее полного развития голосового органа в целом, выявление всех его вокальных ресурсов.

Надо полагать, что более органичное и полноценное функционирование голосового органа и соответствующее этому формирование

[19] А. Яковлев. О физиологических основах формирования певческого голоса. Сб. «Вопросы певческого воспитания». Л., 1959, с. 18.
[20] Особенно она трудна в постановке мужских голосов, и это, видимо, тоже не случайно (см. с. 45).
[21] См: В. П. Морозов. Тайны вокальной речи. Л., 1967, с. 153.
[22] В принципе такая тренировка желательна с момента зарождения внутренней голосовой мышцы в недрах наружной. В связи с этим, очевидно, по-новому надо ставить вопрос о вокальном воспитании детей уже начиная с детского сада.

его нервного аппарата может явиться в свою очередь надежной гарантией от всяких случайных и неслучайных потерь в голосе на всем дальнейшем пути певческого развития учащегося, в том числе и от потерь в период мутации.

Наш опыт не только подтверждает все сказанное о целесообразности формирования смешанного голосообразования у детей, но и выявляет еще два важных аспекта этого вопроса.

Во-первых, как отмечалось, музыкальный слух всегда работает в содружестве с голосовым аппаратом, и эта совместная работа слуха и голоса способствует взаимному их совершенствованию. Вокальное воспитание, с детского возраста позволяющее более полно использовать природные ресурсы голосового аппарата, должно привести к более полному развитию музыкального слуха и памяти. Наш опыт подтверждает это.

Это можно в какой-то мере объяснить следующим. Ладовое чувство — это основа музыкального слуха — является в то же время его эмоциональным компонентом. А известно, что в проявлении всякой эмоции важнейшую роль играют двигательные реакции.

При смешанном характере голосообразования более полно используется, а следовательно, и развивается двигательный механизм голосового аппарата (прежде всего богато иннервированные голосовые мышцы). Естественно, что и способность к двигательным реакциям, связанная с общей нервной организацией органа, в этом случае может достигнуть более высокого уровня, а значит, шире может проявиться и развиться эмоция в виде ладового чувства.

И другой компонент музыкального слуха — звуковысотные представления — в случае смешанного характера голосообразования может получить большие возможности для своего развития. Музыкальные представления возникают в результате синтеза (в коре головного мозга) следов от звуковых сигналов и от движений соответствующих мышц.

Чем совершеннее по конструкции и чем богаче иннервированы мышцы, участвующие в голосообразовании, тем, очевидно, точнее и богаче будут следы от их движений и формирующиеся при этом временные нервные связи. Следовательно, тем отчетливее и богаче могут быть и музыкальные представления. Полноценность и органичность работы голосового аппарата при смешанном голосообразовании будет способствовать не только легкости возникновения указанных «следов» и образующихся временных нервных связей, но и их прочности. А последнее является физиологической основой музыкальной памяти.

Во-вторых, нами замечено, что приобретение навыка смешанного голосообразования при пении благоприятно влияет на развитие навыков выразительной речи ребенка. И это закономерно: культивирование смешанного голосообразования в пении естественным образом должно сближать вокальную функцию с функцией речи [23], поскольку в речи голос работает в смешанном регистре.

[23] С докладом на эту тему автор выступал на Всесоюзных педагогических чтениях в 1970 г. в Ленинграде. В качестве иллюстрации хором Гатчинской школы-интерната (40 человек) была исполнена музыкально-литературная композиция «Ленинцы всегда в пути». См. также: Д. Е. Огороднов. Систематизированные ладо-вокальные упражнения как метод развития у детей выразительной дикции в речи. — XXIV герценовские чтения. Художественное образование. Л., 1971.

Возможность формирования навыков смешанного голосообразования у детей младшего возраста нашла свое практическое подтверждение еще в опытах вокальной работы с детьми В. А. Багадурова, А. В. Яковлева.

Особенно убедителен опыт В. В. Каменского. На Первой научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей в Москве в 1961 г. был показан обычный школьный хор (66 школы г. Ленинграда) под его руководством. Он поразил многих благородством, чистотой, выразительностью исполнения и наличием грудного оттенка в звучании детских голосов. Именно это отличало данный хор от всех других. С тех пор такое звучание стало для многих учителей пения образцом в вокальной работе со школьниками.

Широко известные успехи детской хоровой капеллы Гатчинской школы-интерната и вся вокальная работа с детьми в этой школе могут служить также практическим подтверждением возможности формирования навыков смешанного голосообразования у детей, начиная с семилетнего возраста, и одновременно подтверждением перспективности такого подхода к детскому голосу.

Опыт учителей музыки многих городов страны говорит в пользу приведенного положения.

При смешанном звучании голоса школьников (даже младших) отличаются естественностью, мягкостью и выразительностью. С возрастом эти голоса крепнут, технические возможности их значительно расширяются, тембры индивидуализируются и обогащаются. Последнее особенно заметно в мутационный период (13—16 лет), который девочки проходят без каких-либо осложнений и без перерыва в вокальных занятиях [24]. У мальчиков диапазон мужского голоса устанавливается за довольно короткий период (примерно, за один год). Причем, уже в 16 лет голос имеет объем более полутора октав без всякого перелома на всем диапазоне. Весьма примечательно, что даже верхние предельные ноты нового диапазона эти мальчики поют микстом, а не фальцетом.

Становится понятным, что боязнь использования грудного регистра и соответственно развития грудного механизма голосообразования в детском возрасте происходила и происходит от недостаточной ясности теории вопроса и отсутствия соответствующей методики вокальной работы с детьми, позволяющей вести эту работу в должном направлении и в должной последовательности.

Итак, теория и опыт показывают, что начиная с первого класса на уроках пения и в хоре могут быть созданы условия, обеспечивающие планомерное формирование у каждого ребенка навыков смешанного голосообразования, полноценное развитие голосового аппарата и, соответственно, более яркое проявление музыкальности.

[24] Как показывает опыт, обогащение тембра голосов и расширение их технических возможностей продолжается у девочек и после 18 лет.

ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА (МЕХАНИЗМА) СМЕШАННОГО ГОЛОСООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Поскольку речь у детей значительно обгоняет развитие вокальных навыков, в певческом воспитании надо постараться опереться на речевой опыт ребенка. Для этого нужно найти такие моменты в деятельности голосового органа, которые являются общими для его речевой и вокальной функций.

Практика и теория показывают, что одной из точек соприкосновения обеих функций оказывается высота тона, на которой свободнее всего говорят дети. В литературе имеются данные о том, что у младших школьников наиболее полноценный певческий тон первоначально легче и вернее формируется именно на высоте, близкой к тону разговорной речи [25]. Но певческим и наилучшим по тембру этот тон получается тогда, когда ученик, используя при звукоизвлечении наряду с фальцетным и богатый грудной механизм, сумеет и акустически правильно его оформить — в высокой позиции. Признаком последнего служит облегчение и осветление звучания голоса, который при этом и приобретает смешанный характер.

Нахождение высокой позиции звучания (головного резонирования в координации с грудным) на низком певческом тоне осуществимо только в том случае, если мы предоставим ребенку возможность спеть непринужденно, легко, без тени напряжения. Учитель должен помочь ребенку не только найти и сохранить, но и совершенствовать в дальнейшей работе найденную им непринужденность звукоизвлечения. Только при этом условии певческий тон будет совершенствоваться естественно и успешно. Здесь заключен «главный секрет» становления певческого голоса у ребенка при смешанном голосообразовании.

Поэтому первым условием формирования смешанного механизма голосообразования у детей и является непринужденность звукоизвлечения, наибольшая свобода, «вольность» звучания голоса [26].

Вторым условием, тесно связанным с первым, является правильный выбор высоты тона, с которого начинается вокальная работа с детьми, диапазона и тесситуры, в которых эта работа ведется.

Это имеет решающее значение для регулирования степени участия в голосообразовании у ребенка голосовой (внутренней и наружной) мышцы. От этого зависит характер функционирования и голосового аппарата в целом. «На низких и средних тонах работают мышцы голосовых складок (голосовые и щито-черпаловидные). По мере повышения тона активно сокращаются щито-перстневидные мышцы, которые на высоких тонах почти полностью замещают голосовые мышцы» [27].

[25] См., напр.: В. К. Белобородова. Развитие музыкального слуха учащихся первого класса. М., 1956, с. 13, 25; сб. «Вопросы певческого воспитания», Л., 1959, с. 36-37.

[26] В начале всякой работы это достигается легче всего при тихом пении.

Нужно помнить, что с повышением тона растет и напряжение. Оптимальная высота начального тона и тесситура тренировочного вокального материала (соответствующим образом подобранного или составленного) создадут условия, облегчающие и стимулирующие смешанный режим работы голосового аппарата (от высоты тона зависит и характер смешения в пользу фальцетного или грудного механизма).

Поскольку условия, благоприятные для смешанной работы голосового органа, создаются легче на тонах ближайших к тону разговорной речи, этот наиболее общий и важный во всех отношениях тон (или участок) в нижней части диапазона детского певческого голоса и следует, вероятно, называть «примарным тоном» (или «примарным участком диапазона»).

Наши наблюдения, проведенные на большом количестве школьников, подтверждают тот факт, что голоса мальчиков имеют бо́льшую тенденцию к грудному звучанию, чем голоса девочек [28]. «Примарный тон» при смешанном голосообразовании у мальчиков в общем ниже, чем у девочек, и эта разница с возрастом (еще до мутации) постепенно увеличивается. Это явление не следует упускать из виду в работе с классом, предоставляя возможность большей части мальчиков в упражнениях и песнях петь партию второго голоса. Нужно сказать, что, выполняя соответствующие вокальные задания, дети (при непринужденном характере звукоизвлечения) уже с первого класса сами находят каждый свой «примарный тон», партию и естественное смешанное звучание голоса. Надо стараться не позволять ребенку выходить за пределы диапазона этих новых для него и по-настоящему певческих тонов.

Наш опыт говорит, что диапазон «нового голоса» у подавляющего числа учащихся 1-го класса вначале крайне узок и совпадает или почти совпадает с диапазоном речевых тонов, т. е. равен примерно большой терции (*ре*[1]—*си-бемоль* малой октавы).

В этом отрезке большинство первоклассников поет наиболее свободно, непринужденно. Таким образом, эффект смешения совпадает с непринужденностью звукоизвлечения, что должно контролироваться в работе гортани и отразиться в звучании голоса.

Но не надо путать эту непринужденность с легкостью звукоизвлечения при чистом фальцете. При смешанном голосообразовании свобода связана с полноценностью работы голосового аппарата, когда связки-мышцы смыкаются объемно, полно, ближе к грудному типу, но легко, неплотно, как и при фальцете.

Плотность смыкания будет постепенно расти по мере развития мышц ребенка, по мере овладения вокальной техникой. Диапазон тонов со смешанным звучанием постепенно и в зависимости от за-

[27] М. С. Грачева. Цит. изд., с. 146-147.

[28] См. проф. В. А. Багадуров, Н. Д. Орлова, А. А. Сергеев. Начальные приемы развития детского голоса. М., 1954, с. 12.

датков ребенка, методики и певческого режима (нагрузки) расширяется. При одном уроке в неделю это происходит крайне медленно, и наоборот: с расширением общей вокальной тренировки процесс наращивания диапазона голоса со смешанным звучанием естественно ускоряется. Но нельзя форсировать этот процесс искусственным нажимом на голосовой аппарат. Это так же нелепо, как тянуть ребенка вверх за уши, чтобы он скорее вырос.

Следует сказать, что диапазон голоса первоклассника, который в школьной программе и методических пособиях считается равным сексте и даже октаве, совершенно не приложим к случаю смешанной работы голосового органа ребенка.

Думается, что и вообще способность ребенка любого возраста (а также и взрослого) просто интонировать звуки в пределах довольно широкого диапазона не следует смешивать с наличием в его голосе настоящих певческих тонов. Это очень важное обстоятельство надо всегда иметь в виду при работе по формированию у детей голоса на основе смешанного голосообразования.

Еще одним условием, стимулирующим смешанное голосообразование, является выбор для начала вокальной работы соответствующего гласного и обоснованная последовательность включения в дальнейшую работу остальных фонем и их сочетаний.

Во всех отношениях наиболее удобным для начала работы оказывается гласный *У*. Звучание его в речи и в пении имеет сходный характер; он наиболее стабилен (не редуцируется). Это значительно облегчает ребенку работу по овладению собственным голосом в новых условиях. Гласный *У* благоприятен для формирования смешанного характера голосообразования и тем, что на нем «вибрирующая часть голосовых связок наиболее значительна...», и поэтому он «хорошо помогает в нахождении грудного резонирования» [29].

В то же время звукоизвлечение на гласном *У*, отличаясь у детей наибольшей непринужденностью, способствует нахождению ими верной работы голосовых связок, а вместе с тем и нахождению высокой позиции звучания, т. е. головного резонирования. Это свойство гласного *У*[30] наряду со свойством стимулировать грудное резонирование и создает, вероятно, наилучшие условия для отыскания смешанного звучания и, соответственно, формирования смешанного механизма голосообразования.

В практике работы обнаруживается сходство условий формирования смешанного голосообразования у детей с условиями формирования «смешанного регистра» у взрослых необученных певцов (прежде всего мужчин). Это можно объяснить, очевидно, тем, что детский голос, как и мужской, имеет двухрегистровое (в потенции) строение. Сходство усиливается тем, что мужской голосовой аппарат после мутации претерпевает значительную анатомическую перестройку и оформляется у необученного певца как бы «заново», как и у ребенка. Работу над сглаживанием регистров можно представить даже как запоздалую работу над тем, что могло быть сделано в детстве. Поэтому естественно, что явления, имеющие место при работе с мужскими и детскими голосами (в связи с формированием «смешанного регистра») обнаруживают общие черты.

Про детский голос, как и про мужской, можно сказать, что, «если звук в грудном регистре построен правильно, без перегрузки и с хорошо выраженным «высоким звучанием», то при переходе к верхнему отрезку диапазона он сам ...приобретает смешанное прикрытое звучание. Это показывает, что элемент смешения, т. е. подключения фальцетной функции в работе голосовых связок, был развит на нижнем отрезке диапазона, не привлекая к себе специального внимания» [31].

Показательно, что достижение «высокой позиции» при смешанном голосообразовании облегчает овладение своим голосом даже так называемым «гудошникам». Известно, что последние при культивировании фальцета не могут овладеть своим феноменальным голосовым аппаратом, фактически отстраняются от певческой работы в классе и составляют неофициальный отсев. Опыт работы с «гудошниками» в предлагаемом плане дает совсем другие результаты. Больше того, этот опыт позволяет предполагать, что многие из них при соответствующем подходе могут оказаться перспективными певцами.

Следует отметить, что при формировании смешанного механизма голосообразования у детей применимы и многие другие научные принципы и критерии, имеющие место в вокальной работе со взрослыми. Методика должна при этом учитывать, конечно, общие и частные особенности детского организма, прежде всего его хрупкость, податливость и состояние постоянного роста.

Но эти же особенности детского организма дают ребенку и громадные преимущества перед взрослым на пути овладения собственным голосом.

3. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

ТЕМБР ГОЛОСА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Основным исходным показателем правильности формирования голоса при смешанном голосообразовании является его тембр [32].

Можно даже сказать, что весь вопрос смешанного голосообразования сводится, в конце концов, к проблеме формирования наи-

[29] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 502.

[30] Но чтобы звук У сформировался певчески полноценным — глубоким и в высокой позиции, надо петь (произносить) его при свободно опущенной нижней челюсти.

[31] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 457.

[32] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 457 и др. См. также: Н. Д. Орлова. О развитии индивидуальных тембровых качеств голоса детей, поющих в хоре, в связи с изучением их диапазона. Сб. «Развитие детского голоса». М., 1971, с. 107.

лучшего тембра голоса. Это особенно относится к воспитанию детей, поскольку детский голос, а следовательно и его тембр, формируются в связи с ростом и формированием самого певческого органа, всего организма в целом, и вместе с тем в связи с формированием личности ребенка.

Воспитывая навык смешанного голосообразования и заботясь при этом в первую очередь о качестве тембра детских голосов, удается достигнуть успеха в выявлении и развитии всех других качеств певческого голоса и вокальной речи.

Одним из ценнейших качеств певческого голоса считается наличие в нем высокой певческой форманты [33], которая придает голосу полетность. Наличие высокой певческой форманты в детском голосе отмечается как редкое явление [34]. Но думается, что это не столько свойство природы детского голоса, сколько результат неверного его воспитания и недостаточного внимания к нему.

Конечно, проявление высокой певческой форманты в детских голосах не может быть столь ярким, как в голосах взрослых (это вытекает из самой ее природы). Но при смешанном характере работы голосового органа вопрос о высокой певческой форманте в детских голосах может выглядеть совсем по-иному. Известно, что для образования высокой певческой форманты, которая формируется в фазе смыкания голосовых связок [35], важнейшее значение имеет характер их смыкания при фонации. А фаза смыкания продолжительнее по времени и выражена полнее в грудном регистре. Поэтому вполне вероятно, что именно при смешанном голосообразовании и одновременно непринужденной работе певческого органа, когда легко находится и головное резонирование, создаются самые благоприятные условия для проявления в детском голосе высокой певческой форманты.

Пока, к сожалению, объективное обследование голосов детей — воспитанников Гатчинской школы-интерната — не проводилось. Однако на слух многие отмечают полетность и в общем звучании хора, и в голосах солистов. Даже на piano голоса детей хорошо слышны в последних рядах концертного зала (такого, например, как зал Ленинградской капеллы).

Качество полетности в голосах детей с возрастом заметно растет, особенно у девочек. И у мальчиков после мутации свойство полетности в голосе восстанавливается и развивается.

Таким образом, и теория, и опыт как будто говорят за то, что формирование смешанного голосообразования с детского возраста создает большие перспективы для проявления высокой певческой форманты в спектре голоса и взрослого певца.

О присутствии высокой певческой форманты в голосах детей можно судить еще по одному обстоятельству. Как известно, при наличии в спектре голоса высоких обертонов певец легче овладевает «высокой позицией» звучания, голос лучше отзвучивает в верхних резонаторах, что служит для поющего контролем правильного формирования голоса. Благодаря этому голос свободнее «идет вверх», и певец легче овладевает верхней частью диапазона в смешанном регистре [36].

[33] Область высоких частот (2500—3000 гц) в спектре голоса.

[34] В. П. Морозов. **Тайны вокальной речи. Л., 1967.**

[35] Е. А. Рудаков. О природе верхней певческой форманты и механизме ее образования. Сб. «Развитие детского голоса». М., 1963.

То же происходит и у детей. Даже у некоторых детей-альтов голос естественно развивается вверх до *фа*^{2} при ясно выраженном смешанном характере звучания. И это несмотря на то, что им (альтам) ни в своих партиях, ни при пении упражнений не приходится петь ноты выше *до*^{2}.

Причину этого явления можно видеть еще в том, что детские голоса и в работе на уроке, и в хоре формируются не только в процессе пения каждым певцом своей партии, но и под влиянием слышания всего гармонического комплекса звучания голосов хора в целом. Это особенно заметно проявляется как раз при смешанном и непринужденном характере звучания голосов. На формирование диапазона голоса каждого ребенка влияет тембр звучания голосов всех остальных детей в классе или в хоре, что, в частности, подтверждается присутствием в голосах сопрано таких низких нот, каких они никогда не поют [37].

Таким образом, наш опыт подтверждает, что одно из важнейших качеств тембра голоса — его полетность, связанная с непринужденностью звукоизвлечения при смешанном голосообразовании — может решающим образом влиять и на развитие диапазона голосов детей. У большинства хористок нашей школы диапазон к 15-летнему возрасту расширяется до двух октав. И это несмотря на то, что мы в своей работе не уделяем специального внимания развитию диапазона. Это развитие происходит как-то само собой и даже ранее.

Полетность в голосах детей имеет еще то важное значение, что избавляет их от стремления петь громко, форсировать звучание. Это, в свою очередь, благоприятно отражается на формировании других сторон тембра, в частности, на образовании певческого вибрато, появление которого в голосах детей замечается уже с 4—5 класса.

Опыт показал нам, что с тембром голоса тесно связано формирование у детей и такой важнейшей художественной стороны вокальной речи, как ясная и выразительная вокальная дикция. Это вполне объяснимо.

Известно, что характер каждого гласного связан с наличием в спектре его звучания особых областей усиленных обертонов (формант гласных). Характер форманты влияет и на характер тембра.

[36] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 458—459.

[37] К тому же слушательский опыт детей не ограничен занятиями в школе. Дети слушают пение и вообще музыку по радио, в грамзаписи и по другим каналам. Причем, в связи с повышением отзывчивости голосового аппарата все это приобретает особо действенное значение для формирования их голоса. Методически целесообразно такое явление рассматривать как случай эффекта Томатиса. См. В. П. Морозов. Биофизические основы вокальной речи. Л., 1977, с. 130.

В пении каждый гласный обнаруживает себя именно через специфический тембр голоса.

Далее. Установлено, что все звонкие согласные, как и гласные, имеют разный тембр, различимый слухом. Стало быть, качество и богатство тембра голоса влияет на разборчивость и звонких согласных.

Оказывается и глухие согласные воспринимаются нами яснее на фоне чистого тембра гласных, поскольку в слоге последние являются «ядром» и для согласных — несущими [38].

Качество вокальной дикции зависит еще и от высоты тона. Но при верно сформированном тембре голоса пределы разборчивости вокальной речи по диапазону расширяются.

Таким образом, ясно вырисовывается широкая зависимость качества вокальной дикции от тембра.

Правильно сформированный у ребенка тембр является не только условием ясности и выразительности его вокальной речи, но одновременно и гарантией чистой музыкальной интонации. Выше говорилось, что формирование смешанного голосообразования у детей должно способствовать лучшему развитию их музыкального слуха. И опыт показывает, что при соответствующей работе над голосом, над его тембром, проблема чистоты интонации как таковой — не только в школьном хоре, но и в классах — не возникает. Вся работа ведется в направлении выработки выразительности вокальной речи в целом. На это стоит обратить внимание музыкантам всех специальностей.

Итак, и опыт, и теоретические рассуждения убеждают нас в том, что выработка всех или почти всех качеств певческой речи прямо или косвенно связана с выработкой тембра голоса. Говорилось о полетности и красочности голоса, о его диапазоне, о выразительности и ясности вокальной речи, о чистоте музыкальной интонации, о певческом вибрато. То же можно сказать и о таком качестве певческого голоса, как «опертость» [39], оно также всегда отчетливо отражено в тембре.

Отсюда вытекает следующий вывод.

Поскольку все качества вокальной речи зависят от тембра голоса, то раннее выявление его и формирование на более совершенной основе смешанного голосообразования должно открывать наилучшие возможности для развития и всех других качеств вокальной речи, причем, не только в детском, а и в более старшем возрасте. С этим в свою очередь связана перспектива развития музыкальных и общих способностей человека.

[38] Физиология речи. Восприятие речи человеком. Под ред. Л. А. Чистович. Л., 1976, с. 68, 69, 95, 162.

[39] «Опертость», строго говоря, сложное понятие. См. об этом: Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 523-531.

НЕПРИНУЖДЕННОСТЬ — ВАЖНЕЙШИЙ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ ВЕРНОЙ РАБОТЫ ГОЛОСОВОГО ОРГАНА

Работая над тембром, выявляя и воспитывая его в голосах учащихся, учитель должен не только улавливать, различать слухом качество самого звука, но главное — чувствовать и уметь как бы сопереживать характер работы голосового органа (прежде всего гортани) поющего или поющих, т. е. обладать «вокальным слухом». Учитель разовьет его и у себя, и у детей, если, работая над тембром детских голосов в классе, в хоре, в ансамбле или с солистами, будет знать, что художественно полноценный, наилучший для данного голоса тембр можно сформировать только на основе физиологически верной работы голосового органа, верного характера голосообразования. Поэтому наряду с художественно-эстетическим критерием звучания голоса — его тембром — для учителя музыки должен существовать критерий физиологического комфорта в звукоизвлечении, характеризующий степень легкости, ненапряженности работы голосового органа, минимальности усилий певца (ребенка), затрачиваемых им на достижение наилучшего результата, наилучшего звучания голоса. Установлено, что «погоня за силой, как и погоня за звучностью, яркостью на первых этапах... *может помешать формированию смешанного голосообразования»,* что «связки тогда *легко найдут новую для них работу* (курсив мой.— Д. О.), когда они будут максимально освобождены от нагрузки. Поэтому полезны: умеренная сила, мягкость атаки, мягкость звучания, повышенный импеданс [40] на *О* и *У,* плавное без толчков дыхание...» [41].

Если погоня за силой и звучностью, а также за расширением диапазона голоса является типичной ошибкой при обучении взрослых, то в отношении детских голосов эта ошибка является роковой. Даже при фальцете опасность форсирования голоса остается и встречается слишком часто в практике детского пения.

Вопрос же о звучности и диапазоне детского голоса в связи со смешанным голосообразованием требует особого и даже совершенно нового подхода и решения. Сила звучания детского голоса и наличие в нем высоких нот в этом случае вообще ничего не доказывают. Часто у детей слабый и «узкий» голос вырастает в сильный и большой. Сила, звучность и объем приходят с возрастом как бы сами собой, развиваясь на основе формирования тембра, на основе заботы учителя о физиологически верной работе голосового органа. Для характеристики ее целесообразно говорить именно о непринужденном характере звукоизвлечения, поскольку этот термин (в отличие от употребляемого выражения «легкий») значительно более верно отражает физиологическую сторону дела.

Понятие «легкий» можно отнести и относят к звуку («легкий звук»), к вокальному материалу («легкая песня»). Говоря же о непринужденности, мы имеем в виду именно работу самого органа

[40] Об импедансе см. с. 117 настоящей книги.

[41] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 459.

и всего организма ребенка в целом. Непринужденными могут быть также манера пения, характер звукоизвлечения, артикуляции. Но во всех случаях этот термин имеет в виду физиологическое движение и его никак нельзя отнести ни к звуку, ни тем более к музыкальному материалу. Понятие «непринужденность» привлекает внимание как раз к тому, чему обычно учитель придает недостаточно значения, но что является самым главным при переходе к голосу, решающим для успеха дела: к самой сути процесса пения. Активизируя «вокальный слух» педагога, это понятие очень верно и содержательно отражает сущность правильного режима работы певческого органа. Непринужденно — значит без насилия, без нажима, а следовательно — охотно, с удовольствием; и не за счет «облегчения», как это имеет место в фальцете, а органично и полноценно (а следовательно,— и перспективно!) [42].

Непринужденность не дается сразу, а приобретается, отыскивается в процессе приспособления певческого органа к заданным условиям работы и достигается путем многократного повторения одного и того же (и каждый раз уже качественно другого) движения. Движение в тренировке все более совершенствуется, приобретает характер автоматизма, становится привычкой, «второй натурой», природой данного голоса. Стремление к непринужденности ограждает ребенка от попыток извлекать звуки выше его возможностей и предохраняет от предвзятости в выработке характера тембра. Благодаря этому и при коллективной работе с детьми каждому ребенку, каждому данному голосу предоставляется возможность развиваться в присущем ему направлении. При этом естественно (и непринужденно!) выявляются не только общие тембровые и звуковысотные качества голосов (альт, второе и первое сопрано), но и специфические, неповторимые индивидуальные свойства тембра каждого голоса, имеющие большую эстетическую ценность. Да и само понятие «непринужденность» содержит эстетический элемент: всякое движение может оцениваться как красивое только при условии непринужденности его выполнения. Певческое движение в этом отношении не является исключением. Как показывает опыт, непринужденный характер звукоизвлечения при смешанном голосообразовании способствует тому, что индивидуальный тембр голосов ярко проявляется уже в детском возрасте.

Тембры детских голосов в нашем хоре очень богаты и разнообразны, даже в одной группе голосов, особенно у альтов. Последнее показательно, поскольку у альтов грудной регистр выражен более отчетливо и полно.

Конечно, нельзя полагать, что тембр голоса, приобретенный в детском возрасте, останется таким на всю жизнь. Но новый тембр, безусловно, формируется на базе тембра детского голоса. Преобразование его не может не зависеть от того, каким он был до мутации.

Большое значение для достижения непринужденности в пении детей имеет свободная артикуляция, которая неосуществима без раскрепощения нижней челюсти.

[42] См. сб. «Детский голос. Экспериментальные исследования». М., 1970, с. 148, 156, 202.

Как показывает опыт, у большинства ребят нижняя челюсть зажата и не раскрепощается в течение многих лет. Вместе с нею остается зажатой и гортань.

Поскольку движения рта и лицевых мышц более произвольны, чем движения гортани, мы можем через артикуляцию повлиять на работу самой гортани.

Стремясь научить ребенка хорошо открывать рот, мы добились этого лучше всего на гласном *У*. А когда добились, то удивились тому эффекту, который получился. Певческий звук на этом гласном у всех, без исключения, детей (и взрослых) при глубоко и свободно опущенной нижней челюсти приобретает характер поразительной легкости (непринужденности), естественности, мягкости и «нежности», эмоциональной теплоты. Всякий раз, когда ребенок (и взрослый) делает это впервые, его самого поражает как открытие, вдруг обнаружившее себя при этом, свободное и приятное звучание собственного голоса [43]. Эффект легко объясним: во-первых, на гласном *У* раскрывается не только рот, но и глотка; вместе с тем растягивается мягкое небо, уплотняются стенки глоточного резонатора, чего старается добиться каждый вокалист (например, приемом «полузевка»). Вероятно, достаточно опущенная нижняя челюсть способствует при этом и правильному положению гортани — ее наклону вперед, предохраняет ее от противоположного наклона — «завала».

Может показаться, что опускание нижней челюсти противоестественно, трудно осуществимо и представляет нарушение принципа непринужденности певческого акта. Но дело обстоит не так. Поднятая и, тем более, зажатая нижняя челюсть никак не может благоприятствовать непринужденности пения. «Удобство», которое мы испытываем при поднятой челюсти, есть результат привычки, связанной не с пением или речью, а скорей с первобытным инстинктом самосохранения.

Свободное положение нижней челюсти — в опущенном ее положении при расслабленных жевательных мышцах. Об этом говорит ее состояние во время сна и в момент глубокой сосредоточенности («Что ты рот разинул?!») [44].

Чтобы поддерживать челюсть все время в ее верхнем положении, жевательные мышцы должны быть в какой-то мере напряжены. Развивающееся при этом в мышцах статистическое напряжение и создает, вероятно, известную скованность нижней челюсти.

Эта напряженность естественно вызывает напряженность и в гортани.

Из сказанного должно быть ясно, почему важно, хотя и не так просто, добиться освобождения нижней челюсти, обеспечивающего

[43] При этом надо петь тихо и «вольно», как говорил М. И. Глинка.

[44] В этом случае усиленная работа одного центра коры (доминанта) затормаживает работу двигательного центра; ввиду расслабления жевательных мышц челюсть отвисает.

свободное и полное раскрытие рта при пении (и при речи). Но мало того, нужно добиться еще и свободного движения нижней челюсти в пределах достаточной амплитуды, поскольку именно оно предохраняет связанные с ним мышцы от статического напряжения, а челюсть и, следовательно, гортань — от зажатости. Этим мы решаем одновременно две задачи: делаем свободными и артикуляцию, и звукоизвлечение.

СИСТЕМАТИЗИРОВАННЫЕ ВОКАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК МЕТОД ВОКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Назначение всякого воспитания, в том числе вокального,— не только помочь ребенку добиться намеченного результата, но и максимально облегчить путь к его достижению. При осуществлении смешанного голосообразования ребенок использует в пении более сложный механизм, находящийся к тому же в процессе постоянного и интенсивного развития.

Чем сложней механизм, тем больше звеньев в движении, которое он осуществляет. Чем сложнее цельное комплексное движение голосового органа, тем тоньше должна быть дифференцировка и координация работы отдельных частей его механизма. «Работа над всей цепочкой необходимых приспособлений одновременно — сложна настолько, что мало кто с этим может справиться. Это особенно относится к начальному периоду обучения, когда анализаторы не развиты и вокальный двигательный опыт мал» [45].

Встречаясь с подобными трудностями, некоторые вокальные педагоги пытаются облегчить задачу ученика (и свою), изолируя работу над дыханием от работы над дикцией (да еще в речевой ее форме!), т. е. хотят «настроить» певческий орган сначала по частям («по узлам»), как делается со сложными машинами в технике...

Но с живым «механизмом» так поступать крайне опасно. Целостный по природе, он работает комплексно, по механизму цепного рефлекса. Тренировка какой-либо одной части голосового аппарата (например, дыхательной системы) в отрыве от других (от систем голосообразования, артикуляции) не может привести к органичности его комплексного движения в целостном певческом акте и приносит только вред [46].

К решению вопроса надо подойти иначе.

Сложное комплексное движение голосового аппарата осуществляется в процессе выполнения некой вокальной задачи [47]. Если нельзя дробить комплексное певческое движение, расчленять певческий акт, то это вполне можно сделать с вокальной задачей.

[45] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 252.

[46] Методика музыкального воспитания школьников I—IV классов. М.— Л., 1965, с. 82—84.

[47] Под вокальной задачей здесь понимается то певческое задание в музыкальной форме, которое ребенок должен выполнить в данное время от начала до конца.

Ее можно сколь угодно упростить при условии, что она останется целостной и музыкальной.

При выполнении такой задачи цепочка «необходимых приспособлений», которые должен использовать при пении ученик, сократится и упростится. Концентрация внимания ученика и учителя на выполнении более простого вокального движения позволяет значительно повысить качество его выполнения. Соответственно повышается качество работы самого голосового аппарата и возможность совершенствования вокальных навыков.

Действительно: степень сложности комплексного движения голосового аппарата при пении, скажем, гласного *У* на одном звуке (тонике) или целого слова *скворушка* (из детской песни «Скворушка прощается», муз. Т. Попатенко) — совсем не одна и та же. Во втором случае произносятся многие фонемы в самых случайных и, может быть, неудобных для вокализации сочетаниях. Да и само слово является особым и сложным сигналом-раздражителем [48]. Надо сказать, что в этом случае задача оказывается не только трудновыполнимой, но и малополезной. Здесь как учитель, так и ученик не в состоянии ни расслышать на отдельных гласных тембр голоса, ни почувствовать характер звукоизвлечения и величину усилия голосового аппарата, а тем более как-то регулировать их. То же можно сказать и о качестве артикулирования гласных. Но при формировании голоса все это (и особенно нагрузка на голосовой аппарат) имеет решающее значение.

Поэтому максимальным упрощением вокальной задачи мы добиваемся сразу многого. А главное — обеспечиваем непринужденность действия голосового аппарата даже у самого слабого ученика в каждый момент его работы и на всем протяжении обучения пению.

В какой-то мере такой подход осуществляется расчленением сложной вокальной задачи на ряд этапов, каждый из которых осваивается сначала сам по себе (работа ведется над отдельной фразой, отдельным трудным словом, слогом, отдельной фонемой).

Но это требует от учителя больших усилий, опыта и чутья в обращении с конкретным вокальным материалом в конкретных условиях. Делать это тем более не просто, что в песнях всегда имеются совсем не запланированные трудности, часто ставящие ученика и самого учителя в затруднительное положение.

Поэтому такой путь может являться только вспомогательным, дополняющим средством, применяемым главным образом при разучивании и подготовке к исполнению песен.

Основной же путь вокального воспитания заключается в создании условий, при которых процесс формирования голоса и певческих навыков мог бы осуществляться естественно и последовательно с самого начала и до конца. Эти условия достигаются в вокальной работе над заранее и хорошо систематизированным вокальным материалом.

[48] На практике обычно ученику приходится повторять вслед за учителем даже не слова, а целые фразы.

Тщательность и обоснованность систематизации материала особенно важна при обучении детей 7—11 лет. Причем, забота о тембре голоса, требование непринужденной и полноценной работы певческого органа в условиях освоения нового (смешанного) характера голосообразования диктуют введение особой, более тонкой меры постепенности в усложнении дидактического материала, чем это обычно принято. С этой точки зрения нас могут удовлетворить только специально составленные, строго и обоснованно систематизированные вокальные упражнения, работа над которыми будет подготавливать ребенка и к работе над песней. Смысл упражнений заключается в том, чтобы самой их музыкальной формой и систематичностью направлять процесс вокального воспитания по нужному руслу.

Аналогичная мысль наиболее отчетливо и конкретно была выражена А. В. Яковлевым в его вокальных упражнениях [49]. В них целенаправленно используются средства фонетического метода воспитания голоса. Большое значение придается организующей роли гласного *У* и сочетанию приемов стаккато и легато. Гласные применяются в разнообразных комбинациях, с учетом воздействия их друг на друга по механизму следового рефлекса [50]. На начальном этапе обучения избегается включение в упражнение согласных, тормозящих образование кантилены.

Дав образцы вокальных упражнений, А. В. Яковлев высказал мысль о необходимости их систематизации.

В. В. Каменский внес в упражнения ряд усовершенствований [51]. Это приблизило упражнения к школьной практике. Но вопрос строгой и обоснованной систематизации самих упражнений оставался нерешенным.

Длительное экспериментирование с вокальными упражнениями выявило в процессе вокализации их детьми некоторые закономерности и позволило наметить общие принципы постепенного усложнения содержания дидактического вокального материала, а вместе с тем упростить и усовершенствовать музыкальную (ладовую и метро-ритмическую) структуру упражнений.

Одновременно был найден способ наглядной алгоритмизации этих упражнений, что значительно повысило эффективность вокальной работы на уроке, сделав ее доступной и интересной для всех учащихся.

Всем этим были созданы реальные условия для осуществления вокального всеобуча детей, начиная с младшего школьного возраста [52].

[49] А. В. Яковлев. Цит. изд., Приложение.

[50] То есть воздействия следа, оставленного в коре головного мозга от воспроизведения предшествующей фонемы, на формирование и воспроизведение последующей.

[51] Методика музыкального воспитания школьников I—IV классов. Л., 1965, гл. III.

[52] Успешный эксперимент в этом плане был проведен и в детском саду. (Детсад № 10 г. Гатчины. Педагоги Морева Л. А. и Елесина В. М.).

4. СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ВОКАЛЬНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Очевидно, в любой вокальной задаче, какой бы элементарной или сложной она ни была, всегда так или иначе будут сочетаться два компонента: интонационно-ладовый и фонематический.

Особо важна систематизация фонематического материала, поскольку именно с его освоением связывается формирование певческого аппарата ребенка.

Нужно разобраться в вокальных свойствах фонем и, исходя из этого, классифицировать гласные и согласные по степени трудности.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ГЛАСНЫХ

Предлагая ребенку упражнения, мы временно освобождаем его от той огромной и отвлекающей нервной нагрузки, какую заключает в себе эмоциональная и смысловая сторона каждого отдельного слова и текста песни в целом. Внимание учащегося переключается на выполнение конкретной и узкой вокальной задачи — прежде всего точного и выразительного исполнения гласных. И в этой работе немало трудностей (выработка соответствующего тембра голоса на каждом гласном, выработка точной и пластичной артикуляции фонем и их сочетаний). Даже звучание отдельной фонемы, тем более их сочетания, представляет собой комплексный раздражитель, создающий сложную живую «мозаику» нервных очагов в коре мозга.

Из всех компонентов такого «комплекса» — тембра, высоты, длительности, силы — именно сила (громкость) звучания является наиболее элементарным, а потому и более общим и действенным раздражителем. Очевидно, что со степенью громкости связана легкость восприятия и уяснения всякого звукового сигнала.

Известно, что *А* — самый громкий гласный, *И* — самый тихий. Н. Жинкин показал, что эта «разногромкость» гласных связана с физиологическими условиями их формирования, в частности, с разной степенью раскрытия рта [53]. Разные гласные в речи для своего произнесения с одинаковой громкостью требуют разной величины подсвязочного давления. Давление растет, а громкость убывает от гласного к гласному в такой последовательности:

А—О—Э—У—И.

Естественно, что при одном и том же усилии больше звуковой энергии выносится наружу при воспроизведении гласных *А* и *О*. Будучи более громкими, гласные *А* и *О* легче воспринимаются.

Приспосабливаясь к окружающей звуковой среде, осваивая речь, ребенок, естественно, раньше и легче должен осваивать произношение более громких гласных (*А, О, У*). Не случайно самые первые

[53] Н. И. Жинкин. Цит. изд., с. 178.

детские «слова» содержат, как правило, именно гласные фонемы *А* и *У*: *уа, агу, мама, папа, баба, на-на* и т. д. Не случайно и то, что в любимых детских книжках (Чуковского, Маршака, Михалкова) встречается значительно больше слов с ударением на гласные *А* и *О*, чем во «взрослых» книгах [54].

Совершенно ясно, что и в пении будут иметь место те же закономерности — хотя бы потому, что на воспитании вокальных навыков ребенка так или иначе скажется его предшествующий (сравнительно богатый) речевой опыт. Мало того. В пении они скажутся еще заметнее, поскольку общая громкость и соответствующее усилие певца (подсвязочное давление) здесь значительно больше, чем в речи. В пении детей «разногромкость» гласных особенно заметна.

Многолетняя практика вокальной работы с детьми подтверждает, что освоение навыков вокализации гласных *А, О, У* (последний является вокально простейшим), для ребенка значительно облегчено по сравнению с вокализацией гласных *Е* и *И*.

Учитывая особую трудность произношения (артикуляции) певческого гласного *Е* [55], а также практическую легкость и полезность вокализации *У*, запишем ряд певческих гласных следующим образом:

У — О — А — И — Е.

Именно в такой последовательности надо предлагать детям освоение различных гласных в пении, имея в виду достижение полноценного тембра при непринужденном звукоизвлечении.

Сначала осваиваются простейшие в произношении, более громкие и более «устойчивые» гласные *У, О, А* и их сочетания. Далее к ним подключаются более трудные и «неустойчивые» — *И*, а затем *Е*. Еще позднее осваиваются сочетания самих гласных *И, Е*.

Такой последовательности работы над гласными важно придерживаться особенно на начальном этапе обучения пению, когда еще слабо развиты приспособления высшего вокального порядка, дающие возможность ребенку с наилучшим акустическим эффектом вокализировать и на труднейших гласных.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ СОГЛАСНЫХ

Очевидно, на начальном этапе работы нас более устроят те согласные, которые менее всего отличаются от самих гласных. Такие согласные, включенные в вокальную речь, при взаимопереходах гласных и согласных потребуют от голосового аппарата меньшей перестройки и потому будут легче в произношении. В связи с этим они меньше искажают и форму самих гласных, а следовательно, в меньшей степени нарушают кантилену.

[54] Автором произведен соответствующий подсчет.

[55] Здесь и далее предполагается такая форма гласного *Е*, которая звучит в середине слов после мягких согласных — более закрытая, близкая к певческой.

Как известно, из фонетики, согласные делятся на звонкие — *Б, В, Г, Д, Ж, З, Л, М, Н, Р* и глухие — *К, П, С, Т, Ф, Х, Ц, Ч, Ш, Щ*. Мы, конечно, отдадим предпочтение звонким согласным, поскольку они, в отличие от глухих, образуются с участием голоса.

Помимо этого, согласные делятся на щелевые — *В, Ж, З, Л, М, Н, Р, С, Ф, Х, Ш* и взрывные — *Б, Г, Д, К, П, Т, Ц, Ч, Щ*. Из них к гласным ближе щелевые, поскольку они могут протягиваться [56], тогда как взрывные кратки и запирают на какой-то момент фонационный выдох, прерывают кантилену.

Отобрав из согласных только те, которые обладают одновременно и звонкостью («голосностью») и протяженностью, получим ряд более «вокальных» согласных (по алфавиту):

В, Ж, З, Л, М, Н, Р.

Из этих согласных в вокальной педагогике особо выделяют так называемые сонорные, в которых голос преобладает над шумом. Они-то ближе всего и стоят к гласным. Этими согласными являются: *Л, М, Н, Р*.

При произнесении *М* и *Н* воздух проходит свободно только через нос, а при произнесении *Л* и *Р* — через нос и через рот.

Из сказанного можно заключить, что согласные *Л* и *Р* более вокальны, чем *Н* и *М*. В этом отношении согласный *Л* не вызывает сомнений, особенно в его мягкой форме (напомним обычное напевание на этот слог — *ля — ля — ля* или припевы на *лю — ли*).

Согласный звук *Р* труден в произношении. Но в сочетании с другими согласными и с гласными он становится менее трудным и даже полезным (не случайно напевают и на слоги *ра — ра, ру — ра, ри — ри — ри* и т. п.).

Представим согласные, распределенные по группам в порядке убывания их «собственной вокальности»:

С голосом	I	Сонорные (комбинированные)	*Л* (*Ль*), *Р*
	II	Сонорные (носовые)	*М, Н*
	III	Звонкие щелевые	*В, Ж, З*
	IV	Звонкие взрывные	*Б, Г, Д*
Без голоса	V	Глухие щелевые	*С, Ф,* (*Х*)
	VI	Глухие взрывные	*К, П, Т*
	VII	Шипящие	*Ц,* (*Ч*), *Ш, Щ*
С голосом	VIII	Неслоговые *И*, а также *Йот*	*Й, J*.

Понятно, что таблица в таком виде представляет итог несколько формального подхода к качествам согласных. В вокальной работе применяются не отдельные согласные звуки, а их сочетания с гласными или другими согласными. Однако миновать этот первичный анализ согласных на пути решения общего вопроса последовательности их применения в пении нельзя. Нельзя игнорировать

[56] В фонетике их иногда называют «протяжными».

и собственные свойства согласных [57] — как при составлении вокальных упражнений, так и в работе над песнями.

Учитель должен знать, что у каждой представленной в таблице группы согласных есть «свое лицо». Планомерная общая вокальная работа, имеющая в виду последовательный переход от группы к группе, не исключает использования на определенном этапе специфических свойств каждой группы фонем или отдельных согласных (особенно в сочетании с гласными и с учетом их места в упражнении) для достижения определенного, сознательно намеченного результата. Такая гибкость подразумевается самим предлагаемым подходом к делу. Примером этого может служить введение в вокальные упражнения согласного *Х*. Вокалистам известно также стимулирование высокой позиции звучания сочетаниями *до, ди, да*. Но все хорошо в свое время и на своем месте. Эти особые свойства согласных не должны заслонять их влияния на характер голосообразования, на качество певческого тона в целом.

Наиболее близки вокальной функции согласные I, II и III групп и, отчасти, IV. Само качество произношения их значительно зависит от качества тембра голоса.

СОЧЕТАНИЯ ГЛАСНЫХ И СОГЛАСНЫХ

Сонорные согласные звучат «вокально» и в начале слога (*ма — чо*) и в конце, оказывая значительное влияние на предшествующую гласную в таких, например, сочетаниях, как *ан* (*анн*), *уль, ом* и т. п.

Остальные звонкие согласные проявляют свое влияние на гласные преимущественно тогда, когда они находятся в начале слога. Звонкие (несонорные) согласные при этом активизируют смыкание голосовых связок, «приближают» звучание гласной, следующей за ними (*ба — гу — до*).

Согласные V—VII групп сами по себе (без голоса) не вокальны. Но и в сочетаниях глухие согласные, «чтобы быть слышимыми наравне со звонкими, должны произноситься с большей интенсивностью, энергично и озвончаться за счет следующего за ними гласного» [58]. Поэтому на ранней стадии певческого развития глухие согласные могут провоцировать ребенка на форсированное звукоизвлечение. При этом сам звук будет далеко не лучшего качества, поскольку работа голосового органа при произношении глухих согласных в вокальной речи осложнена [59], а сами по себе они неблагозвучны. Можно на слух отличить вокальное преимущество таких слов, как *мама, море, луна, вера, желание* (где встречаются согласные I, II и III групп) от «невокальности» таких, как *соска, тетка, пика, каска, фокусы* (содержащих согласные из V и VI групп). Вероятно, не случайно и то, что большая часть согласных последних групп из приведенной классификационной таблицы находится на последнем месте в русском алфавите.

[57] Интересны мысли К. С. Станиславского по этому поводу. См.: Работа актера над собой. М., 1951, гл. Дикция и пение.

[58] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 472.

[59] Глухие согласные произносятся на шепоте, когда голосовая щель раскрыта в хрящевой части.

На раннем этапе вокального развития ребенка никак нельзя рекомендовать подчеркнутое произношение согласных, особенно при разучивании и исполнении песен, где имеет место большая «перегрузка» согласными (причем, иногда самыми неудобными). Это может быть полезным только в специальных упражнениях с запланированной целью.

Отрицательное влияние согласных (и прежде всего глухих) на кантилену, а вместе с тем и на формирование вокальной функции младших школьников значительно снижается при негромком пении.

Большое значение для вокализации согласных имеет свойство их твердости или мягкости. Артикуляция мягких согласных труднее, чем твердых. В речи мягкость согласного определяется всегда следующим за ним гласным *Е* или *И* (*грим, удел*). Наоборот, следующие за согласным гласные *А, О, У* делают его твердым (*гром, дар*). По-видимому, твердые согласные уже потому легче вокализируются, что связаны и сочетаются чаще с простейшими, «опорными» гласными *А, О, У*, тогда как мягкие чаще сочетаются с трудными *Е* и *И*.

Особую вокальную трудность представляют случаи, связанные с разделительной функцией мягкого знака (сравни: *буря* и *бурьян*) или йотированными звуками, которые в любом случае (*ель, яблоко*) представляют собой значительную вокальную трудность для малышей из-за своей чрезмерной «закрытости». В то же время смягчение согласного может служить средством достижения «высокой позиции» звучания, подготавливающим артикуляционный аппарат детей к вокализации трудных, но высокозвучащих гласных *И* и *Е*. Таким свойством, например, обладает слог *уль*. Здесь *ЛЬ* артикулируется очень близко к *Е* и *И*.

Для вокализации *И*, кроме того, очень удачными являются его сочетания с твердыми согласными, например, в словах: *иду, Иван, игра*, в которых гласный *И* звучит не так узко, как в других случаях.

Знание свойств фонем помогает учителю вскрывать трудности, с которыми встречается ученик при пении отдельных слогов и слов.

В любой вокальной работе соответствующая временная замена трудных фонем в слоге или слове (в порядке подготовки) может избавить певческий орган ребенка от непосильной работы, дать ему возможность подойти к решению трудной вокальной задачи постепенно.

Но, конечно, с наибольшим эффектом приведенные соображения по систематизации фонем могут быть использованы при составлении вокальных упражнений. Такие упражнения, а также песенные тексты, составленные с учетом сказанного, оказывает большую услугу вокальному воспитанию детей в школах, где они используются.

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ И МЕЛОДИЧЕСКОЙ СТОРОН

В поисках путей достижения чистой и выразительной интонации у учащихся при исполнении упражнений и художественных произведений мы в своей работе заметили следующую закономерность.

Дети легче и чище вокализируют звуки по гамме вверх, например, в пределах тонической квинты, если каждый следующий звук поется соответственно на новой гласной по ряду *У — О — А — Е — И*, а вниз на те же гласные в обратном порядке.

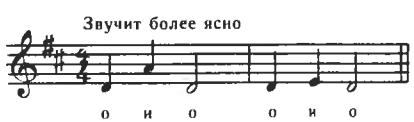
Подобное удобство интонирования наблюдается и в случае, если на гласные *У, О, А* пропеть снизу вверх трезвучие. Но, чтобы учащиеся лучше отличали интонирование по гамме от интонирования по трезвучию, надо спеть последнее вверх уже на гласные *У — А — И*, а вниз — как *И — А — У*. Таким образом, приведенный ряд гласных оказывается в каком-то смысле «параллельным» отрезку звукоряда гаммы.

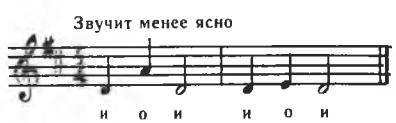
Отмеченную закономерность нетрудно объяснить с позиции известных объективных данных о физиологических условиях формирования гласных. Во-первых, именно в таком порядке гласные изменяются по глубинности и близости произношения: *У* — самая глубокая, *И* — самая близкая и наиболее «высокая по позиции». Во-вторых, в таком же порядке уменьшается величина ротовой полости — от наибольшей на *У* к наименьшей на *И*.

Поскольку полость рта является одним из верхних резонаторов (второй — глотка), то уменьшение этой полости приводит к повышению образующейся здесь форманты гласного [60]. Вместе с этим, естественно, оказывается сдвинутым в сторону высоких обертонов весь спектр каждого следующего гласного (вправо по ряду). Соответственно и тембр гласных меняется в направлении от более темного на *У* к более светлому на *И*.

Это обстоятельство и дает возможность поющему в приведенном случае яснее услышать и чище проинтонировать каждый звук гаммы или трезвучия и даже отчасти выразить, подчеркнуть тембром голоса ладовую взаимосвязь ступеней звукоряда.

Опыт показывает, что удаленность гласных друг от друга по ряду и их место в ряду полезно учитывать и при пении различных интервалов на данных парах гласных. Чем больше отличаются гласные по глубинности — близости, а отсюда и по позиции, тем более широкий интервал удобно пропевается и ясно звучит на данной паре гласных.





Строго выполняя принцип от простого к более сложному, мы предлагаем вести работу над гласными в связи с общим направлением мелодического движения в следующей последовательности.

[60] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 172.

1	2	3	4
у о а	у о а	а о у	у о а а о у
а е и	а е и	и е а	а е и и е а

Элементы данной таблицы ни в коем случае не следует принимать за сами упражнения или их части [61]. Таблица показывает, в каком отношении по высоте целесообразно располагать гласные в упражнениях, если мы хотим или облегчить работу голосового аппарата, а значит, и задачу ученика, или, наоборот, в определенный момент и в нужном месте дать ему возможность решить более трудную вокальную задачу.

Из таблицы видно, что на первом этапе работы упражнения должны включать в себя только гласные *У, О, А*, а гласные *Е, И* обрабатываются позднее, как это и было намечено в разделе о систематизации гласных. Указать какие-либо сроки перехода от одного этапа к другому не представляется возможным. Все зависит от частоты тренировки, а также от подготовленности и способностей ученика и самого учителя.

С другой стороны, в любой, даже самой простой песне встречаются сразу многие гласные и согласные, что влечет за собой гораздо большие трудности по сравнению с теми, которые возникают при работе только над гласными. Таблица помогает педагогу увидеть эти трудности, найти путь к их преодолению не только в упражнениях, но и в работе над песней.

Простой и более трудный варианты расположения гласных по высоте, предлагаемые в таблице, могут быть представлены даже в одном упражнении. Но, конечно, простой вариант будет всегда предварять более трудный и служить своего рода трамплином для завоевания нового рубежа в усовершенствовании вокальных навыков. Так, простейший первый вариант расположения гласных *У — О — А* в направлении мелодии снизу вверх создает удобство для лучшего уяснения и воспроизведения детьми точной высоты заданных звуков.

Этот вариант в начале работы используется на небольшом и преимущественно нижнем участке диапазона, где гласная *А*, будучи верхним звуком, не прозвучит открыто. Однако при работе в той же части диапазона и несколько выше, 2-й и 3-й варианты позволяют формировать у ребенка навык округления звука при движении

[61] Об упражнениях см. ниже, с. 88.

мелодии и вверх и вниз. При внимании к тембру, при правильной работе над смешанным звучанием голоса это поможет ему в дальнейшем совершенно естественно и незаметно подойти к овладению навыком прикрытия голоса.

На новом этапе работы, при переходе к четвертому варианту расположения гласных по высоте, при пении уже на более широком диапазоне ученик споет гласную *А* в новом качестве: она и наверху будет звучать легко, звонко, ярко, золотисто, прикрыто. Недаром говорят вокалисты — кто умеет петь *А*, тот умеет петь. Но этому надо научить! В этом и состоит задача учителя.

Работа над гласными ведется в системе специализированных упражнений. Каждое из них нацелено на решение определенной певческой задачи и вместе с тем способствует комплексному развитию вокальных и музыкальных навыков учащихся. Это приводит к тому, что певческий аппарат детей уже в работе над гласными *У, О, А* оказывается исподволь подготовленным в какой-то мере для более сложной вокальной работы над трудными гласными *И* и *Е*. Подготовленным окажется и вокальный слух ученика и учителя.

Смысл работы над гласными *А, Е, И* на втором этапе, начиная опять с первого варианта и до четвертого, аналогичен тому, что было сказано по поводу работы на первом этапе, над гласными *У, О, А*. Новое здесь то, что использование высокоформантных гласных *А, Е, И*, их обработка позволяет продолжить работу над обогащением тембра голоса, над расширением его диапазона вверх. Но отметим, что с последним не следует спешить. При повышении тона мышечное напряжение растет. При пении снизу вверх гласных *У — О — А* это повышение напряжения в какой-то мере нейтрализуется убыванием подсвязочного давления при переходе от гласной к гласной. Поэтому исполнение *У — О — А* снизу вверх менее затруднено.

В случае пения в аналогичном мелодическом положении гласных *А — Е — И* подсвязочное давление, наоборот, растет (слева направо). В связи с этим интонирование этого варианта снизу вверх сопровождается двойным напряжением и представляет немалую вокальную трудность.

Нужно помнить, что главной задачей учителя всегда остается формирование у ребенка важнейшего качества голоса — его тембра при смешанном голосообразовании.

Естественно, что при переходе к новому этапу работа над группой гласных *У, О, А* не прекращается, только удельный вес ее в занятиях становится меньшим.

Касаясь мелодической стороны вокального дидактического материала,мы говорили о наличии трех видов тяготения звуков: чисто ладового, ритмического и метрического (см. с. 31).

На опыте своей работы мы пришли к заключению о существовании подобного рода «тяготения» и между гласными звуками. Гласные *И* и *Е*, как наиболее тихие, узкие и трудные (напряженные) в сочетаниях с громкими широкими гласными *А, О, У*, которые мы

и ранее называли устойчивыми, как бы вливаются и разрешаются в последние.

Ребенок испытывает при этом ощущение перехода от большего общего напряжения к меньшему, и это вызывает у него чувство облегчения и как бы разрешения одной гласной в другую. Например, *И* в *А (ИА)*. Мы назвали это явление фонематическим тяготением. Оно особенно ярко проявляет себя, когда тихие гласные *И* и *Е* совпадают со слабой долей такта или даны коротким звуком на неустойчивой ступени.

Отсюда видно, что трудность или педагогическая нацеленность дидактического материала всегда будет обусловлена тем, свяжем ли мы тот или иной гласный с сильной или слабой долей такта, с долгим или коротким звуком, а также с устойчивой или неустойчивой ступенью лада.

Все это еще раз говорит о том, как важно при систематизации и использовании фонетического материала учитывать одновременно его ладовую и метроритмическую структуру. Особенно это касается упражнений, нацеленность которых заранее планируется.

Частным случаем практического применения приведенной систематизации гласных и согласных является использование ее в поисках, удобных для вокализации обозначений ступеней лада в так называемой релятивной гамме[62].

Чтобы образовать искомые слоги, нужно учесть следующие моменты:

1. Желательно применить в такой гамме все гласные и наиболее вокальные из согласных и, при соединении их в слоги, учесть, по возможности, вокальные свойства тех и других в соответствующих сочетаниях.

2. Надо наиболее целесообразно совместить слоги со звукорядом, учитывая при этом не только звуковысотные отношения, но и ладовые.

3. Пение слоговых названий ступеней гаммы должно способствовать не только воспитанию вокальных навыков, но и развитию ладового чувства. Поэтому вокальная сторона должна служить выявлению лада и подчиняться ему.

Очевидно, целесообразно на устоях лада поместить «устойчивые» гласные фонемы (*А, О, У*), а на неустойчивых ступенях — гласные «неустои» (*И, Е*).

Затем расположим наиболее вокальные согласные таким образом, чтобы они менялись от переднего уклада к заднему с повышением

[62] Применение такой гаммы целесообразно прежде всего на начальном этапе обучения.

тона. Так, на *М* затвор образуется одними губами, на *В* — губами и зубами, на *Н* — на уровне зубов и т. д.

При движении голоса вверх это поможет углублению и округлению звука, т. е. его лучшей вокализации, а также послужит охране голоса от форсирования.

В результате получаем следующий ряд слогов:

МУ	ве	НА	зе	ЛЕ	ле	ри	МУ
I	II	III	IV	V	VI	VII	I

Слоги этого ряда, помимо вокальных преимуществ, обладают еще тем достоинством, что, взятые по два (и более), не образуют никаких конкретных русских слов. Устойчивые ступени поются очень звучно и мягко. Переходы от слога к слогу пластичны. Разрешения неустоев в устои не только ясны, но и выразительны. Труднейшая для интонирования IV ступень поставлена в такие вокальные условия, что ее трудно завысить. VII ступень вверху, наоборот, звучит «высоко» и легко «соскальзывает» в тонику. При пении VII ступени внизу звукоряда (как вводного к нижней тонике) целесообразно вместо *ри* применить слог *ры*, который на нижних тонах интонируется легче и вокальнее (особенно у детей). Гласную *Е* в слоге *ве* (на II ступени) надо петь более остро, узко и, наоборот, в слоге *зе* (IV ступень) более широко, ближе к русскому *Э* [63].

Ряд удобен в ладо-интонационном отношении и тем, что здесь надежно звучит на *му* нижняя тоника. Удобно и то, что с гласной У начинается вся параллельно ведущаяся работа над вокальными упражнениями. Третья ступень звучит на слоге *на* ярко, что облегчает ребенку освоение мажорного лада на самом первом и трудном этапе работы.

В минорном наклонении гласная *А* на III ступени заменяется на *О*, что позволяет выразительно оттенять понижение этой ключевой ступени при сопоставлении минора с мажором.

Приведенный выше анализ свойств фонематического материала представляет наибольшую ценность для систематизации вокальных упражнений.

В предыдущей главе уже были намечены объективные принципы систематизации музыкального материала по начальному сольфеджио. Они же, естественно, применимы и для систематизации вокальных упражнений: их интонационно-ладовая основа должна усложняться в той же последовательности. Мало того. Те же принципы помогают яснее понять и улучшить саму структуру вокальных упражнений, поскольку мелодическая линия (ее интонационно-ладовая и метроритмическая стороны)служит своего рода канвой для фонематической ее интерпретации.

С другой стороны, при таком подходе в процессе самой вокальной работы более активно — средствами вокала — решается и задача развития у детей ладового и метроритмического чувства, а следовательно, и общего их музыкального развития.

В связи с этим, предлагаемые вокальные упражнения названы «вокально-ладовыми» [64].

[63] Это послужит чистоте интонирования данных ступеней, поскольку обычно при пении II ступень занижается, а IV — завышается. Гласные *Е* и *Э* придадут им противоположную тенденцию.

5. СТРУКТУРА ВОКАЛЬНО-ЛАДОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ

С какой доли такта должны начинаться первоначальные упражнения для голоса — с сильной или слабой?

С одной стороны, начинать с затакта очень выгодно, т. к. легкое стаккато на слабой доле наилучшим образом обеспечивает непринужденность звукоизвлечения. Все упражнение при этом звучит легче, подвижнее.

Но практика все же показывает, что, не организовав дыхания, трудно добиться, чтобы ребенок вслед за стаккато свободно протянул звук на легато. Да и вся манера пения детей (у большинства зажата нижняя челюсть) требует более активного вмешательства педагога. На слабой же доле артикуляция труднее поддается контролю и управлению.

Поэтому хореическое (с сильной доли) начало упражнения оказывается проще, удобнее и естественнее при работе с неподготовленными детьми [65]. Такой выбор целесообразен еще и тем, что при этом работа над вокально-ладовыми упражнениями хорошо увязывается с работой над метроритмом.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЫХАНИЯ

При пении вокально-ладовых упражнений создаются благоприятные условия для организации дыхания. Певческий вдох [66] формируется естественно, непринужденно.

Известно, какое большое значение имеет для певца умение делать вдох через нос. Но добиться этого при пении песен от детей, особенно маленьких, практически невозможно. В упражнениях это становится легко достижимым, поскольку вокальная задача максимально упрощена и представлена в наглядной форме.

Вдох через нос не только физиологически верно организует певческое дыхание, но способствует общему правильному развитию дыхательной функции (у детей особенно).

Практика показывает, что вдох через нос стимулирует использование при голосообразовании головного резонатора, а это служит

[64] Так они в дальнейшем и называются в этой книге.

[65] К. Чуковский в своей книге «От 2-х до 5-ти» отмечает, что дети, как правило, сочиняют стихи в хореическом размере.

[66] М. С. Грачева относит певческий вдох уже к собственно певческому акту. См. ее работу «Морфология и функциональное значение нервного аппарата гортани». М., 1956, с. 51.

показателем правильной работы гортани. Раздражение струей воздуха слизистой оболочки носа и носоглотки, ощущаемое ребенком при вдохе через нос, рефлекторно наводит его на ощущения вибраций в области «маски», активизирует певческую функцию.

Помимо сказанного, в коллективной работе с детьми над упражнениями вдох через нос при закрытом рте позволяет учителю контролировать своевременное взятие дыхания всеми учениками: в момент вдоха все дети закрывают рот. Это учителю хорошо видно. Когда же дыхание берется через рот, такого контроля осуществить нельзя, поскольку дети и поют и берут дыхание с открытым ртом.

Вдох через нос имеет еще то преимущество, что заставляет нижнюю челюсть больше двигаться, поскольку рот при этом должен закрываться, а для фонации вновь открываться. Это способствует раскрепощению челюсти, что в свою очередь делает и вдох более непринужденным [67].

Навык брать дыхание через нос при пении упражнений дает ребенку возможность при исполнении песен пользоваться комбинированным вдохом (через нос и рот). Вдох становится почти незаметным и в то же время полноценным.

Наконец, привычка делать вдох через нос имеет и общегигиеническое значение, и эту привычку полезно развивать у детей [68].

В этой связи немаловажно, что только при вдохе через нос вентилируется среднее ухо, и это предохраняет его от заболевания.

Вокально-ладовые упражнения для начального периода обучения начинаются с выдоха на сильной доле, на слоге *ух* [69]. Этот выдох начинается с фонации на гласной *У* (в слоге *ух*) [70]. Позднее дети, сохраняя рефлекторно найденную форму выдоха, могут делать его и беззвучно. Беззвучный выдох (на слоге *ух*), в свою очередь, еще более углубляет дыхание и смягчает атаку в последующем стаккато на гласной *У*.

По мере освоения упражнений и совершенствования вокальных навыков выдох может быть еще более углублен за счет удлинения соответствующей ноты и за счет применения более сложных слогов, таких как *ах, ульх, альх, аух, аульх*.

Из всего сказанного видно, какое большое значение в упражнениях придается предварительному выходу. Именно организация и регулирование его создают наилучшие условия для формирования певческого дыхания.

Положение выдоха на сильной доле и завершение его звуком *Х* делают выдох активным, а все дыхание более глубоким [71], но не напряженным (последнему способствует и гласная *У*). Обеспечивается непринужденность, плавность последующего певческого вдоха. Создается гарантия от перебора дыхания. Последнему способствует и то, что вдох в упражнениях помещен на слабой доле такта.

[67] Жевательная мышца одна из самых мощных в организме человека!

[68] К. Динейка. Дыхание, движение, здоровье. «Минтие», Вильнюс, 1966, с. 63.

[69] См. с. 88 данной книги.

[70] Перед пением упражнения всегда, конечно, дается настройка в определенной тональности.

[71] Голосовая щель на *Х* широко раскрыта.

В этих условиях легче образуется и сохраняется «вдыхательная установка» [72] (и в целом «опертость») при фонации на последующем стаккато, которая распространяется далее и на легато.

Важное значение для организации фонационного выдоха имеет то, что в упражнениях последний звук (на легато) протягивается без перерыва за тактовую черту, до завершения его на сильной доле (упражнение всегда повторяется). Это воспитывает навык кантиленного пения — протягивания любой ноты до конца ее длительности, особенно перед взятием дыхания. Понятно, что при втором пропевании упражнения выдох всегда будет озвученным.

ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРНОГО ПЕВЧЕСКОГО ТОНА

Важнейшим моментом при освоении вокально-ладовых упражнений является образование первоначального верного во всех отношениях певческого тона — звука наилучшего тембра при смешанном голосообразовании. Такой тон формируется на определенной высоте на легком стаккато с последующим переносом достигнутой формы звука (и формы звукоизвлечения) на протяжные звуки нон легато и легато.

Легкое, четкое, краткое стаккато — важнейший начальный момент верной организации работы гортани в пении. Этот прием взятия звука воспитывает навык активной, но без перегрузки певческой атаки и способствует формированию «опоры» без специального к этому внимания.

Надо хорошо понять, что звуки на стаккато не должны нисколько протягиваться. Эти звуки выглядят скорей как краткие импульсы, напоминающие легко и быстропроизносимые губами звуки согласного *Б*. Это очень важное обстоятельство в работе, где чаще всего допускается ошибка педагогами и от чего в значительной мере зависит успех верного формирования голоса. При этом не надо забывать и о музыкальности исполнения. Это обеспечивается тем, что легкое стаккато в упражнениях всегда помещено на слабой доле и исполняется как затакт, тяготеющий и разрешающийся в последующую сильную долю.

Опыт показывает, что дети вообще верней и чище интонируют разновысотные звуки, когда они не связываются, а поются стаккато и нон легато [73].

[72] «Вдыхательная установка» — это постоянная готовность ко вдоху при фонационном выдохе. Такая «установка» создает условия для торможения (сдерживания) фонационного выдоха, экономии расхода воздуха при пении, способствует возникновению импеданса, с которым связана.

[73] В правильной работе голосового органа детей, при непринужденном характере звукоизвлечения, верней достигаемого на упражнениях, особенно отчетливо выявляется сравнительная легкость звукоизвлечения приемом стаккато, который можно считать одним из дополнительных условий формирования смешанного голосообразования у детей.

Для закрепления навыков пения легато целесообразно использовать в работе противопоставление пения упражнений приемами стаккато и легато.

Пение нон легато и стаккато по форме ближе к речи, чем легато, и с этой стороны также проще для ребенка. В этом отношении любой песенный материал (в отличие от упражнений) представляет собой значительную вокальную трудность, уйти от которой невозможно, не исказив самой песни.

Опыт показывает, что когда звуки разной высоты приемом нон легато (или стаккато) «поставлены на место», т. е. взяты верно и по высоте и по форме (непринужденно), то их бывает нетрудно и связать. Тогда и легато отличается отсутствием элементов «подъезда», и второй звук берется более чисто [74].

Вокальное легато помогает лучше ощутить, уточнить, осознать и ширину интервала, и его ладовую суть, и даже художественную выразительность. Но решать задачу сразу в сложнейшей и труднейшей форме — едва ли верный путь. Как всегда, постепенность обеспечивает более быстрое и эффективное решение трудной задачи.

В дальнейшем ребенок сможет спеть интервал приемом легато и на одном гласном, хорошо выражая мелодическую (ладовую) связь звуков. Но к этой технически труднейшей задаче надо его подготовить.

Все это еще раз показывает, насколько практически тесно связана вокальная работа с развитием музыкального слуха (ладового чувства и музыкальных представлений). При строго последовательном обучении эти связи лучше выявляются, укрепляются и используются в целях вокального и общего музыкального развития ребенка.

Желательно, чтобы легато, будучи подготовлено на стаккато, рождалось «на той же высоте тона». Звук должен формироваться сначала на слабой доле, а затем уже закрепляться на сильной.

Начальное стаккато или какую-нибудь опасную в смысле форсировки гласную целесообразно помещать даже на слабом времени слабой доли такта.

Исходя из всего сказанного, мы должны, очевидно, использовать приемы стаккато и нон легато гораздо шире, чем это обычно делается. Полезно не только начальную часть упражнения пропевать стаккато и нон легато, но и все упражнение в целом (особенно на раннем этапе работы над упражнением). Только после этого главную часть упражнения можно петь и легато. Это значительно облегчает детям верное (в отношении интонации и дикции) исполнение.

Принято считать, что для достижения высокой позиции звучания первоначальные упражнения следует строить сверху вниз. Характерное светлое звучание высоких тонов действительно может переноситься на низкие (по механизму следового интонационного рефлекса). Но сами-то высокие тоны голоса должны быть прежде всего правильно сформированы, т. е. им должно быть присуще непринужденное смешанное и выразительное звучание. Ведь переносится (по следовому рефлексу) не сам звук, а характер работы голосового органа. Как уже говорилось ранее, смешанная работа голосового аппарата у младшего школьника (как и вообще у необученного певца) физиологически легче протекает в зоне нижней части диапазона [75]. Только «для тех, кто не умеет хорошо микстовать средние звуки, но у которых более удачно смешивается верхний регистр, для выравнивания голоса полезны нисходящие гаммообразные ходы, в которых микстовое звучание верха переносится на центр...» [76]. У детей такое удачное смешение верхнего регистра редкое явление. Младшие школьники, как правило, вообще затрудняются брать более высокие звуки, а если и берут их, то только свойственным детям чистейшим фальцетом, к тому же чаще всего напряженно. Едва ли целесообразно переносить такой примитивный и бесперспективный характер звукоизвлечения на весь диапазон.

Ссылаются иногда также на известную легкость движения голоса у певцов сверху вниз. Естественно, что движение от большого напряжения голоса (вверху) к меньшему (внизу) облегчено. Но ясно, что при этом будет переноситься сверху вниз и напряженный характер звукоизвлечения. Легкость интонирования сверху вниз обусловлена также явлениями слухового (ладового) порядка [77]. Но эта «легкость» зависит от того, насколько у ребенка развито ладовое чувство. Как было выяснено выше, начальная фаза воспитания ладового чувства эффективнее протекает на интонациях, начинающихся с тоники, лежащей внизу звукоряда. Таким образом, следует заключить, что исходным на начальном этапе работы должно быть пение в направлении снизу вверх.

Первый звук упражнения должен приходиться на самый удобный для смешанного голосообразования тон голоса. От него возможно движение и вверх, и вниз; более естественным будет движение сначала (стаккато) вверх, к большему напряжению, а потом уже вниз (стаккато и легато), к меньшему напряжению.

Верно оформленный певческий звук в смешанном регистре узнается по нежному, теплому выразительному тембру. Он всегда льется и радует слух, а вернее, радует сердце и наш голосовой аппарат не только своей благозвучностью, но и одухотворенностью. Кажется, что сам звук обладает искренностью. Именно так и должно быть, ибо голос — это посол от человека к человеку, от сердца к сердцу, средство человеческого общения. Именно поэтому М. И. Глинка мог сказать о голосе одной певицы: она пела так чисто, что слезы навертывались на глаза.

Как мы видели, ладо-интонационная и метроритмическая стороны упражнения могут играть значительную роль в формировании верного певческого тона и в целом вокальных навыков [78].

[74] Это нужно иметь в виду и при сольфеджировании.

[75] См. с. 38 настоящей книги.

[76] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 459.

[77] М. П. Блинова. Физиологические основы ладового чувства. Сб. «Вопросы теории и эстетики музыки». Вып. 1, 1962, с. 81.

[78] На это указывали еще старые итальянские вокальные педагоги. См. книгу Витт Ф. Практические советы обучающемуся пению. Л., 1968.

РАБОТА НАД ДИКЦИЕЙ

Развитие голоса протекает в совместной тесно взаимообусловленной работе гортани и артикуляционного аппарата. Последний следует развивать с самого начала, имея при этом в виду, что «образование певческого слова... решается... на базе правильного формирования певческого звука» [79].

К сожалению, исходя из положения, что гласные в пении должны «выравниваться», их часто с самого начала слабо артикулируют. В результате получается, что напряженному звуку сомнительного качества приносится в жертву все богатство красочного звучания голоса на разных гласных, являющееся одним из важнейших средств художественной выразительности вокальной речи. При таком подходе нижняя челюсть остается зажатой, а это, в свою очередь, мешает нормальной работе гортани.

Известно, что у взрослых певцов раскрепощение нижней челюсти вырастает в целую проблему [80]. У детей эту проблему не следует создавать, и тогда проще решается не только вопрос дикции, но и успех всей вокальной работы.

В последнее время в вокальной педагогике все чаще употребляется термин «импеданс». Не вдаваясь в теорию вопроса, кратко сформулируем, что импедансом называют суммарное давление воздуха на связки со стороны ротоглоточной полости. Это давление сдерживает в какой-то мере подсвязочное давление. При этом связки освобождаются от лишней нагрузки, что создает для них более благоприятные условия работы. Таким образом, импеданс оказывается для голосовых связок защитным механизмом.

В то же время, по мнению Р. Юссона, «в процессе пения импеданс каждое мгновение изменяется в зависимости от силы звука, качества гласной, высоты и задач художественной выразительности» [81]. А это значит, что подстройка импеданса является очень важной частью вокальной техники. Но величина импеданса во время пения регулируется каждое мгновение с помощью артикуляционного аппарата, образующего ротоглоточный канал. Отсюда можно сделать важный вывод: техника артикуляции определяет не только технику дикции, произношения, но и вокальную технику в целом.

Поскольку качество дикции значительно зависит, как уже говорилось, от тембра голоса, то надо обращать внимание в первую очередь на правильное формирование гласных фонем. На этой основе произношение согласных не вызывает затруднений. Тем более, что в произношении согласных ребенок достаточно практикуется в опыте разговорной речи. Известно, что согласные в речи и в пении почти не отличаются, а если и отличаются, то прежде всего именно тембром. Следовательно, гораздо важнее с первых шагов учить детей хорошо открывать рот на гласных *У*, *О* и *А*.

[79] Л. Б. Дмитриев. Цит. изд., с. 474.
[80] Р. Юссон. Певческий голос. М., 1974, с. 168.
[81] Там же.

Преувеличений бояться не надо: слишком велики инстинкт и привычка держать рот прикрытым. Если при пении упражнений удается добиться достаточного раскрытия рта, то при переходе к песням от выработанного умения остается только след... Лишь в долгой планомерной работе над упражнениями дети приобретают уже настоящий вкус к свободной и пластичной работе артикуляционного аппарата, связывающейся у них затем с эмоциональным, выразительным исполнением упражнений и песен.

Критерием правильности артикуляции будет всегда ее естественность в связи с выразительным звучанием голоса, его тембра. Хорошие певцы артикулируют активно и потому их исполнение является ярким, убедительным.

Если Шаляпин называл жест движением души, то тем более это можно сказать о движениях аппарата речи. Артикуляция — это своего рода и жестикуляция, только более тонкая и богатая.

Надо учить детей правильно открывать рот и в песне на каждой открытой гласной. Использование вокально-ладовых упражнений делает это легко достижимым, а саму вокальную работу — интересной для детей.

В вокально-ладовых упражнениях фонемы чередуются так, как они могли бы чередоваться и в речи. Но здесь они представлены в систематизированном виде, начиная с простейшего случая их сочетания. «Выравнивание» гласных происходит не искусственно, а в процессе формирования вокальной речи. Вопрос вокальной дикции решается специфическими средствами самого вокала. Поэтому здесь нет надобности прибегать к искусственным приемам развития дикции на речевом материале, на скороговорках или на проговаривании текста самих песен. Учитель должен постоянно обращать внимание (свое и учащихся) на тембр, форму и художественное значение характера гласных, подчеркивая и оценивая вокальные и художественные достоинства и возможности каждой из них, а также их сочетаний. В такой работе над упражнениями даже не приходится беспокоиться о «выравнивании» гласных, об «округлении» звука — все эти качества формируются как бы сами собой. Учителю нужно только следить, чтобы дети пели упражнения правильно и музыкально.

Для этого создаются особенно благоприятные возможности (причем в коллективной работе — на уроке и в хоре), когда предлагаемое вокально-слуховое задание подкрепляется визуальным (зрительным) образом в виде схемы-алгоритма и сопровождается движениями руки [82].

Артикуляция, подкрепленная зрительно и двигательно, становится более активной, непринужденной и эмоционально осмысленной.

Во время пения песен этот навык закрепляется и совершенствуется. При такой постановке вокальной работы детям не приходится говорить о необходимости делать при пении «выразительное лицо». Мы никогда не ведем специальной работы над дикцией в обычном понимании, однако все, слушающие хор, отмечают выразитель-

[82] Об этом подробно см. с. 89.

ность, четкость и близость произношения у детей при общем проникновенном глубоком и высоком звучании голосов. При этом пение их отличается большой естественностью. Это тот случай, о котором можно сказать, что дети поют просто, как говорят.

III. СОДЕРЖАНИЕ, ПРИЕМЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НА УРОКЕ ПЕНИЯ

1. ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РАЗНЫХ СТОРОН МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА НА УРОКЕ

Урок музыки (пения) в общеобразовательной школе по какой бы программе он ни проводился, является комплексным. Он включает три предмета: вокально-хоровую работу, пение по нотам (сольфеджио, нотная грамота) и слушание музыки[1].

В специальных музыкальных школах каждому из этих предметов отводится отдельное занятие. Совмещение их в одном уроке при работе с неотобранным составом учащихся требует не формального разделения академического часа на три части, а совершенно нового подхода к организации деятельности детей. Надо сделать комплексным не урок, а саму работу ученика на уроке.

В методиках по пению освещены общие педагогические принципы проведения такого урока[2]. Но рассматриваются они обычно только с позиций общей связи разделов предмета (вокально-хоровая работа, сольфеджио, нотная грамота, слушание музыки), а не с позиций формирования у каждого ребенка певческого голоса, вокальных навыков и на этой основе — развития музыкальности (ладового и метроритмического чувств) и культуры восприятия. Тем более не затрагиваются вопросы учебной музыкальной деятельности детей на уроке как работы целостного организма ребенка, его нервной системы со слуховыми, зрительными и двигательными анализаторами, руководимыми корой больших полушарий мозга. Такая постановка вопроса яснее раскрывает перед нами всю сложность действий ученика во время музыкальных занятий и одновременно дает в руки нить, позволяющую найти выход, преодолеть те большие трудности, с которыми он встречается на уроке музыки.

Говоря о другом педагогическом принципе — доступности (или посильности) дидактического материала — также целесообразно перевести его «на язык психофизиологии».

[1] Метроритмические упражнения, движение под музыку, работа с инструментами являются лишь вспомогательными формами и средствами обучения.

[2] См., напр.: Методика музыкального воспитания школьников I—IV классов. Л., 1965, гл. II.

Важно уяснить себе характер работы самого организма ребенка во время музыкальных занятий, чтобы должным образом эту работу направить. Желаемым качеством работы организма — как и работы голосового аппарата — являются активность и непринужденность. Эти понятия, нацеливающие внимание прежде всего на саму личность ученика (а не на материал), для нас практически гораздо ценнее, чем понятие «доступность». Непринужденность действий ученика, работа его органов и всего организма в физиологической норме должны явиться для нас главными показателями педагогической целесообразности и перспективности любой учебной работы[3]. В этом случае вопросы о возможности применения того или иного учебного материала и о методе работы становятся и теоретически, и практически яснее. С этим связана и активность детей на уроке.

В процессе обучения пению мы должны различать по степени сложности по крайней мере два рода музыкальной деятельности ученика. К первому из них, более простому, относится музыкальная деятельность, связанная со слушанием музыки и пением на слух (начиная от повторения голосом отдельного звука и кончая разучиванием песен). В этих случаях действия ученика совершаются в основном рефлекторно, с минимальным участием воли и сознания.

Эта деятельность на начальном этапе протекает в основном на уровне первой сигнальной системы (по Павлову). Контролировать и строго учитывать результаты этой деятельности трудно, поскольку здесь даже невозможна четкая фиксация достигнутого результата.

Другой род музыкальной деятельности имеет место в том случае, когда ребенок самостоятельно и активно выполняет музыкальное задание, точно соотнося его выполнение с движением и записью. Здесь требуется предварительное осознание им собственных движений и музыкальных представлений (с последующей тренировкой для выработки уже автоматизированных навыков).

Первый род музыкальной деятельности (например, повторение за учителем отношения двух звуков разной высоты) доступен даже неподготовленному трехлетнему ребенку. Второй представляет собой упражнение в музыкальном мышлении, а развитие его в комплексе с воспитанием вокальных навыков и музыкального чувства составляет труднейшую и важнейшую задачу обучения музыке.

Очевидно, что именно этому роду музыкальной деятельности ребенка и следует уделять главное внимание на уроке.

Незаменимую роль здесь выполняют вокальные (вокально-ладовые) упражнения, которые служат не только средством первоначального узко певческого воспитания, но закладывают своего рода фундамент как для занятий сольфеджио, нацеленных на развитие музыкального слуха, так и для последующей

[3] Непринужденность как понятие физиологической нормы деятельности ученика в любом роде работы целесообразно было бы ввести и в общую педагогику.

художественной работы над песенным материалом (вокально-хоровой работы).

Уже в первых таких упражнениях (см. Приложение) ученик встретится с немалыми трудностями, какие представляют сама форма упражнения, его ладовая и метроритмическая структура, особенности дыхания, произношение гласной *У*, исполнение разных штрихов (стаккато, нон легато, легато), освоение элементарного метра и ритма, и главное — достижение непринужденности в звукоизвлечении в связи с движением руки и артикуляцией, а также с достижением музыкальности исполнения.

Важное место во всей работе на уроке занимает организация движений учащихся в виде художественного тактирования и работы по наглядной схеме-алгоритму.

Сравнивая обе эти формы движений, важно отметить следующую взаимосвязь. При метроритмической работе движение рук является главным, ведущим и сопровождается, подкрепляется речевым движением, выразительным декламационным словом или пением. Последнее способствует развитию и вокальных навыков.

При решении задачи воспитания голоса, наоборот, вокальные движения сопровождаются подкрепляющими движениями руки. Этим достигается новое и более высокое качество певческих движений (работы голосового аппарата, координации слуха с голосом). А это, в свою очередь, способствует совершенствованию движений самой руки — их точности, утонченности, выразительности, музыкальности.

Над всем этим и предстоит работать долго и упорно. Именно такая систематизированная вокальная работа в первую очередь совершенствует певческий аппарат ученика, воспитывает у него необходимые исходные певческие (в том числе хоровые) навыки, развивает, подготавливает его голос, слух и двигательную сферу для сложной работы по сольфеджио.

Нотный материал, излишне затрудняющий ребенка при интонировании, заставляет поющего постоянно нарушать принцип непринужденности, петь скованно, напряженно, форсированно. Причем форсировка в этом случае (при пении по нотам) остается даже не замеченной, потому что ребенок не кричит, поет, кажется, негромко — и все-таки с постоянной напряженностью, обусловленной большой сложностью самого психофизиологического акта интонирования по нотам (с листа). Достижение строгой постепенности в наращивании трудности материала для чтения по нотам создает уже более благоприятные условия певческого режима во время чтения нот, при которых и вокальное, и ладовое воспитание ребенка протекает значительно успешнее (что, в свою очередь, положительно сказывается на качестве интонации учащихся и на всем их музыкальном развитии).

Но еще более успешно протекает работа по сольфеджио, когда певческий аппарат ребенка подготовлен к ней заблаговременно, не только в общем плане, но и конкретно, в связи с определенным ладо-интонационным материалом, составляющим комплекс упражнений.

Вокальная работа на материале последнего в каждом комплексе упражнения исчерпывающе подготавливает учащихся в вокальном отношении к воспроизведению всех предыдущих упражнений, т. к. оно сосредотачивает в себе все их вокальные трудности.

Сообразно сказанному, в предлагаемой системе работы каждому комплексу упражнений по сольфеджио предпослано соответствующее вокально-ладовое упражнение.

Вокальные упражнения в такой форме хорошо увязываются и с диктантами, и с задачами по слуховому анализу, поскольку и эта работа проводится на том же систематизированном нотном материале.

Роль вокально-ладовых упражнений особенно возрастает, когда дети поют на уроке интонационно более сложные песни.

Работа над упражнениями дает не только общее направление певческому воспитанию, но и раскрывает перед учеником и учителем «тайны» вокала, помогает вскрывать и конкретные трудности, встречающиеся в песенном материале, видеть их как бы через увеличительное стекло и преодолевать с пользой не только для художественного исполнения песни, но и (главное) — для вокального развития ученика.

Вокально-ладовые упражнения дают возможность подготовить ребенка к исполнению любой песни на действительно высоком художественном уровне и не только в хоровом, но (на определенном этапе) и в сольном жанре. Серьезная и исчерпывающая художественная работа над песней, приносящая и ученику, и учителю большую творческую радость, становится как бы естественным продолжением вокальной работы над упражнениями.

Таким образом, систематизированные вокально-ладовые упражнения позволяют вести на более высоком уровне работу и над песней, и по сольфеджио. Они оказываются своеобразным соединительным мостом между этими двумя разделами, приближая тот момент, когда в наших школах дети смогут все песни на уроке петь по нотам. Тогда долгая и малопроизводительная работа — разучивание песен «на слух» — станет излишней и отпадет сама собой как «допотопное» занятие.

Третьим компонентом урока музыки является слушание музыки, обычно подразумевающее ознакомление детей с музыкальной литературой в том или ином виде и объеме. Этот раздел считается наиболее «простым», поскольку в обычной школьной практике он почти никак не связан с другими видами работы и проводится на уроке как обособленный от всего остального эпизод.

Даже в программе, в которой слушание музыки на уроке в школе является как бы организующим началом всего урока, органической связи этого раздела с другими — с воспитанием вокально-хоровых навыков и навыков чтения нот — не получилось. Эти последние разделы вообще разработаны не на уровне современной науки.

В результате задача воспитания музыкальных способностей детей осталась и в этой программе нерешенной. А без этого и сам замысел воспитания культуры восприятия музыки через слушание оказался

построенным на словах, а не на организации музыкальной деятельности детей. Это тем более ясно, поскольку сейчас выяснено, что не слух, а голосовой аппарат в целом является органом восприятия музыки.

Таким образом, опущен важнейший момент музыкального воспитания — развитие вокальной культуры детей, с чем связана и культура восприятия музыки и общая музыкальная культура человека.

В связи с этим слушание музыки без развития способности к ее чувственному восприятию посредством верной организации вокально-хоровой и двигательной деятельности учащихся на уроке, оказывается для подавляющего большинства детей лишь пассивным созерцанием музыки, в основном на уровне словесной ее интерпретации и усвоения в форме знания, а не сопереживания.

Отдавая себе отчет в сложности проблемы, считаем полезным хотя бы только поставить вопрос о возможности и необходимости, особенно на раннем этапе музыкального развития ребенка, превратить слушание музыки в компонент урока, органично связанный с остальной работой. Ведь, действительно, слушание музыки входит в любой вид музыкальной деятельности: разучивание песни и вокальная работа над ней, пение по нотам, диктанты — все это протекает под контролем слуха.

Первой стадией слушания является наблюдение, т. е. первичное восприятие демонстрируемого музыкального материала. Для плодотворной работы огромное значение имеет качество и четкость показа, который должен повторяться многократно. Этим «слушание» как бы переводится во вторую стадию, во время которой происходит анализ и усвоение материала. Третья стадия — воспроизведение услышанного и усвоенного. И на этой стадии работа слуха не прекращается. Только она проявляется иначе — в форме контроля (обратной связи).

Таким образом, «слушание» музыки должно в первую очередь пониматься как начало, как исходный момент любой работы на уроке и как его завершающий этап.

Опыт показывает, что очень важную роль в развитии способности и умения детей слушать музыку, следить за линией музыкального развития как движения, играет выработка точной координации собственного их пения, вокальных движений с движением руки по линиям схемы-алгоритма, изображающей вокальное задание.

Здесь имеет место совпадение известного эффекта зрительного слежения за движением собственной и несобственной руки со слежением слухом за звучанием собственного и несобственного голоса.

Потому, очевидно, так приятно и важно бывает следить за рукой дирижера при слушании оркестра или хора, а также за артикуляцией и движениями певца или исполнителя на любом другом инструменте. Отсюда надо исходить и в оценке значения для музыкального развития неподготовленного ребенка слушания музыки в грамзаписи и по радио.

Показательно, что вокально воспитанные дети проявляют несравнимо более глубокий интерес к слушанию музыки. Они значительно активней и верней анализируют прослушанные музыкальные произведения, различая в них то, что другие дети, даже постарше, опускают.

Это было особо отмечено в исследованиях С. А. Карцевой (1970 г.) и Г. М. Котляра (1976 г.), ныне кандидатов наук, проводивших свою экспериментальную работу в классах Гатчинской школы-интерната, где параллельно велись с детьми вокальные занятия по описываемой здесь методике.

Знакомство с музыкальной литературой может и должно быть органично увязано и слито с общим комплексом музыкальной работы на уроке.

Поскольку всякое слушание предполагает вокальное соучастие в исполнении, постольку и специальная программа по музыкальной литературе должна учитывать прежде всего возможности вокального аппарата ребенка, т. е. степень его психофизиологической подготовленности к восприятию того или иного музыкального материала. Только в этом случае слушание будет целесообразным и перспективным для развития ребенка и как слушателя. Только тогда оно не пойдет вразрез со всей остальной трудной и кропотливой работой на уроке.

В связи со всем сказанным естественным было бы включение в программу для слушания музыки на первом этапе обучения преимущественно вокальных произведений — детских, народных, классических песен — соло, дуэтов, а позднее и хоров. Надо предоставить детям возможность слушать все это в исполнении лучших мастеров вокального искусства, поскольку тембровые качества голосов и манера пения непосредственно воздействуют на формирование вокальной функции самих детей и на развитие их музыкального чувства. Живой теплый звук человеческого голоса необходим ребенку.

Сначала лучше давать пение без сопровождения, а затем и в сопровождении, причем — разных инструментов, позднее рояля и обязательно симфонического оркестра как звучания наиболее тембрально богатого.

В сравнении с певческим тембром вокально воспитанные дети яснее и эмоциональнее воспринимают тембры и звучание всех других музыкальных инструментов, чувствуют и осознают их место и значение в палитре средств художественной выразительности.

Из вокальных произведений на первом месте должны стоять народные песни, прежде всего те, мелодия и текст которых наиболее просты и удобны в вокальном отношении. Ребенка полезно (как слушателя) заранее знакомить с тем, что он будет в дальнейшем исполнять сам.

Из инструментальной музыки на начальном этапе наиболее благоприятными будут произведения для отдельных струнных (особенно скрипки, мандолины, домры, балалайки) и деревянных духовых (кларнета, гобоя, флейты) инструментов, причем вначале лучше без сопровождения.

При этом дети будут ближе знакомиться с тембрами важнейших оркестровых инструментов, приобретать навык различения их. Это, как теперь выяснено, значительно способствует развитию и звуковысотного слуха.

Рояль, арфу, баян, гитару, всевозможные ансамбли инструментов, а также оркестр лучше включать в программу несколько позднее. Очень полезно слушание голоса в сопровождении оркестра.

Следует весьма осторожно и критично отнестись к фортепианному сопровождению, особенно со сложной фактурой и гармонией, которые абсолютно не способствуют усвоению ребенком мелодии, ее ладово-функциональной сущности. А именно это является на начальном этапе обучения основой развития музыкального слуха детей. На первых порах сопровождение должно быть как можно более элементарным и усложнение его приведено в систему.

Очень важно, чтобы на уроке были созданы и другие благоприятные условия для слушания. Должны быть обеспечены высокое качество звуковоспроизводящей аппаратуры с широкой полосой пропускания спектра звука, особенно в области низких частот. Огромное значение для формирования певческой функции имеет также хорошая акустика помещений, в которых проводятся музыкальные занятия, тишина. Даже громкое пение, как и посторонний шумовой фон, снижают чувствительность слуха [4]. Слишком активная работа двигательного центра, связанная с усиленной мышечной (моторной) работой голосовых связок, тормозит работу слухового центра, «притупляет» слух. Поэтому естественно желать, чтобы учитель и сам пел (и говорил) на уроке как можно выразительнее и тише, и требовал этого от детей. В атмосфере тихого пения дети все время вынуждены как бы «прислушиваться». Слух их в этом случае, приспосабливаясь к условиям, обостряется, работает более активно.

Световые раздражения также играют отвлекающую роль. Поэтому детям полезно иногда слушать себя с закрытыми глазами. И слушание музыки (особенно в грамзаписи) целесообразно проводить при слабом или скрытом освещении и даже в темноте.

Очень важно после первого прослушивания музыки предоставлять детям возможность подбирать к музыке движения, выражающие ее характер, а также подпевать, где это удобно для голоса. Все это полезно для развития внутреннего слуха и способности к произвольным музыкальным представлениям, а также для более активного эмоционального восприятия самой прослушиваемой музыки.

В заключение раздела следует сказать, что предлагаемые система и координация работы позволяют всем детям развиваться в нормальном певческом режиме, более полно раскрывать свои задатки к музыкальной деятельности, гармонично совершенствовать свои способности.

Переходя к описанию содержания работы на уроке, отметим следующее. Наш опыт показывает, что, хотя раньше всего нужно знакомить детей с общим понятием высоты музыкального звука и тренировать их в умении различать относительную высоту, работу по выработке навыков точного воспроизведения звуков по нотам следует начинать с метра, проще всего осознаваемого детьми в связи с тактированием и записью, затем вводить ритм и только в последнюю очередь — звуковысотную сторону мелодии, как сложнейшую для осознания (и для записи) и потому требующую соответственной подготовки.

[4] Надо объяснить детям, что всякий посторонний звук во время исполнения музыки подобен кляксе в тетради, грязному пятну на картине.

2. ПОНЯТИЕ ВЫСОТЫ ЗВУКА. ИНТОНИРОВАНИЕ ЗВУКА ОПРЕДЕЛЕННОЙ ВЫСОТЫ

Начать эту работу лучше всего с демонстрации звучания низкого и высокого певческих голосов: баса и детского или женского сопрано (в грамзаписи). Затем сопоставляются звуки разных регистров рояля (баяна); тем и другим дается соответствующая характеристика. Например: низкие звуки — большие, тяжелые, как будто шагает слон или неуклюжий большой медведь (он так и ревет — грубо, низко). Высокие звуки — острые, легкие, стремятся вверх, как птички (и поют птички так же высоко). Проводится игра под музыку. Дети изображают то птичек (руки вверх, кисти, как крылышки), то медведя (руки вниз, корпус согнут, неуклюже переступают).

В дальнейшем детям предлагают определять отношения звуков по высоте, воспроизводя их голосом, но также и на рояле. Чтобы ответ был однозначным, лучше задавать вопрос четко: второй звук — выше или ниже первого?

Постепенно сопоставляемые звуки сближаются.

В этой работе целесообразно знакомить детей и с другими инструментами. Дети должны научиться выделять качество высоты из разных тембров. Это им интересно и полезно. Но наш предмет — пение, и пение должно доминировать на уроке во всякой работе.

При новом подходе к голосу детей мы все время имеем дело со слушанием богатого тембра их голосов, разных его оттенков, что очень важно для развития анализирующей способности слуха.

Когда учитель поет сам, он должен воспользоваться позиционными свойствами своего голоса, чтобы на начальном этапе упростить детям уяснение понятия высоты. Но больше надо тренировать в пении самих детей: они на основе мышечных ощущений легче и увереннее почувствуют, который звук выше (даже если у кого-то звук «не берется»).

При пении песен развертывание мелодии «вверх» и «вниз» необходимо сопровождать соответствующими движениями руки. Нужно всегда это делать и детям. Причем диапазон движений должен быть достаточно широким [5].

Упражнения в различении высоты следует довести до сопоставления звуков тонической терции (в *до — ре мажоре*). Учителю сле-

[5] См. об этом с. 15 настоящей книги.

дует проявить здесь взыскательность к вокальной стороне: третью ступень нужно не просто «проинтинировать», а спеть легко и выразительно по отношению к другому звуку — тонике. Навык интонирования тонической терции закрепляется на уроке в разных формах деятельности, в том числе в работе над вокально-ладовыми упражнениями и песнями.

3. ПЕВЧЕСКАЯ УСТАНОВКА

Работа над вокально-ладовыми упражнениями является основой вокальной работы на уроке. Но к пению их (а вместе с тем и к вокальной работе в целом) в первом классе надо подводить осторожно, исподволь.

Нетрудно будет убедить детей (а кстати, убедиться и самому учителю), что голоса их не развиты. «Для того, чтобы развить голос, надо начать учиться петь», — говорит учитель детям.

Предварительно он объясняет общие правила пения, так называемую «певческую установку». Петь надо стоя[6]. Корпус прямой, плечи расправлены, но свободны. Голову не задирать, а держать несколько наклоненной вперед, не боясь ею в небольших пределах двигать.

— Научимся сначала петь на одном звуке: не выше и не ниже, а ровно (показ рукой); и на одном гласном. Какие гласные вы знаете? (Дети отвечают).

— Нам надо начать с самого простого. Когда плачет маленький ребенок, что он произносит? (Выясняется, что *уа*).

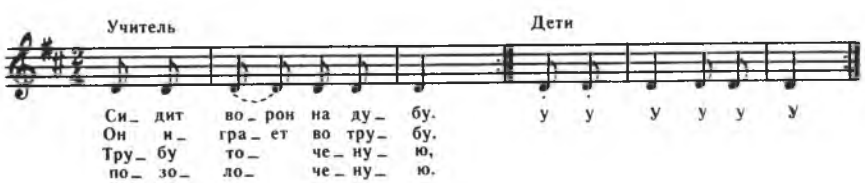
— Значит, гласный *У* и есть самый простой. Если малыш умеет его произносить, то вы это сделаете отлично...

Дети на уроке родного языка изучают в это время гласный звук и букву *У*. Они знают и ее написание.

Учитель предлагает детям музыкальную игру «Ворон». Объясняет, разучивает, играет с детьми.

Учитель поет запев[7], дети отвечают за «ворона».

После ознакомления детей с песней-игрой перед ними вывешивается плакат с наглядным изображением того, что и как дети должны петь.



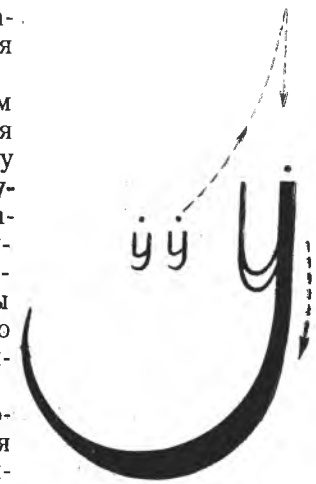
[6] Во время подготовительной работы, пространных объяснений учителя, опроса или пения отдельных учеников дети должны сидеть.

[7] Когда запев поется на одном звуке, дети интонируют «ответ».

Учитель поет далее. Дети отвечают.

2. Он играет во трубу,
Во серебряную. У у у . . . у у у *(2 раза)*
3. Трубу точенную,
Позолоченную. У у у . . . у у у *(2 раза)*

Объясняется, что петь следует только тогда, когда учитель показывает указкой соответствующий элемент на схеме. Учитель делает это в темпе песенки, четко, пластично (художественно), направляя внимание детей на запись. Естественно, что при этом показываются только точки (слабая доля) и жирная линия — дуга (сильная доля), а не буквы.



Раскрывается смысл записи. При этом учитель помогает детям самим догадаться об обозначениях, задавая вопросы: почему одни буквы маленькие (петь тихо), а другие большие (петь громче)? Точки означают, что надо петь отрывисто (короткие звуки), дуга — линия — петь протяжно. Двойная линия (в «ковшичке» большой буквы *У*) — ниже опустить подбородок, широко раскрывая рот, особенно когда указка движется по утолщенной части дуги.

Для лучшего запоминания детьми обозначений и одновременно для упражнения в четком произношении проводится дополнительная игра. Учитель характерными движениями показывает элементы на схеме, а дети соответственно хором проговаривают сначала шепотом, но внятно: «Маленькие буквы — петь тихо», — и вслух, отчетливо: «Большую букву — громче». Затем также хором быстро и четко: «Точки петь от-ры-вис-то», — и, протягивая каждую гласную: «А линию — протяжно». При этом хорошо открывают рот. Играя, дети обучаются, приобретают нужные навыки.

Исполняя запев «Ворона» учитель сам должен показать пример выразительного пения и хорошо открывать рот на всех открытых гласных (*У, О, А*). Дети пока осваивают этот навык в произношении гласного *У*. Помогает образная сторона песенки: ворон играет на трубе, значит, и рот должен быть раскрыт, и губы вытянуты дудочкой. А труба — серебряная: играет нежно, красиво. Сначала как бы пробует взять звук (*уу*), а затем играет протяжно (*у*).

В целом задачей работы над песенкой «Ворон» является учить детей:

а) атаковать звук на стаккато (на слабой доле) без тени крика, непринужденно и легко[8], снимая этим с голоса напряжение, которое у детей всегда присутствует и в разговорной речи;

б) хорошо открывать рот при пении гласного *У*, опуская при этом свободно подбородок (нижнюю челюсть);

[8] О характере стаккато см. с. 69 книги.

в) атаковать звук на сильной доле так же легко, как и на слабой, но затем, протягивая, выразительно усиливать его, еще больше опуская подбородок;

г) чувствовать слабую долю как затакт и разрешать ее в сильную, в долгий звук;

д) усиливать и ослаблять звук, т. е. управлять его динамикой.

Запись и четкий показ организует и дисциплинирует не только вокальную деятельность детей, но и всю работу на уроке.

Позднее вводится «Игра в школу». Тогда в роли учителя (дирижера), действующего указкой у плаката, выступают сначала более способные ученики, а затем и другие ребята. Такая игра нравится детям и делает урок интересным для них, а работу — продуктивной. Роль помощника учителя и дирижера привлекает детей и воспитывает.

Успех всей работы значительно зависит от точности и пластичности движения дирижера, его руки с указкой.

Указка должна быть легкой и даже изящной (длиной 45—50 см, не более). Надо учить детей действовать ею не только верно, но и красиво, как дирижерской палочкой. Кисть руки должна быть свободной и гибкой.

Важно как можно раньше подключить весь класс к выполнению подобных движений. Дети должны это делать, следя за кончиком указки дирижера, копируя его движения. Для привлечения внимания детей на кончике указки дирижера имеется маленький красный шарик.

Ввиду тесноты в классе дать всем детям такие же указки не всегда целесообразно. Их могут заменить рисовальные кисточки. Можно и просто выполнять движения одной рукой. Тогда при показе слабой доли используется только кистевое движение, при этом кисть принимает форму, указанную на рис. 4 (большой палец со средним образуют колечко), а на сильной доле кисть раскрыта и рука работает от плеча.

Нужно придавать этой работе соответствующее значение, поощрять лучших словом и оценкой в журнале.

Детям очень нравятся эти занятия. Движения их становятся все более пластичными и красивыми, эмоциональными и выразительными [9].

Вместе с тем возрастают возможности более тонкой интерпретации и вокальной (музыкальной) стороны работы.

Как можно более внимательно следует относиться к выполнению слабой и сильной долей в такте. Учитель должен попрактиковаться в том, чтобы гласные стаккато (на слабой доле) звучали у него легко, непринужденно, как бы «про себя», и чтобы чувствовалось, что эти два коротких звука тяготеют и разрешаются в следующий более долгий. Собственным пением, словами и жестом нужно помочь детям почувствовать тяготение коротких звуков на слабой доле в более долгий звук на сильной доле [10]. Это очень важно, потому что способствует естественному возникновению той непринужденной и совершенной формы певческого звука, о которой все время идет речь. В последующей работе эта форма звука, найденная и закрепленная на гласном *У*, перейдет и на другие гласные, обратится в манеру пения вообще. В этой манере — залог правильного развития голосов детей, делающего пение источником настоящей и постоянной радости.

[9] Подобные движения осваиваются еще в параллельной работе по метроритму. См. с. 107 книги.

Другим важным обстоятельством, способствующим выработке непринужденной манеры пения, является активная, свободная артикуляция. С самых первых шагов надо следить за этим и направлять детей.

Учитель показывает детям, как плохо звучит у него самого при пении гласный звук *У*, когда рот плохо открыт. Если рот постепенно открывать (на звуке!), то звук становится более свободным, наполненным и мягким («нежным»). Можно показать разницу в звучании и контрастно, при двух положениях рта — сначала прикрытом, затем хорошо открытом. После показа предлагается сделать это детям самим. Учитель поощряет тех, кто делает правильно. Показывает их работу классу (дети лучше подражают друг другу, чем учителю). Но у большинства рот плохо открывается (ребенок не сознает этого). Чтобы выполнить «задачу» достаточно бывает предложить детям слегка надавить пальцами на щели так, чтобы кончики пальцев прошли между зубами и подбородок опустился. В этом положении ребенок и должен хоть раз пропеть, протянуть звук на гласном *У*. Услышав, как свободно зазвучал его голос и поняв однажды, как нужно открывать рот, ребенок сам будет искать и находить это оптимальное положение. В результате упражнений у него закрепится правильная манера артикуляции при пении.

Изредка для самоконтроля целесообразно пользоваться этим приемом всем детям во всей дальнейшей работе.

Есть дети, у которых челюсть зажата настолько, что они не могут ее освободить и опустить, даже пользуясь руками. В этом случае не надо прибегать к усилию, а следует взять кисти рук ребенка в свои руки и его пальчиками раздвинуть собственные (через щеки), дав ребенку почувствовать, как у самого учителя свободно открывается рот, опускается челюсть. Ощутив эту свободу собственными руками, ребенок тут же и себе откроет рот, как надо.

Несколько позднее дети могут уже делать это не обеими руками, а только одной — левой. Тогда правая рука освобождается для «дирижирования», о котором говорилось выше.

Опыт показывает, что когда у детей левая рука «дежурит» у щечки и контролирует раскрытие рта, у них заметно улучшается не только произношение, а и тембр голоса и чистота интонации. Поэтому таким приемом целесообразно пользоваться и при вокальной

[10] Только такое выполнение этой вокальной задачи будет истинно музыкальным. Успеху в этом тонком деле в значительной мере способствует работа над метрическими упражнениями, которая ведется на уроках параллельно с работой по вокалу. Описание ее смотри ниже.

работе над песенками, которые дети разучивают на слух и поют параллельно с описываемой работой.

С плохим открыванием рта и зажатой челюстью часто связана и неверная интонация, в том числе и у «гудошников». Напряженная челюсть сковывает гортань, не дает ей правильно работать; отсутствует, как говорят, «координация слуха с голосом». Этот прием особенно эффективен для исправления «гудошников». Многие из них после этого «сдвигаются с места», заметно улучшают интонацию и, при условии сохранения непринужденной манеры пения, которая вырабатывается в процессе всей работы на уроке, со временем переходят в разряд хорошо поющих детей [11].

Нужно следить и добиваться, чтобы рот у детей не только хорошо открывался, но и был как можно больше в движении. Это раскрепощает нижнюю челюсть (снимает статическое напряжение). Этого же требует и художественная задача: каждый гласный должен иметь свою неповторимую форму, свой характер. От этого зависит не только ясность, но и выразительность вокальной речи.

Детям нужно сказать, что движения рта (артикуляция) — это физкультура для лица (лицевых мышц), от этих движений и лицо делается красивее.

И теория и практика работы показывают, что при сохранении непринужденности в звукоизвлечении целесообразно сначала тренировать в голосе самый нижний отрезок диапазона. При этом обогащенный тембр распространяется и на более высокие тона голоса. Поэтому мы начинаем в классе работу в тональности *до-мажор*. Затем по полутонам спускаемся в *си—си-бемоль—ля* (смотря по возможностям голосов данного контингента детей), а затем, также по полутонам, идем вверх в *ре-ми-бемоль*, не выше.

Перед началом пения дается надежная настройка (тоническим трезвучием или коротким кадансом), которую дети должны внимательно прослушивать. Аккорды на фортепиано берутся или одной рукой в малой октаве, или двумя в первой и большой октавах. Это помогает детям почувствовать тембр и искать его в собственном голосе.

Если у самого учителя голос звучит хорошо, то ему следует повторить тонику голосом и только после этого исполнять запев песни. Поется песенка почти без сопровождения. Дается только легкая поддержка на сильной доле тоническим трезвучием, как напоминание тональности.

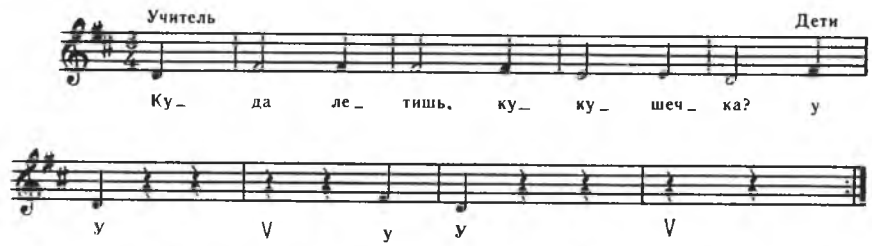
Позднее, когда голоса у некоторых ребят зазвучат тембристо и артикуляция будет свободной и выразительной, запевать могут и солисты-дети или группа детей. Но всегда запев должен быть образцом для детей.

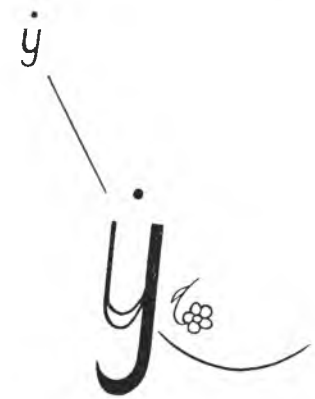
В работе над песенкой-игрой «Ворон» учащиеся, помимо приобретения некоторых вокальных навыков, попутно знакомятся в общих чертах с длительностью звуков — звуки короткие и долгие. В процессе выработки в классе общего унисона на низких тембристых тонах у детей надежней закрепляется навык точного интонирования высоты тона.

[11] Подробнее см. в Приложении.

С той же целью уже на этом этапе используются песни, приведенные в Приложении («Дождик» и др.), в которых текст вокально удобен. Используются также песенки-попевки на одном звуке, пропеваемые на гласном *У*. Те и другие целесообразно прорабатывать в медленном темпе, чтобы дети учились протягивать выразительно каждый звук. При этом они гораздо лучше фиксируют слухом и высоту; благоприятно это и для развития голоса.

На следующем этапе вокальных занятий дети работают над песенкой «Кукушка».





Здесь класс также по схеме поет только припев («За кукушку»). Часть обозначений уже знакомы и учителю и детям по песенке «Ворон». А при проведении кончиком указки по дужке под цветочком (на паузе) дети должны закрывать рот и делать плавный вдох через нос, как бы вдыхая аромат цветка. Все, конечно, должно исполняться в темпе запева и выразительно. Это получится, если предложить детям спеть третью ступень кратко, легко (как слабую долю), а на сильной доле (крупное *У*) шире раскрыть рот, опустив ниже подбородок. Контроль рукой этому поможет. Тогда тоника прозвучит глубже, основательней, чище, и ответ кукушки будет выразительным.

Вдох через нос, как уже говорилось, не только хорошо организует певческое дыхание, но и придаст III ступени высокое звучание.

Таким образом, при работе над песенкой-игрой «Кукушка» отрабатывается.

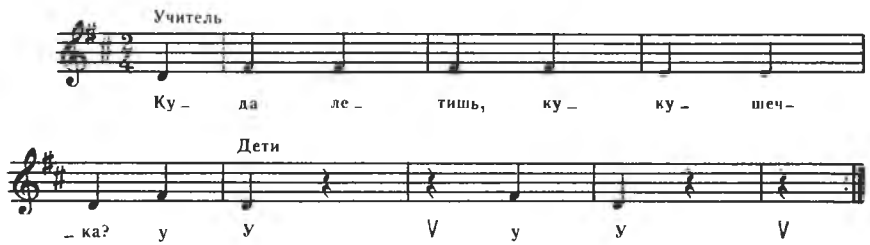
а) навык атаки звука на стаккато и четкое исполнение коротких звуков при выдержанной паузе (которая провоцирует на протягивание второго звука);

б) хорошее и осознанное открывание рта в целях выразительности исполнения;

в) навык плавного спокойного вдоха через нос. Заметим, что спокойный характер вдоха на слабой доле является одновременно здесь и условием музыкальности исполнения песенки;

г) усвоение ладового тяготения III ступени в тонику.

При работе над «Кукушкой» тональности надо брать с учетом того, что диапазон песенки охватывает три ступени. Верхний звук должен быть предварительно проработан на песенке «Ворон» с последовательной сменой тональностей по полутонам. Нарушать это правило вокальной работы с детьми нельзя.



Песенку «Кукушка» можно исполнять и в двухдольном размере. Схема от этого не меняется. Только все показывается в соответствующем метре. Поочередное исполнение песни в разных размерах служит воспитанию метроритмического чувства, метроритмических навыков у детей.

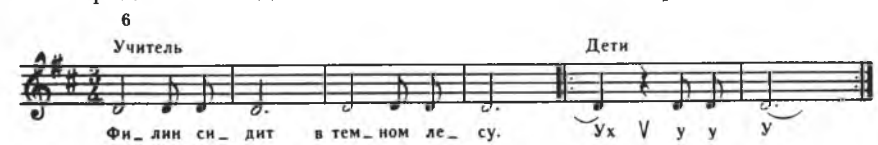
Уже на этом этапе и далее учитель должен чаще привлекать внимание детей к качеству звучания голоса. Нужно, по возможности, показывать самому, а еще лучше — привлекать для показа детей с наилучшим звучанием голоса и правильной выразительной артикуляцией. Надо чаще демонстрировать хорошие голоса в грамзаписи, сравнивая и обсуждая с детьми качество тембра, а в связи с ним и другие стороны вокальной речи.

Тогда не покажется удивительным, что после прослушивания в грамзаписи двух певцов один из учеников 3-го класса на вопрос: «Кто из певцов лучше пел?» — ответил: «Второй. Он поет как-то свободнее и лучше... открывает рот». Такой ответ — показатель того, что учитель развил у учеников вокальный слух. А под контролем этого слуха и происходит совершенствование голоса и вокальной речи в целом.

4. ПЕРВЫЕ ВОКАЛЬНО-ЛАДОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

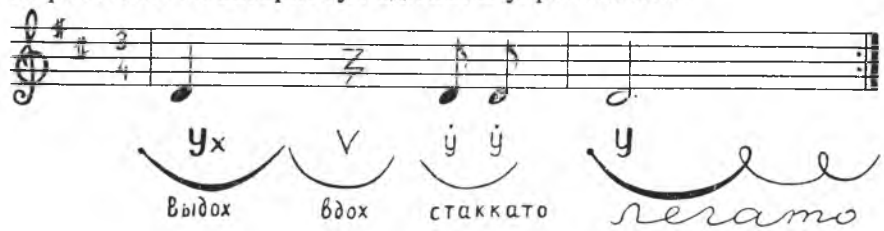
Все эти элементы работы и качество их выполнения приобретают особенно важное значение, когда мы переходим к освоению вокально-ладовых упражнений, к систематической тренировке голоса на них. Здесь выявляются новые частные задачи, в результате освоения которых и складываются общие вокальные навыки.

Первое в нашей системе установочное вокально-ладовое упражнение предлагается детям также в виде песенки-игры.



Играя, дети поют и отрабатывают «ответ филина». Записанный в виде схемы, он представляет собой фактически полный алгоритм постановки голоса. Здесь на оптимальном уровне организуются и певческое дыхание, и звукоизвлечение, и работа резонаторной системы, и артикуляция, то есть весь комплекс вокальных движений, составляющих певческий процесс.

В дальнейшем дети так увлекаются самой работой над голосом, что запев песенки становится лишним, и все с удовольствием активно работают по алгоритму над самим упражнением.



Как видим, оно с повторением образует четырехтакт, т. е. музыкальное предложение. Каждая волна схемы представляет собой долю такта. Сильные доли изображены жирными линиями, слабые — тонкими. При работе обозначенный метр надо ясно выражать и движением руки по схеме и голосом.

Многое здесь детям уже знакомо по песенкам «Ворон» и «Кукушка», и они быстро понимают, что и как надо выполнять. Но от понимания до умения долгий путь. Дело, конечно, не в том (как иногда думают), чтобы «разучить» это упражнение. Оно дается, чтобы работать над ним долго и упорно. Только в тренировке совершенствуется голосовой аппарат ребенка, его материал (мышцы и др.) и функция (нервные связи и проч.).

Здесь «постановка голоса» выглядит как целесообразно организованная тренировка голосового аппарата в координации с художественными движениями руки. Вся работа идет в музыкальной форме.

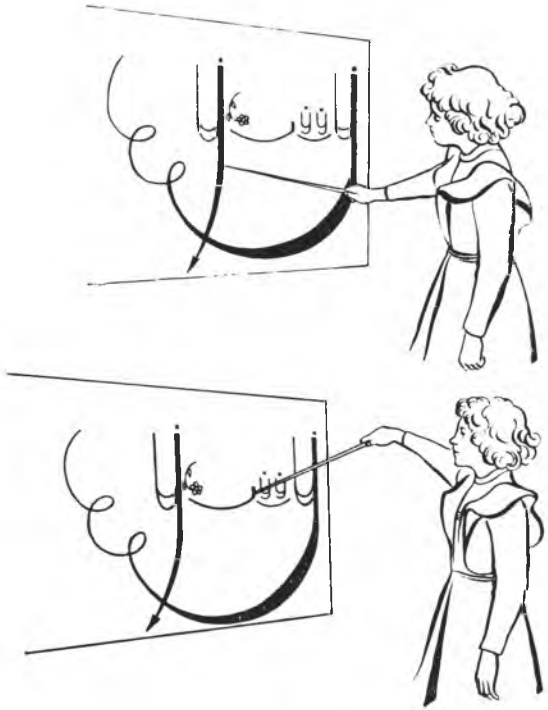
У схемы так же, как при работе над «Вороном» и «Кукушкой», сначала ведет показ сам учитель, а затем и отдельные ученики. По ходу движения указки по схеме в заданном темпе и метроритме все дети поют данное упражнение, повторяя те же движения правой рукой (левая «дежурит» у щечки). При этом все фактически выполняют ряд отдельных, но связанных и следующих друг за другом операций, предписанных схемой.

Таким образом, движение руки является одновременно эмоциональным дирижерским жестом и в каждый момент указывает на ту операцию, то вокальное движение, отраженное в схеме, которое каждый ученик в течение его длительности и длительности соответствующей доли такта должен выполнять.

Обозначения операций (вокальных движений).

1. Стрелка говорит о том, что на слоге *Ух* (на согласном [12]) делается активный выдох (на сильной доле трехдольного такта!).

[12] Буква *Х* образуется пересечением стрелки внизу с другой дугой.



2. Следующая вправо дужка (слабая доля) — закрыть рот. Цветочек над нею — вдох через нос (эмоциональный, как приятное вдыхание аромата цветка). Порожек (J) — небольшая остановка, задержка дыхания в конце доли и вдоха.

3. Точки над маленькими *у* — исполнение приемом легкого стаккато (на следующей, слабой доле).

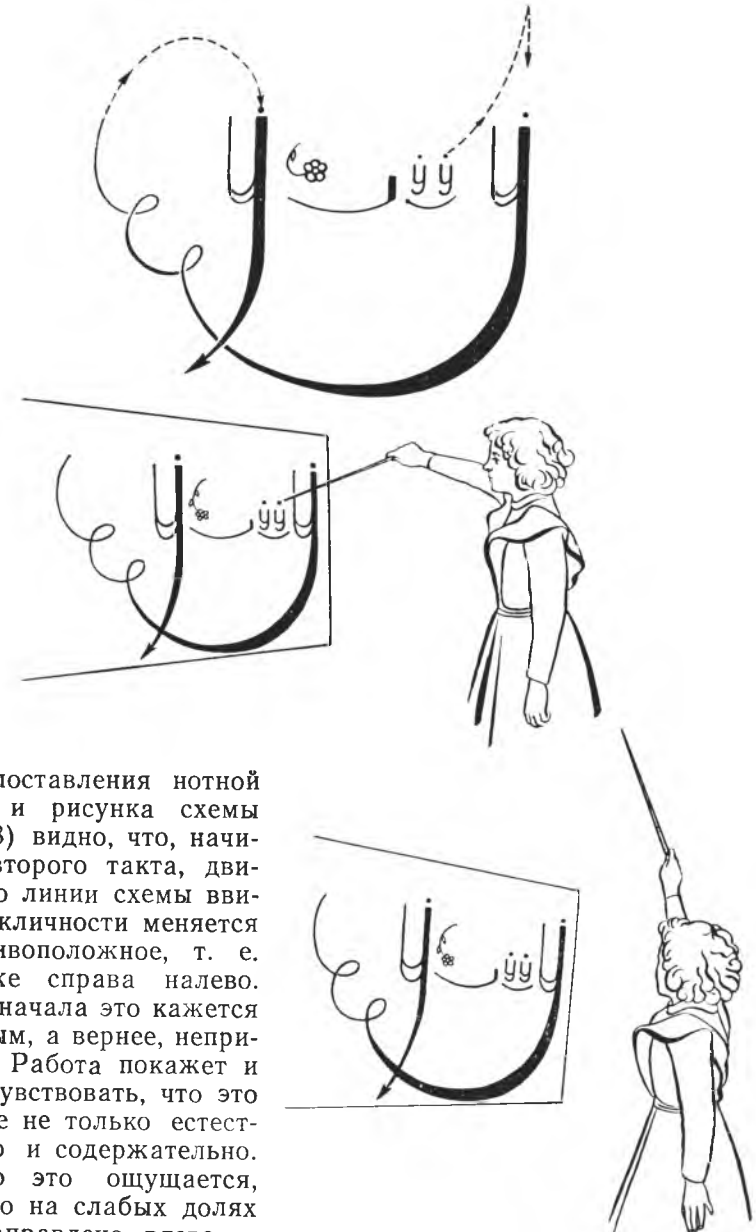
4. Второе, крупное, *У*, соединенное дугами с исходным *Ух*, — звук, протягиваемый без перерыва для повторения, а затем и окончания упражнения.

Все отдельные точки над буквами показывают первоначальное исполнение приемом стаккато. Точки в начале дуговых линий — атаку звука на нон легато или там, где начинается легато. Эти точки подсказывают, что и здесь атака звука не должна отличаться от той четкой и легкой атаки, которую мы получаем при исполнении на стаккато.

Двойная линия на букве *У* напоминает о максимальном опускании подбородка (открывании рта) при произнесении *У* на сильной доле.

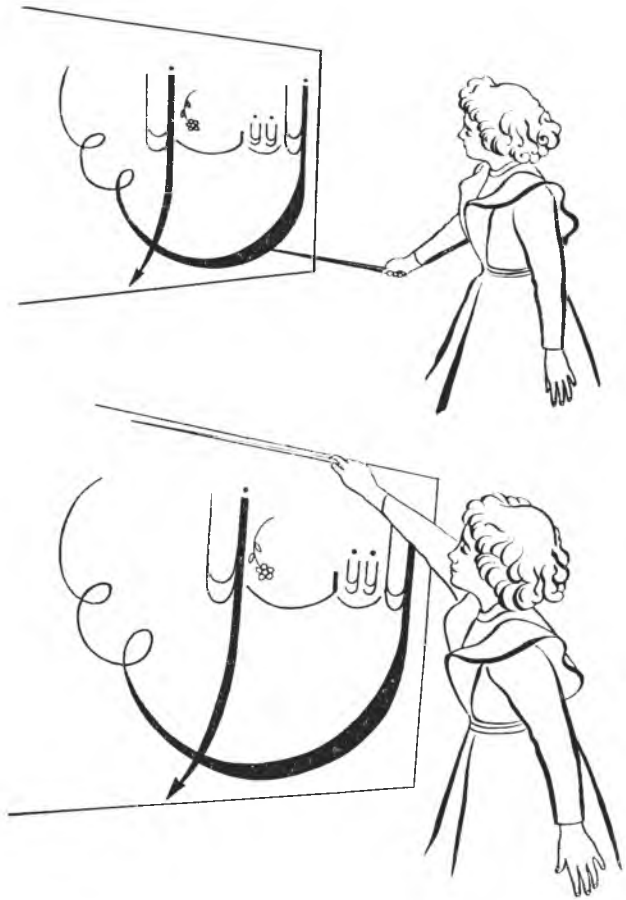
Следует предостеречь от одной обычной ошибки: сами буквы на схеме никогда указкой не обводятся. Они остаются как бы за рамкой метрической линии, которую изображают и выражают на схеме только дуги или точки.

Направление движения руки показано на рисунке пунктирными стрелками. Эти стрелки в рабочей схеме тоже не рисуются. Все объясняется на словах.



Из сопоставления нотной строчки и рисунка схемы (на с. 88) видно, что, начиная со второго такта, движение по линии схемы ввиду ее цикличности меняется на противоположное, т. е. идет уже справа налево. Только сначала это кажется неудобным, а вернее, непривычным. Работа покажет и даст почувствовать, что это движение не только естественно, но и содержательно. Особенно это ощущается, когда оно на слабых долях такта направлено влево и вверх. В этом случае создается эффект непосредственного физического, мышечного преодоления силы тяжести и вместе с тем пре-

одоления тяготения слабой доли в сильную. Это позволяет поющему при переходе к третьему такту (при повторении упражнения) эмоционально глубже почувствовать наступившее разрешение в сильную долю и лучше выразить его голосом.



Каждое звено упражнения — выдох, вдох, стаккато — приходится на одну долю такта, а легато — на три доли; каждому соответствует отдельное движение руки дирижера (учителя или ученика), выраженное соответствующей деталью рисунка. Это значительно облегчает детям усвоение всех звеньев-элементов упражнения и всего упражнения в целом.

Упражнение всегда повторяется (не только как «ответ филина», но и когда поется само по себе). Именно при втором его пропевании образуется певческий звук наилучшей формы.

Поэтому и заканчивать упражнение следует не в конце четвертого такта, а протянув последнюю долю как можно дольше и старательнее (как бы любуясь звучанием голоса) и сделав еще один выдох

на *Ух* и вдох, т. е. на порожке (см. в нотной записи упражнений). Это послужит лучшему закреплению и навыка взятия дыхания через нос.

Над элементами упражнения и над упражнением в целом ведется тщательная и неторопливая работа. Детей увлекают эти занятия, если учитель сумеет заинтересовать их работой над певческим звуком, над тембром голоса, над всеми другими элементами вокальной речи. В этом и состоит задача.

Схема должна быть выполнена аккуратно, пластично, желательно в разном цвете и тоне, чтобы оттенить разные гласные, ступени лада и доли такта. Размер рабочей схемы примерно 100×80 см.

Хорошо, если работающий у схемы ученик находится на возвышении по отношению к классу. Тогда всем все лучше видно, и работа идет продуктивнее.

Пишется схема или вывешивается плакат так, чтобы линия тоники оказалась на уровне груди дирижера. Сам он встает вполоборота к схеме, ближе к ее правому краю. Все это очень важно; от этого зависит удобство работы, естественность вокальных движений и пластичность, свобода движений руки дирижера, которые должны быть видны всем.

Теперь учитель может сказать детям, что если на уроке родного языка они упражняются в чтении и письме, на уроке арифметики упражняются в счете, то на уроке пения — чтобы развить свой голос, сделать его красивым, послушным — нужно тоже упражняться. Объясняет, что упражнения для пения называются вокальными, а исполнение их — вокальной работой.

Установочное упражнение (комплекс 1 [13]) поется на тонике, без сопровождения и в сопровождении тонического трезвучия (только на сильных долях такта).

Основная работа ведется в диапазоне тонов разговорной речи детей, т. е. в тональностях, которые использовались для песенки «Ворон» (см. с. 86 книги). На этом упражнении важно закрепить основные навыки по исполнению этого типа упражнений.

Вторая часть упражнений (легкое стаккато, переходящее в легато) в какой-то степени уже подготовлена предшествующей работой (в игре «Ворон», попевках).

Труднее, но особенно важно добиться правильного выполнения первой части упражнения (первые две доли такта). Комбинация — выдох (*ух*) и вдох (через нос, при закрытом рте) — входит как начальный момент во все без исключения дальнейшие упражнения. Эту часть целесообразно отработать отдельно и с особой тщательностью (следует чаще контролировать выполнение ее и в дальнейшем).

С первого шага надо добиваться, чтобы на первом слоге (*Ух*) дети хорошо открывали рот, а на согласном *Х* делали выдох, как бы выталкивая остаток воздуха. Хороший глубокий выдох важен для организации певческого дыхания. Если выдох в какой-то мере про-

[13] Нотный текст упражнения (для учителя) см. в Приложении. Схема (для детей) приведена выше.

извольное движение, то вдох, наоборот, непроизволен. Поэтому в это звено упражнения (вдох) лучше совсем не вмешиваться. Подсказывать можно только косвенно, например: «закрыли рот...». Про вдох через нос детям не надо напоминать, а то они это начинают делать грубо или шалят. Лучше обратить их внимание на то, как закрывать рот: «Свободно, неторопливо, сомкнуть губы и... улыбнуться». При этом показать самому или на примере тех детей, которым за это тут же можно поставить пятерку в журнал.

После выполнения второй доли такта, которая показывается расслабленным жестом, на порожке нужно сделать цезуру, небольшую задержку дыхания. Целесообразно даже подсказать детям в этом месте: «Отдохните...» И это даже в том случае, когда упражнение поется целиком. Тем более так нужно делать при отработке первой его части. «Отдых» нужен для создания тонуса непринужденности, стимулирования «опоры» и «вдыхательной установки».

На первых порах, прежде чем петь упражнение целиком, полезно всякий раз отдельно отрабатывать выдох—вдох.

Вторая часть упражнения — стаккато, переходящее в легато,— выполняется так, как об этом говорилось выше (с. 69). Новое здесь только то, что долгий звук нужно протянуть, не прерывая, и «влить» его в следующее *ух*, с которого упражнение повторяется.

В этом переходе долгого *У* через тактовую черту заключен «секрет» выработки кантилены. Нельзя допускать, чтобы дети делали перед *Ух* лишний вдох. Долгое *У* протягивается целый такт, и нужно насытить этот звук динамикой: в начале такта петь активнее, затем постепенно стихая, особенно на слабых долях. Тогда звук более естественно разрешится в сильную долю следующего такта.

Сильные доли такта всегда показываются широким движением руки от плеча. Слабые — кистевым движением, причем с особой тщательностью, точно по линиям схемы. В конце слабой доли перед сильной рука делает как бы взлет вверх — взмах на сильную долю, чтобы ярче выразить тяготение к разрешению. Утолщение линии дуги сильной доли на схеме служит той же цели (см. рис. 9).

Рука должна быть свободной и гибкой в запястье. При движениях рука, как мы говорим детям, должна напоминать лебединую шею. Поэтому палочку в руке нельзя вертеть. Ее утолщенный конец легко и надежно зажат в ладони, пальцы не должны выступать. Рука и палочка должны представлять собой одно целое и гибкое орудие.

Сначала упражнение показывает сам учитель. Он добивается, чтобы все элементы упражнения выполнялись верно и четко, в темпе и в характере движения его руки по записи. Темп полезно изменять, а изредка следует делать и неожиданные остановки. Это заставляет детей петь внимательнее, по руке, а не механически, приучает их и при работе над песней к строгому подчинению руке учителя (дирижера).

Внимание учащихся еще более активизируется, когда такой показ ведет один из учеников, который при этом сам поет вместе с классом то, что показывает. Учитель в это время свободен. Он одной рукой дирижирует, другой слегка подыгрывает на инструменте (основными аккордами и только на сильных долях такта) и следит за тем, кто как работает, помогает словом, подсказывая выполнение того или другого элемента схемы. Позднее роль помощника учителя выполняют у доски с удовольствием и успешно все учащиеся первого класса.

Хочется предупредить, что во всей этой установочной работе нет «мелочей». Здесь недопустимы торопливость или небрежность. Учитель должен быть убежден, что все, о чем сейчас говорилось,—важно и нужно, что именно этому он должен прежде всего учить ребенка на начальном этапе. Нужно понимать и то, что для ученика это трудно. А чтобы и ученик понимал, что́ является самым важным в его работе на уроке, надо ставить оценки не за пение «вообще», а за каждый элемент работы: за выразительный вдох, за хорошее открывание рта и ясную красивую артикуляцию гласного, за качество звука, за четкое и чуткое выполнение стаккато на слабой доле, за музыкальное разрешение этих легких звуков в долгий звук на сильной доле, который должен быть свободным, льющимся, приятным, выразительным, т. е. музыкально исполненным.

Точность и пластичность движения рукой надо особенно отмечать и оценивать.

Хорошая отработка установочного упражнения позволит легче справляться со следующими упражнениями, в которых учащиеся встретятся с новыми вокальными задачами.

Упражнения представляют собой строгую систему, в которой каждое последующее отличается от предыдущего незначительно, одним-двумя элементами. Это облегчает детям освоение каждого упражнения на высоком исполнительском уровне, переход без особых затруднений от одного упражнения к другому. Это же обеспечивает соответствующее продвижение в развитии их вокальных навыков. Важно, чтобы переход к любому новому упражнению происходил только тогда, когда предыдущее упражнение будет достаточно освоено, поскольку оно как бы надстраивается над другим.

Если работа идет с заметными затруднениями для детей, значит надо более тщательно отработать предыдущее упражнение. Это скорей и верней приведет к успеху.

При освоении любого числа упражнений каждая вокальная тренировка всегда должна начинаться с работы над первым установочным упражнением и включать в себя весь последовательный ряд данных упражнений или их разумно сокращенный цикл, о чем будет сказано особо.

Каждое упражнение наглядно представлено в схеме-алгоритме как музыкальная фраза (двутакт) или как предложение (четырехтакт). Но и в том и в другом случаях записанное пропевается четырежды: два раза стаккато и два раза нон легато, т. е. в форме развернутого музыкального этюда.

Несколько позднее, при достижении достаточно четкого выполнения нон легато, можно включать пропевание упражнения в четвертый раз и штрихом легато.

Учитель прямо по ходу исполнения упражнения помогает детям краткими указаниями, например: «закрыли рот», «стаккато петь острее», «тише — это слабые доли», «больше опустить подбородок» и т. п. Учащиеся при этом корректируют свое исполнение, не прерывая пения. В результате, к моменту пропевания упражнения в заключительный (четвертый) раз, дети всегда добиваются во всем заметного улучшения.

При правильной работе новое качество выступает так отчетливо, что приносит истинное удовлетворение и учителю и детям. В связи с этим и учитель вполне естественно по ходу работы часто и ободряет, и поощряет детей возгласами: «отличное стаккато!» или «какой красивый звук!» Это радует детей и еще больше активизирует работу.

Нужно иметь в виду, что суть дела как раз и заключается в том, чтобы, тренируясь, не просто «набивать» голос, а каждый раз добиваться хоть небольшого успеха, небольшой прибавки в качестве тембра или в четкости атаки, в произношении гласного и т. п., т. е. постоянно достигать нового уровня вокальных навыков, вокальной культуры при исполнении одного и того же упражнения.

В этом едва ли не самая важная сторона метода: большинство детей никогда бы не добились на трудном материале песен того, чего они добиваются в условиях системы упражнений с минимальным шагом программы, которым они медленно, но верно идут к успеху.

Темп при пении упражнений выбирается оптимальный, чтобы дети справлялись с задачей, успевали выполнять все предписания, содержащиеся в схеме-алгоритме.

Очевидно, что в начале работы трудно петь в быстром темпе на стаккато и в медленном — на легато. В дальнейшем как раз к этому надо стремиться, углубляя дыхание, протягивая дольше звук, обогащая его тембр, изменяя динамику.

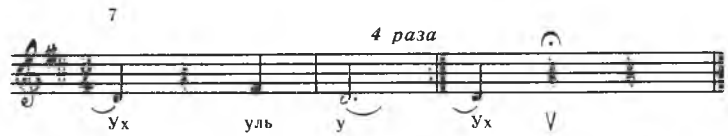
Стаккато, наоборот, следует делать все более легким и быстрым, развивая вокальную технику.

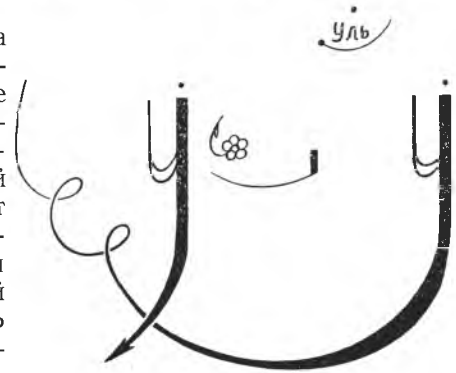
Тональность, как уже говорилось, меняется только по полутонам (вниз и вверх). Нужно при этом учитывать, что само упражнение может охватывать несколько ступеней. Например, если установочное пропеть в тональностях *до*$_1$, *си*$_м$, *си-бемоль*$_м$, то от ноты *ля*$_м$ можно петь уже второе упражнение, в котором верхний звук, III ступень, будет нота *до-диез*$_1$.

Естественно, что в работе одно и то же упражнение пропевается иногда (целиком, как этюд) в одной из тональностей и не однажды.

Всегда нужно остерегаться избыточной высоты звука и громкости. Главным должно быть качество звука, четкость и выразительность исполнения.

Следующее (второе) вокально-ладовое упражнение строится на тонической терции.





Здесь III ступень помещена на слабой доле и должна звучать легче тоники. Тогда яснее будет и ее разрешение в I ступень. Гласный *У* надо атаковать мягко, но четко. Мягкий согласный *ЛЬ* приближает звук, стимулирует высокое звучание. Это облегчает детям чистое интонирование высокой мажорной терции. Слог *УЛЬ* на стаккато надо петь как можно более кратко, легко и негромко, так, чтобы это прозвучало, как капелька, упавшая в воду: «Буль!..» В момент произнесения согласного *ЛЬ* губы должны быстро оттянуться в стороны, как на *УЛИ*. Это поможет ребенку более остро произнести слог, яснее и выразительнее (светлее) пропеть терцовый тон. Этот легкий звук затем вольется в последующий гласный *У* — тонику, которая должна прозвучать, наоборот, основательно и глубоко. Это получится, если рот хорошо открыть, опустив подбородок (как в «Кукушке»).

Чтобы все это получилось как нужно, соответствующим должно быть и движение руки.

Рука-указка после задержки на порожке движется вверх уже как бы для взмаха на сильную долю, но «по пути» легким кистевым движением указывает точку над *УЛЬ*, продолжая затем движение вверх до предела, чтобы потом уверенно погрузиться в жирную линию тоники.

При пении III ступени нон легато кончик указки скользит уже по дуге (под слогом *УЛЬ*), начиная от точки, которая опять отмечается легким уколом (как и на стаккато!). Соответственно и звук, начинаясь четкой и мягкой атакой (как и на стаккато!), затем протягивается на *У* и обрывается в конце доли на кратко произнесенном *ЛЬ*. Рука с указкой, находясь вверху, делает для этого небольшое, но четкое кистевое движение, указка замирает на мгновенье в вертикальном положении, где и обрывается звук. Тоника поется так же, как и после стаккато, о чем сказано было выше.

Следующие упражнения включают в себя не только новые ступени лада, но и новые гласные.

Правильному интонированию и выразительному произношению гласных значительно помогает то, что в схеме буквы пишутся на определенной высоте, а формой своей напоминают форму ротового отверстия при произнесении соответствующего гласного.

7 1—1390

Но хотя сами упражнения и организуют верную работу голосового аппарата, педагог может помочь ученику ускорить поиск более правильной певческой артикуляции гласных.

Произнести гласный *А* или *О* можно при разной форме рта и ротового отверстия: закрепленного положения рта для каждой гласной нет. Все же в артикулировании отдельных гласных есть что-то специфическое, что позволяет сформировать гласную в характерном для нее певческом тембре.

Не вдаваясь в сложную анатомию артикуляционных укладов и акустических характеристик гласных, мы на основе художественного критерия даем следующую установку детям, которая, как показал опыт, помогает им верно сформировать певческий звук соответствующего качества.

Гласный *У* — глубокий. Губы, мягкие, расслабленные, вытянуть вперед дудочкой, но при этом оттянуть вниз подбородок, увеличив ротовое отверстие.

Гласный *О* лучше всего образуется из самого *У*, только надо еще ниже опустить подбородок или, как мы говорим, открыть рот широко вниз. Тогда *О* получается полным, благородным.

На *А*, наоборот, надо представить, что рот широко открывается вверх (хотя верхняя челюсть и неподвижна). При этом рот достаточно, а по форме верно откроется и по вертикали, и по горизонтали. В этом случае *А* получится светлым, радостным, соответственно его основному художественному назначению. В отношении гласных *И* и *Е* прежде всего следует предупредить, что на начальном этапе работы они по своему тембру ни в какой мере не могут являться вокальным средством художественной выразительности. Поэтому их надо петь даже в песнях как можно тише, только «намеком», как бы про себя. И, вероятно, если говорить о художественном значении этих гласных, то оно прежде всего и заключается, по крайней мере до овладения высокой вокальной техникой, в отражении чувства осторожности, скромности и даже затаенности.

Русский гласный *Е* надо стараться приблизить по артикуляции к гласному *И* и при пении упражнений строить его, по форме, из последнего. Кстати, острые уголки губ, характерные для артикуляции *И*, следует сохранять и при артикуляции светлого гласного *А*.

Из сказанного выше становится понятным, почему на начальном этапе целесообразно основное внимание уделять открытым гласным *У, О, А*.

В целом со стороны артикуляции этих основных гласных дело обстоит так, что гласный *У* занимает по характеру раскрытия рта и положению нижней челюсти как бы среднее положение между *О* и *А*. Поэтому мы часто говорим ученикам просто: на *О* открывай рот вниз, а на *А* — вверх. Это особенно эффективно помогает, когда гласные *О* и *А* сопоставляются и зрительно (см. с. 101 книги).

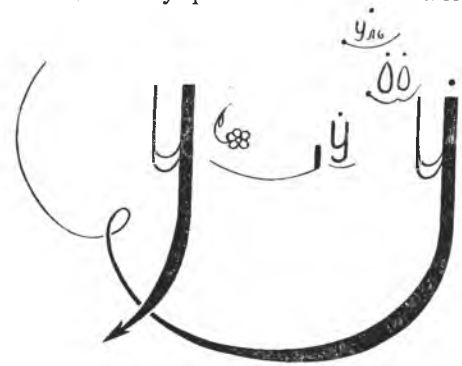
Для правильного интонирования также полезно иметь в виду, что

когда идешь вниз, звук надо углублять. А для этого следует и рот соответственно открывать вниз, больше опуская подбородок. Когда же мелодия идет вверх — звук надо осветлять, поэтому стараться открывать рот вверх.

Надо принять также за правило: при пении упражнений каждый последующий гласный строить из предыдущего, не делая никаких лишних движений ртом. Нужно только прибавлять или убавлять раскрытие рта в ту или другую сторону. Следует помнить, что экономия движений — это залог прогресса в совершенствовании любых навыков и показатель степени всякого мастерства.

Не будет лишним сказать учащимся, что движения рта — артикуляция — это художественная гимнастика для лицевых мышц. От этих движений и цвет лица, и само лицо становится красивее.

Схема вокально-ладового упражнения к комплексу № 3 [14] будет иметь вид:



Упражнение поется в двухдольном размере, но при работе над ним надо руководствоваться комментариями к предыдущему упражнению. Как видно из записи, на нон легато оба гласных *О* объединяются в один долгий звук, но вначале это сильная доля, а затем — слабая. Поэтому, как и на стаккато, громкость должна убывать. Это позволит выразительнее разрешить II ступень в тонику. Тому же послужит верная артикуляция гласных, о чем говорилось выше.

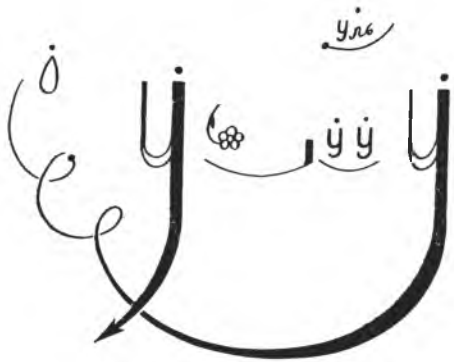
Упражнение № 4 построено аналогично и в комментариях не нуждается.

[14] См. здесь и далее нотный текст вокально-ладовых упражнений в Приложении (с. 143).

Разница лишь в том, что здесь на нон легато в долгом звуке *О* сильная доля оказывается в конце и, следовательно, звук должен усиливаться.

Так дети попутно учатся петь то диминуэндо, то крещендо, т. е. овладевают динамикой певческого звука.

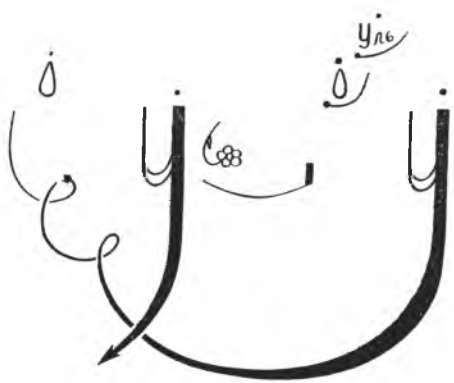
Упражнения № 5 и № 6 могут быть записаны в одной схеме:



Это удобно, т. к. позволяет их сопоставлять. Позднее можно даже комбинировать: петь поочередно то *УУ*, то *УЛЬ*. Новое трудное здесь — исполнение гласной *О* на II ступени лада, на третьей слабой доле (левая часть схемы).

Из предыдущего ясно, что на стаккато (первое и второе проведение по схеме) третью долю надо спеть как можно короче, показывая точку над *О* легким отрывистым кистевым движением (укол). На нон легато эту же долю надо показывать уже по дужке, которая начинается точкой (четкая атака). При этом указка, поднимаясь, скользит точно по дуге. Ее плавное замедленное движение и соответствующее протягивание голосом гласной *О* помогут лучше ощутить разрешение II ступени в тонику, звучание которой заканчивается активным выходом с последующим расслаблением на вдохе.

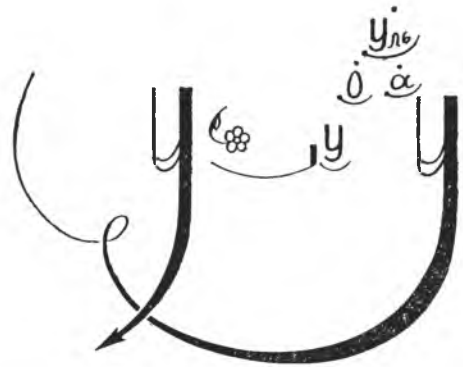
Во всех предыдущих упражнениях мы имели в этом месте лишь разрешение слабой доли в сильную, т. к. ступень оставалась неизменной (тоника).



В упражнении № 7 II ступень в одном случае поется не сразу за тоникой, а после взятия дыхания. Такое отставленное интонирование II ступени представляет определенную трудность и требует наличия у ребенка более развитых музыкальных представлений и, следовательно, развивает их.

В этом упражнении также впервые встречается случай, когда две разные ступени — II, III поются на одной доле. Это также требует от поющих некоторой вокальной техники. Здесь стаккато надо спеть очень легко, а вместо нон легато применить легато.

В упражнении № 8 как бы сопоставляются упражнения № 3 и № 4. Появляется гласный *А*.



Гласный *А* по характеру светлый звук, но именно поэтому петь его надо осторожно. Здесь он помещен в окружении темных гласных *У* и *О* и потому опасность крика уменьшена. Правильная артикуляция *А* облегчена тем, что этот звук поется сразу вслед за мягким согласным *ЛЬ*.

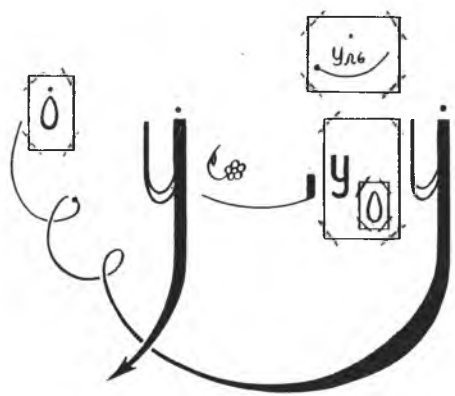
Упражнение № 9 оригинально только тем, что в нем применен четырехдольный размер.

Затруднений оно не вызывает. Следует только учесть, что этот размер может спровоцировать тяжелое звучание. Этого нужно избежать, ускоряя темп. Не надо также забывать о наличии здесь относительно сильной доли. Разрешение VII ступени очень ясное, по-

скольку сильная доля в этом размере более массивная, а последняя, слабая доля, наоборот, облегчена.

В упражнении № 10 объединены и сопоставляются интонации упражнений № 5 и № 9 и вместе с этим наиболее отчетливо противопоставляются тембры гласных — светлого *А* на II ступени и темного *О* на VII ступени [15].

Это упражнение в каком-то смысле подводит итог всему начальному этапу вокальной работы по схемам-алгоритмам. Можно заметить, что представленные выше упражнения в своих схемах отличаются в основном только в части комбинации гласных и ступеней, следующих непосредственно после вдоха (за порожком), или музыкальным размером. Основная структура алгоритма сохраняется всюду. Поэтому в работе удобно пользоваться не отдельными плакатами для каждого упражнения, а тремя-четырьмя типовыми. Замена гласных и их комбинаций производится с помощью сменных карточек стандартного размера, прикрепляемых к основе схемы. Например:



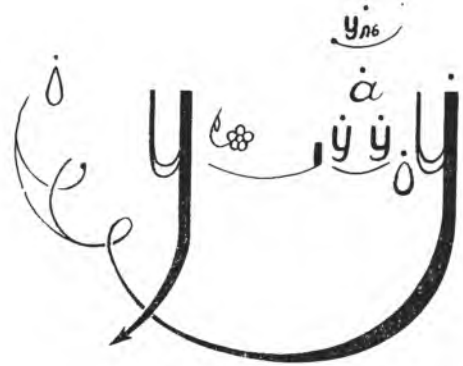
Из рисунка видно, что для замены отдельных гласных могут применяться сменные карточки и второго порядка. Это делает метод наглядной алгоритмизации упражнений очень гибким орудием в руках учителя.

[15] См. с. 97—98 книги.

Такой прием упрощает работу и выгоден не только с организационной стороны, но и тем, что оттеняет факт стабильности основных моментов операций в «технологии» постановки голоса и воспитания вокальных навыков. Кроме того, применение сменных карточек нацеливает детей на сопоставление частей упражнения и воспитывает у них способность к обобщению.

В заключение рассмотрения данной серии вокально-ладовых упражнений хочется еще раз предупредить, что недопустимо пение любого из них, начиная, например, сразу с нон легато (минуя стаккато). Это ведет не только к нарушению принципов организации верной работы голосового аппарата, но и к разрушению музыкальной формы упражнений, а следовательно, и к разрушению музыкального характера самих занятий.

Наряду с приведенной системой вокально-ладовых упражнений, имеющей в виду строгую последовательность в развитии певческих и слуховых навыков, для вокальной тренировки может применяться сокращенный вариант этой системы. Он включает в себя упражнения №№ 1, 2, 6 и 10 и записывается в единой схеме.



Общая схема записи ценна и тем, что позволяет наглядно оттенить, чем одно упражнение отличается от другого. Это особенно удобно, поскольку вся работа над упражнениями, как уже говорилось, должна строиться на их сравнении и сопоставлении. В работе по общей схеме такое сопоставление осуществляется и зрительно, и двигательно. Это значительно ускоряет процесс выработки вокальных (двигательных и слуховых) навыков, делает их более утонченными, гибкими и надежными.

Этот цикл упражнений отличается тем, что в него входят все три опорные гласные — *У, О, А,* причем в том порядке, в котором и следует над ними работать на первом этапе.

В интонационном отношении этот цикл также является изначально узловым для воспитания ладового чувства [16].

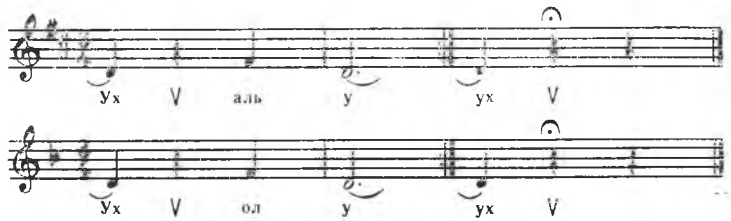
Мы видим на схеме, что если две слабые доли объединены в одну, то музыкальный размер упражнения становится двухдольным. В силу этого по данной схеме упражнения можно исполнять в двух размерах — трехдольном и двухдольном, сопоставляя эти размеры и даже исполняя упражнения в переменном метре.

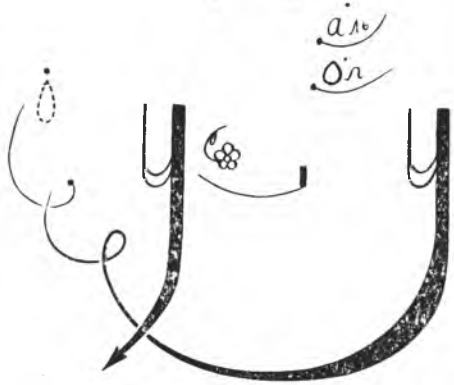
Преимущество общей сводной схемы, а вместе с тем и ценность метода сопоставления особенно ярко выступает в случае освоения минора. Этот лад выявляет свою музыкальную сущность именно

[16] В дальнейшем упражнения поются на два и на три голоса. Это обеспечивает включение в работу IV и VI ступеней лада.

в сравнении с мажором [17]. При работе с вокально-ладовыми упражнениями делать это особенно удобно. Здесь минор на характерной ступени окрашивается более темным гласным *О*. Наглядность записи разных гласных можно подчеркнуть не только формой буквы, но и цветом, что обостряет эффект сопоставления (например, *А* сделать алым).

8



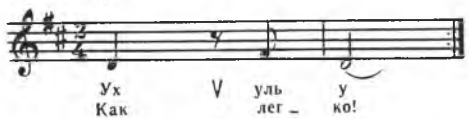


При такой работе надо добиваться, чтобы светлый или темный оттенок приобретала не только характерная III ступень, но и сама тоника на гласном *У*. Выразительное пение *А* или *О* на III ступени в мажоре и миноре позволяет певцу решить и эту задачу. Больше того. Если сопоставление мажора и минора вести на упражнении, где встречается еще и II ступень (на рис. 22 она дана пунктиром), то и эту, II, ступень нужно окрашивать в мажоре светлым, а в миноре темным тембром, открывая рот больше, соответственно вверх или вниз. Это придаст исполняемому упражнению выразительное, истинно музыкальное звучание.

Следует отметить, что все упражнения, представленные в Приложении, могут быть записаны и исполнены и в минорном ладу.

В целях эмоциональной интерпретации начальных вокально-ладовых упражнений, для углубления музыкальности их исполнения учащимися, некоторые из них полезно иногда пропевать со словесной подтекстовкой.

9



Мы остановились подробно на первом — основном и самом важном этапе работы с вокально-ладовыми упражнениями. Как видим,

[17] См.: М. П. Блинова. Физиологические основы ладового чувства. — Сб. «Вопросы теории и эстетики музыки», вып. 1. М., 1962, с. 83, 86, 99.

основная задача здесь — освоение формы вокально-ладовых упражнений, верное их выполнение во всех отношениях. Этим достигается: а) оптимальное певческое дыхание на основе предварительного активного выдоха и вдоха через нос; б) навык непринужденности звукоизвлечения, четкая и мягкая атака; в) хорошая свободная артикуляция опорных гласных *У, О, А* при раскрепощенной нижней челюсти; в результате — овладение полноценным певческим звуком в смешанном регистре в пределах середины диапазона, примерно октавы, и использование его при исполнении простейшего песенного материала.

Задача дальнейшей вокальной работы — это прежде всего развитие подвижности голосового аппарата и кантилены. Этого можно достигнуть за счет изменения темпа исполнения упражнений, а также за счет применения двухдольного размера (во всех упражнениях, начиная с установочного) и дробления ритма.

В первом случае упражнение на стаккато выполняется в более быстром темпе, а на нон легато и легато (четвертое проведение) его надо петь замедляя, широко и вольно. При этом вдох перед легато тоже замедляется и дыхание углубляется.

В двухдольном размере вдох и слоги, пропеваемые перед сильной долей, поются уже на одной и той же, причем слабой, доле такта и, следовательно, на одном движении руки (дужка-вдох и дужка под *уу* или под *Уль* как бы соединяются в одну). Задержка дыхания здесь должна происходить автоматически по навыку, приобретенному в предшествующей работе. Применение двухдольного размера предусмотрено и в работе по сводной схеме [18].

Пример дробления ритма представит нам упражнение № 2, если мы споем на III ступени не один, а два слога *УЛЬ*. Тогда на каждый слог придется одна восьмая длительности. Для того чтобы спеть их чисто, четко и ясно, требуется достаточная техничность, гибкость голосового аппарата и со стороны воспроизведения звука гортанью, и со стороны артикуляции.

В этом случае полезно после пропевания этих слогов дважды на стаккато пропеть их приемом «полулегато», т. е. первый слог как точку, а второй связать со следующей сильной долей. При этом очень хорошо выразится тяготение и разрешение в сильную долю, в тонику. Этим приемом на позднем этапе можно петь и установочное упражнение.

Наибольший интерес в соотношении развития подвижности и кантилены представляет собой вариант упражнения из-за такта.

10

В этой форме схемы подготовка дыхания выражена более активными движениями руки, что способствует и более глубокому дыха-

[18] См. с. 103 книги.

нию. Причем глубина дыхания может регулироваться «глубинной» дуги, изображающей слабую долю, в течение которой и берется дыхание.

В конце дуги (доли) — цветочек, остановкой в центре которого осуществляется на цезуре задержка дыхания. Последняя, здесь в конце фразы, также может естественно удлиняться. Этим укрепляется опора и активизируется атака.

Внесение в исполнение упражнений динамических оттенков естественным образом подготавливает певческий аппарат учащихся к умению филировать звук.

На новом этапе вводятся в упражнения гласные *И* и *Е*, но только на слабой доле такта и чаще в форме стаккато. Вводятся также наиболее вокальные сонорные согласные, активизирующие атаку звука.

Почти все упражнения, приведенные в книге, позволяют петь их и на два голоса. В этом случае первый голос поет на терцию выше. Двухголосие в вокальной работе весьма ценно. На продуманной вокальной и интонационной основе систематизированных упражнений и навыки хорового пения развиваются последовательно, естественно и надежно.

При пении вокально-ладовых упражнений весьма полезно иногда предлагать детям тактировать, тем более, что в наглядной записи метрическая сторона всегда четко отражена.

О художественном тактировании, которое осваивается параллельно и хорошо увязывается с описанной выше работой, рассказывается в следующем разделе.

5. МЕТРОРИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ, ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТАКТИРОВАНИЕ. ПОНЯТИЕ О ТАКТЕ, О СИЛЬНОЙ И СЛАБОЙ ДОЛЯХ. ЗАПИСЬ МЕТРА

Показать детям сущность метра в связи с песней очень трудно. Этот компонент мелодии скрыт в ней, заслонен ритмом, звуковысотным и ладовым движением.

Пусть поэтому учитель, «не мудрствуя лукаво», просто скажет детям:

— Мы знаем, что бывают высокие и низкие музыкальные звуки. Но, оказывается, они различаются еще по силе: одни сильнее, другие — слабее. Как же в музыке распределены сильные и слабые звуки? Вы это сейчас поймете и сами скажете мне.

Два мальчика играли. Они решили изобразить, что бьют в барабан. Один мальчик застучал так (учитель стучит негромко ладонью по стеклу с одинаковой силой и неравномерно), а второй мальчик стал стучать так (учитель стучит четко, чередуя сильный удар со слабым — на $\frac{2}{4}$; соблюдает и форму, давая общее число тактов кратное 4, лучше всего 8 тактов; подчеркивает метр и эмоционально — характером движения). Какой же мальчик стучал лучше?

Дети, конечно, отдают свои симпатии второму. Учитель одобряет их выбор и уточняет с помощью самих же детей, что второй мальчик стучал равномерно и у него чередовались сильные и слабые звуки. Учитель показывает еще раз и говорит при этом:

— Сильный — слабый, громко — тихо... В музыке вот так же сильные и слабые звуки всегда строго чередуются, они приведены в порядок.

Учитель снова демонстрирует детям метрическую пульсацию, опуская сверху вниз правую руку на неподвижную левую и приговаривая: «громко — тихо». Причем на сильной доле ударяет ладонью (о ладонь), а на слабой — большой и средний пальцы правой руки соединяет в колечко (как при вокальной работе), которым прикасается мягко и упруго к ладони левой руки [19].

— Так стучат и в барабан. Поэтому барабан — музыкальный инструмент. Ударный музыкальный инструмент. Звуки его по высоте не меняются. Он отбивает только: сильный — слабый звук, громко — тихо. Но барабан — очень важный инструмент. В духовом оркестре большой барабан всегда идет впереди, как командир!

Мы с вами тоже будем играть в барабан. Барабанов у нас нет, но у нас есть руки. Вы будете руками играть, как в барабан, а я буду на рояле (баяне) изображать оркестр.

Такая игра, а вернее, такие занятия будут проводиться на каждом уроке. Назначение их — не только развитие метроритмического чувства: дети приобретают навык тактирования, который используется затем при пении по нотам.

[19] Такое движение наиболее «хореографично» и благоприятно для постановки руки при игре на любом музыкальном инструменте.

Движения и порядок движений отрабатываются сначала без музыки. Учитель должен добиться строгого и серьезного отношения к этим занятиям, иначе при тактировании под музыку они превратятся в баловство. Нужно всегда напоминать детям, что музыка требует порядка и четкости: если в оркестре один играет неверно — плох весь оркестр.

По команде учителя: «Приготовились», — дети кладут ногу на ногу, затем левую руку на свое колено ладонью вверх, а на нее (ладонь — к ладони, крестом) — правую. По команде: «Начали», — они отмечают сильные и слабые звуки так, как это делал учитель.

После удара рука всякий раз приходит в верхнее положение, которое является исходным для следующего движения-удара. Первый взмах руки (движение вверх в «исходное положение» из положения «приготовились») в расчет не берется. Дети делают его машинально, занося руку для удара.

В дальнейшем они рефлекторно будут использовать тот же ауфтакт (начальное движение руки вверх) для певческого вдоха (этому не нужно будет даже учить).

Важно добиться в движении правой руки непрерывности и ровности, нельзя позволять, чтобы она задерживалась на левой. Рука должна подниматься четко, упруго, легко и свободно («отскакивать, как мячик») и на достаточную высоту, но и не слишком высоко, не выше уровня глаз («так, чтобы ее всегда видеть»).

Сверху смена положения развернутой кисти на колечко и обратно должна происходить вместе со сменой направления движения вверх-вниз, не ранее. Мы говорим детям: «Кисть раскрывается, как парашют». Рука в запястье всегда гибка и свободна. Локоть не отвисает.

Как и в вокальной работе, на сильной доле рука работает от плеча, на слабой доле — больше кисть.

Учитель должен особо позаботиться о движении на слабой доле. Надо следить, чтобы оно не обрывалось раньше времени, чтобы слабая доля «доводилась» до конца. Для этого нужно предлагать детям делать в конце каждого упражнения остановку, чтобы проконтролировать выполнение слабой доли.

Во время тактирования дети приговаривают напевно (обязательно протягивая гласные) и выразительно «громко—тихо», при этом хорошо открывая рот, особенно на первом ударном *О* в слове «громко».

Протягивание последней гласной в слове «тихо» заставляет детей продлить до конца и движение, что особенно важно для слабой доли. Одновременно такое напевное «приговаривание» подготавливает детей к осознанию самих движений и к предстоящему пению (с тактированием) по нотам.

Начинать упражнения нужно в медленном темпе, чтобы дети успевали сознательно выделять сильную долю и «дотягивать» слабую. Надо учить детей изменять интонацию голоса от такта к такту, делая кульминацию на 3-м (или 7-м) такте музыкального построения.

Для того чтобы дети скорей и лучше усвоили смысл и интонацию

кульминации, а вместе с тем и форму музыкального предложения— вступление, развитие и его завершение, полезно предложить детям, тактируя, прочесть знакомое четверостишье в хореическом размере. Например:

Осень наступила,
Высохли цветы,
И глядят уныло
Голые кусты.

Здесь в третьей фразе «И глядят уныло» дети по опыту чувствуют интонацию. Если на *И* сделать четкий акцент, то на слове «глядят» дети сами понизят голос, а на слове «уныло» голос пойдет вверх. Полезно иногда прочесть с детьми и другие стихи, при этом тактируя.

Когда движения будут достаточно отработаны, помимо «громко—тихо» вводится проговаривание других антонимов. Варианты дети подсказывают сами. Например, «грубо — нежно», «прямо — криво». При этом желательно вначале отбирать такие пары слов, чтобы на сильную долю под ударением приходился более открытый гласный *а, о, у,* а не *е* или *и*. Это позволит детям вокальнее и отчетливее выражать голосом отношение долей и по силе, и эмоционально.

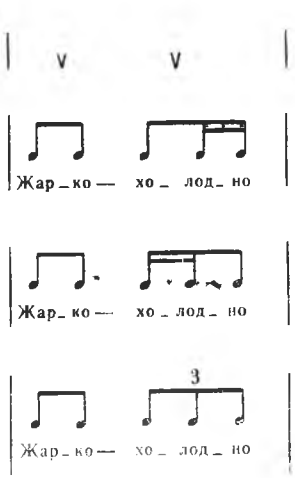
Упражнения с антонимами (эти занятия проводятся тоже в виде игры) учат детей выразительному произношению, развивают их артикуляционный аппарат, мимику, жесты.

Полезно при понижении и повышении голоса в третьем такте подчеркнуто глиссандировать голосом — на сильной доле вниз до предела, на слабой — вверх, тоже до предела. Детям интересно, а это благоприятно сказывается на развитии диапазона певческих голосов детей в смешанном регистре, поскольку в речи дети используют натуральный микст.

Эти же занятия являются весьма эффективным средством развития собственно метроритмических навыков.

Ритмические фигуры, которые образуются в словах из слогов, можно бесконечно разнообразить. Важно то, что этот ритм, реализуемый с помощью голосового аппарата, накладывается на метрическую сетку тактирования, выполняемого при активном участии кистей рук. Этим создаются значительно лучшие условия для развития метроритмических способностей и навыков детей (по сравнению с тем, что могут дать другие движения). Кроме того, здесь более ярко и тонко может проявляться и развиваться эмоциональность детей. Все это делает такие занятия музыкальными, и у детей воспитывается истинно музыкальное метроритмическое чувство, а не просто «ритм».

Использование стихов и антонимов в работе по метроритму является хорошим примером межпредметной связи урока музыки и урока родного языка. Такая связь особенно перспективна в условиях воспитания смешанного голосообразования у детей, когда певческие и речевые навыки не противоречат друг другу. Учителю начальной школы не мешает подсказать, что ему надо использовать на своих



уроках дополнительные возможности детей в отношении голоса и артикуляции.

После достаточного усвоения приемов художественного тактирования в двудольном размере можно предлагать детям тактировать на три и на четыре.

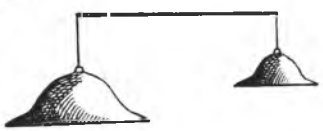
В трехдольном такте вторая слабая доля показывается опусканием «колечка» не в ладонь, а ближе к кончикам выпрямленных пальцев левой руки. «Колечко» отталкивается, как от трамплина. При этом движение и проговариваемый слог дольше протягиваются, что создает нужный эффект тяготения в следующий такт.

Четырехдольный такт рассматривается как сумма двух двудольных, из которых первый — сильный такт, а второй — слабый. Поэтому первый такт показывается, как это было описано выше, а при показе второго, слабого такта, с его относительно сильной долей, правая рука опускается уже не в ладонь, а в пальцы левой руки. Этим слабый такт смягчается.

Антонимы на слабом такте произносятся те же, но более мягко, каким является и само новое движение.

Организации описанной работы по метроритму значительно помогает применение так называемых метро-игрушек. Это игрушечные шумовые инструменты. Каждый состоит из 2-х или 3—4-х разных по размеру, но одинаковых по форме частей — долей такта.

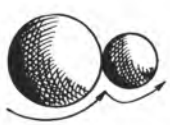
Барабан



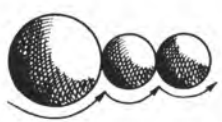
Тарелки

Треугольник

Особенно удобен, прост в изготовлении и в обращении «инструмент», который у нас получил название «говорящий такт». Игрушка представляет собой вырезанную из плотного картона (тонкой фанеры, пластмассы, жести) плоскую фигурку, изображенную на рис. 25.



Двухдольный



Трехдольный

Четырехдольный

Один из учеников, стоя перед классом как дирижер, держит игрушку за ручку левой рукой, а правой толстым концом короткой указки, наносит удар то по большой, то по малой площадке игрушки. При этом все дети синхронно тактируют и произносят «громко — тихо» или другие антонимы.

Начало тактирования дирижер организует словами: «Приготовились... начали!», — как это делается и при пении вокально-ладовых упражнений по схеме алгоритма. Движения руки дирижера должны быть точно такими же, как при тактировании, — гибкими, пластичными. На сильной доле ударять плашмя, а на слабой — только прикасаться кончиком палочки. Держать палочку в руке надо так, как показано было на рис. 10, только за тонкий конец [20].

Эту игрушку можно применять разнообразно. Из отдельных фигур-тактов составляются фразы, предложения, тогда помощниками учителя становятся сразу несколько ребят.

Можно использовать игрушку, не ударяя по ней, а обводя рукой или тонким кончиком указки по выпуклым контурам — краям «долей».

Если игрушку повернуть на 180° вокруг вертикальной оси, то проводится тактирование из-за такта. Надо учесть, что тогда понижение голоса перед кульминацией падет на последнюю слабую долю второго целого такта, а повышение — на сильную долю следующего, третьего целого такта.

Игра становится интереснее, когда дирижер меняет темп, делает неожиданные остановки. Это воспитывает внимание детей, обостряет их двигательную реакцию.

Во всех приведенных случаях метроритмической работы движения руки всегда отмеряли доли, а ритмический рисунок создавался речевыми движениями (проговариванием слогов). Метро-игрушки позволяют и сам ритмический рисунок создавать движениями руки, накладывая его на разные «доли» игрушки. Например, один удар — на сильной, два — на слабой. Больше того, здесь можно имитировать и длительности «процарапыванием» по соответствующей «доле» игрушки.

Это подводит детей к осознанию смысла длительности звука не отвлеченно, а в связи с музыкальным метром.

Метрические упражнения увязываются с начальными уроками по физическому воспитанию, с обучением детей гимнастической ходьбе под счет. Хорошо, если преподаватель по физическому воспитанию учтет организующее значение метрической пульсации (сильной и слабой долей) в своей работе. Учитель музыки должен это ему подсказать. Это и есть межпредметная связь. От этого выиграют оба предмета, а главное, выиграют дети.

Во всяком случае у себя на уроке учитель музыки должен также практиковать разнообразные движения (игры, маршировку, хороводы) под музыку, но уже в виде отдыха.

Параллельно с описанной работой дети учатся использовать движения художественного тактирования при разучивании песен, слу-

[20] Это, последнее, относится к работе с любой метро-игрушкой.

шании музыки. В этом случае они на сильной доле уже не делают хлопка, а лишь слегка прижимают ладонь к ладони. Художественное тактирование и здесь помогает детям лучше чувствовать музыку и осознавать ее форму.

Такая работа позволяет при тактировании добиться не только четких, но и пластичных, красивых, эмоциональных движений. Полезно сказать детям, что правая рука «как бы танцует» на ладони левой. Такое впечатление действительно создается, когда дети выразительно тактируют под музыку.

Необходимо, чтобы движения самого учителя были всегда красивыми и воодушевленными, чтобы учитель обращал на это внимание и детям за это выставлялись соответствующие оценки. Движения по тактированию могут естественно превратиться со временем в самые совершенные по выразительности движения рук дирижера.

Во всех случаях музыкальный материал должен быть метрически ясен. На первых порах важно, чтобы мелодия, под которую дети тактируют, начиналась с сильной доли и чтобы сильные доли не были раздроблены.

В дальнейшем важно только более четко выделять сильную долю при исполнении любого музыкального материала.

Удобны песни, которые дети поют или могут позднее петь на уроке, особенно колыбельные (например, «Гули-гули» и др.), а для исполнения на рояле — польки (например, «Мишка с куклой» и др.), а также маршеобразная и плясового характера музыка (например, «Парад на Красной площади» А. Островского, «Барыня» и др.).

Когда учащиеся усвоят правила тактирования и приобретут некоторый навык, детям дается следующее понятие о такте, исходящее из их опыта: каждая повторяющаяся пара ударов — сильный — слабый, сильный — слабый — называется т а к т о м.

Следуют показ, вопросы, упражнения. «Сделай, покажи один такт, два такта». Дети отвечают (показывают) по одному и всем классом (в том числе и под музыку).

Затем дается понятие о доле такта. Детям напоминают, что доля как часть целого знакома им из жизненного опыта (доля яблока, долька апельсина).

— В такте тоже различают части, или доли. Сильный удар — сильная доля. Слабый удар — слабая доля.

Понятие закрепляется:

— Какую долю я показал? Покажи (отметь) слабую долю! Покажи весь такт! Которая из долей сильная? Которая — слабая? И т. д.

Оба понятия (такт и доля) закрепляются тут же еще лучше с помощью записи метра. Детям показывают знак, которым обозначается движение руки вниз и вверх.

Приводится запись. V v V v

Учитель спрашивает: «Почему второй знак в каждой паре меньше?» — («Потому, что это слабый удар».) — «Почему знаки записаны парами?» — («Потому, что удары чередуются: сильный — слабый, сильный — слабый».)

Разъясняется, что каждая пара знаков, обозначающих сильный и слабый удар, соответствует такту. Учитель говорит, что для удобства в записи такты отделяются (отгораживаются) друг от друга черточками. |V v |V v ||

Записывая это на доске, учитель проговаривает: «Громко — тихо... громко — тихо».

В записи третьего такта выражается и то, что на сильной доле голос глиссандирует вниз, а на слабой — вверх.

Для закрепления понятий задается вопрос: «Сколько тактов здесь записано?» (Вызванные к доске ученики показывают «первый такт» и «второй такт».)

Учитель поясняет, что черточки, разделяющие такты, называются т а к т о в ы м и ч е р т а м и. А занятия с движениями-ударами (сильный — слабый) называются т а к т и р о в а н и е м.

Теперь работа над метрическими упражнениями (с «приговариванием» и без него) должна проходить всегда в связи с записью (на доске). Поэтому уже здесь целесообразно познакомить детей со знаком повторения :|| и его применением, чтобы не тратить лишнее время на запись более чем четырехтакта.

Дается понятие и вводится знак паузы (Z), равной доле. Метрические упражнения с паузой очень интересны и полезны для организации движений детей, развития чувства метра. Учитель, как правило, тактирует вместе с детьми, делая движения перед самой записью, чтобы привлечь к ней внимание (затем это может делать и один из учеников).

Работать по записи надо с той же указкой и держать ее, как это делается в вокальной работе. На сильной доле работает вся рука, от плеча, и указка может опускаться ниже записи. При показе слабой доли движется только кисть, и кончик указки точно проводит по знаку доли. Это очень важно соблюдать, так как подобный показ долей будет осуществляться и при чтении нотной записи.

Время от времени учитель проверяет умение детей самостоятельно следить за записью. Важно добиться, чтобы дети не делали хлопков или движений сверх тех, что указаны. В конце последней слабой доли дети должны задерживаться, остановив руку в верхнем положении (для контроля).

При показе по записи также полезно менять темп и делать неожиданные остановки для контроля внимания класса.

Количество записанных тактов не должно превышать четырех (с повторением). Более длинные упражнения для детей пока утомительны.

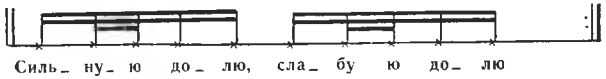
Теперь термины «такт», «доля такта», «тактирование» и т. п. должны твердо войти в лексикон учителя и детей на уроке.

8 1—1390

«Ты сильную долю тактируешь неверно», — делает кому-то замечание учитель, указывая при этом на соответствующий знак в записи.

Теперь дети должны приговаривать при тактировании так: «Сильная... слабая...» (доля). Позднее удобно применять форму винительного падежа: «Какую долю тактируешь?» — «Сильную долю, слабую долю». Гласные *У* на конце этих слов весьма благоприятны в вокальном отношении.

Слова и здесь надо произносить так, чтобы слоги образовывали вполне определенные ритмические отношения:



Вся эта работа по развитию метроритмического чувства и навыков художественного тактирования подготавливает детей к следующему этапу работы.

6. ПОНЯТИЕ О ДЛИТЕЛЬНОСТИ ЗВУКА. ПЕНИЕ МЕТРОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПО НОТАМ

Детям показывают и объясняют, что звуки в музыке имеют разную длительность. Это можно сделать на примере простой песни, но лучше использовать для этого попевку на одном звуке, где звуковысотные отношения не заслоняют сути дела (попевка исполняется не со словами, а на гласный *У*).

Теперь учитель, протактировав один двухдольный такт, спрашивает: «Что я показал?» Дети отвечают.

Затем учитель дает настройку (например, трезвучие *фа мажор*) и поет, тактируя, на гласный *У* тонику — один звук на сильную долю и один звук — на слабую.

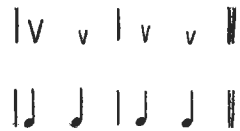
И снова спрашивает: «Что было теперь? Дети должны понять, что учитель в этом случае не просто тактировал, а спел один двудольный такт.

Затем выясняется, что он пел на каждую долю один звук: на сильную долю — один звук и на слабую — один звук. Дети также учатся петь такт, где каждый звук длится всю долю. Поют, конечно, строго тактируя (со всеми «приготовились» и «начали»), как они научились ранее. На сильной доле звук должен быть насыщеннее.

На вопрос учителя, какой длительности звуки они пели, дети отвечают: «По одному звуку на долю». Когда эта задача практически освоена, учитель говорит, что музыкальный звук записывается знаком, который называется н о т о й (пишет на доске четвертную ноту).

Дает определение музыкального звука как красивого, выразительного, четко звучащего. Приводит примеры и немузыкальных звуков (стук, шорох и т. д.).

Затем приводит на доске две параллельные записи:



— По верхней записи мы тактировали, а теперь мы написали ноты и можем петь по ним. Здесь записано по одной ноте на каждую долю, и петь надо на каждую долю один звук.

Учитель добавляет, что по нотам поют обязательно с тактированием, чтобы знать, как петь — какую ноту сильно, а какую — слабо, и сколько нот приходится на долю.

Теперь дети тактируют и поют по нотам всем классом, группами, по одному. Если предшествующая работа проведена хорошо, то дети и при пении по нотам будут рефлекторно выделять голосом (в связи с движением руки) сильную долю. Все же целесообразно первое время и в записи делать нотный знак на сильной доле крупнее, чем на слабой. Тогда сопоставление звуков будет облегчено наглядностью.

При пении по нотам очень важно следить за одновременным вступлением детей на сильной доле и за пропеванием до конца слабых долей и особенно — заключительной слабой доли.

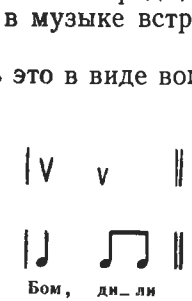
Нельзя позволять никому петь по нотам без тактирования. Кто не тактирует, тот фактически поет только за другими. Такие ученики ничему не учатся (сознание, а следовательно, и самоконтроль отключены) и, сбиваясь, мешают всему классу.

Тактирование при пении, будучи эмоционально насыщенным движением, делает само пение детей эмоциональным, организующе влияет на всю работу в классе. Движения руки в чисто моторном, физиологическом плане активизируют и упорядочивают движения самого голосового аппарата (имеет место и обратное положительное воздействие). Учитель должен учитывать это в работе и добиваться всегда четких, красивых движений.

Первые нотные примеры для пения также не должны превышать двух тактов. Когда дети поют группами, включающимися последовательно одна за другой, можно давать задачи и в 4 такта.

После того, как дети освоили предыдущее, учитель показывает на примере попевки, что в музыке встречается не только один, но и два звука на долю.

Еще лучше предложить это в виде вопроса — сколько звуков было на каждую долю:



Этот пример учитель поет (тактируя), затем на гласную *У* в медленном темпе, чтобы дети хорошо усвоили, как надо петь два звука

на долю: один звук при движении руки вниз, а второй — при движении вверх [21]. При показе надо чуть-чуть задержать руку и в нижнем, и в верхнем положениях, чтобы дробление звука было четким.

Учитель показывает детям способ записи двух звуков, приходящихся на долю (две восьмые, связанные ребром).

Демонстрируются простейшие нотные примеры, где встречается эта ритмическая фигура [22].

После работы над такими задачами учитель может предложить детям песенки-попевки, которые до этого они пели на слух.

— Теперь я запишу нотами песенку, и мы споем ее по нотам. Вы должны узнать, что это за песенка. Тогда мы споем ее и со словами...

На доске записывается без слов нотный текст первой фразы одной из таких песенок (например, «Бом, дили бом...»).

Песенка читается по нотам на гласный *У*. Обычно дети далеко не сразу узнают при чтении по нотам то, что раньше пели на слух со словами. Момент узнавания песенки очень важен не только в чисто слуховом плане (как осознание слуховых представлений), но и с педагогической точки зрения: дети испытывают большую радость, когда узнают песенку (этот момент надо всегда использовать как стимул для работы по чтению нот).

Пропетые таким образом по нотам попевки и песенки (такие, как «Андрей-воробей», «Сенька-Везенька», «Ай, ду-ду», «Скок-поскок» и др.) отрабатываются еще вокально и исполняются со словами, выразительно, с включением игрового момента [23]. Например, приведенную ранее попевку «Бом, дили бом» дети поют, начиная в медленном темпе, как бы «раскачивая колокол», затем все более ускоряя его (что совпадает с сюжетом); особенно быстро поют строки:

Бежит курочка с ведром,
Заливает кошкин дом...

В заключение дети поднимают правую руку (выбрасывают вверх, как брандспойт) и восклицают: «Пши...» — изображая момент тушения пожара (льется из рукава вода, и огонь шипит!).

Дети (даже в 3-м классе) с огромным удовольствием, с большой эмоциональностью поют и разыгрывают эту и другие подобные песенки-попевки на одном звуке. Разучивание их по нотам делает эту работу более серьезной и основательной.

Пению всегда предшествует разбор нотного текста. Затем дается настройка в удобной для пения тональности. Необходимо также «настроить» детей на определенную метрическую пульсацию (в данном случае — двудольную). Для этого достаточно протактировать с детьми 2—4 такта, приговаривая: «Громко—тихо...». Вслед за

[21] О целесообразности такого тактирования см.: А. Л. Островский. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. Часть II. М., 1954, с. 229; Д. и Т. Огородновы. Опыт музыкального воспитания в школе-интернате, с. 18—19.

[22] См. комплекс 1 Приложения.

[23] Остальные фразы попевок с их ритмическими вариантами поются на слух (они, как правило, подобны первой).

этим дается окончательная настройка в избранной тональности. Дети интонируют отдельно тонику и со словами учителя: «Приготовились... начали...» — поют, тактируя, по нотам (на тонике, на гласный *У*).

Петь следует легким, ненапряженным звуком, хорошо открывая рот, выразительно. Дети при этом лучше слышат и контролируют себя, легче осознают свои движения. В связи с этим такую работу надо вести без сопровождения.

Начинать работу надо в медленном темпе и наращивать темп (оживлять пение) по мере освоения задачи всем классом. Тональность, в которой поют дети, следует чаще «напоминать». Для этого в перерывах между пением берут легким звуком соответствующее трезвучие на рояле (баяне). Иногда эту тональность по ходу работы приходится сменить, если пение детей имеет тенденцию к повышению или понижению.

Дети укладывают теперь свое прежнее умение петь гласный *У* стаккато и легато и свое умение тактировать в строгие рамки записанных тактов и нот определенной длительности.

Для многих детей осознание в собственном пении смены сильных и слабых долей, и особенно длительности пропеваемых звуков и их отношений — непростая задача.

В то же время без осознания своих движений, без контроля за ними не может формироваться никакой навык. В дальнейшем при автоматизации движений контроль сознания будет уменьшаться, но он должен быть всегда наготове. Миновать фазу осознания в процессе формирования навыка никак нельзя. Это учитель должен знать твердо.

Между тем, именно тут учителя (и даже методисты) допускают главную ошибку при обучении детей пению по нотам. Нетерпение, торопливость приводят к нарушению принципов сознательности, комплексности и непринужденности в процессе выработки навыка, а вместе с тем — и к ликвидации возможности всякого прогресса в развитии навыков и способностей детей.

Многие дети именно на данном этапе выключаются из общей работы. Из-за этого разрушается дальнейшая работа всего класса. Нарушение норм и последовательности в обучении пению по нотам сразу сказывается и на вокальном воспитании детей (об этой зависимости уже говорилось). Урок становится неинтересным, безрадостным и для учеников, и для учителя. «Выход» находят в том, что дети подпевают учителю или «читают по нотам» разученную ранее мелодию.

Поэтому учитель здесь не только не должен торопиться, а, наоборот, обязан замедлить продвижение, давая возможность всем детям войти в курс дела. С особой тщательностью при пении по нотам надо следить за важнейшим качеством звукоизвлечения — непринужденностью. Нужно иметь в виду, что она тесно связана и с непринужденностью движения руки учеников и учителя при тактировании. Очень важно также не давать детям петь за другими, не глядя в ноты. Этого можно добиться, если учитель, тактируя

указкой, будет показывать ноты [24], которые поют дети, менять темп исполнения и даже делать иногда остановки. Последние полезны еще и тем, что учитель предлагает детям в этот момент подумать о последующем звуке или звуках. Этот прием — хорошее средство для развития у детей способности осознавать музыкальные представления, т. е. для развития их так называемого внутреннего слуха, без которого не может прогрессировать навык чтения нот.

Еще одним способом заставить детей при пении не терять из виду ноты является пение «цепочкой». В этом случае группы или отдельные ученики поют по нотам друг за другом (по сигналу учителя), как бы передавая эстафету (не нарушая при этом музыкального движения). Этот прием можно так и назвать — «Эстафета».

Параллельно должна вестись работа по слуховому анализу. Учитель играет или поет метроритмические задачи, а ученики слушают и на слух, но с помощью тактирования, определяют, сколько звуков-нот на долю приходится в каждом случае. Они так и отвечают: «Первый такт. На сильной доле — один звук (или два звука), на слабой доле — два звука (или — один звук)». Правильные ответы записываются на доске (учителем). В заключение по этой записи поют отдельные ученики, группы, весь класс. Ответы отдельных учеников по диктанту, а также пение по нотам оценивается учителем. Оценка выставляется в журнал.

Позднее дети могут записывать такие диктанты самостоятельно, в тетрадях. На первом этапе в тетради и на доске совсем не нужен нотный стан. Должна быть проведена только одна или две линейки, где дети пишут диктанты на одном звуке.

12

Клеточный фон и расстояние между линейками должны быть оптимальных размеров: в тетради — не менее 5 мм, а на доске — не менее 6—7 см.

Это поможет всем детям гораздо быстрее и лучше освоить не только чтение, но и правописание нот.

Необходимость и полезность только что описанной работы становится особенно ясной при переходе к чтению по нотам звуковысотных ладовых отношений.

7. ПОДГОТОВКА К ПЕНИЮ ПО НОТАМ СООТНОШЕНИЯ ДВУХ ЗВУКОВ КАК СТУПЕНЕЙ ЛАДА

Для развития звуковысотных представлений на определенном этапе можно перейти к пению тех же попевок-песенок не только на тонике, но и на других тонах трезвучия. Тональности, конечно,

[24] Это следует поручать делать и кому-нибудь из хороших учеников, как это предлагалось при пении по схематической записи на доске вокально-ладовых упражнений.

надо подбирать так, чтобы не выходить за пределы рабочего диапазона голосов детей. Можно затем петь разные части одной попевки или песенки на разных тонах. Но в том и другом случае начинать и особенно заканчивать следует всегда на тонике. Например, выбрав пониже тональность, петь ту же попевку «Бом, дили бом» со слов *«кошка выскочила...»* — на терции; со слов *«бежит курочка с ведром...»* — на квинте, а заключительное *«пши...»* — на тонике (в сопровождении трезвучия).

Можно также, выбрав удобную тональность (*ре-бемоль* или *до мажор*) и проработав ту же попевку отдельно на тонике и терции, попытаться петь ее сразу на двух тонах (в терцию), разделив класс на две группы или предоставив каждому выбрать самому более удобный для него тон. Тогда в классе прозвучит пока еще «стихийное» двухголосие, сначала при поддержке инструмента или голоса учителя, а потом и без поддержки. Пусть двухголосие не будет совершенным, но это очень полезное занятие для развития ладового чувства детей и их гармонического слуха. После работы, которая предшествовала этому, большинство детей находит верхний тон. Можно попытаться петь попевку на двух звуках, выбрав терцию и квинту, а не тонику и терцию [25]. Во всей этой работе противопоставляются звуки, разные по высоте, — устойчивые ступени лада. С той же целью в это время поется с детьми и песня-игра «Кукушка» (см. с. 87), но запевают уже все дети или солисты.

Параллельно проводится, конечно, вокальная работа на упражнениях. На этом этапе прорабатываются вокально-ладовые упражнения комплекса 1 и 2. Продолжается и систематическая тренировка умения различать звуки разной высоты (до тонической терции).

Эти занятия подготовят детей к важному этапу работы: пению по нотам двух звуков как отношения разных ступеней лада. Предшествующая работа по метроритму облегчает этот переход. Главная трудность теперь будет заключаться в верном интонировании соотношения звуков по высоте, а не по длительности, как было до этого.

Детям предлагают послушать, а потом спеть звуки тонической терции (в тональностях *ре* или *ми мажор*). Внимание их сосредоточивается на соотношении двух звуков, из которых один, более высокий, как бы «вливается» в другой, низкий. Следует вопрос: «Подумайте, а как бы нам записать эти звуки, чтобы было понятно, что они разные — один выше, другой ниже?» Ребята дают чаще всего правильный ответ: «Один звук надо записать выше другого».

Объясняется способ записи разновысотных звуков [26].

13

14

[25] Помимо всего, такая работа с последовательным усложнением исполнения одного и того же материала приучает детей к творчеству, активизирует их музыкальный слух.

[26] Нотная запись на этом этапе ведется без ключа. При релятивной системе записи сначала, на первой линейке, записывается более низкий звук, тоника, а III ступень — на второй линейке.

Дети поют по нотам сначала на гласный *У*, затем со слоговыми названиями.

После этого ноты записываются в обратном порядке и проводится такая же работа. Затем восходящая и нисходящая терции противопоставляются друг другу в одном примере. (Пример 14.) Перед пением второго такта полезно сделать остановку и дать детям «подумать» о той ноте, которую они только что пропели и которую нужно повторить в следующем такте.

После такой подготовительной работы можно перейти к чтению систематизированных упражнений по сольфеджио, начиная с комплекса 2 [27].

Работа идет продуктивнее, когда ноты пишутся на плакате или доске без лишних линеек. Но можно работать и в системе *до мажора*, объяснив значение добавочной линейки.

8. РАБОТА НАД СИСТЕМАТИЗИРОВАННЫМИ УПРАЖНЕНИЯМИ ПО СОЛЬФЕДЖИО

Сущность построения и систематизации предлагаемых упражнений по сольфеджио изложена ранее, в главе I. Здесь постараемся уяснить основные принципы и практические приемы работы.

Заголовок каждого комплекса говорит, над какой ладовой интонацией ведется работа [28].

Каждое упражнение состоит из двух частей, которые сначала прорабатываются порознь (с повторами). Уже в этой стадии должен содержаться элемент противопоставления, который особенно должен быть подсказан детям при пении упражнения целиком («Здесь так... А здесь так...»). Для закрепления навыка полезно менять порядок пения его частей.

Нужно добиваться от детей сознательности в каждом шаге работы, не допуская с их стороны механического копирования учителя или эксплуатации собственной памяти, когда ребенок, уловив «мотив», поет рефлекторно, не думая, не контролируя себя [29].

В связи с этим учитель должен критически отнестись и к собственным подсказкам. Нельзя не только подпевать или подыгрывать, но нужно как можно больше предоставлять детям самостоятельности в поисках верной интонации или правильного исполнения ритма. Учитель должен разъяснять ошибки и подсказывать путь к их исправлению. Постепенность при переходе от одного упражнения к другому позволяет вести работу по чтению нот именно в таком плане. И это, может быть, самое ценное в данной системе.

Если дети сами не справляются с задачей, значит, не была обеспечена достаточная подготовка и нужно заняться ликвидацией

[27] Комплексы упражнений по сольфеджио даны в Приложении.

[28] Каждому комплексу предпосланы специальные вокально-ладовые упражнения, о работе над которыми рассказано выше (с. 88).

[29] В тех же целях в начале работы над новым нотным текстом следует петь, не связывая звуки и слоги между собой. См. об этом с. 74.

пробелов, а не идти по легкому и, по существу, нечестному пути подсказки.

Только иногда к концу работы над данным упражнением бывает полезно пропеть задачу и учителю (в виде образца) с тем, чтобы дети уточнили и усовершенствовали собственное выполнение задачи в вокальном, эмоциональном, художественном отношениях.

Переход от упражнения к упражнению внутри одного и того же комплекса не должен слишком оттягиваться. В совместной работе дети могут продвигаться быстрее, чем при индивидуальном опросе. Система упражнений разной степени трудности позволяет вовлекать в активную работу по сольфеджио всех детей в классе, даже самых слабых, и более определенно и объективно оценивать результаты, достигнутые каждым учеником: одному ученику можно предложить первое упражнение из комплекса, а другому, может быть, и третье; можно предлагать при опросе петь упражнения и на выбор, соответствующим образом оценивая выполнение.

Двухчастное строение упражнений, в которых противопоставляются сходные интонации, позволяет петь их на уроке в виде «вопросов и ответов». В роли «спрашивающих» и «отвечающих» могут выступать сам учитель, класс в целом, группы учащихся (например, мальчики и девочки), отдельные ученики.

Такая форма работы удобна с организационной стороны и очень нравится детям. Целесообразна она и методически — удачным сочетанием моментов формирования «чисто слуховых» представлений (при восприятии в связи с нотами того, что поют другие) с активным закреплением этих представлений (при собственном пении по нотам) [30].

Материал упражнений используется и для проведения устных диктантов. На первых порах (ввиду усложнения материала) учитель диктует по одному такту. Исполняет задачу голосом и сам при этом тактирует. Позднее можно пользоваться инструментом, а самому уже не тактировать. Конечно, дети, слушая, всегда тактируют.

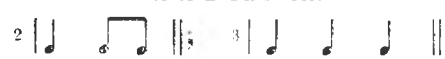
Ответы должны быть краткими и четкими. Ответ одного ученика: «Первый такт. На сильной доле — *до*, одна нота. На слабой доле — *до*, две ноты. Тактовая черта».

Ответ другого ученика: «Второй такт. На сильной доле — *ми*, одна нота. На слабой доле — *до*, одна нота. Тактовая черта».

Ответы после уточнения записываются на доске и пропеваются.

Начиная с 3-го класса, дети пишут диктанты у себя в тетрадях. Работа идет подобным же образом.

При ознакомлении учащихся с трехдольным [31] размером вводится понятие — «размер такта». Дети после этого уже так и говорят: «двухдольный такт» или «трехдольный такт». Соответствующее указание размера появляется и в записи:



[30] Такая форма работы применяется и при пении вокальных упражнений.

[31] Занятия по метру в трехдольном размере желательно начинать по возможности раньше. В нашем опыте это было упущено.

Как уже ясно из сказанного ранее, вся работа — и пение по нотам, и диктанты — проводится в релятивном плане. Дети, называя ноты и мысля, например, в тональности *до мажор,* могут петь и слушать в *си мажоре* или *ре мажоре.* Но если учитель считает это излишним или «непозволительным», пусть он ведет работу в абсолютном тоне. При параллельно и систематически проводимой работе над вокальными упражнениями от этого не будет большого ущерба [32].

Релятивный принцип можно распространить и на названия и написание нот. Ни характер подготовительной работы, ни сущность работы над систематизированными вокально-ладовыми упражнениями и упражнениями по сольфеджио от этого не изменятся. Нужно только ступеням лада дать соответствующие названия, которые предложены в данной книге [33], и писать тонику на произвольно выбранном уровне (на линейке или в промежутке) нотного стана.

В настоящее время автор и другие учителя проводят такой опыт в начальных классах.

I ступень называется *Му* и записывается на первой линейке (без ключа), III ступень называется *На* и записывается, соответственно, на второй линейке нотного стана.

Тогда первое упражнение из второго комплекса запишется так:

Все поется в удобной для детей тональности, которая к тому же по ходу работы может в интересах дела изменяться.

Этот подход особенно эффективен в сочетании с применяемой нами системой жестов, обозначающих ступени лада. Например, тоника отмечается движением, при котором руки открытыми ладонями прижимаются к груди, подобно тому, как человек эмоционально выражает кому-то свою благодарность.

Подобраны жесты и для обозначения других ступеней.

Подобные движения принципиально отличаются от изобретенных около ста лет назад англичанином Корвеном «ручных знаков», применяемых и сегодня.

Преимущество знаков-жестов очевидно.

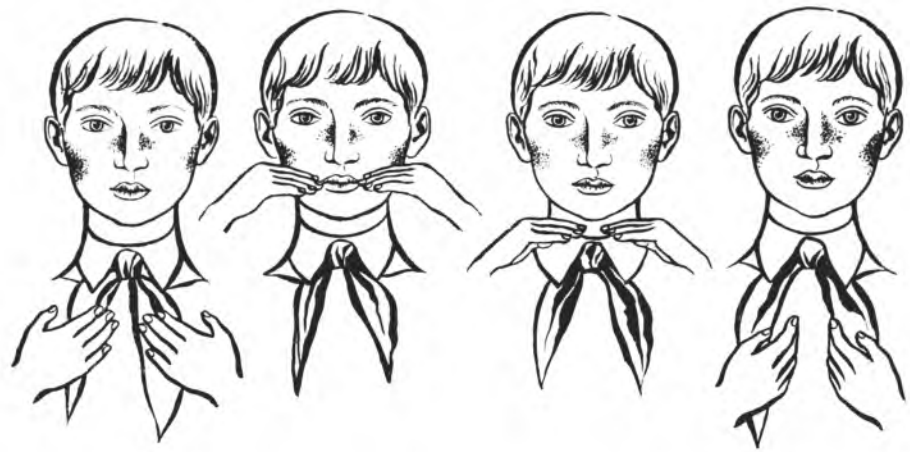
1. Здесь ступени обозначены не изобретенными, а естественными движениями и жестами, бытующими в практике общения людей.

2. В этих движениях содержатся эмоциональный и эстетический элементы.

3. Эти движения комплексны. Здесь имеют место не только мышечные и тактильные ощущения рук, но и ответные реакции от прикосновения рук (к груди, к лицу). Кинестезические сигналы от таких движений более богаты, содержательны, и следы их в нервной системе, как ощущения, сохраняются дольше. Это способствует установлению более четкой и тесной связи между ступенями лада, отмечаемыми этими движениями.

[32] Вообще во всякой работе надо бояться не столько низких нот, сколько преждевременного введения высоких. Нужно работать так, чтобы дети «шли вверх» легко, без напряжения, даже с удовольствием. Поэтому «занижение» тоники во время работы менее опасно, чем завышение. Это тем более важно помнить, что чаще всего мы переоцениваем способность детей петь высокие ноты.

[33] См. с. 65—66.



I ступень III ступень II ступень VII ступень

V ступень VI ступень IV ступень

4. В этом случае мы имеем отчетливо видимую и телесно ощущаемую шкалу звукоряда лада, что облегчает формирование относительных звуковысотных представлений.

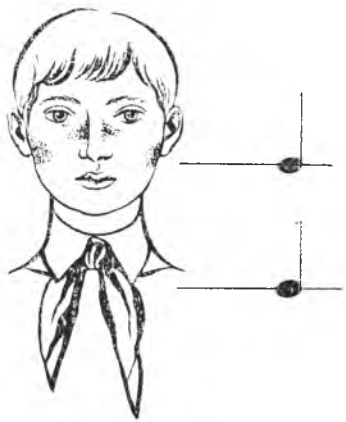
5. То, что ступени этой шкалы выстроены по наружным частям голосового аппарата, способствует возникновению и развитию вокальных ощущений, верной настройке голоса при пении ступеней звукоряда.

Движения всегда выполняются двумя руками. При двухголосии левая рука работает за второй голос. Кисти рук при движении

должны быть гибкими, пластичными, «как крылья птицы». Пальцы, касаясь той или иной части лица, как бы гладят кожу, ласкают ее. Руки как бы «сами поют». Жесты значительно помогают активной артикуляции и выразительному звучанию голоса, а значит, и проявлению ладового чувства, что очень важно в этой работе.

Если все же дети затрудняются в дифференцировке звуков по нотам, надо подумать, как еще можно увеличить количество двигательных реакций при чтении нот. Очевидно, мы этого достигнем, максимально увеличив расстояние между линейками, на которых пишутся ноты, и само расстояние между нотами.

Как вспомогательный мы применяем прием типа «столбицы». На плакате крупным планом рисуется портрет школьника. На уровне узла пионерского галстука и верхней губы лица проводятся две линии, расстояние между которыми составляет 50—60 см. На линиях пишутся по одной условные ноты.



Учитель, показывая указкой в четком ритме и порядке одну за другой точки портрета (галстук и т. д.), задает этим учащимся петь определенную последовательность ступеней лада. Дети, строя соответствующие знаки-жесты, поют, как об этом говорилось выше. Так можно диктовать и простейшие песенки. Показ могут брать на себя и ученики. Несколько позднее показывать указкой можно уже не точки на портрете, а ноты на линейках. Занятия эти проходят как веселая игра, нравятся детям и очень эффективны.

Поскольку важнейшей задачей работы по сольфеджио (чтение нот и диктанты) является развитие ладового чувства и музыкального мышления, следует по возможности раньше познакомить детей с понятием тоники как «главного» звука, к которому «тянутся», в который «вливаются» в конце концов все звуки. В связи с этим рекомендуется с самого начала выделять в записи тонику и большим размером ноты, и другим цветом. Мы в своей практике нашли наилучшим окрашивать тонику в синий цвет, III ступень — в зеленый и V — в красный (учитель должен иметь на уроке цветные мелки). Неустойчивые ступени остаются неокрашенными. Основные упражнения по сольфеджио лучше подготовить заранее на плакатах. Это позволит учителю тратить меньше усилий на запись, вести работу на уроке оперативней.

9. ВОКАЛЬНАЯ РАБОТА НАД ПЕСНЕЙ

Работая над песней, учитель всегда должен помнить, что разучивание ее с детьми — не самоцель, а средство решения главной задачи, состоящей в воспитании вокально-слуховых навыков, полноценном, гармоничном развитии всех, в том числе музыкальных способностей.

Когда перед учителем встает вопрос (а он встает постоянно), можно ли использовать ту или иную песню для работы, он должен прежде всего спросить себя: а будут ли этот материал и работа над ним полезны для ребенка, для его голоса, т. е. будет ли при этом голосовой орган и весь нервный аппарат работать полноценно и непринужденно? Ведь только при таком условии работа учителя и детей имеет смысл и перспективу.

Поскольку не только воспроизведение звука голосом, но и его восприятие протекают при активном участии вокальной моторики, и поскольку музыкальная память также тесно связана с работой голосового органа [34], то естественно, что хорошо подготовленный и настроенный певческий аппарат позволяет ребенку преодолевать не только вокальные трудности, но и те, которые мы считаем «слуховыми» [35]. По сути, все «слуховые» трудности в процессе работы неотделимы от вокала.

Возьмем для примера песню Т. Попатенко «Скворушка прощается» [36]. В словах *пожЕлтел, лЕтеть, нЕ спеть, качаЕтся, кончаЕтся* гласный *Е*, который и сам по себе вокально труден, оказывается, кроме того, в невыгодном положении по отношению к предыдущему гласному. В правильном вокальном произношении гласный *Е* обладает свойством стимулировать высокую позицию и легче формируется на верхнем звуке интервала; в песне же он часто совпадает с нижним. Отчасти благоприятно то, что *Е* здесь всюду попадает на слабую долю: на сильной доле воспроизведение его было бы еще более затруднено (вокально опасно). В подобном, дважды невыгодном положении оказывается гласный *Ы* («до весны прощается»).

Отсюда понятно, как вредна погоня за количеством разучиваемых песен, торопливость работы в ущерб ее качеству. Ведь каждый новый куплет одной и той же песни содержит новый музыкально-фонематический материал, ставящий перед учениками трудные и неожиданные вокальные задачи.

Процедура «разучивания» в обычном ее понимании (запоминание и усвоение мелодии и текста) представляет собой самый неблагоприятный и даже опасный для голоса этап. Поэтому целесообразно свести его к минимуму, чтобы сберечь время для полноценной вокально-художественной работы.

Достичь этого можно, по крайней мере, тремя способами:

1) подбором такого песенного материала, который бы действительно соответствовал уровню развития вокальных навыков ребенка во всем их комплексе;

2) применением в работе над песней приема дробления на части с последующим соединением усвоенных порознь элементов [37];

[34] См., напр.: В. М. Морозов. Вокальный слух и голос. М.—Л., 1965, с. 33—37.
[35] Сюда относится большая часть недостатков в интонировании детей.
[36] Сборник песен для I и II классов. Л., 1961, с. 42.
[37] См. с. 48—49.

3) применением (хотя бы частичным) нот или других наглядных способов «изображения» мелодии.

Рассмотрим эти случаи.

Учитывая невозможность строгой и последовательной систематизации песенного материала, следует идти по линии его максимального упрощения и сокращения. Полезна длительная и упорная вокальная работа над небольшим количеством отобранных песен. Многократное и все более совершенное исполнение одного и того же вокального материала создает благоприятные условия для тренировки голосового органа, для совершенствования певческих навыков ребенка.

На первом этапе обучения пению полезны попевки на одном звуке (на тонике), параллельно можно начать работу над песнями более сложного характера, учитывая при отборе, что песни должны отличаться:

а) выразительной, но несложной, ясной в ладовом отношении мелодией и небольшим ее диапазоном (от терции до сексты) [38];

б) немногословным и поэтически образным текстом (желательно с повторениями);

в) вокальностью текста с минимумом гласных Е и И на сильной доле [39];

г) близостью мелодии тому интонационно-ладовому обороту, который является темой урока.

Идеальным учебным материалом явились бы песни, в мелодике которых реализовались бы принципы, положенные в основу систематизированных комплексов по сольфеджио, а в текстах учитывались бы свойства фонем и их сочетаний (см. гл. II) [40].

Желательно, чтобы песня могла исполняться и на два голоса (таковы все песни, рекомендуемые в Приложении).

Выше говорилось, что на ранней стадии обучения пению оказывается очень удобной работа над вторым, а не над первым голосом песен. Поэтому не нужно бояться с самого начала обращаться к двухголосным (особенно народным) песням. Мелодически они обычно проще одноголосных, а второй голос чаще всего вращается вокруг тоники, что благоприятствует развитию ладового чувства.

Работа над вторым голосом приводит к тому, что дети, которым позволяет диапазон и у которых есть естественное желание петь выше, сами «подстраиваются» к первому голосу. В результате песня в классе звучит двухголосно. Каждый ребенок поет своим голосом. А это самое главное.

Работа над обеими партиями двухголосных песен имеет смысл и тогда, когда дети еще не поют на два голоса. Осваивая обе партии сначала порознь, как самостоятельные мелодии, дети впоследствии естественно (опираясь на общий метроритм) связывают, соединяют их в своем сознании в органичное «внутренне слышимое» (а не навязанное) двухголосие.

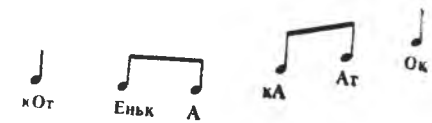
[38] Исполнение этих песен в разных тональностях позволяет охватить полностью диапазон детских голосов.

[39] Трудной в этом отношении песней является «Тень, тень, потетень». (Сборник песен для I и II классов. Л., 1961, с. 29.)

[40] Примеры таких песен, сочиненных автором, даются в Приложении.

Что касается приема «дробления на части», то он находит наиболее полное применение и приносит наибольшую пользу именно при серьезной вокально-художественной работе, когда внимание фиксируется на тщательной и тонкой проработке отдельных элементов песни. За выявлением и преодолением частных вокальных трудностей следует объединение разрозненных деталей в одно целое. При этом включаются уже все средства музыкальной выразительности (темп, динамические оттенки и т. п.). Но настоящего успеха можно достигнуть только при внимании к качеству голоса, вокальной речи ребенка на всем протяжении работы над песней.

Третий способ облегчить детям разучивание песни связан с использованием записи: нотной или схематической. В последнем случае запись текста дополняется примерным обозначением хода мелодии (ее направления— ломаной линией и ритма — нотами), характера артикуляции:



При разучивании надо обязательно показывать направление движения мелодии рукой [41].

В работе над песней необходима строгая последовательность.

Вначале проводится тренировка голоса на вокально-ладовых упражнениях — как общая, так и специальная (с учетом трудностей, встречающихся в данной конкретной песне).

Как говорилось, вокальная работа над песней должна составлять естественное продолжение вокальной работы над упражнениями. Все, чего добивается учитель в работе над упражнениями, и прежде всего — правильное формирование певческого звука и полноценных выразительных гласных, — тут должно быть использовано и развито. Художественный образ, ставящий перед учениками более сложные исполнительские задачи, должен выявляться прежде всего средствами вокала.

Только при этом условии работа над песней имеет смысл. Как ни парадоксально, в обычной школьной практике эта ценнейшая часть работы отодвигается на задний план (для нее, как часто говорят, «не хватает времени»). Но песня и выучивается гораздо скорее, и помнится лучше, когда, как это происходит при умелой работе над вокальной стороной, включаются в действие многие и разнообразные «рычаги»: эмоциональность, воображение, сознательность, не говоря уже о главном — правильной и полноценной работе голосового аппарата [42].

[41] Пример взят из песни А. Лядова «Колыбельная». Сборник песен для I и II классов. Л., 1961, с. 76. Текст всегда лучше давать в вокальной транскрипции (в данном случае — не *кОток*, а *кАток*).

[42] Хоровые навыки при этом тоже достигают более высокого уровня.

Большое значение имеет качество показа песни самим учителем. Он должен больше всего заботиться о вокальной стороне исполнения, о звучании собственного голоса, о выразительной артикуляции фонем. Поэтому следует заранее подобрать удобную тональность, петь без сопровождения. Можно применять упрощенный аккомпанемент на аккордеоне или баяне (только левой рукой), что позволит учителю исполнить песню во всех отношениях лучше, чем когда он сидит за роялем (часто спиной к детям!) и думает, как бы лучше проаккомпанировать [43].

Учитель должен чутко и гибко транспонировать как всю песню, так и отдельные части ее, постоянно применяясь к голосам детей и никогда не допуская нарушения принципа непринужденности в их пении, считая это нарушение самой грубой, непростительной своей ошибкой.

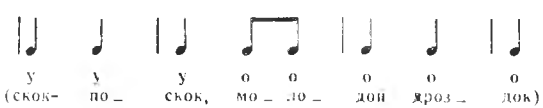
Работа должна проводиться в тесситуре, более низкой, чем та, в которой песня впоследствии будет исполняться. Избираемая тональность должна соответствовать состоянию и готовности голосов поющих [44].

Хочется напомнить, что для создания условий наилучшего восприятия (слышания) и усвоения песни, а также для наибольшей эффективности всей вокальной работы, следует стимулировать и поощрять тихое пение (на уровне громкости от piano до mezzo piano). Это еще один довод в пользу отказа от сопровождения.

После краткого художественного и технического разбора песни учитель переходит непосредственно к вокальной работе во всех ее деталях.

При этом следует объяснения и показ (собственный и с привлечением лучших учеников) чередовать с пением самих детей.

Учитель должен понимать, что даже в попевках на одном звуке, несмотря на кажущуюся их простоту, быстрая смена фонем создает фонематические трудности, не замечая которых, можно нанести непоправимый вред детским голосам. Поэтому целесообразно каждую попевку после ее показа и до разучивания со словами проработать, вокализируя на гласный *У* в сочетании с гласными *О* и *А*. Например:



Работу над трудно вокализируемыми словами и даже отдельными гласными фонемами надо выделять в отдельные вокальные задачи и решать их попутно, учитывая закономерности фонематического тяготения и позиционные свойства гласных.

[43] Приходится констатировать, что учителей, свободно транспонирующих на рояле в любую тональность, пока в общеобразовательных школах мало.

[44] Во всех издаваемых для школ сборниках песен тональности, с точки зрения автора, значительно завышены. Они рассчитаны не на работу в классе или хоре, а, в лучшем случае, на исполнение песни в концерте.

Со словами такую песенку сначала следует петь стаккато, затем, постепенно замедляя темп, переходить на легато, приучая детей хорошо оформлять и протягивать каждый звук, каждый гласный.

Рекомендуется проводить работу неторопливо, ни на момент не забывая, что главной задачей является совершенствование голоса, его тембра, певческой дикции и других элементов вокальной речи.

Особенно ответственной (но интересной) является вокальная работа над песнями, более сложными в интонационно-ладовом отношении.

Возьмем для примера начало песни Т. Попатенко «Скворушка прощается» [45]. В первых же словах — *«Осень, непогодушка...»* — правильно вокально произнесенный гласный *О* (в слове «Осень») сразу создает настроение сумрачности и тоски. В слове *непогодушка,* наоборот, первое *О,* как безударное, редуцируется и должно произноситься, почти как *А;* певчески правильно сформированный, этот гласный прозвучит светлее, «словно напоминание о лете, о проглянувшем вдруг солнышке», а затем опять затемняется звучанием следующего ударного *О*...

Разговаривая с детьми подобным образом, учитель увидит, что, подготовленные предшествующей работой над упражнениями и попевками, они без особого труда, с интересом и пользой будут решать поставленные перед ними художественные задачи. При правильно сформированном певческом звуке, органично связанном с артикуляцией, у детей естественно, как отклик на музыкальный образ, выраженный в мелодии и в поэтическом тексте, рождаются эмоции. Они проявляются и в характере тембра голоса, и в рисунке артикуляции, и в выражении лица, которое становится выразительным, вдохновенным.

Рассмотрим некоторые моменты работы над «Песней о пограничнике» (муз. С. Бугославского) [46].

В первой фразе этой песни гласный *У* в слове *дремучий* должен прозвучать на сильной доле так же, как и в первом вокально-ладовом упражнении. При этом надо хорошо раскрывать рот — именно раскрывать, а не просто раскрыть. Тогда *У* прозвучит как бы углубляясь, затемненно, что и поможет изобразить *дремучий лес.* Последний слог — *-чий* — надо из вокальных соображений убрать («как будто кто-то спрятался...»).

Некоторое затруднение представляет слово *покрыт.* На гласном *Ы* трудно идти вверх, а безударное *О* в первом слоге произносится, как *А,* и тоже не служит выявлению интонации (сверху вниз). Чтобы кварта прозвучала ясно и в то же время выразительно, «надежно», надо сначала петь ее отдельно с гласными *О—И*, потом с теми же гласными — в самой фразе *(Лес дремучий снегами, О—И)*. Наконец, полезно вместо *пАкрыт* петь *пОкрИт*. Тогда эта выразительная кварта выявится отчетливо. Голосовой аппарат ребенка, найдя верную певческую позицию для ясного и чистого ее интонирования,

[45] Сборник песен для I и II классов. Л., 1961, с. 42.

[46] Там же, с. 61.

в дальнейшем легче приспособиться и к произнесению нужного слова (*пАкрыт*). После такой работы и кварта, и слово прозвучат чище и выразительнее. Подобная же кварта в следующей фразе на слове *стоит* уже сразу получится отчетливей и тверже, что поможет характеристике пограничника, стоящего на посту. Но и здесь не лишним будет для достижения чистоты интонации петь, сначала выговаривая: *стОит* (произносится — *стАит*).

Еще лучше вторую фразу песни разучить раньше, чем первую, поскольку она вокально проще.

Подобная же вокальная работа проводится и с другими фразами и словами песни. В частности, в третьей фразе (в слове *темна*) внимания требует гласный *А*. Он хорошо выявляет восходящую интонацию, но требует здесь «затемнения» (с помощью прикрытия) звука. Поэтому нужно (предварительно объяснив детям художественную задачу) пропеть это слово, как *темну...*, затем — *темно* и только после этого так, как в песне.

Продуманно надо отнестись и к общему плану исполнения песни. Второй куплет пусть прозвучит более подвижно и тревожно («В чаще скрывается враг!»). Третий, наоборот, можно начать сдержанно, но энергично, «как будто пограничники шагают на параде...» (при этом дети даже маршируют и руками «дают отмашку»). А в последнем куплете дети должны ощутить и передать еще большую уверенность и твердость воина, охраняющего границу! Он знает, что за его спиной — вся страна, и Москва, и Красная площадь... Правда, здесь на слове *стоит*—уже не «боевая» кварта, а малая секунда. Но VII ступень («глагол лада») «входит» в тонику, «как в свой дом». Голоса детей, воспитанные на вокальных упражнениях, хорошо, надежно это выразят, и трудная интонация прозвучит убедительно.

Вокальная работа, проведенная над песней, над ее элементами, сделает свое дело: вся песня станет другой. А главное, голосовой аппарат детей поднимется на ступеньку выше, станет чуть совершеннее, а ребенок — музыкальнее.

Учитель на практике убедится, какая это благодарная, увлекательная и радостная работа (и для детей, и для него самого), если ее понимать и проводить фундаментально, нацеливаясь на воспитание вокальных навыков, вокальной речи детей. Без этой основы нельзя серьезно говорить ни о художественном исполнении песни в хоре, ни о выражении ее идеи, ни о воспитании нового человека через песню или вообще через музыку.

10. ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ

О ПРОГРАММЕ И ПЛАНИРОВАНИИ РАБОТЫ НА УРОКЕ

Наличие четко и обоснованно систематизированного учебного материала позволяет не только добиться ясной последовательности во всей работе на уроке, но и облегчает ее планирование. Вполне очевидно, что вся система предлагаемых упражнений (комплексов) может быть почти без изменений представлена и в минорном ладу [47]. Темы каждого комплекса одна за другой могут составить тематический план работы на уроке пения по разделу сольфеджио и певческим навыкам на начальный период обучения.

Возможны два варианта прохождения такого курса.

В первом случае комплексы упражнений проходятся один за другим целиком (по шесть упражнений в комплексе).

В другом — из каждого комплекса сначала проходятся только по четыре упражнения, а более сложные (пятое и шестое) как бы «отсекаются». Этот материал будет проходиться на следующий год. Работа по его освоению явится хорошим закреплением (в развитой форме) всего того, что было пройдено ранее. Второй вариант прохождения программы можно назвать концентрическим. Он представляется более целесообразным, более соответствующим общему пути решения задачи музыкального (певческого) воспитания детей, принятому в настоящей книге.

На материале упражнений, служащих выработке практических навыков, учащиеся параллельно осваивают и ряд теоретических понятий и терминов, достаточных для начального периода обучения.

К ним относятся: музыкальный звук, высота звука (высокий и низкий, выше — ниже, вверх — вниз); элементы лада; тоника, устойчивые и неустойчивые ступени; тяготение звуков. Четырехтакт как элементарная музыкальная форма. Кульминация.

Метр как равномерное чередование (пульсация) сильных и слабых звуков в размерах ($\frac{2}{4}$ и $\frac{3}{4}$). Акцент. Такт. Тактовая черта. Доли такта. Двухдольный и трехдольный такты, их обозначение. Знак повторения.

Длительность звуков и их запись: один звук (нота) на долю; два звука (ноты) на долю, один звук на две доли. Пауза.

Слоговые названия звуков (нот) — традиционные и принятые в релятивной системе занятий.

Нотный стан. Счет линеек. Местоположение нот (на линейках и в промежутках).

Понятия о динамике (тихо, громко, усиливая, затихая) и темпе (быстро, медленно, ускоряя, замедляя).

Термины стаккато, нон легато, легато.

Понятие о правильном формировании певческого звука, о характере его (легкость, непринужденность, звонкость, эмоциональность, «светлый» и «темный» звук).

Понятие о правильном формировании гласных *У, О, А* и их выразительных свойствах [48].

[47] Потребуются только новые песни.

[48] Впоследствии дальнейшее расширение программы происходит за счет введения новых размеров ($\frac{4}{4}$), усложнения ритма (нота с точкой), введения минора (в сопоставлении с мажором) и знакомства с разными тональностями. Переход в другие тональности предваряется работой над верхним тетрахордом исходной тональности. В случае работы по релятивному методу задача освоения перехода через тонику (начиная от V ступени) остается. Этого требует и песенный материал с тоникой в середине звукоряда песни. Это нужно и для освоения параллельных тональностей на материале песен с переменным ладом.

Строгого распределения материала по урокам мы не даем, считая, что это дело самого учителя, который должен при составлении календарного и поурочных планов принять в расчет определенный состав класса, степень его подготовленности и другие условия, о которых говорилось выше.

Ниже мы приведем перечень видов и форм работ на уроке, позволяющий учителю самому наметить варианты возможного их чередования.

1. Знакомство с песней. Беседа о ее содержании и о вокальной работе над ней.

2. Работа над вокально-ладовыми упражнениями (над дыханием, звуком, формой гласных и др.):

а) пение всем классом;

б) группами;

в) индивидуально [49].

3. Вокальная работа над песней. Пропевание отдельных мест на гласный *У*. Отработка по частям. Работа над интонацией и выразительностью. Показ верного, а иногда и неверного (для сравнения) исполнения, исправление недостатков. Подмена гласных.

4. Исполнение песен, в том числе с движениями (и с тактированием). Дифференцированное исполнение песен (отдельных частей — отдельными группами, с запевалами и т. п.).

5. Упражнения в определении различных отношений звуков по высоте (выше, ниже).

6. Упражнения в метре:

а) с метро-игрушками и по записи;

б) под музыку;

в) разучивание песен с тактированием;

г) определение размера (метрического счета).

7. Пение по нотам (всем классом, группами, индивидуально, «Эстафета»):

а) разбор нотного текста;

б) пение метроритмических задач (с тактированием);

в) пение задач звуковысотного характера (с тактированием);

г) пение «про себя» (мысленно).

8. Диктанты, устные и с записью на доске (1-й класс) и в тетрадях (2-е, 3-и классы):

а) метроритмические;

б) мелодические.

Пение записанных диктантов.

9. Слушание музыки:

а) определение жанра, характера музыки и средств музыкальной выразительности. Раскрытие музыкального образа (самими учениками и с помощью учителя). Подбор и выполнение движений по характеру музыки;

б) узнавание знакомых мелодий (викторина);

в) подпевание при слушании знакомых мелодий;

[49] Так же (всем классом, группами и индивидуально) проводится работа и над упражнениями по сольфеджио, и над песнями.

г) слушание с тактированием.

10. Вопросы по музыкальной грамоте, в том числе по вокальному материалу (в связи с упражнениями и песнями).

11. Музыкальные игры. Движения под музыку.

12. Домашние задания. Проверка исполнения.

13. Контрольные диктанты. Контроль за ведением тетрадей и правописанием.

14. Характеристика и оценка работы учеников.

О НЕКОТОРЫХ ИСХОДНЫХ УСЛОВИЯХ РАБОТЫ НА УРОКЕ

На уроке музыки в 1-м и 2-м классах лучше посадить детей не за парты или столы, а на банкетки или даже на скамейки без спинок, двумя или тремя (но не более) рядами в глубину. В первый ряд на первых порах следует посадить мальчиков. Они во всех отношениях «труднее».

Сначала занятия посвящаются в основном изучению учащихся. Затрудняющихся в пении (по разным причинам) [50] нужно пересаживать в первый ряд, чтобы учитель мог уделять им больше внимания. Кроме того, когда эти дети сидят впереди, они меньше мешают остальным в классе, и, наоборот, более способные, сидящие позади, помогают им своим пением. Постепенно часть способных мальчиков можно пересадить во второй ряд.

Очень важно, чтобы каждый ребенок с самого начала понял, что значит спеть верно и как этого надо добиваться. Тогда он и при общем пении будет стараться сам находить верный тон, будет понимать, где ошибается, начнет прислушиваться к другим, непроизвольно петь тише. Это принесет пользу и ему, и другим.

Скорейшая ликвидация «гудошников» и выравнивание детей в навыках пения очень важны для прогресса в работе всего класса. Из этих соображений на первом этапе нужно уделять самое пристальное внимание вокальной работе, скрупулезно добиваясь от всех учащихся правильного выполнения упражнений. Учитель должен как можно чаще демонстрировать правильное (прежде всего, по самой манере звукоизвлечения) пение, показывая сам (он должен быть образцом в этом отношении) или привлекая для этого наиболее способных учеников.

Работая по данному методу, учитель вскоре почувствует, насколько ему самому легко и приятно вести уроки. Без признаков утомления голоса он сможет проводить до 4—5 уроков подряд.

Поскольку важнейшим условием верного звукоизвлечения является непринужденность, а на уроке рекомендуется пение без сопровождения, учитель, не владеющий навыком аккомпанемента с листа в любой тональности, должен зато уметь гибко перестраивать класс в удобную для пения тональность. Он и сам должен петь всегда в удобной для себя тональности, без сопровождения.

[50] См.: Алмазов Е. И и Орлова Н. Д. О некоторых причинах плохого интонирования у учащихся I—II классов. Известия АПН, М., 1959, № 100.

На уроке надо добиваться от детей не только чистого интонирования, а и верного, непринужденного характера звукоизвлечения. Нужно ли говорить, что это обязывает учителя отлично владеть всем учебным материалом, умело владеть своим голосом и своими движениями и, конечно, приемами и методами работы.

Кроме того, нужно чаще и по всякому удобному поводу ободрять и поощрять детей в работе. На уроке музыки, как, пожалуй, ни на каком другом уроке, уместно «систему наказываний» заменить «системой поощрений». Фактически уже само отсутствие поощрения переживается ребенком как наказание. Это способствует созданию на уроке того бодрого и спокойного (без повышения и напряжения!) тона, активного эмоционального настроя, в которых так нуждаются занятия музыкой, особенно пением. Немаловажно, чтобы и классное помещение было всегда проветрено и внешне выглядело строго и празднично. Такие условия активизируют дыхание при пении, способствуют лучшему формированию и закреплению навыков и укрепляют здоровье детей [51].

И, наконец, едва ли не самым главным условием в работе на уроке является следующее: учитель не должен ставить перед собой никакой другой обязательной для выполнения задачи, кроме одной — умело и правильно, с любовью и желанием вести работу по развитию музыкальных способностей детей, по привитию им соответствующих навыков.

Нельзя ставить перед собой и перед детьми цель во что бы то ни стало «разучить песню» или «добиться» какого-то уменья (от всех детей!). Это неизбежно приводит к отрицательным результатам и к «авантюризму» в работе.

В условиях регламентированного времени на уроке можно только планировать: «разучивая песню, вести вокальную работу над...» или «добиваться... такого-то уменья, формирования навыка» и т. п.

Оценку успехов детей надо вести дифференцированно и больше поощрять старание, добросовестность, упорство и активность ребенка в работе, его продвижение, а не «талант», который, кстати, без перечисленных качеств — бесплоден.

ПРИМЕР РАЗРАБОТКИ УРОКА

1. Тема урока. Интонирование нижнего вводного тона с разрешением в тонику. Нота *си*. (Комплексы 9 и 10).

Цель урока. Осознание данной интонации и формирование соответствующего навыка дифференцировки интонаций I—II—I (*до—ре—до*) и I—VII—I (*до—си—до*) [52].

[51] Врачебное обследование детей до и после занятий пением, проведенное Э. М. Томсинской в Гатчинской школе-интернате и в других коллективах, дало в этом отношении весьма положительные и обнадеживающие показатели. (Э. М. Томсинская, О. Б. Барский. Медико-педагогические наблюдения за поющими подростками. Сб. «Развитие детского голоса». М., 1971).

[52] Работа может вестись и с новыми слоговыми названиями нот (*МУ, НА* и т. д.).

1. Работа над вокальными упражнениями из комплексов 1, 2 и 3 (3 мин.).

2. Повторение пройденного (в форме устного диктанта) (3 мин.).

Учитель: — Буду загадывать вам загадки. Послушайте и узнайте, что я играю (играет трезвучие, выделяет I ступень и поет ее).

Вот это — нота *до*. Спойте ее (дети поют).

А теперь узнайте, что я играю (ноту *до*)?

Еще раз послушайте (повторяет ноту *до* голосом на гласный *У*).

Так как всех опросить невозможно, то применяется такой прием (если ответы разные):

— Поднимите руки, кто согласен, что это *до?* А кто — что *ми?*

— Что я теперь играю? (I — III III — I)

до — ми ми — до

— Куда идут звуки (вверх, вниз)?

Учитель предлагает некоторым детям пропеть интонацию I — III (*до — ми*) и III — I (*ми — до*) на гласный *У*.

Затем это записывается на доске и по нотам поется всем классом, с тактированием.

Если дети хорошо справляются с заданием, можно предложить им из пройденного другие интонации: I — II (*до — ре*) или I — II — III (*до — ре — ми*) в определенном и простейшем метроритмическом оформлении.

Проведенный устный диктант является не только повторением и закреплением пройденного, но и подготовкой к восприятию новой темы.

3. Работа над вокально-ладовым упражнением № 10, которое содержит материал темы урока (6 мин.).

Гласный *О* хорошо оттеняет понижение звука на VII ступени, но надо научить детей слышать это понижение и на гласном *А*, и на других гласных, т. е. помочь им уяснить именно звуковысотный компонент интонации.

Сначала упражнение поется при поддержке инструмента (аккордами), затем без сопровождения и самостоятельно. Учитель вслушивается. Исправляет ошибки. Добивается правильного формирования гласных (что помогает и выработке правильной интонации).

4. Пение по нотам (10 мин.).

Предварительно детям предлагается:

а) определить на слух разницу в двух примерах: 1) когда учитель играет (или поет на гласный *У*) интонацию I — II (голос идет вверх); 2) интонацию I — VII (голос идет вниз).

Делается вывод, что во втором случае мы слышим звук, который ниже, чем *до*. Задается вопрос: где этот звук записать, если *до* на добавочной? (Ответ: ниже добавочной);

б) разбор записи (на плакате или на доске) [53] в форме опроса. Дети должны не просто называть подряд ноты, а читать запись подробно (на сильной доле — *до*, одна нота... и т. д.). Разобрав первые два такта, дети поют их.

Затем переходят к разбору второй части упражнения.

Дойдя до ноты *си*, учитель спрашивает: — А это что за нота? Ниже она или выше, чем *до*? Где она написана? А где *до*? Значит, ниже и поется ниже, чем *до*.

Учитель называет ноту — *си*.

Предлагает детям спеть пример, помогает им добиться правильной интонации. Исполнение ее в вокальном отношении было уже подготовлено ранее.

5. Упражнение в метре (2 мин.).

6. Снова пение по нотам (4 мин.). Для показа записи на доске (с тактированием) вызывается ученик.

Учитель проходит по рядам, слушает и следит — совпадает ли у детей пение с тактированием. Оценивает работу отдельных учеников. Одного—двух, наиболее подвинутых, спрашивает индивидуально (для примера). Остальные при этом следят по нотам и тактируют.

Упражнение поется целиком. Интонации сопоставляются. Это самая важная часть работы и ей надо уделить больше внимания (см. с. 87—88).

7. Разучивание песни (10 мин.).

Учитель поет песню «Как пошли наши подружки» [54] в аккордовом сопровождении, проводит беседу по поводу ее содержания. Подсказывает детям, какими вокальными средствами нужно воспользоваться для выразительного ее исполнения.

Разучивается второй голос песни.

Благодаря проделанной до этого на уроке работе дети довольно легко осваивают техническую сторону и могут сразу петь выразительно, эмоционально, что в свою очередь еще более способствует и запоминанию песни, и отработке правильной интонации.

Некоторые ученики (высокие голоса) непроизвольно поют партию первого голоса. Учитель помогает им (это исподволь подготавливает детей к осознанному двухголосному пению).

Все же в основном разучивается второй голос. Он отрабатывается по частям, трудные места — отдельно. Некоторые моменты разучивания сочетаются с тактированием. Песня поется и целиком, но окончательное исполнение ее — результат работы не на одном уроке [55].

[53] Первое упр. из комплекса 10.

[54] Можно взять также песню «Все наоборот». См. Приложение (комплекс 10).

[55] Мелодия первого голоса этой песни будет использована учителем и в дальнейшей работе, когда дети будут осваивать сознательно, по нотам, движение по звукоряду (вниз и вверх) в пределах квинты. Тогда песня прозвучит и двухголосно. Учителю следует учесть, особенно при тактировании, что песня начинается с затакта.

8. Повторение темы урока (2 мин.). Учитель снова возвращается к отработке навыка дифференцировки интонации по нотам (работа над песней еще лучше подготовила детей к этому).

9. Слушание музыки веселого характера (например, «Веселый музыкант», муз. А. Филиппенко).

10. Закрепление навыка по теме урока (2 мин.).

Урок окончен. Под марш дети покидают класс.

В дальнейшей работе по этой теме для пения по нотам также используется материал из комплекса 10, но более высокой степени трудности.

Можно использовать как материал для чтения нот и вариант мелодии второго голоса разучиваемой песни:

Итак, вся работа на уроке ведется как бы этапами. Каждый из них начинается специальной вокальной подготовкой (на материале вокально-ладовых упражнений и песен), выработкой умения воспроизводить заданную ладовую последовательность (интонацию). Завершается этап пением той же ладовой последовательности в связи с нотами. Здесь происходит осознание и совершенствование приобретенного ранее умения, превращение его в навык воспроизведения данной интонации по нотам. На материале упражнений по сольфеджио учитель добивается дальнейшего закрепления этого навыка.

Всю работу по чтению нот, представленную в примере разработки урока, можно также проводить, используя релятивную запись. Построение урока от этого не изменится.

ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ И ПОВТОРНОСТЬ ТРЕНИРОВОК

Психо-физиологические закономерности, имеющие место при выработке навыков, подсказывают, что не следует слишком отдалять одно занятие от другого, но нельзя действовать и торопливо [56].

В обычной школьной практике в этом отношении совмещаются сразу две ошибки. С одной стороны, организованные и регулярные певческие занятия для всех детей осуществляются всего один раз в неделю (на уроке пения). С другой стороны, как бы желая компенсировать этот недостаток, учитель старается на одном-единственном в неделю уроке сделать как можно больше (чтобы выполнить программу и требования руководства школы). В результате перед учащимися ставятся ничем не оправданные задачи и естественно, что большинство детей с ними фактически не справляется.

Известно, что для воспитания всякого навыка необходимо многократное и систематическое повторение того действия, при котором этот навык формируется. Чем сложнее и тоньше вырабатываемый навык, тем большего числа повторений он требует для закрепления.

[56] М. Блинова. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников. «Просвещение». М.—Л., 1964, с. 32.

Певческий навык и тем более навык пения по нотам относится к числу наиболее сложных.

Вред, наносимый поспешностью, особенно велик на начальном этапе обучения, а именно: здесь торопливость часто провоцируется кажущейся простотой и элементарностью материала и самих навыков.

Быстрота выработки навыка и его прочность будут, безусловно, зависеть от разумной продолжительности отдельных тренировок и их повторности.

В условиях урока такие повторные тренировки можно организовать, если занятия построить в форме «рондо», в котором рефреном будет являться момент выполнения труднейшей задачи — формирования навыка сознательного и верного в интонационном и вокальном отношении пения по нотам. Этот вид работы организует и направляет весь ход урока, он является его темой и ведущей задачей. Многократное повторение (с вариантами и развитием) этого и других видов работы благотворно сказывается на закреплении соответствующих навыков.

Но этого все же не достаточно. Всеобщее музыкально-певческое воспитание детей не может быть осуществлено, если проводить его только на уроке музыки, т. е. один раз в неделю. Всем известно, что ни на одном музыкальном инструменте нельзя научиться играть при таком режиме занятий. Тем более нельзя совершить чудо и научить ребенка петь по нотам, занимая этим часть урока один раз в неделю (причем, с контингентом детей без всякого отбора!) [57].

Как показывает опыт, певческие тренировки для всех детей, помимо самого урока и домашних заданий, можно осуществить еще в двух формах: ежедневной (или через день) десятиминутной «вокальной зарядки» и «музыкальной минутки» (продолжительность ее одна — две минуты) на уроках по другим предметам.

«ВОКАЛЬНАЯ ЗАРЯДКА» И «МУЗЫКАЛЬНАЯ МИНУТКА»

Подробное описание «вокальной зарядки» здесь опускается, поскольку оно было приведено в другой нашей книге [58]. Отметим только, что в настоящее время проведение этих занятий еще более облегчено благодаря наличию хорошо систематизированного дидактического материала в виде вокально-ладовых упражнений и комплексов упражнений по сольфеджио, которые и используются при проведении «зарядки».

Таким образом, «вокальная зарядка» в сжатой форме содержит те же три вида занятий, вокруг которых строится урок:

1) пение вокально-ладовых упражнений;

2) пение пройденных на уроке упражнений со слоговым названием нот (из систематизированных упражнений по сольфеджио) с тактированием;

[57] Ученику в школе удается петь на уроке по нотам едва ли больше 10—15 минут.

[58] Д. и Т. Огородновы. Опыт музыкального воспитания в школе-интернате. Л., 1962.

3) разучивание и пение песен.

Продолжительность каждого из этих эпизодов примерно одинакова — 2—3 минуты, а всей «зарядки» — 8—10 минут.

В школах, где проводить массовую «вокальную зарядку» по тем или иным причинам невозможно, следует использовать другую форму тренировок — «музыкальную минутку» на уроках по общеобразовательным предметам.

«Музыкальная минутка» имеет то преимущество, что здесь певческая тренировка проводится с каждым классом в отдельности, и таким образом достигается полная возрастная дифференциация, а это может дать только положительные результаты.

Кроме того, поскольку «музыкальная минутка» проводится в классе, есть полная возможность упражнять детей и в пении по нотам, используя для этого заранее заготовленный плакат или нотные тетради по пению самих учеников [59].

Начиная со второго полугодия 1-го класса «музыкальная минутка» может проводиться двумя способами: в одном случае, учитель начальных классов непосредственно сам проводит это занятие, а в другом, — он только организует детей, руководит же пением кто-либо из лучших певцов класса. Об этом, втором, варианте мы и расскажем подробнее.

На одном из уроков учитель в момент, выбранный им самим, объявляет детям, вывешивая плакат-схему:

— А сейчас проведем «музыкальную минутку». Положите ручки. Закройте учебники (или тетради). Встаньте.

К плакату вызывается один из лучших учеников по пению. Он поет упражнение по схеме. Остальные слушают внимательно. Затем по его команде: «Приготовились... начали», — все дети поют упражнение, следя за движением указки по схеме.

Упражнение должно быть повторено несколько раз.

В том же порядке дети поют проработанное ранее на уроке музыки упражнение со слоговыми названиями звуков по нотам, написанным на плакате. При этом обязательно тактируют. Ведущий и здесь указкой направляет внимание учеников.

Это упражнение пропевается также несколько раз.

В заключение дети исполняют несложную знакомую песенку со словами.

Вся «музыкальная минутка» занимает 2—3 минуты.

Может вызвать недоумение, что мы ничего не сказали о настройке на соответствующий тон перед пением упражнений. Но, оказывается, это совсем не обязательно. Опыт показывает, что дети с хорошим слухом (имеются в виду «ведущие») всегда начинают сами петь в удобной для них тональности. Упражнения же и попевки, предлагаемые для пения на «музыкальной минутке», всегда просты и невелики по диапазону.

Конечно, лучше, если учитель может, воспользовавшись инструментом (например, домрой и др.) или камертоном, сам настроить

[59] Использование плаката и нотных тетрадей на «вокальной зарядке» также возможно, но требует особых организационных усилий.

класс, напомнить детям упражнения да еще пропеть их с ними в двух—трех тональностях. Но мы на опыте убедились и хотели показать, что отсутствие такой возможности не может быть причиной отказа от проведения «музыкальной минутки». Учитель сделает большое дело, если организует ее на своих уроках в любой форме.

Если уроки музыки проводит специалист, он должен на своих занятиях подготовить «минутку» и, особенно на первых порах, помочь учителям начальной школы в ее проведении. Последние обычно легко «усваивают» всю «премудрость» и не испытывают особых затруднений, поскольку организация «музыкальной минутки» ничем не отличается от приемов организации любой другой работы на уроке, методикой которой они хорошо владеют.

«Музыкальная минутка» может проводиться на любом из общеобразовательных уроков; нетрудно провести ее не один, а два раза в день (например, на 2-м и 4-м уроках). Это можно сделать и в начале урока как вступление к нему, и в середине — как маленькую разрядку, передышку в работе по предмету и в конце урока — как его завершение.

Особенно уместна «музыкальная минутка» в первом и втором классах, где, как известно, при 45-ти минутном уроке бывает совершенно необходим короткий перерыв (отдых) в занятиях. Несколько минут дружного спокойного пения являются и прекрасным отдыхом от любых занятий, и хорошим организующим моментом, настраивающим ребят на дальнейшую работу.

Трудно переоценить значение «музыкальной минутки» и «вокальной зарядки» для певческого воспитания школьников. Всем, кто проводит уроки музыки, известно, что значительная часть каждого очередного урока обычно уходит на то, чтобы восстановить достигнутое (но не закрепленное!) на предыдущем уроке.

При проведении такого рода дополнительных занятий уроки музыки проходят совсем на ином уровне. Дети с первых же минут активно включаются в певческую работу и успешно осваивают программный материал.

Было бы не лишним одновременное введение в начальной школе и массовой «вокальной зарядки», и «музыкальной минутки» на некоторых уроках, поскольку эти две формы музыкальной (певческой) тренировки детей не только не исключают, а скорее дополняют одна другую.

Мы уверены, что в недалеком будущем так оно и будет в наших музыкальных школах. И это приведет к небывалому расцвету вокальной культуры в нашей стране.

Настало также время подумать о проведении «вокальной зарядки» по радио и телевидению.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение представляет собой практическое пособие по начальной вокальной подготовке и начальному сольфеджио.

Комплексы упражнений, составленные с учетом минимального «шага программы», рассчитаны на последовательное их прохождение и усвоение.

Затем этот материал используется для постоянной и систематической тренировки голоса и слуха.

Каждый из комплексов решает вполне определенную вокально-интонационную задачу и включает в себя:

1) вокальное (вокально-ладовое) упражнение;
2) 6 упражнений (нарастающей степени трудности) по сольфеджио;
3) песню [60].

Первые десять упражнений поются по данным в тексте схемам-алгоритмам. Представленные в трехдольном размере упражнения поются на более позднем этапе и в двухдольном размере.

Все другие упражнения исполняются на слух, но с соблюдением тех же условий выдоха (на слоге *УХ* и др.) и вдоха через нос. При их исполнении движения рук импровизируются учителем и самими детьми (как свободное дирижирование).

Нотная запись вокальных упражнений предназначена для педагога. В классе упражнения записываются схематически, на плакате (см. с. 88).

Тональность *фа мажор* — условна, она заменяется теми, что указаны в тексте (с. 86). Все вокально-ладовые упражнения поются два раза стаккато и два раза — нон легато. Поскольку работа над вокально-ладовыми упражнениями подготавливает учащихся к работе по сольфеджио, она должна проводиться заранее не только на каждом уроке, но и в общем опережать (на урок или два) работу над соответствующим комплексом по сольфеджио.

Упражнения по сольфеджио — это материал для чтения с листа и для диктантов. Они записаны в *до мажоре* (как простейшем для чтения). Возможны также любые варианты релятивной записи, но петь следует всегда в тональностях, удобных для голосов детей.

В первых комплексах рекомендуется выделять в записи тонику (хотя бы начальную и конечную ноту в каждом упражнении) большим размером или другим цветом.

Иногда полезно петь упражнения (целиком или фрагментами) нон легато (не связывая ноты-слоги). При пении по нотам надо всегда помнить о вокальной стороне.

Предлагаемые песни могут служить материалом для вокальной и интонационной подготовки детей к чтению упражнений по сольфеджио (наряду с вокально-ладовыми упражнениями), а могут частично или целиком использоваться и как материал для чтения нот.

При переходе от пения вокально-ладовых упражнений к работе по сольфеджио и над песней следует понижать тональность на секунду или даже терцию, поскольку первые вокально значительно удобнее и легче для детей.

Все упражнения и песни сначала поются достаточно медленно и только по мере освоения — быстрее.

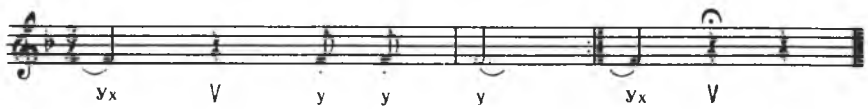
[60] Песен меньше, чем комплексов, поскольку многие из них построены на интонациях сразу нескольких комплексов.

К работе над теми или иными упражнениями и над песней надо в течение урока возвращаться несколько раз. Ссылки на песни, рекомендуемые в комплексах (начиная с 15-го), даны по «Сборнику песен для I и II классов», сост. О. И. Жиркевич и Л. Г. Квинихидзе, Л., 1961.

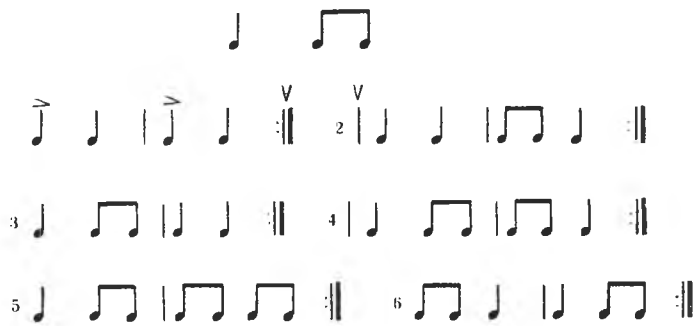
КОМПЛЕКСЫ УПРАЖНЕНИЙ

1. I—I *Сильная и слабая доли такта. Одна и две ноты на долю. Выработка верного певческого тона.*

О работе над установочным вокально-ладовым упражнением см. с. 88.

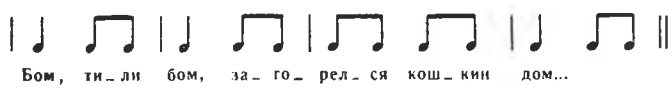


Упражнения 1—6 поются на гласный *У*. Следить за тем, чтобы звуки на слабых долях не обрывались, а протягивались (даже когда это восьмые) и как бы вливались в ноты на сильной доле.



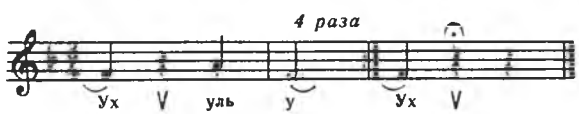
О работе над этой попевкой см. с. 84.

КОШКИН ДОМ

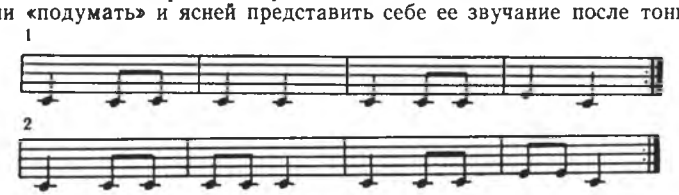


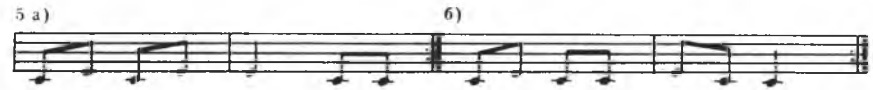
2. I—I
I—III—I *Сопоставление повторяемого звука I ступени и тонической терции.*

О работе над следующими вокально-ладовыми упражнениями см. с. 95.



В упражнениях 1—6 перед III ступенью полезно иногда делать остановку, чтобы дети могли «подумать» и ясней представить себе ее звучание после тоники.

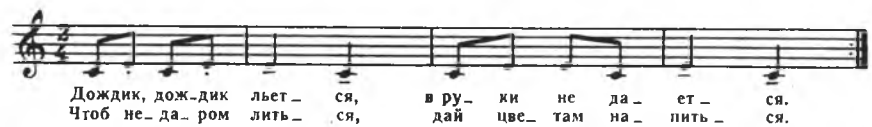




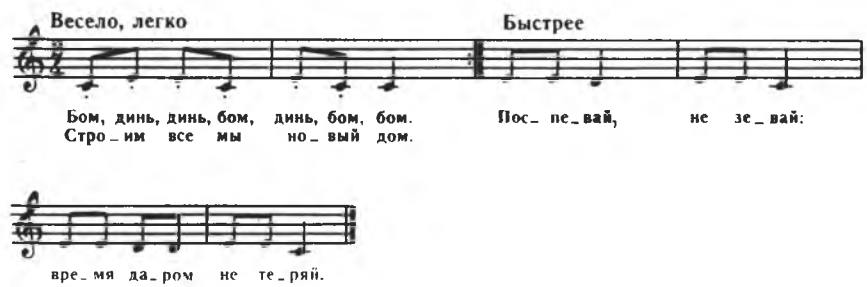
В песнях слоги с гласным *И* петь как можно тише.

Припев песни «Строим дом» содержит интонации из 3-го комплекса, поэтому песня может использоваться и там.

ДОЖДИК

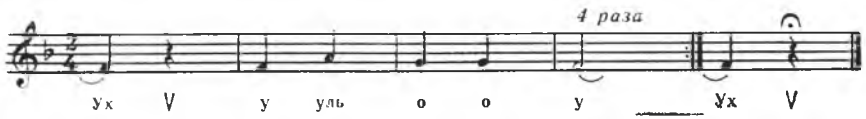


СТРОИМ ДОМ

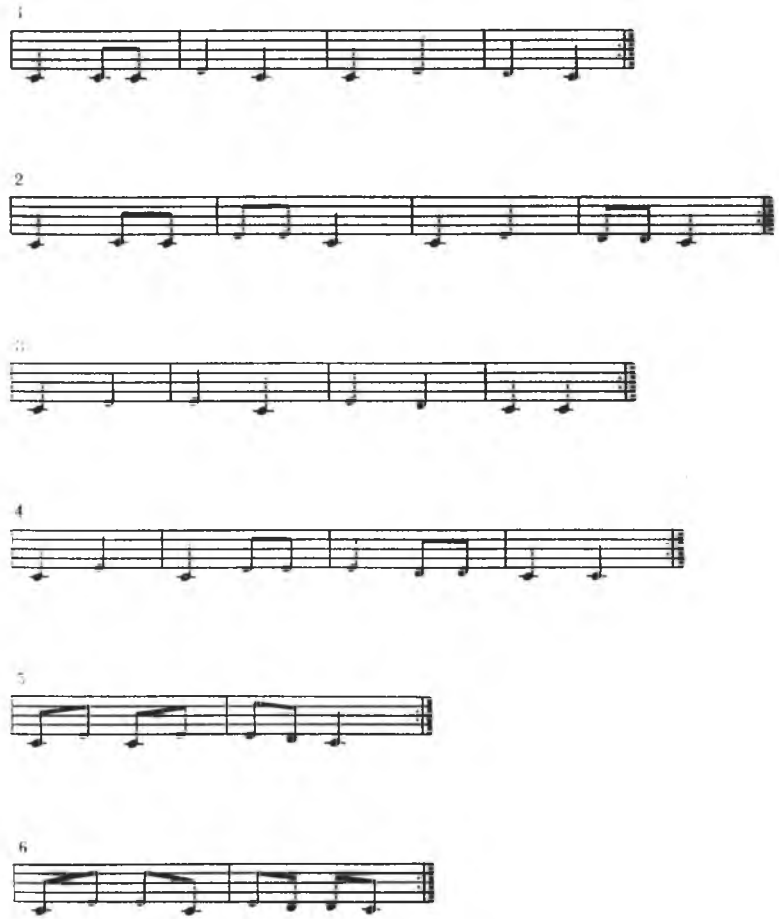


3. I—III—I
III—II—I *Сопоставление тонической терции с поступенным движением от III ступени к тонике, освоение II ступени как проходящей.*

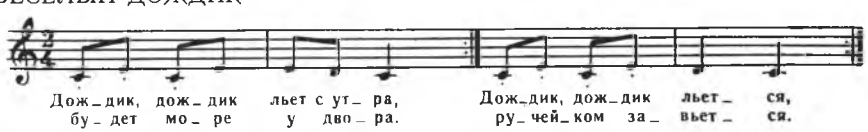
При пении гласного *О* добиваться хорошего опускания нижней челюсти, но петь мягко (неустойчивая ступень).



В упражнениях 1—6 обращать внимание на чистоту интонирования II ступени в кадансе.

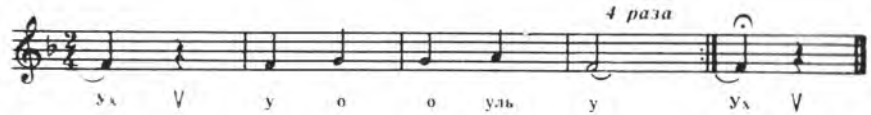


ВЕСЕЛЫЙ ДОЖДИК

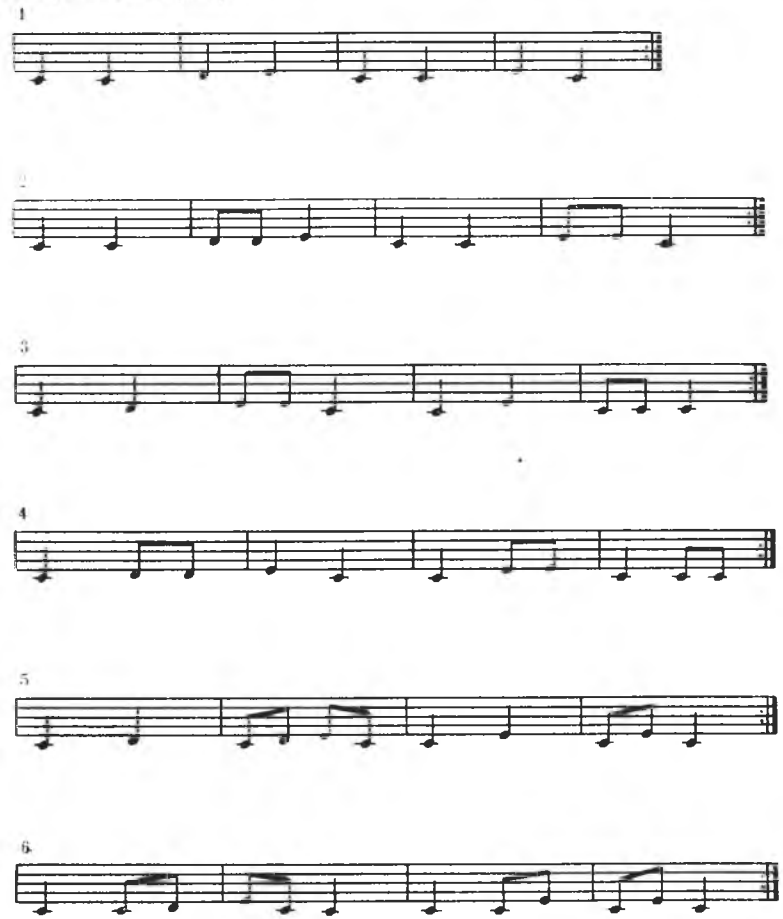


4. I—II—III *Сопоставление поступенного восходящего движения со*
I—III—I *скачком от тоники к III ступени.*

Слог *уль* способствует высокому звучанию II ступени и остроте III (мажорная терция!).

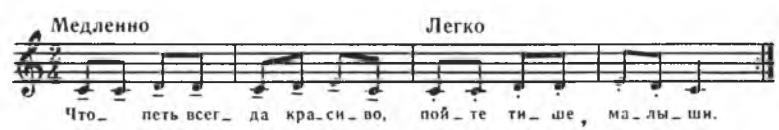


II ступень после тоники стараться петь выше и яснее (гласный *Е* в слогах *РЕ* или *ВЕ* произносить у́же).



Песня используется также в комплексе 5.

ПОЙТЕ ТИШЕ, МАЛЫШИ!

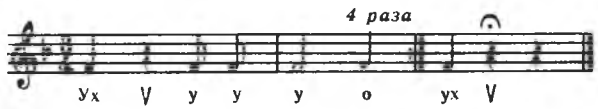


5. I—I—I *Тоника в сопоставлении с верхним вводным тоном.*
I—II—I

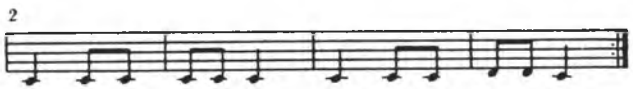
10½ 1—1390

Простота этого комплекса только кажущаяся. Здесь II ступень более «самостоятельна» (сверху нет опорного звука).

Гласный *О* надо стараться петь в высокой позиции, чтобы ярче выявить II ступень.

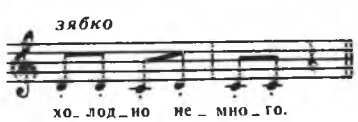


Обратить внимание на чистое интонирование верхнего вводного тона (большой секунды I—II).



Песня используется также в комплексе 6.

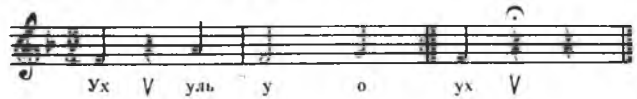
СКОРО ЗИМА



6. I—II—I
I—III—I

Закрепление интонирования II ступени через сопоставление с тонической терцией.

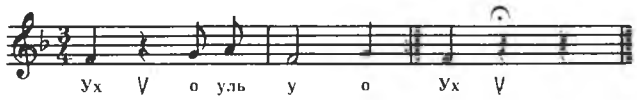
См. рекомендации к комплексам 4 и 5.



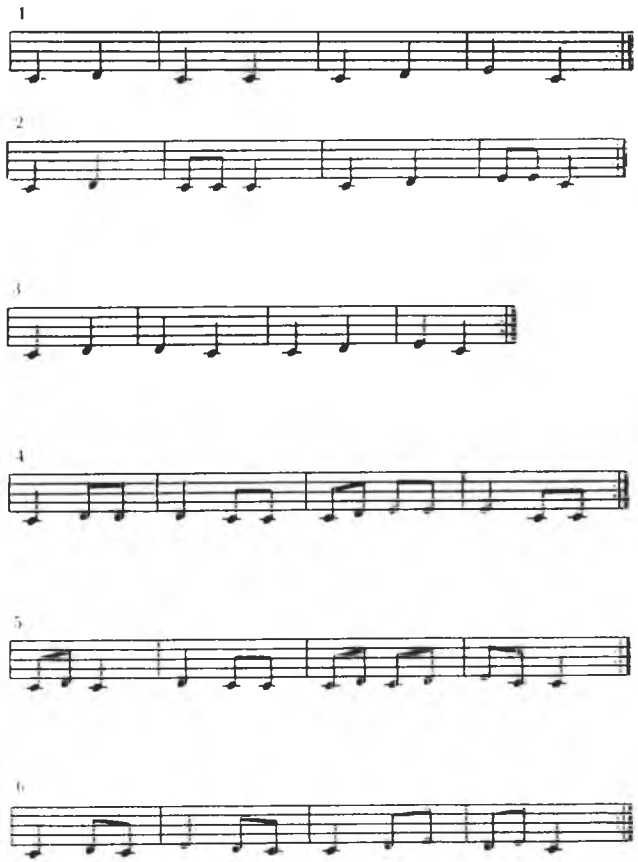
Песню см. в комплексе 5.

7. I—II—I
I—II—III

Развитие комплексов 5 и 6. II ступень как проходящая.



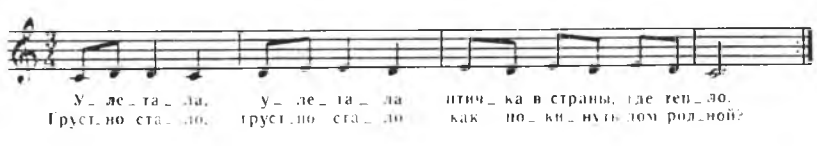
Вторая ступень здесь сразу дается на слабой доле. Ее исполнение должно быть легким, но в то же время — ясным.

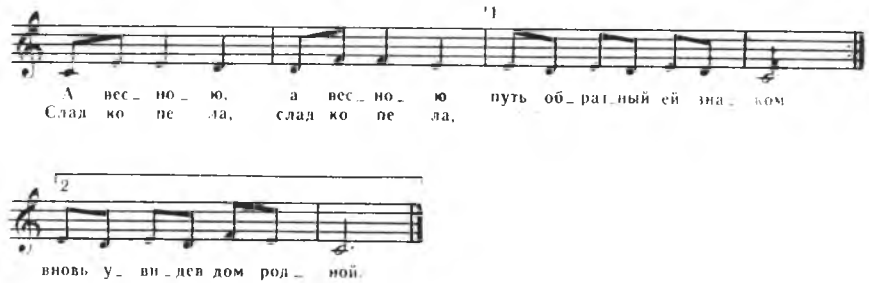


В первых тактах слабые доли петь легким звуком.

Песня содержит интонации 8, 11 и 17 комплексов и может быть там использована.

УЛЕТАЛА ПТИЧКА

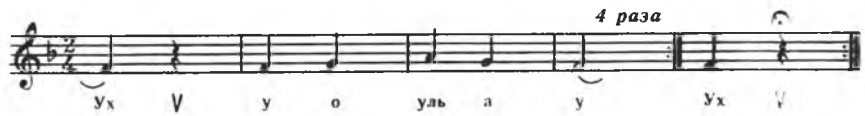




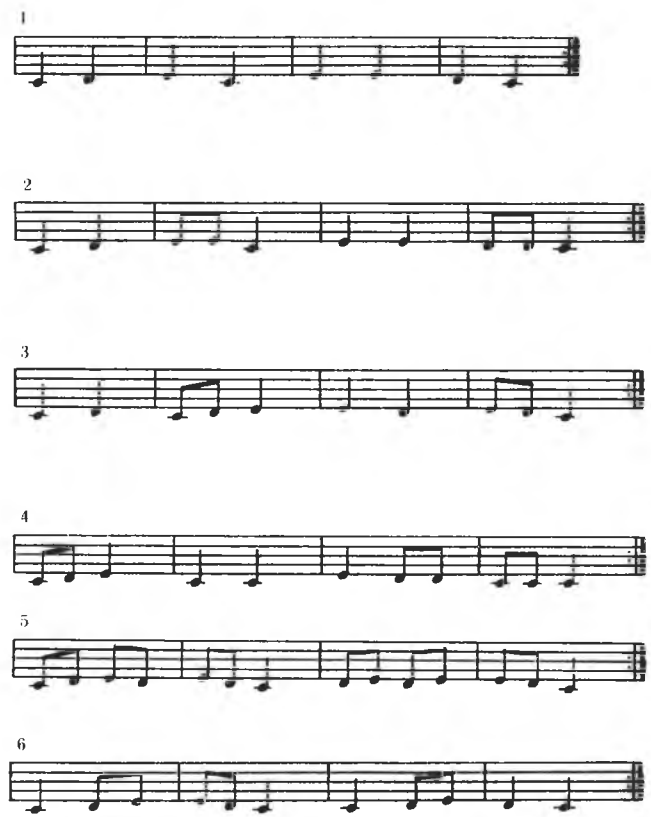
8. I—II—III
III—II—I

Сопоставление поступенного восходящего и нисходящего движения в пределах тонической терции.

Упражнение поется в разных темпах, но при этом звучание каждой ступени должно быть отчетливым.



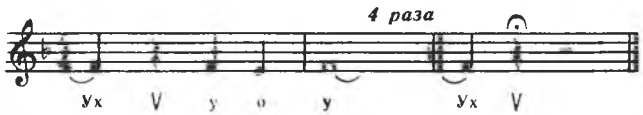
III ступень следует интонировать острее и надежнее (устойчивый звук!), но не напряженно.



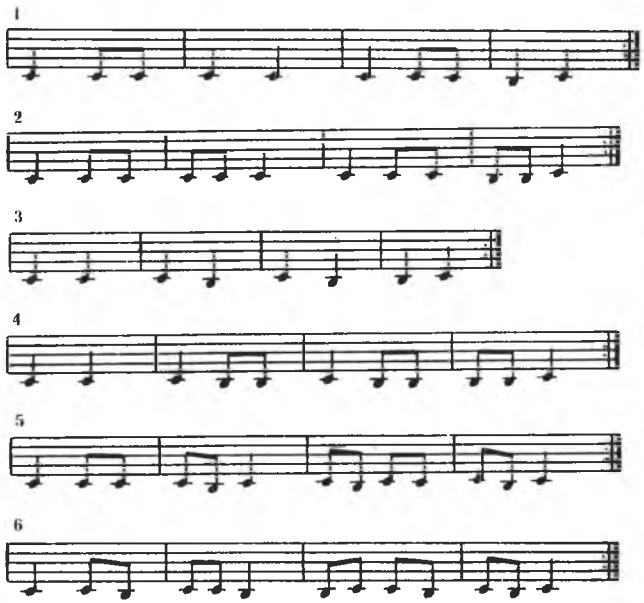
Песню см. в комплексе 7.

9. I—I *Тоника в сопоставлении с нижним вводным тоном.*
I—VII—I

Гласный *О* помогает лучше уяснить «глубину» полутона между VII и I ступенями, а гласный *А* — ощутить остроту вводнотонности.

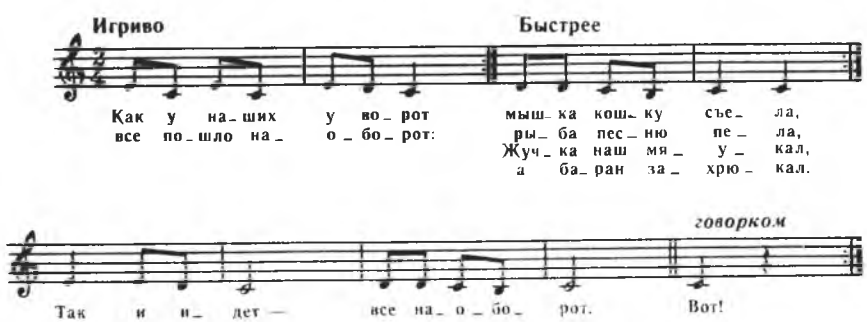


VII ступень как нижний вводный тон даже на сильной доле петь надо тихо, углубленно, как бы «в себя», «раскрываясь» затем на тонике. Последние такты в каждом упражнении петь более широко.



Песня может использоваться также в комплексах 10 и 11.

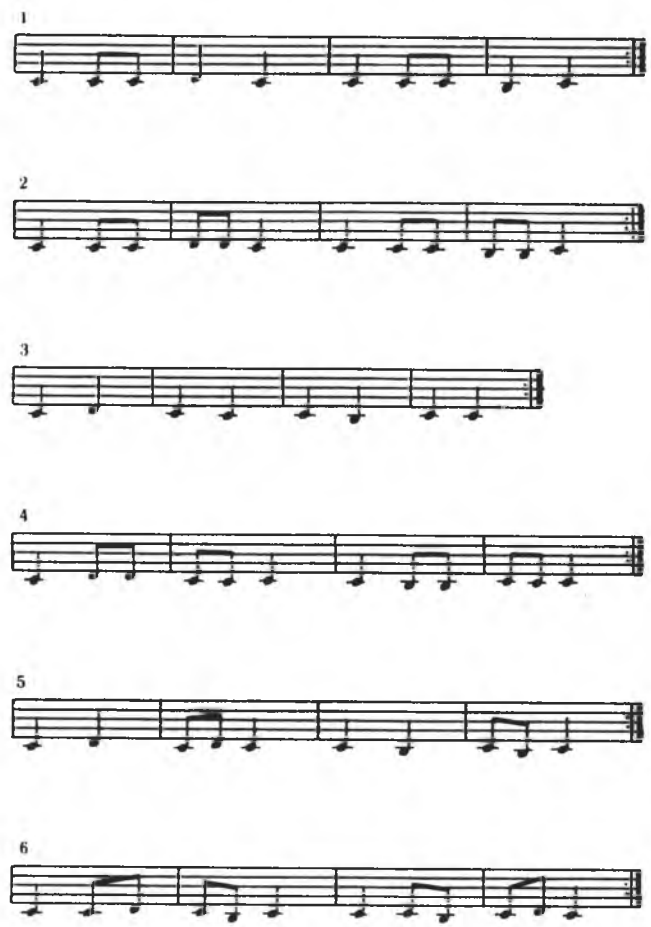
ВСЕ НАОБОРОТ



10. I—II—I *Опевание тоники.*
I—VII—I *Закрепление комплексов 5 и 9.*

Слог *ИЛЬ* на II ступени стимулирует высокую позицию звучания голоса. Артикулировать этот слог здесь и всюду, разводя уголки губ, но петь надо как можно тише.

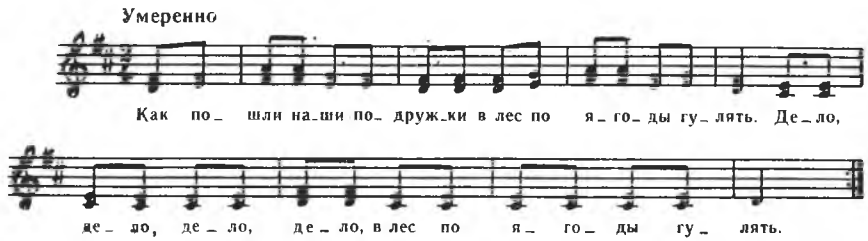
См. примечания к комплексам 5 и 9.



В песне отрабатывается главным образом нижний голос.

КАК ПОШЛИ НАШИ ПОДРУЖКИ

Русская народная песня

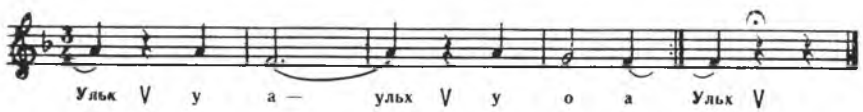


2. Они ягод не набрали, лишь подружку потеряли.
Жалко, жалко, жалко, жалко — лишь подружку потеряли.
3. То любимую подружку Катеринушку.
Ох, ох, ох, ох, Катеринушку.

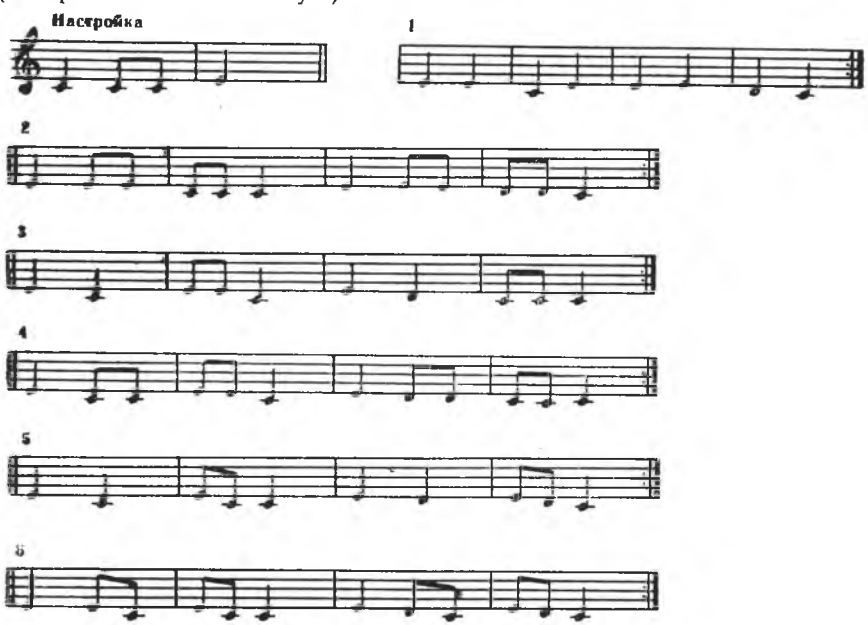
11. III—I
III—II—I

Скачок с III ступени на тонику в сопоставлении с поступенным нисходящим движением.

Не следует перегружать II ступень (после III), подчеркнутую большей длительностью на сильной доле.



Упражнения начинаются не с тоники. Поэтому дается специальная настройка. Обратить внимание на интонирование II ступени, делая перед нею остановку (см. примечания к комплексу 2).

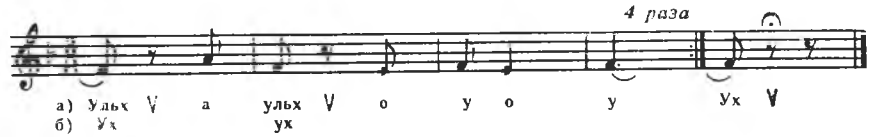


Песни см. в комплексах 7 и 9.

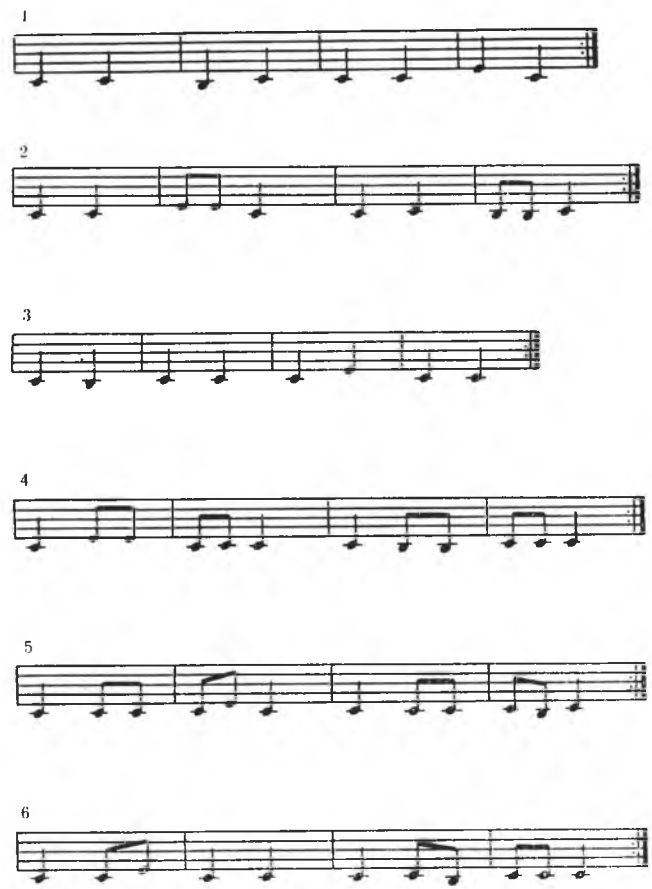
12. I—III—I
I—VII—I

Закрепление в новом противопоставлении ранее (в комплексах 2 и 9) освоенных интонаций.

Более трудная ступень (VII) выделена синкопой.



Первое и третье упражнения начинаются с более трудной интонации (перемежающееся противопоставление!). Следует уделить ей большее внимание.

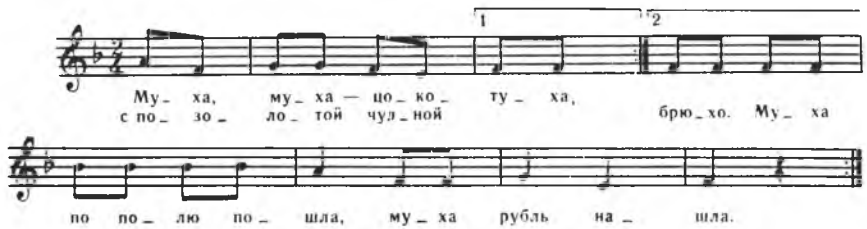


Текст этой песни не содержит гласных *Е* и *И*. Открытые гласные надо хорошо артикулировать, но петь сдержанно.

11 1—1390

ПРО МУХУ

Текст по *К. Чуковскому*

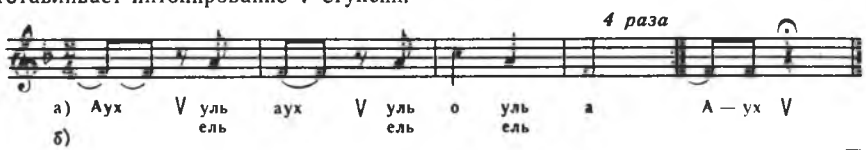


2. Пошла Муха на базар,
Покупала самовар.
Заползайте, тараканы,
Вам налью чайку.

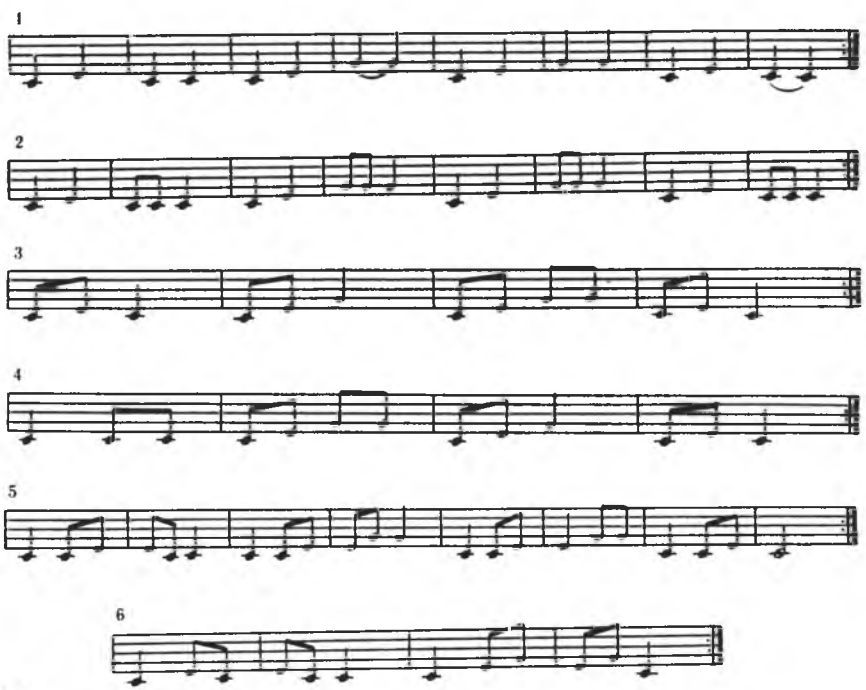
13. I—III—I
I—III—V—I

V ступень. Сопоставление скачков от III ступени к I и V.

Слог *ЕЛЬ* помогает выявить остроту звучания III ступени и позиционно подготавливает интонирование V ступени.

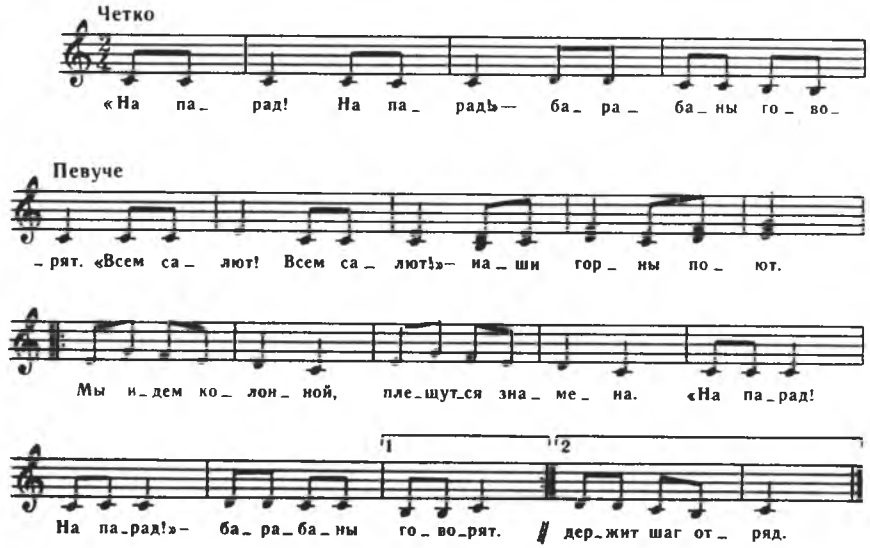


V ступень слышится хорошо, но для некоторых детей трудна по тесситуре. Поэтому сначала упражнения 1—6 этого комплекса лучше петь в более низкой тональности (например, в *си-бемоль мажоре*).



Обратить внимание на смену акцента на словах «На парад...» в конце песни (по сравнению с началом).

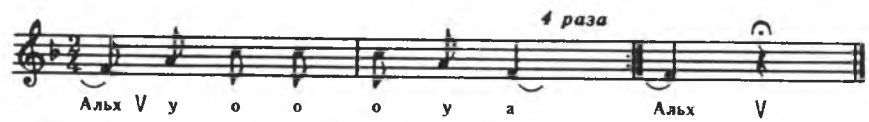
БАРАБАНЫ ГОВОРЯТ



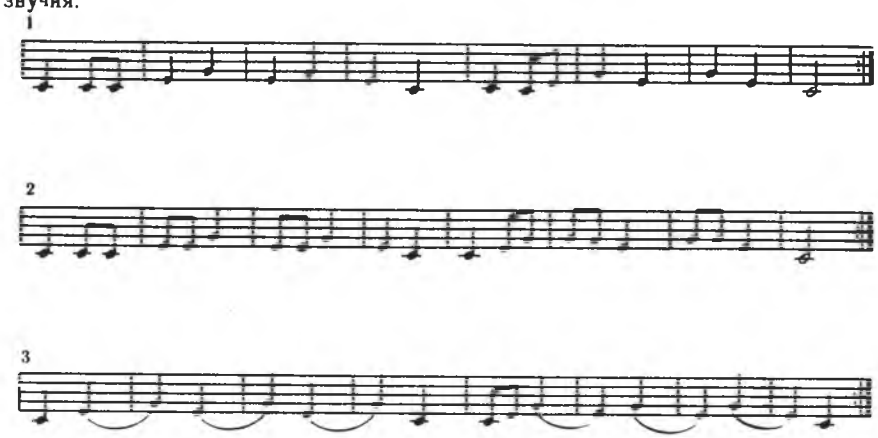
14. I—III—V
V—III—I

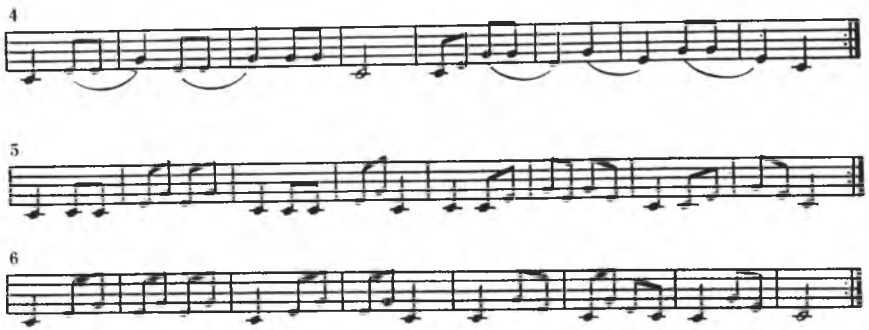
Сопоставление восходящего и нисходящего движения по тонам тонического трезвучия.

При пении гласного *О* на сильной доле рот открывать больше, чем на предыдущей слабой.



В этом комплексе особое внимание уделяется верхней терции тонического трезвучия.



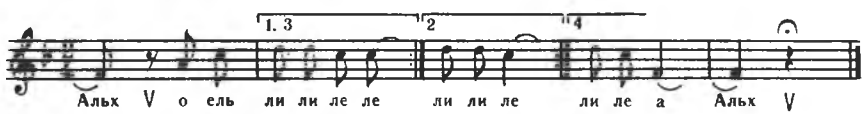


Песни см. в комплексе 13

15. I—III—V
V—VI—V

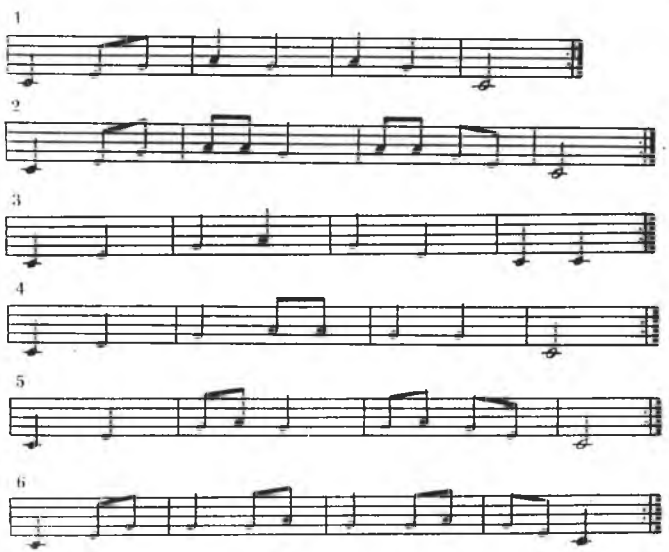
VI ступень. Движение по устойчивым ступеням в сопоставлении с отклонением от V ступени на VI.

Гласный *И* стимулирует высокую позицию и способствует чистоте интонирования высокого звука VI ступени. Согласный *Л(Ь)* смягчает, округляет звук на *И*, делает его менее напряженным. Слог *ЛИ* надо петь тише, хотя он и на сильной доле.



V ступень, служащую здесь временной опорой для VI ступени, надо интонировать выше.

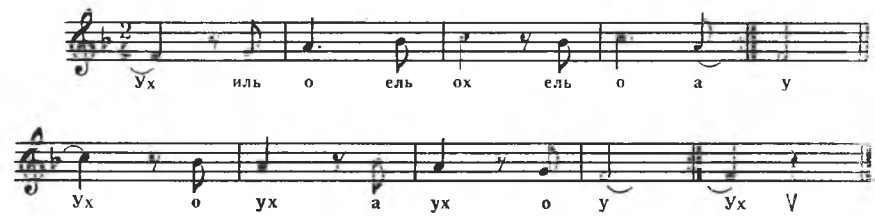
Белорусская народная песня «Савка и Гришка» (с. 10 указ. сб.).



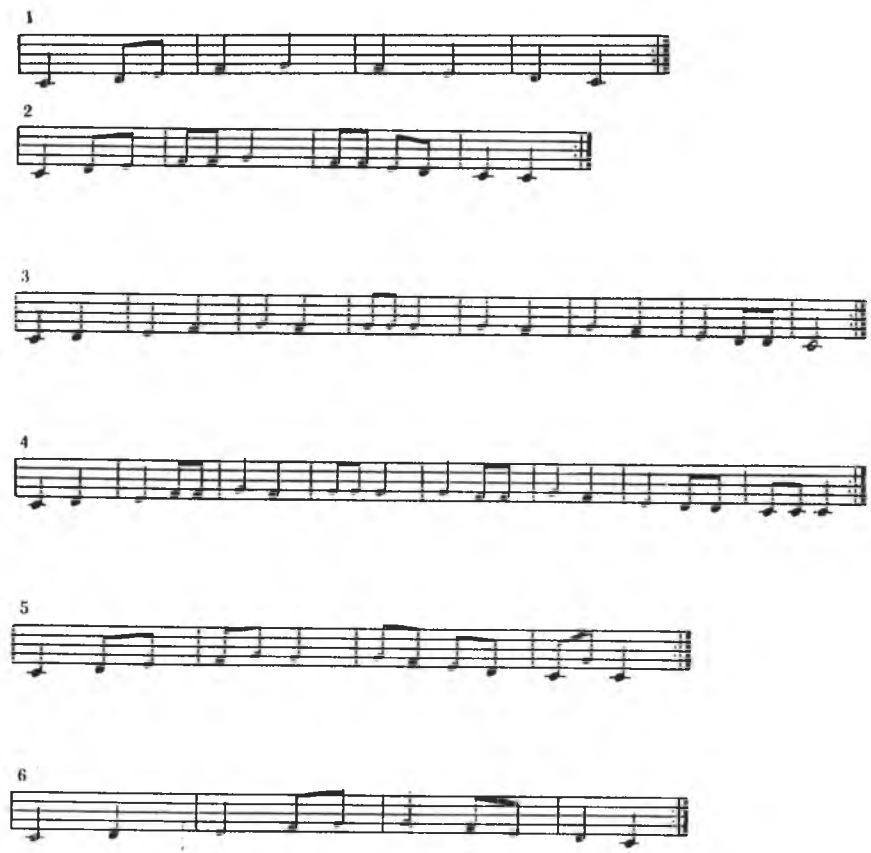
16. I—II—III—
IV—V
V—IV—III—
II—I

Сопоставление поступенного восходящего и нисходящего движения в пределах тонической квинты. IV ступень как проходящая.

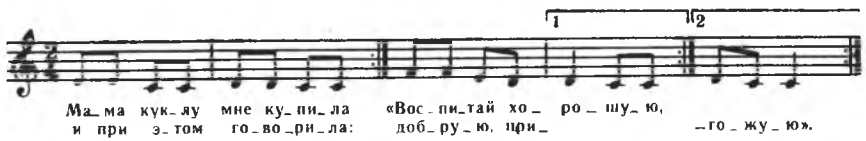
Слоги *ИЛЬ* (на II ступени) и *ЕЛЬ* (на IV ступени) в разной степени способствуют повышению позиции звука, что здесь и требуется. Гласный *О* (в упр. б) облегчает понижение от ступени к ступени.



Трудную IV ступень пропевать всюду яснее, хорошо артикулируя гласный в слоговом названии ноты.



КУКЛА

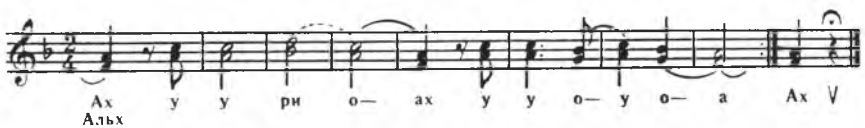


2. Кукла слушает меня:
Для нее я — **мама.**
Говорю ей: «Будь умна
И не будь упряма».

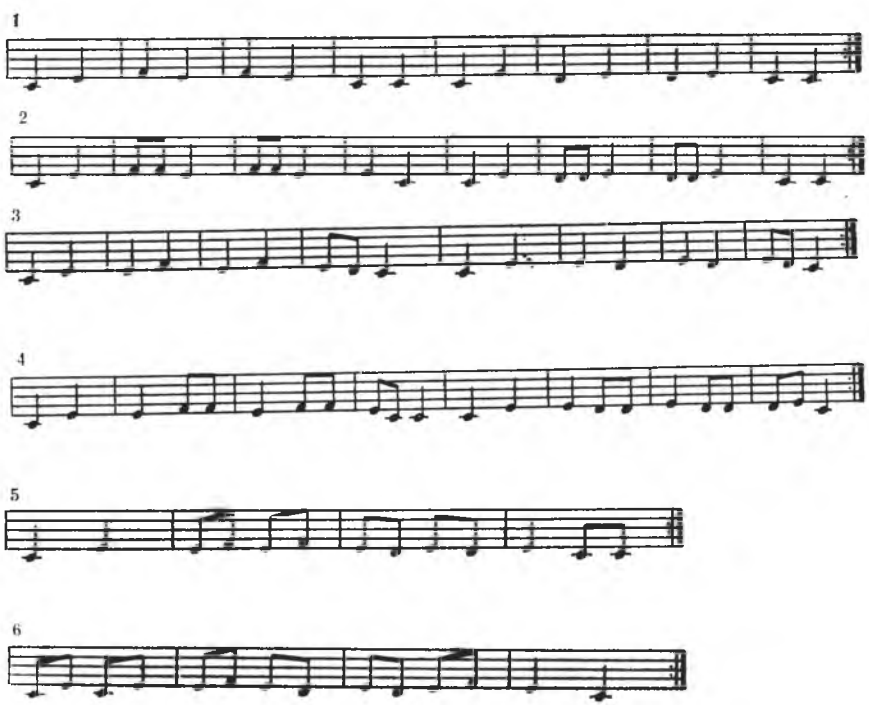
Песня «Осень», музыка М. Красева (с. 7 указ. сб.).

17. III—IV—III *Опевание III ступени.*
III—II—III

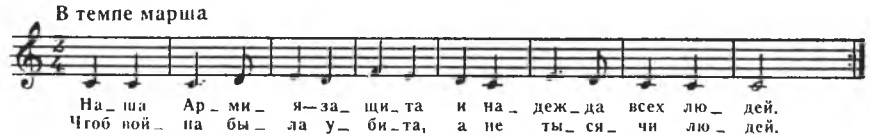
Упражнение может исполняться двухголосно. Это подготовит учащихся к работе и над комплексом 19. Слог *РИ* (на IV и VI ступенях) надо петь мягко.



В упражнениях 1—4 рекомендуется предварительно тщательно проработать первые четырехтакты с трудно интонируемой IV ступенью.



НАША АРМИЯ

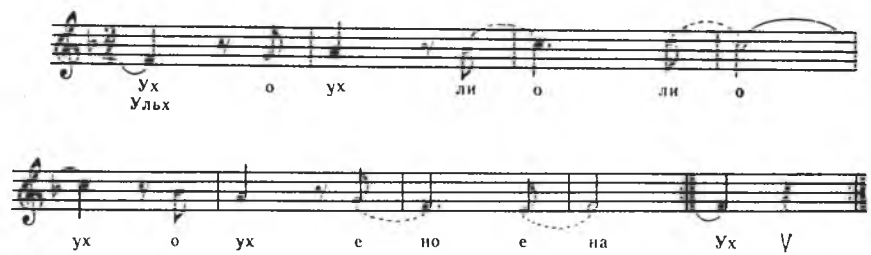


2. Подрастем, настанут сроки —
Мы должны готовы быть
По сигналу, по тревоге
В нашей Армии служить.

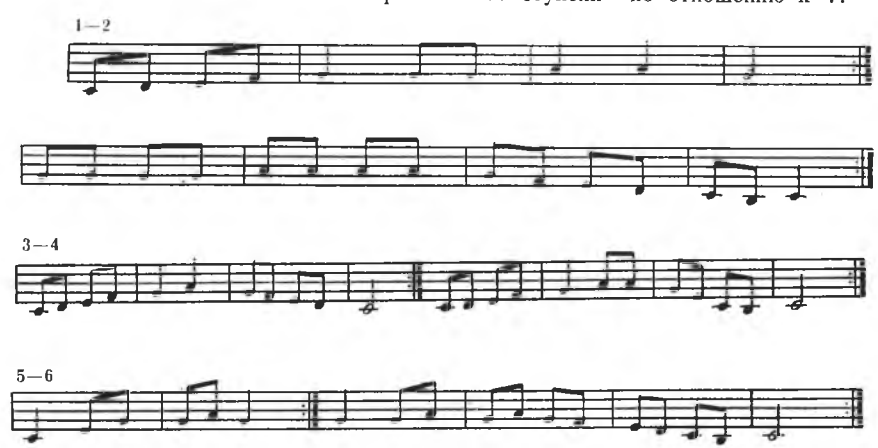
Русская народная песня «На зеленом лугу» (с. 10 указ. сб.).

18. *Сопоставление поступенного восходящего и нисходящего движения в пределах сексты с захватом VII ступени внизу звукоряда.*

При восходящем движении слог *ЛИ* петь мягко. При нисходящем гласный *Е* — более открыто, а на VII ступени близко к *Э*.



Добиваться более высокого интонирования VI ступени по отношению к V.



Польская народная песня «Пение птиц» (с. 22 указ. сб.).

19. V—VI—V *Опевание V ступени.*
V—IV—V

Используется вокально-ладовое упражнение 17 комплекса (верхний голос).

Упражнения начинаются с V ступени, поэтому дана специальная настройка. VI ступень надо стараться интонировать позиционно выше, IV — ниже.

Настройка

1

2

3

4

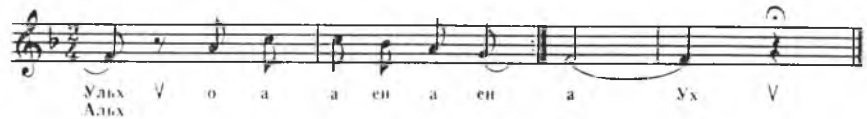
5

6

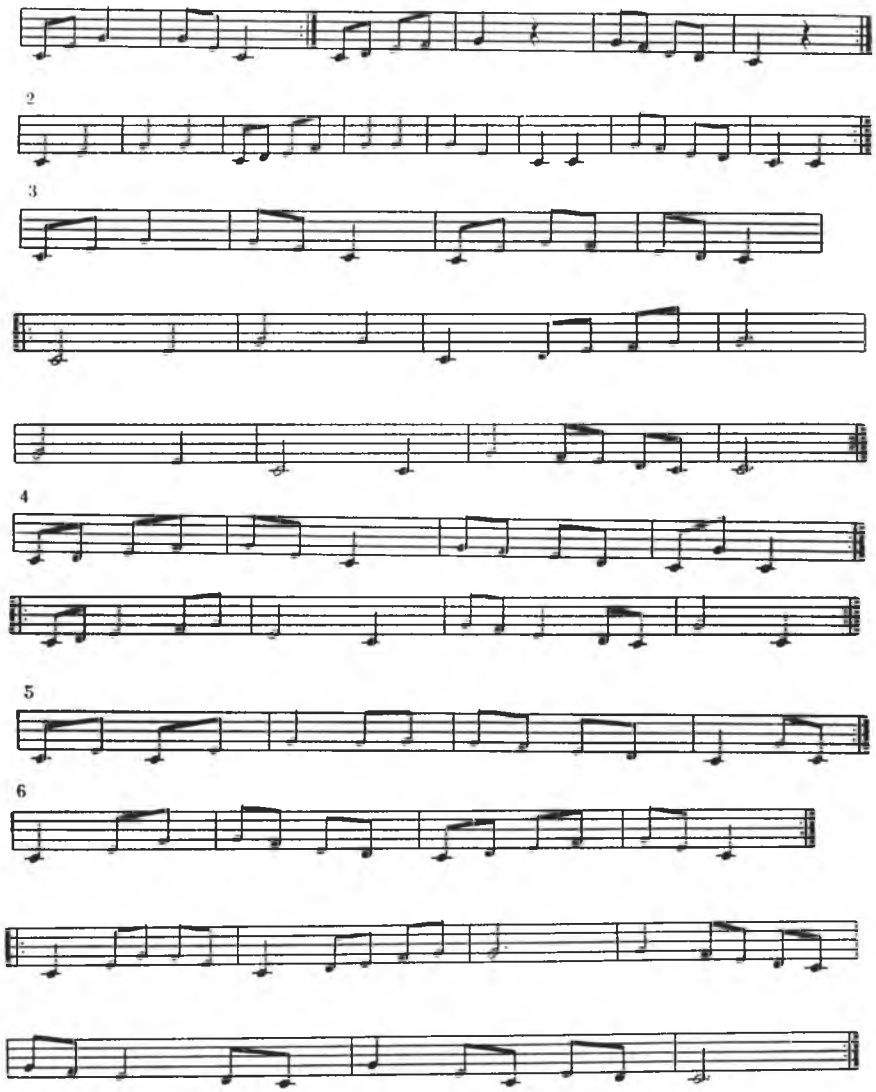
Песня «Парад на Красной площади», музыка А. Островского (с. 17 указ. сб.).

20. *Сопоставление скачков по тоническому трезвучию с поступенным движением в пределах тонической квинты. Сопоставление размеров* $\frac{2}{4}$ *и* $\frac{3}{4}$.

См. примечание к вокально-ладовому упражнению комплекса 18.



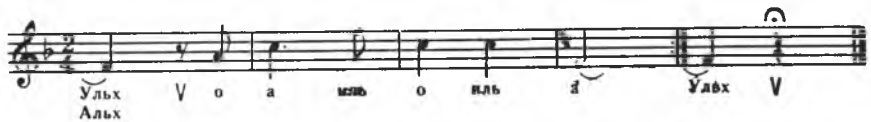
При переходе к пению упражнений в трехдольном размере нужно давать «метрическую настройку» (протактировать 2—4 такта).



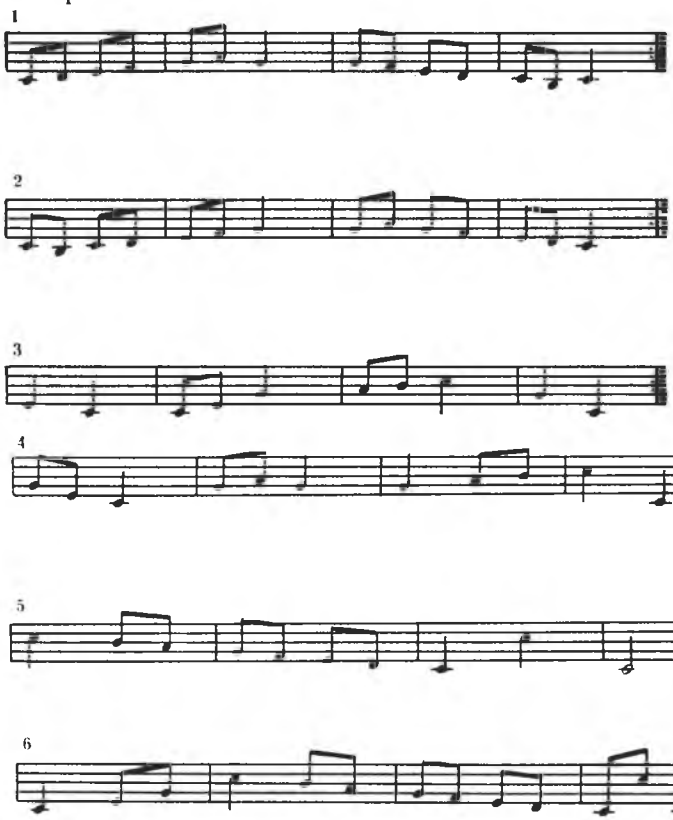
Песня «Мишка с куклой», музыка М. Качурбиной (с. 43 указ. сб.).

21. *Сопоставление поступенного движения со скачками на кварту, квинту и октаву (по звукам тонического трезвучия).*

Это упражнение надо сначала выполнять в значительно более низкой тональности *(до мажор)*. Слог *ИЛЬ* петь легко, тихо.



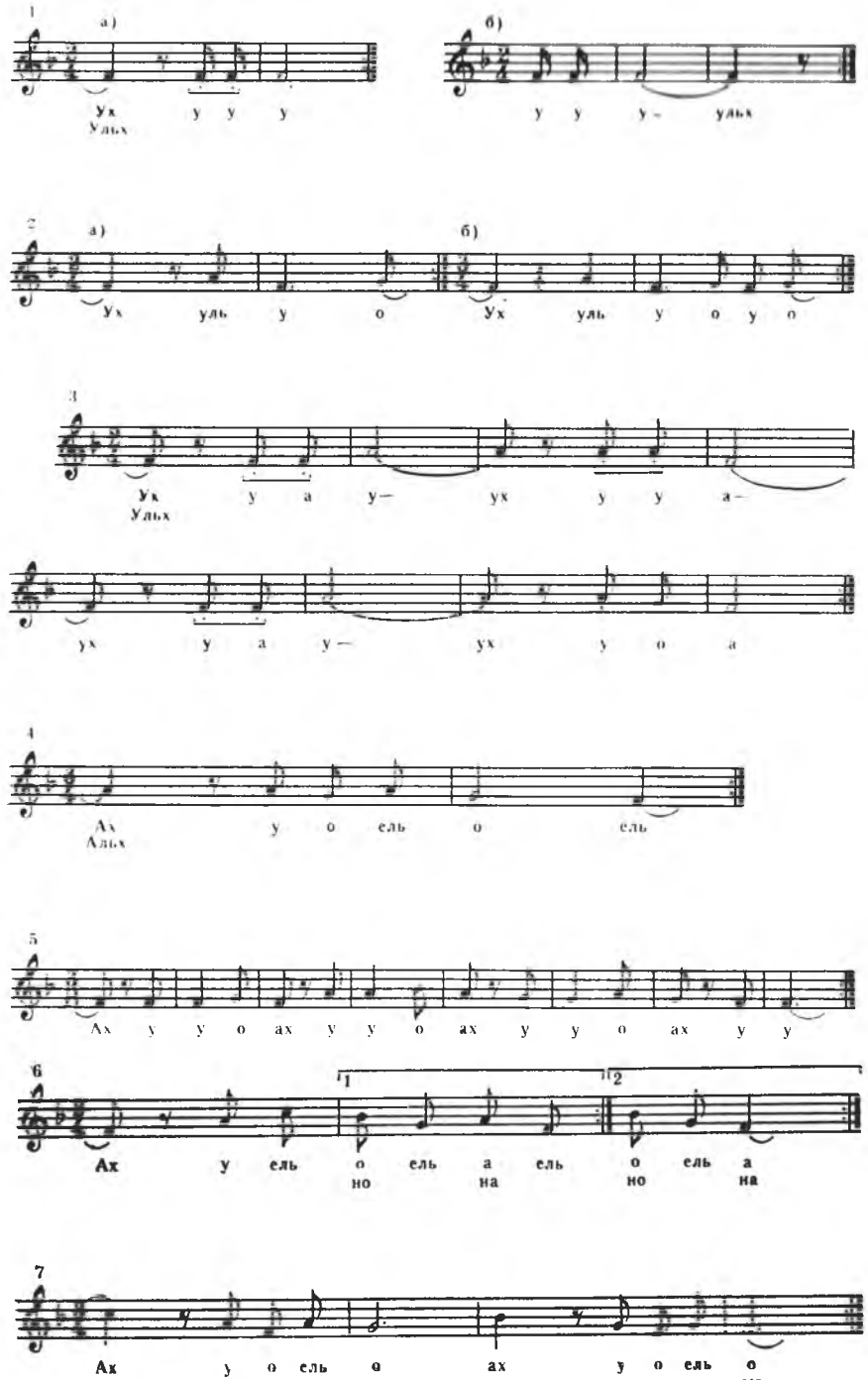
Петь в разных темпах с замедлениями на скачках.

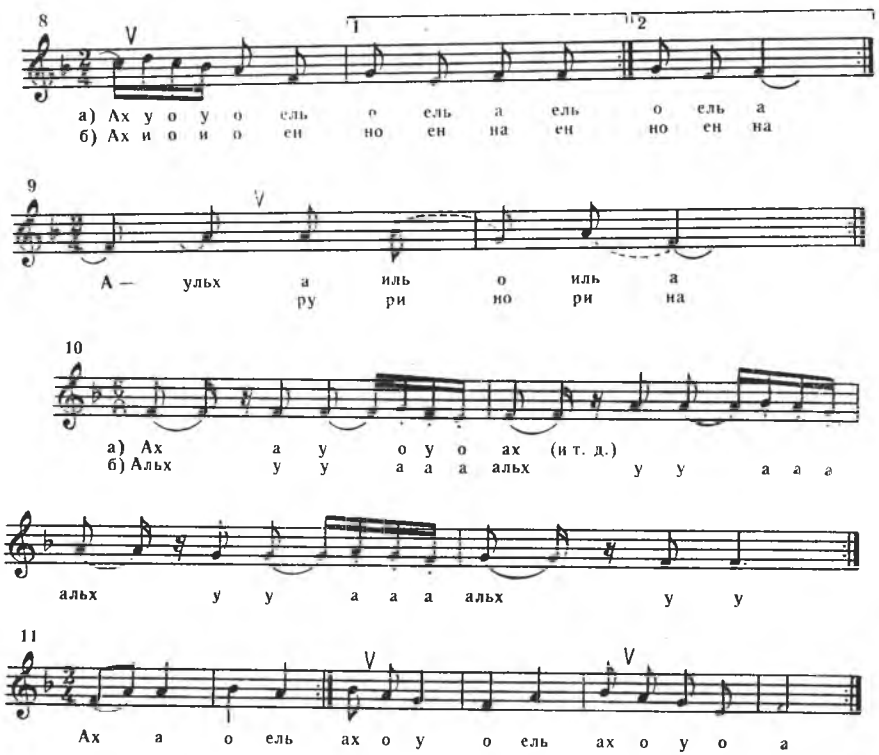


Песня «Елочка», музыка М. Красева (с. 15 указ. сб.).

ВОКАЛЬНО-ЛАДОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ХОРА

Комплекс рассчитан на более подвинутый состав детей-певцов. Он охватывает вокальную работу над всеми гласными, которые появляются в порядке нарастающей трудности. Упражнения систематизированны и интонационно. Поэтому они разучиваются в строгой последовательности, одно за другим.





По мере освоения, на каждом занятии хора поются все упражнения, начиная с первого. Все упражнения заканчивать выдохом и вдохом (через нос).

Упражнения поются одноголосно и на два голоса (первый голос поет на терцию выше). Некоторые из них поются и в миноре.

Каждое упражнение отрабатывается сначала нон легато (стаккато) с постепенным повышением тональности и ускорением темпа. При переходе на легато следует понижать тональность, а затем замедлять и темп — расширять упражнение, углубляя дыхание.

В упражнении № 4 и в других гласный *Е* петь в высокой позиции, тихо, но хорошо артикулируя (разводя уголки губ). Сохранять эту форму гласного и на более низких тонах, иногда чередовать с гласным *И*.

В упражнении № 9 осторожнее петь гласный *И*. При переходе на легато согласный *ЛЬ* не произносить (петь *ИО — ИА*).

МЕТОД ИСПРАВЛЕНИЯ ИНТОНАЦИИ У ПЛОХО ИНТОНИРУЮЩИХ ДЕТЕЙ («ГУДОШНИКОВ»)

Острейшей проблемой в работе на уроке музыки (пения) в общеобразовательной школе остается проблема «гудошников» [61].

[61] Е. Н. Алмазов, Н. Д. Орлова. О некоторых причинах плохого интонирования у учащихся I—II классов. Известия АПН № 100; — В. К. Белобородова. Развитие музыкального слуха учащихся I класса. Учпедгиз, М., 1954; — М. А. Румер. Вопросы воспитания музыкального слуха. Сб. «Музыкальное воспитание в школе», вып. 3. М., 1964.

Эти дети не только сами значительно отстают в своем музыкальном развитии, но и тормозят развитие всех остальных детей в классе.

В то же время наш опыт показывает, что при своевременном и соответствующем вмешательстве педагога все «гудошники» (за исключением больных детей) могут интонировать верно.

Известно, что одной из основных причин плохого интонирования является отсутствие у таких детей верной координации между слуховым представлением и его воплощением голосом. Считается, что это обусловлено отставанием развития соответствующих частей коры головного мозга.

Наш опыт показывает, что последнее можно представить не только как причину рассматриваемого явления, но и как следствие того, что ребенок просто не справляется со своим голосовым аппаратом, не умеет правильно формировать (оформлять) певческий звук. Прежде всего это, по-видимому, относится к неумению использовать в пении головной резонатор.

В результате затруднений в периферии отстает в развитии и центр.

Последовательное применение учителем определенных приемов, рассчитанных на устранение недостатков в пении (голосообразовании) у ребенка, приводит к тому, что ребенок, только что «гудевший» на низких тонах, начинает воспроизводить звуки в пределах нормального для учащегося I класса диапазона совершенно чисто (от *до* до *ля*, а иногда и выше).

После того, как ребенок уяснил себе, что дало ему возможность выполнить певческое задание верно, он это делает и без помощи учителя. Добытое умение верно интонировать закрепляется затем на хорошо систематизированных вокально-ладовых упражнениях и специальном дидактическом песенном материале в общей работе с детьми в классе.

К числу применяемых приемов относятся: а) пение звуков (с постепенным повышением) на гласный *У* приемом стаккато (на слабой доле такта) с переходом на легато (для достижения органического и непринужденного характера звукоизвлечения); б) раскрепощение нижней челюсти в положении хорошо открытого рта (при пении на том же гласном *У*) [62]. Этим достигается и освобождение гортани от лишнего напряжения; в) певческое задание дается ребенку на слух, но подкрепляется зрительной наглядностью; г) звук, даваемый за образец, должен звучать в ярко выраженной высокой певческой позиции; д) задание дается в живой форме, содержащей художественный момент (например, как «ответ кукушки») [63]; е) необходимо создать в классе атмосферу доброжелательности и желания помочь товарищу со стороны всех детей и вызвать стремление достигнуть успеха у самого «гудящего», подчеркнуто поощрять каждый его, хотя бы и небольшой, успех.

В случае невозможности добиться от ребенка верного выполнения задания с помощью перечисленных мер применяется специальный прием: плотное закрывание ушей ладонями рук [64]. С помощью этого приема интонация сразу исправляется.

Причиной этого эффекта является, по-видимому, следующее.

Прекращение слухового контроля приводит к разрыву привычных неверных обратных нервных связей (через слух). Вследствие этого обостряются (имеет место момент приспособления) мышечные ощущения как компенсация потери слухового (внешнего) контроля.

Можно также предположить, что локализация полости ушной раковины (при плотно зажатых ушах) делает более специализированным резонатор обертонов высокой частоты (по сравнению с тем, что представляет собой открытая ушная раковина). В связи с этим облегчается использование поющим головного резонатора, а вместе с тем и нахождение им верного певческого тона.

До применения предлагаемого метода нам в учительской практике приходилось иметь дело с «гудошниками» и в третьем, и в четвертом классах. В настоящее время удается добиться правильной интонации даже у самых трудных в этом отношении детей уже на первом году обучения. В результате повышается и общий уровень певческой работы в классе.

Прием с закрыванием ушей целесообразно применять иногда для исправления характера звукоизвлечения и уточнения интонации ко всем детям. В этом случае дети сами закрывают себе уши (или только одно ухо).

[62] См. с. 61 книги.
[63] См. с. 106 книги.
[64] При этом ушные раковины следует пригладить вперед.

СОДЕРЖАНИЕ

От автора 3
Введение 5
I. Воспитание музыкального слуха (ладового и метроритмического чувства). Пение по нотам
1. Основные принципы воспитания музыкального слуха («музыкального голосового аппарата») 11
2. Основные принципы построения, систематизации и оформления упражнений по начальному сольфеджио 21
II. Вокальное воспитание младших школьников
1. О важности вокального всеобуча 34
2. О смешанном голосообразовании у детей 38
3. Основные принципы вокального воспитания 47
4. Систематизация вокального дидактического материала 57
5. Структура вокально-ладовых упражнений и ее роль в формировании певческих навыков 67
III. Содержание, приемы и организация работы на уроке пения
1. Взаимосвязь и взаимодействие разных сторон музыкальной деятельности ребенка на уроке 74
2. Понятие высоты звука. Интонирование звука определенной высоты 81
3. Певческая установка 82
4. Первые вокально-ладовые упражнения 88
5. Метроритмические упражнения, художественное тактирование. Понятие о такте, о сильной и слабой долях. Запись метра . . . 107
6. Понятие о длительности звука. Пение метроритмических упражнений по нотам 114
7. Подготовка к пению по нотам соотношения двух звуков как ступеней лада 118
8. Работа над систематизированными упражнениями по сольфеджио . 120
9. Вокальная работа над песней 124
10. Вопросы организации работы 130
Приложение 141

Редактор *Е. А. Лёнко*
Литературный редактор *С. В. Жилютова*
Художник *И. А. Комяхова*
Художественный редактор *Е. Ф. Контарь*
Технические редакторы *Р. Б. Шейнкман, Т. Г. Шкарбученко*
Корректоры *Г. Н. Вильховская, И. В. Зинченко, Т. И. Павлюк, Л. А. Рубинская, Л. Т. Филимонова*

Огороднов Дмитрий Ерофеевич

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Методическое пособие

Информ. бланк № 1028

Сдано в набор 25.06.81
Подписано к печати 26.08.81
БФ 21173
Формат 60×90 1/16.
Бумага типографская № 1
Гарнитура литературная
Способ печати высокий
Усл.-печ. л. 10,5
Усл.-кр. отт. 11,25
Уч.-изд. л. 11,56
Тираж 9000
Зак. № 1—1390.
Цена 85 к.

Издательство «Музична Україна»
252004, Киев, Пушкинская, 32.

Киевская фабрика печатной рекламы
им. XXVI съезда КПСС, 252067,
Киев-67, Выборгская, 84.

85 к.