

АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
КАБАЛЕВСКИЙ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. - глава Издательского Дома

Асмолов А.Г.

Бордовский Г.А.

Дарчия М.Д.

Загвязинский В.И.

Зуев Д.Д. - главный редактор

Кезина Л.П.

Матросов В.Л.

Неменский Б.М.

Никандров Н.Д.

Ниорадзе В.Г.

Петровский А.В.

Рябов В.В.

Сартания В.Ш.



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ**

МОСКВА

СОСТАВИТЕЛИ

АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЕ ЧИТАТЕЛИ



**Школяр
Людмила
Валентиновна**
доктор
педагогических наук,
Академик-секретарь
Р.А.О.



**Неменский
Борис
Михайлович**
Академик Р.А.О.,
Народный художник
России



**Горяев
Василий
Григорьевич**
Учитель, кандидат
психологических наук



**Критская
Елена
Дмитриевна**
Кандидат
педагогических наук,
зав. лабораторией
И.Х.О. Р.А.О.



**Сергеева
Галина
Петровна**
Заслуженный учитель
школы России,
кандидат
педагогических наук

АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

КАБАЛЕВСКИЙ



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**МОСКВА
2005**

ББК 74. 03(2)
К 12

Федеральная целевая программа
“Культура России”
(подпрограмма “Поддержки
полиграфии и книгоиздания России”)

Кабалевский. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили,
2005. - С. 224 (Антология гуманной педагогики).
ISBN 5-89147-047-0

В томе собраны статьи по педагогике выдающегося отечественного композитора Д.Кабалевского, создавшего и внедрившего в массовую школу концепцию музыкально-эстетического воспитания, призванную развить у учащихся ясное понимание того, что музыка - это часть жизни каждого человека, мощный стимул его духовного, нравственного развития. С этих статей началось новое отношение учителей к педагогике искусства, ставшее сегодня одним из действенных средств гуманной педагогики.

ISBN 5-89147-047-0 © Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2005

НЕ УПУСТИТЬ ДЕТСТВО

Дмитрий Борисович Кабалевский (1904—1987) — выдающийся композитор и общественный деятель, основоположник важнейших направлений педагогики искусства XX века.

Народный артист СССР, Герой Социалистического Труда, лауреат Государственных премий, депутат Верховного Совета Союза ССР, член Всемирного Совета Мира, секретарь Правления Союза композиторов СССР, академик Академии педагогических наук СССР, Почетный президент Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ) и председатель его советской секции — вот далеко не полный перечень высоких титулов Д.Б.Кабалевского, отразивших уникальность его личности и многогранность таланта. Известный композитор, он был также отличным пианистом и дирижером, замечательным педагогом-воспитателем, человеком высокой интеллектуальной культуры.

Дмитрий Борисович Кабалевский родился в Петербурге. С 1918 года жил в Москве. Здесь он учился в Музыкальном техникуме имени А.Н.Скрябина по двум специальностям — фортепиано и композиции, затем в Московской консерватории. В 1929 году Д.Б.Кабалевский закончил консерваторию по классу композиции у Н.Я.Мясковского, а спустя год и по классу фортепиано у А.Б.Гольденвейзера. Имя Кабалевского было занесено на мраморную доску Отличия.

Универсальный характер музыкального дарования Д.Б.Кабалевского равно проявлялся в различных областях его деятельности, прежде всего, в обширном и многожанровом композиторском творчестве.

Всего Кабалевский создал более семидесяти опусов. Им написаны: пять опер (среди них — «Кола Брюньон»); оперетта («Весна поет»); тринадцать симфонических произведений; семь инструментальных концертов; шесть ораторий и кантат (в том числе «Реквием» на стихи Р.Рождествен-

ского); фортепианные произведения для детей и юношества; более ста песен; циклы романсов; музыка к театральным и радиопостановкам, к тринадцати кинофильмам.

На протяжении пятидесяти лет Кабалевский был профессором Московской государственной консерватории им. П.И.Чайковского и сыграл значительную роль в творческой судьбе многих известных ныне композиторов.

Д.Б.Кабалевский — автор более трехсот статей, докладов, критических заметок и рецензий, посвященных вопросам современного искусства; творчеству выдающихся деятелей искусства прошлого и настоящего; проблемам эстетического воспитания детей и юношества.

Начав публицистическую деятельность еще студентом Московской консерватории в 1927 году как музыкальный обозреватель и музыкальный критик, Д.Б.Кабалевский писал о текущих музыкальных событиях и творчестве молодых советских исполнителей и композиторов. В выходивших в те годы газетах и журналах «Современная музыка», «Музыкальное образование» он освещал концерты симфонической, камерной, фортепианной и органной музыки, проходившие в Москве.

Целый ряд статей посвящает он музыке Н.Мясковского, создавая в них яркий творческий портрет своего учителя. Пишет о музыке Д.Шостаковича и А.Хачатуряна. В 40-е гг. в публикациях Д.Кабалевского появляются новые темы, такие как музыкальная критика, теоретическое музыкознание, джазовая музыка. Композитор рассматривает и анализирует современное состояние этих важных направлений музыкального творчества. В годы Великой Отечественной войны поднимает важную тему, которая у него звучит так: «Песня — великая сила», «Песня — оружие». В 1944 г. обращается к творчеству Н.Римского-Корсакова (в связи со 100-летием со дня его рождения), в 1945 г. пишет о своей встрече в Финляндии с композитором Я.Сибелиусом.

В эти же годы в газете «Советское искусство» Д.Б.Кабалевский горячо поддерживает создание детских ансамблей песни и пляски Московского Дома пионеров под управлением В.Локтева и Центрального Дома культуры железнодорожников под управлением С.Дунаевского.

В 1954 г. выходит первая книга Кабалевского «Б.В.Асафьев (Игорь Глебов)», посвященная жизни и творчеству выдающегося деятеля советской музыкальной культуры, и, как пишет автор, осуществившего в своем лице живую, непосредственную связь между русской музыкальной классикой и советской музыкой.

В те же годы Кабалевский постоянно выступает в прессе с материалами о проблемах массовой культуры, эстетического воспитания и музыкального образования. Его ста-

ть не только привлекают внимание читателей к этой части общественной жизни, но и способствуют формированию нового взгляда на музыкальное образование.

Высокая компетентность, профессиональная деятельность и активная гражданская позиция позволили композитору встать в 60-е годы в авангарде эстетического воспитания широких народных масс. Проблемы музыкальной педагогики и педагогического творчества становятся ведущими в его статьях и выступлениях в годы, предшествовавшие созданию концепции музыкального воспитания детей. В 1970 г. в докладе «Идейные основы музыкального воспитания в Советском Союзе», сделанном в Москве на IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ISME), композитор раскрывает перед мировой музыкальной общественностью достижения и пути развития разнообразной музыкально-воспитательной работы с подрастающим поколением нашей страны.

В начале 70-х гг. Д. Кабалаевский публикует в «Учительской газете» статью «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы», заявляя в ней новые подходы к преподаванию музыки.

Его книги: «Про трех китов и многое другое», «Как рассказывать детям о музыке?», «Прекрасное пробуждает доброе», «Воспитание ума и сердца», «Ровесники. Беседы о музыке для юношества», «Сила искусства», «Педагогические размышления» — хорошо известны специалистам и любителям музыки, и сегодня не утратили своей актуальности.

Им были выдвинуты идеи по кардинальному изменению содержания и методов массового музыкального воспитания школьников. Они нашли свое конкретное воплощение в уникальной отечественной концепции и разработанной на ее основе новой школьной программе «Музыка».*

* *

*

Передо мной одна из первых книг Дмитрия Борисовича Кабалаевского — «Про трех китов и про многое другое». Это 1971 год. Тогда еще трудно было предугадать, что на этих «китов» обопрется здание новой музыкальной педагогики.

А ведь начиналось с простого — детских писем знаменитому композитору: «Помогите! Я почему-то не понимаю музыку. А хочу...» Такие письма получал, несомненно, не один Кабалаевский, но...

Сперва родилась серия лекций о музыке для детей во всех престижных концертных залах, потом появились кни-

* Биографическая справка подготовлена И.В.Пигаревой.

ги для детей и для взрослых, программы для школ, и все это на фоне уроков, которые проводил композитор с детьми в обычной общеобразовательной школе... На это пошел только Кабалевский. Единственный. Почему так сложилось? Чем он отличался от других? Художник, музыкант, воспитай ученика — мастера музыки, который прославил бы тебя как педагога! На это идут многие. Но обычные дети, не будущие музыканты — отдавать им жизнь, а не время от случая до случая? Донкихотство, юродство?..

Он и впрямь был не только внешне похож на Дон-Кихота (бородки, усов не хватало), но был им, был яростным борцом за музыкальную культуру будущих слушателей. Не профессиональной элиты — всех детей. Элиту музыкальную — профессионалов он тоже воспитывал. Но этого ему было мало. Один из немногих композиторов, он не только понимал, что в жизни музыки слушатели не менее важны, чем композиторы и исполнители, но и посвятил воспитанию слушателей огромное время, огромное творческое напряжение. Таких в мире единицы — Золтан Кодай, Карл Орф и Дмитрий Кабалевский. Но Кабалевский решился поднять пласты музыки для обыкновенных учеников обычной общей школы шире и глубже. Я хотел бы верить, что специалисты это понимают: дайте программе Кабалевского в школе достаточно учебного времени — и все то развитие, которое дают системы Кодая и Орфа, можно вместить в систему Кабалевского. Она — шире, она всеохватна. И она — порождение русской культуры.

Не профессионализм, а духовность, как высшее содержание всех наших искусств, стала основой системы музыкального образования, предложенного Кабалевским. **«Прекрасное пробуждает доброе»** — это название другой книги Дмитрия Борисовича и его вера. О, Господи, если бы было так... Если бы музыка и ныне несла только доброе. Но несет она и злое, обесчеловечивающее, примитивизирующее начало. К сожалению, прав писатель В.Распутин, говоря в своем «Пожаре», что дом наш оказался на меже между добром и злом с окнами и дверями, открытыми в обе стороны. Гуляй, не знай печали! Грань — почти стерта. И искусство также прилагает к этому руку... За хорошие деньги...

Кабалевский боролся за высокую духовную основу как музыки, так и музыкального воспитания. Он, один из немногих, понимал, что мир музыкальной культуры един. И не только композиторы и исполнители составляют этот мир. Без того, кто воспринимает, «потребляет» музыку, все достижения профессионалов уходят в песок. Он понимал большее — «потребитель» определяет запрос. Запрос к профессионалу. И запрос этот не абстрактен — вполне мате-

риален, денежен. Это заполненные или пустые залы, это чувство нужности или ненужности у исполнителей... Но слаб человек...

За слушателей нужно бороться не «постфактум», не после того, как они уже сформировались всей ситуацией жизни. Он считал необходимым врезаться в эту ситуацию, и — вовремя. **Вовремя — значит не упустить детство.**

Для того, чтобы музыка стала настоящим живым искусством, мало композитора и исполнителя — в один ряд должен стать слушатель, считал Кабалевский. Когда слушатель на концерте думает о футболе, даже замечательный исполнитель способен разрушить и прекрасную музыку. И Дмитрий Борисович стал искать путь к юным сердцам. Начались встречи-лекции в Консерватории, Доме Союзов и т.д. Так рождалась концепция о «трех китах». Все, казалось бы, шло прекрасно, концерты-беседы поддерживали и музыканты, и слушатели. Но... постепенно Кабалевского перестал удовлетворять уровень этих встреч. Почему бы не перенести их туда, где эти дети учатся? Ведь на эти встречи приходят лишь те, кто сам понял или родители захотели понять эту необходимость. А остальные? Но этих остальных — большинство!

И Кабалевский пошел в школу. Школа же в его представлении — это уже не избранные, не кружок, а **урок музыки**. Начались поиски создания **школьной программы**. Как секретарь Союза композиторов СССР, как депутат Верховного Совета Дмитрий Борисович сумел к решению этой проблемы привлечь интерес и средства творческого союза. Однако повернуть к этому Академию педагогических наук, председателем Комиссии эстетического воспитания которой он уже стал, оказалось сложнее. Сложнее оказалось и привлечь к поискам научных работников академического Института художественного воспитания. Кабалевский захотел быть не шефом-меценатом, это вполне бы устраивало научных сотрудников. Он захотел действительно изменить ситуацию в школе, сделать музыку значимым предметом нравственного, духовного, культурного развития ребенка.

А научные работники привыкли работать над диссертациями по очень изящным и глубоким темам музыкального образования, но не имеющим прямого отношения к школьным программам, к совершенно субъективному содержанию и дикому положению в школе предмета так называемого пения. Кабалевский называл это «работой на индивидуальных огородах». Назревал конфликт. Он приобрел более четкие формы после того, как в декабре 1970 года под руководством министра просвещения СССР М.А.Прокофьева совместное с руководством творческих со-

юзов заседание коллегии приняло решение о начале «всесоюзного эксперимента» по созданию нового, более современного содержания предметов музыки и изобразительного искусства.

К этому времени мы с Кабалевским уже дружно думали о будущих программах. Было единое представление — не навыки или знания должны быть их целью, а значит и основой их содержания. Духовная культура — подлинная цель, ведь именно ради этого и существуют в обществе все искусства.

Мы пошли по параллельным линиям и обратились к первоистокам культур, к тем временам, когда еще не было сформировавшихся видов искусств, все еще было в синкретическом единстве. Кабалевский нашел первоисточники, первоформы музыкальной деятельности: это песня, танец и марш. Я также нашел первоформы художественной деятельности: изобразительную, декоративную, конструктивную. Они зародились в первобытном обществе и возрождаются в детском возрасте, как только ребенок вступает в общение с членами семьи и другими детьми. И еще, в чем мы были едины: программы должны строиться системно, не повторяясь от года к году, — как ступеньки познания сути искусства и его связей с реальной жизнью общества.

Оба творческих Союза* и Министерство Просвещения выделяли на эту работу серьезные средства, и это дало возможность привлечь к работе лучших учителей наших предметов со всего Советского Союза. Начался интереснейший всесоюзный эксперимент. Кабалевский создал новую лабораторию во Всесоюзном институте школы.

У меня дело обстояло сложнее до тех пор, пока по решению главы Департамента образования Москвы Л.П.Кезиной в начале 90-х годов не был создан Центр непрерывного художественного образования, в котором и сосредоточилась вся работа по внедрению разработанной мною и моими единомышленниками программы «Изобразительное искусство и художественный труд».

* * *

В мире музыки существует множество талантливых и гениальных композиторов и еще больше не менее одаренных исполнителей. Так было, есть и будет. Очень многие из них преподают, готовя себе смену.

Но очень не просто готовить слушателя. Большие мастера искусства не берутся за это. В России был один Кабалевский. И, к сожалению, приходится констатировать,

* Союз композиторов СССР и Союз художников СССР.

что среди крупных композиторов России нет его последователей. Кабалевский не просто стал «за пультом»: он пришел к детям в школу общего образования, но разработал серьезную научную систему приобщения детей к музыке. Причину отсутствия музыкальной культуры в юношеской среде он видел в неверной — узкой постановке задач преподавания музыки в школе: нужны не музыкальная грамота, не частичные музыкальные умения, а музыка как духовная культура. Да, это его позиция. Но как ее осуществить практически? Как выстроить школьную систему с такими целями — от урока к уроку, от одного учебного года к другому? И Кодаи, и Орф ставили иные, на мой взгляд, более ограниченные задачи. Д.Б.Кабалевский же разработал целостную систему. И не только разработал, но и проверил на практике многих школ, многих учителей. А это давалось нелегко. Он шел часто наперекор ставшим привычными догмам.

Главное в этой системе — цель. «Цель музыкального воспитания становится ясной, — писал Кабалевский, — лишь после того, как мы определим цель самой музыки... Следовательно, прежде чем ответить на вопрос, во имя чего учим мы своих учеников, надо ответить на вопрос, во имя чего существует музыка»*.

«Во имя чего» — это точка отсчета всей деятельности Дмитрия Борисовича. И для настоящего музыканта, настоящего русского интеллигента вопрос не мог стоять иначе. Точный ответ на этот вопрос и потребовал коренной перестройки самой системы музыкального развития детей-слушателей. Не отдельные, даже самые важные музыкальные умения и знания (пение, нотная грамота) являются подлинной целью обучения музыке. **Музыка как культура духовная, культура мироотношения и миропонимания — цель самой музыки**, а значит и цель музыкального образования. Остальное — средства.

Каковы же основы разработанной системы?

Первая — это уже давшие серьезные результаты **«три кита» (песня, танец, марш) — три основные сферы музыки**. «К каждой из них применимы такие широкоохватные определения, как «область», «жанр», «форма», «тип», «характер», — писал Кабалевский, — нет ни одной программы по музыке, ни одного учебника ... в котором мы не нашли бы «трех китов». Однако они всегда фигурировали и сегодня продолжают фигурировать как образцы наиболее простых музыкальных форм». Кабалевский увидел в этих простейших формах иное — фундамент всего здания музыки, фундамент, который может дать каждому ребенку

* Кабалевский Дм. Воспитание ума и сердца. М., 1984, с.145.

простой, наиболее ясный путь познания всех сложных музыкальных форм. «Подобно тому, как фундамент связывает дом с землей, с почвой, на которой он держится, песня, танец и марш связывают все богатейшее, многообразно развитое здание музыки с огромными массами людей, с народной почвой» (см. статью «Основные принципы и методы программа по музыке» в данном томе Антологии).

Эти три сферы дальше развиваются в песенность, танцевальность и маршевость, становясь коренными свойствами всей музыки, объединяют большое музыкальное искусство с музыкальными занятиями в школе, обеспечивая теснейшую связь музыки с жизнью.

Связь с жизнью — это вторая важнейшая основа концепции Кабалевского: «Музыка и жизнь — это генеральная тема, «сверхзадача» школьных занятий музыкой, которую ни в коем случае нельзя выделять в самостоятельный, более или менее изолированный раздел. Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса». Три кита обеспечивали эту связь. (Там же.)

Третьей основой, важнейшей особенностью новой программы, которую необходимо выделить и подчеркнуть, является ее тематическое построение. Для каждой четверти учебного года, каждого урока определяется своя тема. Постепенно, последовательно усложняется, развивается познание связи музыки с жизнью. Кабалевский подчеркивает **постепенность и системность** перехода от одной ступени познания к другой. Все второстепенные элементы урока подчинены основным темам, изучаются в прочной связи с ними.

При таком построении программы в ней легче ориентироваться и учителю, и ученику. Легче — если учитель понял логику, если он действительно знает и понимает не отдельные навыки, а саму **музыку**.

Но как это не просто! Как часто именно доступные, понятные полупрофессионалу элементы музыки ломают эту системность, как часто, подавленные непрофессионализмом, а то и желанием защитить свою «авторскую концепцию», методисты отходят от принципов Кабалевского, клянясь им. Клянясь — и подвергая «девальвации» великие его находки. Они и не виноваты — откуда им было получить высокую музыкальную культуру? Их научили лишь грамоте...

Кабалевский очень точно говорил: «При тематическом построении программы усвоение материала идет гораздо успешнее. Учителю и ученикам легче отделить главное от второстепенного, общую закономерность от частного случая. Становится не столь уж важным, сколько отдельных произведений, их названий и имен их авторов, сколько отдельных частных факторов запомнит учащийся. Важным

становится то, насколько уверенно он почувствовал и понял основную тему» (там же). Тематическое построение Кабалеvским рассматривалось как основа достижения целостности урока, единства всех его элементов. Он подчеркивал огромные возможности творческой интерпретации урока учителем, но при одном условии: он не должен разрушать тематический строй программы, последовательность тем познания. Кабалеvский требовал это, понимая, что перед учителем стоит действительно непростая задача подчинения всех деталей урока не только основной его теме, но и теме четверти, года, всего школьного курса. Иначе — не целостность, а набор интересных уроков. Не более.

Очень точно он говорил о календарных праздниках, которым раньше подчинялись занятия музыкой. Нельзя обесценивать эти темы, но нельзя, идя им навстречу, ломать системность познания музыки. Для этого существует (должен существовать) школьный хор. Он подчеркивал, что такой «календарной привязки» не бывает на уроках истории, обществоведения или литературы, и это закономерно. Учебный предмет — не кружковые, дополнительные занятия.

Четвертым серьезным моментом новой программы стало почти полное исключение из начального этапа обучения (первого класса) того, что принято называть музыкальной грамотой, что фактически является упрощенным курсом обычной, преподающейся в музыкальных школах элементарной теории музыки, в массовой школе превращенной просто в нотную грамоту. Он подчеркивал: **«Есть нечто значительно более важное, что нельзя отождествлять, как это нередко делается, с музыкальной (тем более с нотной) грамотой. Музыкальная грамотность — это, в сущности, музыкальная культура, уровень которой не находится в прямой зависимости от степени усвоения музыкальной (нотной) грамоты, хотя и предполагается знание этой грамоты».** (Там же.)

Именно в этой проблеме оказалась причина довольно серьезных расхождений Кабалеvского со многими специалистами профессиональных музыкальных школ. Как так, грамота — и не главное? Однако сколько выпускников этих музыкальных школ, даже освоив грамоту, не влюбились в музыку. Музыка не становилась серьезной частью их жизни и интересов. Она оставалась в их памяти как сумма профессиональных упражнений — упражнений, лишавших их радостей детства. А суть ее педагогическая? Ведь только малая часть из выпускников музыкальных школ переходила в профессиональные училища и институты... Правда, на них-то и были нацелены программы этих школ — воспитать будущего (конечно, талантливого) ис-

полнителя. И это достигалось путем жесточайшего профессионального отбора: «пусть неудачник плачет...».

Но школа общего образования таких задач для урока музыки ставить не может, да и не должна — был глубоко убежден Д.Б.Кабалевский.. Это не ее задача. Иначе — профанация музыки, гибель возможности воспитать «одаренного слушателя».

Слушателя!

В системе профессионального музыкального образования каждая грань музыки и необходимые для их изучения формы занятий выделяются в более или менее самостоятельные предметы: это сольфеджио, теория музыки, хоровое пение, игра на инструменте и т.д. Все эти предметы группируются в отдельные циклы, соответственно будущей специальности учащегося: исполнительской, теоретической, исторической, композиторской.

Ничего подобного в общеобразовательной школе быть не может. Там — единый урок «музыка». И в этом коренное отличие возможностей. В этом и разность задач — профессионала музыки и ее слушателя.

Таковы основы теории и практики Кабалевского-педагога. Такова его система. Подобной — не было. Подобная, наверное, и не могла возникнуть вне ауры русской культуры, всеми веками, всеми искусствами сформированной как культура многосложной связи человека с духовными проблемами. Для этой культуры вопрос «зачем?» всегда был (надеюсь и будет) значимее вопроса «каким образом?». Второе вытекает из первого.

И именно в этом неповторимость идей и программы по музыке Дмитрия Борисовича Кабалевского.

* *

*

Программа Кабалевского формировалась в 70-80-е годы уже прошлого века, уже прошлого социального строя... Мне не хочется сказать — уже прошлой культуры, да это и неверно. Но существует ли проблема связи этой программы с реалиями сегодняшней жизни, сегодняшней школы? Не «отстала» ли эта система от потребностей сегодняшней нашей страны, сегодняшней нашей школы, от XXI века?

Вот проблема, которую сторонники, последователи Кабалевского обязаны осознавать.

Кабалевский формировал свою систему как отвечающую на задачу нравственного, человеческого развития ребенка через музыку. И не скрывал этого. Подчеркивал воспитательный характер общешкольной программы. Не просто музы-

кальные занятия, а формирование музыкальной культуры как культуры мироотношения, как во многом итог русского понимания культуры.

Но, возможно, он ошибался? Правильно ли мы все это понимали? В начале ельцинской эпохи я присутствовал при одном из действ в селе под Великими Луками, где на костре у школы жгли литературу марксистскую, а также «прислужников» и «предтеч» коммунизма. Туда попали и декабристы, и ...Шостакович (лауреат Ленинской премии). Я тогда написал цикл картин «Притча о инакомыслии». Ведь такое — не первый раз, не первый век...

Так не являются ли идеи Кабалевского системой, связанной лишь к идеям коммунизма, ныне, к сожалению, многими односторонне понимаемым как безнравственные и бесчеловечные?

Я не хочу здесь вдаваться в анализ этих идей и их практического бытования (а это не одно и то же). Я хочу говорить о русской культуре и искусстве, которые, на мой взгляд, с честью пронесли сквозь все трагедии, подвиги, преступления и идиотизмы XX века **основную, гуманистическую идею, идею человечности в защиту «слезинки ребенка»**, как писал Достоевский, часто даже наперекор «пользы себе». Польза, выгода... ох, какие современные понятия!

Но правильно ли мы понимаем суть своей русской культуры? Людвиг фон Мизес, ведущий идеолог современного либерализма, понимает ее, например, так: «Интеллектуальное бесплодие русских столь велико, что они никогда не смогли бы сами найти выражение собственной глубинной природы... Люди, жизненными силами которых являются идеи Достоевского, Толстого, Ленина, не могут создавать прочную социальную организацию и должны скатиться к условиям полного варварства»*.

К сожалению, многие наши либералы активно транслируют эти воззрения и через СМИ, и часто через новые школьные программы. Ученый С.П.Капица с горечью писал об этом: «Интеллигенция, получив свободу говорить на любом языке, любыми словами, на любую тему, при этом не несет никакой ответственности за последствия. Я считаю, интеллигенция, разрушая все идеалы, совершает сегодня преступление перед страной»**. К сожалению, мы очень часто творим ныне это дело, активно разрушая веру в русскую культуру, историю не только двадцатого, но и предыдущих веков, идя вслед за фон Мизесом, а не за А.Пушкиным, П.Чайковским, И.Репиным и многими, мно-

* Людвиг фон Мизес. Либерализм. М., 2001, с.146—147.

** Капица С.П. Невероятное—очевидное //Персона, № 6-7, 2002.

гими другими подлинно великими нашими творцами. Разрушая веру у молодежи, детей и у самих себя в идеи, прошлое своей культуры, мы лишаем тем самым себя и своих детей будущего!

Да, Кабалевский не вписывается в эту культуру либерализма. Он не современен! Он из эпохи Просвещения. Вся наша культура из этой великой эпохи, и не дай Бог, чтобы она стала на позиции идеологии постмодерна, куда ее сегодня яростно тянут.

Современный российский философ И.Ильин четко определяет, что для этого мышления характерно «специфическое видение мира как хаоса, лишённого причинно-следственных связей и ценностных ориентаций», что сама «апелляция к здравому смыслу», типичная [...] для идеологии Просвещения, стала рассматриваться как наследие «ложного сознания»... Наиболее проницательные теоретики постмодернизма характеризуют его как [...] кризис познавательных возможностей человека и восприятия мира как хаоса, управляемого [...] простой игрой слепого случая...»^{*} Какая уж тут человечность, нравственность!..

Система Кабалевского, как видим, наоборот, построена на целостном видении «причинно-следственных связей» в культуре, в музыке и на формировании у детей представлений о культуре России, Европы, мира как обращенной к человеку, к вере в нравственные основы, а не в хаос слепого случая.

Это оптимистическая вера. Вера в будущее. Она современна! И, может быть, не случайно она вышла из 70-х годов прошлого века, когда народ наш и его культура, пережив многие революции и войны, сумел не утратить, а утвердить в себе веру в добро, в силы и значимость своей культуры, своей судьбы.

Если бы этого не было, Кабалевский не сумел бы построить целостную, оптимистическую по вере в человека, в слушателя, в музыку систему, ни увлечь ею тысячи учителей!

Человек высочайшей культуры, образованнейший российский интеллигент, он всю свою жизнь яростно работал во имя любимой России. И всю свою жизнь переживал за то, что сделал недостаточно, мало, может быть, не так...

Недавно дочь композитора Мария Дмитриевна передала поразившую меня своей искренностью запись Дмитрия Борисовича:

«...Послезавтра день моего рождения. Мне исполнится 78 лет. В последние годы я часто вспоминаю слова из

^{*} Ильин И. Постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм. М., 1996, с.205.

«Записных книжек» Жюль Верна: «Как коротка жизнь, но как бесконечно долг путь от первого до последнего ее дня...» Мне иногда кажется, что обо всем прожитом я где-то прочитал. Не может быть, чтобы все это в действительности произошло на протяжении одной жизни: Русско-Японская война, Революция 1905 года, Первая Мировая война, Гражданская война и интервенция, Февральская революция, Октябрьская революция, война с Финляндией, Великая Отечественная война... Неужели я действительно был знаком с М.М.Ипполитовым-Ивановым и Сибелиусом, пережил смерть Ленина и сталинскую эпоху... Слушал Шаляпина и Маяковского, бегал на матчи знаменитых в свое время московских футбольных команд ЗСК и СКЗ, ездил по Старому Арбату на трамвае, а по Рождественским (позже — Советским) улицам в Петербурге на конке... Видел торжества по поводу 300-летия Дома Романовых и был на Патриаршем Подворье на Фонтанке на торжественном богослужении патриарха Тихона...

Сквозь толщу восьми десятилетий ясно просвечивают события, связанные с началом жизни. Иногда трудно поручиться — помню я это сам или со слов папы или мамы, но под любым из таких «просветов» поставлю свою подпись с абсолютно чистой совестью. Да, путь от начала до сегодняшнего дня кажется неправдоподобно долгим... Но и очень кратким. **Так долго жил и так мало сделал** — от этой мысли можно сойти с ума, если отпустить вожжи, которые держишь в своих руках. Так мало! Так мало! И многое из сделанного так несовершенно, так плохо!..»

Нет, Дмитрий Борисович, много! Очень много сделано Вами, и я искренне верю, что Россия никогда этого не забудет.

* * *

Дмитрий Борисович Кабалевский вел активную переписку с музыкальными работниками, педагогами, людьми, посвятившими себя музыке, пропаганде искусства.

У композитора — огромное эпистолярное наследие. Застав однажды Дмитрия Борисовича за только что купленной пишущей машинкой, — он старательно и пока еще с явным удовольствием отстукивал кому-то письмо, — знакомый поэт спросил, почему у него нет секретаря.

Он как-то растерянно развел руками, а потом пояснил, что у него, по-видимому, слишком высокие требования к секретарю. Его секретарь должен не только уметь стенографировать и печатать на машинке, — он должен знать хотя бы два-три иностранных языка, обладать достаточной культурой и эрудицией, чтобы в ряде случаев облегчить

композитору и депутату переписку со слушателями и избирателями, знать толк в библиотечном и архивном деле, чтобы вовремя навести ту или иную справку, прилично разбираться в музыке... ну и много еще «чего» должен знать и уметь этот секретарь. А поскольку такого человека найти не так уж легко, Дмитрий Борисович долгие годы обходился собственными силами.

Переписка Д. Кабалевского — благодарнейший материал для социологических исследований, это просто клад для социологов, и его ценность тем более велика, что он накапливался исподволь — над ним не довели никакие научные задачи. Это эксперимент, проведенный самой «человеческой» природой, а не поставленный искусственно.

Здесь мы встречаемся с показательным и знаменательным для нашей страны и нашего времени явлением — пробуждением в народе неодолимой тяги к искусству и музыкальной культуре.

Когда смотришь на полки, уставленные папками с перепиской Дмитрия Борисовича, думаешь: сколько ненаписанных опер, концертов, сонат уступили свое место письмам и бумагам, заключенным в эти красные, зеленые, коричневые папки с белыми квадратиками на корешках.

В этих папках — живая летопись создания детских и молодежных оперных театров, симфонических оркестров, хоровых коллективов, студий, ансамблей — история, которая ждет своих историков.

Когда перелистываешь письма, бумаги, документы, написанные круглым детским почерком или торопливой взволнованной скорописью, или напечатанные на машинке, иногда равнодушной, а чаще очень сочувствующей, думаешь, что как раз здесь — передний край борьбы за духовное обогащение человека и здесь, а не только у композиторских роялей, — место музыковедов и музыкальных историографов.

Письма всегда «автобиографичны». Это маленькие главки большой повести, имя которой — жизнь. Строки писем, в отличие от строк любой другой рукописи, не подлежат редакторской правке. И в этом преимущество писем перед остальной литературой — стиль автора здесь неприкосновенен. В чем-то это напоминает съемку «скрытой камерой».

Письма Дмитрия Борисовича Кабалевского как бы изнутри освещены его талантом и добротой. В них нашли отражение его жизненный, композиторский, педагогический опыт, его мысли, вкусы, взгляды на жизнь и искусство.

Эти машинописные странички, почти без абзацев, независимо от воли их автора, рисуют нам его великолепный психологический портрет.

Эрудиция Дмитрия Борисовича и его неуемная жажда познания, жажда общения с людьми, с искусством, наукой, его способность увлекаться всем, что попадает в поле его зрения, в сферу его внимания, делают круг его интересов необычайно широким. Это позволяет ему вдохновенно говорить о музыке и ее многообразных связях с жизнью, с архитектурой, литературой, живописью.

Обязательность и серьезность писем Кабалевского показывают его уважение к людям. И поэтому письмо, фактически обращенное к одному человеку, иногда представляет собой законченную лекцию об искусстве, которой место в эфире, или увлекательную беседу о жизни, которую можно печатать в газете.

В переписке Дмитрий Борисович предстает перед нами как тонкий и умный психолог, изумительный педагог, человек редкой души и щедрого сердца, художник, у которого рассудок и чувство слиты воедино...

Письма Дмитрия Борисовича детям и молодежи — это не только переписка с молодостью эпохи, это школа, больше того — целый институт музыкального, художественного, эстетического воспитания.

Дмитрий Борисович раз и навсегда отдал часть своей души делу музыкально-эстетического воспитания детей и юношества. В одном из интервью он сказал: «Почему эстетическому воспитанию детей я придаю такое первостепенное значение? Потому что именно в детстве закладывается прочный фундамент общей культуры человека, основа для гармонического развития его личности. Особенно важно не забывать, что искусство должно быть не только предметом ознакомления, но и могучим средством воспитания в детях творческого начала, благородных и чистых чувств, высокой гражданственности и душевной красоты».

Вот почему так важно развивать и поощрять стремление детей к прекрасному, так необходимо всячески пропагандировать и поддерживать интерес к искусству в наших школах.

Борис Неменский

ОТ ПЕРВОГО ЧИТАТЕЛЯ-УЧИТЕЛЯ

Прикосновение к педагогическому творчеству Дмитрия Борисовича Кабалецкого для меня всегда связано с новым витком осмысления своего педагогического опыта. Через призму глубоких, емких, не теряющих свою актуальность и в настоящее время принципиальных положений, заложенных в педагогической системе Мастера, я еще раз прихожу к твердому убеждению, что настоящее духовное возрождение России будет напрямую зависеть от того, насколько полно будет востребовано наследие Учителя в системе общего музыкального образования. Желаю читателям при знакомстве с материалами этой книги продолжения диалога на всем пути их педагогической деятельности.

В.Г.Горяев

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

ИДЕЙНЫЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ*

Как воспитывать музыкальную культуру в детях

В нашу эпоху, эпоху грандиозных социальных потрясений, острейших противоречий, когда в общественно-политическую и идейную жизнь планеты вовлечены гигантские массы людей, все ясней становится, что нет и не может быть в жизни ничего, что было бы ограничено рамками узкого профессионализма и свободно от идеологического содержания. Понимание этой истины давно уже проникло во многие области педагогики и воспитания. Сегодня во весь голос заговорили об этом в области музыкального просвещения.

Для нас, советских музыкантов-педагогов, теория и практика музыкального образования и воспитания неразрывно связаны со всей нашей культурой. Впитывая и развивая все ценное, созданное человеческой мыслью прошлых эпох, прежде всего передовой русской педагогической мыслью, советская педагогика выдвинула новые задачи и идеалы, рожденные эпохой революции.

Сейчас я не буду касаться различных музыкально-педагогических теорий, различных методических направлений и форм музыкально-воспитательной работы в нашей стране. Такие теории, направления и формы возникали на протяжении всей полувековой истории нашего государства, вступали в споры, даже в острую борьбу друг с другом, отражая поиски живой педагогической мысли, воплощая различные воспитательные тенденции, индивидуальные устремления отдельных крупных педагогов-воспитателей. Но не о них, повторяю, сейчас пойдет речь.

Я хочу сосредоточить ваше внимание на тех коренных идейных основах, которые дают широкий простор для раз-

* Доклад сделан в Москве в 1970 году на IX конференции ИСМЕ (Международное общество по музыкальному воспитанию при ЮНЕСКО).

вития многообразной музыкально-воспитательной практики и в то же время подводят под эту практику надежный, многими годами проверенный идейный фундамент.

* *
*

Отвечая на вопрос рецензента о будущем музыкального образования в России, П.И.Чайковский сказал: «Нужно устроить как в столицах, так и во всех губернских и больших уездных городах школы... Задача этих школ — готовить молодых людей к поступлению в консерваторию... Нужно также, чтобы широко распространилось и упрочилось обязательное обучение хоровому пению во всех низших учебных заведениях нашего отечества». И на следующий вопрос: «Может ли все это совершиться благодаря исключительно частной инициативе?» — великий музыкант-просветитель ответил: «Едва ли. Мне кажется, что было бы величайшим благом для русского искусства, если бы правительство взяло в свои руки попечение о всех отраслях его; только правительство имеет столько средств, силы и власти, сколько требует это великое дело»*. <...>

Для того чтобы правительство обеспечило образование, в том числе и музыкальное просвещение, всего народа, надо, чтобы оно само было правительством народным, чтобы выражало интересы всего народа, защищало эти интересы и беззаветно служило им.

* *
*

Педагоги многих стран спорят о том, следует ли учить музыке всех детей или только особо одаренных. Музыке как профессии следует, разумеется, обучать детей, имеющих отличные музыкальные способности и особое к музыке влечение (в этом смысле музыка ничем не отличается от любой другой профессии), но общее музыкальное воспитание должно распространяться абсолютно на всех детей.

NB *С того времени, когда Д.Б.Кабалевский озвучил эту мысль, прошло уже более трех десятилетий, однако мы и сейчас не можем сказать, что обозначенная проблема полностью решена. Тезис о том, что музыкальным*

Как-то, приведя к учительнице музыки свою семилетнюю дочку, мать спросила: «Стоит ли учить девочку музыке? Есть ли у нее для этого достаточные способности?» Вместо ответа учительница задала свой вопрос: «А вы не спрашивали у преподавателей физики, географии, истории, есть ли у вашей

* Чайковский П.И. Полн. собр. соч. Т.2. М., 1953, с.373.

искусством (и вообще искусством) могут заниматься только избранные, особо одаренные дети, давно приобрели «прочность народного предрассудка», а предрассудки такого рода изживаются длительное время и с огромным трудом.

только избранные, особо одаренные дети?» Какая мудрая учительница! Как просто и как точно решает она проблему, вокруг которой скрещиваются шпаги порой весьма маститых педагогов!

Какую же роль должна выполнять музыка в общеобразовательной школе? Должна ли она быть предметом образования или воспитания? Этот вопрос, так волнующий сегодня многих педагогов мира, вставал, разумеется, и у нас, в те же 20-е годы, когда формировались основы советской педагогики. После серьезной дискуссии крупнейшие наши педагоги-воспитатели, музыканты и психологи пришли к единодушному мнению. «...Если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, — писал наш выдающийся

НВ *Удивительно верная мысль: глядяваясь, вслушиваясь, вчитываясь в произведения настоящего искусства, мы познаем душу художника, учимся смотреть на мир его глазами. Тем самым человек выходит за рамки своего личного, ограниченного кругозора, обогащает свой духовно-нравственный опыт, свое мировосприятие. В этом, главным образом, и заключается воспитательная роль искусства, сила его воздействия на духовный мир человека. Следовательно, развитие способности к со-*

дочери способности к физике, географии, истории? Вас ведь не удивляет то, что она будет изучать в школе все эти предметы, хотя, возможно, не станет ни историком, ни географом, ни физиком? Почему же музыкой — этим чудесным созданием человеческого гения, без которого не может прожить свою жизнь ни физик, ни историк, ни географ, — должны заниматься

только избранные, особо одаренные дети?» Какая мудрая учительница! Как просто и как точно решает она проблему, вокруг которой скрещиваются шпаги порой весьма маститых педагогов!

ся музыковед, композитор и педагог академик Б.В.Асафьев, — то прежде всего надо... сказать: музыка — искусство, т.е. некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают»*.

Лаконичнейшее определение этой позиции мы находим в работах профессора Н.Я.Брюсовой, внесшей немало ценного в теорию и практику музыкально-воспитательной работы: «Искусство в школе должно быть в первую очередь методом воспитания».

А вот как раскрывала существо этой воспитательной роли искусства в школе Н.К.Крупская, чьи педагогические труды и сегодня не потеряли своей принципиальной и практической ценности: «Надо по-

* Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.; Л., 1965, с.52.

чувствию, сопереживанию образов, созданных художником, является главной, приоритетной задачей музыкального образования, По-видимому, именно в таком контексте и понимал Д.Б.Кабалевский воспитательную роль музыкального искусства, когда некогда ниже говорил о воздействии «через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность».

музыки, т.е. овладения основами музыкальной теории и истории, практическими навыками музыкального исполнительства? Такое предположение не имело бы под собой решительно никакой почвы. Количество детей, подростков и молодежи, играющих на различных музыкальных инструментах, участвующих в хорах, оркестрах, разного рода ансамблях, возрастает непрерывно. Непрерывно расширяется тяга школьников к музыке, интерес к музыкальным знаниям. Многие педагоги настаивают на расширении объема школьных программ по музыке, не без основания считая, что современные дети и подростки способны усваивать значительно более сложный материал, чем тот, который им предлагает сегодня школа. И все-таки мы склонны утверждать, что главной задачей массового музыкального воспитания в общеобразовательной школе является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность.

НВ *К сожалению, социально-экономические условия в нашей стране никогда не позволяли выделить необходимое количество часов на предметы художественно-эстетического цикла. Только один час в неделю — вот уровень понимания и значимости со стороны государства предметов, которые напрямую связаны с формированием духовных качеств личности школьника.*

мочь ребенку через искусство глубже осознать свои мысли и чувства, яснее мыслить и глубже чувствовать; надо помочь ребенку это познание самого себя сделать средством познания других, средством более тесного сближения с коллективом, средством через коллектив расти вместе с другими и идти сообща к совершенно новой, полной глубоких и значительных переживаний жизни»*.

Так решает советская педагогика вопрос о роли музыкального (и шире — эстетического) воспитания в общеобразовательной школе. Означает ли это, что мы отрицаем важность изучения музыки, т.е. овладения основами музыкальной теории и истории, практическими навыками музыкального исполнительства? Такое предположение не имело бы под собой решительно никакой почвы. Количество детей, подростков и молодежи, играющих на различных музыкальных инструментах, участвующих в хорах, оркестрах, разного рода ансамблях, возрастает непрерывно. Непрерывно расширяется тяга школьников к музыке, интерес к музыкальным знаниям. Многие педагоги настаивают на расширении объема школьных программ по музыке, не без основания считая, что современные дети и подростки способны усваивать значительно более сложный материал, чем тот, который им предлагает сегодня школа. И все-таки мы склонны утверждать, что главной задачей массового музыкального воспитания в общеобразовательной школе является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность.

****** Крупская Н.К. О задачах художественного воспитания. М., 1968, с.21.

Среди проблем сегодняшнего дня, связанных с музыкальным воспитанием юношества и молодежи, педагогов едва ли не всех стран мира волнует проблема легкой, развлекательной музыки и того места, которое эта музыка занимает в жизни юных поколений.

В чем же заключается эта проблема, каковы возможные пути ее решения и как к ней относятся советские музыканты-педагоги?

Прежде всего я хотел бы со всей убежденностью сказать, что интерес подростков и молодежи к легкой, развлекательной, особенно танцевальной музыке — явление само по себе столь естественное, что делать из него проблему равносильно тому, чтобы превращать в проблему саму молодость. Представьте себе девушку или юношу, не способных веселиться, не любящих потанцевать, не понимающих ни прелести озорной шутки, ни очарования лирической грусти! Честно говоря, я с некоторым опасением отношусь к таким молодым (да и не только молодым!) людям: я опасюсь, не скучные ли это люди? А ведь быть серьезным — это вовсе не значит быть скучным! Так может ли стать проблемой то, что молодежь не хочет быть скучной?!

Проблема, и проблема очень серьезная, возникает тогда, когда обстоятельства или чьи-то сознательные действия оборачивают естественное стремление молодежи не быть скучными против молодежи — тем, что, искусственно раздувая и эксплуатируя это стремление, превращают его в основную и даже единственную эстетическую потребность.

Искусство способно и увлекать человека, и только развлекать его. Увлечь можно лишь глубокими мыслями и глубокими чувствами. Развлечь можно чем угодно, любым пустячком, лишь бы он занятно был сделан и «щекотал нервы». Подлинное, глубокое искусство неподвластно веяниям моды, оно способно жить века, обогащая духовный мир человечества и не проявляя признаков старения, как живут великие творения Баха, Моцарта, Бетховена, Чайковского. Развлекательная музыка, как правило, подчиняется зыбким законам скоропреходящей моды. Жизнь даже самых удачных эстрадно-развлекательных песенок измеряется годом, чаще месяцами, а нередко и неделями. Развлекательные опусы быстро приедаются, перестают развлекать и вызывают потребность в чем-то более развлекательном, а потом еще в более развлекательном и т.д. — до бесконечности...

Становясь постепенно единственной духовной потребностью, развлечение неизбежно ведет к пресыщенности,

умерщвляя в конце концов все эстетические идеалы и способности. Так формируется своеобразный тип эстетически извращенного человека, не способного к активному, творческому восприятию настоящего, великого искусства, не воспринимающего ни больших мыслей, в нем заключенных, ни глубоких чувств. Развлекаться! Только развлекаться! Любым способом, лишь бы развлекаться! — этим исчерпывается его эстетический мир. Надо ли говорить, что проблемы художественного качества, таланта, мастерства, содержательности перестают здесь играть какую-либо роль. Все прощается, ничто не требуется — лишь бы позанятнее, лишь бы поразвлекательнее!..

Так естественная, нормальная для всякого нормального человека потребность в развлечении и соответственно в развлекательной музыке превращается в стену, в непроходимую пропасть, отделяющую его от подлинных эстетических ценностей, от настоящего большого искусства.

Массированное наступление развлекательной музыки создаст сегодня немалые трудности в области музыкального

В В настоящее время это наступление приобрело масштабы культурно-национальной агрессии шоу-бизнеса против классического искусства. СМИ практически прекратили пропаганду классики. Из всех средств массовой информации в зоне распространения классической музыки осталась, и то отчасти, телеканала «Культура» и радиостанция «Орфей». Несмотря на то, что эта радиостанция осталась единственным в России центром массового распространения классической музыки, время ее вещания сократили наполовину под предлогом нехватки средств.

воспитания уже одним тем, что вносит смятение в умы подростков и молодежи. Час, в лучшем случае два часа в неделю школьный учитель старается вызвать в них интерес и любовь к народному искусству и к искусству великих мастеров-классиков прошлого и настоящего. А сколько часов находятся они под воздействием кино, радио и телевидения, заполняющих сегодня киноэкраны и мировой эфир преимущественно легкой, развлекательной и часто пошлой, безвкусной и безнравственной музыкой! Попробуйте-ка устоять против этих веяний, не имея основательно выработанного вкуса, «иммунитета против пошлости»! Попробуйте остаться сухим под ливнем, если у вас нет ни зонта, ни плаща! Попробуйте не замерзнуть, если вокруг мороз, а вы раздеты!

Один крупный американский педагог сказал недавно: «Бах, Бетховен, Брамс, подвиньтесь — дай-

те место «року»!» Если это ирония, я готов оценить ее грустную ядовитость, но боюсь, что эти слова были сказаны всерьез. И это уже по-настоящему грустно. Ведь та-

кая позиция может возникнуть только под влиянием полной растерянности перед лицом сложного социального явления и в итоге капитуляции перед ним. А явление это лежит далеко за пределами музыки. Вдумываясь в него, мы вновь убеждаемся в непреложности важнейшего тезиса... о неразрывной связи искусства с обществом, с его господствующими идеями, с его общественной и политической жизнью. ...Я имею в виду то, что в некоторых странах Европы и Америки, где молодежь начинает становиться в оппозицию к господствующему образу жизни и даже к политике правящих кругов, круги эти вполне сознательно и целенаправленно стремятся использовать искусство как средство отвлечения умов молодежи от важнейших социальных проблем сегодняшнего дня, от наиболее острых противоречий современности.

Можно было бы привести немало высказываний зарубежных авторов, которые, подобно известному английскому писателю Олдриджу, утверждают, что стремление отвлечь молодежь от социальной жизни стало стимулом для множества самых различных течений современного искусства, прежде всего искусства зрелищно-развлекательного.

За внешней аполитичностью такого искусства часто весьма отчетливо обнаруживается его прямая связь с задачами чисто политического характера. И явление это не ново. Еще в 1931 году в статье о Максиме Горьком «Писатель и политик» первый советский народный комиссар просвещения А.В.Луначарский писал: «Мы, марксисты, знаем, что те писатели, в произведениях которых, кажется, и в лупу не найдешь политики, на самом деле являются политиками. Иногда они это и сами сознают, сознают, что надо развлекать публику пустяками, разноцветным хламом, спешной забавой как раз для того, чтобы отвлечь ее от серьезной политики, от постановки серьезных проблем, на которые толкает жизнь. Искусство развлекательное, искусство отвлекающее всегда было крупным политическим оружием...»*.

Диапазон распространенных сегодня в некоторых странах мира «развлекательно-отвлекающих» средств весьма широк: от гипертрофированной пропаганды спортивных зрелищ (именно зрелищ, а не самого спорта) и океана детективно-приключенческих книг и кинофильмов до массового распространения наркотиков и принявшей в последнее время чудовищные масштабы и формы — откровенной порнографии. Музыка занимает в этом ряду далеко не последнее место.

Если вы спросите меня, затронуло ли влияние возникшей на Западе и кругами пошедшей по всему миру вол-

* Луначарский А.В. Статьи о Горьком. М., 1957, с.3.

ны музыкального развлекательства молодежь в нашей стране, я, к сожалению, не смогу ответить на этот вопрос отрицательно. Да, и к нам эти влияния проникли, найдя для себя питательную среду не только в той естественной потребности молодежи в развлечении, о которой я уже говорил, но и в тех слабых звеньях нашей деятельности по массовому музыкальному воспитанию, которые у нас, конечно же, еще есть.

Однако, в противоположность американскому педагогу, чьи слова я приводил, мы не склонны капитулировать перед этим явлением и сдавать свои идейно-эстетические и воспитательно-педагогические позиции. Мы заявляем: «бит», «рок», «поп» и все, кто с вами, какие бы имена вы ни носили, потеснитесь! Развлекайте молодежь, но не душийте ее, не обворовывайте ее духовный мир, не лишайте ее радости общения с великим искусством прошлого и настоящего! И поучитесь у великих! Поучитесь тому, чтобы всегда, независимо от жанра и формы, отвечать требованиям высокого эстетического вкуса, не забывая при этом, что эстетическое начало включает в себя не только художественность, но и нравственность, и идейность.

Бах, Бетховен и Брамс не противостоят развлекательной музыке, как не противостоит все серьезное, что есть в нашей жизни, нашим развлечениям.

В Современная ситуация в жизни нашего общества существенно отличается от той, которая была характерна для второй половины XX века. Пошатнулись устои культуры. Произошла определенная переоценка ценностей в сознании людей, особенно у молодежи, которая, не имея стабильного идеологического «сопровождения» по мере своего взросления, теряет духовные ориентиры под интенсивным напором культа наживы и провозглашения правоты позиций сильного. Сегодня наметилась другая тенденция — от песен протеста к молодежной субкультуре. Она явно отличается от

Но разве вы согласитесь отдать развлечениям то время и то место в вашем сердце и в сознании, которые предназначены для серьезных мыслей, серьезных чувств, серьезных дел? А ведь с музыкой это сейчас пытаются сделать! И разве не является уже ярким симптомом реакции самой молодежи на эту тенденцию хотя бы возникновение повышенного интереса к народной песне и особенно к многообразным типам «молодежных» песен социально-политического содержания, «песен протеста»?

Мы знаем нашу молодежь, мы верим в нее, в ее духовные силы, в ее высокий эстетический, нравственный и идейный потенциал, знаем, что она никогда не окажется во власти музыкально-развлекательной «агрессии». Но недооценивать опасность этой «агрессии» мы тоже не можем. И наша музыка,

той, о которой писал Д.Б.Кабалевский. Остается только надеяться на то, что решение проблем духовно-нравственного воспитания молодежи средствами искусства станет одной из приоритетных задач государства и это позволит вывести общество из создавшегося кризиса.

как все наше искусство, активно и целенаправленно стремится не отвлекать молодежь от острых социальных проблем современности, а, напротив, поддерживать ее живой интерес к этим проблемам, ее активное отношение к миру, к жизни.

Любимейшими песнями нашей молодежи стали «Песня о тревожной молодости» Пахмутовой, зовущая к тревогам жизненного пути; «Бухенвальдский набат» Мурадели,

призывающий всех людей мира не допустить новой войны, новых лагерей смерти, новых страданий и разрушений; звучащая гимном жизни песня Островского «Пусть всегда будет солнце!»; помогающий сплочению юных поколений всего мира «Гимн демократической молодежи» Новикова. Наши дети поют песню Сергея Прокофьева «Нам нужен мир» и поэтичнейшую песню о мире Исаака Дунаевского «Летите, голуби». Я, как композитор, счастлив, слыша, как наши дети и дети других стран поют мою кантату «Песня утра, весны и мира» и хор из «Реквиема», посвященного тем, кто погиб в борьбе с фашизмом.

Да, мы открыто говорим, что понимание музыки как чудесного искусства неотделимо от понимания его как острого оружия — оружия борьбы за высокие идеалы гуманизма, за мир, за уважение ко всем народам земного шара. И мы, конечно, готовы повторить мудрые слова великого польского художника Яна Матейко: «Для нас искусство — определенного рода оружие, которое неотделимо от любви к родине»*.

В интервью, напечатанном в московском журнале «Музыкальная жизнь», уважаемый президент ИСМЕ г-н Фрэнк Каллауэй обратился к советским педагогам с такими словами: «Всем хорошо известны ваши замечательные музыканты, которые побывали в разных уголках земного шара. А теперь мы собираемся приехать сюда, чтобы увидеть, так сказать, фундамент всех этих достижений, посмотреть, как вы организуете в вашей стране музыкальное воспитание»**.

Я надеюсь, что в докладах моих советских коллег, в выступлениях наших детских и юношеских коллективов, в беседах с нашими педагогами, композиторами, исполнителями зарубежные делегаты конференции найдут достаточно

* Музыкальная жизнь, 1970, № 16, с.4.

** Там же.

полный ответ на вопрос, поставленный профессором Каллауэем.

Я надеюсь, что и мой доклад в какой-то мере поможет этому. Ведь те идейные основы, на которых строится наше массовое музыкальное воспитание и о которых я сейчас говорил, являются в то же время фундаментом для всего сложного, многоэтажного здания профессионального образования. Это сказывается прежде всего в единстве идейно-эстетических интересов музыкантов-профессионалов и просто любителей музыки. Стремление к полному единству этих интересов, как бы бесконечно разнообразны ни были их индивидуальные проявления, — высшая задача и цель музыкального образования и воспитания в нашей стране.

Вот почему мы столько усилий прилагаем, с одной стороны, к подъему уровня массовой музыкальной культуры, к воспитанию в широчайших массах народа высокого художественного вкуса и, с другой стороны, к возможно большей демократизации всех форм профессиональной музыки...

Воспитать композитора, исполнителя, музыковеда так, чтобы их деятельность отвечала высоким идеалам, очень

В Конечно, более всего соответствовал этому идеалу сам Дмитрий Борисович Кабалецкий.

Но в целом сегодня система общего музыкального образования не может похвастаться наличием специалистов подобного уровня, более того, она испытывает острую нехватку учителей музыки. Проблема эта нуждается в серьезном осмыслении. Прежде всего необходимо искать пути формирования у будущих музыкантов мотива выбора этой профессии. Как это ни парадоксально, но даже на музыкально-педагогических факультетах эта работа ведется слабо. Вот одна из причин того,

нелегко. Здесь мало одного педагогического дара, знаний и опыта. Если педагог не опирается на ясные идейно-эстетические позиции, самая высокая педагогика способна переродиться в самое заурядное ремесло. И тогда из стен учебных заведений выходят композиторы, умело заполняющие безжизненной музыкой проверенные чужим опытом формальные схемы; выходят исполнители, «запрограммированные» чужой интерпретацией, способные лишь на то, чтобы технически решать те творческие задачи, которые были до них уже решены настоящими артистами-художниками; выходят музыковеды, чье умение не идет дальше пересказа программы и сюжета, если речь идет о программных, вокальных и сценических произведениях, или описания смен главных и побочных партий и тональных планов, если речь идет о беспрограммной инструментальной музыке.

что многие специалисты так и не доходят до школы.

Поэтому так остро стоит задача — выявлять тех, у кого склонность к музыкально-педагогической деятельности проявляется уже в начале пути своего художественного образования, и обучать их по особым учебным планам и программам с ориентированием на будущую профессию. Показывать все наиболее привлекательные стороны будущей работы, убеждать тех, кто к ней предрасположен, в том, что именно их с нетерпением ждет общеобразовательная школа. Тогда выбор этой профессии будет осуществляться не под воздействием разных стихийных обстоятельств, а осознанно, как результат длительной и целенаправленной работы. Только «выращивание» будущих специалистов — учителей музыки позволит сформировать в их профессиональном облике те высокие качества, о которых так емко и глубоко писал Дмитрий Борисович Кабалевский.

достигло того идеала или во всяком случае находится на очень близких подступах к нему.

Все наши помыслы и усилия направлены на то, чтобы с первого класса школы до последнего года аспирантуры будущие музыканты находились в руках педагогов-художников, творчески мыслящих и творчески преподающих, способных вырастить из своих питомцев тоже художников, чье искусство не только будет доставлять удовольствие любителям музыки, но станет важнейшей духовной потребностью всего народа. Подлинный музыкант должен быть и первоклассным артистом, творцом, мыслителем, и мудрым учителем-воспитателем, и активным созидателем новой жизни. Здесь, в этом сплетении высоких требований, сходятся единые принципы, которые лежат в основе всей системы нашего музыкального образования и относятся в равной мере и к композиторам, и к исполнителям, и к музыковедам, а следовательно, и к музыкантам-педагогам всех профилей.

Трудно сказать, сколько еще понадобится усилий и времени, чтобы полностью претворился в жизнь этот идеал. Но идеал этот видится нам очень ясно, он не блуждает в туманных мечтаниях, а претворен в живую, практическую программу действий. Поэтому мы не сомневаемся, что он будет достигнут. Более этого, не боясь впасть в преувеличение, я готов утверждать, что уже сегодня многое в нашей музыкальной культуре

Москва, 1970

ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ*

Истоки возникновения программы

Новая программа по музыке для общеобразовательной школы возникла не случайно и не внезапно. Причины, вызвавшие ее к жизни, носили объективный характер — они были рождены требованиями нашего времени, требованиями нашего общества.

Строительство новой системы школьного образования в послереволюционные годы было делом огромной сложности во всех звеньях и на всех уровнях этой системы. Если же обратиться к сфере музыкального обучения и воспитания, то здесь трудности были особенно большими и совершенно особого рода. Мы знаем, что в царской России организованное музыкальное воспитание (в начальных и средних общеобразовательных учебных заведениях) охватывало ничтожно малое число детей и представляло собой, за редкими исключениями, часть главного тогда учебного предмета — «закона божьего». Практически это была подготовка церковных певчих, по существу — религиозное, а с позиций господствовавшей идеологии — нравственное воспитание. Так дореволюционная школа отвечала на требования своего времени, своего общества.

Как же подошла молодая Советская власть к решению этой одной из сложнейших социально-культурных задач, вставшей перед ней с первых же дней ее жизни?

Уже в 1918 году вышла в свет первая советская школьная программа. Названа она была так: «Единая трудовая школа и примерные планы занятий в ней». Есть в этой программе и раздел, посвященный музыкальным занятиям. Здесь много нового и весьма примечательного. Если в дореволюционных программах данный раздел всегда назывался «Пение», то здесь он назван уже иначе: «Пение (музыка)». Особого внимания заслуживает текст вводного параграфа, определяющего цель музыкальных занятий в школе: «Цель преподавания музыки в Трудовой школе — затронуть и раскрыть в учащихся ту сторону их духовного существа, которой одна музыка может глубоко коснуться, их непосредственного чисто музыкального ощущения жизни. Хоровое пение должно гармонизовать со всей трудовой жизнью школы». Далее следуют пять коротких (по 6—10 строк) разделов, соответствующих пяти годам обучения в 1-й ступени школы. Начинаются они одинаково: «Дети слушают и поют...», «Дети слушают и поют...», «Дети слушают и поют...». Шестой раздел, сжато определяющий задачи музыкальных занятий во 2-й ступени, совсем лако-

* Опубликовано в журнале «Музыка в школе» за 1983 г., в №1.

ничен (приведу его целиком): «Задачей преподавания пения (музыки) на старшей ступени единой школы должно быть знакомство учащихся с народным музыкальным творчеством и с культурной* музыкальной литературой, обучение их музыкальной грамоте, умению сознательно участвовать в совместном хоровом исполнении музыки»**.

Как много нового и принципиально важного было заложено в этой первой, во многом еще несовершенной программе! Естественно, далеко не все намеченное в ней оказалось практически сразу же осуществимым, но намечены были едва ли не все фундаментальные основы советской общеобразовательной школы.

Что касается музыки в школе, то самое важное в новой программе заключалось в определении (не всегда точном и последовательном, но всегда ясном по основной тенденции) цели музыкальных занятий в школе — воздействие на духовный мир учащихся, содержания этих занятий — обучение школьников сознательному слушанию и пониманию музыки, совместному хоровому исполнению музыки. Особенно важным представляется мне в этой программе тенденция трактовать музыку в школе как явление целостное, единое, т.е. такое же, каким музыка является в реальной жизни. Несмотря на несколько двойственную формулировку заглавия раздела — «Пение (музыка)», в которой словно столкнулись давняя инерция («в школе только пение») с новым, более широким подходом («пение в школе — часть музыки»), за некоторыми исключениями в ней говорится о музыке как едином школьном предмете, таком же едином, как само музыкальное искусство. Хоровое пение рассматривается как часть музыки, часть необходимая и ценная в процессе музыкальных занятий в школе. Превосходные педагоги оказались у колыбели новорожденной советской школы. Достаточно вспомнить имена А.В.Луначарского, Н.К.Крупской, Б.В.Асафьева, П.П.Блонского, Н.Я.Брюсовой, С.Т. и В.Н.Шацких, Б.Л.Яворского, чтобы представить себе, на какие могучие умы, на какие добрые сердца и на какие надежные руки легла ответственность за образование и культуру советского народа. Можно ли после этого удивляться, что в тяжелейшие годы смертельных схваток с внутренними и внешними врагами революции, в годы разрухи, голода и холода произошли такие значительные и принципиально важные сдвиги во всех сферах духовной жизни советского народа, в том числе в образовании и культуре.

* Культурной музыкой в то время нередко называли музыку профессиональную, в отличие от музыки народной.

** Революция — искусство — дети: Материалы и документы. М., 1966, с.69.

Мысль о том, как сложна деятельность в этой сфере, остро прозвучала на II Всероссийском съезде политпросветов 17 октября 1921 года. «Политически победить можно в эпоху обострения кризиса в несколько недель. На войне можно победить в несколько месяцев, а культурно победить в такой срок нельзя, по самому существу дела тут нужен срок более длинный, и надо к этому более длинному сроку приспособиться, рассчитывая свою работу, проявляя наибольшее упорство, настойчивость и систематичность»*.

Многое объясняют эти слова и в успехах, и в промахах, какими сопровождалась массовая музыкально-педагогическая деятельность, широко развернувшаяся в первые же послереволюционные годы. Перечитывая сегодня высказывания создателей и корифеев советской педагогики, чьи имена были названы, и тех педагогов, которые так же, без колебаний приняли революцию как величайшее благо и отдали все свои знания, способности и опыт делу культурного воспитания народа, поражаешься глубине и прозорливости их мысли, их чувству реальной действительности, их пониманию неотделимости школы от жизни, педагогики от идеологии. Потому-то случается иногда, что, открывая сегодня что-то для себя новое, мы, по сути дела, обогащенные огромным опытом развития всей нашей жизни, по-своему, по-новому реализуем идеи, выдвинутые более полувека тому назад...

Прослеживая программы общеобразовательной (единой трудовой) школы, публиковавшиеся после 1918 года, мы можем сделать некоторые выводы, вытекающие из содержания этих программ. На некоторых из них, мне думается, необходимо остановиться. И не столько для того, чтобы прояснить историю вопроса, а для того, чтобы легче было разобраться в сложном сплетении противоречий, которых немало сегодня в сфере массового музыкального воспитания, и принять наиболее верное решение.

Первое из этих противоречий, на которое я хотел бы обратить внимание, — это противоречие, связанное с названием предмета. Программа 1918 года, как уже было сказано, называлась несколько неопределенно, двойственно — «Пение (музыка)», но уже в 20-е годы предмет стал называться однозначно — «Музыка». Однако тут эта двойственность не исчезла и приняла даже более глубокий характер: название утвердилось новое, а содержание все более и более определенно возвращалось к прошлому, постепенно сводилось лишь к хоровому пению (программа 1945 года

* Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т.44, с.174—175.

«Пение и музыка» — «хоровое пение является основой всей музыкальной работы»; программа 1960 года «Пение» — «основой музыкального воспитания учащихся является хоровое пение»; программа 1965 года «Музыка» — «основой урока музыки в школе является хоровое пение»). Конечно, процесс этот шел сложнее, противоречивее, чем его можно представить в таком схематическом изложении, но общая тенденция была именно такова.

Второе противоречие программ по музыке 20-х и особенно 30-х и даже более поздних годов возникло между вводными («объяснительными») статьями к программам, где чаще всего цели и задачи музыкальных занятий в школе формулировались с позиции высоких требований общей воспитательной работы в нашем обществе, и конкретным содержанием программ, которое не обеспечивало претворения этих целей и задач в реальную педагогическую практику, и они в большой мере оставались декларациями.

Третье, также очень существенное противоречие возникло между стремлением превратить предмет «Музыка» в единый; целостный предмет и дроблением этого предмета на три мало связанные, а то и вовсе не связанные между собой части: пение, музыкальная грамота и слушание музыки. Членение урока на эти части лишало в сознании учащихся (да и учителей!) саму музыку как искусство цельности и единства. Возникали неверные, нелогичные представления, мешавшие успешному построению всего процесса музыкальных занятий: будто музыка противостоит пению, будто, занимаясь пением и изучая музыкальную грамоту, учащиеся в это время музыку не слушают, будто знакомство с музыкой (слушание) исключает собственное исполнение и познание тех или иных закономерностей музыкального искусства (музыкальная грамота). Самое серьезное заблуждение, возникавшее при таком построении урока, заключалось в отождествлении понятий «слушание» и «восприятие» музыки, в непонимании того, что восприятие — основа музыкального искусства во всех его проявлениях: и в творчестве, и в исполнении, и в слушании, и, конечно, в его изучении. Активное восприятие лежит в основе всех форм приобщения учащихся к музыке, будь то пение, изучение музыкальной грамоты, игра на музыкальных инструментах, импровизация, ритмические действия под музыку, собственно слушание музыки и т.д.

Здесь нельзя не подчеркнуть, что усилия лучших, творческих учителей музыки, методистов, теоретиков направлялись прежде всего на преодоление этих противоречий и наибольшие их достижения всегда были связаны с успеха-

ми именно в этом направлении. Однако отдельные успехи не могли изменить системы в целом, которая по существу оставалась неизменной, невзирая на то, что название предмета много раз менялось.

Сегодня в такой смене названий программ просматривается определенная логика: несколько неопределенное, о чем уже было сказано, название программы 1918 года «Пение (музыка)» уже к середине 20-х годов сменилось вполне четким названием «Музыка». Это указывало на то, что музыкальная педагогика первого послереволюционного десятилетия исходила из убеждения, что содержанием музыкальных занятий в школе должно стать познание музыки как целостного искусства во всех его гранях и жизненных связях, а не одна лишь певческая (хоровая) исполнительская деятельность.

Однако при верной общей направленности программ тех лет содержание их было явно переусложнено, перегружено*, и задача эта оказалась в ту пору еще не по силам ни учителям, ни учащимся. К тому же новый, широкий взгляд на музыкальные занятия, очевидно, не был сформирован в сознании пришедшего в школу более молодого поколения методистов и теоретиков, значительная часть которых получила дирижерско-хоровое образование, что соответствовало и названию их специальности в педагогических учебных заведениях (хоровое дирижирование).

С начала Великой Отечественной войны названия стали меняться в обратном порядке: после «Музыки» — «Пение и музыка» (уже без скобок), затем просто «Пение», продержавшееся до 60-х годов, когда Министерство просвещения РСФСР вновь поставило перед школой вопрос о необходимости более широкого подхода к музыкальному образованию школьников.

Этот акт министерства был логичен и последователен с позиций дальнейшего развития основных принципов музыкального образования советских школьников. И вполне закономерно, что впоследствии министерство поддержало выдвинутую Союзом композиторов СССР идею о создании новой программы по музыке для общеобразовательных

* Достаточно привести перечень композиторов, с творчеством которых рекомендовалось ознакомить учащихся (Программа по музыке, 1927): Глинка, Даргомыжский, Серов, Балакирев, Бородин, Мусоргский, Римский-Корсаков, Чайковский, Лядов, Глазунов, Танеев, Бах, Гендель, Ф.Э.Бах, Гайдн, Моцарт, Бетховен, Вебер, Шуберт, Шуман, Шопен, Лист, Вагнер, Дебюсси, Равель, Р.Штраус, Рeger, Скрябин, Стравинский, Прокофьев, Мясковский, Фейнберг, Ан.Александров и другие.

школ и создало необходимые условия для реализации этой идеи и внедрения ее в жизнь*.

Неудовлетворенность положением дел с музыкальными занятиями в школе с особой остротой стала ощущаться в 50—60-е годы, когда жизнь настойчиво требовала мобилизации всех имеющихся сил на решение задачи государственной важности — поднятия уровня духовной культуры советского человека.

О необходимости решительного улучшения художественно-воспитательной работы в общеобразовательной школе говорилось в те годы в... выступлениях деятелей искусства и педагогики в печати, на разного рода совещаниях, конференциях, съездах:

«...приходится констатировать, что именно школа — самый запущенный, самый трудный участок в области музыкального просвещения и образования» (А.В.Свешников, 1959)**.

«Основой музыкально-эстетического воспитания детей и юношества должно быть хорошо поставленное преподавание музыки... в общеобразовательных школах. Этого, однако, в масштабах всей нашей страны пока еще нет» (Т.Н.Хренников, 1961)***.

«Современные требования к содержанию учебно-воспитательной работы в школе вызывают необходимость пересмотра всей области эстетического воспитания, в частности коренного улучшения музыкального воспитания учащихся» (О.А.Апраксина, 1972)****.

То, что существовавшая в то время программа «Пение» «...в определенной мере перестала соответствовать сегодняшним задачам музыкально-эстетического воспитания современных школьников», что появилась «...необходимость пересмотра, совершенствования содержания и методов школьного музыкального воспитания и образования», ощутили и сами авторы этой программы*****. На протяжении

* Разработанная в лаборатории НИИ школ МП РСФСР под руководством Д.Б.Кабалевского новая программа по рекомендации Академии педагогических наук СССР в 1981 году была одобрена Министерством просвещения СССР и утверждена Министерством просвещения РСФСР в качестве обязательной для всех школ Российской Федерации.

** Свешников А.В. За всенародное хоровое движение // Советская музыка, 1959, № 9, с.5.

*** Хренников Т.П. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества // Советская музыка, 1961, № 5, с.19.

**** Апраксина О.А. В чем главная задача // Советская музыка, 1972, №5, с.89.

***** См.: Проект экспериментальной программы по музыке для I—X классов НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук СССР. М., 1974.

последнего десятилетия они составили и предложили вниманию музыкально-педагогической общественности шесть различных проектов программы по музыке. И в данном случае важнее не то, что эти проекты не получили одобрения ни Академии педагогических наук СССР, ни Министерства просвещения СССР, а то, что коллектив, в течение многих лет создававший школьные программы и учебники по музыке, почувствовал необходимость поисков новых решений, которые действительно ответили бы требованиям нашего времени.

4 декабря 1970 года коллегия Министерства просвещения СССР приняла решение «О мерах улучшения эстетического воспитания школьников». В этом решении было сказано: «...существующее положение с эстетическим воспитанием школьников все еще нельзя признать удовлетворительным... серьезной переработки требуют программы по предметам эстетического цикла для общеобразовательной школы».

По какому же пути следовало двигаться вперед? Ответливо виделся один путь — путь преодоления тех коренных противоречий прежней программы, о которых речь шла выше. Но надо ли говорить, что увидеть и осознать эти противоречия было значительно легче, чем найти реальные возможности их преодоления?

Прежде всего надо было определить и сформулировать основную задачу, цель музыкальных занятий в общеобразовательной школе.

Понятия «высокий музыкальный вкус», «высокая музыкальная культура» говорят с полной ясностью о том, каким должно быть содержание новой программы массового образования в школе, и определяют его цель — воспитание музыкальной культуры всех учащихся как части всей их духовной культуры.

Определившаяся таким образом цель музыкальных занятий в школе и вытекающее из этой цели их содержание не оставляют никаких сомнений в том, что название предмета может быть определено только одним словом — «Музыка». Хоровое пение, конечно, необходимо в классе и как прекрасное искусство, обладающее огромной воспитательной силой, и как один из ничем не заменимых путей к овладению музыкальной культурой, но оно не может подменять собой всю музыкальную культуру.

И чтобы сразу же предотвратить возможность замыкания музыкальных занятий в школе на самой музыке и одновременно прояснить глубинную направленность этих занятий, появился эпиграф к новой программе — слова выдающегося советского педагога В.А.Сухомлинского: «Музы-

кальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека».

Такой подход определял соответствие названия предмета «Музыка» его цели, содержанию и общей его воспитательной направленности и тем самым разрешал первое из названных противоречий.

Второе противоречие — между общими принципиальными положениями вводных статей к программам и конкретным содержанием самих программ — могло быть снято тем, что почти все основные принципы и методы и значительная часть музыкального материала, заложенного в новую программу, были опробованы и проверены много, в течение нескольких десятилетий в процессе общения с детьми разных возрастов, в многочисленных музыкальных занятиях и беседах с ними, включая беседы по радио и телевидению, в композиторском творчестве для них, в концертах с их участием, в серии грампластинок «О чем говорит музыка» и, наконец, в книге «Про трех китов и про многое другое» — прямой «предшественнице» новой школьной программы по музыке.

И никогда здесь не было деления на само «дело» и на научно-теоретическое его «объяснение». Все было слитно и едино. Живая практика, т.е. восприятие, реакция и ответное поведение детей, с одной стороны, и учителей, воспитателей, пионервожатых — с другой, всегда была для меня критерием правильности или неправильности, научной обоснованности или необоснованности моих занятий с детьми, помогала понять степень доходчивости и увлекательности, давала мне постоянную возможность учиться у детей, а не только самому учить их. Таким образом, поскольку статья «Основные принципы и методы...»* была обдумана и написана одновременно с формированием общего плана и даже многих частных самой программы и они одновременно проходили длительную и широкую проверку, разночтения между ними просто не могли возникнуть.

Такой подход должен был обеспечить единство изложенных в теоретической статье целей, задач, принципов и методов с содержанием программы, обеспечивающим их претворение в реальную педагогическую практику.

В В первые годы педагогической деятельности в качестве учителя музыки в школе мне пришлось планировать

Наиболее сложным оказалось преодоление противоречия между стремлением добиться единства, целостности урока музыки и все большим утверждением принципа

* См.: Кабалецкий Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. М., 1976.

уроки, рассматривая каждый как три вида учебной деятельности. После проведенных уроков я мучительно размышлял, почему, при кажущемся для меня творческом рвении, я не получал ответного адекватного включения в работу со стороны учеников. Планирую все, как мне казалось, обоснованно, как учили в институте, а результаты не приносили должного эффекта. Некоторая активность обнаруживалась при разучивании и исполнении интересных для учащихся песен, но как только начиналась музыкальная грамота, лица их становились скучными и отрешенными. Та же картина наблюдалась и при слушании музыки.

отдельных «видов учебной деятельности», который по своей природе становился поперек этого стремления.

Вопрос о целостности, единстве урока стал рассматриваться едва ли не как важнейший вопрос школьной музыкальной педагогики. Именно вокруг этого вопроса сосредоточивались наибольшие усилия учителей музыки, методистов, теоретиков. И в общем верно намечался путь его решения: урок должен быть объединен какой-то единой идеей, темой. Но чем устойчивее утверждался в школе принцип построения уроков по «видам учебной деятельности», тем меньшей становилась вероятность найти удовлетворительное решение этого вопроса. Предлагавшиеся темы носили случайный и внешний характер по отношению к основным закономерностям музыкального искусства. Следуя друг за другом, они не могли составить целостную, логичную линию развития музыкальных занятий хотя бы на

протяжении одной четверти и в равной степени не в состоянии были объединить разные «виды учебной деятельности» в единый, целостный процесс.

Открывался один путь: предложить принципиально иной тематизм, который, как и вся новая музыкально-педагогическая концепция, исходил бы из музыки и на музыку опирался, который естественно связал бы музыку как искусство с музыкой как школьным предметом, а школьные занятия — с действительной жизнью.

Построение такого тематизма, носящего музыкально-эстетический, а не только учебно-музыкальный характер, давало реальную возможность достичь цельности и единства учебного процесса не только в пределах одного урока, но на протяжении каждой четверти, полугодия, всего учебного года и всего семилетнего учебного курса. По моему глубокому убеждению, именно это делает тематизм новой программы самым принципиально важным и одновременно принципиально новым, что в ней содержится.

Таким образом, основные искания, с которыми было связано формирование новой музыкально-педагогической

концепции и построенной на ее основе программы по музыке для общеобразовательной школы, были направлены на разрешение тех противоречий, которые в течение многих лет пыталась разрешить наша музыкальная педагогика. В этом я вижу коренную основу преемственности, которая связывает новую программу с исканиями советских музыкантов-педагогов прошлых лет.

Основной же стимул возникновения новой программы, ее общую направленность и содержание дала наша жизнь, требования нашего времени, выдвинувшего задачу воспитания гармонично развитого, высококультурного человека как одну из центральных, важнейших задач общества.

Москва, 1983

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ПРОГРАММЫ ПО МУЗЫКЕ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ*

Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека.

В.А. Сухомлинский

NB *Музыкально-педагогическая концепция Д.Б.Кабалевского, изложенная им во вступительной статье к программе, более чем за три десятилетия своего существования доказала свою плодотворность и эффективность. Можно с полным правом утверждать, что принципы и методы, разработанные Дмитрием Борисовичем для своей программы, стали основополагающими для всей системы общего музыкального образования в России.*

Более чем за полвека существования советской общеобразовательной школы накоплен значительный опыт в области теории и практики музыкально-эстетического воспитания учащихся. Однако, несмотря на достигнутые успехи, положение дел в этой области сегодня не удовлетворяет ни основную массу учителей, ни самих учащихся, ни родителей, ни тех, кто призван направлять школьную жизнь и руководить ею.

Неудовлетворенность эта открыто дает о себе знать в самых различных формах: в многочисленных выступлениях печати, на всевозможных совещаниях и конференциях, в официальных документах. Под влиянием этой удовлетво-

* Вступительная статья к учебной программе «Музыка». 1—3 классы. М., 1976.

ренности многие педагоги направляют свои усилия на конструирование новых программ — обязательных и факультативных, на создание новых учебников и методических разработок. Та же неудовлетворенность вынуждает наиболее творчески одаренных, опытных и чутких учителей выходить в своих занятиях за рамки существующих программ и учебников, искать свои пути, свою методику.

О том, что настало время для внесения коренных изменений в систему музыкальных занятий в общеобразовательной школе, говорит уже факт переименования уроков пения в уроки музыки. За этим, казалось бы, внешним фактом кроется в высшей степени важное содержание.

Уроки пения, как правило, ограничивали свою задачу обучением школьников хоровому пению и основам музыкальной грамоты. Знакомство с музыкой сводилось почти исключительно к репертуару, разученному в классе, неизбежно ограниченному сравнительно небольшими исполнительскими возможностями учащихся.

Уроки музыки, ни в какой мере не отрицая важности хорового пения, развивающего национальные хоровые традиции, равно как и важности изучения музыкальной грамоты, ставят перед собой гораздо более широкую задачу — ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, *воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры**.

Некоторые педагоги продолжают настаивать на том, что уроки пения должны оставаться уроками пения и хоровое пение должно оставаться единственной или, во всяком случае, основной формой музыкального воспитания школьников. Ссылаются при этом на крылатые слова К.Ушинского: «Запоет школа — запоет весь народ» — и на то значение, которое он придавал хоровому пению в школе. Забывается, однако, что К.Ушинский не мог выдвигать перед школой той поры никаких других задач, кроме хорового пения. Не мог потому, что перед ним стояли непреодолимые ограничения: во-первых, отсутствие каких-либо других возможностей, какими располагает любая современная школа и в городе, и в деревне (музыкальные инструменты, пластинки, пленки, радио, телевидение, кино и т.д.); во-вторых, неотвратимо стоявшая перед дореволюционной школой задача подготовки церковных певчих, нако-

* Аналогичное явление произошло и в смежном с музыкой школьном предмете эстетического цикла: уроки рисования превращены в уроки изобразительного искусства с соответствующим расширением содержания и задач предмета.

нец, почти поголовная неграмотность, чудовищно тормозившая общее культурное развитие народа.

Перед советской школой, свободной от этих ограничений, опирающейся на идеи и достижения культурной революции, естественно, встали значительно более широкие задачи музыкально-эстетического воспитания учащихся, позволяющие музыке в школе в полную меру выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль.

Но нельзя не обратить внимания на то, что все попытки дальнейшего обновления, обогащения, усовершенствования теории и практики преподавания музыки не затрагивают существа музыкальных занятий в школе и остаются сегодня в рамках традиций, сложившихся в послевоенные годы, в которых формальное начало стало явно превалировать над началом творческим. Эти попытки скорее могут быть уподоблены ремонту старого, нежели постройке нового*. Но так или иначе они решительно свидетельствуют о том, что без серьезного пересмотра основных принципов преподавания музыки в школе, без значительного расширения содержания и задач уроков музыки школа не сможет выполнить тех требований, которые в области музыкально-эстетического образования и воспитания сегодня предъявляет к ней жизнь.

В *Перед системой массового музыкального образования всегда так остро стояли задачи-вопросы: «чему учить?», «как учить?», «зачем учить?». Для решения первой достаточно было иметь профессиональное образование и владеть содержанием, которое транслируется в пространство школьного урока музыки. Для решения второй, как казалось, достаточно было овладеть методикой преподавания. Решение третьей находилось в зависимости от культуры педагогического мышления учителя музыки.*

Нужна методика, которая могла бы решению коренного вопроса музыкальных занятий в школе: *как заинтересовать, увлечь школьников музыкой?*

Проблема интереса, увлеченности — одна из фундаментальных проблем всей педагогики, и ее умелое решение важно для успешного ведения занятий по любому школьному предмету. Но особое значение она приобретает в области искусства, где без эмоциональной увлеченности невозможно достичь мало-мальски сносных результатов, сколько бы ни отдавать этому сил и времени.

В то же время весь пафос сегодняшних программ, учебников и методических пособий направлен на то, *чему и как* учитель должен обучить своих учеников, проблема

* Новые методические идеи можно сейчас встретить лишь в пределах отдельных так называемых частных методик.

Только с появлением концепции массового музыкального образования Д.Б.Кабалевского эта триада задач обрела органическое единство, но при преобладающем значении последней, так как именно она и способна задавать решение важнейшего направления, связанного с духовно-нравственным развитием учащихся в условиях школьного урока.

для предмета, изучающего музыку как живое искусство.

Отсутствие такой специфической музыкально-образовательной, музыкально-воспитательной методики не может

NB Целостность познания с точки зрения общей дидактики обеспечивается построением такого процесса усвоения, который обеспечивает движение от восприятия нерасчлененного общего к ползельному разложению, а от него к свертыванию и переосмыслению учебного материала. Специфика восприятия художественных произведений в том, что оно всегда целостно. Как-то сам Дмитрий Борисович в беседе о музыкальном воспитании сказал, что если, слушая музыку, он обращает внимание на гармонические последовательности, интересные ладовые связи, значит, либо музыка плохая, либо состояние неважное...

же, чем и как должен он увлечь их, в этой литературе, по существу, даже не затрагивается. Отдельные, изредка встречающиеся замечания носят слишком общий, декларативный характер и слишком редко подкрепляются конкретными рекомендациями.

В программно-методических работах последнего времени можно порой обнаружить стремление вырваться из оков удушающего формализма, однако мы не найдем в них самого главного: каких-либо методических принципов, специфических именно для данного предмета, каким он должен быть, т.е.

быть восполнено общедидактическими принципами. Для изучения музыки эти принципы, разумеется, нужны, но если они не проникнуты живым дыханием самой музыки, они остаются абстрактной схемой, вырождающейся в конце концов в догматические «правила педагогики», способные лишь формально «упорядочить» процесс обучения, но лишить его радости эмоциональной наполненности и тем самым отнять у него самое главное — способность благотворного воздействия на духовный мир учащихся, на их идейность и нравственность, на их эстетические воззрения, на формирование их высокого эстетического вкуса.

Разумеется, все сказанное относится к преподаванию любого школьного предмета, но когда речь идет об уроках искусства, это становится особенно важным.

Я убежден в том, что попытки создать новые программы, новые методические разработки, новые пособия по музыке для общеобра-

зовательной школы не приводят к желаемым результатам прежде всего потому, что опираются эти попытки на традиционные, во многом устаревшие принципы и не выходят из круга привычных, но уже не отвечающих современным требованиям педагогических представлений. Пожалуй, самое парадоксальное то, что в попытках этих присутствует стремление опереться на общую педагогику, психологию, физиологию, эстетику, социологию (что само по себе, конечно, естественно и положительно), но менее всего в этих попытках ощутимо стремление опереться на закономерности самой музыки.

* *

*

На протяжении многих лет музыкально-педагогической работы со школьниками разных возрастов я стремился найти такую педагогическую концепцию, которая исходила бы из музыки и на музыку опиралась, которая естественно и органично связала бы музыку как искусство с музыкой как школьным предметом, а школьные занятия музыкой так же естественно связала бы с реальной жизнью. Я стремился найти такие принципы, методы и приемы, которые помогли бы увлечь детей, заинтересовать их музыкой, приблизить к ним это прекрасное искусство, таящее в себе неизмеримые возможности духовного обогащения человека.

Главное, к чему я стремился, — это вызвать в детях и подростках ясное понимание и ощущение того, что музыка (как все искусства) не простое развлечение и не добавление, не «гарнир» к жизни, которым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника.

Те принципы, методы и приемы, которые выдержали

NB *Симптоматично, что книга «Мудрость красоты» известного народного художника РФ, публициста Б.М.Неменского также стала настольной книгой для огромного отряда учителей изобразительного искусства. А экспериментальная программа «Изобразительное искусство и художественный труд» развивалась на единых с про-*

верку временем, получили одобрение большого числа педагогов и, если так можно выразиться, были приняты самими школьниками, я положил сперва в основу радиобесед с юными слушателями, записанных и выпущенных на шести грампластинках под общим названием «О чем говорит музыка», а позже — в основу книги «Про трех китов и про многое другое».

Постепенно я пришел к глубокому убеждению, что эти же принципы могут быть положены в ос-

граммой по музыке методологических оснований.

Это обстоятельство позволяет говорить о том, что наконец-то в основу художественной педагогики второй половины XX века были положены объективные закономерности.

Мне тогда еще в экспериментальной программе по изобразительному искусству было поручено разрабатывать музыкальные ряды для уроков (в сценариях уроков предусматривались и литературные ряды). В результате между музыкой и изобразительным искусством были установлены органичные взаимосвязи.

В своих исканиях я опирался в первую очередь на музыкально-педагогические воззрения Б.В.Асафьева. Исходной позицией для меня были его слова: «...если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо категорически отвести в данном случае вопросы музыковедения и сказать: музыка — искусство, то есть некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают»*.

Эти слова органично вытекают из основополагающего тезиса советской теории эстетического воспитания школьников, сформулированного еще в 1918 году А.В.Луначарским в «Основных принципах единой трудовой школы»: «...под эстетическим образованием надо разуметь не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее»**.

К этому следует добавить и определение роли эстетического воспитания в общеобразовательной школе, сформу-

нову новой программы музыкальных занятий (уроков музыки) в общеобразовательной школе. В этой мысли меня укрепило мнение ряда опытных учителей, которые восприняли книгу «Про трех китов» как своеобразное учебное пособие, ориентир для ведения школьных уроков музыки, как материал, способный увлечь детей, развить их музыкальное мышление и расширить их кругозор, как методику, дающую возможность установить связь между уроками музыки, литературы, изобразительного искусства и истории, главное же — между музыкой и жизнью.

Называя эту программу новой, я вовсе не хочу сказать, что она отрицает все, что является содержанием ныне существующих программ, что положенные в ее основу принципы противоречат всему ценному, что накоплено коллективным опытом лучших наших педагогов.

* Асафьев Б.В. Избр. статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.; Л., 1965, с.52.

** Революция — искусство — дети, с.102.

лированное с точностью научного закона Н.К.Крупской: «Надо помочь ребенку через искусство... яснее мыслить и глубже чувствовать»*.

Я стремился воспринять то ценное, что было найдено лучшими советскими и зарубежными педагогами не только в области музыки, но и в других областях школьного обучения, где новаторские устремления в ряде случаев уже привели к весьма ценным результатам.

Постоянным источником размышлений и, если так можно сказать, педагогических эмоций стали для меня взгляды и убеждения В.А.Сухомлинского, выросшие из его безграничной веры в духовные силы детей и подростков, из глубокого, истинно человеческого уважения к ним.

Из советских музыкантов-педагогов прежде всего должны быть названы В.Н.Шацкая и Н.Л.Гродзенская, нашедшие в своей педагогической и научно-методической работе немало нового, прогрессивного.

И все же, называя предлагаемую программу новой, я имею в виду не детали, касающиеся тех или иных отдельных сторон существующей сейчас программы, тех или иных частных методик, а новые принципы. Следовательно, и изменения, вносимые в программу, являются изменениями принципиального характера.

* *

*

*«Три кита» — песня, танец, марш — три основные сферы музыки. К каждой из них применимы такие широкие охватные определения, как «область», «жанр», «форма», «тип», «характер»**. Нет, вероятно, ни одной программы по музыке, ни одного учебника, ни одного методического*

* Крупская Н.К. О задачах художественного воспитания // Пед. соч. М., 1959. Т.3, с.317.

** Наши музыковеды не раз подчеркивали особую роль песни, танца и марша. Однако они обычно рассматривались лишь как отдельные (простейшие) жанры наряду с другими (сложными) жанрами — сонатой, симфонией, оперой, ораторией и т.д. Ближе всего к определению их как основных сфер музыки подошел А.А.Альшванг в своей монографии о Чайковском. Но и в этой работе песня, танец и марш фигурируют все же на равных правах с оперой, романсом и другими жанрами. В работе С.С.Скребкова «Художественные принципы музыкальных стилей» в качестве трех основ музыки названы песня, возглас и танец. Во многих работах музыка делится на две сферы: пение и движение (включающее и танец и марш), хотя жизнь буквально на каждом шагу убедительно доказывает полную самостоятельность марша и танца как особых сфер музыки наряду с песней.

пособия, в котором мы не нашли бы «трех китов». Однако они всегда фигурировали и сегодня продолжают фигурировать лишь как образцы наиболее простых музыкальных форм, как простейшие жанры, доступные восприятию ребят даже на самой начальной стадии их музыкального развития, но отходящие на второй план, уступающие место более сложным формам и жанрам музыки, после того как выполнят свою чисто «дидактическую функцию».

Ошибочность подобного отношения к «трем китам» обнаруживает себя без всякого труда уже в том, что многие песни, танцы и марши по богатству внутреннего содержания и развитости формы относятся к числу сложнейших произведений мирового музыкального искусства. Достаточно вспомнить «Песни и пляски смерти» Мусоргского, «Песни об умерших детях» Малера, «Симфонические танцы» Рахманинова, «Вальс» Равеля, траурный марш из Третьей симфонии Бетховена или Второй фортепианной сонаты Шопена и великое множество других произведений такого же художественного уровня и такой же степени сложности.

Но дело даже не в этом. Песня, танец и марш — самые широко распространенные, самые массовые, самые демократические области музыки. Многие миллионы людей на земном шаре ни разу не слушали профессиональной музыки и даже не подозревают о существовании нотной

NB Такое глубинное и всеохватное осмысление трех основных сфер музыки — «песни», «танца» и «марша» отражают формы организации духовной жизни как отдельного человека, так и любого человеческого общества. Интонации песни, танца и марша созвучны миру ребенка. Они глубоко связаны с его ситуативным жизненным опытом.

Песня, танец, марш — это интонационные комплексы, которые получили значение зримого образа и образа ощущения, через которые ребенок смело и уверенно входит в прекрасный и разнообразный мир музыки. Зако-

грамоты и вообще музыки как профессии, но вряд ли найдется среди них хоть один человек, не спевший за свою жизнь ни одной песни, не станцевавший ни одного танца, не участвовавший ни в одном шествии под музыку, хотя бы под ритмичные удары народных барабанов.

Подобно тому как фундамент связывает дом с землей, с почвой, на которой он держится, песня, танец и марш связывают все богатейшее, многообразно развитое здание музыки с огромными массами людей, с народной почвой.

И если приобщение к музыке в дошкольном возрасте — в детском саду или дома — можно уподобить освоению почвы и закладке первых камней фундамента, то занятия в первом классе — это уже постройка не только надежного фундамента, но и первого этажа, где зна-

номерно, что, развивая свою концепцию художественного образования и далее программу по изобразительному искусству для общеобразовательной школы, народный художник Б.М.Неменский также указывает на три основные формы художественной деятельности, которые не только являются основополагающими для всей сферы пластических искусств, но и выполняют очень важную социальную роль в обществе, — это изображение, украшение и постройка.

ламационностью (речевой интонацией), мы не расстанемся с «тремя китами» ни во втором, ни в пятом, ни в седьмом классе, ни даже на пределе нашего музыкального развития, на вершинах музыкального искусства — на его «небоскребах».

Не говоря уже об опере, оратории и кантате, выросших из песни и песенности, и балете, выросшем из танца и танцевальности, «три кита» пронизывают всю классическую и современную музыку — симфоническую и камерную, вокальную и инструментальную. Вспомним бесконечное количество танцевальных пьес Баха и Шуберта, Шопена и Грига, Чайковского и Прокофьева. Вспомним танцы и марши едва ли ни во всех классических симфониях от Гайдна, Моцарта и Бетховена до Мясковского и Шостаковича. Вспомним танцевальность в музыке Равеля, Бартока и Хачатуряна. А много ли мы найдем во всей мировой музыке произведений, где не слышалась бы песня или песенность! Даже такие композиторы, как Вагнер и Скрябин, в общем далеко стоявшие от массовых, народных жанров музыки, не остались свободными от влияния «ки-тов». Вспомним многочисленные марши и маршевость, пронизывающие ткань почти всех вагнеровских опер, многочисленные танцевальные пьесы (мазурки, вальсы, полонез) Скрябина.

Исчезают «три кита» лишь в различных направлениях так называемой авангардистской музыки, последователи которой открыто провозглашают отказ от каких-либо связей

комство с «тремя китами» становится осознанным и создает необходимые условия для постройки следующих этажей.

А дальше — шаг за шагом, этаж за этажом — выясняется, что, подобно тому как дом, покаясь на фундаменте, не только из фундамента состоит, так и музыка, вырастая из песни, танца и марша, состоит далеко не только из них. Однако как бы ни обогащались, как бы ни развивались «три кита», как бы ни перерастали понятия «песня», «танец» и «марш» в понятия «песенность», «танцевальность» и «маршевость», сколько бы нового в изучаемую музыку ни вносили особые элементы, связанные с выразительностью и изобра-

зительностью, с речитативной дек-

с реальной жизнью, с классическими и народными традициями, демонстративно игнорируют народ как источник, питающий музыкальное творчество, пренебрегают интересами широкой массы слушателей, интересами народа. Вполне закономерно, что в «авангардистской» концепции музыки, антидемократической по своему существу, нет места для песни, танца и марша — самых демократических, общенародных сфер музыки. Характерно, что ни одним композитором из примыкающих к такого рода течениям не было создано ни одной песни, ни одного танца, ни одного марша, которые вошли бы в народный быт. Чтобы создать такое произведение, им пришлось бы отказаться от своей приверженности к догмам той или иной «авангардистской» «системы» или «теории», как это в свое время мужественно, открыто и идейно обоснованно сделал Ганс Эйслер. Любопытно, что, применяя возникший первоначально в живописи прием коллажа (включение в произведение «инородных тел», в том числе фрагментов из произведений других авторов), композиторы-«авангардисты» чаще всего пользуются песенными, танцевальными или маршевыми фрагментами из классической музыки. Очевидно, это результат подсознательного, а может быть, и сознательного стремления установить хоть какой-то контакт со слушателями, создать хоть какую-то иллюзию связи с подлинной музыкой, а главное, с реальной жизнью.

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

* *

*

Положенные в основу музыкальных занятий в общеобразовательной школе «три кита» дают ряд совершенно очевидных преимуществ, без труда обнаруживающих себя на первых же уроках уже в первом классе.

Все ребята еще до школы — в детском саду, дома и на улице, в городе и в деревне, во всей жизни, окружавшей их с малых лет, множество раз слышали и *сами пели* разные песни; множество раз слышали танцевальную музыку, видели танцующих людей и *сами танцевали*; множество раз слышали маршевую музыку, видели, как под эту музыку шагали солдаты, спортсмены, колонны демонстрантов, и *сами маршировали* под такую музыку.

Этот совершенно реальный жизненный опыт, как правило, самими ребятами не осознается. Но он живет в каж-

NB Интуиция Д.Б. Кабалевского апеллирует к важнейшим психологическим основаниям, в опоре на которые существенно меняется характер взаимодействия учителя и ученика в учебном процессе. Здесь обнаружена не только возможность для диалога, но и основа для формирования в психологической структуре ученика важнейших социально-психологических качеств: веры в себя, в успешность обучения, уважительности к тому, кто тебя обучает. Все это в конечном итоге и есть реальная база для поддержания устойчивой потребности ученика в общении с миром музыки.

Активное внимание на характер взаимодействия между участниками образовательного процесса в психолого-педагогических работах стали обращать значительно позже, когда стало понятно, что и учитель, и ученик, в равной степени входя в пространство урока, должны и в равной степени стать в нем сотрудниками.

дом первокласснике и дает возможность учителю на первом же уроке, после краткого рассказа о «трех китах» в древней сказке-гипотезе о земле, перейти к «трем китам» в музыке. Играя на фортепиано (или на другом музыкальном инструменте) их образцы, учитель вызовет в ребятах радостное удивление, когда они обнаружат, что уже, оказывается, знакомы с основами музыки, с ее фундаментом.

Существенной стороной этого важнейшего для первого урока момента явится то, что не учитель первым произнесет слова «марш», «танец», «песня», а сами ученики. Это вызовет у них не только интерес и внешнее, чисто игровое удовольствие*, но также — что в высшей степени важно — веру в самих себя («Оказывается, мы уже кое-что знаем!»), уважение к самим себе («Не такие уж мы, оказывается, малыши!») и — что не менее важно — доверие и симпатию к учителю («Как все понятно и как интересно у него учиться!»).

Все это служит надежными предпосылками для увлеченности ребят музыкальными занятиями и, следовательно, для успешности этих занятий и создания на них той атмосферы творческой заинтересованности, в которой процесс обучения будет процессом не только логически понятным, но и эмоционально увлекательным.

Опора на «трех китов» сразу же вводит первоклассников в три огромнейшие области музыки. Их музыкальный горизонт сразу же становится безгранично широким — ведь речь идет о всех песнях, о всех танцах, о всех маршах на зем-

* Игра может служить разным целям: только лишь развлечь — тогда ей место скорее на перемене, чем на уроке, или же увлечь чем-либо нужным, важным, хорошим — тогда она становится ценнейшим элементом урока, особенно в младших классах.

ле. Он неизмеримо широк в сравнении с тем, что обычно дается на первых уроках музыки, когда музыкальное развитие первоклассников идет от одной детской песенки или инструментальной пьески к другой без всякого обобщения.

Конкретное, частное понятие — *эта песня, этот танец, этот марш* — естественно вписывается в широкое понятие — *все песни, все танцы, все марши. Песни, танцы, марши вообще.*

Восприятие музыки первоклассниками сразу же становится активно-творческим, аналитическим. Ведь учитель предлагает им послушать не песню, не марш, не танец, а музыку вообще. Ребята должны (и могут!) сами услышать и определить характер этой *музыки* и принадлежность ее к одной из трех основных областей музыки.

Особенно активным становится восприятие учащихся, когда звучит песня-марш, или песня-танец, или танец-марш. Учитель не должен заранее предупреждать класс о возможности таких сочетаний — ребята сами должны прийти к этому выводу. При звучании, например, песни-марша обычно половина класса утверждает, что это *песня*, другая настаивает на том, что это *марш*.

Столкновение мнений вызывает «творческий конфликт», который приводит к открытию новой, точнее, к осознанию давно уже (на практике) известной, но ранее не осознававшейся истины о возможности «встреч китов друг с другом» в одном сочинении.

Так, уже с первых уроков первоклассники учатся *самому главному, что должна дать учащимся школа: не только наблюдать и чувственно воспринимать то или иное явление, но и размышлять о нем, в данном случае — не только слушать и слышать (!) музыку, но и размышлять о ней.*

Опора на «трех китов» дает возможность уже с первого класса незаметно, без особых усилий входить в любую область музыкального искусства, включая сложнейшие области оперы, балета, симфонии, кантаты. Слушая, к примеру, *песню* из кантаты, *танец* из симфонии, *марш* из оперы или из балета, даже первоклассники будут слушать *знакомых* им «китов», не смущаясь тем, в какой области музыки в данном случае «киты» эти себя обнаруживают.

Разумеется, в младших классах речь может идти лишь о фрагментах из крупных произведений — отдельных темах, эпизодах, вплоть до отдельных частей. Бояться этого не надо (ведь взрослые, даже музыканты-профессионалы, сплошь и рядом напевают лишь отдельные, любимые мелодии из крупных произведений — зачем же лишать этого права детей!). Важно, чтобы любой используемый на занятиях материал носил более или менее законченный ха-

NB В программе Д.Б.Кабалевского впервые были четко и внятно определены реальные условия для включения музыки, литературы, изобразительного искусства в пространство школьного урока. Работая учителем музыки, мне, совместно с коллегами-учителями изобразительного искусства, удалось придать этим взаимодействиям постоянный и целенаправленный характер. Включение музыки в драматургию урока изобразительного искусства имело ряд своих особенностей. Прежде всего, внимание детей направлялось на органичное переплетение средств выразительности и музыкальных, и изобразительных, но обязательно в неразрывном единстве с эмоционально-образной сферой, берущей свое начало из конкретных жизненных ситуаций: волшебные краски — волшебные звуки, осенние листья собрались в лиственный ковер как красивая мелодия, мелодия своими звуками плетет кружева, рыбки-звуки резвятся стайками, музыкальные звуки то затемненно-грустные, то просветленно-нежные и т.д.

Вместе с этим выявлялись образные взаимосвязи между мелодией, интонацией, ладом, ритмом в музыке и зримой формой, цве-

рактер. Постепенно через эти фрагменты учащиеся подойдут к восприятию крупных, многочастных произведений в их целостном звучании. Но к этому периоду своего музыкального развития для них привычными станут и термины «опера», «симфония», «концерт», «кантата», «балет» (они не будут бояться их, как боятся еще сегодня многие взрослые с недостаточно развитой музыкальной культурой), и они на своем личном опыте убедятся в том, что музыка этих крупных произведений вполне им доступна и, так же как многие произведения малых форм, связана с «тремя китами».

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

Опора на песню, танец и марш раскрывает широчайшие перспективы для установления многообразных связей музыки со всеми звеньями изучаемой в школе истории человеческого общества. Огромные возможности таят в себе уже народные песни и танцы — своеобразная энциклопедия жизни народов мира. Во много крат умножает эти возможности композиторское творчество прошлого и настоящего, отечественное и зарубежное. Музыка выступает здесь как могучее средство не только познания, но и превращения любого логического факта (в том числе любого факта истории) в факт

товой гармонией, ритмом пятен, линий, объемов в изобразительном искусстве. Стремление использовать разные виды искусств в пространстве урока изобразительного искусства было направлено на то, чтобы при органичном переплетении зрительного, музыкального и поэтического рядов вести ученика к осознанию проявления бесконечного многообразия средств выразительности каждого из искусств, необходимость которого обусловлена бесконечностью разнообразия окружающей действительности. Все виды искусства в конечном итоге стремятся выразить отношение к жизни во всей ее целостности и одновременно разнолико-

эмоционально одухотворенный, поэтому волнующий и гораздо глубже входящий в сознание.

«Три кита» делают более легким и естественным включение в музыкальные занятия многих тем, постепенно расширяющих и углубляющих музыкальную культуру учащихся: речь музыкальная и речь разговорная; интонация в музыке; развитие музыки; различные типы (формы) построения музыки; музыка народов Советского Союза и народов мира и т.д. Тесная связь возникает при этом между музыкой и всеми другими искусствами, литературой прежде всего. Задача эстетического воспитания сплетается с задачами гуманитарного, в первую очередь исторического образования.

Обстоятельное рассмотрение тем, раскрывающих многообразные жизненные связи музыки, войдет, разумеется, в программу средних и старших классов, но уже с первого класса не надо бояться прибегать к разного рода сравнениям, сопоставлениям с выходом за пределы музыки. К примеру, музы-

кальные тембры можно уподобить различным краскам в палитре художника; мажор можно сопоставить с тонами более светлыми, яркими, минор — с тонами менее яркими, затемненными; знаки препинания в музыке можно сопоставить со знаками препинания в разговорной речи (точки, запятые, восклицательные и вопросительные знаки); развитие музыки можно соизмерять с развитием текста (стихов) в песне, с развитием сюжета в программном со-

чинении и т.д. и т.п. Почти любое сочинение и с текстом, и без текста — дает возможность одной-двумя фразами указать на связь с тем или иным чувством или мыслью человека, с тем или иным жизненным (современным или историческим) фактом. Чем больше различных жизненных связей музыки будет на уроке обнаружено, тем

В *Жизненные истоки искусства берут свое начало в природе, человеке, обществе. Поэтому не случайным, а закономерным является восприятие музыкального образа на уроках как многоплановое воссоздание человеческой*

сущности — сущности отношений. Вместе с этим и природа тоже, как истинный драматург, предлагает широчайшую панораму своих разнообразных состояний: «звучание» тихой заводи, журчащего ручья, шепота листьев, дуновения ветерка, грозового неба, мерцающих звезд на ночном бархате небес, «звучание» степей и пустынь, лесов и гор, долин и водопадов и т.д.

более прочно музыка будет входить в сознание ребят как часть жизни, как сама жизнь.

Опора на «трех китов» устанавливает естественную связь школьных занятий музыкой с повседневной жизнью школьников. Когда, например, на уроке в первом классе поется песенка «Жили у бабули два веселых гуся», то, преподнесенная ребятам просто как эта песенка, изолированно от представления об огромном мире всюду и всеми поющихся песен вообще, она ни с чем не будет ассоциироваться в сознании ребят, кроме школьного урока. Ведь без особого риска ошибиться можно утверждать, что

вне данного урока в стенах своего класса они нигде, ни от кого не услышат про этих «веселых гусей», даже в своей школе. Жизнь не закрепит эту песенку в их сознании и уж наверняка не расширит знания, полученные ими на школьном уроке.

Если же песня — любая песня, включая тех же «веселых гусей», будет преподана как один из образцов или примеров огромной массы повсюду звучащих песен (*песен вообще!*) и вдобавок если учитель посоветует ребятам прислушиваться вне школы к звучащей вокруг них музыке, «выискивая» в ней песни и сравнивая их с песнями, услышанными на уроке, в том числе с «бабусиными гусями» (похожи или не похожи), то движение музыкального чувства и музыкальной мысли, начавшееся на уроке, не только не прервется и даже не затормозится, но, напротив, получая пищу из окружающей жизни, продолжится и от урока к уроку будет набирать силу и темп.

Все сказанное, разумеется, относится не только к песне, но в равной мере и к танцу, и к маршу, дающим ничуть не меньше возможностей для установления плодотворных связей между школьными уроками и окружающей жизнью, особенно с момента, когда ребята начинают вникать в содержание звучащей в классе музыки.

С первого урока первого класса ребята определяют «трех китов» по их различию, а объединяют разнovidности одного и того же «кита» по сходству. Так с самого начала реализуется важнейший принцип «сходства и различия» (по Б.В.Асафьеву — «тождество и контраст»), который должен на протяжении всех дальнейших музыкальных занятий сыграть решающую роль во всех проявлениях, на-

чиная от восприятия и осознания мельчайших «строительных» элементов музыки, вплоть до различения полной несхожести или, напротив, значительной близости творческих стилей разных композиторов. Принцип «сходства и различия» в равной мере имеет значение и в творчестве, и в исполнительстве, и при восприятии музыки. Он проникает во все сферы музыкального искусства, он в такой же мере является «сквозным» и в музыкальных занятиях в школе; без него, в сущности, не может быть реализована ни одна тема на протяжении всех уроков музыки. Этот принцип должен быть выделен как важнейший для развития не только музыкальной культуры учащихся, но и всей их культуры восприятия жизни и осознания своих жизненных впечатлений, для всей их учебной и трудовой деятельности в школе и вне школы.

Музыка и жизнь — это генеральная тема, своего рода «сверхзадача» школьных занятий музыкой, которую ни в коем случае нельзя выделять в самостоятельный, более или менее изолированный раздел. Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса, так же как их будут пронизывать идеи патриотизма и интернационализма, формируя мировоззрение учащихся, воспитывая их нравственность и душевное

В *Искусство ведения диалога с детьми на уроке — особая тема в педагогической деятельности учителя музыки. Через него полнее выявляются наиболее сильные стороны педагогического мастерства учителя. Диалог, как тончайший барометр, показывает остроту эмоционально-оценочных реакций учеников, их личностную заинтересованность и увлеченность всем тем, что происходит на уроке. Диалогичность возникает лишь на основе понимания человеческого как гармонии природного и социального. В проявленности единства мира через его разнообразие заключена одна из сущ-*

благородство. Музыкальный материал, звучащий на занятиях, комментарии учителя, наблюдения и размышления самих учащихся, направляемые учителем, — все должно помогать постепенному решению этой «сверхзадачи». С каждым годом учитель может выдвигать ее все шире и смелее.

При этом надо тщательно следить за тем, чтобы здесь не было ни капли внешней назидательности и риторики, ни одной пустой стандартной фразы, ни одного «общего слова», лишенного конкретного содержания и эмоциональности.

Но, отвергая «общие слова», нельзя отрицать огромную роль в учебно-воспитательной работе простого, умного и сердечного слова учителя. «Слово учителя — ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает преж-

ностных сторон гармонии.

Однако приходится констатировать, что искусству диалога практически не уделяется внимания в системе подготовки молодых специалистов. В результате учитель формирует эти качества на основе своих интуитивных поисков, от которых во многом будет зависеть, насколько он станет внимательным и чутким собеседником для своих учеников.

Чем тщательнее будут прогнозироваться варианты предстоящего разговора на уроке учителем в процессе его подготовки, тем непосредственнее и живее может возникнуть импровизационная основа для диалога, характер которого, как правило, задают сами дети. Ведь слова — как нити, они сплетаются для ребенка в узор художественного смысла, в котором растет и укрепляется его духовно-нравственный облик.

де всего искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу»*.

Одна-две лаконичные, но образные фразы, сказанные учителем в связи с тем или иным звучащим в классе музыкальным произведением, западут в сознание ребят, в их душу, вызовут в них благородные мысли и эмоции в несравнимо большей мере, чем любые предварительно заготовленные «общие слова» на ту же тему. А поводов для нужных слов, импульсов для собственных эмоций учитель найдет сколько угодно в любом музыкальном произведении. В еще большей мере, чем к отдельным произведениям, это относится к богатым по содержанию темам, связанным с музыкой на Красной площади, с революционными песнями, с музыкой Великой Отечественной войны, с музыкой в школе и в пионерлагере и т.д. и т.п. Жизненного материала будет более чем достаточно, и учитель может свободно отбирать его в зависимости от собственных знаний, собственных интересов и личного жизненного опыта.

Так, изучая музыку, ребята уже с первого класса почувствуют и поймут, что они изучают жизнь, что музыка — это сама жизнь.

* * *

*

Важнейшей особенностью новой программы, которую необходимо выделить и подчеркнуть, является ее тематическое построение. Для каждой четверти учебного года определяется своя тема. Постепенно и последовательно усложняясь и углубляясь, она раскрывается от урока к уроку. Между четырьмя четвертями и между всеми годами обучения также осуществляется внутренняя преемственность. Все побочные, второстепенные темы подчинены основным темам и изучаются в связи с ними.

* Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1979, с.34.

При таком построении программы усвоение материала идет гораздо успешнее. Учителю и учащимся легче отделить главное от второстепенного, общую закономерность от частного случая. Становится не столь уж важным, сколько отдельных произведений, их названий и имен их авторов, сколько отдельных частных фактов запомнил учащийся. Важным становится то, насколько уверенно он *почувствовал и понял основную тему*.

При тематическом построении программы учитель может вместо простого повторения пройденного материала давать широкое обобщение темы. Учащиеся получают при этом возможность более свободно оперировать пройденным материалом, при желании заменяя одно произведение другим, более запомнившимся, *оставаясь при этом в рамках основной темы*.

Тематическое построение программы создает условия для достижения цельности урока, единства всех составляющих его элементов, поскольку в основу этого построения положены не различные «виды деятельности учащихся»*, а различные грани музыки как единого целого. Подчинение материала урока его основной теме дает возможность учителю достаточно свободно заменять одно произведение другим, с аналогичными художественно-педагогическими задачами.

Музыкальные произведения, включенные в программу, надо поэтому рассматривать лишь как примеры, поясняющие тип, характер и степень сложности музыки, которая может быть привлечена к данному уроку. Знания и опыт учителя подскажут ему, какие произведения он может включить в уроки взамен указанных в программе. Он не должен бояться этих изменений: *штамп в педагогике плох всегда, когда же речь идет об искусстве, он особенно плох и даже опасен*.

Здесь следует, однако, подчеркнуть, что отбор произведений для музыкальных занятий в школе требует большой тщательности. По возможности каждое сочинение, звучащее в классе, должно отвечать следующим требованиям: оно должно быть *художественным и увлекательным* для детей, оно должно быть *педагогически целесообразным* (т.е. учить чему-то нужному и полезному) и должно выполнять определенную *воспитательную роль* (т.е. способствовать формированию идейных убеждений, нравственных идеалов и эстетического вкуса учащихся). *Творчески подходя к программе, учитель ни в коем случае не должен разрушать ее*

* Этим термином принято обозначать различные виды приобщения учащихся к музыке и соответственно различные составные части урока: пение, изучение музыкальной грамоты, слушание музыки и т.д.

тематическое построение, потому что последовательное развитие определенных тем — основа основ данной программы. При этом из различных видов учебной деятельности в каждом случае избираются наиболее необходимые, и все они связываются в единый тематический узел. Отдельные произведения, комментарии и вопросы учителя, ответы учащихся — словом, все, что звучит, все, что происходит на уроке, подчиняется основной теме как общей закономерности, объединяющей все частные случаи.

Таким образом, урок перестает распадаться на мало, а то и вовсе не связанные друг с другом составные части. Какие-либо членения урока, связанные с рабочим планом его проведения, могут существовать лишь в сознании учителя, но ни в коем случае не в *сознании учащихся*. Для них *урок музыки всегда должен быть целостным, объединяющим все входящие в него элементы в единое понятие: музыка, музыкальное искусство.*

Свободное от схемы, творческое комбинирование составных частей урока в единое музыкальное занятие дает возможность вносить в урок любые контрасты, необходимые для поддержания внимания учащихся, атмосферы творческой заинтересованности. В зависимости от степени утомленности класса, от его настроения, от множества других причин, делающих один урок не похожим на другой, учитель может давать классу музыку медленную, спокойную, даже печальную или, наоборот, живую, веселую, энергичную.

Может случиться, что для более эффективного закрепления той или иной темы учителю придется выпустить из программы данного урока какие-либо составные звенья, отдельные произведения, имея в виду наверстать упущенное на другом уроке. Пусть учитель будет свободен от власти *схемы, требующей от него стандартного графика проведения урока.* Но отсутствие стандарта, штампа, трафарета не означает отсутствия системы, а творческая свобода учителя не равнозначна произволу, хаосу, анархии.

Перед учителем музыки стоит непростая задача: *объединить все элементы, из которых складывается урок, подчинить их основной теме урока, четверти, года, всего школьного курса, не потеряв при этом специфическую логику развития, присущую каждому из этих элементов в отдельности.*

Тематическое построение программы дает в руки учителю два существенных преимущества. Во-первых, он получает возможность *свободно маневрировать* в рамках четвертной программы и программы всего года, не выходя за пределы основных тем. Во-вторых, он вооружается *«тематическим компасом»*, который помогает ему ясно видеть направление занятий на протяжении всего года и облегча-

ет решение весьма трудной задачи в области эстетического образования — установление *критериев требований* к учащимся.

* * *

*

Новая программа почти полностью исключает из начального этапа обучения (первого класса) то, что принято называть *музыкальной грамотой* и что по существу является не чем иным, как упрощенным курсом обычной, преподающейся в музыкальных школах элементарной теории музыки, чаще всего превращающейся в практику общеобразовательной школы в элементарную нотную грамоту.

Есть нечто значительно более важное, что нельзя отождествлять, как это нередко делается, с музыкальной (тем более с нотной) грамотой: *музыкальная грамотность*. Музыкальная грамотность — это, в сущности, музыкальная культура, уровень которой не находится в прямой зависимости от степени усвоения музыкальной (нотной) грамоты, хотя и предполагает знание этой грамоты.

Музыкальная грамотность — это способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное, это особое «чувство музыки», позволяющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого, это способность на слух определить характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения, это способность на слух определить автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора, его произведений, с которыми учащиеся уже знакомы. Введение учащихся в эту тонкую сферу музыкальной культуры требует осторожности, последовательности и большой точности в выборе композиторов и их произведений.

Слуховой опыт, накопленный ребятами за первые два года музыкального обучения, дает вполне достаточную основу для того, чтобы подвести учащихся к ощущению стиля того или иного композитора, выработать в них способность определять автора по новой, ранее еще не слышанной ими музыке.

Наиболее близкими и понятными ребятам композиторами в начальной школе становятся Чайковский, Бетховен и Шопен, Прокофьев, Дунаевский и Хачатурян. Яркие черты творчества этих композиторов глубоко запечатлеваются в сознании учащихся. Разумеется, на этом первоначальном этапе развития их музыкальной культуры названные композиторы должны быть представлены самыми характерными чертами, наиболее доступными детскому восприятию,

составляющими «сердцевину» их творчества, хотя далеко не охватывающими все его грани.

Чайковский для ребят прежде всего будет композитором, бесконечно любившим русскую песню, русскую природу, русского человека, композитором, воспевавшим свою Родину в лирических сочинениях, полных поэтической красоты, нежной мелодики с преобладанием песенности.

Бетховен предстанет перед ними прежде всего как автор музыки сильной, мужественной, героической (даже в сочинениях лирических и скорбных). Большую роль в его сочинениях играет маршевость.

Шопен войдет в сознание ребят как композитор, воплощавший в своей музыке красоту польской народной песенности и танцевальности и в то же время глубокие переживания, связанные с борьбой угнетенного польского народа за свободу (здесь музыка Шопена порой приближается по характеру к бетховенской).

Прокофьев будет воспринят ребятами сперва как композитор, в чьей музыке воплощен мир детства («Петя и волк», «Болтуня»), а позже как композитор, развивавший патриотические традиции глинкинского «Ивана Сусанина» («Александр Невский»). Музыкальный язык Прокофьева будет в сознании ребят связан с ощущением особой «остроты», даже «колючести» звучаний.

Дунаевский сразу же станет для ребят автором жизнерадостных молодежных песен, преимущественно маршевого характера.

Хачатурян будет воспринят как яркий представитель музыки, в которой почти всегда будут слышны черты музыкального Востока: своеобразный изгиб мелодики, обилие «украшений», темпераментность, частое сопоставление лирики с драматизмом и пронизывающая почти всю музыку танцевальность.

Помимо включенных в программу сочинений названных композиторов учитель по своему усмотрению и в зависимости от уровня музыкальности класса может для определения автора добавлять подходящие для темы урока и другие сочинения или небольшие фрагменты этих же композиторов. Например, к музыке П.Чайковского можно добавить «Грустную песенку», или «Баркаролу», или вторую тему 1-й части Шестой симфонии, к музыке Л.Бетховена — вступление к «Патетической сонате», главные темы первых частей Пятой сонаты или Пятой симфонии, к музыке Ф.Шопена — мазурки № 43 или 45 или 1-ю часть Полонеза до минор, к музыке С.Прокофьева — части из «Зимнего костра», гавот из «Золушки», финал «Александра Невского», к музыке И.Дунаевского — почти любую из его молодежных песен-маршей, к музыке

А.Хачатуряна — другие танцы из балета «Гаянэ» или вторую часть из Сонатины для фортепиано.

Сверх того, ребята к концу третьего класса смогут более или менее свободно определять принадлежность народной музыки к той или иной группе национальностей: славянской (русской, украинской, белорусской), закавказской, прибалтийской, среднеазиатской.

Разумеется, все перечисленные выше сочинения вместить в рамки занятий одного года очень трудно. Но опыт показывает, что даже часть этих сочинений (если они прозвучат в хорошем исполнении и будут со вниманием прослушаны, а восприятие и мысль учащихся будут направлены по верному пути) может выработать у учащихся способность определять на слух авторов наиболее характерных для их стиля сочинений, равно как и национальную принадлежность характерных образцов народной музыки.

Что же касается элементов теории музыки, то включать их в школьные уроки (особенно в начальной школе) надо в высшей степени осторожно и лишь после того, как в ребятах вызваны интерес и любовь к музыке, выработаны первоначальные навыки слухового восприятия и исполнения музыки, накоплен некоторый слуховой опыт. Иначе говоря, в нерасторжимом единстве основной педагогической формулы «воспитание — обучение» на начальном этапе акцент должен быть поставлен на первой части этой формулы.

Для ребят не должно существовать *никаких правил и ограничений, отвлеченных от живой музыки*, требующих заучивания и многократных повторений. На протяжении всего урока безраздельно должно господствовать увлекательное искусство. Но учитель должен, конечно, отдавать себе отчет в том, что, вводя своих питомцев в мир музыки, он уже с первого урока в первом классе начинает учить их музыке, хотя приемы и методы этого обучения во многом принципиально отличны от приемов и методов изучения научных предметов.

Известно, что в любом предмете *заучить* можно все. Однако заученное, как правило, быстро забывается, не оставляя следа ни в сознании, ни в душе. По-настоящему *запомнить* можно только то, что по-настоящему *понято*. Для музыки (вообще для искусства) нужно еще больше: *запомнить в музыке можно только то, что понято и эмоционально прочувствовано*. В равной мере это относится и к самой музыке, и к слову, сказанному о музыке, к исполнению музыки и к ее слушанию.

В этой связи надо заметить, что формирование новой программы потребовало сочинения такой новой музыки, которая имела бы очень точную педагогическую направленность. В частности, это относится к музыке, помогающей учащимся через собственное исполнение (через личный

опыт) понять, как формируются различные типы построения музыки. Так, из попевок, звучащих то как песня, то как вальс и полька, то как марш, формируется вариационная форма («Крокодил и Чебурашка»). Из попевок «Мы — второклассники», «Мы — мальчики», «Мы — девочки» выстраивается форма рондо («Классное рондо»). Специально сделанные для данной программы обработки арии Ивана Сусанина и главной мелодии 1-й части Третьего фортепианного концерта С.Рахманинова образуют трехчастные формы, где пение ребят сочетается с фортепианными эпизодами, которые они только слушают. По такому же принципу построены рондо «Са ира» и многие попевки и песенки.

Этот материал способствует более глубокому усвоению многих граней музыкального искусства, так как отвлеченно-теоретическое их изучение заменяется личным творческо-исполнительским опытом.

Всемерно развивая на уроках различные формы приобщения школьников к музыке, всегда надо иметь в виду, что в основе любой из этих форм лежит эмоциональное, активное *восприятие музыки*. Это понятие ни в коем случае нельзя отождествлять с термином «слушание музыки». Пользуясь этим привычным термином, мы не должны забывать всю его условность. Восприятие музыки нельзя сводить к одному из «видов деятельности учащихся», как это обычно делается по отношению к слушанию музыки. Активное восприятие музыки — основа музыкального воспитания в целом, всех его звеньев. *Только тогда музыка может выполнить свою эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по-настоящему слышать ее и размышлять о ней. Более того, не умеющий слышать музыку никогда не научится по-настоящему хорошо ее исполнять* (петь, играть, дирижировать), а все историко-теоретические знания, почерпнутые на уроках, останутся при этом пустыми, формальными фактами, не приближающими к пониманию подлинного музыкального искусства.

Настоящее, прочувствованное и продуманное восприятие музыки — основа всех форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства и мысли. Вне восприятия музыка как искусство вообще не существует. Бессмысленно говорить о каком-либо воздействии музыки на духовный мир детей и подростков, если они не научились слышать музыку как содержательное искусство, несущее в себе чувства и мысли человека, жизненные идеи и образы.

Учиться слышать музыку учащиеся должны непрерывно на протяжении всего урока: и во время пения, и во время игры на инструментах, и в моменты, требующие наибольшего внимания, сосредоточенности и напряжения ду-

шевных сил, когда они выступают в роли собственно слушателя. *Любая форма общения с музыкой, любое музыкальное занятие учит слышать музыку, непрерывно совершенствуя умение вслушиваться и вдумываться в нее.*

В школьных занятиях умение или неумение слышать музыку особенно обнажено дает о себе знать в хоровом пении. Умение слышать самого себя, своих товарищей по хору и сопровождение, не говоря уже об ощущении стиля данного композитора, и понимание характерных особенностей данного произведения — вот что надо прежде всего воспитывать в учащихся с первого класса на их собственном исполнительском опыте.

Есть две формы детского хорового пения, между которыми имеются существенные различия, хотя иногда обе формы совпадают: хоровое пение как *обязательная* для всех школьников, важная *часть классных занятий* музыкой и хоровое пение как *необязательная форма детской и юношеской музыкальной самодеятельности* — один из увлекательнейших видов детского искусства (и музыкального искусства вообще!), развивающийся во внеклассных хорах в школе и внешкольных хорах — в различных кружках, студиях, клубах, домах пионеров и т.д. Эти две формы хорового пения относятся друг к другу примерно так же, как занятия литературой или изобразительным искусством относятся к аналогичным занятиям в литературных или художественных кружках. Однако постепенное расширение и оттачивание исполнительского мастерства и общей музыкальной культуры всех школьников дают возможность даже в условиях массового музыкального воспитания в классе стремиться к достижению уровня подлинного искусства. *Каждый класс — хор!* — вот идеал, к которому должно быть направлено это стремление.

Умение слышать музыку и размышлять о ней надо воспитывать в ребятах с самого начала школьных занятий музыкой. Уже на первом уроке первого года обучения в классе должен быть установлен непреложный закон*(!): *когда в классе звучит музыка, ни один из ребят не должен поднимать руки*, даже если он знает, что после музыки учитель

* Исключения можно делать изредка с какой-либо специальной целью: по заданию учителя ребята могут невысоко поднять руку, когда услышат вступление какого-либо инструмента или группы инструментов во время звучания оркестровой музыки или появление минора после мажорного звучания и т.д. и т.п. При этом классу рекомендуется слушать музыку с закрытыми глазами, чтобы полностью доверяться только своему слуху, не поддаваясь влиянию соседа, поднявшего или не поднявшего руку. К этому приему не следует прибегать часто, чтобы слушание музыки не превратилось в игру. Однако, примененный в меру и вовремя, он оказывается очень полезным.

задаст какой-нибудь вопрос, и он уже готов на него ответить. При этом необходимо, чтобы ребята сразу же поняли, что они должны выполнять этот закон не потому, что того просто требует дисциплина, а потому, что когда звучит музыка, только внимательно следя за ее звучанием, можно глубоко воспринять ее и по-настоящему понять. Выполнять этот закон надо потому, что слушание музыки — это прежде всего *внимательное вслушивание в нее, а не игра в «загадки — отгадки»*. Но и после того как музыка отзвучала, руки не надо поднимать. Учитель должен дать ребятам возможность прочувствовать и продумать услышанное и лишь спустя некоторое время задать им вопрос — вот тогда можно поднимать руки. *Так в классе воцаряется атмосфера, близкая к атмосфере концертного зала, и у ребят быстро проявляются не только навыки внимательного слушания, но и любовь и уважение к музыке.*

Учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся как можно чаще сами отвечали на возникающие по ходу урока вопросы, а не довольствовались получением от учителя готовых ответов-истин, которые им остается лишь запомнить. Надо сделать все возможное (толково объяснить тему, точно поставить вопрос и обязательно дать время на размышление), чтобы до правильных ответов учащиеся додумывались сами. Ответы учителя, даваемые им одновременно «с постановкой новых вопросов, — линия наименьшего сопротивления. Она упрощает задачу учителя, экономит время, но в такой же мере снижает достигнутые результаты, а экономия времени оказывается самообманом.

Важно, чтобы решение новых вопросов приобретало форму кратких собеседований учителя с учащимися. В каждом таком собеседовании должны наглядно ощущаться три неразрывно связанных момента: первый — четко сформулированная учителем задача; второй — постепенное, *совместно с учащимися*, решение этой задачи; третий — окончательный вывод, сделать который и произнести (всегда, когда это возможно) должны *сами* учащиеся.

Когда после вопроса учителя, требующего (или допускающего) однозначного ответа, поднимают руки большая часть класса или, во всяком случае, многие учащиеся, вряд ли следует спрашивать на выбор отдельных ребят. В таких случаях лучше предложить всем одновременно ответить (тихо*)

* В средних и тем более в старших классах преобладающую роль начинают играть, разумеется, индивидуальные ответы. Прислушиваться к музыке, где бы она ни звучала — дома, на улице, по радио и телевидению, в театре и кино и т.д., и о наиболее интересных «встречах с музыкой» рассказать всему классу — это главное (а в начальной школе единственное) домашнее задание учащимся от урока к уроку и на каникулы.

по знаку руки учителя. В таких коллективных ответах есть две положительные стороны (не говоря уже о действительной экономии времени): во-первых, все ребята, готовые к ответу, получают возможность вслух его высказать и испытать удовлетворение от этого («Я ответил учителю на его вопрос!»); во-вторых, ребята, к ответу не готовые и руки не поднявшие, все же мысленно примут участие в коллективном ответе и, поняв, каким ответ этот должен был быть, не испытают досадного чувства неловкости, смущения от своего незнания.

Вызываемая учителем активность класса может служить одним из важнейших критериев его педагогического мастерства. Активность эта, конечно, не исчерпывается количеством, быстротой и даже содержательностью ответов на поставленный вопрос. Все формы музыкальных занятий в школе должны способствовать *творческому* развитию учащихся, т.е. вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, стремление сделать что-то свое, новое, лучшее. Надо ли говорить, что все эти качества, выработка которых очень способствуют занятиям искусством, окажут свое положительное влияние не только на все другие занятия школьников, но и на их будущую деятельность, в какой бы области она ни протекала.

Творческое начало может проявляться в ребятах уже с первого класса: в *своеобразии ответов* (а не только в их правильности), в *стремлении самому задавать вопросы учителю* (а не только отвечать на его вопросы), в *собственных предложениях о характере исполнения* того или иного музыкального произведения, в *остроте слуховой наблюдательности*, проявляющей себя в рассказах о музыке, услышанной вне школы (между уроками и в каникулярное время), и т.д. и т.п.

Собственно творческую деятельность учащихся (сочинение музыки, импровизацию), тяготение к которой, хотя бы и в самых наивных формах, заметно у большого числа детей в раннем возрасте, насколько это возможно, желательно развивать и в школе, в рамках классных и внеклассных занятий музыкой. Однако, поскольку методика этих занятий почти совсем не разработана и они ведутся отдельными педагогами скорее в порядке эксперимента, чем систематических занятий (и чаще в музыкальных, а не общеобразовательных школах), сейчас можно высказать лишь некоторые, самые общие соображения.

Занятия импровизацией могут преследовать две взаимосвязанные цели: первую — *выработку интонационного и ладового слуха*, вторую — *развитие творческой фантазии*. Чаще всего при импровизировании от ученика требуется уме-

ние продолжить начатую учителем мелодию и завершить ее в тонике заданной тональности. Наряду с этим достаточно широко распространенным приемом не следует отказываться и от другого — импровизирования мелодии с выходом за пределы привычных мажорно-минорных ладовых соотношений, когда мелодия вовсе не обязательно должна завершаться тоникой, а может уходить во всевозможные «вопросительные», «незавершенные» интонации. Импровизации могут быть и ритмические, и связанные с исполнением (изменяющие характер, темп, динамику исполнения) и т.п. — такого рода приемы импровизирования также достаточно широко распространены.

Сознательные занятия импровизацией с опорой на понимание того, что такое интонация и как из нее (как из зерна) вырастает мелодия, предусматриваются в программе лишь со второго класса. Активизация творческой фантазии и творческой деятельности учащихся зависит, конечно, в первую очередь от подготовленности к этой работе самого учителя, от уровня его собственного творческого развития, музыкального вкуса, теоретической подготовки. Поэтому импровизацию нельзя рассматривать как обязательную часть программы школьных занятий музыкой, и отсутствие ее не может рассматриваться как недостаток в проведении уроков музыки. Тем более это нельзя ставить в вину учителю, поскольку во всей системе подготовки учителей соответствующий раздел методики пока отсутствует.

Нельзя не обратить внимания и на то, что занятия импровизацией в условиях школы таят в себе большую опасность воспитания в детях дилетантизма, инертного воспроизведения элементарных музыкальных штампов, невольного подражания банальной — и потому легко застревающей в сознании детей — музыке, которую они сейчас слышат более чем часто в повседневном быту. Уберечь детей от пассивного подражания этой музыке — задача, требующая от самого учителя высокоразвитого художественного вкуса, опыта и сознательно-критического отношения к музыке.

В системе профессионального музыкального образования каждая грань музыки и необходимые для их изучения формы занятий выделяются в отдельные более или менее самостоятельные предметы: это сольфеджио, теория музыки, история музыки, музыкальная литература, сочинение, хоровое пение, игра на инструменте и т.д. Все эти предметы группируются в отдельные циклы соответственно будущей специальности учащегося: исполнительский, теоретический, исторический, композиторский.

Иное дело — массовое, общее музыкальное образование. Здесь нет и не может быть ни отдельных циклов, ни

отдельных предметов. В этом — важнейшее, коренное различие музыкальных занятий в общеобразовательной школе и в школе музыкальной. В системе массового музыкального обучения на первый план выходит не относительная самостоятельность различных граней музыки, а их внутренняя связь, то их единство, в котором они предстают перед нами в самом музыкальном искусстве и в котором они обязательно должны обнаруживать себя в сознании учащихся на уроках музыки в общеобразовательной школе.

В качестве одного из весьма продуктивных методов изучения материала оказывается при этом метод, сущность которого заключается в постоянных «забеганиях» вперед и в постоянных «возвращениях» к уже пройденному материалу. Для учителя каждое такое «забегание» становится своеобразной разведкой того, насколько сознание учащихся подготовлено к восприятию нового материала; для учащихся это и предварительное «взрыхление почвы», и «прояснение горизонта» (становится яснее, куда направлен ход занятий). «Возвращение» никогда не должно быть простым повторением: его можно уподобить взгляду человека, поднимающегося в гору, когда, достигнув новой высоты, он сверху оглядывается на пройденный отрезок пути и замечает в нем то, что не было ему видно раньше.

Этот метод дает хорошие результаты, когда в ходе занятий появляются новые темы. Освоение каждой новой темы по возможности должно сначала опираться на музыку, уже знакомую, или на знакомых уже композиторов и лишь затем — на новый материал. При этом возникают по крайней мере три положительных момента:

во-первых, *освоение новой темы* на уже знакомом материале *становится более легким*, поскольку при этом освобождается та доля внимания учащихся, которая неизбежно ушла бы на знакомство с новой музыкой как таковой независимо от новой темы;

во-вторых, при таком повторении *пройденный материал* закрепляется не на том первоначальном уровне, на котором он впервые осваивался, а поднимается на более высокий уровень новой темы, на уровень большей сложности и большей содержательности;

в-третьих, при таком сочетании новой темы со знакомым материалом *подчеркивается единство и непрерывность прогресса овладения музыкальной культурой*, наглядно обнаруживается, что новые темы, как правило, в какой-то мере уже затрагивались раньше, хотя и не формулировались так, как формулируются теперь.

Значение изложенного метода заключается также и в том, что он дает возможность (и даже требует) *повторного слушания и исполнения одних и тех же сочинений*, наи-

более значительных и ценных в художественном, педагогическом и воспитательном отношении, что крайне важно не только для их запоминания, но и для более эмоционального восприятия и для более глубокого понимания, обнаружения в них новых, ранее не замечавшихся черт, установления новых связей с другими произведениями того же композитора и с музыкой других композиторов, — словом, для всемерного обогащения их восприятия. Такое повторное слушание и исполнение должно стать явлением обычным, даже обязательным на протяжении всех лет школьных занятий музыкой, как повторное чтение книг, всматривание в уже знакомые произведения изобразительного искусства, просмотры уже виденных ранее спектаклей и кинофильмов. Повторное исполнение уже знакомых (и наиболее любимых!) песен будет при этом совершенствовать исполнительское мастерство учащихся.

Формирование музыкальной культуры школьников, их хорошего музыкального вкуса достигается, с одной стороны, воспитанием в них способности «с лёта», *после однократного прослушивания, схватывать самое существенное в сравнительно большом количестве разных сочинений* (накопление слухового опыта) и, с другой стороны, умением *глубоко вникать в сравнительно небольшое число наиболее значительных произведений*, по многу раз слушая и анализируя их (оттачивание музыкальной культуры).

Обобщая значение описанного метода «забеганий» вперед и «возвращений» к пройденному, можно сказать, что *этот метод помогает учителю связывать постройку каждого нового этажа музыкальной культуры учащихся с укреплением ранее построенных этажей.*

Какие же требования предъявляет новая программа к учителю? Опыт показал, что занятия по новой программе могут вести учителя очень разной квалификации — от имеющих специальное музыкальное образование до студентов-практикантов педагогических училищ и институтов. При известных обстоятельствах (пока еще не все школы обеспечены учителями музыки со специальным образованием) эта программа помогает вести занятия музыкой и учителям начальной школы, не имеющим специальной музыкально-педагогической подготовки, хотя это, конечно, надо рассматривать как сравнительно редкое исключение.

Круг знаний и навыков, которыми должен обладать квалифицированный учитель музыки, хорошо известен. Помимо общепедагогической подготовки он обязательно должен уметь играть на фортепиано (на баяне или аккордеоне), владеть четкой и выразительной дирижерско-хоровой техникой, уметь петь, он должен иметь подготовку в области истории и теории музыки, уметь транспонировать

по нотам и на слух, подобрать несложное сопровождение к мелодии. Словом, *учитель музыки должен быть музыкально образованным педагогом*, в противном случае он будет подобен учителю математики, не способному решить задачи, которые задает своим ученикам.

Однако *знать* свой предмет учителю музыки еще недостаточно. Он должен *любить* музыку как живое искусство, ему самому приносящее радость, он должен относиться к музыке *с волнением* и никогда не забывать, что нельзя вызывать в детях любовь к тому, чего не любишь сам, увлечь их тем, чем сам не увлечен.

«Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека... есть уже искусство»*, — так аргументировал К.Д.Ушинский свое убеждение в том, что педагогику следует называть *искусством (!), опирающимся на науку, а не просто «наукою воспитания»*. Насколько же возрастает значение этих слов великого русского педагога, когда речь идет о педагогике в области искусства!..

Из всех умений, которыми должен обладать учитель музыки, надо выделить владение инструментом. *Без механической записи на уроке музыки, конечно, не обойтись*, особенно когда в классе должен прозвучать хор, оркестр, оперная сцена и т.п., но *она должна быть дополнением к живому исполнению учителя, а не заменой его*. Это очень важно по крайней мере с трех точек зрения: во-первых, живое исполнение всегда создает в классе более эмоциональную атмосферу; во-вторых, при живом исполнении учитель может, если надо, остановиться в любой момент, повторить любой эпизод, даже отдельный такт, вернуться к началу и т.д.; в-третьих, учитель, играющий на музыкальном инструменте (и к тому же поющий), служит хорошим примером для своих питомцев, показывая на практике, как *важно и интересно самому уметь исполнять музыку*.

Учитель музыки всегда должен помнить, что если скука нетерпима на любом школьном уроке, то трижды нетерпима она на уроке искусства. Учитель должен быть серьезным, но ни в коем случае не скучным. Улыбка, шутка, юмор зачастую могут принести несравненно большие плоды, чем самое серьезное замечание, самое глубокомысленное изречение.

Сегодня далеко еще не все школы обеспечены учителями музыки, которые отвечали бы изложенным выше требованиям. Перед педагогическими учебными заведениями стоит огромная по масштабам и важности задача подгото-

* Ушинский К.Д. Собр. соч. М.; Л., 1950, т. 8, с.12.

вить необходимое количество таких учителей для каждой школы. На решение этой задачи, естественно, уйдут годы. Пока же предлагаемая новая программа (вместе с одновременно составляемыми пособиями — хрестоматией, фонохрестоматией и методическими разработками) окажет помощь в ведении уроков музыки даже сравнительно мало-квалифицированным учителям. Помощь эта может прийти от тематического построения программы, дающего, как уже было сказано, учителю в руки компас, указывающий направление, по которому должно идти развитие музыкальной культуры учащихся.

Все формы музыкальных занятий со школьниками должны быть направлены на их *духовное развитие*. Почти любой, даже самый лаконичный разговор о музыке может (и должен) помогать их познанию мира, формированию их мировоззрения, воспитанию их нравственности. В еще большей мере это относится к самой музыке: ни одно произведение, даже самое лаконичное по форме и скромное по содержанию, не может (и не должно) проходить мимо детей и подростков, не затрагивая их сознания и сердца. С каждым годом занятий все яснее и яснее будет становиться, что *взгляды учащихся на музыку неотделимы от их взглядов на жизнь вообще. Основопологающая задача учителя — помочь формированию этих взглядов своих питомцев*. На успешное решение этой задачи и должно быть прежде всего направлено внимание учителя, его творческая инициатива, его знания и опыт, его любовь к детям, подросткам, молодежи, его любовь к искусству и к жизни!

Значение музыки в школе далеко выходит за пределы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира.

Москва, 1974

О ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЕ УЧИТЕЛЯ*

Ответы на три вопроса

1

Получил я однажды на встрече с учителями записку: «Учителя и студенты-практиканты овладевают новой программой и дают впервые самостоятельные уроки в школе. При *различном качестве* этих уроков бывают уроки и *очень*

* Опубликовано в журнале «Музыка в школе» за 1984 г. в №4.

похожие. Должно ли это быть так или это объясняется творческой скованностью учителя?»

Я думаю, что так это не только не должно быть, но и не может быть, даже если бы любые два (хотя бы два!) учителя задались такой странной целью.

Нет двух одинаковых учителей. Нет двух одинаковых ребят-школьников. И не может быть двух одинаковых уроков. И это не должно смущать и тем более тревожить учителей. Напротив — это должно их радовать: значит, их индивидуальность не сковывается, значит, есть условия для ее свободного проявления.

За те одиннадцать лет, в течение которых новая программа стала входить в школьную жизнь, я наблюдал много очень разных уроков. Их вели учителя зрелые, опытные и учителя совсем еще молодые, иногда даже студенты-практиканты. Вели в разных городах, в разных школах, в разных классах. И должен заверить — среди этих уроков не было двух *очень похожих*, тем более совершенно одинаковых. В основном и главным уроки были такими, какими я представлял их, когда программа формировалась, и одновременно — другими, прошедшими через сознание данного учителя, окрашенными его индивидуальностью. А что такое индивидуальность учителя? Это сплав множества самых различных качеств: от силы педагогического дара, уровня мастерства и профессиональной (в данном случае — музыкальной) эрудиции до внешности, манеры разговаривать, умения общаться с детьми. Здесь нет мелочей — важно все.

И тем не менее не могу не высказать своего глубоко убеждения в том, что самое важное для учителя музыки, работающего по новой программе, — такое проникновение в существо, в дух этой программы, при котором она начинает ощущаться как «своя», самим учителем в процессе живого урока создаваемая.

Памятуя о том, что всякая аналогия всегда условна, не побоюсь провести аналогию с музыкально-исполнительским искусством, где высшей похвалой исполнителю служат слова: «исполняет так, словно сам творит эту музыку на наших глазах». Но мы хорошо знаем, что такая — высшая творческая свобода исполнения возникает лишь при условии предварительного изучения авторского текста во всех его мельчайших подробностях и ничего общего не имеет с произвольно-безответственным импровизированием по дилетантскому принципу: «мне так хочется», «мне так больше нравится» и даже «хочу по-своему, чтобы ни на кого не было похоже».

Когда в уроке я замечаю какие-нибудь неточности, случайные ошибки (конечно, лучше бы их не было), но ви-

жу, что учитель ведет его с той непринужденной свободой, которая заставляет вспомнить классическое определение свободы как «осознанной необходимости», я испытываю несоизмеримо большее удовлетворение и даже эстетическое удовольствие, чем когда вижу, с какой скрупулезностью учитель пытается воспроизвести «букву» новой программы, не проникшись ее духом, вплоть до того (и с этим приходилось встречаться), что попросту читал классу то, что в программе написано для учителя...

2

В одной из записок, полученных на другой встрече с учителями, мне был задан такой вопрос: «Сегодня программа составлена в виде поурочных разработок. Значит ли это, что учитель обязан строго следовать этому порядку?» Подобные вопросы я слышал не раз. Они всегда крайне удивляют меня. И ответить я могу только одно: «Читайте программу!»

В самом деле, как могут возникать такие вопросы, если исчерпывающий ответ на них подробно изложен, и даже не один раз, в статье «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы»* и подтверждается в тексте самой программы? Пусть поэтому не посетует читатель на то, что я сейчас выпишу и прокомментирую некоторые места из этой статьи: видимо, в этом есть безусловная необходимость.

Прежде всего напомним, что важнейшей особенностью новой программы является ее тематическое построение. Но в простом напоминании этого факта сегодня не нуждаются ни учителя, ни даже студенты, готовящиеся стать учителями: для них он сейчас стал прописной, хотя и не всегда достаточно верно осознанной истиной. Сейчас я хочу обратить внимание на своеобразную диалектику этой истины.

С одной стороны, принцип тематизма как бы дисциплинирует учителя, сдерживает его, оберегает от произвола: *«Творчески подходя к программе, учитель ни в коем случае не должен разрушать ее тематическое построение, потому что последовательное развитие определенных тем — основа основ данной программы».*

С другой стороны, именно принцип тематизма открывает перед учителем широкие просторы для проявления творческой свободы в подходе к построению урока музыки и к его проведению: «Свободное от схемы, творческое

* См.: Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы.

комбинирование составных частей урока в единое музыкальное занятие дает возможность вносить в урок любые контрасты, необходимые для поддержания внимания учащихся, атмосферы творческой заинтересованности. В зависимости от степени утомления класса, от его настроения, от множества других причин, делающих один урок не похожим на другой, учитель может давать классу музыку медленную, спокойную или, наоборот, живую, веселую, энергичную. Может случиться, что для более эффективного закрепления той или иной темы учителю придется выпустить из программы данного урока какие-либо составные звенья, отдельные произведения, имея в виду наверстать упущенное на другом уроке.

Пусть учитель будет свободен от власти схемы, требующей от него стандартного графика проведения урока. Но отсутствие стандарта, штампа, трафарета не означает отсутствия системы, а творческая свобода учителя не равнозначна произволу, хаосу, анархии».

«Подчинение материала урока его основной теме дает возможность учителю достаточно свободно заменять одно произведение другим, с аналогичными художественно-педагогическими задачами.

Музыкальные произведения, включенные в программу, надо поэтому рассматривать лишь как примеры, поясняющие тип, характер и степень сложности музыки, которая может быть привлечена к данному уроку. Знания и опыт учителя подскажут ему, какие произведения он может включить в уроки взамен указанных в программе. Он не должен бояться этих изменений: штамп в педагогике плох всегда, когда же речь идет об искусстве, он особенно плох и даже опасен».

Возможность «свободного маневрирования» при ориен-

В Для проявления творческого потенциала детей на уроках музыки по программе Д.Б.Кабалевского имеются бесконечные варианты психологического комфорта. Через сферу активного общения дети соотносят свои позиции, взгляды и оценки с другими. Сравнивая свое мироощущение с внутренним миром других, ученик формирует важнейшее понимание того, что через музыку

тации на «тематический компас» дается учителю не только для улучшения учебно-воспитательного процесса в целом, но прежде всего чтобы помочь ему в решении одной из важнейших задач музыкального образования в школе — творческого развития учащихся.

Напомним, что «творческое начало может проявляться в ребятах уже с первого класса: в своеобразии ответов (а не только в их правильности), в стремлении самому задавать вопросы учителю (а не только отвечать на его вопросы), в собственных предложениях о характере исполнения того или иного

он может почувствовать другого человека и рассказать ему о себе. Такими уникальными возможностями могут обладать только уроки искусства в школе, ибо они учат видеть и слышать жизнь во всех ее многообразных проявлениях и связях, учат уметь размышлять об этом, выявлять в них социально-нравственное содержание.

музыкального произведения, в остроте слуховой наблюдательности, проявляющей себя в рассказах о музыке...». Со второго класса предусматривается собственно творческая деятельность учащихся — «сознательные занятия импровизацией с опорой на понимание того, что такое интонация и как из нее (как из зерна) вырастает мелодия».

«Вызываемая учителем активность класса может служить одним из важнейших критериев его педагогического мастерства».

Может ли учитель достигнуть такого мастерства, если он станет рабом программы вместо того, чтобы сделать ее путевой картой и компасом, подобными карте и компасу, помогающим даже самому опытному штурману наилучшим путем вести свой корабль и, преодолевая все трудности, точно приходить к намеченной цели? Неожиданно возникающие в пути обстоятельства допускают, а иногда даже требуют каких-либо отклонений от начерченного на карте маршрута, но исправно действующий компас и умелое им пользование, несмотря на любые вызванные необходимостью отклонения, никогда не дадут сбиться с пути.

3

Еще на один вопрос, органично связанный с первыми двумя, я считаю необходимым ответить хотя бы кратко. Вопрос очень важный: «Вправе ли проверяющий учителя инспектор (завуч, методист) ставить в вину иное распределение материала, руководствуясь данной программой?»

Ответ на этот вопрос в значительной мере уже дан в высказанных выше соображениях, вызванных первыми двумя вопросами.

Существо этого ответа может быть выражено так: если «карта» и «компас» нужны учителю, то в не меньшей мере нужны они тому, кто проверяет работу учителя. Но если разобраться в «карте» (в тексте поурочных разработок) не так уж трудно, то освоить действие «компаса» (принципа тематизма) значительно сложнее. Ведь именно тематизм создал на уроках музыки условия, при которых «учителю и учащимся легче отделить главное от второстепенного, общую закономерность от частного случая. Становится не столь уж важным, сколько отдельных произведений, их названий и имен их авторов, сколько отдельных частных

фактов запомнил учащийся. Важным становится то, насколько уверенно он *почувствовал и понял основную тему*.

Проведение урока искусства — творческий акт. План урока здесь можно только наметить — это схема урока. Живой эту схему делает творчество учителя и, конечно, творчество учащихся. Как бы подробно ни была подготовлена эта схема (пусть она называется планом), учителю далеко не всегда удается реализовать ее точно в таком виде, как она была им задумана. Входя в класс, учитель обычно рассчитывает на то, что в течение всего урока он будет руководить своими воспитанниками. А эти воспитанники своими «незапланированными» вопросами, никогда не поддающейся «планированию» реакцией на прослушанную музыку и многими другими непредвиденными неожиданностями вдруг сами начинают руководить своим руководителем или руководят уроком вместе с ним.

Сказанное имеет самое непосредственное отношение к деятельности проверяющего уроки музыки. Если новая программа ставит новые задачи перед учителем и предъявляет к нему новые требования, то не менее новые задачи встают и перед проверяющим, и к нему она тоже предъявляет новые требования. Кем бы ни был по своей должности проверяющий, он не должен быть контролером, тем более контролером формальным, поощряющим того учителя, у которого «звучание» урока совпадает с текстом программы, и порицающим того учителя, у которого такого совпадения не оказалось.

Проверяющий должен сегодня быть единомышленником учителя музыки, его помощником. Его главная задача — всемерно способствовать поднятию творческого уровня занятий на уроках музыки. Он должен искать, подмечать и фиксировать любые, пусть даже самые незначительные, но собственные методические, воспитательные и прочие находки учителя. Подмечая ошибки учителя, он главное внимание должен направлять на то, чтобы помочь ему их осознать и исправить.

Я думаю, что судить о деятельности методиста-инспектора надо в первую очередь не по количеству зафиксированных учительских промахов, а по количеству обнаруженных и для пользы всего учительства обнародованных достижений. Как показывает практика, число именно таких проверяющих растет вместе со значительным ростом по-настоящему хороших учителей.

Традиционные отношения между учителем и методистом-инспектором, как между ревизуемым и ревизором, должны смениться отношениями творческой дружбы двух соратников.

Москва, 1984

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАСПРОСТРАНЕНИЯ МУЗЫКИ*

Мечты, претворенные в действительность

Мог ли представить себе Моцарт, что его симфония, сыгранная для нескольких сотен просвещенных ценителей музыки в нарядном зале венского особняка, одновременно может быть услышана не только в других домах австрийской столицы, не только в любом другом городе страны и даже в любой другой стране, но и во всем мире?!

Могли ли Бетховен, Берлиоз и Чайковский, обращавшиеся в своем творчестве к широким народным массам, представить себе, что когда-нибудь музыка их окажется действительно доступной этим массам в любой точке земного шара?!

Могли ли великие виртуозы прошлого допустить мысль, что со временем искусство музыкантов-исполнителей, записанное на пленку и пластинку, будет сохраняться на века, точно так же как сохраняются в записи на нотную бумагу творения их современников-композиторов?!

В лучшем случае это были мечты. Только мечты. А музыка продолжала быть уделом немногих избранных. Каждое исполнение музыкального произведения оставалось доступным лишь тем, кто присутствовал при этом исполнении — единственном, неповторимом и навсегда умиравшем вместе с последним звуком...

Но мечта претворилась в действительность. На глазах моего поколения произошло это чудо. Появилась первая пластинка, первая магнитофонная пленка, первый звучащий киноэкран, первая передача музыки по радио, по телевидению.

Открылись невиданные дотоле перспективы художественного просвещения таких широчайших народных масс, о которых не мечтали даже Бетховен, Берлиоз, Чайковский.

Появление технических средств массового распространения музыки смело можно назвать революцией, сыгравшей в мировой музыкальной культуре не меньшую роль, чем в свое время сыграло изобретение нотной письменности.

* Доклад сделан в Дижоне (Франция) в 1968 году на VIII конференции ИСМЕ.

Обоюдоострый нож

Одним и тем же ножом можно и спасти человека от смерти, и лишить его жизни. Все зависит от того, кто возьмет в свои руки этот нож.

Такому «ножу» можно уподобить любое техническое средство распространения культуры. На одном и том же линолите можно набрать и гениальные творения Шекспира, облагораживающие сознание и души множества людей, и бездарные порнографические книжонки, растлевающие сознание и души тоже множества людей. С одного и того же киноэкрана можно проповедовать и идеалы гуманизма, и звериную философию человеконенавистничества. Величайшего благородства артист и величайший пошляк пользуются одним и тем же микрофоном, одной и той же пленкой, одними и теми же грампластинками.

Все от людей! Все от их совести, от их убеждений, от их намерений, от уровня их культуры! Какая же гигантская моральная ответственность перед обществом ложится на тех, в чьих руках находятся новые, могучие средства массового распространения искусства!

Невозможно оспаривать огромную положительную роль, какую эти средства играют сегодня в культурной жизни народов земного шара, особенно в тех странах, где заботу об эстетическом просвещении народа взяло на себя государство.

Однако, к сожалению, этим не исчерпывается все их влияние на современную культуру...

Рождение музыкально-развлекательной индустрии

С первых же шагов технической революции в музыке обнаружились острые противоречия, присущие самой природе этой революции.

Первое из этих противоречий заключалось в том, что музыка, ранее доступная немногим, образованным знатокам, стала доступной огромному числу людей, совершенно не подготовленных к восприятию серьезного искусства, развитых форм. Не удивительно, что значительная часть тех, кто впервые приобщился к музыке, зазвучавшей по радио и телевидению, с грампластинок и киноэкранов, охотнее всего откликнулась на легкую развлекательную музыку, не требующую для своего восприятия ни опыта, ни специальной подготовки, ни затраты умственных и духовных сил.

Нужно учесть также и то, что произошло это в нелегкую для человечества эпоху кровопролитных войн и соци-

альных потрясений, когда многие хватались за любую возможность немного отвлечься и развлечься.

Спрос на развлекательную музыку был чутко уловлен теми, в чьих руках оказались средства ее массового распространения, и поток поверхностного развлекательства хлынул на массы людей, которых нельзя винить в том, что они часто не умели отличить настоящее искусство от дешевых подделок под него.

Легкую музыку наряду с такими первоклассными, талантливейшими композиторами-профессионалами, как Джордж Гершвин и Исаак Дунаевский, стали сочинять сотни, а может быть, тысячи бездарных ремесленников, почуявших здесь запах золота. Хорошая легкая музыка, радуя людей, украшала их жизнь. Плохая легкая музыка стала средоточием легкого отношения к искусству, средоточием пошлости и безвкусицы, невежества и безнравственности.

Второе противоречие технической революции в музыке, в значительной мере вытекающее из первого, заключается в следующем: бурное развитие технических средств массового распространения музыки связало область художественной культурно-воспитательной деятельности с промышленным производством, со всякого рода предпринимательством, с областью коммерции, которая, как известно, далеко не всегда согласует свои действия с идейно-художественными идеалами.

Так родилась музыкально-развлекательная индустрия, недооценивать влияние которой на современную культуру было бы более чем легкомысленно.

Великое благо становится великим злом

К триаде, определяющей музыку как живое искусство, «композитор — исполнитель — слушатель» — добавилось новое звено: посредник между музыкой и слушателем. Иногда этот посредник — сам предприниматель, менеджер, иногда — составитель программ, редактор, музыкальный оформитель на радио, на телевидении и т.д.

Зависимость деятельности этих посредников от их субъективных вкусов и особенно от коммерческой выгоды наиболее обнаженно проявляется в тех странах, где массовые средства распространения культуры находятся в частных руках. Коммерческий интерес, погоня за прибылями, необходимость все время расширять круг своих потребителей вынуждают предпринимателей ориентироваться на более привычное, более легкодоступное, более бездумно развлекательное. В итоге самым «выгодным» оказывается эксплуатация самых дурных (но зато сегодня еще

весьма распространенных) вкусов, влекушая за собой не только укрепление этих вкусов, но и дальнейшее их распространение.

Возникает циничный бизнес, не щадящий ни искусства, ни человеческих душ.

Коммерсант от музыки и даже самый обычный малокультурный музыкальный сотрудник решают вопрос чрезвычайно просто: «коммерческий джаз» больше развлекает и дает больший доход, чем Бостонский симфонический оркестр, значит, надо выпускать больше записей этого джаза. По той же причине Брубек начинает теснить Брамса, а Прокофьев, Онеггер, Барток, Яначек вынуждены уступать место дешевым эстрадным боевикам.

Выдающимся певцам приходится вступать в соревнования с безголосыми, но отважными эстрадными «звездами», пытающимися заменить отсутствующий голос микрофоном, богатство человеческих эмоций — то мистическим шепотом, то истерическими воплями.

Музыкально-развлекательная индустрия не пощадила и великих классиков. Саксофон цинично подвывает тему Первого фортепьянного концерта Чайковского, превращая эту чудесную, целомудренно чистую мелодию в заурядную сексуальную песенку-фокстрот. Засурдиненные тромбоны «ква-квакают» интонации мужественной темы Пятой симфонии Бетховена. Вокальные квартеты, секстеты и дубль-секстеты поражают нас мастерством исполнения сложных инструментальных пьес Баха, одновременно убивая механическим джазовым ритмом ударника душу баховской музыки, ее метрическую свободу, непрерывность ее развития!

Радио, телевидение, грампластинка и киноэкран — вот на чем прежде всего держится, развивается и теснит всю остальную музыку продукция музыкально-развлекательной индустрии.

Так великое благо современной культуры становится и ее великим злом.

Духовное богатство или легкое развлечение

Генеральной проблемой современной музыкальной культуры является, с моей точки зрения, острая борьба двух взглядов на музыку. Первый из них был свойствен передовым людям всех эпох и народов, людям искусства и науки, людям общественной мысли, людям философии и политики. Согласно этому взгляду музыка представляет собой важную, большую и серьезную часть жизни, могучее средство духовного обогащения человека, его идейного и нравственного развития.

Так смотрели на музыку не только Бетховен и Чайковский, но и Шекспир и Лев Толстой, Ромен Роллан и Максим Горький, Пифагор и Эйнштейн...

Этот взгляд возникает там, где широк горизонт. Он возникает на вершинах человеческой культуры.

Там же, где с культурой обстоит не вполне благополучно, там в музыке видят лишь легкое, бездумное развлечение, лишь дополнение к досугу, к отдыху.

Моцарт не помогает мне отдохнуть — долой Моцарта! Мусоргский утомляет меня своей глубиной — долой Мусоргского! Шостакович не развлекает меня — долой Шостаковича! — такова нехитрая концепция, неизбежно вытекающая из этого взгляда.

Но в нем самом заключено глубочайшее противоречие. «Развлекательная» музыка не только развлекает. Она тоже наполняет душу и сознание человека — но чем? Она тоже воспитывает его чувства, тоже формирует его мировоззрение и нравственность — но в каком направлении?

Надо называть вещи своими именами: она часто расшатывает сознание и калечит души, особенно молодых людей. Когда развлекательной музыки слишком много и тем более, конечно, когда она плохая, она обладает способностью отуплять сознание человека. На этой почве бизнес иногда смыкается с политикой — там, где стремятся любой ценой отвлечь молодежь от общественно-политических интересов, от размышлений над острыми социальными проблемами современности.

Я не хотел бы быть понятым так, будто я призываю к «крестовому походу» против легкой, развлекательной музыки вообще. Нет, я бесконечно далек от этой мысли. Я думаю, что потребность в такой музыке свойственна всякому нормальному человеку, как свойственны ему потребность в улыбке, в шутке, потребность отдохнуть, развлечься, потанцевать. Безграничная любовь к серьезной музыке никогда не мешала мне, и сейчас не мешает, любить также и хорошую легкую музыку, включая и джазовую. Я даже сам сочинил такую музыку не без удовольствия. Одно, по-моему, не только не исключает другого, но, напротив, дополняет, как чувство юмора, умение весело отдохнуть дополняет образ самого серьезного человека.

Я против крайностей. Человек, снобистски отрицающий легкую музыку, по-моему, неразумен и беден, как неразумна и бедна всякая односторонность. Но, конечно, в тысячу раз неразумнее и беднее человек, не желающий знать никакой другой музыки, кроме легкой. Это уже не просто односторонность — это духовное убожество, духовная нищета!

Вот против такого убожества, такой нищеты, равно как против всякой пошлости, безвкусицы в искусстве, я готов вести борьбу до конца моих дней!

Иммунитет против пошлости

В условиях чудовищной засоренности мирового музыкального быта особую сложность приобретает вопрос об эстетическом воспитании детей, юношества, молодежи.

Есть такая закономерность: человек, знающий, любящий и понимающий серьезную музыку, обычно ценит и прелесть легкой музыки, всегда умея при этом отличить хорошее от плохого. А вот те, кто не хочет знать никакой другой музыки, кроме легкой, даже в этом узком мире развлекательности никак не могут понять, что хорошо, а что плохо.

Отсюда вытекает основная задача: формирование хорошего вкуса надо начинать в самом раннем детстве. Надо, чтобы подростки, когда они встретятся с легкой музыкой, уже понимали прелесть и красоту большого, серьезного искусства и ощущали разницу между хорошим и плохим. Надо, чтобы хорошая народная, классическая и современная музыка входила в круг детских интересов в те же ранние годы, когда входит в этот круг умная и добрая книга.

Только любовь и привычка к подлинному искусству может стать надежным иммунитетом против пошлости, против дурного вкуса!

К сожалению, в школьных занятиях музыкой учителя чаще всего игнорируют легкую музыку, будто ее вовсе нет. Но ведь сами-то они танцуют не под Баха и не под Прокофьева. И в ресторане ужинают не под Бетховена и не под Равеля. И в оперетту идут, наверняка зная, что там будет звучать не Мусоргский и не Барток.

И воспитанники их — подростки, часто еще неустойчивые в своих вкусах, — удовлетворяют потребность в легкой музыке из источников далеко не всегда доброкачественных. А так как источники эти действуют весьма энергично, можно сказать, «массированно», соревнование между серьезной, даже высокохудожественной музыкой и дурными подделками нередко заканчивается бесславным поражением искусства, составляющего славу и гордость человечества.

Школа должна помочь своим питомцам разобраться в сложном сплетении различных явлений современной музыкальной жизни.

Воспитание воспитателей

Насколько я знаю, во всех странах мира, где по-серьезному выдвинута задача массового музыкального просвещения, остро стоит проблема «воспитания воспитателей».

Беда в том, что многие люди, направляющие процесс широкого проникновения музыки в народные массы, оказываются, может быть, и хорошими людьми, но очень плохими воспитателями.

А ведь каждый человек независимо от его должности и звания, если он составляет концертную программу, программу радио и телевидения или план грамзаписей, принимает или отклоняет музыку в кино, даже просто работает в радиоузле на пароходе или в поезде, должен быть воспитателем. Ведь он обязательно чему-то учит людей, обязательно влияет на их представление о жизни, на их внутренний, духовный мир.

Еще в большей мере это, конечно, относится к сочинителям музыки и к ее исполнителям. Каждое написанное и каждое исполненное произведение — это не только творческий и исполнительский акт, но также акт педагогический и воспитательный. Так должно быть, но, увы, бывает далеко не всегда.

Композитор, сочиняющий музыку к антиэстетическому, безнравственному, антигуманистическому кинофильму, не говоря уже о фильмах-рекламах, прославляющих «лучший в мире сыр», «лучшие в мире бюстгальтеры», «лучшие в мире унитазы», композитор, поставляющий репертуар огромной армии бездарных певиц и певцов, — такой композитор вряд ли ощущает себя воспитателем. Гонорар, вероятно, оказывается здесь более действенным стимулом, чем любые педагогические, воспитательные идеалы...

Думаю, кстати, что от этих идеалов весьма далеки и любые экспериментаторы-авангардисты, адепты абстрактного искусства, заботящиеся лишь о том, как бы не отстать от моды. Быть новым! Во что бы то ни стало новым! Новым хоть на один день! Вот их единственная цель!

Здесь происходит парадоксальное смыкание, казалось бы, диаметрально противоположных сфер музыкальной деятельности: легкой, развлекательной музыки дурного качества, усиленно внедряемой в повседневный быт, и музыки интеллектуально-абстрактной, претендующей на полную независимость от всяких жизненных связей.

Обе сферы оказываются неспособными выполнять важнейшую функцию искусства — украшать жизнь подлинной красотой, облагораживать духовный мир человека.

Воспитывать детей, подростков, молодежь — это значит также воспитывать и воспитателей! И обязательно воспитывать самого себя!

**Четыреста репродукторов
у Вареза и один — у Моцарта**

Технические средства заявили о себе в творчестве весьма громко, с широкой рекламой, но (пока во всяком случае) без заметных художественных результатов. Самодовлеющий интерес к новым звучностям и к новым методам формообразования в отрыве от больших идейно-эстетических задач не имеет никаких точек соприкосновения с подлинным творчеством. Не случайно в значительной своей части «конкретную» и «электронную» музыку пытаются конструировать не музыканты, а инженеры.

Многочисленные опыты в этой области принесли несомненную пользу лишь там, где технические средства входят в природу данного вида искусства или способа его исполнения: в кино, в различных радио- и телекомпозициях.

Скучная палитра примитивных шумов, которыми мы пользовались в кино и на радио еще 10—15 лет назад, обогатилась многими совершенно новыми и очень интересными возможностями. Сейчас можно пропеть «тембром ветра» или «тембром гудящих телеграфных проводов» двух-трехголосную хоровую песню, даже фугу, шум набегающих на берег морских волн может быть интонационно «уточнен» и включен в партитуру наряду с любым инструментом оркестра. Неслыханные ранее тембры уводят наше воображение в причудливые миры фантастики, в космическое пространство.

Не лишены интереса опыты тех композиторов, которые пытаются включать собственные сочинения, созданные естественным творческим путем, в фон, состоящий из записанных на пленку «конкретных» шумов, звуков природы и даже ранее кем-то сочиненной музыки.

Однако всем этим опытам, какими бы интересными некоторые из них ни казались, присущи два свойства, как правило, лишающие найденные результаты черт подлинного творчества. Первое: как правило, в достижении этих результатов отсутствует яркое идейно-творческое начало, господствует рациональный расчет, голая техническая конструкция. Второе: все эти опыты приводят к созданию «синтетической» (искусственной) музыки, исключающей творческий акт исполнения, исключающей то напряжение живой мысли, то душевное волнение, то трепетное биение сердца, без которых нет и не может быть подлинного искусства. Потому что искусство — это прежде всего чело-

век! Сознание, сердце и душа живого человека (да простят мне конструктивисты XX века!) — далеко не последняя деталь в искусстве!

Пожалуй, наибольшую сенсацию в области «электронной» музыки вызвала «Электроническая поэма» Эдгара Вареза, демонстрировавшаяся по десять раз в день в течение нескольких месяцев на Всемирной выставке в Брюсселе ЭКСПО-58. Инициатором создания этой поэмы была голландская электропромышленная фирма «Филипс». Рекламная цель явно превалировала здесь над художественным интересом. Специальный павильон для исполнения поэмы сконструировал знаменитый Корбюзье. Увы, это было не лучшим сооружением выдающегося архитектора наших дней. Внутренность небольшого павильона, с одним входом и одним выходом с противоположной стороны, со складчатым потолком, сливавшимся с такими же складчатыми стенами, неприятно напоминала по своей форме внутренность человеческого пищевода. В павильоне гасился свет. По складкам скользил кинофильм, похожий на видения, мучающие нас в состоянии болезненного бреда. Одновременно 400 (!) репродукторов, вмонтированных в те же складки, обрушивали каскад пронзительных свистков, дьявольских шелчков, отвратительных урчаний и бурчаний. Пожалуй, звуки эти вполне отвечали внутренней форме павильона.

Четыреста репродукторов для исполнения одной поэмы! Вот что такое реклама! Вот что такое коммерческий интерес и его влияние на искусство!..

В том же 1958 году я был в одной деревне на севере нашей страны, в скромной сельской школе. Шел урок музыки. Молодая учительница рассказывала 12—14-летним ребятам о Моцарте. А потом включила единственный в школе репродуктор. И из школьного радиоузла зазвучала ни с чем не сравнимая по своей человечнейшей красоте мелодия соль-минорной симфонии великого композитора. Затаяв дыхание, слушали ребята эту гениальную музыку.

Две цифры — 400 и 1! Одни и те же технические средства — магнитофонная пленка и репродуктор... Но чему отдать предпочтение? Я не колеблясь отвечаю: один репродуктор в сельской школе дал человеческой культуре больше, чем четыреста репродукторов на международной выставке в культурнейшей столице мира!

Наши успехи и наши трудности

Задача всеобщего музыкального воспитания была выдвинута в нашей стране как задача государственной важности еще в 1918 году. Сразу же после Великой Октябрьской

социалистической революции основой художественной политики молодого государства стал тезис Ленина о том, что настоящее, большое искусство должно принадлежать всему народу. Первым же декретом Советской власти об общеобразовательной школе музыка (как и рисование) была включена в школьные программы в качестве обязательно-го предмета.

Появление новых технических средств и постепенное оснащение ими учебных заведений значительно продвинули вперед решение этой задачи. Распространение этих средств способствовало широкому распространению в народе любви и интереса к музыке, причем далеко не только в крупных городах. Огромное количество писем от детей и взрослых, касающихся музыки, приходит сейчас (даже преимущественно) из небольших рабочих поселков, деревень и маленьких городков. Тяга к искусству растет буквально с каждым днем.

Позволю себе привести лишь несколько примеров. На Всесоюзном фестивале детского искусства, который прошлой осенью проходил в большом пионерском лагере «Орленок» на Кавказском побережье Черного моря, среди коллективов, занявших первые места, был прекрасный оркестр русских народных инструментов из школы маленького, расположенного в Уральских горах рабочего поселка Мундыбаш.

Из далекой от Москвы деревни я получил список записей, необходимых для школьных занятий музыкой. Этот список включал Бетховена и Шопена, Баха и Шостаковича, Чайковского и Равеля. Кстати, на музыку «Болеро» Равеля, как я совсем недавно узнал из другого письма, на острове Сахалин детский школьный коллектив поставил большую композицию на тему о борьбе человечества за счастье.

Последний пример, о котором вам будет интересно узнать. На Украине, в обыкновенной средней школе села Тарасовка уже много лет существует школьный кукольный театр, в котором все спектакли с музыкой ставятся только на французском языке. А хор этой школы несколько месяцев тому назад участвовал в моем авторском концерте в Киеве, отлично исполнив трудную партию в «Реквиеме» вместе с лучшими профессиональными коллективами Украины.

Подобных примеров я мог бы привести очень много. Я мог бы рассказать о том, что на каждое свободное место в детской музыкальной школе в среднем по всей нашей стране (а их у нас свыше четырех с половиной тысяч) подается двадцать — двадцать пять заявлений. Я мог бы рассказать и о плодотворной деятельности бесчисленных музыкальных кружков, студий и т.д.

Все это и многое другое, как я уже сказал, было бы недостижимо без широкого распространения технических средств — прежде всего радио, телевидения и грамзаписей. И вот здесь эти средства предстают перед нами как величайшее завоевание современной культуры, как подлинное благо человечества.

В Проблема обеспечения школ высококвалифицированными специалистами по-прежнему остается нерешенной. Ведь даже в учебных заведениях, где обучают специалистов — будущих учителей музыки, не в полной мере используется ориентация на специфику музыкально-педагогической деятельности, а главное, на формирование потребности в профессиональной самореализации именно в общеобразовательной школе. Позволю себе вспомнить свой период обучения в педагогическом институте, когда, будучи студентом выпускного курса, получил предложение от деканата курировать педагогическую практику у студентов II курса. На кафедре не нашлось для этого специалиста. Педагогическая практика, в которой и фокусируются все проблемы методики, не вошла в сферу пристального внимания кафедры. Это позволяет сделать вывод, что методика преподавания предмета оказалась на периферии, при доминирующей роли специальности (!?) — инструмента...

Но как бы высоко ни расценивать успехи, достигнутые в нашей стране на пути массового музыкального воспитания, я не могу сказать, что задача эта уже полностью решена. Она все еще стоит перед нами, как светлый идеал. Много трудностей встает на этом пути. Две из них я считаю основными.

Первая заключается в том, что тяга к культуре вообще и к музыке в частности растет гораздо скорей, чем растут возможности ее удовлетворения. Мы еще не можем обеспечить высококвалифицированными воспитателями-учителями и совершенным материальным оборудованием все двести тысяч общеобразовательных школ, тысячи музыкальных школ, все клубы, дворцы культуры, дома пионеров и т.д. Нам все еще не хватает хороших музыкантов и певцов для симфонических оркестров, музыкальных театров и хоров, число которых непрерывно возрастает. Только точный, рассчитанный на годы вперед государственный план в состоянии одолеть эту трудность.

Вторая трудность связана с тем, о чем я говорил в начале своего доклада. Имею в виду губительные для развития подлинной музыкальной культуры влияния дурной, безвкусной, безнравственной развлекательной индустрии, которые, идя из некоторых стран Запада, пытаются сейчас завоевать весь мир.

Широчайшее распространение технических средств исключает сегодня возможность установления

каких-либо преград на пути этой продукции, каких-либо «фильтров», очищающих музыкальную атмосферу, которой приходится дышать не только взрослым, но и детям и подросткам. Под влиянием различных факторов атмосфера эта очень заметно дает сейчас знать о себе и в нашей стране.

Надо ли говорить, что подобные влияния выполняют роль сильнейшего тормоза в деле массового эстетического воспитания, а то и роль стрелочника, переводящего стрелку с главного пути в тупик. Но я оптимист, я верю в торжество высокой эстетической культуры так же, как и в торжество разума. И верю в то, что задачу всеобщего музыкального просвещения народа мы решим!

ИСМЕ и век культуры

XX век часто называют веком науки и техники, веком атома, веком космоса и т.д. Каждое из этих определений имеет право на существование, но каждое из них и даже все они, вместе взятые, отражают лишь частицу истины. Гигантский научно-технический прогресс в наше время создает иллюзию того, что наука и техника становятся основным содержанием жизни человечества. Так ли это? Человек овладел космическими скоростями, но если у него самого пульс превышает 60 ударов в минуту, ему не разрешат лететь в космос! Человек научился измерять неправдоподобно малые и неправдоподобно большие величины, но ни один из найденных им научных методов не может измерить силу любви или ненависти! Сколь глубоко ни погружался бы человек в микро- и макрокосмос, он не найдет там ответа на вопросы: что такое благородство, а что такое пошлость? Что такое героизм, а что такое трусость? Что такое красота, а что такое уродство?..

В научных, особенно физико-математических, кругах сейчас можно встретить людей, главным образом молодых ученых, которые склонны презирать все, кроме своей научной проблемы. В первую очередь они презирают искусство, отрицая его жизненное значение, его воспитательную роль, в лучшем случае отводя ему место приятного «хобби». Любопытно, что против такой ограниченности энергично выступают крупнейшие представители тех же физико-математических наук, которые понимают, что можно быть знающим человеком и при этом ничтожной личностью. Они понимают, что ни одна наука, даже самая развитая и самая утонченная, не может заменить искусство, когда речь идет о формировании духовного мира людей.

В сложных противоречиях нашей жизни искусство не только не исчезает, но, напротив, на него ложится все

большая и большая ответственность за воспитание новых юных поколений. Музыка, самому эмоциональному искусству, неотразимо воздействующему на человека, принадлежит здесь особенно важное место.

Я думаю, что наша международная организация — ИСМЕ — должна и может сделать гораздо больше, чем она уже делает для пропаганды идей всеобщего музыкального воспитания и для претворения этих идей в жизнь. Мы не должны останавливаться перед обращением ко всем, от кого в той или иной мере зависит успех в этом деле, включая правительственные учреждения стран мира и даже сами правительства.

Музыка — это не просто искусство! Музыка учит людей понимать друг друга, музыка воспитывает в людях гуманизм, помогает человечеству защищать мир.

ИСМЕ должно стать факелом всеобщего музыкального просвещения народов мира в наш век, который правильнее всего было бы назвать веком культуры!

Дижон (Франция), 1968

ЧЕЛОВЕК В ИСКУССТВЕ*

Тема «Человек в искусстве» вызывает много мыслей и чувств. Я думаю, что нет более важной, более актуальной и более содержательной темы, когда возникает по-настоящему серьезный разговор об искусстве. Это естественно: искусство всецело связано с человеком. Оно создается человеком и для человека. Человек является также и основным источником содержания искусства. И потому тема эта может быть рассмотрена в трех аспектах: искусство создается *человеком*, искусство создается *о человеке*, искусство создается *для человека*.

* * *

Искусство создается человеком. Это значит, что для нас не безразлична личность творца, его внутренний мир, система его воззрений на жизнь и искусство (хотя, конечно, никогда не следует отождествлять идейно-эстетические воззрения автора с его творчеством — здесь бывают и противоречия, порой даже острые!).

Каково отношение художника к жизни, к обществу, к передовым идеалам его времени? — вот важнейший для искусства вопрос. Опираясь на опыт истории, мы можем

* Доклад сделан на Международной выставке в Брюсселе в 1958 году (Советская музыка, № 11, 1958).

смело утверждать, что подлинное, большое искусство, ставшее достоянием всего человечества и способное выдержать испытание временем, создавалось художниками, крепко связанными с жизнью своего народа, общества; художниками, разделявшими передовые идеалы своего времени, борющимися за эти идеалы. Творчество любого истинно великого композитора, будь то Бах или Бетховен, Верди или Шопен, Глинка или Мусоргский, может служить тому неопровержимым доказательством.

И сейчас мы ждем от художников, чтобы они стояли на защите передовых идеалов нашего времени. Мы ждем от современных художников прежде всего, чтобы их искусство было проникнуто идеями подлинного гуманизма. А в наше время понятие гуманизма нередко искажается самым чудовищным образом. Этим великим понятием прикрываются порой самые антигуманистические устремления вплоть до агрессии, войн, до прямого уничтожения человека человеком. Не о таком «гуманизме», конечно, идет речь. Но и не об абстрактном гуманизме, как некой беспредметной, всепрощающей любви к человеку. Нет! В наше время гуманизм — не абстрактное понятие!

Я склонен утверждать, что если перед нами настоящий художник — художник чуткий, чувствующий и мыслящий, если он ощущает себя сыном своего народа и членом общества, в котором живет, не только по паспорту, но всем сердцем, всей своей душой, если, наконец, искусство не является для него пустым баловством или предметом умозрительных упражнений, то такой художник, конечно, не пройдет мимо жизни, и искусство его само станет частью этой жизни.

По-разному может проявиться связь художника с жизнью. Вспомним, какой могучей волной прокатились в современном искусстве негодование и протест против фашистской угрозы, нависшей над миром на рубеже 30-х и 40-х годов. И какое множество самых различных произведений возникло на гребне этой волны: в музыке — это и знаменитая «Ленинградская симфония» Дмитрия Шостаковича, и «Песни страдающей Франции» Жоржа Орика, и «Simfonia Esspresiva» шведского композитора Геста Нюстрема, и оратория Дариуса Мийо «Огненный замок», посвященная памяти жертв гитлеровского террора, и мужественные песни Сопротивления, слагавшиеся неизвестными патриотами в разных странах мира, охваченного Второй мировой войной, и многое, многое другое.

В этой связи я хотел бы вспомнить имя Арнольда Шёнберга. Композитор, который, в сущности, всегда отрицал связь искусства с жизнью, после того как эта жизнь обрушилась на него самой страшной своей стороной, по-

сле того как он был вынужден покинуть родину, спасаясь от преследований фашистских оккупантов, после того как он своими глазами увидел все ужасы нацистского варварства, — он создал своего «Свидетеля из Варшавы» — произведение, независимо от его чисто-эстетических достоинств заслуживающее глубокого уважения, ибо рождено оно кровью сердца человека-художника... Удивительно ли после этого, что в последние годы жизни Шёнберг стал говорить о том, что музыка должна быть понятна людям...

<...> Искусство — часть жизни. Как же может оно быть свободным от ее влияния! Художник, пытающийся освободиться от влияния общества, от связи с жизнью, будет похож на дерево, которое стремилось бы освободиться от корней, связывающих его с землей и, следовательно, питающих его.

Художник, утерявший связи с народом, с обществом, с реальной жизнью, устремляется обычно в дебри формального изобретательства, самоцельных экспериментов, умозрительных конструкций. Но чего он может достичь, если дыхание жизни и голос народа, если живые и непосредственные человеческие чувства исчезли из его творчества! «Великая музыка всегда идет от сердца». Слова эти, сказанные замечательным художником нашего века Морисом Равелем, никогда не теряют своей жизненной силы!..

Молодой человек, рискнувший встать на увлекательный, благородный, но трудный путь искусства, должен серьезно подумать над всеми этими проблемами. Он должен отчетливо осознать цели, которые ставит перед собой. Он должен выработать основные, важнейшие принципы, которые, сохраняя за ним полнейшую свободу выявления индивидуальных склонностей, вкусов и тяготений, уберегут его в то же время от бесцельных и опасных блужданий в идейных и эстетических потемках. Эти принципы должны помочь ему найти свое место в жизни, в обществе. Связь с передовыми идеями современности поможет ему избежать распространенной в искусстве нашего времени эпидемии индивидуализма. Он должен относиться к творчеству как к важнейшему делу всей своей жизни, ставить искусство выше самого себя, выше своего личного успеха, своей карьеры. «Любить искусство в себе, а не себя в искусстве» — эти замечательные слова великого реформатора русского театра К.С.Станиславского должны бы стать первой заповедью для всякого, кто хочет пойти по пути искусства.

Если молодой художник входит в жизнь недостаточно вооруженным в идейно-эстетическом отношении, он легко может уподобиться щепке, которую будут швырять во все стороны волны бурной жизни современного искусства.

Предоставить такого неопытного, беспомощного пловца самому себе — не лучший способ научить его плавать.

Отсюда встает серьезнейший для современного искусства вопрос о воспитании молодого человека, посвятившего себя искусству, человека, который будет создавать искусство. И я думаю, что было бы весьма своевременно обсудить вопрос о созыве международной конференции педагогов, обучающихся и воспитывающих молодых композиторов, художников, ваятелей и т.д. Ведь в руках этих педагогов находится, в сущности, будущее нашего искусства!

* *

*

Искусство создается о человеке. Здесь мы еще больше подходим к проблеме содержания в искусстве. Для крупнейших творцов прошлого человек, его богатый и сложный внутренний мир, его многообразная личная и общественная жизнь всегда являлись главной темой искусства, основой его содержания. События, составляющие многовековую историю человечества, народные движения, преобразовывавшие человеческое общество, самые различные проявления народной жизни, радости и страдания человека, вечные проблемы жизни и смерти, широчайший диапазон душевных переживаний и поведения человека — от жертвенного героизма во имя счастья человечества до нежнейших вибраций любящего девичьего сердца, — вот о чем повествует нам подлинное искусство всех времен и народов.

«Человечность» искусства, пожалуй, с наибольшей силой обнаруживает себя именно в музыке. Музыка воплощает жизненное содержание в первую очередь и главным образом сквозь призму человека, его мыслей и чувств, его восприятия жизни. Музыка не описывает и не показывает человеческих чувств — она непосредственно их воплощает. В истоках музыки, в основе ее лежит человеческий голос — поющий и говорящий, и ритм человеческого движения...

Я только что вспоминал слова Мориса Равеля: «Великая музыка всегда идет от сердца». Позвольте теперь напомнить слова, начертанные великим Бетховеном на последней странице его «Торжественной мессы» — «От сердца к сердцу». В этих словах — неумирающая истина подлинного искусства: рожденное человеческим сердцем, оно всегда найдет путь к множеству других сердец...

Когда слушаешь или играешь лишенные сердечного тепла, созданные конструктивистским методом сочинения композиторов, не слишком скромно именующих себя представителей музыкального «авангардизма», становится горько, обидно и стыдно за тех, кто во имя сенсации, моды либо в силу полнейшей своей творческой немощи профа-

нирует самое, быть может, чудесное, что было создано человеческим гением, — искусство.

Идущий впереди никогда не нуждается в том, чтобы на нем висела табличка с надписью — «авангард». И не потому ли представители всевозможных конструктивистско-формалистических, антигуманистических течений современного искусства настойчиво провозглашают себя «авангардом» современного искусства, что такая самореклама представляется им единственным способом обратить на себя внимание?..

А вот в творчестве настоящих художников и в наше время человек по-прежнему остается в центре внимания. Человечность содержания по-прежнему может считаться важнейшим критерием подлинного искусства...

*
*
*

Искусство создается для человека. Этот аспект рассматриваемой темы имеет первостепенное значение в искусстве нашего времени. На вопрос о том, для кого создается искусство, великие мастера прошлого отвечали без всяких колебаний. Искусство, обращенное к миллионам, искусство, которое должно высекать огонь из человеческих сердец, — это было идеалом не только одного Бетховена. История не знает настоящего художника, который не обращался бы своим искусством ко многим людям, который сознательно отворачивался бы от своих слушателей, не дорожил бы их признанием.

«Я желал бы всеми силами своей души, чтобы музыка моя распространялась, чтобы увеличивалось число людей, любящих ее, находящих в ней утешение и подпору». Эти слова, сказанные когда-то великим русским композитором-гуманистом Чайковским, отражают направленность эстетических воззрений и самого творчества каждого подлинного художника настоящего и прошлого, художника, осознающего свою ответственную и почетную роль в человеческом обществе, понимающего, что искусство, создававшееся на заре своей истории народом, должно народу и принадлежать.

Однако как логический шаг в развитии современных абстрактно-формалистических течений в искусстве, опирающихся на лозунг «искусство для искусства», возник и лозунг: «искусство для немногих». Лозунг этот возник, несомненно, из стремления оправдать неприятие такого искусства широчайшими кругами слушателей, чье здоровое восприятие жизни и искусства решительно протестует против нелепостей античеловечных, конструктивистских течений в современном искусстве. «Широкие круги слушателей утра-

тили всякий интерес к нескончаемому потоку произведений, в которых погоня за чистой формой вытеснила сердечность и теплоту», — справедливо писал Луи Дюрей...

Нет, настоящие художники не только в прошлом, но и в нашу эпоху думают иначе. «Настоящая слава может прийти лишь от масс», — говорил Клод Дебюсси. «Музыка должна обращаться к народу», — писал Артур Онеггер. «Я придерживаюсь того убеждения, — утверждал Сергей Прокофьев, — что композитор, как и поэт, ваятель, живописец, призван служить человеку и народу. Он должен украшать человеческую жизнь и защищать ее. Он прежде всего должен быть гражданином в своем искусстве». Вот подлинно гуманистическая философия искусства!..

Без всякого опасения вступить хоть в малейшее противоречие с истиной, я готов утверждать: искусство, перестающее служить человеку, перестает быть искусством.

* * *

*

Таковы единственно возможные, с моей точки зрения, ответы на вопросы, вытекающие из проблемы «человек в искусстве». Верность этой точки зрения подтверждается сорокалетним опытом развития советского искусства, познавшего остроту борьбы самых противоположных воззрений, испытывавшего и горечь неудач, и радость побед, искусства, выковывывавшего свои идейно-эстетические принципы в тесной связи с жизнью и борьбой, с мыслями и чувствами своего народа...

В Самое драгоценное, чем обладает сам человек и что важно знать учителю музыки в своей работе — это система эмоциональных эталонов-ощущений, которые есть внутри нас и которые, развиваясь, трансформируются в сильные осмысленные чувства. По ним мы выверяем, насколько мы понимаемы для других, через их призму мы определяем другим определенные требования или претензии. Они незримо наполняют духовным смыслом мир человеческих отношений.

...Опыт мирового искусства утверждает нас в мысли, что только правдивое искусство, связанное с жизнью, с передовыми идеями современности, искусство, проникнутое подлинным гуманизмом, способно по-настоящему увлечь многих людей, доставить им радость, помочь им в их жизни, труде, борьбе. А ведь подлинное искусство для этого и существует. Оно несет с собой красоту и благородство. Оно доставляет людям эстетическое наслаждение, воспитывает в них лучшие чувства, облагораживает и обогащает их духовный мир. И, что особенно важно подчеркнуть, подлинное искусство, рожденное живым, трепетным человеческим сердцем, сближает людей,

способствует взаимному пониманию, взаимному влечению и дружбе между различными народами.

Да, искусство — не забава, не пустое развлечение, а важная и серьезная форма общественной деятельности человека, глубоко связанная со всеми сторонами жизни общества, в котором живет и творит художник.

Об этом говорит весь опыт развития мирового искусства, весь опыт крупнейших зарубежных художников современности, к творчеству которых мы относимся с глубоким интересом и уважением. И если есть нечто, что в конечном счете ставит в один ряд таких разных мастеров музыкального искусства, как Бетховен и Моцарт, Верди и Бизе, Глинка и Чайковский, Мусоргский и Рахманинов, что в наш век сближает Равеля и Дебюсси, Яначека и Бартока, Прокофьева и Шостаковича, то это нечто может быть сформулировано как идейно-эстетическая основа всякого подлинного искусства: *искусство, создаваемое человеком, создается им о человеке и для человека...*

Брюссель, 1958

ИЗ ОПЫТА НАБЛЮДЕНИЙ КОМПОЗИТОРА — МУЗЫКОВЕДА — ПЕДАГОГА*

Вступление

Школьные программы, учебники и методические разработки помогут ему [педагогу] в какой-то степени распределить учебный материал по урокам на протяжении всего года. Только на один вопрос не ответит ему ни одна книга, ни один учебник, ни одна программа: «Как рассказывать детям о музыке?» В то же время увлекательная беседа, живое слово о музыке, способное определенным образом настроить сознание юных слушателей, составляет одну из важнейших частей всей музыкально-воспитательной работы.

Самая, казалось бы, сложная музыка становится доступной, если слушатели эмоционально подготовлены к ее восприятию, как должен быть подготовлен, настроен на нужную волну радиоприемник или телевизор для принятия именно этой, а не какой-либо другой волны. Со временем, по мере накопления опыта слушания музыки, в человеке вырабатывается способность к «самонастройке», однако умное и увлекательное слово, сопровождающее концерт, обычно с благодарностью воспринимается даже весьма музыкально квалифицированными слушателями. Что же ка-

* Фрагменты из книги: Как рассказывать детям о музыке (из опыта наблюдений). М., 1977.

сается аудитории мало подготовленной и тем более вовсе не подготовленной, то без преувеличения можно сказать, что от того, какое это слово и как оно будет сказано, зависит или успех концерта, или полная его неудача...

...По окончании моего авторского вечера во Дворце культуры дальневосточного шахтерского города Артема директор Дворца спросил меня:

— Довольны вы тем, как слушали вас мои ребята?

— Да, очень!

Действительно, зал, заполненный преимущественно рабочей молодежью, слушал музыку, перемежавшуюся с разговором об исполнявшихся сочинениях, с большим вниманием. А программа была не такой уж простой: «Сонеты Шекспира», Импровизация и Концерт для скрипки, фортепианные Прелюдии, Сонатина...

— Это потому, — продолжил свою мысль директор, — что вы просто и понятно рассказали им о музыке, как нужно настроили (!) их. А вот недавно приезжал к нам из Москвы известный пианист. Народу в зале собралось много — не часто к нам столица хороших артистов присылает. Вышел он на сцену, сел за рояль, а в зале шумно — не привыкли они еще к фортепианной музыке. Тогда пианист встал, подошел к рампе — и зал сразу затих. Подумали, должно быть, что он сейчас им объяснит что-нибудь про музыку, какую играть будет, — они любят, когда с ними запросто разговаривают. А он сказал: «Я сейчас вам сыграю сонату Бетховена опус десять до минор». И тут сразу как будто непреодолимая стена между ним и залом выросла. Музыка красивая, и играл он красиво, а почти никто не слушал, даже уходить из зала начали. Получилось у него вроде как будто сам он умный, знает, и что такое опус, и что такое до минор, а ребята в зале глупые — ни про минор, ни про опус ничего не знают. А вот про Бетховена, про его музыку он ничего не сказал. И не сумел их настроить, как надо бы!..

Директор, видимо, прилагал много усилий для духовного развития своих слушателей, и, я думаю, именно поэтому рассказ его был проникнут какой-то особой горечью и досадой.

О многом заставил меня задуматься этот рассказ. Как никогда остро почувствовал я огромную роль слова в массовом музыкальном просвещении. Еще раз понял, как не правы те, кто утверждает, будто музыка достаточно убедительно говорит сама за себя, что для ее восприятия не нужны никакие «разговоры», никакие «пояснения», что любые слова о музыке обязательно ведут к упрощению и вульгаризации, обязательно отводят внимание слушателей

от самой музыки в область чуждых ей «околомузыкальных» ассоциаций.

Что касается «вульгаризации» и «упрощения», то отрицать эту опасность, достаточно часто встречающуюся и в устном, и в напечатанном слове о музыке, конечно, невозможно. Но ведь есть и другая опасность — опасность снобистского формализма. Формализм и вульгаризаторство — это те своеобразные Сцилла и Харибда, на подводных рифах которых часто гибнут благие намерения педагогов, лекторов, пропагандистов, стремящихся обогатить своих слушателей-читателей познавательным материалом и быть при этом доступным, понятным. Нередко, увы, педагогически-просветительский корабль ухитряется одновременно зацепиться за обе опасности. Тогда уж тонет не только корабль, но вместе с ним и все надежды вызвать хоть каплю интереса и любви к музыке у тех, на кого держал свой курс этот незадачливый корабль. Но отрицать на этом основании правомерность разговора о музыке вообще — более чем неразумно.

О том, какую важную роль в воспитательно-педагогической работе играет слово, прекрасно сказал выдающийся педагог, мудрый, тонкий и добрый воспитатель В.А.Сухомлинский: «Слово учителя — ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу».

Каким же должно быть это слово в музыкально-воспитательной работе? Как и где его надо искать? Я думаю, что ответить на этот вопрос можно только общими усилиями всех, кто сам накопил опыт и кто наблюдал за работой своих товарищей в этой области. Мы обязаны вспомнить и свой опыт, и свои наблюдения, проанализировать их, записать и тем самым оказать посильную помощь прежде всего молодым учителям-воспитателям и лекторам-пропагандистам, особенно на первых порах их нелегкой деятельности. Наш долг сделать это.

Именно ощущение долга перед моими молодыми коллегами и заставило меня взяться за написание этой книги. Я знаю, что написать ее будет очень трудно, и поэтому заранее вижу ее несовершенство. И все же решился...

Главная задача

При каких бы обстоятельствах мы ни беседовали с детьми о музыке — в зале во время концерта-беседы или лекции, в пионерском лагере на музыкальном сборе или на занятиях школьного клуба любителей искусства, — мы ни на секунду не должны забывать о главной своей зада-

че: заинтересовать слушателей музыкой, эмоционально увлечь их, заразить их своей любовью к музыке. Если хоте-

NB Музыка способна выступать в качестве мощнейшего посредника между индивидуальностью человека и жизнью. Она, как никакое другое искусство, способна напрямую «обращаться» к его внутреннему миру и выводить на широкие обобщения.

Часто на уроках музыки я задавал ученикам вопросы: «Что такое грусть, радость, обида, задумчивость?» и т.д. Конечно же, для каждого из них это до боли знакомые состояния, но определенных под ними нет и быть не может. Но как только начинает воздействовать на них тот или иной музыкальный образ, дети откликаются на него созвучным ощущением.

Так возникает уникальность тончайшего диалога, который и есть важное связующее звено между личностью и окружающей жизнью. Он выводит ее вначале к интуитивному, а затем к осознанному ощущению таинственных связей между природой и человеком, между людьми, к ощущению того, что музыка и жизнь есть единое неразрывно целостное пространство, в котором все взаимообусловлено, взаимозависимо и взаимообогащаемо.

те, это даже не задача, а, как говорил К.С.Станиславский, *сверхзадача* всей музыкально-воспитательной работы с детьми, которой должны быть подчинены все остальные задачи.

Интерес к музыке, увлеченность музыкой, любовь к ней — обязательное условие для того, чтобы она широко раскрыла и подарила детям свою красоту, для того, чтобы она могла выполнить свою воспитательную и познавательную роль.

Тот, кто музыкой по-настоящему увлечен, кто заинтересовался ею и полюбил ее, уже находится под ее властью и испытывает на себе ее покоряющую, могучую силу — сознает он это или не сознает. Любые же попытки воспитывать и обучать чему-нибудь при помощи музыки того, кто музыкой не заинтересовался, не увлекся, не полюбил ее, обречены на неуспех. Разумеется, это относится не только к музыке, но и к любому искусству.

Поэтому на вопрос: «Как рассказывать детям о музыке?» — мы прежде всего должны ответить: так, чтобы увлечь, заинтересовать их музыкой! Казалось бы, это так понятно, так элементарно ясно, однако как это трудно и, более того, как часто этого не понимают те, кто берет на себя смелость выйти с разговором о музыке перед юной аудиторией.

На протяжении своей жизни я слышал много лекторов, выступавших перед детьми с рассказами о музыке, читал много обращенных к юным читателям книг о музыке. И всегда за услышанным или прочитанным я ясно ощущал одну из

двух возможных позиций. Одни стремились увлечь своих слушателей или читателей. Другие ставили перед собой задачу сообщить им те или иные сведения. Разговор первых обычно носил характер свободной, непринужденной беседы, вторые чаще всего облекали свой разговор в форму учебной лекции. Первым, в случае удачи, удавалось установить с аудиторией живой, человеческий контакт. Вторые всегда оставались как бы над своей аудиторией, а вернее, в стороне от нее. Первые достигали обычно счастливых результатов. Результаты вторых почти всегда оставляли желать лучшего. Во многих случаях они лишь отталкивали от музыки своих слушателей.

Я никогда не забуду, как один весьма квалифицированный педагог консерватории вел в Колонном зале Дома Союзов беседу со школьниками общеобразовательных школ о симфоническом оркестре. Этому педагогу можно было позавидовать: в его распоряжении находился один из лучших московских симфонических оркестров. Он имел возможность сформировать любую программу, определить круг исполняемых произведений и отдельных фрагментов, которые по ходу лекции могли быть исполнены. Перед ним был полный зал жадных слушателей. И наконец, какая интересная, какая увлекательная тема!

Программа могла быть очень яркой. Вспомним хотя бы симфоническую сказку Сергея Прокофьева «Петя и волк», Симфонические вариации Бенджамина Бриттена на тему Перселла... Ведь оба эти сочинения были написаны со специальной целью — познакомить слушателей (прежде всего юных слушателей) с симфоническим оркестром, с тембрами отдельных инструментов и оркестровых групп. А прокофьевская сказка в очень доходчивой форме раскрывает, кроме того, образные, выразительные возможности отдельных оркестровых тембров. Вспомним «Болеро» Равеля — блестящую оркестровую пьесу, словно специально написанную для постижения возможностей тембрового и динамического развития симфонического оркестра. А «Испанское каприччио» Римского-Корсакова...

Трудно даже представить себе, что лектор, решившийся рассказать своим юным слушателям о симфоническом оркестре, откажется от такой неоценимой помощи выдающихся композиторов. Увы, в том случае, о котором идет речь, произошло именно так: ни Прокофьев, ни Бриттен, ни Равель, ни Римский-Корсаков не прозвучали. Но дело даже не в этом, не в программе.

В первом отделении лектор сообщил слушателям «общие сведения» о симфоническом оркестре. На эстраду выходили сперва исполнители на струнных инструментах, потом на деревянных духовых, потом на медных... Ударные

почему-то отсутствовали в этом «параде тембров», хотя сами инструменты уже стояли на эстраде. Лектор называл инструменты и просил некоторых музыкантов (непонятно, почему только некоторых, а не всех) извлечь из своего инструмента несколько звуков. Какие-то звуки издал скрипач, потом альтист, потом виолончелист... Сидевший рядом со мной пяти-шестиклассник дернул соседа за рукав: «Вот этот здорово даст сейчас!» — он имел в виду безмолвствовавший контрабас... Но лектор почему-то даже не произнес его названия и пригласил на эстраду группу деревянных духовых, потом — медных. Ни один из инструментов не сыграл ни одного отрывка из какого-либо сочинения, ни одной мало-мальски осмысленной, характерной для данного инструмента фразы. Ни одна группа не сыграла вместе ни одного такта. Это был не просто школьный «урок инструментоведения», это был плохой «урок инструментоведения».

Ребята в зале — сперва шепотом, потом почти в полный голос — стали переговариваться на более волнующие их темы. Мои соседи, чей интерес к контрабасу не был удовлетворен, затеяли спор о том, что в этом зале было «раньше»: один полагал, что «ресторан для богачей», другой авторитетно утверждал, что тут устраивались «царские балы». Не придя к соглашению, они замолчали и стали зевать. После антракта я их больше не видел.

Во втором отделении большой симфонический оркестр занял всю сцену. Зато добрая половина зала зияла пустыми креслами. Я надеялся, что хоть теперь уважаемый лектор скажет ребятам о тех нескольких небольших произведениях, которые им предстояло прослушать, обратит их внимание на оркестровые особенности этих произведений... Увы, ничего этого не было, были убогие, трафаретные «аннотации», которые мы так часто слышим от «ведущих» на разного рода концертах или читаем на вкладках в программы...

Зато заключительная фраза лектора, обращенная им к залу, вернее — к остаткам зала, уже покидавшим свои места, просто потрясла меня. «Дать вам исчерпывающее представление о симфоническом оркестре в одной лекции, — сказал он, — конечно, невозможно. Но тем, кто заинтересуется *проблемами* (так и сказал «проблемами»!) симфонического оркестра и захочет изучить их подроб-

нее, я рекомендую очень интересную книгу — «Современный оркестр» Рогаль-Левицкого...»

Я надеюсь, что лектор ошибся, произнося это название. Вероятно, он имел в виду не пятитомное учебное пособие Д.Р.Рогаль-Левицкого, предназначенное для студентов теоретико-композиторских факультетов консерваторий, а книгу того же автора «Беседы об оркестре». Но много ли от этого изменилось бы? «Беседы об оркестре» отличаются от пятитомного «Современного оркестра» лишь отсутствием нотных примеров, но написаны на том же уровне сложности и скрупулезности и посвящены лишь формальному описанию инструментов оркестра, их истории и перечню сочинений, в которых они тем или иным способом использованы. Приведу лишь один пример, подобные которому можно найти чуть не на каждой странице: «...Современный вполне совершенный фагот своим возникновением обязан ряду выдающихся мастеров, среди которых, кроме уже перечисленных (несколькими строками выше названы «Эжэн Жанкур в содружестве с Бюффэ и Крамптоном». — *Дм.К.*), должно упомянуть еще Адольфа Сакса, Фредерика Трьёбэра, Карля Альменрэдера, Вильхельма Хэккеля и Тэобальда Бёма, клапанный механизм которого, изобретенный им для флейты, был применен спустя некоторое время, правда, не очень удачно, и на фаготе»*.

Как убийственно плохо нужно понимать задачу лектора, просветителя, пропагандиста, учителя, чтобы учащимся общеобразовательных школ, среди которых лишь ничтожная часть учится музыке, рекомендовать такую книгу!..

На протяжении двух часов общения с юными слушателями лектор ни разу не попытался увлечь их музыкой как живым искусством и симфоническим оркестром как формой воплощения самых глубоких и значительных композиторских замыслов. Он, привыкший вести уроки с будущими музыкантами-профессионалами, попытался провести такой урок и со школьниками, только урок «попроще», «полегче». А его слушатели вовсе не собирались слушать урок. Они отложили все свои дела и занятия, связанные со школьными уроками, вероятно, пожертвовали какими-нибудь развлечениями и пришли в воскресный день в Колонный зал в надежде услышать увлекательную музыку и увлекательный рассказ о ней, а получили скучный, упрощенный и плохой «школьный» урок.

Произошло то, что, увы, происходит не так редко: квалифицированный музыковед оказывается совершенно неквалифицированным воспитателем-пропагандистом. Он или забыл, или не знал о самом главном, о чем в свое

* Рогаль-Левицкий Д.Р. Беседы об оркестре. М., 1961, с.125.

время так просто и четко писал Б.В.Асафьев, разрабатывая принципы и методику музыкально-воспитательной работы с учащимися общеобразовательной школы: «...если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо категорически отвести в данном случае вопросы музыковедения и сказать: музыка — искусство, то есть некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают»*.

Забыл он и о мудром предупреждении А.В.Луначарского, сделанном им еще в 1918 году в «Основных принципах единой трудовой школы»: «...под эстетическим образованием надо разумеать не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее»**.

Но вот другой пример. Теперь уже не Москва, а пионерский лагерь «Орленок». Не Колонный зал Дома Союзов и не учебник, изданный для всей страны, а небольшая «музыкальная комната» одной из дружин лагеря. И не педагог крупнейшей в стране консерватории, а музыкальный руководитель дружины, можно сказать, «музыкальный пионервожатый».

В «музыкальной комнате» собрались пионеры. Зазывать их на беседы о музыке не приходилось — задолго до начала все стулья и скамейки были заняты. А вместе с пионерами — вожатые (не по «долгу службы», а тоже из интереса). На маленьком рояле лежит гитара — главное действующее лицо сегодняшней беседы. Это вызывает большой интерес, особенно среди старшеклассников: ведь гитара стала сейчас самым популярным инструментом среди молодежи.

Виктор Малов — так звали «музыкального пионервожатого»***, окончившего в свое время Ленинградскую консерваторию по классу фагота, а потом посвятившего себя музыкальному воспитанию детей и молодежи, — для начала проводит нехитрую игру: кто какие музыкальные инструменты знает? Сперва отвечают только мальчики. Когда их познания исчерпаны, добавления делают девочки. По-

* Асафьев Б.В. Избр. статьи о музыкальном просвещении и образовании, с.52.

** Революция — искусство — дети: Материалы и документы, с.102.

*** Фамилию лектора, выступавшего в Колонном зале, я не назвал, потому что не против него персонально направлена моя критика, а против некоторых типичных недостатков лекторской работы вообще.

том вопросы и ответы: что представляет собой тот или иной инструмент?

Вступительная часть беседы проходит в стремительном темпе. В ребятах вызвана активность, заработала память, появилось желание задавать вопросы. Теперь очередь за пластинкой.

Зазвучала никому не известная, необычная, интересная музыка. Проигрыватель внезапно остановлен: «Сколько инструментов играло эту музыку?» Ответ был единодушен: «Два!»

И это не удивительно — какой-то инструмент нежно «журчал» в высоком регистре, а другой поддерживал это журчание спокойными звуками в басу. Это услышали все. Но когда надо было ответить: какие это были инструменты? — голоса нестройно стали называть: «скрипка и арфа», «балалайка и гитара», «мандолина и контрабас», кто-то услышал даже тромбон...

«Стоп! — готовый разгореться спор прекращен. — Эту музыку играли не два инструмента, а всего один. Это была... гитара!..» Бурная активность ребят сменяется удивленным молчанием.

«Вы удивлены потому, что знаете только такую гитару», — музыкальный вожатый берет в руки инструмент, молниеносным движением надвигает на лоб заливчатую челку, подгибает колени, дико улыбается — злая пародия на доморощенных битлов — и, дрыгаясь неестественно скрюченной фигурой, начинает разъяренно бить по струнам, извлекая из них три элементарных аккорда... Это было так неожиданно и так остро, что ребята на секунду замерли, а потом своим громоподобным хохотом заглушили беднягу-гитариста... О, это был не просто веселый хохот, реакция на смешное зрелище! Это был умный ответ ребят на умно поставленный вопрос. Это было сатирическое посрамление одного из проявлений музыкального бескультурия — незаполненной пустоты в душах подростков, стремящихся к музыке, но не соприкоснувшихся еще с настоящей музыкой.

И так же внезапно, как начался этот почти театральный эпизод, так же внезапно он и закончился.

Из репродуктора проигрывателя снова раздались нежные, поэтичные звуки — такие богатые, что и в самом деле трудно было представить, что извлекаются они одним человеком из одного инструмента...

Музыкальные примеры сменяли друг друга, сопровождаемые очень краткими комментариями. Вот гитара, как она звучит в руках замечательной аргентинской гитаристки Марии Луизы Аниды. Здесь гитара выступает в роли солиста. А вот она становится аккомпаниатором: чудесная пе-

вица Надежда Андреевна Обухова поет в сопровождении гитары старинный русский романс. А теперь играют два виртуоза: балалаечник и гитарист соревнуются в блеске и свободе звучания, исполняя русские плясовые напевы. Последний образец — лучший гитарист XX в. знаменитый испанец Андрес Сеговия. Когда он гастролировал в Москве, крупнейшие наши музыканты — пианисты, скрипачи, дирижеры — приходили слушать в его исполнении музыку великого Баха. Юные «орлята» поражены тем, что на гитаре, оказывается, можно играть такую сложную и красивую музыку, как звучащая сейчас в их «музыкальной комнате» Прелюдия Баха.

Но вот примеры, поражающие богатством возможностей, которыми, к удивлению ребят, обладает гитара, закончены. Начинается рассказ о том, какой гитара была в разные — давние и близкие — времена. Рассказчик переходит к увлекательному повествованию о Паганини. О гениальном скрипаче Паганини. О том, как судьба свела его с молодой итальянкой — она решила спасти его от влияния дурной среды, в которую попал Паганини, чуть даже вовсе не забросивший музыку. О том, как они поселились в старинном замке над морем, как любили по вечерам заниматься музыкой. Молодая итальянка недурно играла на гитаре, и великий скрипач стал сочинять музыку для нее и для себя — для скрипки с гитарой.

— Может быть, все это было и не совсем так, — прерывает сам себя рассказчик, — но все равно, как это прекрасно!..

Одну за другой сочиняет Паганини шесть сонат для скрипки с гитарой. Партия скрипки очень трудна: Паганини ведь писал ее для себя — лучшего скрипача мира; партия гитары попроще — юная итальянка была всего лишь скромной любительницей музыки...

За высокими стрельчатыми окнами темно и тихо. Издалека, из-за скалы, на которой стоит замок, еле доносится тихий плеск волн. В зале горит несколько свечей, от которых разбегаются длинные, тревожно колеблющиеся тени... Паганини берет скрипку, юная итальянка садится рядом с гитарой в руках.

«...Может быть, все это было и не совсем так, но зато как это прекрасно...»

«Музыкальную комнату» наполняют поэтические звуки одной из шести паганиниевских сонат. Я никогда не забуду этих минут. Этой невероятной, по-особому напряженной тишины, когда начинаешь понимать, что слова о сердцах, открывающихся навстречу красоте и добру, не только слова... Мне показалось, что в воображении ребят их неказистая «музыкальная комната» превратилась в таинствен-

ную залу старинного итальянского замка... Все три части сонаты ребята и их вожатые выслушали с таким чутким

NB Несомненно, что Виктор Малов обладал бесценным даром — умением увлечь детей музыкой. Это умение, к сожалению, проявляется в педагогической деятельности учителя музыки не так часто, как этого хотелось бы. У того, кто оказался в школе в роли учителя музыки по призванию, он, несомненно, имеется. Но как их мало. Для того чтобы изменить эту ситуацию, надо вести соответствующую работу по выявлению тех, кто предрасположен к музыкально-педагогической деятельности, начиная с музыкальной школы, училища.

Проблема выбора профессии учителя музыки нуждается в серьезном психологическом сопровождении. Ведь внутреннее осмысление себя, своих личностных возможностей в процессе своего начального профессионального образования подвергается учеником постоянной коррекции. Динамика внутренних преобразований порой носит достаточно напряженный характер — от иллюзорного представления себя известным исполнителем до крушения этих надежд по мере осознания своих очень скромных для этого возможностей.

вниманием, какое мы привыкли видеть лишь в самых изысканных залах для камерной музыки, да и то не всегда...

Прозвучали последние аккорды сонаты. Тишина в комнате, казалось, стала еще глубже и напряженнее. Рассказчик чутко определил паузу, необходимую, чтобы ребята «пережили» только что услышанную красоту. И вдруг — какой опасный и одновременно тонкий педагогический прием: перед слушателями внезапно — никто даже сообразить не успел, как это произошло, — возник тот же скрыченный, подергивающийся гитарист, каких сейчас можно встретить не только на любой эстраде, но, кажется, и в любой подворотне, в любом поезде, на любой туристской прогулке... Но это длилось лишь несколько секунд. На этот раз никто из ребят даже не улыбнулся. Я думаю, это было высшей наградой Виктору Малову за его любовь к музыке, за его любовь к детям...

— А вы вот только такую гитару знаете! — он грустно улыбнулся и, ласково поглаживая инструмент, положил его на рояль.

Беседа закончена. Но ребята не хотят расходиться. И они не хотят расставаться с увлекшей их темой. Они просят своего «музыкального вожатого» вне всяких расписаний и планов провести с ними беседу, посвященную только Паганини, его музыке. И расходятся лишь после того, как такая беседа им обещана.

И беседа эта состоялась через неделю. К сожалению, я уже уехал из «Орленка». Но знаю, что ребята прослушали запись «Каприса»

Паганини, а потом «Рапсодии» Рахманинова для фортепиано с оркестром, созданной на тему этого «Каприса». И были восхищены этой музыкой.

Так юные «орлята» были подведены, во-первых, к пониманию одной из злободневных проблем современной музыкальной жизни — «бренчанье» на гитаре и подлинно артистическая игра на этом прекрасном, но так униженном сегодня и опошленном инструменте, а во-вторых, к далеко не такой уж простой классической камерной и современной симфонической музыке.

Увлечь, заинтересовать, вызвать любовь к музыке — вот к чему всегда стремится Виктор Малов в своих беседах с детьми и молодежью. И поэтому беседы эти всегда попадают в цель, приносят желаемые плоды.

Мне приходилось читать письма ребят, слушавших беседы о музыке в «Орленке», письма, написанные своему «музыкальному вожатому». Эти письма лучше моих слов расскажут о ценности часов, проведенных «орлятами» в их «музыкальной комнате». Вот некоторые примеры:

«Я раньше не знал, какой силой обладает музыка. В «Орленке» я это понял» (Гоша С., Якутская АССР, Крест-Хольджайская средняя школа, VIII класс).

«Вы многое дали мне не только в музыке. Вы помогли мне думать» (Елена А., Тамбовская область).

«Раньше я никогда не подозревал, что в музыке таится такая сила, такой глубокий смысл» (Алексей К., Смоленская область, деревня Дубровка).

«После занятий музыкой мне прибавилось силы воли» (Таня Р., Куйбышевская область, село Исаклы).

«До «Орленка» музыка казалась мне очень скучной. Сейчас я готова слушать ее все время» (Света К., Якутская АССР, Верхоянский район, поселок Батагай).

«Я почти не слушал классической музыки. Сейчас у меня другие взгляды. Приеду домой, буду слушать серьезные музыкальные произведения» (Павел П., Курганская область, село Петровское).

«Раньше я думала, что гитара — это одно бренчанье... Оказывается, для гитары писал Паганини, есть лауреаты гитары, как и фортепиано, скрипки. Я по-другому взглянула на этот знакомый и вовсе мне неизвестный инструмент» (Света Ш., Смоленская область, поселок Хислави-чи, VIII класс).

«Мне кажется, что я теперь глубже понял смысл жизни, я повзрослел» (Виктор С., Куйбышевская область, Сызрань, совхоз «Большевик»).

«Больше всего мне запомнилось произведение «Соната для скрипки с гитарой». Я первый раз услышала настоящую игру на гитаре. Музыкальные часы дали мне очень

многое, я стала по-другому смотреть на музыку» (Таня Г., Смоленск, средняя школа № 19, VIII класс).

«Встреча с музыкой стала для меня радостным событием» (Гена Б., г.Куйбышев, средняя школа № 122).

Эти письма — а число их очень велико — наглядно и убедительно показывают, какое благотворное воздействие на весь духовный мир детей и юношества оказывает музыкальное воспитание, когда оно находится в руках талантливой и умной педагога («Вы помогли мне думать», «...мне прибавилось силы воли», «...я глубже понял смысл жизни», «...я повзрослел»).

Эти письма подтверждают также глубокую ошибочность распространенного взгляда, будто так называемая серьезная музыка доступна только музыкально образованным людям. Этот взгляд нанес и продолжает наносить огромный урон делу музыкального просвещения широких масс народа и на практике зачастую приводит к разделению музыки, «неделимой и единой», — как писал еще в 1918 году Б.В.Асафьев, — на общедоступную и недоступную, а слушателей — на овец и козлищ, достойных и недостойных!»*.

Несколько лет назад я прочитал в одном автореферате, посвященном проблемам музыкального воспитания, вот какие слова: «Чтобы слушание фуг и прелюдий Баха, симфоний, сонат Бетховена, Брамса и других композиторов могло вызвать у человека подлинное эстетическое удовольствие, он должен понимать «язык» произведений. Произведение должно оживать перед ним как осмысленное структурное целое, а это требует *специального образования* (курсив мой. — Дм.К.), а не простого «привыкания уха», как иногда наивно думают». Итак, музыка — для музыкантов! А остальные музыки недостойны!

Эта глубоко неверная позиция вольно или невольно, но упорно внушалась широким слушательским кругам, особенно молодежи. Внушалась не только тем, что в концертах для «нефилармонической» публики чаще всего давалась и продолжает даваться музыка «попроще», «полегче», «поразвлекательнее», но и тем, что серьезная музыка часто подавалась и подается очень неумело, так что в лучшем случае кроме скептицизма и недоверия ничего вызвать не может (имею в виду и неумный отбор произведений, и слабое качество исполнения, и, что очень важно, неумелые, скучные, бездушные пояснения лектора, вступительные слова, беседы о музыке).

И почему такая странная альтернатива: или специальное (!) образование, или полная темнота, одно лишь «при-

* Асафьев Б.В. Избр.статьи о музыкальном просвещении и образовании, с.21.

выкание уха»?! Ведь есть же еще гигантская по масштабам и важности задача общего (*и при этом всеобщего!*) *музыкального воспитания*, цель которого — сделать каждого человека культурным слушателем музыки, способным любить и ценить серьезные произведения большого, великого искусства музыки...

*
*
*

На основе опыта и наблюдений я пришел к убеждению, что в разговоре о музыке, написанном ли, произнесенном ли, самое важное — ввести слушателя-читателя в ту атмосферу, в которой создавалось то или иное произведение, рассказать о тех жизненных обстоятельствах, при которых оно было задумано композитором и рождено. Музыкальное произведение, как все рожденное и живущее, имеет своих «родителей». «Родители» эти — композитор и жизнь. Каков бы ни был талант композитора и как бы высок ни был уровень его композиторского мастерства — он не в силах создать подлинного, жизнеспособного произведения искусства, если не был вдохновлен чувствами и мыслями, вызванными в нем реальной жизнью, ее радостями и печалью, ее борьбой, победами и поражениями, ее трагедиями и ее восторгами, если он творил отвлеченно от жизни, в отграниченной от мира пустоте лишь своего творческого воображения. Но не возникнет подлинное произведение искусства, каким бы *жизненным* ни был его замысел, если замысел этот не переплавлен в *художественный* замысел силой таланта и мастерства композитора.

Понять музыкальное (и вообще всякое художественное) произведение — значит понять его жизненный смысл, понять, как переплавил композитор этот замысел в своем творческом сознании, почему воплотил именно в эту, а не какую-нибудь другую художественную форму, словом, узнать, как, в какой атмосфере родилось данное произведение. Естественно, что слушателю не менее интересно узнать и то, как сложилась жизнь этого произведения, какие события случались в жизни автора и как они отразились на его судьбе.

Все это я называю *биографией художественного произведения* и глубоко убежден, что знание этих «биографий» и составляет основу *художественного образования* слушателей.

Возьмем лишь один пример, остановившись на произведении, чрезвычайно популярном в широчайших кругах даже очень мало подготовленных слушателей, на так называемой «Лунной сонате» Бетховена.

Сколько бы раз ни слушали мы эту волшебную музыку, она покоряет нас своей красотой, глубоко волнует мо-

гучей силой выраженных в ней чувств. Для того чтобы испытать на себе неотразимое воздействие «Лунной сонаты», можно, конечно, и не знать ее «биографии». Можно даже не знать и того, что название «Лунная» было придумано уже после смерти композитора поэтом Людвигом Рельштабом, хотя это название, глубоко противоречащее бетховенскому замыслу и самой музыке этой гениальной сонаты, направляет по ложному пути воображение слушателей, а нередко и исполнителей.

Но я не сомневаюсь все же, что любой слушатель — и самый искушенный, и самый неопытный — будет совершенно по-другому воспринимать музыку этой сонаты после того, как хотя бы в самых общих чертах познакомится с ее «биографией».

Я могу перед исполнением «Лунной сонаты» с большей или меньшей степенью обстоятельности разобрать ее «структуру, форму, фактуру». Могу сказать о том, что в сонате три части, но в отличие от норм того времени первая часть не быстрая, а медленная и что, вероятно, поэтому Бетховен назвал ее сонатой-фантазией. Могу сказать и о том, что все три части сонаты написаны в трехчастной форме, объяснить, чем эти трехчастности отличаются друг от друга, и даже дать эмоциональную характеристику музыке: печальная — первая часть, танцевальная — вторая, стремительно-бурная — третья и т.д. и т.п.

NB *Очевидно, что нечто подобное и происходило в начале моей педагогической деятельности, когда дети не могли понять, почему им надо осознавать элементы языка музыки, которые, оказавшись вырванными из контекста музыкальной ткани, превращались для них в бессмысленный набор понятий. Далее, почему им надо слушать музыку, которая так далека от них. Теперь мне очень хорошо понятны причины этого. Процесс слушания музыки (при отсутствии личностно-смыслового ориентирования на восприятие) не смыкался с внут-*

Но что даст моим слушателям такой анатомический разбор этой музыки?! В лучшем случае они, возможно, будут ждать, когда появится «побочная» или «заключительная» партия, когда, наконец, наступит «разработка» или «реприза». А быть может, такой разбор сочинения лишь помешает слушанию, отдалит от слушателей бетховенскую музыку, а их самих от музыки вообще?! (напомню эпизод с пианистом, игравшим Сонату Бетховена до минор опус десять).

Конечно, всякое знание обогащает человека, и отрицать полезность каких-либо знаний для человека, стремящегося приобрести их, приобщиться к искусству, было бы в высшей степени нелепо. Однако если знания эти носят лишь формальный характер, они не только бесполезны, но даже вредны, ибо

ренним миром ученика, не откликался на его представления о мире человеческих отношений и на все его животрепещущие вопросы.

Положение изменилось лишь с появлением новой программы по музыке, в которой все звенья системы музыкального образования сплелись в целостный организм, а предметом единой музыкально-творческой деятельности на уроке музыки стал сам ребенок, его чувства, его мысли, отношение к музыке, проявляемые в разных формах общения с ней. Каждый урок, каждая учебная четверть, каждый учебный год стали постепенно вести творческое развитие и художественное познание учащихся к осмыслению непреходящих духовно-нравственных ценностей в жизни человека.

способны превратить живое искусство в мертвую схему. Формальный анализ музыкального произведения можно уподобить своеобразной рентгеноскопии, когда на первое место выходят яркие контуры скелета, а живая ткань приобретает смутные, расплывчатые очертания. Под рентгеновскими лучами красавицу трудно отличить от уроды, великого гуманиста — от закоренелого подлеца. Не то ли происходит с музыкой под неумело и не вовремя примененными опасными лучами формального анализа?! Тщательнейший формальный анализ — одно из необходимых звеньев профессионального музыкального образования не только композитора и музыковеда, но и исполнителя. Но, как это ни парадоксально может показаться, высшее счастье для музыканта-профессионала, когда ему удастся забыть об «анатомии» музыки и наслаждаться ею так, как наслаждается простой любитель, не знающий ни реприз, ни разработок, ни форм, ни структур, ни фактуры.

И уж если говорить о том, как построена «Лунная соната», то, вероятно, в первой части следует об-

ратить внимание на непрерывное, безостановочное, словно застывшее в скорбном оцепенении движение триолей среднего голоса, на тяжелую поступь басов и почти неподвижную, с трудом выходящую за пределы одного звука мелодию. Во второй части, очевидно, надо подчеркнуть возникновение светлой, улыбчатой, но какой-то робкой танцевальности. А в финале — такую стремительность драматического потока музыки, которую не может остановить даже несколько раз возникающая лирическая мелодия. Она несется по волнам этого бурного потока и тонет в нем, не в силах спастись, отстоять себя...

Но этого будет мало, чтобы до конца ощутить и воспринять силу и красоту бетховенской сонаты. Самый краткий рассказ о трагической любви великого композитора к его ветреной ученице графине Джульетте Гвиччарди даст слушателю несоизмеримо больше любого, самого

тщательного разбора построения формы и фактуры «Лунной сонаты».

Познакомьтесь с «биографией» этой сонаты и вслушайтесь в нее не только своим слухом, но и всем своим сердцем. И, может быть, вы услышите в ее первой части такую безмерную скорбь, какой раньше никогда не слышали, во второй части — такую светлую и в то же время такую печальную улыбку, какой раньше и не замечали, и, наконец, в финале — такое буйное стремление вырваться из оков страданий и печали, о котором можно сказать только словами самого Бетховена: «Я схвачу судьбу за глотку, совсем согнуть меня ей не удастся...»

Вы будете увлечены музыкой, заинтересованы ею, вы непременно ее полюбите. И в сознании вашем сохранится не только она сама, ее прекрасное звучание, но и облик ее великого создателя, и та страничка живой жизни, не будь которой, может быть, и не родилось бы одно из лучших творений мирового искусства...

Чувство аудитории

В своей увлекательной книге «Размышления хирурга» профессор С.С.Юдин сопоставляет лекции медика-учителя с выступлениями артиста на сцене. Его острые наблюдения одинаково полезны и врачу, и артисту. Полагаю, что не меньше оснований есть для сопоставления артиста-чтеца с лектором-пропагандистом. Поэтому начну эту главу не с музыки, а с искусства художественного слова.

Вот какой факт приводит один из крупнейших наших мастеров этого искусства — Сурен Кочарян в своей интереснейшей книге «В поисках живого слова».

«Однажды случилось так, что предварительно объявленный мой концерт совпал с предвыборными днями в Верховный Совет. Дирекция клуба гостеприимно, широко и бесплатно распахнула двери перед избирателями своего района. В दो отказа полным залом наряду со взрослыми было очень много детей, пришедших сюда с родными. Не менее того было младенцев на руках кормящих матерей. В афише значилось: «Из цикла «Сокровища мировой литературы» — Шота Руставели «Витязь в тигровой шкуре».

Было бы бессмысленно в данной аудитории исполнять такую сложную композицию в нелегком для непосредственного восприятия поэтическом размере — шестнадцатистопном «шаири». Но как руководство клуба, так и «ходоки» из зала из внимания и уважения к аудитории настаивали на том, чтобы «не делать замены и исполнять именно то, что и было объявлено!».

Исполнять — бессмысленно: подавляющее большинство сперва не поймет, заскучает, а потом сорвет концерт, не дав дочитать его. Не исполнять — невозможно, ибо иной раз невозможно бывает доказать, что вынужденная замена продиктована интересами аудитории, а не прихотью и капризом исполнителя.

И я отважился прочесть весь концерт. Слушали внимательно, аплодировали и... просили: «Расскажите еще что-нибудь!» Как же мне удалось овладеть вниманием аудитории? Я позволил себе пересказать всю поэму как увлекательную сказку в прозе, в присущей сказочникам манере, не пропустив, однако, ничего из фабулы и свободно комментируя и разъясняя наиболее сложные места. Иными словами, я поступил так, как поступают многие авторы, поставившие себе целью донести до читателя то или иное произведение в более доступной форме. С детьми я общался как со взрослыми, они притихли, захваченные интересом разворачивающихся событий, взрослые восприняли эту форму как должное и слушали не менее внимательно. Руководство клуба было довольно: «Мы же говорили, что все будет хорошо!» И одному Богу и мне, грешному, было известно, какого напряжения мне стоило это «хорошо»...*.

Далее Кочарян пишет, как он «далек от мысли считать нормальными подобные вольности», что подобные «единичные» случаи можно оправдать лишь в той мере, в какой оправданы «частичные разрушения во время пожара, во имя спасения целого».

И все же я привел этот эпизод из концертной жизни Кочаряна как блестящий пример талантливой артистической находчивости. И особо я хотел бы подчеркнуть при этом, что основную свою задачу Кочарян увидел в том, чтобы «*овладеть вниманием аудитории*», и обратился для этого к форме «*увлекательной сказки*».

Рассказ Сурена Кочаряна очень поучителен. Ведь можно десять раз войти в одну и ту же аудиторию, скажем, в одну и ту же школу, в один и тот же класс, к одним и тем же ребятам, и десять раз оказаться перед разными аудиториями.

В первый раз неизбежно придется предстать перед своими слушателями как неизвестный им человек, которого они сперва обязательно будут внимательно разглядывать, изучать его рост, прическу, одежду, всю фигуру, будут прислушиваться не столько к тому, что он им говорит, сколько к тому, как звучит его голос, какова его манера разговаривать...

* Кочарян С.В. В поисках живого слова М., 1960, с.72—73.

Эти минуты первого знакомства очень важны, они часто решают судьбу всей встречи, всей беседы, всей лекции (не говоря уже о будущих встречах, если они предполагаются). Именно в эти минуты юные слушатели решают для себя очень важный вопрос: кто к ним пришел и как им следует к нему отнестись. Вот почему никакая деталь не может рассматриваться как мелкая, незаметная, когда мы идем к детям. Важно все — и как мы одеты, и как мы причесаны, и какая у нас походка. Учитель, лектор, пионервожатый, одетый и причесанный аккуратно, красиво, но не вычурно,двигающийся и жестикулирующий свободно, но не развязно, говорящий достаточно громко и четко, но не крикливо, уже одним своим видом и поведением снимает множество «сложных проблем», неизбежно возникающих при первой встрече с детьми.

И вряд ли можно сказать, какой возраст оказывается здесь труднее. Младшие более непосредственны в своей реакции, старшие сдержаннее, но более критичны. Чем слушатели младше, тем откровеннее и дольше будет проходить это молчаливое знакомство. Впрочем, иногда и не такое уж молчаливое — кое-кто, может быть, станет даже обмениваться своими впечатлениями с соседом. Чем слушатели старше, тем вероятнее можно ждать от них иронического отношения к любому нашему промаху и желания поставить нас в трудное положение каким-нибудь «каверзным» вопросом.

Как начинать разговор — надо каждый раз решать самому, в зависимости от многих обстоятельств, которые иногда приходится взвешивать и оценивать за считанные секунды. Я всегда кажусь себе в эти секунды шахматистом, который оказался в цейтноте, еще не успев начать партию.

Одно я знаю наверняка: как бы шумно ни было в аудитории, ни в коем случае нельзя пытаться установить тишину и спокойствие при помощи трафаретных и, увы, ставших привычными в устах многих учителей и пионервожатых окриков: «Тише, ребята!», «Ну, хватит разговаривать!», «Прекратите шум!» и т.п. По-моему, это лучший способ отдалить момент наступления тишины и наверняка вызвать к себе неприязнь своих слушателей.

Как-то, войдя в школьный зал, где собрались учащиеся младших классов, я услышал реплику, неожиданно довольно громко прорвавшуюся у кого-то из моих малолетних слушателей:

— Ну и длинный!..

Вокруг раздалось хихиканье. Я заметил пронзительно-испуганный взгляд классной руководительницы, готовой, казалось, наброситься на своего провинившегося питомца. Я почувствовал, что должен опередить ее.

— Ты книжки Сергея Михалкова читал?..

— Читал, — тихо ответил «провинившийся», не понимая, конечно, что кроется за моим вопросом, таким же неожиданным, как и его реплика.

— А самого Михалкова когда-нибудь видел? — «Провинившийся» отрицательно покачал головой.

— Ну, так вот: он такого же роста, как и я. И очень давно, когда никого из вас еще на свете не было, а родители ваши были такие вот, какие вы сейчас, он сказал мне: «Знаешь, я пишу книжку про таких, как мы с тобой». Как ты думаешь, про какую книжку он тогда сказал?

Имя дяди Степы, не задумываясь, произнесли нестройным хором почти все, кто сидел в зале.

— Ну, конечно, про дядю Степу! Интересно, правда? — Ребята весело и дружно согласились.

— Только вот что запомните, ребята: про все, что растет, тянется кверху или построено в высоту, говорят не «длинный», а «высокий». Мачта на корабле высокая, дерево высокое, дом высокий. Дорога, река, коридор, линейка — вот это все уже может быть длинным. Человек бывает высоким, но не длинным. Вот я, например, очень высокий. А если ты меня назвал «длинным», какой же тогда ты рядом со мной? «Короткий», получается?..

Смехом закончилась эта совершенно непредвиденная прелюдия к беседе о музыке. Этот смех окончательно закрепил мой контакт с аудиторией. Теперь можно было начинать разговор о музыке. Но, конечно, неожиданно вторгшийся образ дяди Степы сделал свое дело, беседа пошла совсем не по тому пути, по какому я думал ее повести, идя в школу.

Такого рода неожиданности могут возникнуть всегда, в любой аудитории, в любой момент. Предвидеть их, разумеется, нельзя, но готовым надо быть постоянно.

* * *

*

...Неожиданная трудность подстерегала меня однажды в школе-интернате, где я встретился с ребяташками младших классов. Поначалу все шло гладко, привычно. Сперва я «выпытывал» у ребят, какую музыку они знают, какую любят, за что любят, что могут рассказать об этой музыке. Словом, всеми силами старался возбудить в ребятах интерес к непривычному, видимо, для них разговору о музыке, оживить их несколько хмурое, сдержанное настроение. Потом стали петь знакомые им песни, в том числе «Наш край» — песню, которая вот уже более четверти века служит мне добрую службу: через несколько лет после написания этой песни я почти не встречал ре-

бят, которые ее не знали бы и не пели. Но и сегодня часто встречаюсь с тем, что они не знают, кто эту песню сочинил. И когда выясняется, что перед ними стоит, разговаривает с ними и вместе с ними поет, аккомпанирует им на фортепиано или дирижирует ими тот самый человек — композитор, который сочинил эту знакомую им музыку, — отношения мои с аудиторией молниеносно становятся очень простыми и, не боюсь сказать этого, сердечными.

Но вот пришло, как обычно, время показать и спеть с ребятами «что-нибудь новое». Я принес с собой несколько песен из цикла «Разговор с кактусом» на слова В.Викторова и начал с песни, которую только что упоминал, — «Для чего нам построили дом». Начал читать стихи:

Дождь и лужа
за окном.
Снег и стужа
за окном.
Мяч футбольный
за окном.
Ветер вольный
за окном.
Зачем, зачем
нам выстроили дом?
Чтоб все, чтоб все
осталось за окном?
Дождь и лужа
за окном.
Снег и стужа
за окном.
Мяч футбольный
за окном.
Ветер вольный
за окном.

Вдруг передо мной ясно встала следующая фраза: «А мама довольна...» И в тот же момент я вспомнил, о чем меня предупреждали, когда мы ехали в этот интернат: там за редчайшими исключениями живут круглые сироты, нет у них ни пап, ни мам...

Что же делать? Я на секунду замолчал, посмотрел в развеселившиеся лица моих маленьких слушателей и увидел стоящих у стены двух пожилых нянь... Милые, как они меня выручили! Но как я жестоко, хоть и шутивно, «наказал» их: проглотив паузу, которую, возможно, никто, кроме меня, и не заметил, я, с хитрой улыбкой поглядывая на нянь, продолжил чтение стихов:

А няни довольны —
всё за окном!
Вот для чего
нам построили дом!

Весело смеялись и дети, и няни. Смеялся и я, радуясь тому, как мне удалось избежать чудовищной бестактности, которая неизбежно получилась бы, если бы я прочитал стихи так, как они написаны: «А мама довольна...»

Несколько лет спустя я прочитал книгу Сурена Кочаряна, отрывок из которой уже привел в начале этой главы. Сейчас я хочу снова вспомнить эту книгу, пронизанную чувством глубокой любви к искусству и к человеку. В ней я нашел эпизод, почти буквально совпадающий с тем, о котором я только что рассказал. Вот он: «В одной из московских больниц, где обширный коридор был превращен в зрительный зал, царил веселое оживление на исполнении «Шахразады», слышался частый смех, одобрително переглядывались и шепотом перекидывались репликами, словом, все шло, как и было задумано организаторами этого вида отдыха. Читал я легко и с удовольствием, счастливый от радости видеть просветленные глаза и улыбки на изможденных от недугов лицах.

Но вот я на подступах к афористически острой и саркастически едкой фразе: «Э, господин мой, разве не знаешь, коли больного снесут в больницу, его убьют там и в тот же самый день». Еще читая первую половину диалога: «Чего же ты не пошел в больницу?» — я уже обязан был предусмотреть неуместность такого ответа в *данной* аудитории. И я на ходу перестроил текст, придав ему совсем иное значение: «Э, господин мой, разве ты не знаешь, легко ли бедняку попасть в больницу?»*

Как видите, артист, читающий взрослым слушателям классическое произведение литературы, и музыкант, беседующий о музыке с маленькими ребятишками, могут оказаться в одинаково трудном положении. И любопытно, что независимо друг от друга оба нашли принципиально одинаковый путь преодоления этой трудности.

В сущности, в этом нет ничего удивительного: каждый, кто выходит перед аудиторией для того, чтобы рассказать ей о чем-либо, несомненно уподобляется в каком-то смысле актеру, выступающему с театральных подмостков перед зрительным залом. Только актеру, пожалуй, легче: ему помогают партнеры, грим и костюм, декорации и музыка, а главное — авторский текст, готовая роль. А кто помогает лектору-оратору? — Кафедра, графин со стака-

* Кочарян С.В. В поисках живого слова, с.71.

ном да микрофон... На таких помощников особенно не положишься.

Я на своем собственном нелегком опыте понял, что если мои слушатели недостаточно внимательно слушают меня и тем более если они перешептываются или просто смотрят по сторонам — виноват я. Никто больше! Только я сам! Или я перетянул беседу, и ребята устали. Или я не учел уровня их знаний и подготовки, и что-то оказалось недоступным их пониманию. Или я неудачно подобрал музыку. Или просто скучно веду с ними разговор. Таких «или» каждый раз перед нами возникает великое множество, и далеко не всегда удается все их избежать. Но сваливать собственную неудачу на аудиторию никогда нельзя. Аудиторий бесконечно много, все они разные, но к каждой из них есть свой «ключ». Обязательно есть! К сожалению, не всегда удается точно подобрать его. Слишком глубоко он бывает иногда запятан.

Я вспоминаю неудачи, промахи и ошибки, число которых было достаточно велико. И в каждом случае, к сожалению, когда это было уже поздно, я понимал, что вина была моя.

Один из таких промахов я всегда вспоминаю с особым волнением. К счастью, он не только не привел к полному поражению, но даже превратился в одну из самых счастливых моих встреч с ребятами.

Это было в тяжелейшую пору Великой Отечественной войны, в декабре 1941 года. В эти зимние месяцы вместе с другими руководителями Союза композиторов я был эвакуирован в Свердловск. Три месяца, проведенные там, я в качестве инструктора обкома комсомола по работе с молодежью устраивал и сам проводил беседы-концерты с молодежью, преимущественно с учащимися производственно-технических училищ. В Свердловск было тогда эвакуировано множество «ремесленников», как их тогда называли, из оккупированных фашистами городов. Очень многие из них оказались на Урале без родителей, даже не зная, где находятся их отцы и матери, живы ли, а зачастую, увы, зная, что они погибли...

Первая моя встреча с этими ребятами состоялась на «Уралмаше», где многие из них учились и работали. В большую комнату их набралось так много, что сидели не только на скамейках и подоконниках, но и на полу, почти вплотную к стоявшему сбоку плохонькому пианино. Ребята шли сюда прямо после работы — промерзшие, полуголодные, в промасленной рабочей одежде, усталые и хмурые. Думаю, что пришли они на нашу встречу не столько из интереса к музыке, сколько по выработанной привычке к дисциплине: сказали им, что надо быть на такой-то встрече, — они и пришли.

Мне никогда еще не приходилось встречаться с такой аудиторией, и я растерялся. Драматические сводки с фронтов, сумрачные ребята, почти дети, мужественно вставшие в один ряд со старыми рабочими и изготавливавшие пушки и танки, жестокая зима и отчаянная нехватка пищи, нелегкие условия собственной жизни и работы — все это перемешалось, и я почувствовал себя так, словно должен поднять тяжесть, которая мне совершенно не под силу.

Я стал говорить какие-то вялые слова о том, как музыка всегда помогала солдатам на войне, как песню любили революционеры, как она вместе с ними боролась за свободу. Рассказал о том, как любил музыку Ленин, как не мог обходиться без нее даже в самые трудные минуты своей жизни. И с каждым словом меня все острее пронизывала мысль о том, что сейчас этим ребятам, на чьи неокрепшие еще плечи жизнь взвалила такой непомерный груз, который и не всякому взрослому было бы легко выдержать, сейчас им все эти в общем-то верные, правильные слова совсем не нужны. Если они и не начали шуметь и переговариваться, то только лишь потому, что, видимо, слишком устали. Я почувствовал, что они не слышат моих слов, что слова эти исчезают в какой-то пустоте, полностью проходя мимо тех, к кому они обращены. Мне стало очень страшно. Зачем я мучаю этих хороших ребят, которым и без того трудно?!

И внезапно возникло решение: остановив самого себя почти на полуслове, я повернулся к сидевшим около пианино виолончелисту Александру Стогорскому и пианистке Наталии Балк и быстро перелистал захваченные ими на эту встречу ноты.

— Начните с этого, — я вынул «Мелодию» Глюка. Мои друзья-музыканты удивились.

— Может быть, лучше это? — Стогорский взял в руки ноты танцевальной пьесы современного автора.

— Ни в коем случае! Только «Мелодию» Глюка!..

Ребятам я сказал всего лишь пять слов: «Вы сейчас услышите прекрасную музыку...»

Потом уже, вспоминая этот необычный концерт, Стогорский говорил мне: «Я не помню, чтобы когда-либо в своей жизни испытывал такое же вдохновение, как тогда, в Свердловске, перед этими удивительными ребятами...»

С первыми же звуками божественной глюковской мелодии начало совершаться чудо. Чудо перерождения человека под влиянием музыки. Ребята словно оживали, распрямлялись, поднимали головы и, самое главное — менялись их лица, их глаза. В суровую жизнь этих ребят входило что-то совсем для них новое, во всяком случае в ту пору необычное и неожиданное. Оно, это новое, было

светлым, прекрасным и добрым. Вот чего как раз не хватало сейчас ребятам, хотя они, вероятно, и не осознавали этого. Сидящая на полу неподалеку от меня девушка, даже не пытаясь скрыть этого, тихо заплакала. Сидевший рядом с ней парнишка удивленно посмотрел на нее, отвернулся, и у самого по щекам поползли слезы...

Музыка кончилась. Ни одного звука, ни одного слова, ни одного хлопка... А потом кто-то из ребят тихо, но очень внятно сказал:

— А еще раз можно? — И дивная музыка вновь зазвучала, став как будто еще светлей, нежнее и ласковей...

Вот теперь, когда уже во второй раз Наталия Балк сняла руки с клавиатуры, а Александр Стогорский опустил смычок, раздались такие громкие аплодисменты, словно это был по крайней мере Малый зал Московской консерватории, а не тускло освещенная клубная комната «Уралмашзавода» военных лет. Музыка свершила свое чудо. Началось то, чего я меньше всего ожидал, но о чем больше всего мечтал, — ребята заулыбались, стали смеяться, пересаживаться с места на место, разговаривать и просить играть еще. И пошло множество всяких вопросов, как на обычной встрече со школьниками.

Пора было кончать, но ребятам, видимо, не хотелось расходиться. Узнав, что я сочинил музыку к кинокомедии «Антон Иванович сердится», которая только что вышла на экраны, ребята, часть которых уже ухитрилась посмотреть эту картину, просили меня рассказать о ней и исполнить какую-нибудь музыку. «Весенний вальс» Симочки пришлось сыграть дважды. Атмосфера была уже совершенно не похожая на ту, с которой началась эта такая для меня необычная встреча.

Очень многому научила она меня. Во-первых, ничуть не разуверившись в огромной роли, которую играет в общении с аудиторией слово о музыке, я понял, что не всегда слово должно предшествовать музыке, хотя, как правило, это должно быть именно так.

Впоследствии я иногда начинал встречу со слушателем с того, что безмолвно подходил к фортепиано и играл какую-нибудь пьесу — небольшую, но очень серьезную по настроению, сосредоточенную. В маленьком помещении, перед небольшой аудиторией обычно получалось хорошо. Перед большой — вряд ли получилось бы, и я никогда не рисковал делать это.

В случае с «ремесленниками» моя ошибка заключалась в том, что я, не имея еще в то время достаточного опыта, не учел особых условий встречи и состава аудитории. Не учел чрезвычайности времени, когда эта встреча проходила, и чрезвычайности обстоятельств, в которых тогда

жили, учились и работали мои юные слушатели. К счастью, я все-таки почувствовал это и вовремя передал слово самой музыке.

Но, очевидно, самое важное тогда заключалось в том, что музыка оказалась именно той, какая была нужна. Выбрав «Мелодию» Глюка, я действовал тогда чисто интуитивно: хотел, чтобы тихая, светло-печальная, медленная музыка как-то «приласкала» ребят. И только потом, гораздо позже, я понял, что есть в музыке удивительное одно свойство, которое дает нам полное право говорить, что она может быть — и действительно часто бывает — верным и добрым другом человека.

Но вот как неожиданно свойство это себя проявляет. Если мне очень плохо, очень тяжело и подойдет ко мне друг — станет ли мне легче, если он начнет рассказывать веселые истории, будет стараться рассмешить меня? От такой «дружеской поддержки» в полное отчаяние прийти можно, жить не захочется.

А если в такую минуту расскажет мне мой друг о том, что и с ним когда-то такая же беда случилась и поэтому он хорошо понимает, сочувствует мне и вместе со мной страдает, — мне сразу же легче станет. И особенно оттого, что друг мой — я-то это знаю — беду свою одолел, осилил свое горе. Значит, и я смогу осилить. Он словно бы принял на себя часть моего горя. Словно в прямом смысле получается, как в народе говорят: «Разделил с ним его горе», — или как удивительно мудро говорила Мусоргскому его старая няня, подметив глубокий смысл народного речения: «Горе можно только «разМыкать», а «разЪЯкать» никак нельзя...»

Вот музыка и обладает этой замечательной способностью становиться настоящим другом, умеющим не только радоваться вместе с нами, но и разделить наше горе, взять часть его на себя.

Композиторы прошлого и настоящего умело пользовались этим удивительным свойством, особенно наглядно проявляющим себя в музыкальном театре. Вспомним хотя бы заключительную сцену в «Риголетто», где Верди во много крат углубляет страдания несчастного горбуна, оказавшегося убийцей своей дочери, заставляя в эти минуты за сценой звучать цинично-легкомысленную, веселую песенку Герцога. Или обратный пример, когда скорбная, но высветленная изнутри музыка Прокофьева в большой мере примиряет нас со смертью Джульетты.

Вот так же, я думаю, «Мелодия» Глюка, согрев своим ласковым, хоть и печальным светом ребят на «Уралмаше», взяла на себя добрую половину их невеселых дум и чувств...

Активность аудитории

Если вы хотите, чтобы ваши юные слушатели были активны, — будьте активны сами; если хотите, чтобы они проявили интерес к музыке, — ощущайте этот интерес всегда в самом себе; если вы хотите, чтобы они полюбили музыку, — любовь к ней должна жить в вашем собственном сердце; если вы хотите научить их размышлять о музыке — размышляйте вместе с ними, не подменяйте живого движения своей мысли чтением «хорошо отработанного» текста. Если вы хотите, чтобы ваши юные слушатели с охотой шли на ваши беседы и лекции, с нетерпением ждали их, — вы сами должны очень любить их, они должны быть потребностью вашей души и вашего ума, независимо от того, входят они или не входят в круг ваших слушательных обязанностей.

Но все это, разумеется, лишь общая предпосылка, в опоре на которую каждый ищет свои пути, свои методы и приемы активизации слушателей. Здесь все индивидуально: и состав аудитории, и форма общения с ней, и избранная тема, и, конечно, мы сами — каждый со своими убеждениями, со своими задачами, со своим опытом.

Не думаю поэтому, чтобы кому-нибудь удалось составить некий «свод» методов и приемов активизации слушателей, равно пригодный каждому при любых обстоятельствах. Поэтому самое большое, на что я сейчас решаюсь, — это поделиться своим опытом, рассказать о своих наблюдениях.

Прежде всего, о *вопросительной* форме построения речи как важнейшем элементе всякой беседы. Мне думается, что именно здесь в первую очередь надо искать различие между лекцией и беседой. Конечно, вопросительно построенная речь не редкость и в лекции, но если там она «возможна», то в беседе она «необходима». Даже самые сосредоточенно-активные слушатели лекции всегда остаются слушателями, в то время как *слушатели* беседы хоть в какой-то мере, но обязательно являются *собеседниками*.

Настоящая беседа, беседа в точном смысле этого слова, уже в замысле своем должна предусматривать возможность вопросов ведущего беседу и ответов слушателей, особенно когда речь идет о слушателях младшего и среднего возрастов*.

Приведу несколько примеров из моих бесед разных лет. В самом начале одной из них («О вальсе»), говоря о том, что «есть такая область искусства, которая без музы-

* Я сейчас не имею в виду беседы на школьном уроке. Тема эта совершенно особая, и ей посвящена глава «Беседа на уроках в начальной школе».

ки не существует, просто без музыки не может жить!», я сам не называю, что это за область, а обращаюсь с вопросом к ребятам: «Какое же это искусство?» Они, разумеется, сразу же отвечают: «Танец!», «Хореография!»

Задавая такой простой вопрос, я, конечно, был убежден в том, что он не вызовет никаких затруднений даже у самых младших моих слушателей. Мне важно было другое: став участниками беседы буквально с первых ее минут, они уже ждут от меня вопросов и дальше. Чтобы не попасть впросак, начинают слушать с особым вниманием. Но этого могло бы и не случиться, будь первый вопрос потрудней. То, что на мой вопрос с легкостью смогли ответить буквально все слушатели, сразу же вызвало у них доверие к самим себе, веру в собственные силы. Как это важно! Это едва ли не важнейшее условие увлеченности, заинтересованности — краеугольный камень всякого педагогического начинания.

На следующие вопросы ребята отвечали уже более энергично, с явным удовольствием, стараясь опередить своих товарищей.

Но чтобы интерес аудитории не притупился, не угас, вопросы постепенно надо усложнять, чередуя более сложные с более простыми. Так, в беседе «О вальсе» второй вопрос требовал уже определения, что речь идет не вообще о танце, а именно о вальсе. На этот вопрос ребята тоже ответили все сразу и точно.

Потом надо было назвать имя композитора, «который так прославил вальс, что даже люди, не имеющие о музыке почти никакого представления, вальсы этого композитора знают и любят». Здесь голоса разделились: одни называли Шопена, которого я и имел в виду, другие — Штрауса, что, в общем, конечно, ошибкой не было (рассчитывать на то, что их мысль пойдет от вальсов Шуберта сперва к Шопену, а потом уже к Штраусу, я, конечно, не мог).

Затем ребята, прослушав песню М.Блантера «В лесу прифронтовом», определили название песни и имя композитора. Это, как я и предполагал, затруднений не вызвало — песня очень популярна. Однако ребята, к сожалению, далеко не всегда могут назвать имя композитора и особенно автора стихов даже в хорошо известных им песнях. Так было и в данном случае: саму песню, ее название знали все, фамилию композитора называли уже немногие, спросить фамилию поэта я не решился, памятуя один курьезный эпизод, случившийся во время моей встречи с воспитанниками одной московской школы.

Пели мы с ними разные песни. Спели «Бухенвальдский набат», «Песню о веселом ветре», «Наш край»... Потом я,

наиграв на фортепиано первые такты песни «Школьные годы», спросил: знают ли они эту музыку? Оказалось, что знают. Спели ее дружно и очень неплохо. Подпевали даже первоклассники, занимавшие, как им положено, первые ряды. Потом я решил спросить, знают ли ребята, кто сочинил эту песню. Автором музыки признали меня многие, но далеко не все. Когда же я попросил назвать имя поэта, чьи слова, кстати, ребятам очень нравятся, в зале воцарилось неловкое молчание. Ни один не мог назвать фамилию Долматовского. Я решил помочь и подсказал имя поэта — Евгений... Первым молниеносно и звонко проявил свою «эрудицию» кто-то из первого ряда: «Онегин!» Зал отсмеялся (громче всех смеялся сам «эрудит»). И тогда одна из старшеклассниц поправила: «Евтушенко». Никто не улыбнулся...

Возвращаясь к прерванному рассказу про беседу «О вальсе», должен добавить, что значительная часть зала без труда «узнала» вальс из «Маскарада» Хачатуряна, верно угадав и название сочинения, и имя его автора.

Хорошо это или плохо? Я не знаю... Не стану утверждать, что это лучший и тем более единственный способ активизации слушателей, но мне самому он почти всегда помогает достичь в этом направлении желаемой цели. Впрочем, несколько лет тому назад я получил письмо от одной пожилой учительницы. В этом письме, одобрительно высказавшись о моих радиобеседах с детьми, она убежденно, даже сердито «выбранила» меня за то, что я все время обращаюсь к ребятам с вопросом — «правда?», показывая этим, будто я не уверен в своей правоте и ищу подтверждения у слушателей...

Конечно, вопросительная форма построения беседы — прием не новый, хорошо всем известный и используемый достаточно широко как в устном, так и в письменном общении, особенно с детьми. Хорошая беседа и хорошая книга — это всегда хороший разговор. А хороший разговор всегда подразумевает интерес к мнению собеседника и, следовательно, не может обходиться без вопросов.

Это относится даже к таким условным формам общения, как радио и телевидение. Я почувствовал это и понял особенно ясно тогда, когда стал получать после своих радио- и телебесед письма, основная мысль которых, выраженная, конечно, по-разному, сводилась к одному: ребята, находившиеся на расстоянии сотен и тысяч километров от зала или студии, откуда транслировалась беседа, старались отвечать на мои вопросы, да не просто отвечать, а если удастся, обязательно опередить ответы других ребят, с которыми я вел непосредственный разговор.

«Мы радовались, когда оказывалось, что наши ответы были правильными», «Я только один раз ошибся, а все ос-

тальное ответил верно» — такие фразы в письмах доставляли мне огромную радость. Вопросы активизировали слушателей, делали их соучастниками бесед, преодолевая подчас огромные расстояния.

И все же, по моим наблюдениям, многие выступающие перед детьми лекторы и авторы, пишущие для детей книги о музыке, пользуются этим простым, обычным и естественным приемом мало, а порой неумело. Очевидно, это случается тогда, когда нет еще достаточного опыта или когда нет настоящего понимания детской психологии, а точнее — нет взаимопонимания со своими собеседниками. Ведь разговор (устный или письменный, но особенно, конечно, устный) может быть по-настоящему простым, обычным, естественным только в том случае, если вы хорошо знаете своего собеседника. А если вы его не знаете — вам не о чем спрашивать у него, и он сразу же почувствует, что его мнением вы не интересуетесь. Ему будет просто скучно участвовать в такой «беседе».

Очень действенной формой активизации аудитории служит прием *столкновения контрастов*. Яркий пример применения такого приема я привел в первой главе этой книги, когда описывал беседу В.Малова о гитаре в пионерлагере «Орленок». А вот случай из музыкальной жизни «Артека», где я провел первую в своей жизни беседу, а потом бывал почти ежегодно. Очередная беседа с артековцами была посвящена теме, интерес к которой, особенно у старших ребят, всегда очень велик, — о музыке «серьезной» и музыке «легкой».

Прозвучала запись русской народной песни «Матушка, матушка, что во поле пыльно?..». Прекрасная песня и прекрасное исполнение Людмилы Зыкиной! Часто давал я ребятам слушать эту песню, и, как правило, они просили ее повторить. Поразительное воздействие оказывает эта музыка, в которой на протяжении всего лишь трех минут раскрывается глубочайшая трагедия многих поколений русских женщин дореволюционной деревни. Повторить песню пришлось и на этот раз.

Юные артековцы слушали сосредоточенно, буквально не шевелясь. Не раздалось ни одного хлопка (как я люблю и ценю эту тишину после музыки, которую слушатели боятся разрушить...). Было ясно, что ребята по-настоящему восприняли всю серьезность, всю глубокую содержательность этой музыки. Как же дать им ощутить разницу между такой музыкой и музыкой легкой, бездумной, развлекательной, причем сделать это так, чтобы вывод они сделали не с моих слов, а сами, на основе собственного восприятия?..

Не произнеся ни одного слова, в полной тишине, я быстро сменил пластинку и, поставив рычажок громкости на

пределе, как это уже в то время любили делать на эстраде, обрушил на головы ребят громкую, остроритмизованную (но, между прочим, вовсе не плохую!) музыку в исполнении американского джаз-ансамбля Эдерлея... Ребята, на мгновение онемев от неожиданности, стали сперва улыбаться, потом смеяться все окровеннее и громче и не только переговариваться, но и дурачиться, нарочито дрыгать руками и ногами, оглядываться по сторонам... Словом, в зале возник развязный хаос. Не дав ему разбушеваться, я остановил проигрыватель... Снова воцарилась тишина... Я смотрю в ребята́и глаза и вижу что-то вроде смущения, неловкости...

— Что сейчас с вами происходило? Почему вы так тихо, словно загипнотизированные, два раза подряд прослушали простую народную песню, а услышав джаз, так внезапно распустились, разболтались, развинтились?..

Никто из ребят и даже никто из вожатых ничего не смог ответить. Похоже было, что они сами очень удивлены тем, что произошло, а что именно произошло — и в самом деле не понимали. Пришлось им помочь, ожидая от них самих лишь лаконичных «да» или «нет»...

Согласие было достигнуто без особого труда. Ребятам стало ясно (они это и поняли, и почувствовали), что когда слушали песню — прекрасную, выразительнейшую музыку, прекрасные, образно-содержательные стихи и столь же прекрасное исполнение — словно диалог матери и дочери, — все это, вместе взятое, заставило их *волноваться, заполнило их сердце и их сознание*, а когда началась облегченная, чисто развлекательная джазовая музыка — все сразу исчезло и из головы и из сердца. Громкое звучание и острый ритм ударили по нервам и вызвали лишь желание ни о чем не думать и двигаться!..

Я не стал противопоставлять один тип музыки другому, не стал утверждать, что одно — хорошо, а другое — плохо. Отложил это на конец беседы. А пока спросил: какую музыку они хотели бы еще послушать? Ответ был до удивления единодушным: «Серьезную!!!»

Я сыграл «Лунную сонату» — одно из любимейших произведений моих артековских слушателей на протяжении уже многих лет. И лишь после того как отзвучали последние аккорды бетховенской музыки, я подвел ребят к пониманию того, что русская поговорка «Делу — время, потехе — час», если ее, конечно, понимать не буквально, вполне уместна, когда речь идет о месте серьезной и легкой музыки в жизни человека. Острый контраст, — честно говоря, я не без страха решился прибегнуть к нему — решил успех этой беседы.

Вообще всякие *сдвиги, неожиданности* очень помогают овладевать вниманием аудитории, активизировать ее. Ино-

гда они оказываются уместными в середине беседы, иногда — в конце, а иногда — и в самом начале.

Я хорошо помню атмосферу крайнего удивления, возникшую в Колонном зале Дома Союзов, когда беседу о Бетховене, посвященную 200-летию со дня его рождения, я начал словами: «Незадолго до Первой мировой войны газеты всего мира сообщили о трагической гибели огромного океанского парохода «Титаник», предназначенного для регулярных пассажирских рейсов между Европой и Америкой. В открытом море «Титаник» наскочил на плавающую ледяную гору — айсберг и затонул».

Даже друзья мои, обычно не ждущие от меня каких-либо нелепостей, потом говорили, что они были совершенно ошеломлены таким началом. Однако это, вероятно, в самом деле более чем неожиданное начало (особенно для тех, кто не знаком с воспоминаниями М.Шагинян о С.Рахманинове, где рассказано о гибели «Титаника») сыграло свою добрую роль: внимание слушателей оставалось напряженным на протяжении всего вечера.

Приемы активизации аудитории, на которых я сосредоточил свое внимание, — *вопрос, контраст, неожиданность*, — конечно, хорошо известны любому опытному педагогу-лектору. Без них не обойтись в беседах о музыке. О неожиданности как очень действенном приеме, особенно в малоподготовленной аудитории, не привыкшей еще слушать музыку и тем более разговор о музыке, очень хорошо пишет в статье «Пионерский лекторий» опытный педагог-лектор М.Тунс: «Каждый лектор должен выработать свой прием привлечения всеобщего внимания до начала основной части лекции*. Например, если лектор задаст ребятам вопрос (чаще всего — сам на него отвечает), может быть, и не имеющий прямого отношения к теме последующей беседы, но интересующий всех, то действительно настанет момент всеобщего внимания. Привлекает внимание и необычное, неожиданное, интригующее начало лекции**».

В этом высказывании, в высшей степени разумном и полезном для начинающего педагога-лектора, помимо важных слов о необычном, неожиданном, интригующем начале беседы, я особенно хотел бы подчеркнуть мысль о возможности начать беседу с вопроса, не имеющего «прямого отношения к теме последующей беседы».

* М.Тунс разъясняет, что понятие «лекция» в применении к детской аудитории надо понимать условно, что «по существу это будет беседа (курсив мой. — Дм.К.) о музыке».

** Тунс М. Пионерский лекторий. — В кн.: Музыка — детям. Л., 1970, с.43—44.

Весьма вероятно, что эта мысль покажется ортодоксальным лекторам-музыковедам несерьезной, дилетантской и даже вредной, но она отлично укладывается в то плодотворное русло музыкально-воспитательной работы, лозунгом которого, как я уже напоминал в начале книги, Б.В.Асафьев настоятельно предлагал сделать требование (!): «В сторону от профессионализма!» Уверен, что каждому мало-мальски опытному педагогу-лектору знакомо то ощущение, которое я испытал в описанном мною эпизоде, когда неожиданно вторгшийся в начале беседы о музыке и *не имеющий никакого отношения к теме* этой беседы образ дяди Степы не только спас начало беседы, но, возможно, определил весь ее удачный ход. И не думаю, что кто-нибудь из моих коллег осудит меня за такой «немузыкальный прием»...

Не раз приходилось мне наблюдать, как хороший педагог-лектор, широко используя приемы вопросов, контрастов и неожиданностей, достигал отличных результатов там, где мне это казалось совершенно невозможным.

Прежде всего я хочу назвать здесь имя Наталии Ильиничны Сац, чьи беседы с детьми (они ее называют не иначе, как «тетя Наташа»!) на протяжении многих лет служат примером и образцом для каждого из нас, кто решился выйти перед юной аудиторией с рассказами об искусстве.

Услышав «тетю Наташу» в созданном ею первом в Советском Союзе (и в мире!) театре для детей, я был восхищен и поражен тем, как она на протяжении нескольких часов буквально держала в своих руках огромное количество ребятишек, большинство которых никогда до того не бывали еще в театре и попросту не знали, что такое театр и как себя надо вести в нем.

Мастерство, с которым Наталия Ильинична молниеносно овладела залом, казалось непостижимым чудом. Потом я понял, что «чудо» это заключается в способности Наталии Ильиничны разговаривать с массами ребят так же, как с одним, с двумя, с тремя собеседниками, — так же просто, естественно и увлеченно (зная Наталию Ильиничну много лет, берусь утверждать, что увлеченность — это постоянная, присущая ей «форма существования»!). Убежден, что естественность, простота, ненадуманность — главный ключ к детскому сердцу, и владеет этим ключом Наталия Ильинична в совершенстве.

И все же мы отлично знаем, что в любом искусстве, в том числе в искусстве общения с аудиторией, высокая простота не равнозначна жизненной, бытовой простоте, а возникает как результат высокого художественного и интеллектуального мастерства. И чем оно выше — это мастерство, — тем меньше мы его замечаем. Таково и мастерство Наталии Сац.

КАЖДЫЙ КЛАСС — ХОР?*

В 1982 году перед участниками Ленинградской областной конференции учителей музыки выступили три детских хора. Хор III класса Толмачевской средней школы Лужского района (учительница Л.П.Гуляева) исполнил «Заход солнца» Грига, современную народную песню «Шел ленинградский паренек» и «Песню итальянских пионеров» (с солистом); хор IV класса Пламенной школы Гатчинского района (учительница Р.К.Раудмунд; занятия велись по программе III класса) исполнил две русские народные песни «Вниз по матушке по Волге» и «Со вьюном я хожу», песню азербайджанского композитора Гусейнли «Цыплята» (с солисткой) и эстонскую народную песню «У каждого свой инструмент»; хор IV класса из г. Тихвина (учительница Г.Л.Ефимова) исполнил попевку «Мальчиш-Кибальчиш», «Спокойной ночи» Кабалевского, «Арию Кутузова» Прокофьева и «Звуки музыки» Роджерса...

Теперь напомним несколько строк из статьи «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы»: «постепенное расширение и оттачивание исполнительского мастерства и общей музыкальной культуры всех школьников дает возможность даже в условиях массового музыкального воспитания в классе стремиться к достижению уровня подлинного искусства. *Каждый класс — хор!* — вот идеал, к которому должно быть направлено это стремление»**.

Так что же, значит, достигим этот идеал?

Учительница музыки школы № 65 г. Иркутска М.В.Беседова пишет: «...особенно радует то, что уже сегодня отдельные классы нашей школы (1 «б», 3 «а», 3 «в», 4 «а») могут быть самостоятельными хорами...».

«...Каждый класс отдельно и вся школа могут стать хором» — это из письма учительницы музыки Машинской школы Тосненского района Ленинградской области Н.Н.Прокофьевой...

Если практика отвечает на этот вопрос утвердительно, придется поставить другой вопрос: каковы пути, которые ведут к желаемым результатам, и каков может быть уровень этого идеала? Попытаюсь ответить на этот вопрос, вероятно, волнующий многих учителей.

В прежних программах по музыке (независимо от того, как они назывались — «Пение» или «Музыка») хоровое пе-

* Опубликована в журнале «Музыка в школе» за 1983 год в № 3.

** Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1—3 классы. М., 1982, с.23.

ние определялось как «основа уроков музыки», «основа музыкального воспитания», «основа всей музыкальной работы». Практически же хоровым пением исчерпывалось содержание уроков музыки, музыкального воспитания в целом.

Казалось бы, при таком безраздельном господстве пения на уроках школьные хоры должны были расти повсеместно и качество их должно быть достаточно высоким. Почему же практика говорила как раз о другом: о снижении размаха и качественного уровня детского хорового пения, причем острые критики было направлено именно на школу, на школьные уроки, а не внешкольную музыкальную деятельность детей и подростков, которая, как правило, стояла на более высоком уровне?

Здесь я заранее предвижу возражение: на «пение» («музыку») в школе всегда выделялся лишь один урок в неделю (45 минут).

Конечно, это возражение весьма серьезно: один урок в неделю слишком мало.

ВВ *Выдвигая тезис «Каждый класс — хор!», Кабаевский анализирует состояние дел в массовой общеобразовательной школе, подчеркивая такой недостаток вокально-хоровой работы на уроках музыки, как преобладание технических навыков над пониманием музыкально-эстетических задач, решение которых необходимо в процессе хорового пения.*

И все же это не главная причина неудовлетворительных результатов хоровых занятий в школе. Главная причина — не буду смягчать остроту слов — формализм этих занятий, проявлявшийся в разных направлениях. Главным было решительное преобладание технических вокально-хоровых проблем над проблемами музыкально-содержательными, эстетическими. В центре методических учебных пособий ставились «знания», «умения», «навыки». Многочисленные упражнения и распевания, лишенные какой-либо художественной ценности, занимали на уроке не последнее место. Музыка как живое искусство убивалась многими способами. Вспомним систему музыкально-ритмического воспитания, построенную на карточках с различными «ритмическими схемами» и их слововыми обозначениями: дон, дили, дили-дон (или: та, тити, тити-та). Даже паузе — знаку и символу полной тишины дано в этой схеме звуковое обозначение — па! Как тут не вспомнить слова Б.Асафьева: «...факт ошущения ритма без музыки столь же педагогически вреден, как и обратное явление»*.

* Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л., 1973, с.51.

Можно и иначе ответить на вопрос: почему в течение многих лет, когда пение практически было в центре школьных музыкальных занятий, мы так и не дождались того, чтобы общеобразовательная школа стала истинным очагом хоровой культуры. Если всерьез принять тезис, что пение являлось *основой* всей музыкальной работы в школе, то, поскольку само пение — часть этой работы, создавалась парадоксальная ситуация: основой пения оказывалось само пение! Можно сказать и так: основой вокально-хорового искусства в школе призвана была стать вокально-хоровая работа в классе. Ясно, что на одних лишь вокально-хоровых знаниях, навыках и умениях не могла вырасти художественная культура детского хорового пения; даже самое «правильное» и «точное» звукоизвлечение не могло стать *искусством*.

Удивительно ли, что в программах, учебных книгах, методических пособиях необходимость включения хорового пения в уроки музыки (пения) аргументировалась так, словно ценность его заключается лишь в «доступности» для учащихся и учителей. Иногда подчеркивалась «полезность» хорового пения для общего музыкального развития, но нигде не встретить таких, казалось бы, естественных слов, что хоровому пению надо обучать школьников не только потому, что хоровое пение — один из доступных и плодотворных путей к овладению музыкальной культурой в целом, но прежде всего потому, что детское хоровое пение — прекрасное искусство, одна из увлекательнейших форм музыкального искусства вообще.

Будущих учителей музыки учат многому, но далеко не всегда прививают любовь к музыке, к искусству. Вот почему нас, коллектив сотрудников лаборатории музыкального обучения, в недрах которой рождалась новая программа, так радуют слова, подобные тем, что написала группа учителей из Саратова: «Руководители школ с удивлением наблюдают, как привычные уроки пения становятся уроками *искусства*, жизни, творчества», или слова учителя из Перми о том, как, начав занятия по новой программе, он «понял, что музыка не просто предмет для изучения, а *прекрасное искусство*, которое вдруг открыл для себя по-новому и полюбил всей душой и сердцем, как никогда раньше не любил...».

Что скажет нам по этому поводу мудрый человек, прекрасный знаток художественной культуры, страстный любитель музыки, выдающийся хирург Сергей Сергеевич Юдин, чье имя вспоминается в новой программе в свете темы «Преобразующая сила музыки»?

«Нехватка технических знаний, — читаем мы в его увлекательной книге «Размышления хирурга», — беда неболь-

шая и поправимая. Знание — дело наживное. Нехватка природных *способностей* — затруднение много худшее, ибо даже большим прилежанием нельзя восполнить того, чем обидела сама природа. И совсем безнадежное дело, если нет или не хватает любви к своей профессии, если нет живого и возрастающего, искреннего интереса к делу»*.

До чего же верны эти слова! И хочется их развить: человек, любящий свое дело, способен на подвиг труда, а подвижничество в труде, озаренное бескорыстной любовью к этому труду, способно даже среднюю одаренность поднять на уровень подлинного таланта.

Как прямо все это относится к благородному, но очень нелегкому труду учителя! Ведь содержанием его труда, его дела прежде всего являются дети. В нашей сфере — дети и музыка. Можно ли достичь хоть малых результатов в музыкальном воспитании детей, если учитель не любит превыше всего на свете детей и музыку!.. Не спасут никакие знания, никакая самая совершенная методика, никакой педагогический опыт.

Надо ли говорить, что речь идет не о том, что любовь, увлеченность учителя к своему предмету способны компенсировать отсутствие или бедность его знаний и тем более слабость его природной одаренности. Речь идет о гармонии между этими важнейшими элементами, из которых складывается личность учителя, о том, как отсутствие этой гармонии сказывается на формировании личности учащихся. О том, как порой нелегко эта гармония достигается, особенно в условиях работы по новой программе, когда учителю надо передумать многое из накопленного подчас многими годами опыта, подчинить его новым задачам, честно, откровенно и потому особенно поучительно рассказала в своем письме учительница музыки из г. Первомайска Л.Зубрицкая:

«В первый год работы было все новое: и материал, и методы, и подход. Увлелась и на второй план отодвинула вокально-хоровую работу. Теперь с болью пожинаю плоды. Слишком много «гудящих» в IV классах. В III — меньше, а во II — одно удовольствие — не урок. И первокурсники уже выравниваются. Такую ошибку не я одна совершила, хотя в объяснительной записке ясно все, казалось бы, сказано. Но, видно, настолько новое увлекает, что поневоле ошибаешься».

Конечно, увлекшись новыми принципами занятий, интересным материалом, да еще когда речь идет об общении с детьми и с музыкой, нарушить запланированные цельность и равновесие урока нетрудно. И верно пишет учи-

* Юдин С.С. Размышления хирурга. М., 1968, с.65.

тельница из г. Первомайска, что не одна она допустила такую ошибку. Во всяком случае, должен признаться, что на протяжении восьми лет, когда я вел уроки в школе, со мной это тоже бывало.

Надо сказать, что такие ошибки чаще всего допускаются в начальных классах, когда учитель на своем опыте опробует новую для него программу (многие учителя говорят: первый раз было труднее, во второй раз — легче, третий раз — совсем легко).

А вот я помню свой «промах» в IV классе, когда мои ребята после прослушивания фрагментов из последней Фантазии и сонаты Моцарта запутались в определении автора этой музыки: Бетховен — Моцарт, Моцарт — Бетховен... Я увлекся, увлеклись ребята. Так интересно было на «живо» звучащей музыке услышать, как «в Моцарте уже звучал Бетховен», а «в Бетховене еще звучит Моцарт...». Я понимал, что время идет за счет других задач урока, которые — это уже было ясно — останутся на этот раз невыполненными. Но понимал я и другое: не на каждом уроке возникают такие благодатные ситуации для развития музыкальной культуры, глубоко западающие в сознание ребят музыкальные впечатления и столь же глубоко захватывающие их сознание размышления о музыке. Упускать такие моменты было бы непростительно для педагога. Но нельзя забывать о том, что любые потери обязательно должны быть возмещены на ближайших уроках — будь то невыясненность какого-либо звена основной темы урока или недоработанность, незакрепленность той или иной вокально-хоровой задачи, может быть, даже пропуск целого произведения.

Вероятно, с учительницей из Первомайска произошло нечто аналогичное тому, что я только что описал. Но не сразу она заметила, как нарушалась гармония урока, и потери стали нарастать прежде всего, как она сама пишет, за счет вокально-хоровой работы, т.е. исполнительского развития, которое, как ничто другое, требует систематичности и непрерывности. Вот и пришлось в IV классе «с болью пожинать плоды».

Но я допускаю, что тут могла быть и другая, значительно более серьезная причина. Наблюдения (здесь надо оценить богатый опыт сотрудников методического кабинета музыки Центрального института усовершенствования учителей) показывают, что некоторые учителя, которые перед работой по новой программе занимались по последним проектам программы НИИ художественного воспитания, привыкли к тому, что появившийся в этих проектах тематизм, носил ли он программно-изобразительный характер («природа в музыке», «музыка о детях» и т.п.) или харак-

тер монографический (Глинка, Григ, Римский-Корсаков и др.), распространялся лишь на материал по «слушанию музыки», но не затрагивал материал для «исполнения (пения) музыки». И, столкнувшись в новой программе с тематизмом обобщающего, музыкально-эстетического характера, лежащим в основе музыкальных занятий в целом, такие учителя поначалу не всегда и не сразу находили ключ к решению новых для себя задач.

Здесь я хотел бы высказать два замечания. Во-первых, не следует упрощенно понимать связь вокальных (да и не только вокальных) произведений с той или иной темой. Так, например, не надо думать, что тема V класса «Преобразующая сила музыки» прямо и непосредственно содержится в самой музыке и словах песен «Зеленая рошица» и «Мальчишки и девчонки». Но характер этих песен, их внутреннее содержание способно оказать влияние («преобразовать») на душевное состояние ребят, если в их исполнении будет достигнута подлинная задушевность, теплота в первой из них и искренний, непосредственный задор — во второй. Это и будет важной ступенью в раскрытии темы, связанной с серьезной и непростой вокально-хоровой работой.

Второе замечание: в рассматриваемом вопросе, как всегда и во всем, надо избегать догматизма. Приведу лишь один пример: два «полифонических вокализа» сами по себе, конечно, непосредственно не связаны с темой «Сила музыки». Но они помогают ребятам на собственном исполнительском опыте осознать важнейшую стилистическую особенность музыки Баха (полифонию), а сам Бах — его музыка, его личность — раскрывается в программе именно с позиции «преобразующей силы музыки».

Я убежден, что, подойдя с намеченных здесь позиций к любому произведению новой программы, учитель ясно почувствует, как многообразны связи этих произведений с той или иной темой. Здесь надо очень решительно подчеркнуть, что любое произведение, необходимое для раскрытия данной темы, с успехом может быть использовано и для раскрытия многих других тем, ибо все темы исходят из единого музыкального искусства. Четкое понимание связи каждого произведения с темой помогает определить направление, в котором должна идти в классе вокально-хоровая работа.

Все темы первых трех классов, в сущности, вращаются вокруг «трех китов» (песни, танца и марша, песенности, танцевальности и маршевости), или, точнее, с разных точек зрения рассматривают их различные грани.

В IV—VII классах песенность, танцевальность и маршевость (как, разумеется, и просто песня, танец и марш) ни-

В Кабалеvский призывает не понимать упрощенно связь вокально-хорового репертуара с учебными темами программы. Он призывает читателей к тому, чтобы на первый план выходило осознание учащимися содержания песен, которое и привлечет за собой поиск выразительности исполнения, последовательное формирование вокальных умений и навыков. Дмитрий Борисович выступает за расширение функций хорового пения, понимая под этим возможность осознания жанровых основ музыки, ее интонационной природы, особенностей музыкального языка.

куда не исчезают в самой музыке, но они, естественно, развиваются, приобретают новые, более сложные формы, обогащаются за счет незнакомых еще ребятам приемов выразительности и изобразительности, за счет большей масштабности произведения.

Все эти темы, которые по сути своей являются ступенями довольно высокой лестницы, поднимаясь по которой учащиеся овладевают основами музыкальной культуры, можно образно представить как тематическую канву, по которой учитель шаг за шагом выстраивает путь своих вокально-хоровых занятий с учащимися. Включенный в программу репертуар обеспечивает связь всех звучащих в классе произведений с «тематической канвой». В одних случаях эта связь прямая, непосредственная, в других — более сложная, не столь очевидная. Но, так или иначе,

всегда эта связь обеспечивает не только тематическое единство урока в целом, но и целенаправленность всей вокально-хоровой работы.

Обратимся к самому первому произведению, с которого начинается вокально-хоровая работа на первом уроке I класса. «Во поле береза стояла» — один из простейших образцов русской народной песенности. Простейших, но и выразительнейших, иначе вряд ли Чайковский выбрал бы именно эту песню для финала Четвертой симфонии — одного из лучших и любимейших своих созданий. Именно в этой симфонии мы открываем для себя, какие богатые художественные возможности заложены в мелодии этого «простейшего» народного напева. Но дело здесь не только в достоинствах мелодии самой по себе. Чтобы понять, в чем причина удивительной органичности появления именно этой мелодии в финале именно этой симфонии, сравним ее с главной мелодией первой части симфонии.

По сути дела, мелодия финала («Во поле береза стояла») оказывается не чем иным, как освобожденной от тревожных хроматизмов и тревожного ритма главной мелодией первой части. Каким-то чудом характернейшая для музыки этой части, да и для всей музыки Чайковского вообще, нисходящая секундовая интонация (соль—фа)

оказалась и важнейшей интонацией народной песни. Со-знавал ли это Чайковский, сочиняя симфонию, неизвестно, но во всяком случае это говорит о его феноменальном интонационном чутье. Не с «пустычка» начинают пер-воклассники развивать свое вокальное искусство!..

Песня «Во поле береза стояла» во многих отношениях отличный образец для первых шагов по пути освоения этого искусства. Прежде всего, при всей ее лаконичности и простоте, это очень красивая мелодия. Кроме того, она аккуратно, бережно и потому очень естественно вводит младших школьников в мир классической музыки. В дан-ном случае это музыка П.И.Чайковского, но не музыка маленьких, прелестных, но наивных пьесок из «Детского альбома», а одно из вершинных достижений его симфони-ческого творчества.

При всем этом скромный русский народный напев может очень многому научить ребят. Кто из нас не встречался

> > > >

с таким его исполнением: «Во поле бе |-реза сто -я-ла»? Откуда такое бездушное, «рубленое» исполнение? Во вся-ком случае не по вине маленьких исполнителей. Вернее всего будет предположить, что перед началом разучивания остался невыясненным вопрос, что в данной песне самое важное: где происходит действие («во поле»), с кем это действие происходит («береза») или в чем это действие за-ключается («стояла»). Вот и получается, словно исполни-телям одинаково важно, а вернее, одинаково безразлично, что происходит, где происходит, с кем происходит. И не надо думать, что это относится лишь к словесно-смысло-вому содержанию песни. Да разве можно отделить словес-но-смысловое содержание песни от ее музыкального содер-жания, выраженного прежде всего в мелодии!

Представьте себе мелодию «Во поле береза стояла», пропетую без слов, но с такими же акцентами, какие бы-ли только что проставлены на словах этой мелодии.

Ваш слух, ваше художественное чутье сразу запротес-тует: это же немusыкально! Это «рубленое» исполнение! До чего же невыразительно! Ваш слух не ошибся, и вы, ко-нечно, согласитесь с ним. Как же определить, какие зву-ки мелодии и слова текста более важны, какие менее важ-ны, какие главные, какие второстепенные? Иногда опре-делить это более или менее легко, иногда трудно, даже очень трудно, в ряде случаев одного-единственного реше-ния и не надо искать — решения могут быть в извест-ных пределах разные, в зависимости от намерений испол-нителя.

В песне «Во поле береза стояла» эта задача решается очень легко: безымянные народные творцы, создавшие эту

песню, сами показали нам это решение. Последнее слово первой строчки — «стояла» неизменно повторяется в конце всех строчек первого куплета. В остальных куплетах построение чуть иное: повторяется не последнее слово первой строчки, а слово, с ним рифмующееся: «погуляю — заломаю», «пруточка — гудочка», «играти — подпевати».

Конечно, и в музыкальном отношении последнюю интонацию (нисходящую секунду) нельзя не признать наиболее выразительной во всей мелодии. Чайковский убедительно подтвердил это в своей симфонии: если он ставит акцент, то именно на первой ноте этой интонации; если вычленяет какую-нибудь интонацию и дает ей «самостоятельную» жизнь в общем симфоническом потоке, то именно эту же самую интонацию.

Но есть в нашей песне еще одна очень важная деталь. Если мы споем ее целиком (все четыре куплета) и в каждой из 16 строчек будем динамически чуть подчеркивать последний такт, как «самый важный», — какое однообразие, какое унылое исполнение получится! Но представим себе, что поет песню не хор, а солист (или группа солистов) с хором. Где определили бы мы вступление хора? Несомненно, с третьей строчки в каждом куплете: «Люли...» Образовавшийся при этом акцент, даже если он будет совсем незначительный, нам обязательно захочется повторить и на втором «люли...». Так возникает естественная фразировка, лишенная монотонности, но украшенная характерными для русской народной песни повторами «подхлестывающих» акцентов:

— — > Во поле береза стояла,
— — > Во поле кудрявая стояла,
> > > Люли-люли стояла,
> > > Люли-люли стояла.

Конечно, от силы акцентов (они могут быть и еле слышным «нажатием» звука, могут быть и резкими, и глубокими) зависит общий характер звучания песни, но основные ориентиры, намеченные выше, важны и необходимы при любом варианте общего замысла. Здесь ведь сливаются в некое единство две очень важные закономерности вокального искусства — фразировка и дикция. О слитности этих закономерностей лаконично и точно сказал в свое время великий мастер советского театра В.И.Немирович-Данченко: «Если во фразе больше одного логического ударения, вся фраза сразу же становится непонятной». Эти мудрые слова, обращенные к искусству актеров драматического театра, имеют абсолютно универсальное значение: от бытовой речи, домашнего разговора до

драматического и вокального искусства самых высоких жанров и самых сложных форм. Найти важнейшие (вплоть до самой важной, кульминационной) точки в вокальной линии (фразе) — это значит обеспечить ее понятность, естественность, выразительность и красоту. Если же «важнейших» точек окажется так много, что исчезнет разница между «важнейшими» и «вовсе неважными», не остается никакой надежды ни на естественность, ни на выразительность и красоту вокальной линии. Она обречена на некрасивость и непонятность. Надо ли говорить, что все сказанное в равной мере относится не только к вокальной музыке, т.е. не только к речи литературно-поэтической, но и к речи музыкальной?

Есть такое выражение, которым иногда оценивают музыкантов-исполнителей: «серое исполнение». Каковы же признаки такого исполнения? Я думаю, важнейшие из них три: нет большой разницы между «громко» и «тихо» (все «умеренно»); нет большой разницы между «радостно» и «печально» (тоже все «умеренно»). Такое исполнение действительно кажется серым. Диапазон контрастов — динамических, темповых, эмоциональных — в нем близок к нулю. Такое исполнение никогда не взволнует слушателей, да и самого исполнителя вряд ли способно взволновать.

Иногда его называют «ученическим исполнением». Это несправедливо! Словно ученик обречен на серость исполнения по самому своему ученическому положению. А ведь исполнительство ученика, т.е. маленького музыканта, который еще не овладел, но овладевает искусством, с первых же шагов должно стремиться к художественности, которая немыслима без той или иной степени контрастности. И это в полной мере относится ко всем видам исполнительства на школьных уроках музыки.

Уже при исполнении маленьких, несложных композиций, когда учитель играет на фортепиано в 4 руки с одним из учеников какую-нибудь простую, хорошо знакомую песню, а весь класс поет вместе с ними, программа рекомендует учителю видоизменять темп и динамику исполнения, а учащимся — внимательно прислушиваться к звучанию фортепиано и следовать за ним.

От учителя требуется при этом большая чуткость, особенно в младших классах. Ему надо искать способы расширения контрастности в исполнении младших школьников в соответствии с их природными возможностями: контраста динамики добиваться не столько за счет усиления громкости пения (это и вредно, и недостижимо, и не дает художественного эффекта), сколько за счет укрепления и расширения диапазона тихого звучания; контраста тем-

пового можно добиваться соответственно за счет освоения медленных темпов. Тут, помимо возможностей самих детей, правильный путь подсказывает учителю уже сам репертуар, который не требует от исполнителей значительных контрастов. Это те обстоятельства, которые надо использовать в полную меру как возможности для формирования художественности исполнения, чтобы не давать слушателям повода называть исполнение наших учеников исполнением «серым»...

С каждым классом взрослеют ребята, расширяются их возможности, накапливается их опыт и мастерство, усложняется и богаче становится репертуар, возрастают и изменяются технические и художественные требования, которые к ним можно предъявлять. К последним годам школьных занятий музыкой (VI—VII классы) неизмеримо возрастает роль принципа сходства и различия, роль контрастов. Коротко останавливаясь на двух трудностях — я бы назвал их типовыми, — которые не покидают музыкантов-исполнителей на протяжении всей их творческой (в данном случае школьной) жизни.

Первая связана, казалось бы, с ясной, но в то же время безгранично сложной в своей неповторимости проблемой связи музыки со словом. С этой проблемой ребята сталкиваются, хотя бы и бессознательно, с самых малых лет. Уже в 3—4 года они чувствуют, что нельзя одинаково по характеру, по силе звука, по ритму петь о «командире полка» и о «маленьких котятках». Проблема связи музыки со словом с каждым годом, с каждым классом непрерывно усложняется и обогащается. И одним из важнейших аспектов этой проблемы становится осмысленность фразировки. Например, в «Песне народного единства» (чилийской песне сопротивления) часто тождественные по музыкальному ритму фразы, подчиняясь структуре поэтического текста, требуют чуть не каждый раз различной исполнительской фразировки.

Всегда ли преодолевается эта трудность? Более того, всегда ли обращается на нее должное внимание? И живет в массовом хоровом исполнительстве автоматическое подчинение мелодии — тексту или текста — мелодии. А ведь взаимоотношение этих двух слагаемых вокальной музыки во многом определяет художественность или «серость» ее исполнения.

Вторая трудность — преодоление автоматизма куплетной формы. Эта внешне самая простая из всех музыкальных форм оказывается едва ли не самой сложной для исполнителя, если он художник, а не ремесленник-«куплетист». Открыто обнаруживает себя в исполнении куплетных сочинений сотворчество исполнителя и композитора.

Если композитор не выписал все изменения, которых требует подчас очень различное содержание отдельных куплетов, как это делали, скажем, Шуберт или Глинка, задача эта ложится на исполнителей. Две крайности здесь одинаково опасны: безынициативное, автоматически одинаковое повторение всех куплетов и ничем не сдерживаемый произвол, порой искажающий замысел автора до неузнаваемости.

Вот русская народная шуточная песня «Комара женить мы будем». В нотах, напечатанных в хрестоматии к новой программе, дано только одно указание — «с юмором». Темп, динамика, фразировка, акценты — все на усмотрение исполнителей. Вот где безбрежное море выдумки, фантазии может проявить учитель — руководитель хора! Пусть с юмором, но все же под одну и ту же музыку и «свадьба», и «похороны». «Охи-вздохи» (с любой ноты их можно начинать, на любой кончать) — тоже и «свадебные», и «похоронные». Как записать паузы перед этими «охами», между ними и после них? А от этих пауз зависит так многое в этой песне-сценке. Во всем этом нужно обстоятельно разобраться. И если кому-нибудь покажется, что я из сферы музыкальной педагогики ухожу в сферу музыкознания, я скажу: «Вы ошибаетесь. Это не музыкознание, а знание музыки, которое учителю музыки так же необходимо, как учителю географии необходимо знание географии...».

Опыт показывает, что очень полезными для развития навыков вокального искусства оказываются сочинения, в которых в различном порядке чередуются и песня, и танец, и марш. Работа над такими сочинениями вырабатывает у ребят способность не только быстрого переключения из одной эмоциональной сферы в другую, но и столь же быстрого переключения с одного вокального приема на другой. Смена legato на non legato и staccato — основных вокальных штрихов, в большой мере отвечающих характеру музыки песенной, танцевальной и маршевой, — в таких сочинениях вырабатывается не в отвлечении от конкретной музыки, а, напротив, в полном соответствии с ней, значительно расширяет практически бесконечный диапазон нюансов этих штрихов. Одновременно (почти в каждом случае по-разному) вырабатывается «чутье» фразы.

Словом «чутье» я хочу подчеркнуть, что можно обозначить лишь самые общие закономерности фразировки в музыке, но никто никогда не сможет составить перечень «правил фразировки», даже если кому-нибудь и пришла бы в голову такая безумная мысль. Художественное чутье — это то, что отличает подлинного художника от ремесленника. И если нельзя научить чутью, то можно понять, что

возникает оно на вполне реальной и доступной почве — хорошее знание родного языка и... хорошее знание музыки. А этому уже не только можно, но и должно учить ребят с самого начала их школьной жизни.

Первым сочинением того рода, о котором я только что говорил, станет на четвертом уроке I класса песня А.Филиппенко «Веселый музыкант» на слова Т.Волгиной. К этому времени, хоть и прошло всего лишь три урока, ребята вполне устойчиво разбираются в «трех китах», закрепляя свой опыт, накопленный в этих трех основных сферах музыки еще до школы.

После первого же знакомства с текстом песни ребята, безусловно (может быть, с помощью учителя), придут к выводу, что первый куплет играют *скрипачи*, играют, словно песню поют, — мягко, плавно, без единого акцента; второй куплет играют *балалаечники*, играют, словно пляшут, — весело, живо, в каждом такте по одному, а то и по два акцента; третий куплет играют *барабанщики*, играют, словно на параде маршируют, — бодро, решительно, акценты на каждой ноте.

ВВ *Размышляя об этапности формирования вокальной культуры учащихся, Дмитрий Борисович подсказывает конкретные приемы работы над песнями (например, «Во поле береза стояла» — работа над фразировкой; поиск выразительных штрихов при исполнении песен, сочетающих в себе черты марша и танца; возможность соединения пения с другими формами музицирования (создание композиций); выявление связей музыки и слова в пении, преодоление автоматизма куплетной формы.*

Образ каждого куплета определяет не только вокальный штрих и акцентировку, но и фразировку. В данном случае абсолютно ясные на этот счет указания дают слова песни. Первая фраза в каждом куплете («Я на скрипочке играю» и т.п.) вдвое длиннее второй, состоящей из двух повторяющихся звукоподражаний («ти-ли-ли, ти-ли-ли», «трень да брень, трень да брень», «трам-там-там, трам-там-там»). Поэтому разделять дыханием первую, двухтактную фразу на два отдельных такта было бы так же противоестественно, как объединять одним общим дыханием следующие за ней два коротких однотактовых мотива. Третья фраза полностью соответствует первой. А вот дальше не слова определяют фразировку, а мелодическая линия, она объединяет повторяющиеся

слова (опять «ти-ли-ли, ти-ли-ли» и т.д.) в одну двухтактную фразу. Вот как важно при определении фразировки, дыхания, акцентировки вслушиваться и вдумываться в равной мере и в литературно-поэтическую линию, и в линию мелодическую.

В Дмитрий Борисович предлагает, опираясь на собственный опыт проведения уроков музыки, чаще обращаться к учащимся с вопросами о самооценке собственного исполнения, что важно для осознанного отношения к самому процессу пения.

Я помню, как при разучивании этой песни неожиданно само собой возникло у нас с ребятами условное определение, своего рода оценка и самооценка: «Как, по-вашему, хорошо спели?» — «Нет, плохо!» — «Почему?» — «Пели, как барабанчики!» — «Ну, а теперь?» — «Теперь лучше. Почти как скрипочки!» Этот незамысловатый прием сравнения оказался очень действенным и, безусловно,

помог выработать в классе мягкость, плавность и естественность хорового звучания. Сравнение-то содержательное: скрипка столь же близка к человеческому голосу, сколь далек от него барабан...

К сочинениям такого же типа построения, как «Веселый музыкант», включенным в программу начальных классов, относятся «В нашем классе» (попевка, изложенная в форме вариаций), «Крокодил и Чебурашка» (вариации), «Классное рондо». Учитель и сам может, превращая ту или иную попевку «из одного кита в другого», дополнять материал, в котором одновременно будут развиваться вокально-хоровые навыки и закрепляться основные темы занятий.

Я так долго оставался в рамках I класса потому, что именно здесь, на самых первых уроках, закладывается тот надежный «фундамент» и возводится тот первый «этаж» музыкальной культуры, которая в самом недалеком будущем решит: будет ли класс «просто петь» (хуже или лучше) или, в доступных ему масштабах, станет художественным коллективом — *хором*!

Конечно, надо отчетливо представить себе возможности классного хора и не пытаться искусственно расширять их. Прообразом таких хоров уже сейчас может служить исполнение песен и других вокальных сочинений на ежегодных заключительных уроках-концертах. Напомню рекомендации, которые даны на этот счет в тексте новой программы: «Отбор сочинений для этого урока-концерта надо производить учителю совместно с учащимися (!) на протяжении всего года, возвращаясь время от времени к этой музыке... добиваясь возможно более совершенного исполнения». В тексте программы предусмотрено также и время на подготовку к заключительному уроку-концерту. Опыт показывает, что этого времени вполне достаточно, чтобы подготовить несколько вокальных сочинений, причем подготовить хорошо, на уровне искусства, а не на уровне «скоростной» подготовки к очередному сбору или празднику, как это обычно бывает в пионерских лагерях,

да и (чего греха таить!) частенько бывало в школах на уроках «пения».

Пытаться увеличить время для пения за счет других элементов урока было бы в высшей степени неразумно: во-первых, на одном уроке в неделю много не сэкономишь, а главное — это шло бы в ущерб более глубокому вниканию в музыку, в ущерб более многогранному ее восприятию, т.е. становилось бы поперек пути, ведущего к основной цели музыкальных занятий в школе — к овладению музыкальной культурой в широком смысле этого понятия. С точки зрения собственно хоровой работы это было бы равносильно «подрубанию сука», на котором вокально-хоровое искусство, вокально-хоровая культура школьников только и может держаться и расти.

Думая о создании в недрах класса своего классного хора, учитель должен очень точно оценить возможности свои и своих учеников, очень продуманно определить задачи, к решению которых будет стремиться.

Первое и главное: «класс — хор» не есть какая-то «надстройка» над классными занятиями, какое-то добавление к ним. Ни в коем случае! «Класс — хор» должен быть естественным, органичным результатом классных учебных занятий по определенной программе и определенному расписанию, естественной частью этих занятий.

Второе и также очень существенное: на заключительном уроке-концерте хоровые произведения не должны выделяться в отдельную, самостоятельную часть урока, становиться каким-то подобием «мини-концерта» в рамках всего урока.

В *Итоговой формой фиксации успехов певческого развития учащихся Кабалаевский предлагает считать форму уроков-концертов, где весь класс имеет возможность исполнить полюбившиеся (что очень важно) песни и другие произведения (например, темы инструментальных сочинений), которые должны быть естественным образом влечены в канву урока-концерта.*

Что же касается работы школьного хорового коллектива, то

Заключительный урок-концерт должен строиться в соответствии с основными темами года, чтобы у ребят была возможность проявить свое понимание этих тем и степень глубины их усвоения, продемонстрировать при этом выработанные за год знания, умения и навыки, равно как и способность ориентироваться в ранее незнакомой им музыке.

Иное дело — школьный концерт классных хоров, в котором могут выступить несколько классов и исполнить подготовленный к концу года хоровой репертуар. Даже если это будет всего лишь четыре класса и каждый сможет исполнить не более четырех песен и других вокальных произведений.

Дмитрий Борисович призывает к целенаправленной работе учителя-хормейстера по формированию «репертуарной политики», а также к активной концертной деятельности не только в школе, но и за ее пределами. Именно выступления на концертах помогут участникам хора убедиться в нужности хорового искусства слушателям, простым людям.

может составиться хорошая, интересная программа.

Вот с такими концертами и выступать бы школам не только у себя «дома» — для учащихся, учителей, родителей и гостей, но и у своих близких, а иногда, может быть, и дальних «соседей» — в клубах, учебных заведениях, на предприятиях промышленности и сельского хозяйства. Успех юным исполнителям был бы обеспечен всюду. А какую огромную пользу (я уже не говорю об интересе) принесло бы это им самим: нет лучшего пути, чтобы убедиться они в том, что все в жизни, в том числе и искусство, существует для многих, для людей, а не только для себя, что ценность человека определяется прежде всего тем, что он дает другим людям!..*

И не надо при этом сравнивать себя с другими, лучшими нашими профессиональными по уровню детскими коллективами. Подобные сравнения были бы не только бессмысленными и бесполезными, но даже наносили бы вред. И дело тут не только в том, что «у нас» — один урок, а «у них» — занятия по четыре-шесть часов в неделю. Не так уж много даже в «специализированных» коллективах таких руководителей-мастеров, как В.Г.Соколов, Г.А.Струве, Ю.Н.Славнитский, В.С.Попов, А.С.Пономарев, А.С.Ильин, О.Н.Ионова и другие подлинные художники детского хорового искусства.

Разве может мешать выступающим на эстраде маленьким пианистам то, что есть на свете такие титаны, как Эмиль Гилельс и Святослав Рихтер!.. Одно напоминание об этих именах должно вдохновлять и удесятывать их силы!..

О ТВОРЧЕСКОМ НАЧАЛЕ**

...Творческое начало рождает в ребенке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или хотя бы то, что для тебя уже

* Здесь назревает уже другая, очень важная тема: о школьном (общешкольном) хоре. Она теснейшим образом связана с темой данной статьи — о классном хоре, но все же требует особого, самостоятельного рассмотрения.

** Из книги: Прекрасное пробуждает доброе. М., 1973.

существовало, сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке — это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Вот такое творческое начало искусство и воспитывает в человеке, и в этой своей функции оно ничем не может быть заменено. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую фантазию оно занимает, безусловно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека. А без творческой фантазии не сдвинуться с места ни в одной области человеческой деятельности. Первым лозунгом, под которым нам следовало бы совершенствовать всю работу по эстетическому воспитанию и до школы, и в школе, и в вузе, я рекомендовал бы взять ленинские слова: «Напрасно думают, что фантазия нужна только поэтам. Это грубый предрассудок. Даже в математике она нужна. Даже открытие дифференциального и интегрального исчисления невозможно было бы без фантазии».

Нередко от родителей и даже от учителей-воспитателей можно услышать такие слова: «Ну зачем он тратит дорогое время на сочинение стихов — у него ведь нет никакого поэтического дара! Зачем он рисует — из него ведь все равно художник не получится! А для чего он пытается сочинять какую-то музыку — ведь это не музыка, а чепуха какая-то получается!..»

Какое во всех этих словах огромное педагогическое заблуждение! Как все это неверно! Как все это недальновидно! В ребенке обязательно надо поддерживать любое его стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этих стремлений. Сегодня он пишет нескладные мелодии, не умея сопровождать их даже самым простейшим аккомпанементом; сочиняет стихи, в которых корявые рифмы соответствуют корявостям ритмов и метра; рисует картинки, на которых изображены какие-то фантастические существа без рук и с одной ногой...

Только не вздумайте посмеяться над этими проявлениями детского творчества, какими бы смешными они вам ни показались. Это было бы самой большой вашей педагогической ошибкой, какую только можно совершить в данном случае. Ведь за всеми этими наивностями, нескладностями и корявостями кроются искренние и потому самые истинные творческие устремления ребенка, самые подлинные проявления его хрупких чувств и несформировавшихся еще мыслей.

Он, быть может, не станет ни художником, ни музыкантом, ни поэтом (хотя в раннем возрасте это очень

трудно предвидеть), но, возможно, станет отличным математиком, врачом, учителем или рабочим, и вот тогда самым благотворным образом дадут о себе знать его детские творческие увлечения, добрым следом которых останется его творческая фантазия, его стремление создавать что-то новое, свое, лучшее,двигающее вперед дело, которому он решил посвятить свою жизнь.

Об огромной роли искусства, творческой фантазии в развитии научного мышления свидетельствует хотя бы тот поразительный факт, что значительная часть научно-технических проблем выдвигалась сперва искусством, а уже потом, часто через столетия и даже тысячелетия, решалась наукой и техникой.

В этих художественных фантазиях воплощались народные мечты. Они воплощались в античных мифах и легендах, народных сказках и сказаниях, а позже и в научно-фантастической литературе, в которой, кстати, жизненным оказывалось лишь то, что можно назвать «реалистической фантастикой», и бесславно забывалось все, что не имело под собой жизненной, реальной почвы.

Чудом такой «реалистической фантастики» может служить один из прекраснейших мифов древнего мира — миф об Икаре, долго дожидавшийся, пока человек сумел, наконец, создать реальный летательный аппарат.

А сколько веков жили и радовали людей миф об Орфее, оживившем Эвридику, и сказка о принце, оживившем своей любовью спящую красавицу, прежде чем человек ни научился совершать реанимацию?!

А сказочное волшебное зеркальце, в котором можно было увидеть то, что происходило за тридевять земель, — этот фантастический прообраз телевизора?! А ковры-самолеты, скатерти-самобранки, волшебные замки и многое, многое другое вплоть до полетов на Луну?!

Все это были мечты народные о прекрасной жизни на земле, а не в загробном царстве теней, мечты не выдуманные, а рожденные поразительным, чудесным свойством народного гения ощущать разницу между правдой и ложью не только в окружающей жизни, но даже и в фантазии, в бесконечно далеком идущих мечтах.

А какие чудесные мечты о нравственных идеалах воплощены народом в тех же мифах, сказках, легендах! Когда-то человечество достигнет этих заданных народными мечтами высот нравственности?! Не зря мы иногда говорим: такая любовь бывает только в сказках!..

Разговор о воспитании в человеке творческого начала ведет нас к очень важной и актуальнейшей в наших условиях, в условиях построения нового общества, проблеме: о различии между специалистом-творцом и специалистом-

ремесленником. Эта в высшей степени важная проблема теснейшим образом связана с проблемами эстетического воспитания.

Подлинный специалист-творец отличается от рядового специалиста-ремесленника тем, что стремится создать что-то сверх того, что ему «по инструкции» положено создавать. Ремесленник же удовлетворяется тем, что создает лишь то, что ему положено — «отсюда и досюда». К большему и к лучшему он никогда не стремится и не хочет обременять себя подобными стремлениями. Его нельзя обвинить в плохой работе — ведь он делает все, что ему положено, и, может быть, даже хорошо делает. Но такое в общем-то формальное отношение к своему труду, в какой бы области это ни было, не только не двигает жизнь вперед, но даже служит тормозом, потому что по отношению к жизни стоять на месте нельзя: можно только или двигаться вперед, или отставать.

Наличие или отсутствие в человеке творческого начала, творческого отношения к своему труду и становится тем водоразделом, который проходит между специалистом-творцом и специалистом-ремесленником.

Это необходимо подчеркнуть со всей ясностью, ибо приходится иногда слышать более чем странное мнение, будто существуют профессии «творческие» и профессии «нетворческие». Величайшее заблуждение! И заблуждение это на практике приводит часто к тому, что человек, занимающийся якобы нетворческой работой, считает себя вправе нетворчески относиться к своему труду.

Я не знаю такой области, такой профессии, где нельзя было бы проявить творческое начало. И когда говорят, что учащихся — выпускников общеобразовательной школы надо ориентировать на ту или иную профессию, я думаю, забывают о главном: о том, что с первого класса школы надо внушать учащимся мысль, что нет плохих профессий, как нет и профессий нетворческих, что, работая в любой профессии, каждый из них сможет открыть новый, хотя бы и маленький мир. А вот если будет работать по-ремесленному, нетворчески, то и в самой «творческой» профессии ничего путного не создаст.

Общество движется вперед творческим трудом всего народа. Поэтому важнейшая задача эстетического воспитания в школе — развитие в учащихся творческого начала, в чем бы оно ни проявлялось: в математике или в музыке, в физике или в спорте, в общественной работе или в шефстве над первоклассниками. Творческое начало играет огромную роль в самих классных занятиях. Это знают все хорошие педагоги. Ведь там, где появляется творческая инициатива, там всегда достигается экономия сил и времени

и одновременно повышается результат. Вот почему не правы учителя, не склонные вводить в изучение преподаваемых ими предметов элементы эстетики, искусства, ссылаясь на то, что их собственная нагрузка и нагрузка учащихся и без того слишком велика. Эти учителя не понимают, от какого доброго, щедрого и верного помощника они тем самым отказываются.

ВВ *Какие особенности творческого начала выделяет Кабалеvский?*

Во-первых, стремление человека сделать что-либо «по-новому, по-своему, лучше», это стремление «к совершенству», «движение вперед» дела своей жизни.

Во-вторых, композитор раскрывает ту значимую функцию искусства, которая направлена на то, чтобы побуждать в человеке творческую фантазию в любой сфере человеческой деятельности.

В-третьих, композитор указывает на заблуждение педагогов и родителей в том, что результаты детского творчества могут быть несовершенными, но именно в них раскрываются «творческие устремления ребенка».

В-четвертых, приводя примеры художественных фантазий (мифы, легенды, сказки), композитор раскрывает нравственные идеалы людей, которые и формируют творческое отношение к любому труду, видению мира, его красоты.

В-пятых, размышления о «специалисте-творце» и «специалисте-ремесленнике» приводят Кабалеvского к выводу о необходимости формировать еще в школе сознание творческого человека.

В-шестых, композитор видит огромный потенциал всех без исключения школьных предметов и других видов внеурочной деятельности в развитии творческого потенциала ребенка.

ОТ ПЕРВОГО ЧИТАТЕЛЯ-СОРАТНИКА

Я с удовольствием перечитала материалы этой книги, и память перенесла меня в годы личного общения с Дмитрием Борисовичем Кабалевским, когда целая группа молодых педагогов работала в лаборатории музыкального обучения НИИ школ МП РСФСР, которой с 1974 г. до конца своей жизни он руководил. Мы все чувствовали неудовлетворенность состоянием музыкального воспитания школьников. Вопросов накопилось много, и ответы на них появились в процессе разработки новой программы и ее методического оснащения. Главным было стремление сделать уроки музыки в школе интересными, увлекательными для детей, а это, как справедливо считал Дмитрий Борисович, возможно при условии, что дети будут непосредственно заниматься музыкой как живым искусством.

Особый интерес вызывают письма Д.Б.Кабалевского, адресованные самым разным людям: детям, педагогам, профессиональным музыкантам, композиторам, критикам. Современные учителя, читая эти письма, почувствуют, как их автор непосредственно и мудро, по-доброму общался с широчайшей аудиторией страны.

Г.П.Сергеева

БОЛЬШОЙ РЕЗЕРВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АРСЕНАЛЕ*

В высшей степени своевременно помещена в журнале «Коммунист» (№ 8 за 1976 год) статья Ю.Азарова «Гражданственность и человечность», посвященная педагогическим воззрениям В.А.Сухомлинского. С огромным удовлетворением читал я эту статью, сосредоточивающую внимание на важнейших проблемах социалистической педагогики.

Теоретическая концепция В.А.Сухомлинского, его практическая деятельность, его огромное литературное наследие самым ходом жизни поставлены сегодня в центр интересов нашей педагогической общественности. Отношение к Сухомлинскому дает возможность судить о направленности мысли того, кто это отношение высказывает.

Противопоставлять Сухомлинского другим выдающимся отечественным педагогам было бы, конечно, нелепо. Но невозможно не видеть того, что, впитав прогрессивные педагогические идеи далекого и недавнего прошлого и обогатив их огромным, содержательнейшим опытом наших дней, Сухомлинский, как ни один другой педагог, подтвердил всей своей деятельностью, своими трудами, своей личностью жизненность важнейшей идеи К.Д.Ушинского о том, что педагогику следует называть не наукой, а опирающимся на науку искусством, притом искусством самым обширным, сложным, самым высоким и самым необходимым из всех искусств.

Да, педагогика Сухомлинского — это высокое искусство, и сам он — подлинный творец. Его педагогическая концепция подобна бесконечно развивающейся симфонии, в которой нет традиционной схемы, но господствует единство вдохновения и неопровержимой логики.

Каждый эпизод этой педагогической симфонии дышит творчеством и в то же время является необходимым звеном логической цепи доказательств, выявляющих и утверждающих ее основную идею. Хорошо сказал о литературно-педагогическом наследии В.А.Сухомлинского Ю.Азаров: «Подлинный гимн красоте человека, труду, тому, что создано руками тружеников».

Удивительно ли, что личность Сухомлинского, его деятельность, его взгляды привлекают всех тех педагогов, которые стремятся творчески мыслить, которые хотят в своем труде добиться нового и лучшего, которые видят свою задачу не только в том, чтобы чему-то обучить весь класс, но прежде всего в том, чтобы помочь раскрытию и формированию личности каждого, кто класс этот составляет, и

* Коммунист, 1977, № 13.

тем самым формировать живой, богатый индивидуальностями коллектив. Педагогика Сухомлинского привлекает тех педагогов, которые так же, как он сам, верят в духовные силы своих питомцев и относятся к ним с подлинно человеческим уважением.

По моим наблюдениям, Сухомлинского не принимают или в крайнем случае принимают со всяческими поправками, ищут в нем возможные изъяны от мелких оговорок до крупных идейных пороков прежде всего педагоги, не способные к творческому восприятию мира, к творческому мышлению и тем более к творческой деятельности. Для них педагогика перестает быть педагогикой, если в ней нет хрустящего на зубах наукообразного жаргона, если сухая «информативность» уступает место живому творческому слову, если учебный материал не разложен по полочкам строго регламентированных глав, параграфов и пунктов, если он слишком смело выходит за рамки привычных «правил» и «упражнений». Сухомлинский и формализм несовместимы.

Особенно остро ощутил я огромную помощь и поддержку Сухомлинского в начале 70-х годов, когда меня увлекла сложная, но настоятельно требующая своего решения задача перестройки музыкальных занятий (и шире — занятий искусством) в общеобразовательной школе. «Открытие» Сухомлинского принесло мне великую радость. Его книги, с которыми я знакомился по мере их выхода в свет, помогали мне укрепляться во многих своих музыкально-педагогических воззрениях, многому учили меня, вдохновляли меня, став источником моих педагогических размышлений и, если позволительно так выразиться, источником моих педагогических эмоций.

Эпиграфом к новой программе по музыке для общеобразовательных школ я взял слова В.А.Сухомлинского: «Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека».

Эпиграфом к новой своей книге «Как рассказывать детям о музыке» я также взял его слова: «Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу». Завершается эта книга тоже словами В.А.Сухомлинского: «Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере познания чувств».

Особенно ценной я считаю мысль Сухомлинского о единстве этического и эстетического в воспитании детей. Сама по себе эта мысль, конечно, не нова, но Сухомлинский пронизал ею буквально все звенья своей педагогической концепции с такой последовательностью и так

убедительно, как никем из педагогов это, кажется, до сих пор еще не было сделано. Учение, труд, наука, искусство, отношения между детьми и взрослыми в школе и дома, антирелигиозное воспитание, проведение часов политинформации, экскурсии в лес, собственное творчество детей — нет, кажется, такой области жизни в школе и вне школы, в которой Сухомлинский не показывал бы, что нравственность есть высший критерий оценки личности человека, всей его деятельности, а этическое и эстетическое в нравственности неразделимы.

Единство этического и эстетического наиболее полно обнаруживает себя при общении детей с искусством. Ведь особенность искусства и его принципиальное отличие от научных предметов заключается именно в том, что любое подлинно художественное произведение обязательно содержит в себе не только эстетическое, но и этическое начало. И разделить их не может никакая сила. Примеров бесконечно много, начиная с первых же встреч ребенка с искусством еще в дошкольные годы и до самых грандиозных высот великого искусства.

Только безнадежно закостеневший формалист может «изучать» с детьми (возьмем примеры из музыки) даже такие элементарно простые народные детские песни, как «Дон, дон, дон! Загорелся кошкин дом!» или «Наша перепелочка старенькая стала», освободив их от этического начала. А попробуйте отделить этическое начало от эстетического в таких песнях, как «Орленок» Белого, «Полюшко-поле» Книппера, «Гайдар шагает впереди» Пахмутовой, или в таких разных, но одинаково содержательных произведениях крупных форм, как «Иван Сусанин» Глинки, Девятая симфония Бетховена, «Золушка» Прокофьева!..

Этический заряд есть в любом произведении искусства, но нельзя забывать, что заряд этот может быть не только положительным, но и отрицательным. Вот почему воспитание высокого эстетического вкуса, выработка «иммунитета против пошлости» — важнейшая задача не только эстетического, но прежде всего нравственного воспитания. И тут искусство заменить ничем нельзя. Один вальс Прокофьева из «Войны и мира», под музыку которого знакомится Наташа Ростова с Андреем Болконским, может дать девушкам и юношам неизмеримо больше, чем десятки пресных докладов и собеседований на темы душевной чистоты, любви и нравственности...

Я никогда не назову музыку «лучшим» искусством среди других искусств. Но есть в музыке особое качество, которое отличает ее от всех других искусств: способность вести одновременно любое число людей по одному, предугазанному композитором руслу, оставляя в то же время

каждому возможность найти в этом русле самого себя, пережить нечто особенно ему близкое. Не потому ли, когда человеку очень хорошо или, напротив, очень плохо, из всех искусств он выбирает именно музыку? Не потому ли в дни массовых празднеств первое место из всех искусств занимает музыка? Не потому ли в скорбные дни прощания с дорогими людьми все искусства уступают место все той же ничем не заменимой музыке? И — повторяю это еще раз — миллионы людей, слушая одну и ту же музыку, находят в ней самих себя, свои мысли и чувства, свою индивидуальность.

Вот почему без искусства, особенно без музыки, нет и не может быть полноценного воспитания личности с такими важнейшими ее гранями, как гражданственность и человечность. Музыкальная культура масс — это гигантский, далеко еще не исчерпанный резерв духовных сил народа.

В Кабалевский был одним из первых деятелей культуры, который по достоинству оценил новаторство педагогических устремлений В.А.Сухомлинского. Не случайно Кабалевский сравнивает педагогическую концепцию Сухомлинского с одним из самых сложных жанров музыкального искусства — «бесконечно развивающейся симфонией», в которой воедино связаны «вдохновение и неопровержимая логика» (как «содержание» и «форма» в музыке!).

Читая слова Сухомлинского, которые композитор цитирует и в своей программе по музыке, и в своих книгах, задумываешься над тем, как много мыслей и чувств вызвали они у Дмитрия Борисовича.

Многогранность педагогического дара Сухомлинского, в котором преломилось единство этического и эстетического, близка творческим устремлениям самого Кабалевского. Он убежден в том, что «гражданственность» и «человечность» невозможно воспитать без влияния искусства в целом, и музыки в частности. Возможно, именно изучение наследия В.А.Сухомлинского стимулировало Д.Б.Кабалевского совершить гражданский подвиг: оставив преподавательскую работу в Московской консерватории, ущемив в определенном роде (из-за недостатка времени) свою композиторскую деятельность, он в 69 лет пришел обычным учителем в обычную школу, чтобы создать свою «педагогическую симфонию», завершить «дело всей своей жизни»!

**ДЕТИ — ЭТО САМОЕ ДОБРОЕ,
САМОЕ ЧИСТОЕ,
ЧТО ЕСТЬ В ЖИЗНИ***

Так я пришел в школу

Корреспондент. Что побудило вас пойти в школу? Ведь вы и раньше много работали с детьми. Сколько ваших произведений адресовано им! Известна ваша плодотворная педагогическая деятельность в музыкальной школе, в училище, в консерватории. Известны и ваши многочисленные выступления перед юными слушателями, начиная с знаменитых «артековских бесед». Так почему потянуло вас в класс обычной общеобразовательной школы? Что побудило взяться за такой огромный труд, как разработка новой музыкально-педагогической системы и на ее основе — новой программы по музыке, ее экспериментальной проверки и совершенствования?

Д.Б.Кабалевский. Действительно, всю свою творческую жизнь я был связан с детьми. Еще в дни учения стал преподавателем музыкальной школы. Занимаясь с ребятами, обнаружил, что написано слишком мало музыки, отражающей их собственную жизнь. Тогда и сочинил два цикла фортепианных пьес: сперва «В пионерском лагере», потом — «Из пионерской жизни». Так началась моя композиторская работа для детей, и я уже не прекращал ее всю жизнь...

Через несколько лет после окончания консерватории был на праздновании 10-летия Артека. Там впервые в жизни попытался побеседовать с детьми о музыке. Было трудно, и получилось плохо. Но с тех пор беседы о музыке стали неотъемлемой частью моей творческой жизни...

Еще позже написал обращенную к ребятам статью «Наши песни поют миллионы». Ее напечатали в «Пионерской правде». С тех пор до сегодняшнего дня пишу для детей не только статьи, но и книги...

Так начиналась моя работа, идущая разными путями, но направленная к одной цели — вызвать в ребятах если не любовь, то хотя бы интерес к музыке. Постепенно я все больше и больше увлекался этим.

Но наступило время, когда я понял: все это ведь только для тех, кто уже заинтересовался музыкой и в той или иной мере занимается ею или хотя как-то соприкасается с ней. Но ведь это «капля в море»! А жизнь настаивала на необходимости осуществления идеи, выдвинутой еще в первые послереволюционные годы, идеи всеобщего эстети-

* Интервью «Учительской газете», 29 декабря 1979 г.

ческого воспитания, поскольку эстетика — это и идейность, и нравственность.

Надо было искать пути, по которым можно дойти до сердца и сознания всех ребят. Таким путем был только путь в общеобразовательную школу — единственное, что в нашей жизни действительно охватывает абсолютно всех наших детей и, следовательно, — если смотреть вперед, — то и весь наш народ.

Полвека творческой работы, сорокалетний опыт общения с детьми и неплохое знание школьной жизни помогли мне отринуть все сомнения, и в начале 70-х годов я взялся за дело. Я был уверен, что найдутся музыканты-педагоги, которых увлечет перспектива принять участие в постройке нового здания музыкальной педагогики, в котором зарождалась бы и росла подлинная любовь всех детей к музыке. Я не ошибся. Вскоре родилась «Лаборатория музыки» при НИИ школ Минпроса РСФСР и методический кабинет в ЦИУУ. Отличный коллектив умных, знающих и трудолюбивых молодых людей.

Сегодня нас уже больше семи тысяч: это учителя полутора тысяч районов, пятисот городов, семи с лишним тысяч школ Российской Федерации. Программа начальной школы (I—III классы) уже утверждена коллегией Минпроса РСФСР, в следующих классах проверка программы продолжается. Постепенно все школы Федерации перейдут на новую программу.

Естественно, что и я начал с первого класса вести уроки в одной из московских общеобразовательных школ — 209-й, чтобы на собственном опыте проверять каждый шаг по новому пути.

Так вот я и стал школьным учителем...

NB *Даже в простом перечислении этапов того пути, который в конечном счете привел Дмитрия Борисовича в школу, видится планомерное движение к реализации его идеи кардинальной перестройки всей системы массового музыкального образования и воспитания. Важен и тот факт, что новая программа по музыке, разрабатываемая коллективом единомышленников и, по выражению Кабалевского, «единоверцев» — членов лаборатории и учителей музыки, создавалась не за столом, а в живой практике непосредственного общения композитора с детьми в качестве школьного учителя музыки. Такого создания содержания и методики новой программы и внедрения ее в практику работы общеобразовательных учреждений РСФСР и СССР не знает ни одна музыкально-педагогическая система мира.*

Как и симфонию...

Корреспондент. Дмитрий Борисович, и все же прежде всего вы — композитор, и, вероятно, сама музыка, как искусство, определила ваше стремление расширить свою педагогически-просветительскую деятельность?

Д.Б.Кабалевский. Да, конечно, чем бы я ни занимался, я всегда остаюсь прежде всего композитором. И в школьную педагогику я вошел как композитор. Она стала как бы второй стороной моей композиторской деятельности, неразрывно с ней связанной. И я всегда ощущал, как обе эти стороны помогали и оплодотворяли друг друга.

Новую школьную программу я создавал так же, как крупное симфоническое произведение. Быть может, это звучит странно, но, право же, это так. Работая над программой, я часто воспринимал новые «учебные темы» как новые музыкальные темы, а развитие различных тем в программе ощущал как музыкальное развитие со своими спадами и нарастаниями, со своими кульминациями, контрастами и повторениями.

В Не случайно школьную программу Д.Б.Кабалевского называют его «педагогической симфонией». Условно можно сравнить учебные темы программы с такой музыкальной формой, как форма сонатного *allegro*. Эта форма обычно является основой для создания первых частей классических симфоний, в которых происходит знакомство слушателей с основными ее идеями-образами.

Темы 1 класса* («Три кита» в музыке — песня, танец, марш», «О чем говорит музыка», «Куда ведут нас “три кита”: опера, балет, симфония, концерт», «Что такое музыкальная речь») — это своеобразное вступление, систематизация жизненного опыта школьников.

Темы 2 класса («Песня, танец и марш перерастают в песенность, танцевальность, маршевость», «Интонация», «Развитие музыки», «Формы (построение) музыки») — это экспозиция, знакомство учащихся с основными категориями музыкального искусства.

Темы 3, 4 и 5 классов («Музыка моего народа», «Между музыкой моего народа и музыкой других народов моей страны нет непреходимых границ», «Между музыкой народов мира нет непреходимых границ», «Композитор—исполнитель—слушатель», «Музыка и литература», «Музыка и изобразительное искусство», «Преобразующая сила музыки», «В чем сила музыки») — это разработка, углубление знаний о том, что музыка отражает окружающую нас жизнь.

*Названия учебных тем приводятся по программе «Музыка» для 1—7 классов.

Темы 6 класса — реприза, повторение на новом уровне основных музыкантских идей программы («Музыкальный образ» и «Музыкальная драматургия»).

Темы 7 класса («В чем современность в музыке», «Музыка легкая и серьезная», «Взаимопроникновение серьезной и легкой музыки», «Великие наши современники» — Бетховен, Мусоргский, Прокофьев) — кода, завершающий этап музыкального обучения, который раскрывает учащимся широкие возможности самостоятельного общения с музыкой различных времен, народов, стилей.

Новая программа потребовала от меня и композиторской работы в прямом смысле этого слова. Пришлось сочинить немало новой музыки и сделать большое количество разного рода переложений и обработок. Конечно, все это делалось с участием моих коллег по лаборатории, но все же это было не так просто.

Возвращаясь к вопросу о связи композиторского творчества с педагогикой, я не могу не высказать свое убеждение, выросшее из опыта многих лет жизни и работы: ничто не дает нам такого духовного богатства, как общение с детьми. Дети — это самое доброе и самое чистое, что есть в жизни. Вот почему я всегда говорю, что композиторы, ничего не дающие детям, лишают многого не только их, но и самих себя. И делить свою музыку на «детскую» и «взрослую» я не могу. Все это музыка о жизни, лишь о разных ее ступенях и разных проявлениях.

Так, в «Реквиеме», посвященном «тем, кто погиб в борьбе с фашизмом», т.е. в сочинении вовсе не «детском», кульминационные фразы — «Люди, убейте войну! Люди, прокляните войну!» — поет детский хор. А вот три мои «Молодежных» концерта, написанных для юных исполнителей, играют часто и «взрослые» музыканты. Я горжусь пластинкой, на которой эти три концерта записаны в исполнении Д.Ойстраха, Э.Гилельса и Д.Шафрана.

Нет, делить себя на «детского» и «взрослого» я положительно не могу. И поэтому могу сказать так: в школу к детям привело меня вовсе не «детское» мое творчество, а любовь к детям и страстное желание вызвать в них любовь к самому «взрослому» творчеству лучших мастеров мирового музыкального искусства!..

Добрый ум и умное сердце

Корреспондент. Не могли бы вы, Дмитрий Борисович, коротко сформулировать, в чем внутренний пафос школьной программы, составленной под вашим руководством?

В Духовно-нравственный потенциал программы — это главное ее достоинство. Музыкантский подход к тематизму программы, по выражению Кабалевского, «ступенькам музыкальной культуры» не отделим в ней от формирования интереса ребенка к музыке, позитивного отношения к жизни, осознанного и эмоционального восприятия и оценки разнообразных явлений музыкальной культуры. Определяя задачи деятельности учителя музыки в русле данной программы, композитор выделяет и творческую инициативу, и любовь к музыке, детям, к жизни! Какой неиссякаемый оптимизм уже пожилого человека прочитывается в тексте интервью.

Д.Б.Кабалевский. Если говорить о «внутреннем пафосе» новой программы, то он ясно выражен в словах В.А.Сухомлинского, которые я взял в качестве эпиграфа к программе: «Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека». Как же я понимаю эти слова в применении к школьным занятиям музыкой?

Все формы музыкальных занятий со школьниками должны быть направлены на их духовное развитие. Почти любой, даже самый лаконичный, разговор о музыке может (и должен) помогать их познанию мира, формированию их мировоззрения, воспитанию их нравственности. В еще большей мере это относится к самой музыке: ни одно произведение, даже самое лаконичное по форме и скромное по содержанию, не может (и не должно) проходить мимо детей и подростков, не затрагивая их сердца и сознания. С каждым годом занятий все яснее и яснее будет ста-

новиться, что взгляды учащихся на музыку неотделимы от их взглядов на жизнь вообще. Основополагающая задача учителя — помочь формированию этих взглядов своих питомцев. На успешное решение этой задачи и должны быть прежде всего направлены внимание учителя, его творческая инициатива, его знания и опыт, его любовь к детям, подросткам, молодежи, его любовь к искусству и к жизни!

Значение музыки в школе далеко выходит за пределы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира.

Все это я мог бы сказать еще более кратко словами С.Я.Маршака, обратив их к нашим школьникам: «Пусть добрым будет ум у вас, а сердце — умным будет».

Очарованные души

Корреспондент. Расскажите, пожалуйста, о своих уроках, о своем классе, о детях.

Д.Б.Кабалевский. Вы ведь знаете, что в школах я бывал много раз. Но бывал как композитор, что называется, «в гостях». А вот когда шел на первый свой школьный урок в 209-ю школу, волновался, как никогда, словно мне предстоял самый ответственный концерт. Впрочем, до сих пор перед уроками волнуюсь. Но тогда не только волновался. Боялся — как меня примут мои первоклашки. Урок прошел, по-моему, хорошо. После урока спрашиваю молодую учительницу (это был ее класс), довольна ли она своими малышами. А она вдруг: «Мне было так стыдно за них. Они же говорили с вами, как со своим...». А я был счастлив. Это ведь так хорошо и так важно: урок — не урок, если нет душевной близости учителя с учениками, взаимопонимания. Особенно на занятиях музыкой, когда мы учим не только слушать, а слышать ее, размышлять о ней и, главное, чувствовать ее.

Научить ребят слышать, то есть воспринимать музыку, не так просто. Когда звучит музыка, никто из детей не поднимает руку, даже когда она уже смолкла и они начинают догадываться, о чем я сейчас спрошу их. Но нужна тишина, чтобы прочувствовать услышанное, подумать о нем. Потом можно начинать разговор. К желанию детей высказаться надо относиться с полным уважением. Ну как можно: он тянет руку, а я его не спрашиваю. Ведь для ребенка это обида. А если все или во всяком случае многие подняли руки, предлагаю дирижерским «жестом вступления» ответить хором — они быстро осваиваются с «языком дирижера». Стараюсь находить такие методы и приемы, которые помогают увлечь детей. Очень любят первоклассники играть с учителем в четыре руки. Собственно, играю я, а школьник нажимает одну-две клавиши. Когда это бывает знакомая песня (а я стараюсь, чтобы это было именно так), весь класс начинает нам подпевать. Получается красиво, и школьники это очень любят.

Впрочем, когда я впервые обратился к ним со словами: «Кто хочет поиграть со мной в четыре руки?» — они даже отшатнулись с испугом. Понятно: только одна девочка из всего класса брала уже уроки музыки, а остальные ни разу не прикоснулись к клавишам. А со следующего урока, поняв, как это интересно, тянули руки все, да еще как!..

Когда ученики увлечены, когда весь урок заполнен чем-то для них интересным, исчезает проблема дисциплины.

NB Излагая впечатления о своем учительском труде, Дмитрий Борисович точно подмечает и постоянное волнение перед уроками, и частые педагогические импровизации, и доверительное, уважительное общение с детьми, и поиск оригинальных методов изучения музыкальных произведений. Я постоянно вспоминаю эти удивительные уроки Кабалеvского. На них царила ни с чем несравнимая атмосфера душевного комфорта, мудрости, доброты. Главными действующими лицами этих уроков всегда были Музыка и Дети!

Никто даже не пытается вставить со своих мест, когда звонок звонит на перемену. Часто просят даже продлить урок.

Сама музыка создает в классе особую атмосферу. Атмосферу спокойствия и вместе с тем увлеченности. Большую роль в создании такой атмосферы играет, конечно, уважительное отношение учителя к ребятам. Об этом много и прекрасно писал В.А.Сухомлинский — мудрый педагог, понимавший и отлично знавший детей.

Атмосфера урока решает многое. Надо освобождать учеников от боязни высказать неверную мысль, сфальшивить, ошибиться. Надо учить их иметь свое мнение и уметь аргументировать его. Это, конечно, дается не сразу, но стремиться к этому надо с самого начала.

Помню, в 6 классе на двух уроках подряд я дал послушать запись 2-й Венгерской рапсодии Листа. Сперва в исполнении на фортепиано, а потом в оркестровом звучании. Спрашиваю: «Что больше понравилось?» Подавляющему большинству понравилось первое исполнение. Только двое высказались в пользу оркестрового звучания. И они настаивали на своем мнении. Правым оказалось большинство. А дело вот в чем: Лист, как известно, написал эту рапсодию именно для фортепиано, и исполнял ее первоклассный пианист Григорий Гинзбург. А оркестровую редакцию сделал потом малоизвестный и уж, конечно, несравнимый по таланту с Листом музыкант.

И вот совсем другой урок в том же шестом классе. Ребята не раз слушали музыку А.Хачатуряна и очень ее полюбили. Нравилась темпераментность, танцевальность, яркий оркестр. И вот скончался Арам Ильич. А у меня урок — по программе вальс Иоганна Штрауса. Провел почти весь урок и говорю: «Умер наш любимый композитор — Хачатурян...». Ученики были потрясены. Произнес я еще какие-то два слова и не смог больше говорить.

Вижу, ребята о чем-то шепчутся. А раньше мы с ними пели мелодию из «Лакримозы» — самой скорбной части «Реквиема» Моцарта, и школьники знали, что слово «лакримоза» означает «слезы». Встает мальчик и тихо-тихо говорит: «Может быть, споем “Лакримозу”?» Я заколебал-

ся, но все же сказал: «Пусть Хачатурян останется в нашей памяти таким же, каким мы его знали всегда», — и включил запись «Вальса» из «Маскарада»...

На следующий день в Большом зале консерватории была гражданская панихида памяти Хачатуряна. Звучали и «Реквием» Моцарта, и «Вальс» из «Маскарада»...

Есть педагоги, которые боятся давать детям драматическую, трагическую музыку. Думаю, бояться нечего. Раньше ария Сусанина «Ты взойдешь, моя заря» никогда не звучала в школе в исполнении самих школьников. А теперь они знакомятся с этой музыкой уже во втором классе — поют сами, конечно, только главную мелодию. А в следующем классе звучит уже вся ария: я играю вступление, ученики поют свою мелодию, потом на фортепиано звучит вся средняя часть, и снова поют ребята. Получается целая «композиция». Эту музыку полюбили дети в очень многих школах. Их захватывает ее драматический героизм и печальная красота глинкаинской мелодии. Вообще они очень любят героическую тему в музыке — и в классической, и в современной, особенно в советской музыке.

Есть такой замечательный человек — учитель русского языка и литературы в поселке Мундыбаш (Горная Шория) Николай Алексеевич Капишников. Он руководит школьным оркестром народных инструментов, который недавно был награжден премией ЦК ВЛКСМ. Вот как он написал о школьном уроке музыки, на котором звучала ария Сусанина: «Как вдруг повзрослели, попритихли ребята, когда в класс вместе с арией Сусанина вошла настоящая скорбь... Пусть, думал я, дети побудут немного вместе с Сусаниным во власти врагов. Это ничего. Это ведь мысленно. Пусть обожжет он их чистые, нежные души своими страданиями за Родину. Прекрасные ожоги! Пусть даже всплакнет кто-нибудь (и это было на уроке). Ничего. Зато отзывчивее будет гражданская совесть...».

...Мои ученики. Они сейчас уже повзрослели, стали сдержаннее, менее непосредственны. Но если в первом классе (мне кажется, что это было совсем недавно) в ответ на вопрос, как называется музыкант, играющий на трубе, я мог услышать: «трубочист», то сегодня в беседе «о легкой и серьезной музыке» тот же бывший первоклассник, подумав, говорит: «Под легкую музыку человек отдыхает, может чем-то другим заниматься, а серьезная музыка захватывает, заставляет думать...».

Я привык к ним, полюбил за семь лет, и у нас с ними неизменно искренние отношения, живой человеческий контакт. Я учу их музыке, а музыка учит их постигать жизнь, находить в ней свое место...

У меня так не получалось

Корреспондент. А может быть, Дмитрий Борисович, все получается так потому, что урок ведет не рядовой учитель?..

Д.Б.Кабалевский. Начав свои занятия в школе, я очень боялся именно таких вопросов. И их было немало. Говорили, что «рядовому» учителю не удастся освоить новую программу. Время доказало, что это не так. Уже на втором году работы с новой программой справлялись отлично не только «рядовые» учителя, но и студенты-практиканты. А сегодня, когда число учителей, работающих по новой программе, превысило семь тысяч, кажется, никто уже не сомневается в ее доступности любому учителю. Должен добавить: к новой программе надо подходить вооруженным новой методикой, поэтому право вести занятия по этой программе предоставляется пока только учителям, прошедшим специальный курс подготовки.

Конечно, необходимо, чтобы это были музыкально образованные люди и, главное, чтобы они любили музыку как живое искусство, им самим приносящее радость. Нельзя увлечь детей, вызвать в них любовь к тому, чего не любишь сам. И конечно же, учитель музыки должен помнить: если скука нетерпима на любом уроке, то на уроке искусства она трижды нетерпима. Скука — смертельный враг всего живого. Я всегда говорю, что если у меня на уроке дети ни разу не рассмеялись, хотя бы ни разу не улыбнулись — значит, урок прошел плохо. Начавшиеся телевизионные передачи уроков музыки из разных городов дадут возможность познакомиться хотя бы с некоторыми из этих учителей.

А в заключение ответа на ваш вопрос скажу, ни на волосок не преувеличивая: смотрю я сейчас, как ведут занятия в младших классах некоторые, даже совсем молодые учителя, и часто завидую! У меня так не получалось...

В *Мне посчастливилось наблюдать за тем, с каким нескрываемым интересом Дмитрий Борисович посещал уроки своих коллег — учителей музыки в разных уголках страны, как ответственно относился к встречам с педагогами-музыкантами на курсах повышения квалификации в Москве. Он всегда критически относился к тому, что сам делал на своих уроках музыки, огорчаясь, если что-то не получалось.*

Зал аплодирует...

Корреспондент. Программа четвертого класса устанавливает связи музыки с литературой и живописью. Вы цитируете в ней слова Ромена Роллана о том, что свое продолжение и развитие один род искусства находит в другом. Как эта мысль отражена в ваших уроках?

Д.Б.Кабалевский. Есть у К.Паустовского потрясающий по силе рассказ «Старый повар». Вот коротко его содержание.

В убогой каморке умирает старый повар, ослепший от жара печи, у которой работал. Единственное его богатство — клавиесин, на нем играет его юная дочь Мария. Предчувствуя смертный час, старик просит девушку привести с улицы первого встречного, чтобы он исповедал его. Мария возвращается с невысоким молодым человеком в напудренном парике. «Говорите, — сказал он. — Может быть, властью, данной мне от искусства, которому я служу, я облегчу ваши последние минуты и сниму тяжесть с вашей души». Драматическая исповедь и последнее желание умирающего: он хотел бы увидеть свою покойную жену такой, какой встретил ее в молодости. Увидеть солнце и сад, когда он зацветает весной. «Но это невозможно, сударь. Не сердитесь на меня за глупые слова». — «Хорошо», — сказал незнакомец, встал, подошел к клавиесину и сел перед ним на табурет. «Хорошо, — повторил он. — Слушайте и смотрите». Он заиграл...

Незнакомец перестал играть. Он сидел у клавиесина, как будто заколдованный собственной музыкой. Незнакомец встал и подошел к кровати. Старик сказал, задыхаясь: «Я видел все так ясно, как много лет назад, но я не хотел бы умереть, не узнав... имя. Имя!» — «Меня зовут Вольфганг Амадей Моцарт», — ответил незнакомец...

Когда по ходу рассказа Моцарт подошел к клавиесину, я сел за рояль и сыграл несколько страниц медленной части из его симфонии «Юпитер». Дети были не просто взволнованы — вдохновлены великой силой искусства, к которому прикоснулись. По плану урока мы должны были дальше разучивать песню. Но я понял, что этого нельзя делать. Мы помолчали. Нужно ли было говорить о том, что такое сострадание, готовность помочь человеку? Мы вышли из класса молча, с серьезными лицами...

Я думаю, что это был урок не музыки, не литературы, а нравственности...

А разве не говорит о нравственном влиянии музыки и поэзии такой, например, эпизод: на другом уроке пред-

стояло разучивать «Бухенвальдский набат» В.Мурадели. После вступительной беседы я спросил у детей: «Как будем петь эту песню?» Все встали. «Стоя», — сказали они.

Программа предусматривает в конце каждого учебного года «урок-концерт». «Концерт» — потому, что ученики показывают итоги годовой работы. «Урок» — потому, что слушателям (родителям, педагогам) показывается, как ребята справляются с новыми заданиями, с новым материалом, то есть сам учебный процесс.

Был такой «концерт-урок», разумеется, и в конце четвертого класса. Вот два фрагмента: один, связанный с литературой, другой — с изобразительным искусством.

Прочитал я ребятам два отрывка из «Слепого музыканта» В.Короленко. Играет слепой музыкант: «...Живое чувство родной природы, чуткая оригинальная связь с непосредственными источниками народной мелодии сказывались в импровизации, которая лилась из-под рук слепого музыканта. Богатая красками, гибкая и певучая, она бежала звонкою струею, то поднимаясь торжественным гимном, то разливаясь задушевым грустным напевом...»

— Какой композитор мог бы написать такую музыку? — спросил я.

— Чайковский! — хором ответили ученики.

Читаю дальше: «...Но вот он опять поднял руки и ударил по клавишам. Многолюдная зала мгновенно притихла... Звуки росли, крепились, полнели, становились все более и более властными, захватывали сердце объединенной и замирающей толпы...»

— А кто, по-вашему, мог быть автором такой музыки?

— Бетховен! — еще дружнее и громче воскликнули ученики, радуясь возможности проявить свою музыкальную чуткость... Лишь позже я сказал ребятам, что автором музыки в рассказе В.Короленко был сам слепой музыкант.

А вот как было с изобразительным искусством. Появляется на стене репродукция скульптуры И.Шадра «Булыжник — оружие пролетариата». Прошу ребят:

— Вслушайтесь в эту скульптуру. Какую музыку вы услышите в ней?

В напряженной тишине одна за другой поднимаются руки. Опять нужно спрашивать всех. В гуле голосов ясно различимо:

— Революционные песни!

— Песни 1905 года!

Рядом с И.Шадром появляется Б.Пророков — «Черное и белое». Могучий негр киркой откалывает от огромной белой скалы большой камень. В картине все белое, кроме головы, торса и рук негра. Решение пришло молниеносно:

— Кара Караев! «Тропою грома!» Балет!

Вскоре в Большом зале консерватории, на юбилейном вечере, посвященном 60-летию Кара Караева, я произнес вступительную речь и рассказал об этом эпизоде. Зал аплодировал. Конечно, не мне — детям.

В Отвечая на вопрос корреспондента о взаимосвязи музыки с литературой и живописью, Дмитрий Борисович, приводя примеры из программы (К.Паустовский «Старый повар», И.Шадр «Бульжник — оружие пролетариата», Б.Пророков «Черное и белое»), а также из урока-концерта (В.Короленко «Слепой музыкант»), настойчиво доказывает нравственную основу «содружества муз», необходимость сопоставления художественных образов прежде всего на основе их жизненного содержания. Хотелось бы обратить внимание и на то, как исподволь, деликатно композитор подводит учащихся к развитию чувства стиля (Чайковский — Бетховен; революционные песни — Кара-Караев), что было принципиально новым явлением в общеобразовательной школе.

Если бы это удалось!

Корреспондент. Вы говорите, что сила музыки — в красоте и правде, что прекрасное пробуждает доброе. Но ведь существует и лживая, и «злая» и безобразная музыка. Наконец, просто плохая. Как ограждаете вы своих воспитанников от того злого и уродливого, что есть в музыке?

Д.Б.Кабалевский. Видите ли, «оградить» от плохой и даже вредной музыки человека нельзя, если в нем самом нет того «иммунитета» против всякой безвкусицы, пошлости и халтуры, который помогал бы ему самостоятельно разбираться в водовороте окружающей его музыки, оценивать ее художественные, идейные и нравственные качества.

«Иммунитет» этот — высокий эстетический вкус, который один мудрый эстетик назвал «органом духовной культуры» человека. Это очень точно. Ведь понятия «эстетическое», «прекрасное», «уродливое» относятся не только к искусству, но и ко всей материальной и духовной жизни человека. В уродливом доме могут жить прекрасные люди, а жильцами самого прекрасного дома могут оказаться люди беспредельного нравственного уродства.

В музыке с подобными явлениями мы встречаемся часто. В роскошно оборудованном зале за первоклассной микрофонно-акустической, электронной, световой, цветовой и прочей техникой, за новомодными платьями и костюмами часто кроется эстетическое уродство и полная духовная нищета. В то же время самые великие, всесвет-

но известные музыканты, для того чтобы покорить своим высоким искусством миллионы людей, не нуждались и не нуждаются ни в каком «оборудовании», ни в какой вспомогательной технике, ни в каких «украшательствах». Давиду Ойстраху нужна была только хорошая скрипка, Сергею Рахманинову — только хороший рояль, Артуру Тосканини — только хороший оркестр, Сергею Лемешеву — только хороший голос.

Надо ли напоминать о том, как четко В.И. Ленин разграничивал «великое искусство» от «зрелищ», более или менее красивых развлечений...

В Вновь Кабалевский аргументирует постановку сложной задачи музыкальных занятий — воспитание «иммунитета против безвкусицы, пошлости и халтуры». Именно с решением этой задачи связано включение Дмитрием Борисовичем в школьную программу лучших образцов «легкой музыки». Стремление Кабалевского не прятать от подростков развлекательную музыку оппоненты программы в те годы рассматривали негативно: мол, этой музыки хватает и без школы. Но Дмитрий Борисович со свойственной ему страстностью предлагает школьникам замечательные интерпретации легкой популярной музыки, тем самым доказывая ее художественные достоинства.

Я не собираюсь противопоставлять классическую, так называемую серьезную музыку музыкально-развлекательным зрелищам. Я сам — музыкант вполне серьезный — люблю хорошую развлекательную музыку. Но я убежден, что если на одну чашу весов положить все даже лучшее, что рождено в области развлекательной музыки, а на другую — всего лишь одну «Лунную сонату» Бетховена, то эта чаша весов решительно перевесит первую...

Отсюда вытекает и задача музыкального воспитания в школе. Еще в четвертом классе (это предусмотрено программой) ребята пели музыку Р.Роджерса из кинофильма «Звуки музыки», в пятом — слушали «Вальс» Жака Бреля, в шестом — вальс И.Штрауса из оперетты «Летучая мышь», а в седьмом классе полные две четверти посвящены теме «Серьезная» и «легкая» музыка и их взаимоотношение». Здесь звучали и Мирей Матье, и «Песняры», и Луи Армстронг, и ансамбль Маренича, и ансамбль «Битлз», и «Полька-пиццикато» И.Штрауса, и негритянский спиричуэл «Молитва», и «Бразильера» Дариуса Мийо, не говоря уже о многих веселых советских песнях.

Многое из этой музыки детям понравилось, кое-что прошло, не затронув их души. Они воспитаны на лучших образцах великого музыкального искусства. Они были захвачены такой музыкой, как «Ромео и Джульетта» Чайковского, «Иван Сусанин» и «Вальс-фантазия» Глинки, орган-

ная «Токката и фуга» Баха, «Лунная соната» и «Эгмонт» Бетховена, «Золушка» и «Война и мир» Прокофьева, и многими другими большими и малыми произведениями великого, вечного, неумирающего искусства.

В то же время я не только не «прячу» от них развлекательную, легкую музыку, но, напротив, знакомлю с ней в самых лучших записях, в исполнении самых лучших музыкантов. И на этих образцах я хочу так сформировать их музыкальный вкус, воспитать в них такую музыкальную культуру, которая поможет им самим отличить хорошее от плохого в «легкой» музыке так же, как и в музыке «серьезной». Если это удастся — я буду считать, что труды мои не пропали зря.

ИЗ ПИСЕМ Д.Б.КАБАЛЕВСКОГО*

Д.Б.КАБАЛЕВСКИЙ — А.П.ШИДЕНКО**

...Работа композиторов, сочиняющих для детей, до сих пор находится в несравненно худших условиях, чем все другие области музыки. Один только пример — композитор, сочинивший несколько песен, ставших «популярными» на эстраде (даже если это весьма сомнительные по вкусу песни), становится в ряд известных «песенников», пользуется вниманием, разного рода поощрениями и пр. А встретили ли Вы в числе «песенников», заслуживших внимание, хоть одного композитора, чьи песни поют, быть может, сотни тысяч ребят?

...Но я неизлечимый, неисправимый оптимист и верю, что все это изменится. И очень хочу, чтобы и Вы, и все наши с Вами соратники в этом самом важном, самом нужном, может быть, даже самом благородном и в то же время самом трудном деле тоже верили в это. Да и признаки изменения появляются сейчас во множестве то тут, то там, как пузыри на поверхности медленно, но неуклонно закипающей воды! Я уверен, что мы с Вами будем еще свидетелями и участниками самых замечательных времен, когда сбудутся все наши планы, осуществляться все наши мечты. Я верю в это потому, что планы и мечты эти хорошие, потому что они не выдуманы, а рождены и выдвинуты самой жизнью!

8 июня 1964 г.

В *«Неизлечимый, неисправимый оптимист...». Какое точное определение дал Дмитрий Борисович сам себе. Всю жизнь он создавал песни, которые пели в те годы, действительно, сотни*

* Письма взяты из книг: Прекрасное пробуждает доброе. М., 1973; Дмитрий Кабалевский: Творческие встречи. Очерки. Письма. М., 1974.

** А.П.Шиденко — художественный руководитель вокально-хорового коллектива Дома пионеров г.Киева.

тысяч ребят, например «Наш край» на слова А.Пришельца. Поэтому его призыв к композиторам, сочиняющим песни для детей, звучит в этом письме естественно и искренне. Разрабатывая школьную программу по предмету «Музыка», Дмитрий Борисович непосредственно осознавал нужность хороших песен для детей, придирчиво отбирал их как для своих уроков, так и для программы в целом. Он постоянно обращал внимание учителей-практиков на то, что хоровое пение в школе должно расширять свои функции на школьном уроке. «Каждый класс — хор!» — это не лозунг создателя программы, это реальная перспектива музыкального образования, за которой стоит исполнение школьниками не только популярных песен, но и доступных классических сочинений, образцов народного музыкального творчества.

Д.Б.КАБАЛЕВСКИЙ — И.А.КАРАГЕЗЯН*

...Жаль, что нет темы «Советские поэты в музыке». Такая тема дала бы возможность, в частности, ввести «Патетическую ораторию» Свиридова на стихи Маяковского. Свиридов — замечательный композитор... Что касается Гершвина, то я оставил бы его обязательно. Это дает возможность объяснить и показать ребятам разницу между настоящей негритянской музыкой, хорошим содержательным джазом и джазом плохим, ремесленническим. И вообще на материале Гершвина можно поставить некоторые острые проблемы современности — эти проблемы в жизни старших ребят обязательно встают, а мы чаще всего уходим от разговора на эти темы... Вы совершенно правы в том, что надо добиться высокого качества всех программ — чтобы ребята слушали в своей филармонии только лучшую музыку и только в лучшем исполнении. Здесь нельзя жалеть ни усилий, ни денег. Я всегда думаю в таких случаях о том, что одна скромная беседа или лекция об искусстве для детей — это не только потерянный ими час времени. Скудность лекции, беседы они часто принимают за скудность самого искусства. И с такой лекции могут унести неприязнь ко всякому искусству вообще, и сами окажутся для искусства потерянными...

1964 г.

ВВ Обсуждая с корреспондентом проблему формирования программы филармонических концертов для детей, Дмитрий Борисович прежде всего подчеркивает необходимость высокого качества этих программ как с точки зрения исполнения музы-

* И.А.Карагезян — художественный руководитель филармонии школьника г.Еревана.

ки, так и с точки зрения содержания бесед. Его позиция — не допускать скучных лекций об искусстве — звучит и сегодня значимо для всех тех, кто работает на ниве музыкального просветительства. Остановив свое внимание на теме «Советские поэты в музыке», Дмитрий Борисович предлагает обратиться к «Патетической оратории» Свиридова. Именно это сочинение взбудоражило слушателей того времени своей оригинальностью обращения к поэзии В. Маяковского. Высказывая свое мнение о необходимости знакомства слушателей филармонических концертов с музыкой Дж.Гершвина, Дмитрий Борисович словно предвидит одну из учебных тем своей программы — «Музыка серьезная и легкая». Ведь именно в ней он впервые в истории массового музыкального образования предложил изучать джаз и оригинальное преломление его особенностей в музыке Гершвина.

ИЗ ПИСЬМА К С.А.БЕЛОВОЙ*

...Я глубоко убежден, что сочетание точного плана с абсолютно свободной импровизацией — самое важное и главное в любом разговоре со слушателями, как бы разговор этот ни назывался — лекцией, беседой или еще как-нибудь по-другому. Я знаю, что это невероятно трудно и удается далеко не всегда даже при наличии большого опыта (вот Вы приводите в пример мои беседы о

В Размышляя о двух составляющих разговора со слушателями — точном плане и импровизации, Дмитрий Борисович фактически излагает свое кредо «рассказчика». Он убедительно доказывает мысль о том, что «не бывает на свете двух одинаковых аудиторий». Я была свидетелем множества публичных выступлений Кабалеvского, но не припомню, чтобы он выходил к аудитории с заготовленным текстом. Он чаще всего имел лаконичный план

музыке с детьми, а ведь как редко удаются мне эти беседы, как я волнуюсь всегда перед ними и как часто мучаюсь после них, перебирая в памяти все свои промахи!). Знаю, что некоторые лекторы (и те, кто ими руководит) яростно защищают принцип предварительно написанного текста только потому, что не могут справиться с трудностями импровизированной беседы и даже боятся поставить перед собой такую задачу. А я просто не понимаю, как можно заранее «заготавливать» текст разговора с людьми, даже не зная, как эти люди выглядят, как они встретят Вас, как они будут реагировать на Вашу шутку или, наоборот, на серьезную и сложную

* С.А.Белова — музыковед, лектор Карагандинской областной филармонии.

выступления. Но главным достоинством лектора-Кабалевского была идея взаимопонимания между ним и слушателями. Множество удивительных, методически точных, порой необычных приемов работы с детской аудиторией он изложил в своей книге «Как рассказывать детям о музыке?».

мысль, как они будут слушать музыку, которую вы предложите им прослушать, сколько среди них будет людей старых, а сколько молодежи, будут ли дети и т.д. и т.д. Ведь нет на свете двух одинаковых аудиторий, даже если они формально одинаковы (школьники 10-х классов, или студенты такого-то института, или какая-либо другая такого же рода «типовая» аудитория). Мысль, тема, идея беседы должна быть абсолютно ясна заранее, точно так же, как ясен

должен быть общий план беседы, но ведь одна и та же мысль (тема, идея) не только допускает, но и требует самых различных форм изложения и путей доказательства в зависимости от индивидуальных особенностей аудитории (это относится также и к тому, какие музыкальные примеры ей предложить и сколько их должно быть). Конечно, вовсе не всегда вся беседа должна быть не похожей на предыдущую — если все аудитории различны, то одновременно между всеми аудиториями есть и что-то общее. Но одно я берусь утверждать с полной уверенностью: в каждой беседе, как бы она ни была похожа на другие беседы по той же теме, обязательно появляется хоть что-то новое, чего еще никогда не было и, может быть, никогда больше не будет. И это новое всегда возникает под влиянием аудитории. Слушатели, иногда самые наивные ребятишки, вызывают в нас такие мысли, которые никак не могли бы прийти нам в голову в процессе подготовки к беседе у себя дома. Именно поэтому, без всякого преувеличения, я могу сказать, что уметь разговаривать с ребятами о музыке я обязан прежде всего и больше всего самим ребятам. А уж потом — то, чему научился на опыте с ребятами, стал пробовать переносить на взрослых.

Иное дело — доклады научного характера, доклады на разного рода международных конгрессах, где делаются предварительные переводы на другие языки, доклады или лекции, идущие в печать. Тут уж, конечно, не обойтись без написания предварительного текста (для меня это всегда бывает мучительно трудно!). Но и в таких случаях, когда приходится читать доклад в буквальном смысле этого слова, — невозможно удержаться от каких-то импровизационных вставок, опять же под влиянием реакции аудитории...

1 сентября 1968 г.

ИЗ ПИСЕМ К.БЕРД*

...С интересом я прочитал все, что Вы пишете об издающихся в огромном количестве сочинениях для детей и всевозможных методических пособиях, и вполне с Вами согласен. Когда я писал Вам о том, что музыки для детей не хватает, я тоже, конечно, имел в виду хорошую музыку. Но до чего же трудно такую музыку сочинять! Когда-то на вопрос о том, как писать для детей, великий наш писатель Горький ответил: «Так же, как для взрослых, только лучше». Как это просто и как точно сказано! И все же, сочинительство для детей — бесконечно увлекательная область нашей работы. Ведь музыкальное обучение детей — это нечто гораздо большее, чем только «обучение детей музыке». Это — воспитание всего их внутреннего духовного мира, их психики, воспитание их морально-этических качеств, воспитание их чувств. Обучая детей музыке, мы вводим их в «мир прекрасного», который охватывает, распространяется на всю жизнь во всех ее проявлениях, далеко выходя за пределы искусства. Вот почему мы сейчас стремимся вовлечь в занятия музыкой как можно больше (в идеале — всех) детей, открываем такое огромное количество государственных детских музыкальных школ, где могут бесплатно заниматься все желающие дети, организуем столько различных музыкальных кружков и коллективов для детей. И конечно же, по-настоящему хороший учитель музыки всегда должен быть и хорошим воспитателем, а по-настоящему хорошая музыка для детей должна быть одновременно материалом и для обучения детей, и для их воспитания (я не говорю уже о том, что она обязательно должна просто доставлять детям непосредственное удовольствие, вовлекая их в музыкальный мир!).

26 июня 1961 г.

В В этом письме Дмитрий Борисович подчеркивает мысль о том, что музыкальное обучение должно быть, прежде всего, нацелено на «воспитание... внутреннего духовного мира». Именно эта идея стала краеугольным камнем его музыкально-педагогической концепции: «Музыкальное воспитание — это прежде всего... воспитание человека» (В.Сухомлинский). Развитие у школьников интереса к музыкальному искусству, по мнению Кабалевского, должно помогать им чувствовать жизнь «во всех ее проявлениях», выходить за пределы искусства. В период написания письма в стране прослеживалась тенденция усиления массовости занятий детей музыкой, и поэтому мысли композитора направлены на поиск наиболее значимых проблем обучения музыке.

* К.Берд — преподавательница музыки из Портленда (шт. Индиана. США).

* * *

...По поводу «Вечера сонетов» советовать что-либо определенное мне трудно, так как такого рода сонеты лучше обсуждать в живой беседе. Могу лишь поделиться личным опытом, тем более что он, в общем, совпадает с намеренным Вами планом. Обычно, перед исполнением «сонетов», я кратко говорю о Шекспире вообще, сосредоточиваясь главным образом на его необыкновенной любви к жизни, на необычайной человечности его творчества, то есть на тех чертах, благодаря которым это удивительное искусство и сегодня звучит свежо и современно, и я убежден в том — даже более сильно, чем в ту эпоху, когда оно создавалось. Обращаю внимание на то, что в пьесах Шекспира смертей больше, пожалуй, чем у любого другого автора, но и жизнелюбия тоже, пожалуй, побольше поэтому, независимо от количества смертей, все шекспировские пьесы всегда оптимистичны, всегда устремлены вперед, в будущее, и живут они в этом будущем, то есть в наши дни, не проявляя пока никаких признаков старения. Далее я обращаю внимание на то, что в сонетах часто встречается слово «смерть», образы смерти, но мысль и чувства Шекспира (кстати, очень важно, по-моему, подчеркнуть в шекспировском творчестве удивительное единство глубочайшей мысли и безбрежного чувства) всегда устремлены «поверх» смерти: сильнее смерти — искусство, сильнее смерти — любовь, сильнее смерти — сама жизнь (в потомстве, в детях).

В В письме по поводу организации «Вечера сонетов» Кабалецкий делится своими мыслями о том, как бы он провел беседу, предшествующую знакомству аудитории с его «Сонетами» на стихи В.Шекспира. Интересно то, как композитор очерчивает главную идею творчества Шекспира: оптимизм, устремленность в буду-

Потом я рассказываю о своих беседах с Маршаком во время работы над циклом, говорю о том, что свои переводы Маршак называл не фотографиями, а портретами подлинников, что искал в русском языке эквивалентные выражения, образы, народные изречения, поговорки, а не стремился рабски следовать за английским словом, механически переводя его на русский язык. Обычно говорю о том, как Маршак ярко, образно определяет форму сонетов: три четверо-

* Д.Э.Бауман — преподаватель биологии школы № 34 г.Хабаровска, организатор общества любителей симфонической музыки школы и его руководитель. Большая общественная деятельность Баумана получила широкую известность на Дальнем Востоке.

щее, современность звучания (несмотря на то, что «в пьесах Шекспира смертей больше, ...чем у любого другого автора»). Оригинальна и мысль Кабалеvского о том, что необходимо раскрыть перед слушателями удивительную глубину трактовки формы шекспировских сонетов С.Я. Маршаком, чьи переводы легли в основу этого вокального цикла.

нета. Часто это раскрытие сонета бывает на первый взгляд очень неожиданно. Этот образ С.Я.Маршака, очень наглядно поясняющий форму шекспировского сонета, всегда, в любой аудитории (здесь мой опыт довольно велик уже) воспринимается с большим интересом, и я всегда чувствую, как после этого сонеты слушаются с особенно большим вниманием.

3 января 1962 г.

* * *

...С большим интересом читал я Вашу радиобеседу «Поэзия и музыка». Никакой «ереси», «крамолы» не вижу в Вашем стремлении усилить (и уточнить, если так можно выразиться) воздействие музыки при помощи поэзии. Напротив, убежден в плодотворности этого стремления. И дело, конечно, не только в том, что поэзия помогает восприятию музыки, «программно» ее расшифровывая, а му-

ВВ В этом письме особенно интересными для читателей являются исходные точки, которые обозначает Кабалеvский для сопоставления произведений различных искусств: художественный образ и глубина его жизненного содержания, художественный стиль и особенности его вопло-

зыка может помочь восприятию живописи и т.д. Главное здесь, я думаю, во внутренней, очень глубокой связи всех искусств между собой, в чудесной способности одного искусства вторгаться в другие искусства, далеко выходя за пределы своей так называемой «специфики», но все же оставаясь самим собой. Простейших тому примеров можно без труда привести великое множество. Сосредоточенно всматриваясь в картину, изображающую

щения художниками разных эпох; наличие определенного объема жизненного, общекультурного и музыкального опыта слушателей; субъективность трактовки содержания художественных произведений каждым человеком, зависимость познания содержания музыкального сочинения от взаимодействия композитора — исполнителя — слушателя. Эта позиция раскрывает перед нами такие грани таланта Дмитрия Борисовича, где сочетаются черты вдумчивого искусствоведа-исследователя и ученого-педагога.

бурю, мы в конце концов начинаем слышать шум моря. И обратно, при слушании музыки, мы словно начинаем видеть то, о чем эта музыка говорит.

При нахождении связи между различными искусствами исходной позицией, вероятно, должен служить тот неоспоримый факт, что в каждом произведении искусства (если это, конечно, настоящее искусство, а не формалистический набор слов, звуков, красок) заключена хоть малая частица реальной жизни. Не говоря уже о крупных, богатых содержанием произведениях, это относится даже к малюсенькой детской пьеске — ее жизненным содержанием может быть, например, всего-навсего детская улыбка. Но это ведь тоже частица жизни! Разные искусства по-своему воплощают зачастую одну и ту

же частицу жизни. Живопись делает это более конкретно, чем музыка; поэзия — конкретнее, чем живопись. И то, что Вы продлеваете со своими ребятами, сводится вовсе не к «спортивной игре» подобрать подходящие стихи к заданной музыке, а по сути дела к очень серьезной и важной задаче — найти жизненное содержание данного произведения. Ведь это же та самая задача, которая в первую очередь должна стоять перед искусствознанием, в том числе и перед музыкознанием. Увы, даже искусствоведы-профессионалы именно с этой задачей справляются не слишком блестяще. Чаще всего они останавливаются на формальной, внешней стороне произведения и ограничиваются более или менее скучным и никому не нужным описанием этой формальной стороны. А «внутри» попасть им удается куда реже. Ребятам это удастся (иногда проще) — у них, правда, нет искусствоведческих знаний и опыта, но зато они свободны и от профессиональных предрассудков и догм...

* * *

<...> В тексте Вашей беседы есть некоторые моменты, представляющиеся мне неточными или спорными. Мне кажется, что сопоставляемые стихи и музыка должны быть общи не только по «сюжетно-образным» признакам и по

«настроению», но обязательно по своему художественному стилю. С этих позиций мне представляется очень верной параллель Блок — Рахманинов («Луг росистый» — Этюд-картина № 6). А вот Лист — А.Прокофьев или Шопен — Шипачев кажутся мне несопоставимыми. Вы приведете мне немало примеров, когда сливались стили, отстоящие друг от друга на столетия, например Шекспир — Чайковский и еще более Шекспир — С.Прокофьев («Ромео и Джульетта»). Но это уж другое дело. Здесь возникает новое художественное произведение, где встречаются два гениальных художника, способных своим гением охватывать любое время, любые пространства.

Этим своим замечанием я не хочу полностью отвергнуть возможность сопоставления двух произведений, принадлежащих разным эпохам, разным историческим стилям. Вовсе нет! Но уж если делать такие сопоставления, то, мне кажется, надо специально обратить внимание слушателей на то, как «одна и та же часть жизни» воплощена по-разному художниками различных эпох и стилей.

Второе мое замечание относится к Вашим словам: «Воздействие музыки на людей различно, в зависимости от их возраста, жизненного опыта, музыкального вкуса и общей культуры. Кто знает? Может быть, через несколько лет этот ученик ощутит совсем иное в этой же музыке». В основе своей мне понятна Ваша мысль, и с ней нельзя не согласиться. Но в такой форме, как эта мысль у Вас выражена, она легко может быть истолкована и совершенно ложно: музыка, мол, не содержит в себе никакого объективного содержания, и каждый, слушающий музыку, приписывает ей все, что ему захочется, в зависимости от тех или иных субъективных обстоятельств. Юных слушателей надо оградить от возможности сделать такого рода вывод из Ваших слов. Конечно, музыка лишена той конкретности, какая свойственна живописи, слову. Конечно, жизненный опыт, культура и прочие моменты влияют на восприятие музыки. Конечно, музыкальный образ может быть воспринят разными людьми по-разному, и количество таких «разных» его толкований практически нередко бывает равно бесконечности. Но все эти разные толкования (восприятия) музыкального образа всегда ограничены определенными рамками композиторского замысла. Широта или узость этих рамок зависит от двух причин: от объективной (насколько конкретно, точно задуман и воплощен композитором данный образ) и субъективной (насколько глубоко слушатель знаком с музыкой и умеет ее слушать). Поиски простейших примеров неминуемо приведут нас к «трем китам», на которых музыка покоится, — песне, маршу, танцу. Любой человек (любого возраста, опыта, куль-

В этом письме композитор размышляет о связях между различными видами искусства и подчеркивает мысль о том, что все искусства отражают жизнь. В программе по музыке, разработанной под руководством Д.Б.Кабалевского, эта идея нашла свое выражение в учебных темах 5 класса: «Музыка и литература», «Музыка и изобразительное искусство». Критикуя искусствоведческий, формальный подход к поиску глубинных связей между разными видами искусства, Дмитрий Борисович, вероятно, имеет в виду такие типы сопоставлений музыки, живописи, литературы и др., в которых на первый план выдвигаются сугубо аналитические способы выявления средств художественной выразительности, не обобщенные на уровне жизненной основы художественных образов.

композитором и слушателями. При этом нельзя забывать и об исполнителе — важнейшем звене, связывающем композитора со слушателем. Ведь исполнитель может либо очень приблизить жизненное содержание музыки к слушателю, либо сделать его вовсе непонятным!

24 апреля 1964 г.

* * *

...Не буду сейчас писать на тему о той худой эстрадности, которая, увы, под демагогическим прикрытием разных лозунгов, вроде «народ любит эстрадное искусство», «эстрада — искусство самое злободневное» и т.п., — про-

никает во все шели нашей культурной жизни, чудовишно калечит вкусы людей, особенно молодежи, и вызывает иногда желание слово *культурный* ставить в кавычки. Вопрос этот очень сложный, и расправиться со всеми трудностями здесь очень и очень трудно.

4 февраля 1965 г.

ВВ Проблема «худой эстрадности», низкопробной массовой культуры определяет взволнованный тон этого письма Кабалеvского. Дмитрий Борисович как истинный педагог-просветитель постоянно выступал в своих книгах, статьях, беседах за решение наболевшей задачи — развития у школьников «иммунитета против пошлости». При этом он никогда не отрицал возможности общения молодежи с развлекательной, «легкой» музыкой.

* *

*

...Почему растление несовершеннолетних карается уголовным судом, а растление душ молодежи охраняется не-

ВВ В этих строках — выражение яркой гражданской позиции Кабалеvского-педагога, Кабалеvского-просветителя.

писанным законом о свободе творчества? Ведь этот закон в руках настоящего художника и настоящего гражданина служит на благо и искусству, и жизни, а в руках халтурщиков, пройдох и малопорядочных личностей поворачивается против всего живого и доброго! Конечно, любые запрещения — далеко не лучшие формы

борьбы с любым злом в идеологии, но и беспринципно-благодушное отношение к злу тоже вряд ли можно отнести к числу лучших из этих форм.

2 августа 1968 г.

* *

*

...Как все это объяснить Вашим ребятам? А объяснить,

ВВ Здесь Дмитрий Борисович подчеркивает важность разъяснительной работы с юными слушателями, которые сталкиваются с противоречиями современного искусства, необходимости выработки у них собственной

вероятно, надо. Во-первых, конечно, пусть сами все слушают (чтобы судили не с чужих слов), пусть обо всем сами размышляют и на все находят свои точки зрения. Но помочь им, конечно, надо. В сложных противоречиях современного искусства путаются иной раз и умудренные опытом люди. А посылить разобраться в этих

позиции в оценке различных явлений культуры XX века. Композитор безоговорочно утверждает право каждого слушателя на личную точку зрения. Он призывает в качестве ориентиров на этом нелегком пути прибегнуть к осмыслению «вечных» тем искусства и жизни — добро и зло, правда и ложь.

противоречиях ребятам обязательно надо — они с ними ведь все равно столкнутся (а вернее всего, уже сталкиваются) и в литературе, и в кино, и в живописи, и в театре.

Пусть знают, что в XX веке и наша музыка не может развиваться без трудностей, без острейших противоречий... Важно только понять разницу между «здоровьем» и «болезнью», между добром и злом, между правдой и ложью в искусстве, как и в жизни. Понять все это слушателям очень важно: ведь

музыка создается не только теми, кто сочиняет ее и кто исполняет, но и теми, кто ее слушает!

А в праве каждого слушателя (тем более такого слушателя, как Вы) на свою собственную позицию в оценке явлений искусства, конечно, никто и никогда не усомнится.

...Уж Вы извините, что заставил Вас читать этукую почти статью!

18 апреля 1969 г.

* *
*

...Позиция запрета — с воспитательной точки зрения более чем уязвима. Она чаще всего вызывает весьма неприятные подспудные

настроения протеста и недоверия. Не бойтесь за Ваших ребят. Они не потеряют ничего из того, что приобрели за годы общения с Вами (с хорошей музыкой!), не перестанут любить Бетховена и Мусоргского оттого, что вникнут в сложный и противоречивый процесс развития современной музыки. Это «опасно» только для тех, у кого нет никаких убеждений, нет основ понимания того, что в искусстве (и в жизни) «хорошо», а что «плохо», нет «иммунитета»

В И вновь композитор обращает внимание на «иммунитет» против дурного в музыке. Сила воспитателя в том, чтобы создать доверительные отношения между ним и детьми, что послужит надежной основой приобщения школьников к хорошей музыке.

против дурного. У Ваших ребят иммунитет, насколько я могу судить, — весьма силен.

12 июля 1969 г.

...С большим интересом прочитал я текст Вашего выступления по радио. В целом — по всему своему направлению, по «сверхзадаче» своей и по всему изложению — выступление мне очень понравилось.

...Некоторые мои критические замечания таковы.

ВВ *Критический ум Кабалевского не может оставить в стороне неубедительные аргументы своего корреспондента. Нельзя, по мнению композитора, выносить на общий суд личностные оценки тех или иных сочинений. Несправедливо оценивать неудачу того или иного автора, тем самым, отрицая его творческие искания. Подкупает доброжелательность высказанных Дмитрием Борисовичем критических замечаний, его уверенность в значимости откровенных творческих споров!*

Вовсе не всякую и не всегда музыку «нужно слушать специально, отключившись от всего другого, раскрывая навстречу ей все лучшее, сокровенное». А музыка на демонстрациях, на праздниках, на похоронах? А музыка во время танцев? А музыка в ресторане? А музыка вообще в быту (на катках, стадионах и т.д. и т.п.)?

...Высказанные Вами жесткие оценки некоторых произведений опираются только на личное Ваше восприятие и потому звучат совершенно неубедительно.

Чем резче критик хочет критиковать то или иное явление, тем убедительнее, точнее и аргументированнее должна быть его критика. Если сочинение мне понравилось, я могу написать: «Я был восхищен симфонией композитора Х. По-моему, это прекрасное произведение». И никто не обвинит меня в «бездоказательности» моих суждений. Но если симфония мне не понравилась и я напишу: «Я был глубоко возмущен симфонией композитора Х. По-моему, это безобразное произведение», — согласитесь сами, без основательной аргументации такое суждение (в печати!) вряд ли имеет право на существование...

Все дело в том, что нынешнее время очень сложно и противоречиво во всем, и разобраться в этих сложностях и противоречиях очень не легко. Здесь надо быть очень терпимым к новому, всегда сначала непонятному и поэтому кажущемуся ложным. Надо очень много раз проверить себя, прежде чем выносить положительный или отрицательный приговор. ...Я не считаю, что творческие заслуги композитора «избавляют его от ответственности за плохое». Я просто считаю, что словом «плохое» нельзя оценивать творческую неудачу автора, возникшую в итоге его честных творческих исканий.

...А вот теперь самое главное: как Вы только могли подумать, что какие-либо наши споры и несогласия могут повлиять на мое отношение к Вам, на нашу давнюю дружбу, которую я очень ценю и которой очень дорожу! Да разве это возможно?! Я даже рад тому, что мы можем с Вами так откровенно и остро спорить. Может ли быть лучшее доказательство нашей дружбы и ее надежности!

21 февраля 1969 г.

ИЗ ПИСЕМ Л.А.ХЛЕБНИКОВОЙ*

* * *

Ваше письмо получил перед самым отлетом во Францию, на конгресс ИСМЕ.

...Великолепно выступили на конгрессе наши ребята: камерный детский хор В.Г.Соколова. Успех они имели необыкновенный. Они прозвучали ярким контрастом в сопоставлении с двумя тенденциями, почти господствующими сейчас в хоровом искусстве многих западных стран: с одной стороны, обездушенный, аскетический академизм с опорой на доклассическую хорально-хоровую музыку, с другой стороны — то, что остроумно назвал проф. Урбанский из Польши — «Варшавской осенью для маленьких» (именно Польша в этом ужасающем «детском авангардизме» побила на конгрессе рекорд!). Жизнерадостное, молодое, энергичное искусство наших ребят прозвучало подобно яркому лучу солнца в пасмурный день! Это было великолепно по существу и отлично по мастерству!

18 июля 1968 г.

NB *Я лично знакома с Людмилой Александровной Хлебниковой, учителем музыки, ученым-исследователем, убежденным сторонником и пропагандистом идей Кабалеvского на Украине. В пе-*

* Л.А.Хлебникова — в то время учитель пения Тарасовской 8-летней сельской школы Киевско-Святошинского района УССР (1958—1971 гг.). В период ее работы в школе существовали два хора — младший и старший, а также хор мальчиков, ансамбль бандуристов, вокальный ансамбль «Барвинок»; кружок юных дирижеров; кукольный театр, в котором ставились пьесы на русском и французском языках; оперный театр, известный далеко за пределами Украины. Впоследствии Л.А.Хлебникова — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, а затем зав. Отделом эстетического воспитания НИИ педагогики УССР. Член проблемного совета по эстетическому воспитанию при Президиуме Академии педагогических наук СССР.

реписке с Л.А. Хлебниковой Дмитрий Борисович делится своими разнообразными впечатлениями.

В этом письме он подчеркивает свое отношение к оптимистичному искусству, которое продемонстрировал на Международной конференции ИСМЕ детский хор под управлением В.Г.Сokolova. Какое точное сравнение — «яркий луч солнца в пасмурный день»! За этими скупыми строками письма — взволнованность состоянием дел в мировой музыкальной педагогике.

...Придумал нечто вроде маленькой книжечки на тему «Как разговаривать с детьми о музыке». Не только придумал, но кое-что уже и написал. Хочу попытаться хоть как-то осмыслить свой опыт в этой области. Я убежден, что сейчас очень нужно, чтобы все, у кого есть хоть небольшой опыт по части музыкально-воспитательной работы с детьми (в частности, в наименее разработанной области пропагандистско-лекторской работы), зафиксировали этот опыт на пользу другим. Из суммы таких «личных опытов», может быть, со временем можно будет и толковую методику вывести. А дело-то это такое важное и такое трудное!

19 апреля 1969 г.

NB Первое издание книги Д.Б.Кабалевского «Как рассказывать детям о музыке?» вышло в свет в 1977 году (3-е издание — в 2004 г. к 100-летию со дня рождения композитора). Судя по фрагменту этого письма, замысел книги возник значительно раньше. Важно, что композитор мыслит создание методики просветительской работы как обобщение опыта собственной работы и деятельности педагогов-музыкантов.

Вернулся в Москву и сразу же попал в дьявольскую мясорубку — иначе свою жизнь назвать не могу. На следующий день после возвращения из Кисловодска поехал в Ленинград на Всесоюзный семинар по лекторской работе с детьми (музыкально-воспитательной). Пришлось, разумеется, обстоятельно выступать и на семинаре, и в одной школе, где я провел первое занятие удивительного, рассчитанного на три года семинара по мировой художественной культуре для всех учителей школы!!! ...Представьте себе, преподаватели всех школьных предметов со вниманием слушают полтора часа, как я им рассказываю о роли искусства в общеобразовательной школе! И директор, и завуч, и даже заврайоно сидят вместе с ними! Со всей искренностью я сказал им, что у меня ощущение, будто я нахожусь в школе завтрашнего дня! Здорово, правда?!

29 октября 1970 г.

...Есть у меня одна нескромная «мечта» — воспользоваться своими «тремя китами» как методической основой для построения программы, а потом и учебника музыки для общеобразовательной школы. Этот опыт уже проводят несколько учителей в нескольких школах, получается у них хорошо. Так и идут — глава за главой, начиная с первого класса. Ребятам очень нравится улавливать в музыке песенность, танцевальность, маршевость, они с первого же урока вдруг обнаруживают, что уже в музыке «разбираются», это их очень активизирует и заинтересовывает.

Вот я и мечтаю к своему «внешкольному» опыту (1935—1972!) добавить школьный опыт нескольких хороших

NB «Нескромной мечтой» называет Дмитрий Борисович идею создания новой программы и учебника по музыке, которые будут опираться на его «трех китов» — песню, танец и марш. Задумав реформу в области музыкального образования, Кабалевский ясно представляет себе необходимость поиска методической основы этой реформы, базирующейся на знании музыки, умениях ее «слушать и слышать», осознавать связь музыки с жизнью, с другими искусствами. И мечта о новой программе сбудется очень скоро, а дело разработки учебников по музыке продолжат его последователи.

учителей (вернее, слить наш общий опыт в нечто новое: единство школьного и внешкольного метода при многих, естественно, других отличиях. Впрочем, многих ли?!) и попытаться общими усилиями провести некую, громко говоря, реформу в этом деле! Мне становится все яснее, что почти полное отсутствие каких-либо результатов у ребят после прохождения полного курса уроков музыки в общеобразовательной школе — результат не столько малого числа часов, выделенного на эти уроки, сколько отсутствия какой-либо ясной и понятной (не только для учащихся, но и для учителей!) методической основы. Я не говорю, конечно, об отдельных талантливых учителях, которые все же добиваются известных результатов — я имею в виду не пение (тут у нас и умельцев очень много, и результаты, особенно за последние годы, накопились очень большие и очень хорошие), я имею в виду знание музыки, умение ее слушать и слышать, раз-

бираться в ней, ощущать ее связь с другими искусствами, и прежде всего, конечно, с жизнью и т.д. ...

4 декабря 1971 г.

* *
*

...У меня к Вам просьба. Если появится у Вас что-либо вроде программы по истории культуры для школьников — был бы бесконечно рад иметь экземпляр хотя бы на самый короткий срок для ознакомления. Меня очень это дело интересует.

* *
*

...Сегодня я взялся за Вашу программу. Снова убедился в интересности всего, что Вы делаете, и в огромной нужности этого. Но и трудно невероятно!

...Как хорошо было бы добавить к Левитану чудесные асафьевские слова: «Песенность русского пейзажа»!

...В Чайковском (особенно для такого курса, как Ваш) я подчеркнул бы то, мимо чего чаще всего проходят: он приблизил своей музыкой к русским слушателям многое ценное и интересное из мировой культуры — Шекспира («Ромео и Джульетта», «Буря»), Данте («Франческа»), Гофмана («Шелкунчик»), темы «Жанны д'Арк», «Иоланты»...

...О Григе Вы говорите как об основоположнике норвежской музыкальной классики. Это, конечно, верно. Но не следует ли сказать в этой главе о формировании, укреплении и развитии в середине XIX века национальных музыкальных школ в европейских странах: Норвегия — Григ, Польша — Шопен, Венгрия — Лист, Чехословакия — Дворжак, Сметана, Россия — «Могучая кучка». Тогда все лучше «склеится», свяжется в единый и очень понятный процесс вместе с народно-освободительными, демократическими и прочими прогрессивными движениями той поры. И Григ не будет тогда выглядеть таким одиноким, изолированным...

...А Вы не хотите коснуться очень важной темы в разделе музыки: об активизации в послевоенный период «индустрии развлекательной музыки» и об агрессивном стрем-

* Лия Михайловна Предтеченская являлась членом Проблемного совета по эстетическому воспитанию при Президиуме Академии педагогических наук СССР, преподавателем истории в ленинградской школе № 397. Работая над проблемами изучения факультативного курса истории мировой художественной культуры в общеобразовательной школе, она готовила кадры преподавателей в Педагогическом институте имени А.И.Герцена. По разработанной ею программе и методике ведется преподавание МХК до сих пор.

лении этой музыки задуть и классическое и народное искусство: о связи «развлекательства» в искусстве с «авангардизмом» (две эти, казалось бы, полярно противоположные сферы современного искусства смыкаются в своей общей неспособности выполнить высокие задачи настоящего искусства, в своей общей отдаленности от гуманистических идеалов искусства, в своей одинаковой «полезности» для тех, кто хочет любой ценой отвлечь людей, особенно молодежь, от социально-политических проблем и движений современности!)?!

20 июля 1968 г.

В Бесценны рекомендации Кабалева-искусствоведа для разрабатываемой программы по МХК: Левитан и асафьевская «песенность русского пейзажа», Чайковский и шедевры мировой литературы. Дорогого стоит и обобщенный взгляд композитора на проблему возникновения «национальных музыкальных школ» Европы.

И вновь Кабалева выдвигает идею введения в курс МХК тематики, связанной с «развлекательной музыкой», в ее связи с «авангардизмом», для того, чтобы школьники могли разобратся во всем многообразии различных течений и направлений в искусстве.

С удивительным человеком — Лией Михайловной Предтеченской — мне посчастливилось не только работать, но общаться в неформальной, домашней обстановке. Читая письма Дмитрия Борисовича к этой неутомимой, энциклопедически образованной женщине, я в полной мере осознала, как они обогащали друг друга, как глубоко были их духовные связи.

* *

*

...20-е и 30-е годы были скорее годами успешного развития (не говоря о песне!) оперы — «Тихий Дон» Дзержинского, «В бурю» Хренникова, «Семен Котко» Прокофьева и др., балета (Глиэр и Асафьев и особенно, конечно, «Ромео и Джульетта» Прокофьева) и оратории («Александр Невский» Прокофьева, «На Куликовом поле» Шапорина,

В Интерес, который проявлял Кабалева к курсу МХК, очевиден. И свидетельство этому — частота писем в Ленинград. Поэтапно композитор отслеживает содержание тем программы. Вот его рекомендации по исто-

был подлинный расцвет этих трех жанров! А успехи симфонии (прежде всего — 5, 6, 16, 21-й Мясковского и 5-й Шостаковича) скорее можно определить как «закладку фундамента». В этом смысле особенно важна в тот период деятельность Мясковского — безусловного главы советской симфонической

рическому периоду 20-х и 30-х годов XX века: внимание к жанровому многообразию отечественной музыки — опере, балету, оратории и кантате, симфонии. Скромно, от третьего лица — о чертах своей музыки. И совсем по-мальчишески — «засел бы сейчас за парту!» А заключение письма — очень серьезное: именно в выходах за пределы музыки Кабалевский видит «путь воспитания культуры...».

школы. Расцвет же симфонизма был позже — в военные годы и послевоенные. Среди «военных» симфоний я назвал бы Прокофьева (5, 6-я), Шостаковича (7, 8-я) и обязательно Хачатуряна (2-ю симфонию — «Симфонию с колоколом»!).

...Насчет Кабалевского, сами понимаете, мне говорить очень трудно. Но «гуманизм», «гражданственность», «разнообразие жанров» — это все даже если и есть у него, то не является его особенностями. Это черты всей советской музыки!

...Ах если бы было время — я засел бы сейчас «за парту» и стал бы по-настоящему изучать историю

культуры. Это бесконечно интересно и, по моему глубокому убеждению, очень сегодня нужно. Чем дальше, тем меньше удастся мне в беседах с молодежью и даже с детьми обходиться одной музыкой. Да я и не стремлюсь к этому. Напротив, выход в литературу, живопись и другие искусства и увлекает меня, и убеждает в том, что это единственный сегодня верный путь воспитания культуры...

24 сентября 1968 г.

* * *

...С удовольствием прочитал Вашу статью*.

...Я думаю, что накопленный за последние годы опыт факультативных занятий по искусству-культуре ценен прежде всего как основание для введения *обязательных* занятий такого рода во всех школах.

20 февраля 1969 г.

* * *

...Я убежден, что величие и исторический подвиг Глинки в том, что он один сумел изучить, понять, почувствовать и обобщить опыт долгого развития западноевропей-

* Предтеченская Л.М. Факультативные занятия по истории мировой культуры (из опыта работы) // Преподавание истории в школе, № 1, 1969.

ской классики и воспользоваться этим опытом, пересадив все ценное из него на русскую почву.

Конечно, гениальность Глинки в том, что он «поднял простой русский напев до масштабов подлинной трагедии» (Одоевский), но и не только в этом...

25 апреля 1971 г.

* *

*

...Я смотрел недавно учебник по древней истории для 5-х классов. Может быть, в этом учебнике слишком много фактов, но он в целом показался мне очень хорошим именно с позиций культуры. В этом учебнике культура — не «довесок», которым можно и пренебречь, а важнейшая часть самой жизни изучаемой эпохи!

...Вероятно, должно быть так: 1—8 классы (полная средняя школа) должны дать основательное и последовательное изучение культуры на уроках истории, литературы, обществоведения, музыки, изобразительного искусства. А в 9—10-м классах, как это Вами задумано, должен проходить обязательный курс «Основы мировой культуры», который должен стать итогом, обобщением, вершиной (не знаю, как это вернее назвать) всего, что изучалось в 1—8 классах.

5 декабря 1972 г.

NB Кабалевский убежден в том, что вопросы культуры должны стать предметом изучения на уроках гуманитарного цикла в 1—8 классах. Заметим, что предметы «Изобразительное искусство» и «Музыка» в то время изучались соответственно до 6 и 7 классов. Композитор видит ценность нового курса «Основы мировой культуры» в его обобщенном характере. Важно и то, что этот курс культурологической направленности впервые в истории отечественного образования (!) естественным образом завершает среднюю школу (тогда десятилетку).

* *

*

...В ближайшие дни Ваша программа сдается в Министерство просвещения и будет напечатана в очередном сборнике минпросовских программ.

6 февраля 1973 г.

ЧЕМ НАМ ДОРОГО ИСКУССТВО

Неизвестному адресату

...Человек, особенно молодой, с еще не окрепшими убеждениями, вкусами и идеалами, оказывается порой податливым к самым разным влияниям, не только хорошим, но и дурным. Начните такого человека развлекать пустячками, но пустячками, «щекочущими нервы». Развлекайте сегодня, завтра, послезавтра! Ограничьте его эстетический мир такими развлечениями, и они будут приедаться ему все скорей и скорей, он будет требовать новых и новых развлечений.

РАЗГОВОР С ВОЖАТЫМИ ОБ ИСКУССТВЕ*

Когда-то возник в прославленном пионерском лагере «Артек» обычай: перед началом больших пионерских сборов, лагерных фестивалей и олимпиад выносить и устанавливать на почетном месте три больших знамени — красное, голубое и белое. Три знамени — три символа: труд, дружба, спорт. Хорошие символы! Они напоминают ребятам об очень важных и очень серьезных вещах.

То, что на труде покоится вся наша жизнь, вся наша деятельность, — это понятно каждому, как понятно и то, что труд человека обязательно включает науку и технику, немыслим без них.

То, что на дружбе покоятся отношения не только между отдельными людьми, но и между целыми народами, что от дружбы народов зависит мир на земле, — это тоже каждому понятно.

Каждому, наконец, понятно и то, что человек должен быть здоровым, крепким, сильным и потому с детских лет должен заниматься физической культурой, спортом.

Когда прошлым летом я слушал разговор обо всем этом на сборе пионерского актива в «Артеке», мне вдруг стало как-то особенно ясно, что не могут, просто не имеют права артековцы жить дальше без четвертого знамени. И когда я задал им вопрос: «Какое должно быть у вас еще од-

В С пионерским лагерем «Артек» Кабалевского связывала многолетняя дружба. Думаю, что именно его беседы о музыке (да и не только о музыке!) с артековцами повлияли на решение актива лагеря о «поднятии» четвертого знамени — знамени искусства. Как говорится, вода камень точит!

* Этот разговор Д.Б.Кабалевского с пионервожатыми состоялся на страницах журнала «Вожатый» в 1961 году.

но зная?» — они, не задумываясь, дружно ответили «Зная искусства!»

* * *

...В законе о школе говорится о необходимости «преодолеть недооценку эстетического воспитания школьников».

В чем же заключается эта недооценка? Не в том, как это иной раз понимается, что мало песен поют ребята, что мало устраивается для них литературных вечеров, что редко ходят они в музеи и на художественные выставки. Речь идет не о количестве того, что именуется обычно ужасно скучным, канцелярско-бюрократическим термином «художественное мероприятие» (совсем ужасно звучит, увы, не так уж редко встречающееся словосочетание «мероприятие по линии эстетического воспитания»!). Конечно, количество спетых песен и прослушанных концертов, просмотренных спектаклей и посещенных выставок — все это очень важно и играет огромную роль в эстетическом воспитании подрастающего поколения. Но недооценка эстетического воспитания коренится глубже.

В Дмитрий Борисович «болеет» за судьбы «художественных мероприятий» в эстетическом воспитании школьников, часто заформализованных, «канцелярско-бюрократических». Главная мысль композитора заключается в том, что прекрасное пронизывает всю окружающую человека жизнь (быт, природу, искусство) и направляет его на поиски нравственных смыслов.

Во-первых, не все и не всегда отдают себе отчет в том, что область эстетики, область прекрасного далеко не исчерпывается искусством, что мир прекрасного распространяется на все проявления человеческой жизни, что эстетика теснейшим образом связана с этикой, с нравственностью человека, с его идейностью.

Мир прекрасного пронизывает и всю природу. Скучны и духовно бедны люди, не способные это ощутить, как ощущали и воплотили в своих творениях великие, да и не только великие, а даже самые обыкновенные художники прошлого и настоящего.

Мир прекрасного теснейшим образом связан едва ли не со всеми областями деятельности человека с самых его ранних детских лет. И если первоклассник поймет и почувствует, что клякса в тетради — это не только плохо, но и некрасиво, он в дальнейшем в любой своей работе будет стремиться к красоте. А это очень важно: ведь красиво все целесообразное, все целесообразное, все гармонично сконструированное, все хорошо сделанное.



В системе эстетического воспитания, да и во всей нашей жизни музыка по сравнению с литературой находится, можно сказать, на положении падчерицы. Как, например, отнесетесь вы к старшему школьнику, если он не сможет ответить на вопрос о том, кто такой Пушкин и каково содержание хотя бы основных его произведений? Вероятно, воспримете это как редчайший и печальнейший пример некультурности. Ну а если вопрос ваш был не о Пушкине, а, скажем, о Мусоргском — что тогда? Не появится ли «спасительная» отговорка, что я, мол, не музыкант и потому «имею право» этого не знать?.. Но ведь ваш юный собеседник и не литератор! Быть может, на этом основании ему и Пушкина знать не обязательно?..

Можно ли представить себе, чтобы школьник вдруг заявил, что он не собирается быть ни писателем, ни поэтом и потому книг читать и на уроки литературы ходить

В В характерной для него вопросительной форме Дмитрий Борисович убедительно предлагает читателям письма выявить отношение старшекласников к литературе и музыке как части их общей культуры. Поэтому и рекомендует вожакам «неустанно проверять на своем мировосприятии» тот факт, что прекрасное есть часть окружающей их жизни, доступно и просто предлагает соотнести образ моря с музыкой Римского-Корсакова, живописью Айвазовского, поэзией Пушкина. Только воспитание собственного художественно-эстетического видения мира может привести к развитию художественного восприятия, вкуса детей.

не намерен. А вот случаи, когда ребята примерно в таком духе определяют свое отношение к музыке и музыкальным урокам, пусть не слишком часто, но все же бывают. Однажды мне пришлось даже через «Пионерскую правду» отвечать на вопрос, заданный группой школьников об уроках пения: «Важный ли это урок?»

Музыка — искусство, обладающее большой силой эмоционального воздействия на человека, — я думаю, большинство из вас испытало это на себе, — и именно поэтому она может играть громадную роль в воспитании духовного мира детей и юношества. А если, например, говорить о хоровом пении, то невозможно переоценить его значение в деле воспитания в детях чувства коллективизма, товарищества. Каждый участник хора, даже малыш, на опыте хорового пения убеждается, что его личная ошибка, невнимательность или недобросовестность ставят под угрозу успех всех его товарищей, всего коллектива.

Какие же требования или для начала хотя бы пожелания можно предъявить к вам, вожатым, в области художественно-воспитательной работы? Во-первых, хочется, чтобы все вы почувствовали, поняли и неустанно проверяли на своем мировосприятии, что прекрасное окружает нас повсюду, а не только в искусстве. Искусство живет в этом мире прекрасного в окружающей нас жизни, рождаясь из нее, сплетаясь с ней и, в свою очередь, влияя на нее.

Оглянитесь вокруг. Вот вы в «Артеке», на берегу Черного моря. Присмотритесь и прислушайтесь к нему. Что такое море? Для человека, лишенного способности чувствовать подлинную красоту жизни, море — всего лишь «водный путь» или «пляж», пригодный или непригодный для купания... А для других людей море — это и дивная, вечно переменчивая красота природы, это и восторженные гимны Пушкина, обращенные к морю, и поразительные по яркости музыкальные поэмы Римского-Корсакова «Садко» и «Шехерезада», и темпераментные живописные полотна Айвазовского...

И так все вокруг нас. Все, во что мы ни всмотримся, все, во что ни вслушаемся...

Вот если вы сами будете так видеть и чувствовать окружающую жизнь, вы без труда и усилий научите этому и своих воспитанников...

Конечно, за немногие часы в школе или за 30—40 дней летней лагерной смены многому научить нельзя. Но вызывать любовь к искусству можно и за более короткий срок, если только ты сам его любишь по-настоящему.

«МОЛОДЕЖЬ СПОРИТ»*

Я хорошо могу представить себе те причины, которые помешали Вам в свое время, с детских лет, почувствовать интерес, а потом и любовь к великим творениям лучших композиторов, в том числе и к симфонической музыке. И поймите меня, сейчас я не обвиняю Вас ни в чем, кроме одного: я готов обвинять Вас в инертности. В нежелании выйти за пределы облюбованного Вами привычного, спокойного, но, право же, очень узкого музыкального мирака.

Я никогда не придерживался узких, односторонних взглядов на музыку. Худо ли, хорошо ли, но все-таки сочинял я, не только симфонии и концерты, оперы и сонаты — писал я музыку к кинокомедии «Антон Иванович сердится», и оперетту «Весна поет», и много легких, весе-

* Из обзора писем радиослушателей о музыке, с которым Дмитрий Борисович Кабелевский выступал в радиопередаче «Музыкальный час для молодежи» в октябре 1961 г.

В Для убедительности Кабалеvский разъясняет корреспондентам отношение к легкой и серьезной музыке на примере собственного музыкального творчества. Оптимизмом по отношению к серьезной музыке проникнуты строки этого письма.

нечетко только требовательнее относиться и к легкой музыке и лучше отличать в ней хорошее от плохого.

*
*

Тут все дело в том, что же называть легкой музыкой. Конечно, иногда эти две области музыки очень сближаются, и порой бывает нелегко установить между ними точную грань. Но я все же склонен к легкой музыке относить музыку, в которой даже серьезные темы выражены в легкой, преимущественно развлекательной форме, с улыбкой и шуткой. Такова танцевальная музыка, таковы многие эстрадные песни, такова оперетта. Кстати, отвечая на вопросы некоторых радиослушателей, добавлю, что джазовую музыку целиком тоже нельзя отнести к легкой музыке, хотя к легкой музыке относится большая ее часть, написанная в форме музыки танцевальной и эстрадно-развлекательной. Но многими композиторами XX века делались и делаются попытки раздвинуть рамки джаза и сочинять для джаз-оркестра серьезную музыку, вплоть до джаз-симфонии. Иногда эти попытки приводили к интересным результатам. Пока же все-таки джаз — это часть современной легкой музыки, и если вас интересует мое личное отношение к джазу, скажу, что не склонен до самозабвения упиваться джазом, как это делают некоторые «джазоманы» зарубежного и отечественного происхождения, для которых самый уродливый рок-н-ролл — чуть ли не вершина музыкального искусства, но хорошую джазовую музыку слушаю с удовольствием. А когда мне задают вопрос: «Вы ответьте точно — что такое хороший джаз и что такое джаз плохой?» — я могу ответить

В И вновь разговор в письме идет о музыке легкой и серьезной. Кабалеvский снова и снова, обобщая свои мысли по этому поводу, утверждает необходимость развития эстетического вкуса, увеличения багажа знаний об искусстве, расширения опыта общения с ним.

лишь одно: про симфонию я так же скажу — люблю хорошие симфонии и не люблю симфонии плохие. А что такое в искусстве хорошее и плохое, нам помогает понять развитой эстетический вкус, накопленные знания и опыт. Как и в литературе: если человек мало читал, и только всякую чепуху — он не отличит хорошей книги от плохой, а если читал много и внимательно — обязательно отличит!

О МУЗЫКЕ БУДУЩЕГО

Как я себе представляю музыку будущего? Трудно... очень трудно ответить на этот вопрос. Сегодня она не такая, как вчера, завтра, конечно, будет иной, чем сегодня.

Но если в науке и технике каждое новое открытие, включая в себя предыдущие, как правило, все же «отменяет» их и таким путем становится новой ступенькой в лестнице прогресса, то в искусстве иначе.

В *Поистине философское размышление Кабалеvского о музыке будущего: любить все лучшее из прошлого и настоящего...*

Пушкин «не отменил» Шекспира, Пикассо «не отменил» Рембрандта, Шостакович «не отменил» Мусоргского.

В будущем, вероятно, еще больше будут понимать, ценить и любить все лучшее из прошлого и из того, что пишется сейчас....

НЕ ТОЛЬКО ДЛЯ СЕБЯ

...Я знаю, как многие школьники, уже подходя к выпускным экзаменам, все еще мучительно думают о том, какую профессию избрать. Пусть же каждый верит и знает, что в любой профессии, какую бы он ни выбрал, он сможет открыть новый мир, пусть маленький, но новый, свой мир! И не сомневайтесь в том, что жизнь скажет вам за это спасибо, а сами вы испытаете радость и получите удовлетворение. Ведь одно из удивительных чудес жизни заключается в том, что капля нового, созданного тобой самим, вливает в тебя столько творческих сил, что их хватит уже на что-то большее и более значительное. И так из капель нового создаются моря и океаны нового, обогащающего жизнь, двигающего ее вперед. ...Вот почему творческое начало надо обязательно

В *Творческое начало в человеке, по мысли Кабалеvского, нужно развивать с ранних лет, независимо от того, чем он будет заниматься в жизни.*

развивать в каждом человеке, и именно в те ранние детские годы, когда в человеке легче всего вызвать его и

развить. Искусству, как огромной, самой действенной силе, здесь принадлежит решающая роль.

28 июля 1967 г.

ИЗ ПИСЕМ АРТЕКОВЦАМ

Сейчас среди наших ребят необычайно возрос и продолжает возрастать интерес к литературе и всем видам искусства. Быть может, особенно заметно это по отношению к музыке. Во множестве школ и пионерских дружин создаются разного рода клубы и кружки любителей искусства, особенно любителей музыки.

Большое оживление заметно в детской и юношеской музыкальной самодетельности. Концерты и беседы о музыке вызывают сейчас у школьников гораздо больший интерес, чем несколько лет назад. Все это очень хорошо, очень радостно. Все меньше и меньше становится ребят, которые относятся к искусству, к музыке как к чему-то скучному, неинтересному и вовсе не обязательному для человека. Вот об этом я и хочу сказать вам два слова.

Ведь каждый из вас должен в будущем стать не только *хорошим профессионалом* в какой-то одной, избранной вами области, но и *разносторонне* образованным человеком. Ведь никого из вас не удивляет то, что все ребята изучают географию, или ботанику, или математику, хотя, разумеется, далеко не все собираются стать в будущем географами, ботаниками или математиками. И вам всем, конечно, совершенно ясно, что каждый человек, независимо от избранной им профессии, для того чтобы стать культурным человеком, должен овладеть многими предметами, ориентироваться хотя бы в основах современной науки, современной техники.

В *Раздумья композитора о том, что наука и искусство — две стороны жизни каждого человека, особенно современно звучат сейчас, в век наступления научно-технического прогресса на умы и души молодежи.*

Но разве духовный мир по-настоящему культурного человека ограничивается только культурой научно-технической? Конечно же, нет! И эстетическая культура должна быть обязательной частью духовного мира человека. Наука и искусство не противостоят друг другу, не исключают друг друга и не заменяют друг друга. Они, по-разному, но одинаково сильно влия-

ют на нашу жизнь, помогают нам познавать мир и строить новую жизнь. Если б не было науки — люди были бы безграмотными, темными и беспомощными в борьбе с природой. А если б не было искусства, люди были бы су-

хими, черствыми, бездушными, как машины-автоматы. И право же, трудно сказать, кто заслуживает большего порицания (а вместе с этим и жалости!) — инженер, полагающий, что музыка существует только для бездельников, или музыкант, ничего не смыслящий даже в элементарных вопросах науки или техники.

*
*
*

...У каждого из нас, людей старшего поколения, есть одно глубокое и страстное желание. Желание это, вероятно, лежит в основе самой жизни, движения человечества вперед: желание, чтобы вы, наши дети, сделали больше, чем сумели сделать мы, чтобы поколение, идущее нам на смену, было во всех отношениях более совершенным, чем наше.

В *Какое живое объяснение того, что потребление — зло не только по отношению к родителям, воспитателям, но и по отношению к самому себе, живущему в этом мире. Как созвучны эти мысли нашим дням, когда вирус потребления застилает не только взоры, но и души людей!*

Надо ли говорить, ребята, что осуществление этого желания зависит не только от нас, ваших отцов. Для этого прежде всего вы сами должны глубоко осознать, какая огромная ответственность ложится на вас, принимающих эстафету жизни из рук тех, на чью смену вы готовитесь встать.

Тот, кто захочет уклониться от этой ответственности или хотя бы уменьшить ее, проявит преступное неуважение не только к тем, кто дал ему жизнь и воспитал его, но и по отношению к своим современникам.

И в конце концов он же сам первый жестоко будет наказан за это — общество не принимает в свои ряды тех, кто хочет пользоваться всем, не давая ничего взамен.

СТУДЕНЧЕСКОМУ НАУЧНОМУ ОБЩЕСТВУ ЛЕНИНГРАДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧИЛИЩА № 3

Дорогие товарищи!

Многие из вас скоро начнут самостоятельную педагогическую работу. Вас ждут ребяташки — замечательный народ: искренний, честный, любознательный, восприимчивый, свободный от всяких предрассудков, и поэтому они обязательно пойдут за вами туда, куда вы их поведете, поверят всему, что вы будете им говорить. Вы должны стать для них не просто учителями, а волшебниками, которые

поведут их в такой прекрасный мир красоты и добра, в котором они сами, на ваших глазах начнут становиться и красивее и добрее.

...Если ваши будущие питомцы полюбят вас, они полюбят и музыку. Почувствовав, что для вас музыка не просто «предмет для изучения», а прекрасное искусство, которое вы сами очень любите, которым увлечены по-настоящему, они тоже увлекутся музыкой и полюбят ее. Но еще важнее, чтобы они увидели в своем учителе музыки хорошего, умного, доброго человека. Они и сами будут тогда стараться стать такими же хорошими, умными и добрыми людьми. Вот тогда-то музыка, это радостное искусство, станет в ваших руках сильнейшим орудием воспитания. Когда вы увидите, что музыка не только радует ваших питомцев, не только доставляет им удоволь-

ствие, но и помогает им стать настоящими людьми, вы сами будете испытывать ни с чем не сравнимую радость и удовлетворение от своей работы.

Будет, вероятно, немало трудностей. Верю, что они не напугают вас. Ведь самая большая радость приходит к нам именно тогда, когда мы одолели какие-то препятствия, справились с какими-то трудностями. Жить без трудностей, без их преодоления — это же смертная

скучища! И, главное, исчезает тогда всякая возможность оценить осмысленность, содержательность, успешность своей жизни и деятельности. Если бы в моей жизни трудности исчезли хоть на один день, я немедленно умер бы от скуки (вы, конечно, понимаете, что я говорю о трудностях по-настоящему творческих!).

23 июня 1975 г.

ИЗ ПИСЬМА
УЧАЩИМСЯ ГРУППЫ № 10
ТОКАРЕЙ-УНИВЕРСАЛОВ ПТУ №6
ИМЕНИ НОВОХАТЬКО

...Есть в русском языке слово «прекрасный». Замечали ли вы, что слово это является превосходной степенью двух разных слов: «хороший» и «красивый»? Задумайтесь над этим, и вы убедитесь в том, что по-настоящему *прекрасным* может быть только то, что одновременно и *красиво*, и *хорошо*!

В *Вновь и вновь композитор пытается доступно и просто раскрыть подросткам смысл «прекрасного» в единстве эстетического и нравственного.*

Это относится и к человеку («прекрасным» мы никогда не назовем безнравственного, подлого человека, как бы он ни был внешне красив!). Это относится и к любому результату человеческого труда (*хороший* самолет всегда *красив*, уродливая мебель всегда нехороша, неудобна, некрасива!).

ИЗ ПИСЬМА СТУДЕНТАМ
СИБИРСКОГО
МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
ИМЕНИ СЕРГО ОРДЖОНИКИДЗЕ

Дорогие друзья!

Вы, как и все ваши сверстники — сегодняшние студенты, — готовитесь к тому, чтобы взять на себя ответственность за нашу завтрашнюю жизнь, чтобы стать в этой жизни не пассивными исполнителями, но активными ее творцами. Каждый из вас, независимо от своей профессии, должен стремиться к тому, чтобы труд ваш был творческим. Вы обязательно должны верить в то, что каждый из вас сможет создать что-то свое, пусть даже маленькое, но свое, новое, что расширит область вашей деятельности, внесет в нее что-то хорошее, полезное, нужное не только для вас самих.

Я говорю сейчас об этом потому, что творческое начало в человеке больше всего и активнее всего развивает искусство. Оно развивает нашу фантазию, воображение, а это нужно всюду, всегда в любой области...

ИЗ ПИСЕМ
ОБЩЕСТВУ ЛЮБИТЕЛЕЙ
СИМФОНИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ
ШКОЛЫ № 34, г. ХАБАРОВСК

Милые мои друзья!

...Когда будете слушать кантату Прокофьева «Александр Невский», обратите внимание на то, как ярко охарактеризованы в музыке два мира, два противостоящих лагеря: русские воины и немецкие legionеры, «псы-тевтоны». Какими светлыми, солнечными красками пользуется Прокофьев в первом случае и как зловеще сгущены краски во втором! Музыкальные образы русских воинов полны жизни и радости, несмотря на трудности и напряжение войны, а от образов «псов-тевтонов» так и веет фанатичной злобой, смертью. Прислушайтесь — на-

сколько мелодичнее образы русских и насколько светлее и яснее в них гармония! С особым вниманием прислушайтесь к тому, как эти два мира музыкальных образов, воплощающих реальные, жизненные противоположности, сталкиваются и борются в той части кантаты, которая изображает «Ледовое побоище», постарайтесь уловить момент перелома, когда русские дружины пошли в решительное наступление, завершившееся победой.

ВВ В этом письме, датированном 1960 годом, Кабалеvский выступает как замечательный рассказчик о музыке своего любимого композитора — С.С.Прокофьева. Используя метод «сходства и различия» («тождества и контраста» — по Б.Асафьеву), который станет основополагающим методом не только его книг «Про трех китов» и про многое другое», «Как рассказывать детям о музыке?», но и будущей школьной программы, композитор практически не употребляет в разговоре с учащимися сложных музыкальных терминов. Именно в простоте и искренности объяснений особенностей музыки, красочности языка — потрясающая сила его бесед!

А потом как можно внимательнее послушайте номер «Мертвое поле» с песней девушки-невесты. По-моему, это одно из самых замечательных произведений во всей нашей музыке. Эта песня показывает, как можно совместить в музыке простоту с богатством содержания, яркую национальность с не менее яркой индивидуальностью выражения. В самом деле, послушайте, какая простая мелодия и какое простое сопровождение, но как бездонно содержание этой песни, сколько в ней тоски, скорби, но вместе с тем любви к погибшему воину, гордости за его героизм. И почти зримо ощущается картина: поле, усеянное телами павших воинов, и одинокая скорбная фигура девушки. И как ярко национальный, русский характер этой песни, но вместе с тем как она необычайно своеобразна — в ней с первой до последней ноты все свое, прокофьевское!..

...Что главное в музыке Прокофьева? Невероятная широта восприятия мира, богатство человеческих чувств и мыслей. И солнце. Человек у Прокофьева бывает и радующийся, и печалющийся, и хохочущий, и рыдающий, и стремительно несущийся к своей цели, и застывший в созерцании красивой природы. Музыка Прокофьева — и о самых глубоких и нежных чувствах одного человека, и о массах людей, об их движении.

У него музыка о любви и музыка о революции. В ней очень много нового, в музыке Прокофьева. А новое всегда кажется очень трудным. Но как только вы немножко вслушаетесь в это новое, вам даже покажется странным,

почему оно с первого раза показалось трудным. Так бывает не только в музыке, так бывает во всем, в жизни вообще.

8 сентября 1960 г.

* * *

*

...Хорошо, что у вас была беседа о Рахманинове — это замечательный композитор. Я люблю его музыку и рад, что вам она понравилась. Но, конечно, делать такие выводы, как сделали некоторые девочки, что «Рахманинов выше Бетховена», — не стоит. Бетховен — композитор такой титанической силы, он с такой полнотой и глубиной воплотил в своей музыке современный ему мир и — более того — с такой неотразимой силой вторгся своим искусством в будущее, вплоть до наших дней, что рядом с ним трудно кому-либо устоять! Да и не нужно прибегать к такому прямолинейному сравнению при оценке своего отношения к музыке. Замечательно то, что каждый великий творец (и даже просто талантливый, если он по-настоящему талантлив) вносит в мировое искусство что-то свое, неповторимое, что-то новое, чего до него и без него еще не было и не могло быть. И вот тогда нетрудно уже будет сказать, что Рахманинов, например, внес в мировую музыку очень много нового и замечательного. И конечно же, как бы велик ни был Бетховен — «за-

ВБ *Деликатно и ненавязчиво объясняет Кабалевский любителям музыки — школьникам свою позицию в оценке творчества двух гениальных композиторов — Бетховена и Рахманинова. Он убежден, что споры и размышления вокруг «замечательных явлений искусства» помогают заметить в нем новые черты. Метод размышлений о музыке, активно внедряемый в дальнейшем в школьные уроки музыки, станет одним из значимых методов музыкальной педагогики.*

нить» Рахманинова он никогда не сможет, и его музыка не может нам дать то, что мы находим и любим в рахманиновской музыке. А дальше уже многое зависит от личных вкусов. И я охотно могу допустить, что кому-то из вас сейчас Рахманинов кажется ближе Бетховена и рахманиновская музыка доставляет ему больше непосредственной радости, чем музыка бетховенская. Ничего страшного в этом я не вижу. Я только убежден, что со временем, если они [учащиеся] будут продолжать и углублять свое знакомство с музыкой, они, ничуть не умаляя достоинств Рахманинова (а достоинства эти действительно очень велики!) и не отказываясь от своей любви к Рахманинову, по настоящему

оценят силу и величие бетховенского искусства. А Рахманинов — гениальный композитор, и очень хорошо, что он вошел сейчас в круг ваших интересов и вызвал даже какие-то споры. Такие споры, возникающие вокруг замечательных явлений искусства, очень интересны и очень полезны. Они всегда помогают проникнуть в глубь искусства и заметить в нем то, что оставалось, быть может, еще незамеченным.

14 января 1951 г.

* *

*

...Я давно не писал вам. Почти весь сентябрь провел в Румынии на Международном фестивале и конкурсе имени выдающегося румынского музыканта Джордже Энеску (он был композитором, дирижером, скрипачом и пианистом — другого такого же универсального музыканта трудно припомнить, причем во всех этих областях Энеску достиг первоклассных результатов). Октябрь и ноябрь, ни на что не отвлекаясь, работал над «Реквиемом» и вчерне закончил его. Теперь надо просидеть месяца три над приведением его в окончательный порядок. А декабрь почти целиком прошел в поездке — с концертами, беседами, лекциями — на Украине, главным образом в Донбассе. И вот только теперь могу взяться за писание писем.

...Несколько слов о живописи. Бывая во многих школах, я замечаю, что сейчас среди ребят возрастает тяга и интерес не только к музыке, но и к живописи. В очень многих школах появились так называемые «малые Третьяковские галереи», то есть время от времени сменяющиеся (путем обмена между школами) выставки репродукций картин художников. Появился интерес к литературе о живописи, стремление побольше узнать и о творчестве, и о жизни крупнейших отечественных и зарубежных художников. Живопись (помимо того, что, как всякое искусство, она доставляет эстетическое наслаждение) может очень помочь школьным занятиям. Насколько глубже и ярче запечатлеваются в нашем сознании факты истории, если они подкреплены эмоциональным воздействием исторической литературы и исторической живописи! А разве не становится для нас более живым весь мир, если к описаниям, почерпнутым нами из учебников географии, добавляются образы той же художественной литературы и той же живописи, в данном случае уже не исторической, а пейзажной. Это только самые простые и поверхностные примеры...

...Очень интересными могут быть выставки современного искусства, показывающие его связь с современной жизнью. Вот, например, в прошлом году два замечательных советских художника были награждены Ленинскими премиями — Сарьян и Пророков. Посмотрите на их работы — какие они разные; кажется, ничего общего между ними нет, никаких точек соприкосновения. А взгляните и вдумайтесь. Сарьян: солнце, синее небо, яркие пейзажи богатейших и плодороднейших земель Армении. Художник беспрельдно влюблен в жизнь и поет ей гимны в своих сочных, красочных картинах. А вот Пророков: два цвета — черный и белый, ни света, ни улыбки. Горе и страдание, но также мужество и ненависть. Мужество, с которым борющиеся за жизнь люди переносят горе и страдание. Ненависть, с которой эти люди относятся к войне, к тем, кто готов принести людям новые страдания. Но ведь любовь к жизни и ненависть к смерти — это же одно и то же! Это две стороны единого гуманистического мировоззрения передовых людей нашей эпохи! И два выдающихся советских художника с огромной силой и мастерством воплотили в своих творениях эти две стороны единого взгляда на жизнь. Вот вам одна из множества тем для таких выставок. (Приведу еще лишь один пример из совершенно другой области — тоже контраст и тоже единство: Шишкин и Левитан. Природа могучая, суровая и природа лиричная, нежная — две стороны чисто русской природы!)

6 января 1962 г.

В Интересна трехчастная форма этого письма: первая часть — впечатления о Международном фестивале и конкурсе им. Дж. Энску (Румыния), вторая часть — о возрастающем интересе школьников к живописи, о том что художественные образы живописных произведений должны помогать школьникам в изучении таких предметов, как литература, история, география, третья часть — обращение к творчеству современников Кабалеvского — художникам Сарьяну и Пророкову, которые воплощают, по мнению композитора, «две стороны единого взгляда на жизнь». Спустя десять лет, по инициативе Д.Б.Кабалевского в Третьяковской галерее был открыт клуб для старшеклассников «Музыка — живопись — жизнь», в работе которого нашли воплощение идеи композитора о взаимодействии искусств.

* *
*

...Я думаю, что увлечение одним искусством в ущерб другому должно носить временный характер. Ведь музыка

не в состоянии заменить литературу, точно так же как литература не может заменить живопись, а театр — архитектуру. В этом и заключается бесконечное, неисчерпаемое богатство искусства. И сейчас наш идеал человека обязательно включает в себя любовь и интерес ко всем искусствам и литературе, умение разбираться во всех искусствах. Конечно, это не исключает и никогда не исключит преимущественного интереса одних людей к живописи, других к музыке и т.д. Но все же я думаю, что чем совершеннее будет становиться человек, чем богаче и глубже будет его духовный мир, тем больше он будет ценить все духовные ценности, созданные и создаваемые в его дни, и это будет относиться, разумеется, также и к искусству.

В В этих словах — отличительная особенность Кабалеvского-просветителя: отдавать свой талант, свои знания, свою бескорыстную любовь к музыке другим людям. А делал он это с потрясающей убежденностью, неутомимостью, страстностью! И главными «объектами» его просветительской деятельности, в первую очередь, были дети.

...Как важно, что для вас любовь к музыке теперь уже непременно сочетается со стремлением вызвать такую же любовь к ней и у других! Молодцы! Вы ведь знаете мою точку зрения на этот счет. Я считаю, что самому полюбить музыку и узнать ее — это полдела. А вот вызвать такую же любовь в своем товарище, который до того не чувствовал интереса к музыке, помочь ему поближе узнать ее — вот это уже не полдела, а целое дело! И дело очень большое и важное!

10 февраля 1963 г.

* *

*

Стремление связать музыку с поэзией (а потом, надо думать, с живописью тоже) я горячо приветствую. Очень важно и очень интересно увидеть и почувствовать глубокую связь, которая существует между разными искусствами... И чем более глубоко (не только во внешней форме и в сюжете, но и во внутренней идее) вы научитесь эту связь обнаруживать, тем ближе и дороже будут для вас становиться все искусства и тем больше вы будете чувствовать и понимать их внутреннюю связь с жизнью. Искусство ведь существует не «рядом с жизнью», а «внутри жизни», как чудесная и важная часть этой жизни.

24 апреля 1964 г.

* * *

Исполнительское искусство так многообразно, что мы буквально на каждом шагу встречаемся с совершенно различной трактовкой одних и тех же произведений, при-

NB *Исполнительскую трактовку музыкального произведения Кабелевский связывает с раскрытием его жизненного содержания и художественной формы. Ясно и отчетливо он объясняет эту свою позицию на примере разнообразных трактовок музыки Шопена, определяя целостность интерпретации как ее самое «верное толкование».*

чем — при хорошем исполнении, конечно — все эти трактовки коренятся в природе самого произведения, а не навязаны ему произволом исполнителя. Лучшей, с моей точки зрения, трактовкой всегда будет та, в которой полнее, многограннее, целостнее и точнее будет воплощено и раскрыто заложенное в сочинении жизненное содержание (и конечно, его художественная форма). Поясню на одном примере: некоторые исполнители Шопена подчеркивают в его музыке виртуозный блеск (он у Шопена есть), другие — лирическое чувство (и это у него

есть), третьи — простодушие народной песни (это тоже есть), четвертые — драматический революционный пафос и трагические ноты, окрасившие его жизнь вдали от любимой родины. А вот придет пятый — и мы услышим великого Шопена целостным, в котором все эти грани его замечательного творчества займут свое место, не подавляя, а дополняя друг друга. Думаю, что это и будет лучшим и одновременно самым верным толкованием Шопена. Но здесь не может быть никаких стандартов, поле для проявления индивидуальности остается безграничным.

2 июня 1967 г.

* * *

...Ваше последнее письмо прочитал с большим удовольствием. Я хорошо знаю К.И.Элиасберга и отлично представляю себе, какой интересной была ваша встреча с ним. Он много увлекательного мог рассказать вам — я был в Ленинграде во время блокады (летал из Москвы на несколько дней) и с восхищением и удивлением слушал репетиции и выступления по радио симфонического оркестра, которым руководил К.И.Элиасберг. Он проявил себя в ту пору не только как замечательный музыкант, но и как замечательный человек, гражданин. Его деятельность и де-

тельность многих ленинградских музыкантов в годы войны смело можно назвать деятельностью героической!

...То, что споры о современной музыке у вас продолжаются, — это очень хорошо. Я убежден, что в результате этих споров вы уверенно станете отличать настоящее новаторство от всяких «авангардистских» фокусов, которые иногда производят впечатление своей внешней необычностью, но зато очень скоро обнаруживают свою внутреннюю пустоту.

17 октября 1969 г.

ИЗ ПИСЕМ УЧАЩИМСЯ
88-Й ШКОЛЫ, Г. КУЙБЫШЕВ

* * *

Дорогие мои, хорошие друзья!

Спасибо вам за обстоятельное письмо и за приказ по «Бригантине». Я охотно принимаю назначение в команду «Бригантины» на должность впередсмотрящего и постараюсь оправдать это почетное назначение хотя бы при помощи своего высокого роста. А если удастся увидеть впереди еще нетронутую, увлекательную тему для новой школьной песни, да еще сочинить мало-мальски сносную музыку к этой песне — тогда уже буду отчитываться перед командованием «Бригантины», как мне положено,

В Дмитрий Борисович с радостью принимает условие игры команды «Бригантины» — стать впередсмотрящим. Мечтает о сочинении новой песни. За мечтательный тон письма — светлый, добрый, шутливый, искренний. Хороший образец общения с детьми.

по всей куплетной форме, на нотной бумаге!

5 февраля 1965 г.

* * *

...Получил я ваше письмо со статьями из газеты. Выступление Бориса Запорожца меня удивило и очень огорчило. Просто поразительно, как он ухитрился в такой маленькой заметке высказать столько неверных и странных мыслей. Конечно, «отметка» в школьной жизни не пустяк, но разве отметки отражают весь внутренний мир школьников?! Я допускаю, что не сам Борис придумал заголовок статьи, но мысли его дают повод именно к такому названию. А название это, как и сами мысли, возвращают нас к давным-давно осмеянной и погребенной дискуссии

на тему «Нужен ли инженеру Чайковский?». Я всегда утверждал, что такую дискуссию (уж если ее затеяли) организаторы должны были назвать иначе: «Должен ли инженер быть культурным человеком или это для него не обязательно?» Более несуразное противопоставление — «учиться или петь» — трудно даже представить. А дальше совсем удивительно получается. Как-то незаметно (быть может, даже для самого себя) Борис вдруг приравнивает пение (то есть музыку, искусство!) к «веселому времяпрепровождению», к «радостям и пустякам, которые так красят жизнь», к «веселому отдыху». Это уж совсем удивительно! Очень печально, если Борис на самом деле так думает. Но что-то мне не верится, во всяком случае очень не хочется верить в это. Вы пишете, что Борис мечтает о карьере журналиста. Это замечательная профессия! И я уверен, что, по-настоящему вглядевшись и вслушавшись в жизнь, как это положено хорошему журналисту...

ИЗ ПИСЕМ В.А.МАЛОВУ*

* * *

...Вы пишете, что «дело не в том, чтобы лишить жизнь черной краской, грязи и пошлости, а в том, что-

В Яркий критический отклик Кабалеvского на статью в газете некоего Бориса Запорожца. Принципиальная позиция композитора — развенчать несуразицу выказанных соображений автора статьи. И тем не менее оптимистичное окончание статьи — надежда на то, что Борис может стать хорошим журналистом.

бы самому научиться отличать, научиться думать». Это верно наполовину: надо самому научиться думать и отличать хорошее от плохого. Я тоже считаю, что главное — вырабатывать с детства хороший вкус, понимание, то есть «иммунитет» ко всякой дряни. Но все же надо стремиться и к тому, чтобы «лишить жизнь» этой дряни. Ведь бороться за добро немислимо без борьбы против зла, равно как нельзя воевать со злом, не воюя одновременно за добро.

20 августа 1969 г.

* В.А.Малов — художественный руководитель Краснодарской краевой филармонии. Одно время возглавлял музыкальную работу во Всероссийском комсомольско-пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок».

Для меня Ваши вопросы — прежде всего материал для самокритических размышлений. «Самокритических», потому что, даже взявшись за тему «легкая — серьезная музыка», я, к великому стыду своему, едва касаюсь музыки, бытующей сегодня в широких кругах молодежи. Вы пишете, что музыкальная пропаганда часто терпит неудачи оттого, что «просто боится, не подготовлена к тому, чтобы взяться засучив рукава за существующую сейчас музыкальную жизнь молодежи. Примеряя эти слова к себе, должен сказать, что, конечно, не боюсь, но подготовлен недостаточно. К тому же очень уж неравные силы у нас и у наших «противников — оппонентов». Ведь против нас работает гигантская машина массовой музыкальной пропаганды и почти полная пустота в школе (имею в виду эстетическое воспитание). Пустота становится здесь реальной и весьма основательной силой. Но не это главное! Главное то, что наш спор ведется, можно сказать, в разных, не соприкасающихся плоскостях. Мы стремимся вызвать любовь к музыке, желание и умение слушать музыку, понимание музыки. Наши «оппоненты» всячески (часто, быть может, неумышленно) стремятся отвести внимание именно от музыки. На одном из песенных конкурсов «Алло, мы ищем таланты» «Премия за обаяние» (!) получает мило, застенчиво улыбающийся юноша, не имеющий ни голоса, ни музыкальной культуры и поющий весьма посредственную песню... А как часто в передачах по телевидению симфонической музыки режиссер-оператор то заставляет нас бестактно *вглядываться* в хорошенькое личико до тех пор, пока его обладательница не начнет в смущении отворачиваться, то при звуках тромбона чуть не по горло запихивает нас в тромбоновый раструб, то приближает к солирующему барабану так, что кажется — следующий удар придется не по барабану, а по нашей физиономии... А сейчас, увлекшись недавно освоенным приемом комбинированных съемок, пользуются им для того, чтобы поразить наше воображение *зрелищем* (!) скрипача, отпиливающего гигантским смычком малюсенькую голову дирижера; пианиста, играющего одновременно головой вниз и головой вверх (отражение в полированной крышке рояля); дирижера с четырьмя головами и восемью руками, дирижирующего сразу в 4 стороны и окруженного четырьмя оркестрами... На днях *показывали* выступление какой-то совсем юной пианистки, получившей какую-то премию на каком-то конкурсе (объявления я не слышал)... Телекамера елозила вокруг бедной девочки, делая все возможное, что-

бы мы *смотрели на нее*, но ни в коем случае *не слушали ее*. Вершиной режиссерско-операторской изобретательности (воображаю, как режиссер гордился своей находкой!) был взгляд камеры на клавиатуру сквозь... подмышку пианистки! Ничего, вероятно, не подзревая, она в это время с упоением играла среднюю (сатанинско-эротическую) часть «Мефисто-вальса» Листа!.. Если серьезную музыку часто стремятся таким путем превратить в развлекательное зрелище, то развлекательную музыку общими усилиями превращают (да, пожалуй, уже превратили!) в разновидность наркотика. Это ведь типичные наркоманы — владельцы транзисторов, не расстающиеся с ними ни в поезде, ни на рыбалке, ни на пляже, ни в лесу... Что слушать — им совершенно не важно (иногда по ошибке слушают даже классику), лишь бы что-то звучало — на животе или рядом...

Мировая музыка полна примеров самых разных обработок и переложений, иногда очень смелых, неожиданных, но великолепно звучащих и отлично передающих «душу» оригинала: клавирный Бах на гитаре (Сеговия!), его же сонатная музыка для виолончели, solo на саксофоне (Лондейкс!), Чакона для скрипки solo на фортепиано и в симфоническом оркестре, а органные сочинения на баяне! Фортепианные сочинения поет хор а capella, песни и романсы звучат едва ли не на всех существующих в мире инструментах вплоть до... пилю и во всех существующих типах ансамблей и оркестров. Здесь опять же все решает вкус (о мастерстве не говорю — это подразумевается). А сегодня и здесь слишком часто вкус уступает место моде. Особенно ярко проявляется это в разного рода обработках народных песен. Вы говорите об электрогитарах: электрогитары — плод эстрадно-развлекательной моды, а народная песня требует от аранжировщика и исполнителя высочайшего, строгого и тонкого вкуса. Электрогитара сегодня в моде, и к ней приспособливается все, что попадает под руку. Но здесь возникает еще один важнейший вопрос. Электрогитары, джаз, эстрадный ансамбль, так же как симфонический, духовой или народный оркестр, струнный квартет, фортепианное трио и любой музыкальный инструмент, — это не только определенный состав инструментов (или отдельный инструмент), но и всегда определенный стиль музыки и стиль исполнения. Вот почему, когда, например, в джазе пытаются исполнять классическую симфоническую музыку, — либо эта музыка уродуется, либо из джаза исчезает его стиль, манера, характерные черты, исполнительские и творческие. Убить народную песню (я сейчас прежде всего имею в виду славянскую песню, в которой главное — певучесть; уже с

французской песней, где столь большую роль играет танцевальность, дело обстоит иначе) можно и с фортепианным сопровождением, если оно написано в манере современной джаз-фортепианной импровизации. Убить ее с электрогитарами, конечно, гораздо легче, особенно если в добавление к специфике звучания инструмента подчеркнуть «электрогитарный стиль» композиции и исполнения. Убивать народную песню научились здорово. На сегодняшней эстраде это уголовно не наказуемое преступление стало явлением вполне заурядным. Я убежден в том, что электрогитары, освобожденные от своего стиля композиции и исполнения, не будут убивать народную песню (если, конечно, не изувечена сама мелодия песни), но это будет, вероятно, очень скучно, и возникнет вопрос: «А при чем тут электрогитары?»... Но нельзя не заметить, что уродование и даже убийство народных песен происходят не только (и даже, может быть, не столько) от чуждой специфики звучания сопровождающего инструментального ансамбля (или отдельных инструментов), сколько от чуждого стиля исполнения самой песни, связанного со стилем сопровождения, его манерой, его духом. Легко в этом убедиться: если мысленно отключиться (при исполнении) от сопровождения и слушать только вокалистов, поющих мелодию песни, то сразу же станет ясно, что изуродована мелодия и манера ее исполнения взята «из другой оперы». Вот это ярчайший пример, когда мода налицо, а вкус отсутствует. Вот почему людям, лишенным хорошего художественного (вернее сказать — эстетического) вкуса, очень трудно объяснить, «что такое хорошо и что такое плохо».

Теперь вот о чем. Если мой собеседник (особенно это относится к учителю, к лектору) не насилует мою мысль, вызывает меня на размышления и даже на спор — это отлично. Но при этом я хочу видеть у своего собеседника его собственную ясную и принципиальную позицию. Пусть я с ним не соглашусь и пусть он не навязывает мне свои взгляды, но если ученики (или просто собеседники, слушатели) не поймут позиции своего учителя — они могут воспринять это как беспринципность и сочтут это образцом для себя. Каждый учитель, естественно, в чем-то может сомневаться, чего-то не знать, и пусть он не боится признаться в этом своим питомцам. Но *в основном должен быть убежден и силой своего убеждения должен воздействовать на аудиторию. Без уверенности, без убежденности в правильности своих основных позиций (я, разумеется, не имею в виду тех, кто «принципиально» убежден в своей непогрешимости всегда и во всем)* не может быть хорошего учителя-воспитателя. Стремясь толкнуть

своих слушателей, воспитанников на размышления и спор (без этого тоже нет хорошего учителя), он обязан силой своего убеждения вести их к той истине, которую познал на своем опыте, в которой убежден...

...Классическая музыка реально существует в жизни современного общества. И она входит в жизнь великого множества людей — и молодых, и немолодых. Но множество людей (молодых в том числе) еще не включило ее в свою жизнь *осознанно*. А я убежден, что нет человека, в чью жизнь классическая музыка не входит вообще. «Траурный марш» Шопена, многие оперные арии, уйма балетной музыки, «Полонез» Огинского и т.д. и т.п. (я нарочно привожу элементарные примеры) — все это классическая музыка. Добавьте сюда многочисленные песни и романсы от алябьевского «Соловья» до песен Дунаевского, «Вальс-маскарад» Хачатуряна и «Много шума из ничего» Хренникова и т.д. Думаю, что вы не найдете человека, который откажется от этой музыки, скажет, что она не входит в его музыкальный мир. Не сомневаюсь, что в полной мере это относится и к ставропольской, и к алтайской, и к сахалинской молодежи. Речь идет, следовательно, о развитии тех зачатков любви к серьезной, классической музыке, которые — я убежден в этом — существуют в душе каждого человека...

31 августа 1972 г

В Дмитрий Борисович размышляет над вопросами В.Малова. Они касаются «серьезной и легкой музыки». Здесь Кабалаевский открыто и откровенно признается в том, что сам недостаточно подготовлен к полемике по поводу современной молодежной музыки. Сетует и по поводу того, что индустрия телевидения отвлекает слушателей от музыки, навязывая несурьезные «операторские находки», сравнивает увлечение музыкой, звучащей из транзисторных приемников, с наркоманией.

Интересны размышления композитора и по поводу обработок и переложений классической музыки. Главный критерий аранжировщика — вкус, который должен не уступать моде. Модные в 70-е годы прошлого века звучности электрогитары (или ВИА — вокально-инструментальных ансамблей) также наталкивают Кабалаевского на полемику об обработках и исполнениях трактовках народных песен. Хочу заметить, что при разработке содержания учебников по предмету «Музыка» для основной школы (издательство «Просвещение») наш авторский коллектив стремится как можно раньше знакомить учащихся с классикой в обработке, продолжая идеи Кабалаевского.

Колоссальный опыт лектора-пропагандиста приводит Кабалаевского к неопровержимому мнению о том, что воспитателю необходима убежденность в том, чем он воздействует на слушателей.

И, наконец, мысли о развитии потребности к восприятию «высокой» классической музыки у широких масс современных слушателей. Удивительна вера Кабалеvского в успех этого сложного дела!

* * *

...Научиться понимать музыку может каждый человек! Для этого вовсе не обязательно уметь играть или петь. Слух бывает «активный» (воспроизводящий) и «пассивный» (воспринимающий) — он есть у всех, его надо тренировать, как мы тренируем мышцы: они ведь есть у всех, однако среди нас есть люди и могучие, и «хлипкие»!

17 августа 1975 г.

* * *

Вы входите в комнату научного института. За столами сидят преимущественно молодые специалисты. Сквозь клубы табачного дыма видны напряженные лица, выражающие стремление решить какие-то сложные проблемы. Включено радио. Идет программа «Маяка». Звучит остроумная «Балетная сюита» Шостаковича. Но ей не суждено дозвучать до конца — микшер уводит ее в небытие, и после традиционных позывных голос диктора рассказывает о спортивных новостях. Новости сменились лирическими эстрадными песнями. Коллектив продолжает трудиться...

...Вы уезжаете на курорт, мечтая отоспаться и подлечиться, а главное, хоть немного побыть в тишине. Счастливый уже от одного предвкушения всех этих земных благ,

NB *Научный институт, курорт, встреча в парке — в этих коротких фрагментах из писем Кабалеvский ведет речь о насаждении так называемой «фоновой» музыки в сознание слушателей. Фактически слушателями музыки многочисленную аудиторию радиопользователей и телезрителей назвать нельзя. Они работают, отдыхают, развлекаются под звуки голоса комментато-*

столь недоступных в Москве, Вы входите в вагон экспресса. Нет, еще не входите, только открываете дверь из тамбура в коридор. На Вас обрушиваются мощные звуки. Настолько мощные, что Вы даже не в состоянии понять, что это звучит — великая классика или пошлая халтура. Войдя в ослепительно чистое купе, Вы первым делом выключаете радио. Но тишина не состоялась: точно такие же орущие репродукторы вмонтированы во всех купе и в коридоре. Мечтам о покое и тишине нанесен первый удар...

ра, звуки ничего не значащей для них музыки. Эта ситуация сегодня особенно обострилась с появлением мощной звуковоспроизводящей аппаратуры (плееров, например), благодаря которой молодежь «закрывает» свое сознание в звуках «любимой» музыки. И сегодня актуален вопрос: «Какая она, эта музыка?»

...Вы наконец на курорте. В Кисловодске. Выполняя предписания врача и одновременно подчиняясь собственному желанию, Вы решаете каждое утро до завтрака подниматься на «Красное солнышко». Это наверняка поможет Вам привести в порядок нервную систему, изрядно потрепанную. Но Вы не успеваете дойти до первого поворота терренкура — сзади на Вас наступают, сзади Вас догоняют смещающиеся в какой-то неразборчивый хаос звукошумовые волны. Это про-

носятся мимо Вас курортники. У одних в руках, у других на животах (!) болтаются транзисторные приемники.

...Двое встретились в парке. Он и она. Славная девушка и симпатичный парень. Явно лирическое свидание. Садятся на скамейку в сторонке от главной аллеи — вероятно, чтобы было потише. Впрочем, для того ли? На скамейке появляется третий. Откуда он взялся? Словно изпод земли. Все тот же вездесущий и всемогущий транзистор. Сейчас бы влюбленным поговорить о чем-нибудь. О каких-нибудь пустяках, когда за каждым словом таится целый мир чувств и мыслей. Или помолчать — молчание иногда дороже и содержательнее слов. Вслушаться бы в тишину шелестящих деревьев, в самих себя, в свои сердца... Не тут-то было. Транзистор включен и вещает. Вещает без умолку и разбора. Не удалось найти любимых певцов — ничего, на худой конец сойдет и Бетховен. Не нашли никакой музыки — тоже ничего, сойдет репортаж со спортивного стадиона. Влюбленные сидят молча. За них говорит транзистор. Боюсь, что и думать он за них начинает.

...Сидя в кинозале, обращали Вы внимание на то, что почти все сюжеты кинохроники, почти все документальные фильмы идут под музыку? Почему столько страниц разных «Новостей», последних и не последних «Известий» нам дают с «подложенной» под них музыкой? Почему, когда в кинотеатре или по телевидению идет фильм, показывающий какую-нибудь художественную выставку, нам, как правило, предлагается одновременно (!) не только смотреть картины или скульптуры и вслушиваться в голос искусствоведа-комментатора, но и слушать какую-то музыку?! Как редко удается достигнуть при этом полного слияния художественности с ясностью, даже если комментарий содержателен и литературно безупречен, а музыка прекрасна!..

...Смотрел я как-то передачу из очень любимого мною телевизионного цикла «Клуб кинопутешествий». Шел интересный африканский сюжет. В кадре возникла сцена с игрой на народных инструментах и с танцами. Казалось, должно бы произойти на экране «событие». Но «события» не произошло. Не произошло оттого, что музыка звучала в фильме с самого начала. Звучала и до «сцены с музыкой», и после нее...

...Известно, что музыка — сильный нервный возбудитель, что в чрезмерных дозах и особенно если это шумно-электрофицированная музыка, так нынче распространенная, — она губительно отражается на нервной системе людей, особенно детей. Занимающийся под музыку студент и работающий под музыку инженер глубоко заблуждаются, думая, что музыка оказывает им помощь, на самом деле она очень снижает их работоспособность и постепенно (хотя и незаметно для них самих) сокращает срок жизни их нервной системы...

Не правда ли, все это очень похоже на курение, алкоголизм и еще хуже — на наркоманию (впрочем, и курение и алкоголизм ведь тоже наркомания)? Люди, привыкшие курить, пить, принимать наркотики, не могут без них обходиться, им кажется, что без них они хуже работают (недавно прочитал, что автор первой рок-оперы «Томми», американский композитор Питер Таунсенд, уже несколько лет принимает наркотики и считает, что они «способствуют активизации его творческой деятельности»). И не кажется ли Вам, что музыка для многих людей (это явление давно уже возникло на Западе и у нас носит скорее «импортный» характер), перестав быть (или даже не став) искусством, превратилась в своеобразный наркотик, в некую звучащую среду, возбуждающую, шекочущую нервы, будто бы(!) поднимающую жизнедеятельность, утоляющую какую-то внутреннюю (во всяком случае, не эстетическую) потребность: «Что угодно, лишь бы рядом что-нибудь звучало!» Надо ли говорить, какая при этом происходит девальвация музыки как искусства?!

Не знаю, согласитесь ли Вы со мной, дорогой мой друг, но я не могу назвать все это иначе, как фононаркомания. Все признаки наркомании налицо: вред себе, вред окружающим, а отвыкнуть трудно и даже не хочется — вроде бы удовольствие...

Вероятно, смешно со стороны выглядит: музыкант, отдавший музыке всю свою жизнь, поднимает голос против музыки! Не против, а за музыку хочу я поднять свой голос. За дивную красоту музыки (а заодно и за дивную красоту природы), за неизмеримые таящиеся в ней богатства, за огромную радость, которую она способ-

на принести людям, если «по-человечески» с ней обращаться! Нельзя превращать великое искусство в безразличный шум, точно так же как нельзя стирать грань между подлинным искусством живописи и стандартными обоями, которыми оклеены наши комнаты и рабочие кабинеты.

Вероятно, написал все это слишком задиристо, но согласитесь — повод для «полемиического задора» есть...

28 июня 1976 г.

В Композитор сетует на то, что режиссеры телевизионных передач не задумываются над тем, какой музыкой их необходимо озвучивать. Этот факт неоспорим. Читая эти строки, я вспоминаю посещение (по-моему, в 2002 г.) замечательной выставки в Третьяковке на Крымском валу «Образ и звук», которая, собственно, и была посвящена музыке и изобразительному искусству. Каково же было мое удивление, когда в зале ни с того ни с сего зазвучала прекрасная музыка «Картинок с выставки» М.Мусоргского! Прошло почти тридцать лет, а положение дел осталось прежним!

Еще одной проблеме посвящает Дмитрий Борисович строки письма — проблеме сохранения здоровья детей и взрослых (сейчас в моде выражение «здоровьесберегающие технологии» обучения). Музыка — искусство эмоциональное, воздействующее на психику слушателей. Современные исследования арт-терапевтов (сегодня существуют такого рода международные ассоциации) доказывают как позитивные, так и негативные влияния искусства на сохранение здоровья людей. Можно утверждать, что Кабалевский в данном случае словно предвидит возникновение такого направления науки и практики.

*
*
*

Вы ежедневно общаетесь с детьми — лучшим, что есть на нашей планете. Они идут к Вам за знаниями, ждут, что Вы откроете им новые, неизвестные им миры.

В В этом фрагменте письма композитор признает трудность общения с детьми, педагогической работы в целом. В этом — весь Кабалевский в своем стремлении отдавать себя детям, преодолевать трудности, вершить «дело всей своей жизни».

Трудно это? Очень трудно, вероятно трудно. Но это и прекрасно! Ничто не дает нам такого душевного богатства, как общение с детьми. Ничто так не шлифует нашу мысль, как педагогическая работа с детьми. Ничто не дает нам такого жизненного опыта, как проникновение в мир детей и юности, стремление ответить на их вопросы, удовлетворить их интересы...

ИЗ ПИСЬМА
ГАЛЕ СМЕРНОВОЙ, г. КУЙБЫШЕВ

...Как важно, чтобы всем стала понятна мысль, что эстетическое воспитание далеко не исчерпывается знакомством с искусством, приближением к искусству, что основной смысл эстетического воспитания и конечная цель его — идейное и нравственное воспитание человека. А искусство в достижении этой цели —

В Дмитрий Борисович убежден в том, что подлинная цель эстетического воспитания в школе — возвышение духовного мира растущего человека — еще не осознана многими. Может быть, именно поэтому он и задумал свою «педагогическую симфонию» — новую программу по музыке?

самое сильное, самое замечательное средство, ничем не заменимое! Ни один предмет, ни один учебник никогда не сможет сделать с душой человека, с его сердцем и с его сознанием то, что может сделать настоящее, большое искусство. К сожалению, эта мысль, которая мне кажется такой естественной и простой, до очень многих пока еще, как говорится, не доходит.

И сводят эстетическое воспитание в школе к пению песен и рисованию картинок!

Ваше письмо позволяет верить, что Вы будете настоящим учителем-воспитателем, и я от всей души хочу поддержать Вас в принятом решении и пожелать Вам самых отличных успехов с первых же шагов Вашей новой, полешкольной жизни.

15 августа, 1966 г.

ИЗ ПИСЕМ ЛЮБЕ НОСОВОЙ*

* * *

...Рецептов определения, что такое хорошо в искусстве, а что такое плохо, не существует. Пока есть разные вкусы, разные уровни эстетической культуры, разные уровни понимания искусства, обязательно будут и разные оценки. Я, например, считаю, что сегодня в концертах, кинофильмах, по радио и телевидению передается (наряду с первоклассной музыкой) очень много скверных эстрадных песен. А вот многим эти песни ужасно нравятся. Я считаю, что во многих из этих песен (а точнее — «песенок») обеднен образ наших девушек и юношей, которые предстают в этих песнях какими-то унылыми меланхоликами, людьми сла-

* Л.Носова — пионервожатая детского клуба, г.Владивосток.

бенькими, не умеющими ни чувствовать по-настоящему, ни по-настоящему думать. А вот многие считают, что это не «унылая меланхолия», а лирика!.. А по-моему, лирика тоже бывает разная: лирика сильного, мужественного, духовно богатого человека ничуть не похожа на лирику сентиментального, слабенького, духовно и интеллектуально бедного...

...Одолеть дурные или просто неразвитые вкусы не так легко. В этом направлении у нас произошли огромные сдвиги, интерес к настоящему, хорошему искусству, в том числе и к хорошей народной, классической и современной музыке необычайно возрос. И все-таки потребуются, вероятно, многие годы, чтобы высокий художественный вкус стал обязательным свойством каждого человека, всего народа.

А пока все мы должны активно решать вопрос для себя и для тех, кого мы воспитываем: что такое хорошо, а что такое плохо? И никогда никто не сможет решить этого вопроса за Вас и для Вас!

17 апреля 1968 г.

В Кабалевский обсуждает со своей корреспонденткой сложные вопросы педагогической работы с детьми, убеждая ее в том, что нельзя сводить понимание искусства к рецептам. Высказывает достаточно резкое суждение по поводу музыки, звучащей по радио и с экранов телевизоров (заметим, что сегодня ситуация не только не изменилась, но значительным образом обострилась!). Для нынешних читателей эпистолярного наследия Кабалевского важен тот факт, что композитор видит необходимость приобщения молодежи к разным направлениям музыки — фольклору, классической и современной музыке. В проекте стандартов по предмету «Музыка», в авторских программах сегодня, кроме названных Кабалевским направлений, вводится еще одно — музыка религиозной традиции, которая тесными узами связана и с народным творчеством, и с классическим наследием, и с современной (академической и популярной) музыкой. В этом снова проявляется дар предвидения Кабалевского!

* * *

...Дети, как привило, увлекаются по-настоящему тогда, когда перед ними все время ставятся новые задачи, доступные им, но все же требующие какого-то процесса преодоления трудностей. Если все слишком легко, если уже достигнутое повторяется много раз — им становится скучно и неинтересно. Если все слишком труд-

но — они начинают терять веру в себя и тоже склонны уйти в сторону. От воспитателя-учителя требуется решение очень сложной задачи — найти разумную среднюю линию между этими двумя крайностями. Но я хорошо понимаю, что сказать это значительно легче, чем сделать.

То, что Вам приходится самой много работать, расширять собственные знания, не должно Вас смущать. Каждый из нас с того момента, как начинает чему-то учить других, должен очень многому учиться сам. И это всю жизнь! Если бы Вы знали, как много мне приходится заниматься самому, чтобы не отстать от своих учеников и чтобы поддерживать интерес к музыке в тех ребятах, с которыми я встречаюсь во время своих бесед о музыке!

13 июля 1968 г.

В *Увлечь детей музыкой — эта одна из задач программы Кабалеvского. Задолго до ее появления он практически уже сформулировал для себя метод проблемного обучения, которым он советует воспользоваться пионервожатой. И еще композитор призывает молодого воспитателя к постоянному самообразованию, которым Дмитрий Борисович занимался до последних дней своей жизни. В книге музыковеда Л.Данилевича «Творчество Д.Б.Кабалеvского» (М., 1963) есть такие строки: «Как-то раз Кабалеvский сказал: «Композитор должен все уметь делать». Сам Кабалеvский служит тому примером. Его жизнь в искусстве — образец многогранного профессионализма». В этом он — пример для подражания многим поколениям педагогов-музыкантов.*



РАССКАЗ

ИВАН ИВАНЫЧ

Я встречал его только у моря. Все почему-то называли его Иван Ивановичем. Возможно, потому, что он был выше, крупнее и сильнее, чем полагалось бы в его девять-десять лет. А может быть, так прозвал его кто-то из компании сверстников-парнишек, в которой он с явным удовольствием играл роль вожака.

С самого раннего утра он был уже на пляже. В одних трусах, коричневый от загара, вышлепывал он босыми ногами следы на белых от соли камнях и ждал... Или бултыхался неподалеку от берега и тоже ждал...

Почему он придумал свою, не слишком радовавшую меня игру и предавался ей с таким постоянством — я не знаю, но он в самом деле был постоянен: когда на пляже появлялась высокая, худенькая фигурка дочки моей Маши, он настораживался и становился похожим на охотника, увидевшего дичь...

Маше было тогда около восьми лет. (Несколько раз, отправляясь отдохнуть в Крым, я брал Машу с собой.) Ее радостью было море, моей — близкое соседство с «Артеком».

Плывать Маша научилась быстро и без труда проплывала до дальнего буйка и обратно. Но стоило ей войти в воду, как тотчас же рядом возникал Иван Иванович. Чаще всего совсем тихо (вероятно, чтобы не привлекать моего внимания), а иногда с дикими воплями он хватал Машу за ногу, а если попадалась голова, то за голову и начинал «топить».

Я понимал, чем такая игра может кончиться, Маша — вряд ли понимала, но, во всяком случае, получала не слишком большое удовольствие, захлебываясь соленой водой, а Иван Иванович... Да простит меня Бог, мне казалось, что для Иван Иваныча это было своеобразной формой мальчишеского «ухаживания», наподобие подножек,

дерганья за косу и т.п. Маша явно нравилась Ивану Ивановичу...

Случилось так, что я обязательно должен был на два дня съездить в «Артек». Размышляя о том, кому бы поручить на эти два дня заботу о Маше, я вдруг увидел Иван Ивановича. Наш разговор начался примерно так:

— Иван Иванович, у меня к тебе дело!

— ?

— Да, серьезное дело!

— ??

— Да-да, очень серьезное дело!

— ???

По лицу Иван Ивановича мне стало ясно, что до сих пор никто еще никогда не обращался к нему по делу, да еще по серьезному. Он, видимо, ожидал от меня взбучки за все его проделки с Машей. И хотя это может показаться странным, тут-то я и принял окончательное решение:

— Видишь ли, Иван Иванович, мне надо на два дня уехать в «Артек». Машенька остается одна, и приглядеть за ней некому. А тут море — схватит ее в воде какой-нибудь шалопай за ногу, она захлебнется и... понимаешь, чем это может кончиться?

— Ну, понимаю... — мрачно процедил сквозь зубы Иван Иванович, не глядя мне в глаза. Мне было ясно, что он ничего еще не понимает.

— Вот и отлично. Я так и думал, что ты это поймешь. Так вот, Иван Иванович, ты старше Маши, так сказать, мужчина, и я хочу попросить тебя: не можешь ли ты приглядеть за Машей, пока меня здесь не будет? Ну и, конечно, защитить ее, если кто-нибудь попытается ее обидеть?..

Лицо Ивана Ивановича выражало такое перенапряжение мыслей и чувств, что я чуть было не пожалел, что возложил на него задачу такой непомерной трудности. Но не успел. Он поднял на меня глаза и каким-то странным, не свойственным ему тихим голосом произнес:

— Ладно...

— Что ладно?

— Ну, вот, про что вы говорили...

— Значит, я могу за Машу не бояться?

— Ладно, я ведь сказал...

Я протянул руку, и Иван Иванович крепко, по-мужски, пожал ее.

Маше я ничего не сказал. Только спросил, уже садясь в машину, не боится ли она без меня оставаться? Она была достаточно смела и сильна для своего возраста, в случае чего могла бы постоять за себя и вроде бы даже обиделась на такой вопрос.

Я уехал и теперь могу честно признаться: те два дня в «Артеке», заполненные встречами и беседами о музыке с пионерами и вожатыми, были не самыми спокойными днями моей жизни...

Когда я вернулся, навстречу мне вихрем летела Маша: — Папа, что здесь было! Иван Иванович чуть не утопил одного мальчишку! Ему показалось, что он поплыл в мою сторону! Он всех мальчишек «топил», кто купался рядом со мной!..

Дома мне досталось от жены за слишком большую смелость моего «педагогического эксперимента». Вероятно, она была права... А может быть, наоборот — слишком редко наша педагогика позволяет себе подобную смелость?!

ЛИТЕРАТУРА

СПИСОК КНИГ Д.Б.КАБАЛЕВСКОГО

- Б.В.Асафьев (Игорь Глебов). — М.: Музгиз, 1954.
Избранные статьи о музыке. — М.: Советский композитор, 1963.
Про трех китов и многое другое. Книжка о музыке. — М.: Детская литература, 1970; 1972; 1976.
Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание. Статьи, доклады выступления. — М.: Педагогика, 1973.
Как рассказывать детям о музыке? 1-е изд. — М.: Советский композитор, 1977; — М.: Просвещение, 1989; 2004.
Дорогие мои друзья. — М.: Молодая гвардия, 1977.
Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1981, 1984.
Ровесники: Беседы о музыке для юношества. — М.: Музыка, 1981; 1987.
Музыка и музыкальное воспитание (Статьи и выступления разных лет). — М.: Знание, 1984 / (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Эстетика»; №1).
Сила искусства. — М.: Молодая гвардия, 1984.
Педагогические размышления. — М.: Педагогика, 1986.

КНИГИ И СТАТЬИ О Д.Б.КАБАЛЕВСКОМ

- Викторов В. Чтобы утро было добрым. — М.: Детская литература, 1983.
Дмитрий Кабалецкий: Творческие встречи. Очерки. Письма / Сост. и общ. ред. В.И. Викторова. — М., 1974.
Дмитрий Кабалецкий: Дело всей жизни. Сборник / Сост.: Е.Д. Критская, Г.А. Пожидаев. (Библиотечка журнала «Искусство в школе») — М., 1995.
Кабалецкий о музыке и музыкальном воспитании: Книга для учителя / Сост. И.В. Пигарева. Отв. ред. Г.П. Сергеева. — М., 2004.
Михеева Л.В. Д.Б.Кабалецкий. Краткий очерк жизни и творчества. — Л.: Музыка, 1977.

Пигарева И.В. Многогранное наследие Д.Б. Кабалевского // Музыкант, 2002, №2. — С. 5—8.

Пигарева И.В., Сергеева Г.П. Изучение творческого наследия Д.Б.Кабалевского в образовательных учреждениях: К 100-летию со дня рождения Д.Б.Кабалевского / Методические рекомендации. — М., 2004.

Пожидаев Г. Дмитрий Борисович Кабалевский. (Серия «Рассказы о жизни и творчестве»), — М., Музыка, 1970, 1974, 1987.

Третьякова Л.С. Д.Б. Кабалевский // Советская музыка: Книга для учащихся старших классов. — М.: Просвещение, 1987. — С. 105—119.

Школяр В.А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций: Опыт исследования проблемы. — М.: Флинта, 1999.

Школяр Л.В. Д.Б. Кабалевский в истории музыкального образования // История художественного образования в России. — М.: Издательский дом РАО, 2003. — С. 189—201.

СОДЕРЖАНИЕ

Не упустить детство. <i>Б.М.Неменский</i>	5
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ	21
Идейные основы музыкального воспитания	21
Требование времени	32
Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы.....	41
О творческой свободе учителя	71
Музыкальное воспитание и технические средства распространения музыки	77
Человек в искусстве.....	89
Из опыта наблюдений композитора — музыковеда — педагога.....	95
Каждый класс — хор?	128
О творческом начале	143
Большой резерв в педагогическом арсенале	149
Дети — это самое доброе, самое чистое, что есть в жизни	153
ИЗ ПИСЕМ Д.Б.КАБАЛЕВСКОГО	167
Д.Б.Кабалевский — А.П.Шиденко	167
Д.Б.Кабалевский — И.А.Карагезян	168
Из письма к С.А.Беловой	169

Из писем К.Берд	171
Из писем Д.Э.Бауману.....	172
Из писем Л.А.Хлебниковой.....	180
Из писем Л.М.Предтеченской.....	183
Чем нам дорого искусство	187
Разговор с водителями об искусстве.....	187
«Молодежь спорит».....	190
О музыке будущего	192
Не только для себя.....	192
Из писем артековцам.....	193
Студенческому научному обществу ленинградского педагогического училища №3.....	194
Из письма учащимся группы № 10 токарей-универсалов ПТУ №6 имени Новохатько.....	195
Из письма студентам Сибирского металлургического института имени Серго Орджоникидзе.....	196
Из писем обществу любителей симфонической музыки школы № 34, г. Хабаровск	196
Из писем учащимся 88-й школы, г. Куйбышев.....	203
Из писем В.А.Малову	204
Из письма Гале Смирновой, г. Куйбышев.....	213
Из писем Любе Носовой	213
РАССКАЗ «Иван Иванович».....	217
<i>Литература</i>	<i>220</i>

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

КАБАЛЕВСКИЙ

Автор предисловия
Борис Михайлович Неменский

Составители
Людмила Валентиновна Школяр
Елена Дмитриевна Крицкая

Первые читатели
Василий Григорьевич Горяев
Галина Петровна Сергеева

Автор идеи комплекта и редактор тома
Инна Алексеевна Бирич

Редакционно-издательская подготовка,
оформление и макет
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ИД № 02878 от 20.10.2001 г.
Подписано к печати 24.02.2005. Формат 60 × 90^{1/16}.
Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Заказ № 5065.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ, Лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16
Тел.: (095) 207-19-82

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленных диапозитивов на ФГУП ордена «Знак Почета»
Смоленская областная типография им. В. И. Смирнова.
214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2

ISBN 5-89147-047-0



9 785891 470477

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

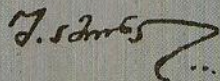
В «Антологии»

используется ранее
не применявшийся
в практике Российского
учебного книгоиздания
прием фокусирования
на страницах книги
не всегда совпадающих
позиций —

автора классического
наследия;

составителя тома, ученого,
излагающего свои взгляды
во вступительной статье
и комментариях,
и первого читателя,
учителя, сегодня смотрящего
в глаза своим ученикам,
призванного сегодня
реализовывать **идеи**
гуманной педагогики.

“Трех китов” Дмитрия
Кабалевского я “видел” лично:
когда он рассказывал
о них ученому миру.
Почувствовав, что ученые
недоумевают, великий
композитор сел у рояля и:
Вот песня (он спел), вот танец
(и тело его задвигалось под
собственный бурный
аккомпанемент),
вот марш (и лицо и руки
его точно реализовали
торжественность мелодии).
Сказано: все гениальное очень
просто. Надо добавить:
все гениальное истинно,
ибо идет из Будущего.
Система музыкального
образования детей
Дмитрия Кабалевского - это
подлинный путь их
духовно-нравственного
становления.



Шалва Амонашвили