

Красильникова Марина Станиславовна
Marina Krasilnikova

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»

doctor of pedagogical sciences, senior researcher of Federal State budget Research institution "Institute of art education and and culturology of the Russian Academy of education".

ТЕНДЕНЦИИ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КЛАССИКИ ШКОЛЬНИКАМИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Trends of development of musical classics students in historical retrospective

Ключевые слова: музыкальная классика, принцип доступности, музыкальное восприятие, развитие музыки, метод сравнения.

Key words: classic music, the principle of accessibility, music appreciation, music, the method of comparison.

Аннотация. Статья посвящена важному этапу становления проблемы развития восприятия музыки в общеобразовательной школе. Автор рассматривает педагогическое сопровождение приобщения школьников к классической музыке на уроке и во внеурочной деятельности на примере работ Н.Л. Гродзенской и В.Н. Шацкой.

Abstract. The article is devoted to the important stage of formation of problems of development of perception of music in a secondary school. The author considers pedagogical support of schoolchildren to classical music in the lesson and in extracurricular activities on the example of works of N.L. Grodzenskaya and V. N. Shatskaya.

Классическими (от латинского *classicus* – совершенный, образцовый, первоклассный) называют такие произведения искусства, которые независимо от того, когда они были написаны, продолжают волновать поколения людей. Эти произведения отвечают высоким художественным требованиям, в них глубина содержания сочетается с совершенством формы. Они получили общее признание и имеют непреходящую ценность для национальной и мировой культуры. В этом смысле творчество величайших композиторов мира относится к «классической музыке».

В истории отечественной массовой музыкальной педагогики отчетливо проявилась закономерность все более глубокого освоения школьниками классического наследия. Рассмотрим эту закономерность на примере творчества выдающихся педагогов-музыкантов прошлого века В.Н. Шацкой и Н.Л. Гродзенской.

Проблемы эстетического воспитания школьников, развития их художественного вкуса, музыкально-слухового опыта Н.Л. Гродзенская разрабатывала преимущественно в рамках одного из трех разделов урока - «слушания музыки», В.Н. Шацкая – прежде всего, в лекциях-концертах, являющихся, по сути, продолжением раздела слушания музыки во внеклассной музыкальной деятельности. Задачами раздела «слушание музыки» были накопление музыкальных впечатлений учащихся и расширение их музыкального кругозора, развитие музыкального восприятия и формирование представлений о содержании произведений, их жанрах, строении (форме), отдельных средствах музыкальной выразительности, приобретение знаний о жизни и творчестве крупнейших композиторов прошлого и современности и др. Методы работы должны были помочь учителю ответить на вопросы: что именно сообщить детям о произведении, как научить внимательно слушать музыку и понимать ее содержание, постепенно подвести к пониманию так называемой «серьезной» музыки, к которой относятся лучшие образцы музыкального искусства всех стран и народов.

Значительный интерес представляют позиции данных авторов по вопросам отбора музыкального материала и его доступности школьникам, специфики собственно музыкального мышления и взаимодействия музыки с другими видами искусства, методики работы над произведением и подходов к изучению наиболее развитых жанров и форм музыки, взаимодействия разных видов музыкальной деятельности на уроке и во внеурочных формах работы. Начнем с ответов на вопросы: почему в работе с детьми исследователи ориентировались на классику? С какого возраста считали целесообразным начинать эту работу? Какие трудности встречались на этом пути?

Ученые-педагоги, стремились к возможно более широкому приобщению детей к классическому музыкальному искусству как действенному средству «обогащения масс». Это обусловило отбор лучших образцов музыкального искусства «для воспитания нового человека», выстраивание всего курса постижения высокого музыкального искусства с ориентацией на наиболее содержательные жанры музыки: сонату, оперу, симфонию и др.

В педагогическом опыте Н.Л. Гродзенской и В.Н. Шацкой нашел подтверждение тот факт, что приобщение школьников к музыкальной классике необходимо начинать именно в начальной школе, поскольку «чем раньше дети узнают и полюбят хорошую музыку, тем это будет плодотворнее для их музыкального развития, для воспитания их чувства, формирования личности»[1;20]. В среднем звене исследователи фиксировали разительные отличия в качестве восприятия серьезной музыки учащимися, систематически занимавшимися и не занимавшимися прежде музыкой. Эти отличия проявлялись в отношении к музыке в целом, в глубине анализа произведения в процессе сравнения его с другими произведениями, в сопоставлении разных исполнительских интерпретаций одного произведения и др.

В педагогической деятельности В.Н. Шацкой и Н.Л. Гродзенской следует выделить еще две тесно взаимосвязанные тенденции, обеспечивающие эффективность музыкальных занятий в школе. Это, с одной стороны, необходимость

систематического и планомерного педагогического руководства музыкальным развитием учащихся, без которого они не в состоянии продвигаться в освоении музыкальной культуры и, прежде всего, ее высших достижений. С другой стороны, необходимость «обратной связи», корректирующей, подсказывающей, а иногда и перестраивающей представления учителя о музыкальных интересах и возможностях школьников на каждом этапе занятий и, шире, в исторической перспективе. Н.Л. Гродзенская отмечала, что «мы (педагоги-музыканты – М.К.) нередко, не проверив, заранее решаем, что доступно и что недоступно детям, обедняем возможности их развития. Так, например, в 1952 году, – продолжает Н.Л. Гродзенская, – я писала: «Мы не можем, конечно, пользоваться словами «грациозная» музыка, или «изящная» потому, что детям в начальной школе это не доступно». Через десять лет я рассказала, как разъясняю эти понятия детям, как они ими пользуются и как это помогает и восприятию музыки, и ее исполнению»[3;25].

Формирование содержания музыкальных занятий на основе высокого музыкального искусства с неизбежностью подводило Н.Л. Гродзенскую и В.Н.Шацкую к проблеме доступности музыкального материала школьникам. В то же время различия в условиях и обстоятельствах педагогической деятельности исследователей акцентировали разные грани этой проблемы. Так, при разработке содержания лекций-концертов для учащихся средних и старших классов, не имевших начальной музыкальной подготовки, для В.Н. Шацкой критериями отбора музыкальных произведений были не только их содержание и художественные достоинства, но и доступность «соответственно возрасту и уровню как общего, так и собственно музыкального развития школьника»[5;73]. Уровень музыкального развития этих учащихся катастрофически отставал от уровня их общего развития, но поскольку без определенной музыкальной подготовки дети «не могли воспринять содержание музыки соответственно своим интересам», то начинать музыкальные занятия с такими ребятами В.Н. Шацкая была вынуждена с «азов», общей характеристики жанров музыки, специфики ее языка, средств выразительности. Она стремилась «подтягивать» музыкальное развитие ребенка к общему, отмечая при этом влияние музыкальных занятий на нравственное и идейное воспитание учащихся, их общую культуру. Таким образом, «разведение» уровней общего и музыкального развития детей стимулировало поиски новых, более эффективных методов и приемов освоения ими музыкальной классики.

Противоречие между уровнями общего и музыкального развития школьников – действенный импульс развития и современной музыкальной педагогики. Разве сегодня уровень музыкального развития ребенка не «плетется в хвосте» его общего развития? Так, фабулы опер «Иван Сусанин», «Князь Игорь», «Снегурочка» и др. ничем не сложнее фабул сказок, фильмов, рассказов, спектаклей, свободно воспринимаемых детьми; продолжительность не только симфоний, но и опер сопоставима с продолжительностью театрализованных представлений, драматических спектаклей, фильмов, которые дети не только слушают и смотрят, но подчас сами сочиняют и исполняют. Жанр же оперы для ребенка очень сложен в силу неподготовленности, неразвитости его собственно музыкального мышления и восприятия.

В музыкально-педагогической практике Н.Л. Гродзенской обозначилась еще одна грань проблемы доступности высокого музыкального искусства детям, связанная с взаимодействием «слушания музыки» с другими разделами урока – «пением» и «музыкальной грамотой». На уроках Н.Л. Гродзенской часто произведение не только слушали и анализировали, но на темах из этого произведения ребята распевались, отрабатывали вокально-хоровые навыки, пели их по нотам. Преимущества такого приема очевидны: стираются грани между отдельными разделами урока, отсутствуют упражнения, не связанные с художественной музыкой, в памяти учащихся через все виды деятельности закрепляются лучшие образцы музыкальной классики и на этой основе развивается музыкальный вкус.

Однако следует отметить некоторую противоречивость идеи объединения разных видов деятельности на основе произведений для слушания музыки в рамках существовавшей тогда музыкально-педагогической концепции урока. «Нередко, – пишет Н.Л. Гродзенская. – приходится отказываться от тем, которые подходят для наших задач, отказываться только потому, что они не подходят по диапазону. Здесь обнаруживается одна из форм связи пения с развитием восприятия: чем шире диапазон детских голосов, тем больше открывается простора для общего музыкального развития и, в частности, для развития детского восприятия»[3;73].

Специально подчеркнем, что отмеченное противоречие между возможностью восприятия и возможностью вокализации возникло в музыкально-педагогическом опыте Н.Л. Гродзенской не случайно: в рамках урока «Пения» именно хоровое пение рассматривалось в качестве основы музыкального воспитания. Стремление Н.Л. Гродзенской «пропустить» музыкальное произведение через хоровое пение было связано с убеждением в том, что пропевание хотя бы главной темы не только углубляет понимание ребенком данной конкретной музыки, но развивает его музыкально-слуховой опыт, художественный вкус и в целом направлено на развитие музыкального восприятия детей.

Известно, что восприятие и исполнение связаны. Восприятие лежит в основе любой деятельности, направляет и определяет ее результаты. Однако возможности восприятия человека значительно шире, многограннее его исполнительских возможностей. Стоит ли сдерживать развитие более глубинного уровня музыкальности, формирующегося в любом виде музыкальной деятельности (сочинение, исполнение, слушание), уровнем вокально-исполнительских возможностей учащихся? Тем более, что пение тем (экспозиционное изложение) не выводит восприятие учащихся на композиционный уровень – уровень целостного слышания произведения, а пение, вокализация – отнюдь не единственный способ исполнения музыки, доступный школьникам.

Огромное внимание Н.Л. Гродзенская и В.Н. Шацкая уделяли развитию у школьников восприятия музыки, которое не отождествляли со слушанием музыки как одним из видов деятельности, а считали основой, стержнем всего музыкального воспитания в школе. В многогранном процессе развития музыкального восприятия школьников исследователи особое внимание уделяли развитию у них способности неотрывно следить за развертыванием музыкальной мысли во времени. «Психологи

имеют в виду под объемом внимания количество явлений, которое охватывается слушателем или зрителем одновременно. Мы условно назвали бы его «вертикальным». А нам еще надо развивать внимание и в «горизонтальном» направлении, т.е. в умении слушать музыку все более продолжительно. Постепенно такое внимание развивается в процессе слушания все более крупных произведений»[3;35].

Стремление к целостному охвату произведений школьниками, начиная с первого класса, их продвижение в восприятии музыки как «по вертикали», так и по «горизонтали» привело к установлению своеобразных нормативов продолжительности звучания произведений, предлагаемых для слушания в классе: «Опыт показывает, что время сосредоточенности и напряжения при слушании музыки детьми не должно быть продолжительно, особенно в первые годы занятий. Поэтому произведения, указанные в программе, небольшие. Продолжительность каждого из них – от одной до полутора, редко до двух минут. Длительность исполняемых на уроке произведений возрастает от класса к классу»[5;80].

Сегодня очевидно, что указание на одну-две минуты внимательного слушания звучащей музыки – это не столько возрастная психологическая характеристика младшего школьника, сколько показатель нереализованного потенциала музыкальной педагогики на том этапе ее становления. Ребенок не может слушать сказку больше полутора-двух минут? А сколько делятся фильмы для детей этого возраста? Именно здесь и кроется ответ на вопрос о причинах краткости внимательного слушания детьми музыки. Доказано, что именно содержание и методы школьного образования определяют «норму» усвоения детьми учебного материала.

Для понимания временной природы музыки Н.Л. Гродзенская обращалась к изобразительному искусству, поскольку сравнение музыкальных произведений с произведениями изобразительного искусства концентрирует внимание школьников на становлении музыкальных образов во времени, в движении: «Наблюдение музыки значительно отличается от наблюдения картин ... в силу временной природы музыки: здесь наблюдается процесс, движение, все изменения, в нем происходящие. Этим определяются и трудности наблюдения»[3;33]

Именно задача увеличения продолжительности восприятия музыки школьниками выявила противоречия в содержании разделов слушания музыки и музыкальной грамоты: «Музыкальный поток движется независимо от того, что интересует слушателя, на каких деталях он хотел бы остановить свое внимание. Если слушатели, имеющие музыкальное образование, могут по нотам проследить весь процесс, остановившись на том, что их интересует, и охватить, например, строение произведения взглядом, то школьникам это недоступно. Эта особенность музыки, ее временная природа, затрудняющая наблюдение за ней, требует от учителя особенного, продуманного руководства»[3;33]

Суть противоречия заключается в следующем. Учитель музыки значительную часть каждого урока посвящал изучению нотной грамоты. Содержание раздела «музыкальная грамота» достаточно для развития отдельных граней музыкальности, разных сторон музыкального слуха школьников (звуковысотного, ритмического,

ладового и др.), формирования вокально-хоровых навыков. Но для решения кардинальных проблем музыкального развития ребенка, для освоения им произведений наиболее развитых жанров и форм музыки как целостных явлений, содержание данного раздела явно не достаточно.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что задача увеличения продолжительности восприятия музыки школьниками не могла быть решена в рамках раздела «слушание музыки», не поддержанного ни вокально-хоровой работой, ни музыкальной (элементарной) грамотой. Н.Л. Гродзенская и В.Н. Шацкая не только обозначили проблему для ее дальнейшего исследования, но и стремились, насколько это было возможно в рамках существовавшей концепции урока музыки, «недоступное» сделать доступным детям.

Для того чтобы ухватить единство процессуальности и архитектоничности музыкальной формы, большое внимание Н.Л. Гродзенская уделяла развитию способности структурировать «движущийся поток звуков»: «очень важно замечать стадии этого движения (т.е. построение) ... чтобы легче было охватить слухом произведение в целом»[3;36]

К наиболее действенному пути познания разворачивающейся во времени музыкальной мысли Н.Л. Гродзенская относила метод сравнения. В ее подходе к развитию восприятия музыки и, прежде всего, в разработке метода сравнения очевидны асафьевские традиции. «Метод сравнения, – пишет она, – используется в любом процессе обучения. Однако, в условиях музыкального воспитания этот метод может и должен быть особенно широко использован потому, что возможности анализа здесь ограничены незначительной теоретической подготовкой детей, небольшим опытом. Метод же сравнения помогает заметить то, на что неопытное ухо само по себе не обратило бы внимания»[4;40]. Сравнивая музыкальные произведения, части одного произведения между собой, учащиеся, по мысли Н.Л. Гродзенской, приходят к выводу, что музыка строится на основании контраста, повторности и вариационности. В качестве объектов сравнения выступают музыкальные явления разного уровня: высота звуков, различные размеры, лады, длительности, формы, тембры, разные трактовки одного произведения, жанры и т.д. Тенденция развития метода сравнения – от ярко выраженных контрастов к контрастам менее резким: сравниваются жанры, отдельные куплеты песни, переложения произведения для разных составов исполнителей и т.п. Так сравнение помогает детям лучше услышать, заметить, понять музыкальные особенности произведения, что чрезвычайно важно для развития умения различать, слышать, воспринимать.

Для углубления и организации восприятия музыки школьниками Н.Л. Гродзенская и В.Н. Шацкая дополняли метод сравнения методами и приемами, активизирующими процесс наблюдения музыки. Так, В.Н. Шацкая описывает следующий эксперимент: «педагог проигрывает на фортепиано знакомую песню, потом повторяет ее, пропуская какой-нибудь эпизод. Если дети не заметили пропуска, песня повторяется еще раз – в целом и с пропуском. Можно даже ввести в хорошо знакомую музыку новый эпизод, сравнить два варианта одной и той же мелодии (с достаточно характерным отклонением)»[5;80]

Ограниченность учебного времени и технических средств при проведении «слушания музыки» способствовали тщательной разработке методики изучения произведения, традиционно состоящей из четырех частей: 1) вступительное слово учителя; 2) исполнение (слушание) произведения; 3) разбор произведения; 4) повторение произведения. Данную методику Н.Л.Гродзенская условно представляла себе «в виде своеобразного «сонатного аллегро»: «сначала вступление (слово учителя), затем экспозиция (слушание произведения), затем разработка (анализ, разбор), потом реприза (слушание музыки на новом, более высоком сознательном и эмоциональном уровне) и, наконец, кода – повторение, закрепление музыки в памяти»[3;32]

Вступительное слово предполагало решение двух взаимосвязанных задач: помочь детям воспринять музыку и заинтересовать их, подготовить к слушанию, должным образом настроить. Н.Л. Гродзенская неоднократно подчеркивала важную роль слова учителя, которое должно быть кратким, живым, поясняющим все непонятное детям в названии, программе, тексте произведения (вплоть до чтения текста вокального произведения до его прослушивания), должно содержать сведения о композиторе, вызывающие интерес к его творчеству и помогающие усвоить, запомнить произведение. При этом особо подчеркивалось, что необходимо оставлять детям «простор для самостоятельного наблюдения, мышления, высказывания», сообщая только то, что им неизвестно.

Н.Л. Гродзенская рекомендует уже вступительное слово сопровождать проигрыванием отрывков из нового произведения, что стимулирует интерес к нему, делает последующее его восприятие более целенаправленным. Кроме того, возникает возможность ярче ощутить характер тембрового решения произведения композитором в сравнении с его звучанием на фортепиано.

Для активизации восприятия музыкального произведения школьниками Н.Л. Гродзенская использовала также метод предварительных вопросов: перед исполнением задавался вопрос, на который дети должны были ответить после прослушивания. Наличие такого вопроса концентрировало внимание школьников на музыкальной ткани произведения – «они напряженно слушали», в то время как без вопроса «школьники просто соблюдали тишину»[2;25] Еще более активен вопрос, на который учащимся необходимо ответить поднятием руки во время прослушивания музыки. «Такие вопросы вызывают интерес у школьников, они мобилизуют их внимание, активность, заставляют слушать всех, потому что отвечать должны все»[2;27]

На втором этапе особенно важным представлялось, во-первых, воспитание с первых же уроков умения слушать музыку внимательно в полной тишине, как в концертном зале, и, во-вторых, качество самого звучания музыки и в исполнении учителя, и в грамзаписи.

Разбор произведения был нацелен на то, чтобы «музыка была и понятна, и произвела должное впечатление». Он должен был обеспечить единство сознательности и эмоциональности восприятия и стать средством для более глубокого восприятия содержания произведения – мыслей, чувств, настроений, переданных в нем. Так же как и вступительное слово, разбор должен быть

увлекательным, интересным, вызывать активность детей, чтобы в процессе беседы они осмысливали, что выражает музыка (правильно определили словами общий характер, настроение музыки) и каким образом композитор этого достигает. Важное значение в разборе имело выяснение формы произведения в широком и узком смысле – его структуры и средств выражения содержания (мелодия, темп, размер, ритм, сила звучности, лад, регистр, характер движения, тембр и др.). В процессе разбора учитель знакомил с терминами, без которых трудно обойтись даже в первом классе, причем не давал общепринятых формулировок, а на конкретных примерах показывал их смысл, значение.

Н.Л. Гродзенская указывала на связь между мерой самостоятельного разбора произведения детьми и их желанием вновь и вновь прослушивать данное произведение. Учащиеся не выражают желания слушать произведение повторно, если учитель досконально разобрал его. В то же время, когда в другом классе разбор произведения был сделан самими детьми, то они «охотно согласились прослушать пьесу еще раз, чтобы убедиться в том, что они ничего не пропустили и ответы их правильны». «После того как дети прослушали музыку, целесообразно предоставить им возможность свободно высказаться о ней и только потом переходить к разбору произведения»[3;26]

Последний – четвертый этап – это «наиболее полноценное эмоциональное восприятие», которое венчает всю работу над произведением. Повторение произведения выступает как необходимый путь закрепления в памяти детей прослушанной музыки. Оно направлено на лучшее усвоение произведения, поскольку без знания самой музыки нельзя научить детей ее любить и понимать, радоваться при встрече со знакомой музыкой. Когда произведение твердо усвоено, оно легко и часто возникает в памяти. Система повторений наиболее ценных в художественном отношении произведений включала в себя и прием напевания мелодий как учителем, так и самими детьми. В результате музыка глубже переживается детьми, входит в их жизнь и быт, начинает играть активную роль в формировании их эстетического вкуса: дети напевают полюбившиеся мелодии вслух, иногда поют их про себя. Сроки и формы организации повторений могут быть самыми разными: от повторного слушания произведения на том же уроке до отсроченного – в конце четверти, полугодия, в форме концерта по заявкам, концерта-загадки и др.

«Самый надежный способ научиться понимать, любить музыку – это много раз слушать, т.е. хорошо знать хотя бы небольшое количество подлинно художественных произведений»[2;31] Следует отметить, что метод многократных повторений давал возможность педагогам-музыкантам обращать внимание детей при каждой встрече с музыкой на ее новые грани, до того ими не услышанные или не понятые. Этот метод адекватен специфике собственно художественного восприятия, требующего возвращений к произведению для постижения многослойности художественного содержания. Стремление к хорошему знанию и запоминанию музыки связано с необходимостью прослеживания учащимися за ее развитием «нота за нотой», со способностью восприятия музыки как связной речи, «непрерывного тока музыкальной мысли». Без этого нельзя подвести детей к восприятию крупных

музыкальных произведений как целостных явлений, развить музыкальное мышление детей до уровня симфонического. В то же время запоминание путем многократных повторений – это вынужденный путь решения поставленной задачи, проблема уровня развития педагогической науки того времени.

Тем не менее, еще раз подчеркнем, что В.Н. Шацкая и Н.Л. Гродзенская (насколько это было возможно в рамках существовавшей тогда концепции массового воспитания) всегда стремились придать активно деятельностный характер постижению музыкальных произведений школьниками. Это реализовывалось в вокализации, сольфеджировании основных тем произведений, в создании облегченных переложений классических произведений для детей и т.п.. Н.Л. Гродзенская упоминает об исполнении с подтекстовкой части бетховенской симфонии. Веским аргументом в пользу возможности проведения таких «опытов» стали слова Б.В. Асафьева: «Дети по крайней мере узнают и запомнят, если не навсегда, то очень надолго гениальную музыку».

Проведение лекций-концертов В.Н. Шацкая дополняла семинарами-конференциями. Цель подобных конференций – «выяснить могут ли слушатели самостоятельно определить основное настроение прослушанного произведения и отметить его наиболее яркие выразительные средства; установить какие именно выразительные средства отмечаются учащимися больше всего... определить запас музыкальных представлений, характер музыкальных восприятий и уровень эстетических суждений и оценок наших слушателей. Конференция должна была также способствовать выяснению отношения слушателей к определенным произведениям программы»[4; 37]

Однако необходимо констатировать описательность постижения произведений высокого музыкального искусства в процессе слушания музыки. При таком подходе заранее очерчивается содержание восприятия музыки учащимися, разделяются содержательная и конструктивная стороны произведения, не сами дети по музыке выстраивают авторскую концепцию, а ищут в музыке подтверждения слов учителя, т.е. процесс восприятия музыки заведомо программируется как пассивный, причем не только восприятия данного произведения. Ребенка оказывается неподготовленным к встрече с новой незнакомой музыкой.

Понимая значимость «симфонической и камерной музыки больших идей и сложных форм», музыканты-исследователи стремились привить вкус и воспитать интерес к инструментальной музыке, к жанрам сонаты, симфонии, концерта. Для этого необходимо было раскрыть богатство образов и выразительных средств музыки, глубже разобраться в ее содержании, особенностях строения. Обратимся вновь к положениям, высказанным В.Н. Шацкой и Н.Л. Гродзенской:

«Исходя из задач идейного воспитания средствами музыки, нам представляется очень важным, – пишет В.Н. Шацкая, – возможно шире использовать произведения, представляющие собой образцы классической сонаты или симфонии, отразившие идеи революционной борьбы и победы народных масс, т.е. в первую очередь музыку Бетховена...». «Крайне важно раскрыть учащимся обусловленность этой формы потребностью композитора отразить в музыке сложные процессы общественной жизни, ...борьбу народных масс, развитие человеческих

характеров»[4; 106-107]

Этой теме В.Н. Шацкая рекомендует посвятить несколько лекций-концертов и закончить работу коллективным посещением симфонического концерта или прослушиванием по радио одной из симфоний Бетховена (3, 5, 7 или 9), или Чайковского (4 или 6)...

Однако, чем сложнее, развитее произведение, тем труднее преподавателю удерживать внимание учащихся на самой музыке. «Труднее воспринимается сонатная форма (форма сонатного аллегро), в которой пишутся самые сложные произведения. Тот факт, что в этой форме [сонатной] написаны гениальные произведения мирового музыкального искусства (пожалуй, наиболее трудные для понимания), как-то мобилизует внимание подростков – учеников 7 класса. Именно здесь начинается знакомство с этой формой, анализ ее»[3]

Анализ педагогического наследия Н.Л. Гродзенской и В.Н. Шацкой выявляет прямую зависимость между трудностью, сложностью музыки и «активностью» учителя в подготовке к ее восприятию детьми. «Учащиеся хорошо слышат, различают и воспринимают обе темы [сонатной формы– М.К.], их контрастный характер, их сопоставление, – пишет Н.Л.Г родзенская. – Идея, смысл разработки им тоже понятны. Но школьники иногда говорят примерно так: «эти разработки длинные, запутанные и неинтересные». Чаще всего так бывает в случаях, когда слушатели не подготовлены к тому, что им предстоит услышать. Если же учитель рассказывает о том, что именно в разработке происходит основное действие, что здесь опять будут звучать знакомые темы, но в измененном, неустойчивом виде, часто в отрывках и в других, может быть, тональностях, что борьба этих тем завершится победой главной темы, у слушателей обычно это вызывает интерес, и они слушают музыку с напряженным вниманием»[3;39-40]

Показательно, что изучение сонатно-симфонического цикла не ограничивалось ознакомлением с сонатным аллегро. Учитель рассказывал детям о характерных особенностях других частей (адажио, скерцо, финал), исполняя хотя бы начало, фрагмент каждой из них. Отдельными номерами были представлены и изучавшиеся оперы. По сути освоение крупных музыкальных произведений было фрагментарным, а целостное освоение циклической инструментальной формы отодвигалось на следующий этап развития музыкальной педагогики.

Тем не менее, принципиально важным было то, что знание детьми музыки, и музыки классической, становилось важнейшим критерием музыкальной образованности человека. «В понятие «музыкальное образование» входит и музыкальный опыт слушателя: не только знания о музыке, но прежде всего знание самой музыки. Чем больше разнообразной музыки слушают и знают наши школьники, тем богаче у них будет материал для сравнения, для разнообразных ассоциаций»[3;12]

Содержательное наполнение понятия «музыкальный опыт» удивительно точно раскрывает изменения, происшедшие в музыкальной педагогике, начиная с 30-х годов прошлого века. У Б.В. Асафьева «опыт» – это путь лабораторного исследования музыки, более глубокое постижение в процессе экспериментирования с ней. У Н.Л. Гродзенской «опыт» уже понимается как накопленный багаж, объем

знаний музыки, как опыт интонационно-слуховой.

Деятельность Н.Л. Гродзенской и В.Н. Шацкой имеет огромное значение для «закрепления» музыкальной классики в массовом музыкальном образовании школьников. Им удалось сохранить и развить многие прогрессивные гуманистические идеи, высказанные Б.В. Асафьевым и Б.Л. Яворским в начале 20 века. Деятельность Н.Л. Гродзенской и В.Н. Шацкой логично подготовила преобразования предмета «Пение» в предмет «Музыка» в 60-е годы. На их опыт опирается Д.Б. Кабалевский – создатель музыкально-педагогической концепции, направленной на формирование у школьников музыкальной культуры как части их духовной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гродзенская Н.Л. Из опыта работы (Произведения классиков в детском хоре) /Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей в помощь учителю пения. Вып.2. /Сост. И предисл. О.Апраксиной. – М.: Гос.муз.изд-во, 1963. – 19-36.
2. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в школе (V-VI классы). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 94с.
3. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с., нот.
4. Шацкая В.Н. Музыка в школе. Книга вторая. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963, - 168 с.
5. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Просвещение, 1975. – 200 с.