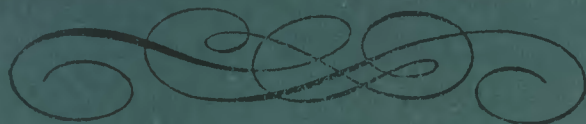
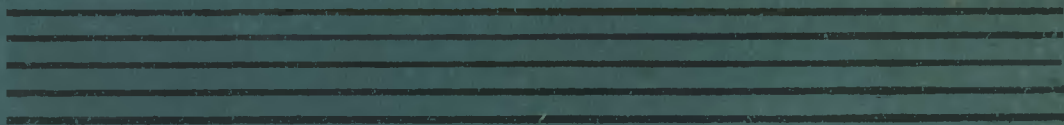


К. П. ПОРТУГАЛОВ

СЕРЬЁЗНАЯ
МУЗЫКА
В ШКОЛЕ



К. П. Португалов

СЕРЬЁЗНАЯ
МУЗЫКА
В ШКОЛЕ

(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ)

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1974

П60 **Португалов К. П.**
Серьезная музыка в школе. (Из опыта работы
учителя). М., «Просвещение», 1974.
127 с.

В наше время, когда серьезная музыка в исполнении лучших мастеров стала доступна всем, задача учителя — сделать все, чтобы каждый ребенок сумел овладеть этим богатством в полной мере.

К. П. Португалов десять лет вел уроки слушания музыки в общеобразовательной школе. В популярной, доходчивой форме он раскрывает свой метод приобщения детей к слушанию и пониманию серьезной музыки.

П $\frac{0092-258}{M103(03)-74}$ 143—74

78

...Музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи.

Аристотель (384—322 гг. до н. э.)

ВСТУПЛЕНИЕ

Небольшой школьный кружок любителей музыки — 15 девятиклассников. Они только что прослушали кантату «XX лет Октября» Сергея Прокофьева. Ребята взволнованы. Интересно: найдут ли они слова, чтобы передать то, что сейчас испытали? Какие чувства вызвала у них кантата? Какие пробудила мысли? (Как известно, кантата написана на тексты из произведений классиков марксизма-ленинизма.)

«Эта музыка электризует, хочется действовать».

«Она способна вызвать патриотический порыв, особенно шестая часть — «Революция».

«Знаете, вот сейчас я как-то особенно ощутила себя патриоткой».

«Я, кажется, два часа могла бы слушать одних «Философов». (Это первая часть кантаты, написанная на одиннадцатый «Тезис о Фейербахе» К. Маркса — «Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его». — К. П.). Это такое торжество света и разума, что невольно приходит мысль: вот он, наверное, коммунизм. Прокофьев дал почувствовать философию Маркса. А только прочувствовав, можно по-настоящему и понять».

«Я хочу еще подчеркнуть, что это музыка необычайной красоты. Она и сама по себе содержит огромное количество мыслей и заставляет о многом думать. Эта музыка — воплощение цели, к которой должно стремиться человечество».

Когда дети приходят в школу, их в первую очередь учат читать, писать и считать. Без этого нельзя. Это тот минимум знаний, без которого нет человека. Но этого мало. Человек должен и мыслить и чувствовать, уметь мыслить и уметь чувствовать. Каждое умение надо воспитывать.

И тут неоценимую помощь может оказать музыка.

«Как радостно,— писал выдающийся советский педагог В. А. Сухомлинский,— что музыка обостряет эмоциональную отзывчивость, пробуждает представления, навеянные красотой музыкальных образов... Музыка — могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка. Первоисточником музыки является не только окружающий мир, но и сам человек, его духовный мир,

мышление и речь. Музыкальный образ по-новому раскрывает перед людьми особенности предметов и явлений действительности»¹.

Казалось бы, двух мнений быть не может. Музыка нужна каждому! Но...

Любой человек, окончивший хотя бы среднюю школу, не только знает о существовании Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Некрасова, не только назовет не менее десятка их произведений, но, наверняка, даже сможет что-то процитировать. А если спросить его, например, кто автор строк: «И какой же русский не любит быстрой езды?» и тем более «Белеет парус одинокий...», — он просто обидится. Ведь этого нельзя не знать! Но вот когда по радио в концерте-загадке звучат «Вальс-фантазия» Глинки или даже «Полет шмеля» Римского-Корсакова, — никто почему-то не обижается. Более того, многие слушатели либо не могут дать ответа, либо легко путают композиторов и названия их произведений.

В 1971—1972 годах радиостанция «Юность» проводила музыкально-литературную викторину «Страницы русского и советского искусства». В каждом из пяти туров викторины были заданы вопросы по литературе, музыке, изобразительному и театральному искусствам. Мне пришлось прочесть не одну тысячу писем-ответов и убедиться, что при довольно высоком среднем уровне знаний многие из участников имеют весьма слабые представления о русской музыке. На вопрос, в котором речь шла о Третьей симфонии Чайковского, ответы были не просто неудачными: более половины участников не узнали Чайковского вообще. Названы были имена почти всех крупнейших русских композиторов и перечислено более ста различных произведений, в том числе и одно из самых популярных — «Вальс-фантазия» Глинки. Подобные примеры можно было найти в ответах и на другие вопросы о русской классической музыке, хотя для людей, имеющих о ней самые элементарные представления, они оказывались хрестоматийными. В то же время в ответах на вопросы по литературе, изобразительному и театральному искусствам не было столь большого количества неудачных ответов. Почему так случилось? Потому что для знакомства с этими искусствами требовалось два умения: читать и работать с книгой. Они доступны почти всем. Да и уроки литературы в школе дают определенный минимум знаний. А для того чтобы знать музыку, прежде всего нужно уметь ее слушать. Но где и как научить этому искусству? Ведь в общеобразовательных школах такого предмета нет.

Мне могут возразить: а как же детские музыкальные школы? Ведь их много в нашей стране, больше, чем в какой-либо другой. Все это верно. Но как бы много их ни было, они этой проб-

¹ В. А. Сухомлинский. Сердце отдаю детям. Киев, «Радянська школа», 1971, стр. 54.

лемы не решают: подавляющее большинство детей учится только в общеобразовательной школе¹. А там, как правило, музыка выдающихся композиторов прошлого и современности почти не звучит. И если, благодаря урокам литературы, у детей складывается какое-то целостное представление об ее историческом развитии, то о музыке у них нет никакого представления. А в результате подавляющее большинство детей в школе так и не приучается слушать серьезную музыку. В лучшем случае они способны сосредоточить внимание на прослушивании отдельных миниатюр и небольших фрагментов из очень популярных крупных произведений. Стоит ли после этого удивляться, когда нередко от молодежи приходят письма такого содержания:

«Уважаемая редакция. Ты говоришь, что многие просят исполнить ту или иную классическую вещь. А я почему-то не верю. Почему? Да потому, что я не встречал ни одного человека, который любит классическую музыку.

Мне почему-то кажется, что те, кто пишет о своей любви к классической музыке, понимает в ней то же, что и я. А для меня любая классическая музыка — это одно и то же. Когда она звучит по радио, я выключаю его, то же самое и с телевидением. Не знаю, но это, наверно, будет так, что один любитель классической музыки приходится на тысячу любителей эстрады. Николай У. Минск».

Письма, исполненные искреннего возмущения и недоумения, что до сих пор зачем-то столько времени в эфире тратится на никому не понятные симфонии и оперы, сонаты и квартеты, приходили из Горького, Киева, из Ростова-на-Дону. И если молодежь таких больших городов утверждает, что не приходилось встречать ни одного человека, увлеченного серьезной музыкой, то не стоит тешить себя надеждой, что это не типично, что таких единицы. Увы! Даже в Москве и Ленинграде картина не столь отрадная, как это может показаться на первый взгляд. Но это уже тема для серьезного социологического исследования. Впрочем, в 1972 году издательство «Музыка» выпустило в свет книгу В. Цукермана «Музыка и слушатель», основанную на материалах конкретных социологических исследований музыкальной культуры различных групп населения Свердловска и Челябинска. В ней приведены статистические данные, характеризующие музыкальные интересы, потребности и вкусы рабочих, инженерно-технических работников, специалистов-гуманитариев, служащих-неспециалистов, учащихся средних школ, студентов, пенсионеров и домохозяек. Внимательно изучив таблицы, касающиеся сравнительной оценки и частоты прослушивания различных видов и жанров музыки, я составил на их основе новую

¹ В Свердловской обл., например, в 1967 г. в музыкальных школах обучалось несколько более 1% от общего числа учащихся (См.: В. Цукерман. Музыка и слушатель. Опыт социологического исследования. М., «Музыка», 1972, стр. 168.)

таблицу, характеризующую отношение к музыке только учащихся средних школ. И вот что получилось.

Виды и жанры музыки	Частота прослушивания в % к числу опрошенных	Оценка видов и жанров в баллах по 5-балльной системе
1. Романсы композиторов-классиков	4,8	3,4
2. Камерные произведения композиторов-классиков	4,8	2,9
3. Классическая опера	12,9	3,6
4. Классический балет	15,3	4,0
5. Классическая симфоническая музыка	13,7	3,3
6. Романсы советских композиторов	7,3	3,2
7. Камерные произведения советских композиторов	4,0	2,9
8. Советская опера	11,3	3,3
9. Советский балет	15,3	4,0
10. Советская симфоническая музыка	3,2	3,1
11. Народные песни	16,0	3,5
12. Массовые песни	12,9	3,3
13. Эстрадные песни	75,9	4,8
14. Джаз и танцевальная музыка	60,5	4,7
15. Классическая оперетта	21,8	4,3
16. Советская оперетта	29,9	4,2

Совершенно очевидно, что для явного большинства школьников двух индустриальных центров Урала эстрадные песни, джаз, танцевальная музыка и оперетта — самые любимые музыкальные жанры. И дело здесь не только в легкости восприятия, в доступности выразительных средств. Народные и массовые песни, несмотря на свою доступность, по популярности уступают и балету, как классическому, так и советскому, и классической опере.

Мы не будем здесь разбираться в причинах этого явления. Остановимся на другой проблеме: что можно предпринять в реально сложившихся условиях, хотя бы в пределах одной школы, нескольких классов, чтобы серьезная музыка не была для детей садом, наглухо огороженным высоким забором. Ответу на этот вопрос, собственно, и посвящена книга. Для начала необходимо совершить краткий экскурс в историю музыки.

По мере того как музыка из первобытной игры в звуки стала превращаться в Искусство со своим особым, ни на что другое не похожим языком, по отношению к ней люди стали делиться на музыкантов и немусыкантов. Музыканты сочиняли музыку и воспроизводили ее, т. е. исполняли. Как правило, композитор был и исполнителем на том или ином инструменте. Обратная

связь не была обязательной. Со временем и композитор-исполнитель стал явлением не столь частым. А как же слушатель?

Одно из важнейших отличий музыки от других видов искусства заключается в том, что она не существует всегда в едином, неизменном виде, как полотно художника, сооружение архитектора, создание скульптора, литературное произведение или кинофильм. Будучи создана однажды своим творцом, музыка ждет того момента, когда умелый музыкант (или музыканты) оживит ее, заставит звучать. Но, отзвучав положенное ей время, музыка вновь умолкает до следующего исполнения, оставаясь лишь на бумаге в символических нотных знаках. Но в таком виде музыка доступна лишь ограниченному кругу людей — музыкантам, способным прочесть написанное, воспроизвести его своим внутренним слухом еще до того, как символы превратятся в звуки. Однако стоит музыке зазвучать — и музыканты сразу же перестают быть ее единоличными хозяевами. Отныне она может принадлежать всем, кто ее в этот момент слышит.

Да, может. Но это еще не значит, что принадлежит.

И вот тут-то возникает вопрос: может ли человек, не владеющий не только каким-либо музыкальным инструментом, но даже своим собственным голосом, может ли он, просто слушая, разобратся во всех сложностях и тонкостях музыкального произведения, если оно не примитивно, тем более, если оно создано из удивительного хитросплетения различных голосов и инструментов?

Долгое время ответ на этот вопрос казался очевидным: конечно, нет. В самом деле, представьте, скажем, середину прошлого века, когда у музыки уже была своя большая история и человечество накопило огромную музыкальную литературу (оперы, оратории, кантаты, симфонии, сонаты и т. д.). Каковы были возможности систематического постижения серьезной музыки? Если человек не умел читать партитуру, то целиком зависел от репертуара тех музыкантов, которых удавалось услышать. Таким образом практически было невозможно широко и глубоко знать музыкальную литературу, ее историю, не владея нотной грамотой и не умея сносно играть на фортепиано или скрипке. И обычно все меломаны обязательно имели как минимум начальное музыкальное образование. Это, естественно, резко ограничивало круг любителей музыки во всем мире, потому что такой путь был доступен немногим.

Перелом наступил вместе с широким распространением радио и грампластинок по всему миру. Записанная на пластинку, а позже и на магнитную ленту, музыка стала проникать во все уголки мира. Меломан получил возможность слушать музыку, независимо от того, есть ли музыканты в том месте, где он живет, или нет. Он перестал зависеть и от их репертуара. А благодаря тому, что на пластинки записывают лучших исполнителей и по радио передают тоже лучшие исполнения, он стал значительно ближе к первоклассной музыке.

Стоит остановиться еще на одном, немаловажном моменте. Не говоря о полной радиофикации в нашей стране, у нас, как ни в одной другой стране мира, пластинки с записями серьезной музыки по своей цене вполне доступны всем.

В капиталистических странах это — довольно дорогое удовольствие, позволить себе которое может далеко не каждый.

В результате этих перемен миллионы людей, не умея читать нот, тем не менее могут иметь доступ практически ко всем достижениям мирового музыкального искусства за всю его многовековую историю. Даже у самых крупных музыкантов прошлого не было такой возможности. Так появился еще один путь постижения серьезной музыки: *систематическое ее слушание*¹, что, в конечном счете, и является первым необходимым условием ее понимания. И для того, чтобы стать на этот путь, не надо каких-то особых музыкальных способностей, абсолютного музыкального слуха и дорогостоящих музыкальных инструментов. Их с успехом заменяют радиоприемник, проигрыватель и долгоиграющие пластинки. Известно, что радио вошло в каждую семью, проигрыватели и магнитофоны есть у многих, но школьники, собирающие пластинки и записи, как показало исследование, отдают явное предпочтение эстрадным песням, джазу и танцевальной музыке.

Получается, что по одну сторону находится все необходимое для того, чтобы дети, молодежь приобщались к серьезной музыке, а по другую — люди, которые либо не знают, как это делать, либо просто не испытывают к серьезной музыке никакого интереса. Так появляется необходимость в любителях серьезной музыки, не только знающих ее, но и способных вызвать у окружающих хотя бы изначальный, а потом и более глубокий интерес к ней, способных научить слушать музыку, опираясь на определенную систему, например, как учат чтению. Людей, влюбленных в музыку и хорошо ее знающих, много. Даже желающих передать свою любовь другим — достаточно много. Но большинство энтузиастов останавливаются перед проблемой: как это сделать?

Ни в коей мере не претендуя на абсолютность своего опыта, автор предлагаемой вниманию читателей книги надеется, что она в чем-то может быть полезной и послужит хотя бы отправной точкой для самостоятельных поисков учителям пения, руководителям кружков любителей музыки, энтузиастам, стремящимся открыть серьезную музыку школьникам.

¹ Автор ни в коей мере не противопоставляет слушание музыки пению. Безусловно, нужно и то и другое. Но поскольку пение находится в более благополучном состоянии и в этой области есть немалые достижения и в нашей стране (в частности, в прибалтийских республиках, в отдельных школах), и за рубежом, автор ставит перед собой вполне конкретную задачу: освоить на практике эту наименее изученную область — слушание серьезной музыки в общеобразовательной школе.

ГЛАВА ПЕРВАЯ

Весной 1960 года при московском Музее А. Н. Скрябина было создано нечто вроде районного университета музыкальной культуры. Продумали цикл лекций — «Шедевры мировой музыки». Проводить их должны были музыканты и активисты музея. Мне было поручено открыть цикл вступительной беседой «Как слушать и понимать музыку». Трудно сказать, по какому принципу и каким образом подбиралась аудитория; помню только, что основу ее составили школьники-старшеклассники соседней школы. Учитель истории этой школы Александр Федорович Строганов был большим любителем музыки.

Я и до этого читал лекции по музыке, но, сознаюсь, школьников побаивался, так как был убежден, что к ним нужен какой-то особый подход. Оказалось — обыкновенный человеческий: искренний и уважительный. Это и решило успех первой беседы. Вскоре Александр Федорович попросил меня провести несколько бесед специально для его учеников. На следующий год число этих встреч увеличилось. Но, однако, они носили эпизодический характер. Темы для бесед выбирались случайные, и одна не дополняла другую. Однажды мне предложили помочь провести в этой школе вечер, посвященный Бетховену.

Небольшой школьный зал был полон. Несмотря на продолжительную программу (более двух часов), слушали хорошо. Но когда кончился мой рассказ и отзвучал финал Девятой симфонии Бетховена, наступило заметное оживление. Меня удивило, что даже лица у ребят будто просветлели. И только выходя из школы, обратил внимание на афишу вечера.

22 декабря 1960 года

БЕТХОВЕН
РАССКАЗ О ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ
С МУЗЫКАЛЬНЫМИ ИЛЛЮСТРАЦИЯМИ,

Начало в 19 часов.
По окончании — танцы.

Остальные беседы проводились в Музее А. Н. Скрябина и обходились без «приманки».

Постепенно я привыкал к школьной аудитории, хотя и продолжал оставаться «гастролером», выступавшим время от времени с рассказами о музыке. Однако о своих слушателях я имел самое смутное представление: хорошие ребята, на беседы идут охотно, внимательные, вроде им нравится и музыка, и мой рас-

сказ о ней. Но как бы это ни было приятно, настоящего удовлетворения такое общение принести не могло. Хотелось, чтобы встречи эти проводились по определенной системе и регулярно, а Александр Федорович приглашал меня сравнительно редко. Самому же напрашиваться было неловко. Как выяснилось впоследствии, он тоже стеснялся: все-таки эти беседы проводились на общественных началах. Но и Строганов, видимо, почувствовал недостаточность подобных встреч и решил предложить мне постоянное сотрудничество с ним в школьном клубе любителей музыки (КЛМ). Я охотно согласился, тем более, что члены клуба по-прежнему собирались в Музее Скрябина, и на будущий (1961/62) учебный год взялся вести большой цикл бесед «Симфония от Гайдна до наших дней». И хотя до наших дней я так и не добрался, остановившись на Малере, 11 бесед провести удалось. С ребятами сдружился, узнал их поближе. Теперь я готовился не к беседе вообще, а к беседе для определенной аудитории. Это придало работе новый интерес.

Но большинство членов нашего КЛМ были десятиклассниками. Из остальных классов с трудом набиралось человек 12. Встал вопрос: что же делать на следующий год? Нужно пополнение. Следовательно, надо познакомиться с теми, кто будет учиться в старших классах на будущий год. Встречи КЛМ надо переносить из музея в школу.

В конце августа Строганов сказал мне, что директор школы предлагает нам с ним вести уроки пения в 7-м А и трех 8-х классах. Программа — на наше усмотрение. Что делать?

Трудно передать мое состояние в тот момент. Первый порыв: «Конечно соглашаться!» О таком предложении я не смел и мечтать. Но недремлющий разум тут же начал ставить вопросы: «Как вести эти уроки? Что на них делать?..» Становилось не по себе. Мучил еще один вопрос: как мы согласуем нашу работу со Строгановым. Мне почти не приходилось слышать рассказов Александра Федоровича о музыке. Конечно, он хорошо преподает историю. Но сможет ли столь же увлекательно, преодолевая инерцию и косность иных учеников, заинтересовать их новым предметом? А как быть с оценками? Каковы их критерии?

Я поделился с Александром Федоровичем своими сомнениями. Решили, что сначала я буду ассистировать ему на уроках. Разве я мог тогда подозревать, что не только не пропущу ни одного урока, но уже через две недели сам буду вести большую их часть? Нет, тогда я думал о другом. Я видел в уроках прекрасную возможность привлечь из каждого класса человек 5—7 в наш КЛМ. О большем и не мечтал.

Первый урок назначен на 12 сентября. В 7-м А 43 человека. Класс составлен из двух прошлогодних шестых. Да, для начала не самый удачный вариант...

Александр Федорович начал урок в хорошем темпе и сразу же овладел вниманием ребят. Класс наполнила волшебная му-

зыка Грига (Ноктюрн из «Лирической сюиты»). А когда отзвучала пластинка, учитель сам сел за рояль. И хотя, на мой взгляд, «Кордова» Альбениса была явно лишней и сложной, то, что Александр Федорович играл сам, чем-то напомнило концертное выступление. Необычно все-таки. До сих пор такого ведь не было. Когда он кончил, ребята зааплодировали. Затем снова звучал Григ: «Утро», «В пещере горного короля» из первой сюиты «Пер Гюнт». Сейчас, десять лет спустя, я уже не помню в деталях тот, самый первый урок, но в памяти осталось ощущение успеха и одно удивительно удачное сравнение, приведенное Александром Федоровичем.

Рассказывая о первостепенной важности неослабного внимания при слушании музыки, он сказал: «Представьте, ребята, вы в выставочном зале любуетесь картиной. И вдруг какой-то хулиган проводит через всю картину жирную черную линию. Смотреть на картину дальше становится невозможно. Вам мешает черная линия, постоянно отвлекая ваше внимание. Так и с музыкой...» Александр Федорович вел свой рассказ темпераментно и убежденно, не оставляя места сомнениям. Ребята слушали очень хорошо, и если иногда и пробегал по классу шумок, то он был реакцией на то, о чем говорил учитель.

Для первого раза все шло отлично. Спустя три дня не менее удачно прошли дебуты и в трех 8-х классах.

Но вот что любопытно. Несмотря на удачу первых уроков, ожидаемого пополнения наш Клуб любителей музыки не получил, хотя очередная встреча проводилась в школе и Александр Федорович на всех четырех уроках объявил об этом. В чем причина? Самый первый урок, по-видимому, ни для кого не стал *открытием* мира музыки, не был *потрясением*. Был просто хороший, просто интересный урок по новому предмету, заменившему надоевшее «пение». Не более.

Конечно, первый шаг заслуженно пользуется репутацией самого трудного. Но, честно говоря, последующие не легче. Больше всего мы боялись, что ребята чего-то не поймут, что им может стать скучно. Поэтому решили не отступать от того, годами проверенного курса, которого обычно придерживаются в музыкальных лекториях, организуемых филармониями для школьников. «Сказка в музыке» — так определили мы тему второго урока. Программу его выбирали долго, пока не пришли к такому решению: сначала Александр Федорович исполнит сам одну из «Сказок старой бабушки» Прокофьева или какую-нибудь «Сказку» Метнера. Затем прозвучат в записи Вступление к опере Римского-Корсакова «Садко», «Вальс и полночь» из балета Прокофьева «Золушка» и в заключение — «Ночь на Лысой горе» Мусоргского. Конечно, можно было остановиться и на других произведениях, и на других фрагментах. Но это уже субъективный момент. Александру Федоровичу, проводившему этот урок, хотелось рассказать именно об этой музыке. Я, возможно, вы-

брал бы другую программу. Но в любом случае она была бы ограничена рамками репертуара имевшихся в то время грампластинок. Одно я уже тогда твердо усвоил: большие фрагменты музыки («Ночь на Лысой горе» — 11 минут!) на первых порах не давать ни в коем случае! Внимание ребят рассеивается. И тут не поможет никакой, даже самый увлекательный, предвещающий рассказ. Значит, надо изучать законы детского восприятия и считаться с ними.

Еще один памятный момент второго урока. «Сказку» Метнера в исполнении Александра Федоровича слушали тихо, но без увлечения. Эффекта концерта на сей раз не возникло, исчез элемент новизны. Это тоже следует отнести за счет специфики восприятия. Один и тот же удачный прием обычно не срабатывает несколько раз подряд. Каждый раз необходим, пусть еще один, но непременно новый, элемент в той или иной форме.

Наконец настал и мой час. Темой третьего урока я выбрал переход от музыки программной к непрограммной.

Начало урока было удачным. «Рассвет на Москве-реке» Мусоргского (вступление к опере «Хованщина») был хорошо принят. Обычно, рассказывая об этой музыке, стараются словесно нарисовать картину рассвета именно на Москве-реке и именно в период юности Петра I, подчеркивая колокольный звон и подражание пению петухов. Я говорил о другом. О том, что рассвет, утро в музыке — это не просто определенное время суток, а определенное состояние человека, состояние пробуждения чего-то нового, состояние какого-то открытия и т. п. И такой рассвет может быть и ночью, и днем, и вечером.

Не знаю, насколько убедителен был тогда мой рассказ и смог ли я именно тогда донести до ребят сокровенный смысл моих слов (впоследствии я неоднократно повторял им эту мысль и многие ее хорошо усвоили). Но переход к непрограммной музыке был мало вразумителен. Боясь чрезмерной конкретизации, я ударился в другую крайность и приводил столь абстрактные для школьников примеры, что ни вальс из Струнной серенады Чайковского, ни этюды Шопена (соч. 10, № 9 и № 12) не произвели на них ни малейшего впечатления. Лишь шесть лет спустя мне удалось успешно осуществить свой замысел. Но об этом речь впереди.

А урок «Мелодия, гармония, ритм» получился на редкость точным, интересным и убедительным. Вот как он строился. Звучала «Колыбельная» финского композитора Ярнефельдта — у этого произведения простая мелодия песенного склада, трижды повторяемая; очень скромный аккомпанемент, без которого музыка серьезно не пострадает, ибо весь смысл ее — только в мелодии. Затем — первая часть «Лунной сонаты» Бетховена (№ 14). Имя композитора и название произведения, знакомые многим, я объявлял позже. Мне важно было, чтобы ребята сами нашли слово для определения главного в «Колыбельной»

мелодия. Они делали это без труда. Потом Александр Федорович проигрывал тему первой части «Лунной сонаты» без гармонии.

Я спрашивал:

— Мелодия?

— Да.

— Выразительно?

— Не очень.

— Чего не хватает?

— Аккомпанемента.

Тогда Александр Федорович играл один аккомпанемент. Я опять спрашивал:

— Чего не хватает?

— Мелодии.

— А теперь послушайте, что получится, если соединить аккомпанемент и мелодию.

Получилось начало «Лунной сонаты». Говорили о гармонии как об одном из важнейших компонентов музыки. Прослушали в записи всю первую часть сонаты. Слушали очень хорошо.

Следующий музыкальный фрагмент («Прелюдия ночи» — первая часть «Испанской рапсодии» Равеля) воспринимался хуже, хотя сам пример доминирования гармонии над мелодией был достаточно убедительным. Тут я допустил просчет: все-таки после пяти минут медленной музыки еще пять минут не менее медленной музыки — это уже очевидное нарушение законов восприятия. Год спустя на уроке в 6-м классе я заменил Равеля «Игрой волн» из симфонических эскизов Дебюсси «Море». Но это было еще менее удачно. Почему? Наверно, дело все в том, что на самом начальном этапе приобщения к серьезной музыке гармония, доминирующая и над мелодией, и над ритмом, воспринимается с большим трудом, независимо от возраста слушателя.

Зато пример ритма («Отъезд» — первая часть сюиты Прокофьева «Зимний костер») был весьма удачен. Равноценной замены ему так и не удалось найти. Когда три года спустя по чисто техническим причинам я был вынужден заменить прокофьевский «Отъезд» «Поганым плясом Кашеева царства» из балета Стравинского «Жар-птица», конец урока был почти сорван. Музыка так подействовала на воображение шестиклассников, что они тут же стали изображать чертей. Ребята получили уйму удовольствия, а я лишний раз убедился в том, что нельзя не учитывать и психологических моментов при выборе того или иного музыкального фрагмента.

Несмотря ни на что, для первого года, тем более для его самого начального этапа, этот урок был настоящей удачей. Кажалось, ребята без особого труда восприняли то, чего мы добились, и получили первичные представления о мелодии, гармонии и ритме.

И тут встал вопрос: давать теорию или не давать? Я был против, так как плохо себе представлял, каким именно образом это делать. Александр Федорович настаивал на противоположной точке зрения. Его главным аргументом был успех урока «Мелодия, гармония, ритм». В результате решили показать ребятам элементарные образцы музыкальной формы. И что же? Тема «Трехчастная форма» с треском провалилась. Попробовали тему «Вариации». Провала не было, но и особого успеха тоже.

В своих поисках мы придерживались программ, утвержденных для детских музыкальных школ. Мы-то вели уроки в общеобразовательной! Требовался совсем иной подход к методике урока. Но пока иным был лишь подбор музыки. Мне даже казалось, что и Строганов в глубине души признался себе, что совершил ошибку. Но инерция взяла свое, и следующий урок был посвящен «Рондо». Это была наша последняя дань теории. Год спустя и я попробовал вернуться к теории на уроках, посвященных Баху и Гайдну. Но оба раза потерпел фиаско. Почему? К этому вопросу я еще буду возвращаться.

Оканчивалась первая четверть. Оставался всего один урок. Чтобы проверить знания наших учеников, Александр Федорович предложил устроить концерт-загадку. Исполнялись небольшие фрагменты, и надо было вспомнить название произведения, уже звучавшего ранее на уроках, и его автора. После правильного ответа задавался дополнительный вопрос: какие еще произведения этого автора вам известны? За каждое название набавлялось очко. Урок превратился в увлекательную игру, в которой принял участие почти весь класс. Для первого раза это было очень хорошо. Интересно ребятам. Интересно и нам. Но только в первый раз. Впоследствии такая система опроса себя не оправдала, несмотря на внешнюю эффектность и привлекательность.

Критерии оценки — вот основной вопрос, впервые остро вставший перед нами. Что оценивать? Музыкальную память? Нахватанные знания имен композиторов и названий созданных ими произведений? Активность при полном отсутствии знаний? Блуждания наугад, иногда приводившие к правильным догадкам? А как отличить скромность знающего от молчания незнающего? И как можно выяснить, что ребята знают?

Проверка знаний? Нет, это должна быть проверка не знаний, а, скорее, отношения к музыке. Дело в том, что самая главная задача наших уроков — вызвать более глубокий интерес к серьезной музыке, увлечь ею, научить ее слушать, воспринимать и понимать. А вот критериев оценки восприятия и понимания, мне кажется, не существует. Потом, уже после трех лет преподавания, я пришел к окончательному для себя выводу: оценок не ставить. Это вовсе не означает отказа от проверки знаний, просто она осуществляется иначе, так как главная цель урока — не

только дать определенный объем знаний (он может быть больше или меньше), но и научить ребят внимательно слушать музыку.

А научившись внимательно, с интересом, обязательно неподдельным, слушать серьезную музыку, дети будут способны дать незаученные ответы на ваши вопросы и сами захотят во всем разобраться. Им лишь надо вовремя и действительно помочь, как только у них появится вполне определенное, заинтересованное отношение к музыке, к ее истории, к творчеству отдельных композиторов и, наконец, к связи музыки с жизнью. До тех пор, пока его нет, любая проверка знаний мало что даст. Ответить на вопрос: когда жил и какие выдающиеся произведения создал, допустим, Чайковский, в принципе могут все без исключения. Ведь это дается зубрежкой, на худой конец могут подсказать товарищи. А вот как рассказать о своем отношении к конкретному произведению, если ты его фактически пропустил мимо ушей, если оно тебя совсем не задело? Это нелегко сделать даже тогда, когда музыка целиком тебя захватила и потрясла.

А как же все-таки проверить отношение каждого конкретного ученика к тому, что он слушает? Наблюдательный педагог сразу увидит реакцию детей. Если музыка не нравится, если скучно, то это непременно отражается на лицах. Правда, здесь можно и обмануться. Вы видите счастливое, блаженное лицо. Музыка явно нравится. Но это еще не свидетельствует о том, что она понята. Глубину понимания по лицу не определишь. Для этого можно давать ребятам анкеты, домашние сочинения, устраивать сразу же после прослушивания музыки обмен впечатлениями, задавать вопросы, связанные с тем, что звучало или рассказывалось на предыдущих уроках. В общем, форм проверки отношения к музыке много, и все не стоит перечислять. Назову лишь одну, которая может показаться слишком сложной. Это — атрибуции, т. е. определение по стилю впервые услышанной на уроке музыки ее автора, знакомого по другим произведениям, ранее на уроках звучавшим. Я проводил подобные уроки в 5-х и 6-х классах. Ребятам они очень нравятся.

Во всех перечисленных формах проверки отношения к музыке (с ними вы еще не раз встретитесь на страницах этой книги) свято соблюдается один незыблемый принцип: хорошее отношение к музыке, и тем более любовь к ней, не купишь ни за какие оценки. А лучший путь к этой любви — в создании творческой атмосферы на уроке, атмосферы полного взаимного доверия. Учитель должен верить в то, что ученики поймут его и полюбят, а следовательно, полюбят и предмет, который он преподает. Но для этого учитель не должен вести себя как ментор, наставляющий профанов. Да, вы учитель. Вы старше и больше знаете. Но ведь далеко не все. В чем-то можете и ошибиться.

И если вы это заметили, немедленно признайтесь. В этом нет ничего зазорного. Подобное признание не только не уронит вашего авторитета в глазах ребят, но и вызовет с их стороны большее доверие и уважение к вам. При таком отношении можно рассчитывать и на ответную искренность. Тогда не придется ломать голову над тем, где ребята говорят правду, а где пытаются лишь угодить своим ответом, независимо от того, соответствует ли он истине. При нормальных отношениях правда будет полновластной хозяйкой. Малейшая попытка солгать с любой стороны будет немедленно замечена ребятами и расценена как предательство.

Тем временем множество вопросов мучило меня. Один был самым сложным: куда идти дальше? Я задавал его и себе, и Александру Федоровичу, но ответа не было. Мы оба просто не знали, что делать, а потому шли на ощупь. Получится или нет? Иногда получалось. И тогда, ощущая почву под ногами, мы увереннее принимались за новый эксперимент. Когда же не получалось, как это случилось с уроками о музыкальных формах, мы возвращались на прежние позиции и пробовали новые пути, новые тропинки. Одно радовало: число членов нашего Клуба любителей музыки резко возросло, и прежде всего именно за счет тех классов, где проходили уроки слушания музыки. Желанная цифра 5 — число представителей от каждого класса — вскоре стала вполне реальной.

Но главная цель наших уроков сводилась к следующему: научить ребят, в первую очередь, *искусству слушания музыки*. Когда имеешь дело с довольно разнородным составом (в каждом классе было около 40 учеников с неодинаковым уровнем интеллектуального развития), эту задачу очень сложно решить, ибо трудно найти унифицированный подход. С этим тесно связан и другой вопрос — вопрос дисциплины. Вопросы, разговоры, касающиеся темы занятий, на любом другом уроке естественны. На наших уроках малейший шум, ослабление внимания были недопустимы. Ребята могли слушать данное произведение только на уроке. А так как не у всех были проигрыватель и пластинки, домашние задания исключались. Стало быть, дисциплина должна быть идеальной: во время звучания музыки — абсолютная тишина. А как этого добиться? Как убедить в этом ребят?

Пока я вижу единственный способ: учитель должен быть сам предельно увлечен предметом своего рассказа и таким образом увлечь своих учеников. Не надо забывать о предвзятом отношении подавляющего большинства ребят к серьезной музыке: «Это скучно, это только для специалистов и уж во всяком случае не для меня, — утверждают они. — Я этого никогда не пойму. Да и стоит ли стараться понять?»

В самом этом вопросе и таится ответ. Надо любыми способами доказать им, что стоит. Надо поразить, увлечь, потрясти открытием! Надо заставить задуматься! А когда учителю это

удастся, начнется длительный и, если ему не дать угаснуть в самом начале, вечный процесс постижения Музыки.

Но просто внимательное, сосредоточенное слушание музыки — это еще далеко не все, а только программа-минимум, цель начального этапа, ближайшая вершина, за которой находятся другие, куда более высокие и труднодоступные. Мало научиться слушать, нужно научиться и *слышать* то, что заложено в произведении. Надо научиться его *понимать, осмысливать*, а не просто ограничиваться чисто внешним восприятием: красиво, приятно, сильно...

Удавалось ли мне этого добиться? И как? Пожалуй, лучше меня ответил на этот вопрос один мой бывший ученик, ныне математик, аспирант МГУ: «На меня больше всего действовали личная увлеченность учителя, особенно его рассказы-размышления, философские импровизации, которые, однако, в лучших своих вариантах не сводились к абстрактному теоретизированию. Это можно в полной мере отнести к размышлениям о музыке Шостаковича. Например, в разговоре о его Пятой симфонии я запомнил ассоциацию, связанную с финалом: «Представьте себе, что толпы людей совершают восхождение на высокую гору. Уже встают перед ними очертания вершины, кажущиеся такими близкими. И вдруг... Большая группа идущих срывается с крутой горы. И вот поставьте теперь себя на место оставшихся в живых. Что они могли испытывать? Горечь потери? А вершина-то рядом. Еще несколько усилий — и она будет покорена. Понимаете, какое сложное сплетение порой противоречивых чувств и мыслей! Даже если оставшиеся дойдут, будет ли полной радость их победы? Но вершина должна быть покорена, и она будет покорена. Остается решимость достичь цели, и сейчас — это главное».

После такого предварительного настроения финал симфонии (в исполнении Евгения Мравинского) накрепко тогда мне запомнился, и Пятая симфония Шостаковича стала для меня одной из самых любимых».

Что можно добавить к этому высказыванию? Метод жизненных ассоциаций, а также ассоциаций с другими произведениями искусства, но обязательно конкретных, наверняка доступных и понятных тем, кто тебя слушает, — один из самых действенных. Здесь только следует помнить об одном очень важном моменте. Никогда нельзя говорить: «Вы услышите в этой музыке...» Дело в том, что восприятие музыки дело весьма субъективное. И даже в «Танце с саблями» Хачатуряна вовсе не обязательно, чтобы каждый слышал звон оружия и видел картины боя, а скажем, во вступлении к опере «Садко» непременно мысленно рисовал себе море, поскольку Римский-Корсаков предпослал вступлению подзаголовок «Океан — море синее». Ведь далеко не у каждого зрительное восприятие музыки. Многие истинные любители воспринимают музыку непосредственно, без каких-ли-

бо картин или ассоциаций. Правда, эти картины или ассоциации, если они не только образны, но и лежат в ключе той музыки, о которой идет речь, могут создать то самое состояние, тот настрой, в котором это произведение будет лучше восприниматься. Здесь только следует обратить внимание на следующий момент. Подчас, желая объяснить непонимающему смысл музыки, даже опытные музыканты идут по пути излишней конкретизации, невольно подменяя музыку рассказом о ней, делая его самодовлеющим. И тогда на первый план выходит не настроение музыки, о которой идет речь, не то состояние человеческой души, что в ней выражено, а всевозможные детали, сами по себе, вероятно, и интересные, но от музыки уводящие. Таких примеров очень много, и их я приводить не стану. Лучше обратить внимание на рассказ о музыке, где, казалось бы, легче всего было сбиться на такие внемузыкальные подробности. Однако этого не случилось. Я имею в виду рассказ Д. Б. Кабалевского о знаменитом «Полете шмеля» из оперы Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане»¹.

«Казалось бы, просто забавный пустячок. Ну, изобразил композитор жужжание шмеля, только и всего. Вроде будто и мелодии там никакой нет — одни гаммки то вверх, то вниз бегают, жужжат, действительно на жужжание шмеля похожие. Но давайте-ка вспомним, в каком эпизоде оперы появляется этот знаменитый, с легкой руки Римского-Корсакова, шмель и что в музыке его полета композитор хотел выразить.

Когда царевич Гвидон после всех мытарств оказался со своей матушкой-царицей на необитаемом острове, одолела его тоска по родному батюшке-царю. И сжалилась тогда над ним прекрасная царевна-лебедь, обрызгала с ног до головы морской водой, превратила в шмеля и велела лететь вслед за кораблем с заморскими гостями, что держат свой путь мимо острова Буяна в царство славного Салтана.

Полетел счастливый царевич-шмель на родную свою землю, а царевна-лебедь поет ему вслед:

Ты теперь, мой шмель, гуляй,
Судно в море догоняй,
Потихоньку опускайся,
В щель подальше забивайся.
Будь здоров, Гвидон, лети!

И зазвучало в музыке этого сказочного полета столько настоящей человеческой радости, столько счастливых надежд, столько молодой, свободной устремленности вперед, что остаться равнодушным слушателем тут уж просто невозможно. Вот и получилось, что *изобразив* в своей музыке шмеля, Римский-Корсаков *выразил* в ней увлекательнейшие человеческие чувства.

¹ Д. Б. Кабалевский. Про трех китов и про многое другое. М., «Детская литература», 1972, стр. 129—130.

И само стремительное движение этой музыки, даже если мы не знаем, в каком эпизоде оперы и по какому поводу она звучит, мы уже воспринимаем сквозь ее удивительную человечность. Вот в чем секрет знаменитого шмеля!»

К этому-то и должен стремиться рассказчик: не пересказывать музыку, невольно сводя ее содержание к этому пересказу, а *настраивать на ее восприятие*. И делать это можно самыми различными способами. Многое будет зависеть от того, какой именно материал привлечен к уроку. Под этим имеется в виду и выбор музыки (отдельных произведений или определенных фрагментов), и того, что именно и как будет о ней говориться. Но речь об этом пойдет на протяжении всей книги, и читателю будет предоставлена возможность проследить, на чем основывался каждый раз подбор материала и форма его подачи ученикам.

*
* * *

Время шло. Мы придумывали новые формы уроков, друг с другом никак не связанных. Тема обычно подсказывалась наличием тех или иных пластинок.

Однажды я вспомнил, что на пластинку записана музыкально-литературная композиция «В один из зимних вечеров» по рассказу Паустовского «Старый повар». Так чисто случайно родилась идея урока, посвященного Моцарту.

В классе тихо-тихо. Звучат первые такты Сороковой симфонии Моцарта. И из них как бы рождается начало рассказа: «В один из зимних вечеров 1786 года на окраине Вены в маленьком деревянном доме умирал слепой старик». История старого повара, решившего исповедаться перед смертью первому встречному, чтобы снять со своей души страшный грех, увлекает ребят. Старик признается незнакомцу, которого встретил у дома его дочь Мария, что единственный раз в своей жизни согрешил — совершил кражу. И не для себя. У него не было другого способа попытаться спасти свою больную жену Марту.

«— Как вас зовут? — спросил незнакомец.

— Иоганн Мейер, сударь.

— Так вот, Иоганн Мейер, — сказал незнакомец и положил ладонь на слепые глаза старика. — Вы невинны перед людьми. То, что вы совершили, не есть грех и не является кражей, а, наоборот, может быть зачтено вам как подвиг любви.

— Амины! — прошептал старик.

— Амины! — повторил незнакомец. — А теперь скажите мне вашу последнюю волю.

— Я хочу, чтобы кто-нибудь позаботился о Марии.

— Я сделаю это. А еще чего вы хотите?

Тогда умирающий неожиданно улыбнулся и громко сказал:

— Я хотел бы еще раз увидеть Марту такой, какой я встре-

тил ее в молодости, увидеть солнце и этот старый сад, когда он зацветет весной. Но это невозможно, сударь».

И тут свершается чудо. Незнакомец садится за старый разбитый клавесин и начинает играть. (Звучит *Фантазия ре минор Моцарта*.) Класс наполняется удивительными звуками, заставляющими ребят поверить фантазии писателя. Да, такая музыка могла заставить слепого старика воскликнуть: «Я вижу!»

Все слушали не просто увлеченно, а как-то самозабвенно. А когда музыка смолкла, страшнее всего было утратить этот интерес, это очарование, разрушить ни с чем не сравнимое ощущение чего-то необычайно чистого и прекрасного. И в этом настрое Паустовского я стремился рассказывать о Моцарте, рассказывать упоенно, восторженно, но без тени умиления, будто в тот момент не было для меня человека чище, искреннее и ближе Моцарта. Я говорил о нем как о живом. Седьмая часть Реквиема *Lacrymosa* — произвела тогда на ребят огромное впечатление, и я хотел было продолжить свой рассказ. Но резким диссонансом прозвенел звонок, возвестивший об окончании урока. Может быть, впервые он вызвал у ребят раздражение: до чего же некстати! Хотелось слушать Моцарта. И им, и мне. Урок затянулся. Ребята задавали вопросы: «Слепой повар действительно был?», «Почему умер Моцарт? Его, говорят, отравил Сальери? Это правда?», «А целиком мы будем слушать Реквием?»

Это был чудесный урок. Я и Александр Федорович повторяли его в других классах и всегда с неизменным успехом. Но он так и оставался «концертным номером» до тех пор, пока я не включил его в цикл моцартовских уроков. Изолированных же уроков, подобных этому, в течение первого года было подавляющее большинство. Отдельные удачи не могли компенсировать отсутствие методики и системы проведения уроков слушания музыки.

Итоги первого года можно рассматривать с двух точек зрения: что они дали ученикам и что они дали учителям.

Начнем с учеников. Напомню, что классов было четыре. Рассмотрим результаты только одного из них — 7-го А. В нем было 43 человека. В зависимости от того, как ученики относились к музыке в конце года, их можно было условно разделить на 4 группы — от нулевой до третьей.

Нулевую группу составили 6 человек. Их уроки практически ничему не научили и равным счетом ничего не дали.

Первая группа — 12 человек, получивших от уроков свой минимум. Они учились слушать классическую музыку и от некоторых произведений получать удовольствие.

Во вторую группу, самую многочисленную в этом классе, вошли 19 человек, для которых открылись двери в мир музыки, мир, по их словам, чудесный и удивительный, в котором каж-

дый из них в меру своих сил, возможностей и возникшего интереса только еще начинал постепенно ориентироваться.

Третья группа — это 6 человек, научившихся успешно ориентироваться в мире музыки. Если раньше они «больше смотрели на количество виньеток, чем на содержание», то теперь для них музыка стала не просто источником отдыха («голова отдыхает и вообще получаешь удовольствие»). Она «заставила их задуматься, зачем ее вообще писали и пишут». И каждый из этих 6 начал по-своему, понемногу разбираться в музыке. Шесть представителей третьей группы — это, собственно говоря, самый главный итог года. Но был и еще один, пожалуй, не менее важный итог: подавляющее большинство ребят (не менее 30 человек) приучились тихо слушать серьезную музыку, иногда продолжительностью до 25 минут за урок. При удачном ведении урока вопрос дисциплины не стоял остро. В целом этот вопрос был решен уже на первом году обучения.

Итак, после первого года уроки слушания музыки завоевали в общем признание учеников. Для многих они стали желанными, а для некоторых и любимыми. Большинству ребят открылся путь в мир музыки. А было им тогда 13—14 лет.

Теперь об учителях. Вот что принес им первый год эксперимента. Резко возросло число членов КЛМ (то, ради чего мы брались за дело). Количество переходило в качество буквально на глазах. Это дало возможность значительно расширить репертуар «четвергов» (так мы обычно называли собрания КЛМ) и повысить уровень самого разговора о музыке. Введение уроков дало возможность перенести основную работу по приобщению ребят к музыке с клубных вечеров на уроки, а «четверги», в свою очередь, сделать естественным приложением к урокам.

Но урокам не хватало единой продуманной системы и целенаправленности. Несмотря на отдельные явные успехи, подавляющее большинство уроков носило случайный характер: одно не вытекало из другого. Бессистемность уроков привела к бессистемности знаний, полученных учениками.

Закономерно, что в последующие годы на начальной стадии обучения лишь считанные уроки были пригодны для повторения. Почти все приходилось начинать сызнова.

Все же мы кое-чего добились. Обнаружив огромное количество неверных тропинок и путей, мы логически пришли к правильным выводам: какие из оставшихся путей истинны. Это тоже наш актив. Он дорого достался, но он наш.

Администрация школы, сочтя уроки первого года успешными, предложила нам с Александром Федоровичем взять еще четыре класса (два 6-х и два 7-х), помимо бывшего 7-го А. Меня волновало: что делать в 8-м классе, как избежать бессистемности? Необходимо было учесть, что этот год последний. По программе в 8-х классах уроки музыки заканчивались. Поэтому я решил, что лучшим вариантом будет краткая история музыки. Все 32 урока должны дать восьмиклассникам элементарное представление о наиболее выдающихся композиторах, как отечественных (от Глинки до Свиридова), так и зарубежных (от Баха до Равеля). И тем и другим предполагалось посвятить по 16 уроков. План предусматривал только темы занятий. Форма их заранее не оговаривалась.

В 6-х и 7-х классах мы решили повторить уроки, апробированные в прошлом году. Их хватило на первую четверть. А со второй четверти было принято решение и в этих классах перейти на определенный принцип последовательности уроков. Мы раскрывали перед ребятами наиболее интересные страницы из истории зарубежной музыки, начиная с Моцарта.

Чтобы читатель не путался, как и в каких классах строились занятия, сосредоточим наше внимание на одном 8-м А. Конечно, дать представление о таких композиторах, как Бах и Бетховен, Чайковский и Мусоргский, Прокофьев и Шостакович за 45 минут школьного урока — вещь немислимая. Поэтому заранее было решено каждого композитора представлять либо одним произведением, либо отрывками из нескольких, но обязательно характерных для него сочинений. Учитывался и тот факт, что в КЛМ в течение года на 11 вечера более широко были представлены все великие русские композиторы от Глинки до Шостаковича. Ребята знали об этом, и многие старались не упустить возможность пополнить свои знания.

Важно было разнообразить формы рассказов о музыке. Так, урок, посвященный музыке Бетховена к трагедии Гете «Эгмонт», мы вели с Александром Федоровичем вместе. Он давал историческую справку о графе Эгмонте и Нидерландской революции, я рассказывал о трагедии Гете и музыке к ней Бетховена. По схеме урок выглядел так:

Эгмонт — историческое лицо.

Эгмонт — герой Гете.

Эгмонт — герой Бетховена.

В идеале урок по этой схеме могут вести три-два ученика (историческую и литературную части) и учитель (музыкальную). Я всегда настороженно отношусь к тому, когда ребятам поручают подготовить рассказ о том или ином музыкальном произведении. Тем более, если их рассказ не дополняет, а заменяет рассказ учителя. Как правило, они не настолько хорошо знают

музыку, чтобы не только пересказать чужие мысли, но и выразить свое отношение к ней. И вместо пользы такие задания приносят вред, так как заставляют ребят что-то выдумывать, в основном пересказывать чужие мысли.

Другое дело сочинения ребят о музыке. В них — неудача остается неудачей автора, а весь класс от этого не страдает.

Когда уроки в 8-м А удалось, наконец, наладить и войти в привычную колею (слушали хорошо, чувствовалось, что ребятам интересно), меня стал мучить вопрос: а что и как они воспринимают? В апреле я попросил учительницу литературы дать в этом классе сочинение о музыке. Ребятам были предложены две темы: «Музыка, которую я люблю» и «Фильмы, которые я люблю». Сам выбор этих тем — музыка или фильмы — в какой-то степени должен был пролить свет на результаты занятий. Писали сочинения на уроке. Только 6 человек из 36 выбрали вторую тему. Остальные предпочли музыку кино. И даже по этим небольшим сочинениям я вдруг увидел, как выросли мои ребята и что два года занятий не прошли впустую. Мне казалось, что я неплохо знаю своих учеников, однако сочинения открыли мне много нового, помогли понять некоторых ребят, а некоторых «открыть» заново. Чтобы проиллюстрировать свою мысль, процитирую отрывки из некоторых сочинений.

«Люблю Рахманинова, люблю все вокруг, когда его слушаю», — и хотя Аня Печникова¹ семь месяцев спустя посвятила Рахманинову прекрасное сочинение, в одной этой строке она выразила сущность, квинтэссенцию рахманиновской музыки, доказав свое глубокое понимание ее.

«Сейчас я не могу говорить ни о чем, кроме Тринадцатой симфонии Шостаковича. Она все заслонила, и у меня такое впечатление, что до нее я не слушала и не понимала музыку. Я будто все забыла. Вспоминая сейчас мои любимые произведения, я вижу, что ни одно из них не производит на меня большого впечатления в эту минуту. Они будто выцвели на время, отодвинулись куда-то далеко. Я понимаю, что это долго не сможет продолжаться, и я заново услышу все то, что сейчас почти не существует для меня. Но что можно поделать, когда в тебе звучит эта музыка, не отпускает ни на минуту, когда в ней хочется раствориться? Никуда от нее не уйдешь, она властно требует вернуться к ней. Как быть?»

Это сочинение Лены Авериной произвело на меня впечатление своей искренностью, подлинной взволнованностью и серьезностью.

«Как быть?» — спрашивала Лена. И мне хотелось ответить ей: «Никак. Подобных потрясений не надо бояться. Им надо от-

¹ Здесь и дальше все фамилии школьников изменены; тексты сочинений и высказываний учеников даются без исправлений, уточнены лишь названия произведений, фамилии композиторов, выделены интересные, с точки зрения автора, мысли.

даваться целиком, чтобы испытать это прекрасное чувство как можно полнее. Ты и сама понимаешь, что это не навсегда, а лишь на время. Зато это сделает тебя и тоньше, и глубже».

Взволнованность, обилие сильных впечатлений, растерянность от представившегося выбора — отличительная особенность большинства сочинений. Вот Люда Петренко. Она не знает, о чем писать: о Бахе или Бетховене, Малере или Скрябине, Прокофьеве или Шостаковиче. Она пытается утешить себя мыслью, что музыку нельзя пересказать, что ее лучше слушать. Интересно, что самое сильное впечатление оставили Тринадцатая симфония Шостаковича и песни Эдит Пиаф.

В сочинении Лены Гордеевой меня обрадовали последние фразы: «Мне иногда кажется, что я еще люблю и ту музыку, которую услышу потом: завтра, послезавтра или через много-много дней. Я думаю так потому, что мир музыки становится моим, с каждым днем он все больше и ближе, и каждая встреча с ним — настоящая радость».

Сюрпризом стало для меня и сочинение Оксаны Мельниченко и вот почему. Одной из самых больших своих неудач я считал урок, посвященный Баху. Готовился я к нему кропотливо, тщательно выбирая музыкальную программу, продумывая, что и как рассказывать. Но на практике вся предварительная работа пошла насмарку. Я неожиданно почувствовал себя робким дебютантом, которого вытолкнули на сцену и от которого требовалось, чтобы он говорил, а о чем — он не знал. И бедный «дебютант» вдруг начал невразумительно объяснять чужими, ему самому непонятными словами, что такое fuga, о чем музыка Баха и зачем все это нужно знать. Когда урок кончился, я почувствовал удивительное облегчение. Но это было в первый момент. Очень скоро я понял: урок-то провален. Правда, от огорчения я забыл, что помимо моего рассказа была и музыка Баха. Точно выбранная, она сама, без моей помощи оказала действие на того, кто открыл ей душу. И это подтвердила в своем сочинении Оксана Мельниченко.

«Когда я слушаю органную музыку Баха, меня поражают величие, сила, красота этой музыки. Кажется, что ты находишься в каком-то сказочном саду и отовсюду льются таинственные звуки. Какая-то сила несет тебя все дальше и дальше. Музыка Баха настолько близка мне, что не верится, чтобы она была так давно создана. Это поистине грандиозное творение человеческого ума. Сколько чувств, сколько тайн, сколько мечты и жизни в этой музыке! Слушая ее, ты видишь, как прекрасна жизнь. И какая-то большая сила вливается в тебя.

Да перед музыкой Баха будут преклоняться все поколения!»

Еще одно сочинение о Бахе. Написала его Галя Кострова.

«Говорят, что Бах — тяжелый композитор, что его вещи очень трудные, что его музыку трудно понять, но мне кажется, наоборот. Чем больше слушаю его, тем больше он мне нравится,

тем больше мне хочется слушать его музыку еще и еще. Я была на «четверге», посвященном Баху, и никогда его не забуду. Маринэ Яшвили и Игорь Политковский играли его скрипичные сонаты и концерты. У меня даже сейчас, когда я пишу это сочинение, в голове звуки скрипки».

О Светлане Капитоновой у меня были весьма смутные представления. На «четвергах» я ее никогда не видел. А на уроках она вела себя сносно. Но ее сочинение открыло мне немало интересного.

«Эстрадная музыка улучшает настроение, но она не всегда помогает. Классическая музыка, а особенно музыка любимых композиторов, иногда чем-то поможет, успокоит. В прошлом году у меня тяжело болела мама. Я не находила себе места. В школе все время думала о ней. В один из таких дней меня буквально затащили в консерваторию на концерт. Слушая музыку Чайковского, я успокоилась. Казалось, что все уж не так страшно, что мама обязательно поправится.

Классическая музыка сильно действует на меня. Иногда слушаешь и ничего, и никого вокруг себя не видишь и почему-то плакать хочется. Но когда я слушаю музыку Шостаковича, со мной такого не бывает.

Я очень люблю музыку Чайковского, Моцарта, Бетховена, Грига, Равеля. А совсем недавно одним из моих любимых композиторов стал Малер. И еще я очень люблю органную музыку Баха, правда, не все всегда понимаю».

Среди своих любимых композиторов Светлана Капитонова упомянула Малера. Случайно ли это? Наверное, и да, и нет. Да — потому, что слышала Малера один раз в своей жизни на уроке, за шесть дней до того, как было написано сочинение.

Нет — потому, что урок, посвященный Малеру, действительно оказался потрясением почти для каждого присутствовавшего на нем. Если бы у меня было время и возможность показать ребятам Малера более фундаментально, дать им неоднократно послушать его симфонии, то первое впечатление было бы и закреплено, и углублено. Не случайно еще и потому, что о Малере с восторгом написал несколько человек, причем именно тех, кто впервые в жизни слышал его музыку.

«Музыка Малера произвела на меня огромное впечатление. Она заставляет себя слушать, и, прислушавшись, открываешь для себя новый мир, неизвестную тебе еще жизнь композитора, его думы. Вообще, музыка Малера — это что-то громадное и прекрасное», — Оля Котёнкова.

«Музыка Малера захватила меня полностью. Прослушав вторую часть его Пятой симфонии, я сразу понял, какая сила содержится в этой музыке, хотя и слушала ее в первый раз», — Таня Меньшикова.

И Котёнкова, и Меньшикова, и Осокина, на которую Малер тоже произвел очень сильное впечатление, самые обыкновен-

ные ученицы, и круг их музыкальных привязанностей весьма узок. Но, и это самое главное, его можно и должно расширить.

Долгое время загадкой для меня был Саша Лутиков. На уроках он сидел тихо, но был безучастным. Вдруг стал ходить на «четверги». А потом все пошло по-прежнему. Объяснение я нашел в его сочинении: «Музыка, которую надо слушать вдумчиво и внимательно, может быть, конечно, очень интересной, но вряд ли (я говорю о себе) может быть любимой... Эту музыку я воспринимаю трудно и не люблю». Вот и все. Как просто: «трудно — не люблю». А ведь это очень способный парень и, безусловно, неглупый.

Инна Гельфер — неперемнная участница «четвергов». Девочка развитая, неглупая, способная, но тогда еще у нее не было серьезной основы. Хотя внешне все выглядело благополучно: и начитанна, и симфонической музыки не чуждается. Ее любимые композиторы: Рахманинов, Чайковский, Равель, Дебюсси и Шостакович. И все-таки Инне не хватало какой-то серьезности, хотя эти строки ее сочинения могли подкупить кого угодно:

«Прелюдии Дебюсси. Всего две-три минуты, а сколько сказано! Например, «Шаги на снегу». Картина полного одиночества. Каждый раз я себе представляю маленький домик в глубине леса, освещенное окно, а за ним одинокий человек. У него какое-то страшное горе. Он один. Беспомощен. Никому не нужен. А на снегу свежие ямки от ног человека. Кто-то совсем недавно ушел из домика».

Виталий Фокин чем-то похож на Лутикова. Так же «бунтует» против трудности восприятия серьезной музыки: «Мне нравятся некоторые произведения классической музыки, но только некоторые. А если произведения до меня не доходят, то меня и не тянет понять их». В этом заявлении весь Фокин.

Маша Грин: «Мне очень нравится серьезная музыка. Меня поражает величие композитора, создавшего такую музыку, что люди переживают, мечтают, плачут. И у меня бывали моменты, когда я просто плакала.

Я люблю такую музыку, которая помогает мне, отвечает на мучившие вопросы, заставляет думать, зовет вперед. Мне очень нравится Скрябин, и мне просто повезло, что, когда у меня пошатнулась вера в величие человека, в его могущество и справедливость, я слушала Третью симфонию Скрябина».

Помимо сочинений, все восьмиклассники в начале мая отвечали на анкету, состоящую из трех вопросов:

1. Ваши самые любимые композиторы?

2. Ваши самые любимые произведения?

3. Что изменилось в вашем музыкальном вкусе за прошедший год?

Передо мной 32 анкеты (четыре я просто не стал учитывать из-за явной принадлежности их авторов к нулевой группе).

Рассмотрим некоторые, наиболее показательные. Каждую анкету я буду сопровождать соответствующим кратким комментарием. Добавлю сразу, что если после первого года я разбил весь класс на четыре группы, то после второго года большая часть третьей группы настолько выделилась, что обещала вырасти в самую передовую четвертую группу, в которую можно будет включить тех, кого наши уроки «научили думать, научили осмысливать и обобщать услышанное».

Лена Аверина. У нее тогда было 10 любимых композиторов: Шостакович, Бах, Прокофьев, Моцарт, Скрябин, Рахманинов, Мусоргский, Бородин, Шопен и Вагнер.

Прямо скажем, нестандартный набор. Нет ни Бетховена, ни Верди, ни Листа, ни Иоганна Штрауса. И в то же время здесь нет ничего надуманного. Все соответствует действительности. Все абсолютно искренне.

Лена — типичный представитель четвертой группы.

Список любимых произведений только подчеркивает серьезность ее устремлений и ярко выраженный музыкальный вкус: Тринадцатая симфония Шостаковича; «Ромео и Джульетта», Пятая и Седьмая симфонии Прокофьева; Двойной скрипичный концерт Баха; «Пиковая дама» Чайковского и Реквием Моцарта.

Обратите внимание на полное отсутствие романтических произведений и тяготение в основном к большим трагедийным полотнам. Здесь нет никаких несовместимостей. Все абсолютно гармонично и закономерно.

Лене самой удалось точно ответить и на третий, самый сложный для всех вопрос — вопрос об изменении в музыкальном вкусе за последний год: «Многое стало нравиться меньше, многое больше. По-моему, я стала глубже воспринимать музыку».

Саша Бодров. Ответ на первый вопрос: «Чайковский, Глинка, Рахманинов».

На второй: Вальс-фантазия Глинки; «Карнавал» Шумана; Полонез Огинского.

Третий вопрос: «Узнал музыку ранее не известных мне авторов (Бриттен и др.)».

У этого юноши при удивительной консервативности («Карнавал» Шумана он полюбил еще в дошкольном возрасте) не менее удивительная тяга к познанию неизвестного и непонятного. Редко что из вновь услышанного он принимает сразу, но трудность восприятия никогда не отталкивает его. Он может неоднократно слушать непонравившуюся музыку. Завидное упорство!

Лена Гордеева. У Лены очень яркая анкета, не требующая особых разъяснений. Этой девочке свойственен некоторый самоанализ, попытка разобраться в явлении. Стоит обратить внимание на список любимых произведений, в которых очень заметен переход от второй группы к третьей.

1. Чайковский и Рахманинов (не знаю, кто больше), Бетховен, Шостакович, Малер, Дебюсси, Скрябин, Моцарт.

2. «Сказки венского леса» И. Штрауса; «Детский альбом», «Времена года» и Первый концерт Чайковского; «Аппассионата»; Второй концерт Рахманинова; Концерт Скрябина; Фантазия ре минор Моцарта; прелюдия «Затонувший собор» Дебюсси; Первая симфония Малера; Седьмая и Тринадцатая симфонии Шостаковича.

3. «Мне кажется, что до этого года я вообще не слышала музыки. Такое впечатление, что я все слушаю заново. Странно: раньше мне нравилось очень немного из того, что я слышала, а сейчас мне нравится почти все, что я слушаю. Новые в числе любимых моих композиторов: Малер, Шостакович, Скрябин. Ну, Малер потому, что в прошлом году я его вообще не слышала, да и Шостаковича тоже (впечатлений от Первой симфонии Малера и Тринадцатой Шостаковича почти не помню). А музыка Скрябина понравилась как-то неожиданно, хотя все равно еще трудно, но очень интересно. Да, еще раньше я не любила и не понимала Прокофьева. Сейчас я его тоже не понимаю, но сюита «Ромео и Джульетта» мне очень понравилась... Настоящего музыкального вкуса у меня пока еще нет. И все же в музыке у меня появилось что-то определенное, то, что я люблю, и я нахожу это *мое* в каждом из любимых моих композиторов».

Вот убедительный пример становления музыкального вкуса.

Аня Печникова. Это самая тонкая, самая поэтичная и самая художественная натура в классе. Она хорошо пишет, хорошо рисует, хорошо слушает музыку, а главное все увиденное и услышанное пытается осмыслить. Это она подтвердила и своим ответом на третий вопрос анкеты:

«Стараюсь думать над тем, что слушаю».

Пожалуй, никто в классе не вырос так за один учебный год, как Аня.

Мила Шеленкова. Светлая личность, наверное, даже самая светлая в классе. Ей далеко до талантливости Печниковой, но у нее есть свои таланты: внутренняя организованность, умение разумно самоограничиться, очень светлое и мягкое отношение к жизни и людям.

По окончании 8-го класса в ее музыкальном вкусе был полный ералаш: уйма любимых авторов, уйма любимых произведений, но при этом явное стремление разобраться во всем этом обилии впечатлений.

Мила — скрипачка. Сейчас она учится в Московской консерватории. Хочет играть в симфоническом оркестре. Думаю, что это будет редкой серьезности и образованности музыкант.

Из ее анкеты процитирую лишь ответ на третий вопрос:

«За последний год я узнала музыку советских композиторов, о которых раньше имела весьма смутное представление.

Мне кажется, что за этот год я научилась лучше разбираться в музыке. Главное, мне все время хочется узнавать новую музыку. В этом году для меня открылись Скрябин, Малер, Шостакович, Свиридов, Прокофьев, Шуман, Шуберт, и я поняла, что еще совершенно не знаю музыкальной литературы. Я решила серьезно заняться музыкой».

Оксана Мельниченко. За два года она сделала немалые успехи. Вот ее анкета:

«1. Бах, Верди, Малер, Бетховен, Моцарт.

2. «Лунная соната»; «Аида» и «Риголетто»; «Иоланта»; Реквием Моцарта (с 7-го класса. — К. П.); Первая симфония Малера и органная музыка Баха.

3. Полюбила музыку Баха».

Жаль, что Оксана ушла из школы. Это была явная кандидатура в третью группу.

Саша Фатеев. Он все сам сказал о себе в ответе на третий вопрос анкеты:

«В музыке я остаюсь таким же тупым, каким и был до этого. Но когда музыка идет с объяснением, я начинаю ее понимать».

Как ни соблазнительно на основании анкет сделать выводы о самых любимых композиторах и произведениях 8-го А, от этого надо отказаться. Ребята вкладывают в слова «самый любимый» различный смысл. Поэтому перейдем к подведению итога ответов на третий вопрос: об изменении музыкального вкуса за последний год.

Анкета дала следующие результаты:

I. Углубление интереса к серьезной музыке — 18 человек.

II. Появление интереса к серьезной музыке — 8 человек.

III. Никаких изменений — 6 человек.

Что касается последних шести, то среди них пять уже в прошлом году почувствовали интерес к серьезной музыке.

А теперь попробуем разбить 32 человека на упомянутые выше группы.

Третья группа — 14 человек (8 человек в 8-м классе).

Вторая группа — 16 человек.

Первая группа — 2 человека.

Вот они прямые (и желаемые) результаты двухлетнего курса слушания музыки.

Я говорю «прямые», потому что еще достигнуто очень много косвенных, побочных результатов педагогического и психологического характера. А главные результаты связаны с не изученным никем процессом восприятия музыки. Здесь смешались все типичные представления о простом и сложном. Интересно было бы провести специальное исследование восприятия произведений разной сложности представителями групп с различной музыкальной подготовкой.

Пока мои восьмиклассники сдавали экзамены, я анализировал результаты статистических данных, вспоминал уроки как только что прошедшего, так и самого первого цикла и делал для себя выводы. Главный заключался в том, что исторический принцип, положенный в основу системы уроков в 8-м классе, полностью себя оправдал. Ребята получили, пусть и элементарное, представление о развитии музыки, о том, какой путь она прошла от Баха до Шостаковича и Свиридова. Более того, по крайней мере у половины класса появилось желание более глубоко познакомиться с музыкой как тех композиторов, о которых шла речь на уроках, так и тех, о которых было сказано несколько слов мимоходом. Большинство ребят хотело, чтобы уроки продолжались. Я тоже. Но в программах 9-го класса (увы!) они не предусмотрены.

И тут, к общей радости, дирекция школы пошла нам навстречу. В день производственной практики (тогда еще был 11-летний цикл обучения) первые три часа были отданы урокам слушания музыки.

В общей сложности это составило 96 часов. Возник своего рода факультативный курс (несколько позже подобный курс был предусмотрен и школьной программой). Мне надо было продумать темы и четкий план предстоящих занятий.

И снова передо мной *tabula rasa*. Как же и чем ее заполнить? Можно было снова сделать экскурс в историю и проследить развитие музыки от Баха до наших дней. Но несмотря на то что количество уроков увеличилось в три раза, это по-прежнему была бы попытка объять необъятное. В лучшем случае у ребят сложились бы пусть и более широкие, но все же поверхностные представления об истории мировой музыки. Хотелось более глубокого их проникновения в творчество великих композиторов. Поэтому я был вынужден ограничить свои стремления и я решил дать только историю русской и советской музыки. От истории западноевропейской музыки пришлось отказаться, полагаясь на то, что каждый из ребят рано или поздно постигнет ее самостоятельно. Но даже для избранной темы приходилось выбирать главное. При этом принималось во внимание, что с некоторыми произведениями русских и советских композиторов ребята уже были знакомы по урокам предыдущих лет. Поскольку у меня не будет возможности подробно останавливаться на всех уроках, для полноты картины я заранее приведу список звучавших на них произведений. В него входят также и те произведения русской и советской музыки, что звучали на уроках в 7-м и 8-м классах. Они будут помечены цифрами 7 и 8 в скобках. Все остальные произведения звучали на уроках в 9-м классе.

Глинка. Фрагменты из опер «Иван Сусанин» и «Руслан и Людмила»; симфоническая фантазия «Камаринская» (8) и увертюра «Ночь в Мадриде» (8), «Вальс-фантазия» (8); Романсы «Ночной смотр» (7), «Не пой, красавица, при мне...» (7), «Ночной зефир...» (7) и «Я помню чудное мгновенье...» (7).

Даргомыжский. Романсы и песни «Я вас любил...» (8), «Мне грустно...» (8), «Оделась туманами Сьерра-Невада...» (8), «Ночной зефир...» (8), «Мельник» (8), «Титулярный советник» (8), «Старый капрал» (8); фрагменты из оперы «Русалка» и III акт оперы «Каменный гость».

Мусоргский. Фрагменты (большие сцены) из опер «Борис Годунов» и «Хованщина»; фортепианный цикл «Картинки с выставки» (8) и симфоническая фантазия «Ночь на Лысой горе» (7).

Бородин. Фрагменты из оперы «Князь Игорь» (8); Вторая симфония.

Чайковский. Фортепианный концерт № 1 (8); 4, 5, 6 и 7-я картины из оперы «Пиковая дама»; симфонические увертюры и фантазии «Ромео и Джульетта», «Франческа да Римини», «Буря»; симфонии Четвертая, Пятая и Шестая.

Римский-Корсаков. Фрагменты из опер «Садко» (7), «Снегурочка» и «Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии»; первая, четвертая части симфонической сюиты «Шехе-
разада».

разада» (8); романсы «Редеет облаков летучая гряда...» (8) и «На холмах Грузии...» (8).

Рахманинов. Романс «Не пой, красавица...» (7); Прелюдии соч. 3 до-диез минор (7) и соч. 23 Ми-бемоль мажор (7); Этюд-картина соч. 33 № 7 (7), Элегия (7), Серенада (7); фортепианные концерты № 2 (7) и № 3 (8); кантата «Весна»; симфонии № 2 и № 3; вокально-симфоническая поэма «Колокола».

Скрябин. Третья симфония; симфонические поэмы «Поэма экстаза» и «Прометей».

Стравинский. Балеты «Жар-птица» и «Весна священная».

Мясковский. Симфонии Шестая, Шестнадцатая и Двадцать седьмая.

Прокофьев. Симфоническая сказка «Петя и волк» (7); фортепианная пьеса «Наваждение» (7); фортепианные концерты № 1 и № 3; Скрипичный концерт № 1; фрагменты из опер «Любовь к трем апельсинам» (7), «Семен Котко», «Дуэнья», «Война и мир» и «Повесть о настоящем человеке»; фрагменты из балетов «Ромео и Джульетта», «Золушка», «Сказ о каменном цветке»; 1-я часть сюиты «Зимний костер» (7); вокальная сказка «Гадкий утенок»; кантаты «Александр Невский» (7) и «Здравница»; фрагменты из оратории «Иван Грозный»; симфонии Первая, Пятая, Шестая, Седьмая.

Шостакович. Симфонии Первая, Четвертая — Тринадцатая; фрагменты из оперы «Катерина Измайлова»; Скрипичный концерт № 1 и Фортепианный квинтет.

Кабалевский. Фрагменты из опер «Кола Брюньон» и «Семья Тараса».

Хачатурян. Скрипичный концерт; фрагменты из балетов «Гаянэ» (7) и «Спартак»; музыка к драме Лермонтова «Маскарад» (7).

Глиэр. Фрагменты из балетов «Красный цветок» и «Медный всадник».

Хренников. Фрагменты из оперы «В бурю».

Шапорин. Фрагменты из оратории «На поле Куликовом», романс «Заклинание».

Дзержинский. Фрагменты из опер «Тихий Дон» и «Поднятая целина».

Шебалин. Фрагменты из оперы «Укрощение строптивой».

Кара Караев. Фрагменты из балетов «Семь красавиц» и «Тропою грома».

Свиридов. Вторая часть Фортепианного трио; песни на слова Роберта Бернса; «Поэма памяти Есенина» (8) и «Патетическая оратория» на слова Маяковского.

Щедрин. Фрагменты из балета «Конек-горбунок» и Камерной сюиты; «Озорные частушки» (концерт для оркестра).

Арво Пярт. Первая симфония и «Вечное движение».

Кроме того, несколько уроков было посвящено истории советской песни, на которых прозвучали известные песни А. Александрова, Шостаковича, Дунаевского, Блантера, братьев Покрыссы, Захарова, Белого, Книппера, Богословского, Милютина, Хренникова, Хайта, Листова, Каца, Мокроусова, Соловьева-Седого, Табачникова, Жарковского, Мурадели, А. Новикова, Фрадкина, Холминова, Долуханяна, Островского, Родыгина, Эшпая, Баснера, Пахмутовой, Таривердиева, Фельцмана, Колкера, Бабаджаняна и Френкеля.

Несмотря на внушительность списка прослушанных произведений, многое важное осталось, как говорится, за бортом. Все-таки это не музыкальная, а общеобразовательная школа. Но я уверен, что и того, что вошло в этот список, было вполне достаточно, чтобы получить довольно ясное представление о развитии русской музыки от Глинки до наших дней.

Надо особо подчеркнуть, что прослушивание музыки не было самоцелью. Сейчас я сформулировал бы основную задачу этих уроков так: не просто дать представление об основных этапах истории русской и советской музыки, но с ее помощью показать ребятам крупным планом и саму жизнь нашей страны, жизнь народа.

Поэтому столь важными были для меня всевозможные параллели музыки с жизнью, историей, литературой и различными видами искусства. Я увлек ребят, и они уже самостоятельно шли дальше, постигая сложности искусства и жизни в их взаимосвязи.

Первые уроки в 9-м классе по форме мало отличались друг от друга. Они были посвящены замечательным операм Глинки, Даргомыжского и Мусоргского. Вот что впоследствии, уже по окончании школы и университета, вспоминал об одном из таких уроков Антон Витрук:

«Мне очень запомнился урок по «Борису Годунову». Конечно, всю оперу за три академических часа прослушать было невозможно, однако показанные фрагменты дали достаточно полное о ней представление. Я отлично помню «Пролог», «Сцену в корчме», все сцены с Борисом (особенно «Галлюцинации», «Прощание с сыном» и «Смерть»), сцены «У храма Василия Блаженного» и «Под Кромами».

Урок начался с постановки вопроса, о чем эта музыка, и разговора о личности Бориса и о том периоде русской истории, с которым связано его царствование. Характеристика «смутного времени» была дана на широком историческом материале. Фрагменты из оперы перемежались с отрывками из драмы Пушкина. Как я сейчас могу судить, была найдена точная мера в их использовании и чередовании с историческими справками.

Было подчеркнуто, что, исходя из предположения об убийстве царевича Дмитрия, и Пушкин и Мусоргский пытались разрешить совершенно определенные исторические и психологиче-

ские проблемы (и это независимо от того, имело ли место убийство Дмитрия на самом деле).

Сцену у Новодевичьего монастыря в прологе оперы я запомнил особенно четко. Поразило так сильно переданное музыкальными средствами полное равнодушие народа к происходящему, хотя оно достаточно ярко дано и у Пушкина: «Митюх, а Митюх, чего орем? — Все орут, и я ору». В конце урока перед слушанием «Сцены под Кромами» к ней был перекинут мостик от Пролога. Перед этим был поставлен вопрос о сходствах и различиях в трактовке одной темы Пушкиным и Мусоргским.

Да, у Пушкина «народ безмолвствует» и тем выражает свое отношение к происходящему. А у Мусоргского он и действует, уже не безмолвствуя.

Урок заканчивался разговором о мировом значении оперы «Борис Годунов». Тогда я для себя четко выделил следующий момент: Мусоргский пошел по пути драматизации оперы, решительного изгнания всякой статичности, по пути непрерывного развития настроения, причем настроения большой общности людей, *настроения народа*.

Я не стану описывать все уроки первого полугодия. Остановлюсь лишь на тех, на которых удалось опробовать какие-то новые формы. Одну из них я увидел, когда шел разговор о Третьей симфонии Скрябина. Я сравнил ее первую часть с первой частью Четвертой симфонии Чайковского. Разбор этот вовсе не носил специального теоретического характера. Это не был и анализ музыкальной формы. Основываясь на некоторых композиционных сходствах, я старался показать различный идейный подход двух композиторов, обусловленный не одним различием их индивидуальностей (даже не только в творческом, а также сугубо личном плане), но и различием времени, в которое жил каждый из них.

Обе симфонии открываются вступлением, где, по словам Чайковского, заложено «зерно, главная мысль». У Чайковского «это фатум, та роковая сила, которая мешает порыву к счастью дойти до цели, которая стережет, чтобы благополучие и покой не были полны и безоблачны, которая, как Дамоклов меч, висит над головой и неуклонно, постоянно отравляет душу. Она непобедима, и ее никогда не осилишь. Остается смириться и бесплодно тосковать»¹.

Слова Чайковского немедленно подкрепляются музыкой. Звучит интродукция Четвертой симфонии. Здесь царствует Рок.

Смысл вступления к своей Третьей симфонии Скрябин выразил всего в двух словах: «Я есмь». Здесь весь смысл в самоутверждении. У Чайковского — Рок, у Скрябина — Человек. А дальше я параллельно демонстрирую основные темы первых

¹ Г. Домбаев. Творчество П. И. Чайковского в материалах и документах. М., «Музыка», 1968, стр. 376—377.

частей обеих симфоний, основные этапы их развития и выводы, к которым приходят оба композитора. И оказывается, что, несмотря на ряд структурных совпадений, идеи, вложенные в эти музыкальные конструкции, диаметрально противоположны. Герой Чайковского растерян и устал. Он жаждет счастья, тянется к нему, но не в силах его достичь. Побеждает Рок. Растерянность сменяется полным отчаянием: «Пристани нет. Плыви по этому морю, пока оно не охватит и не погрузит тебя в свою глубину». А Скрябин, гордо провозгласив «Я есмь», проходит через титаническую борьбу, чтобы *«...сказать людям, что они сильны и могучи»*.

После такого сравнительного разбора первая часть Третьей симфонии Скрябина прозвучала особенно сильно и убедительно. Да и остальные части тоже. Понятнее стала и «Поэма экстаза», завершавшая урок. В тот день ребята впервые знакомились с дневниковыми записями и философскими размышлениями Скрябина. В сочетании с уже привычными историческими и литературными параллелями все это производило новое впечатление чего-то очень значительного, хотя и не всегда понятного. Главное заключалось в ощущении, что за всем этим действительно скрыто что-то огромное. Одни остановились перед ним в нерешительности, другие смело перешагнули порог и не раскаялись.

Следующий урок, посвященный вокально-симфонической поэме Рахманинова «Колокола», был настолько необычным и впечатляющим, что запомнился всем ребятам.

Во-первых, интересна сама по себе история создания этого произведения. Летом 1912 года Рахманинов получил анонимное письмо, в котором ему предлагали прочесть только что опубликованный перевод поэмы Эдгара По «Колокола». Автор письма настаивал, что эти стихи идеальны для музыки (перевод Константина Бальмонта) и только он, Рахманинов, может ее создать.

Ознакомившись с поэмой, Рахманинов понял, что неизвестный автор прав. Эти стихи просились на музыку. Более того, он интуитивно уже давно стремился к созданию подобного произведения. Отложив на время свои прежние замыслы, Рахманинов целиком отдался новому сочинению и к весне 1913 года завершил свою вокально-симфоническую поэму для трех солистов, хора и оркестра на стихи Эдгара По.

Обычно один только рассказ об истории создания этого произведения уже пробуждает у любого слушателя желание с ним познакомиться. Но этого мало. Чтобы интерес не угас с первыми звуками музыки, необходимо дать представление и о литературном первоисточнике, и о том, что именно привлекло в нем композитора.

Поэма Эдгара По невелика, и я решил прочесть ее в классе целиком. Обычно я читал сам. На этот раз у меня появилось желание, чтобы такие стихи прочел профессиональный тец. На

мое предложение с радостью откликнулся актер Московского Центрального Детского театра Константин Петрович Устюгов. После того как я рассказал ребятам историю создания поэмы Рахманинова, Устюгов без объявления начал читать поэму. Когда он кончил, в зале не только царил тишина. Было нечто большее. Была создана та самая атмосфера, в которой лучше всего слушать рахманиновскую музыку.

Участие актера на этот раз и было тем новым, что выделило этот урок среди других и помогло ребятам запомнить и рассказ, и музыку Рахманинова.

Остановлюсь на одной важной проблеме, с которой мне пришлось столкнуться на уроках в 9-м классе. По плану мы подошли к современной музыке. На очереди был урок о творчестве Стравинского. Как это все-таки тяжело рассказывать о том, чего не любишь сам, что чуждо тебе и что хочется критиковать, но что имеет объективную ценность, и твоя оценка никого не должна смущать. Сказать, что я тогда не любил музыки Стравинского — это еще ничего не сказать. Я отдавал ему должное, понимал, что это выдающийся композитор современности, что такого в XX веке просто не могло не быть. Сама жизнь обусловила его появление. Но насколько он мне был органически чужд! И как личность, и как художник. А ребята не должны были этого даже подозревать. Рассказ о Стравинском я обязан был вести так, будто это один из самых любимых моих композиторов.

Внешне на том уроке все выглядело очень хорошо и на стороннего наблюдателя, возможно, произвело бы самое отрадное впечатление. Я говорил легко, увлеченно и, судя по реакции ребят, достаточно интересно. Скучающих не было. Меня беспокоило другое: а как они приняли саму музыку Стравинского? Ответ на этот вопрос я узнал в конце года из анкет.

«Наименее удачным мне показался урок, посвященный Стравинскому. Мне кажется, что он был проведен немножко сухо-вато. Наверное, все-таки такие детали тоже действуют, потому что мне, слышавшей Стравинского в первый раз, не только Стравинский не понравился, но и появилось чувство нехотения больше вообще когда-либо слушать его». Галя Кострова.

«У меня осталось очень яркое впечатление и даже не от музыки, а от разговора о ней. После него мое отношение к Стравинскому окончательно утвердилось». Мила Шеленкова.

Я знаю это отношение. Оно во многом совпадает с моим, и это меня тревожит. По-видимому, я все-таки не смог до конца скрыть своего отношения к Стравинскому. И дело здесь, конечно, не в сухости, а именно в этой плохо скрытой и где-то себя обнаружившей моей нелюбви не столько к музыке, сколько к самой личности композитора, что так точно уловили Галя и Мила. А может быть, и не только они? Меня несколько успокоила анкета Зины Завьяловой. Она называла урок о Стравин-

ском среди самых удачных, а «Весну священную» включила в число самых любимых своих произведений, подчеркнув, что знакомство с этим произведением было для нее потрясением. В анкетах Ани Печниковой, Лены Эйгес и Милы Шеленковой урок о Стравинском также был назван среди самых удачных. Но не стоит спешить с выводами. Ведь об этом уроке вспомнило лишь 5 человек из 16 присутствовавших!

Внешне все уроки проходили успешно. Меня же, разумеется, интересовало, сколь глубоко воспринимали ребята то, что слышали. Поэтому за месяц до окончания первого полугодия я rozdal ребятам листы, в которых были указаны темы для сочинений. Каждый должен был выбрать одну тему.

1. Кто из великих русских композиторов от Глинки до Скрябина вам ближе всего и почему?

2. Какое из произведений русской классической музыки вам дороже всего и почему?

3. Как русская литература отразилась в русской классической музыке и чем вы объясняете эту взаимосвязь?

4. Чем вы объясняете взаимосвязь русской музыки с зарубежной литературой?

5. Какой тип русской оперы вам ближе всего и почему?

6. Кого из великих русских композиторов от Глинки до Скрябина вы считаете самым современным и почему?

7. Как и когда открыли вы для себя мир музыки?

8. Какое место занимает музыка в вашей жизни?

9. Какое место, по вашему мнению, занимает музыка в ряду других искусств?

Помимо предложенных мной, каждый имел право писать сочинение на собственную тему, но предварительно согласовав ее со мной. Несколько человек воспользовались этим правом. И вот передо мной сочинения девятиклассников. Каждое по-своему интересно. И не только для меня, учителя. Поэтому я решил посвятить два урока разбору сочинений.

«Как и когда открыла я для себя мир музыки» — тема, которую выбрала Вера Каева. Ее сочинение похоже на страстное, переполненное мыслями и чувствами исследование на эту тему. Главное — очень серьезный подход к музыке, как к чему-то нелегко дающемуся, но огромному, необычайно интересному, удивительному, дарящему ни с чем не сравнимую радость.

«Познакомиться с музыкой — это не значит, что ты вошла в ее мир. Войти в мир музыки — это значит любить ее, понимать по-настоящему, познать ее», — это вывод, сделанный после трех лет занятий. «А вначале все было совсем не так просто и ясно. Я слушала музыку, но не вникала в нее, не старалась понять ее смысл... А когда научилась понимать, то мне стало как-то радостно от мысли, что я сама будто участвую в том, что происходит в другом, далеком мире, мире музыки, который зовет к себе,

притягивает. Все это я почувствовала, слушая «Аппассионату» — одно из самых любимых мною произведений».

Далее выяснилось, что Вера не ограничивалась знакомством с музыкой на уроках, «но и покупала пластинки с записью произведений любимых композиторов, слушала концерты по радио и телевидению».

Это уже был активный слушатель. Она не утаивает трудностей, открыто пишет о своем непонимании «Пиковой дамы», надеясь на то, что со временем осилит и это произведение.

«Музыкой я увлекаюсь все больше и больше. Мне мало слушать ее. Я много книг о ней читала, узнала судьбу многих композиторов: Бетховена, Шопена, Рахманинова, Моцарта, Чайковского».

Вера не просто воспринимает музыку, а еще и пытается по мере своих возможностей осмыслить воспринимаемое. Собственно говоря, добиться этого от каждого ученика — одна из самых главных моих задач.

В сочинении Зины Завьяловой любопытно такое откровенное признание:

«Открытие мира музыки для меня не было сильным потрясением, нет, скорее, это случилось незаметно. Открытие я почувствовала гораздо позже, когда поняла, что стала смотреть на мир совсем иными глазами, и то, что раньше было закрыто для меня черной пеленой, теперь понемногу светлеет, обрисовывается яснее, становится понятнее».

У девочки уже выработалась целая программа своего отношения к музыке:

«Мне кажется, что каждое новое услышанное мной произведение приоткрывает мне какую-то неизвестную еще черточку. И это очень здорово! Ведь выходит, что всю жизнь будешь проникать в музыкальный мир все глубже, но даже и у порога смерти не сможешь полностью, до конца понять этот чудный, богатый неисчерпаемой фантазией мир, и многое так и останется недоступным, непознанным. Тем дороже и ощутимее становится для меня открытие каждой маленькой частицы этого большого мира».

Очень характерен, хотя и не столь интересен путь к музыке, пройденный Сашей Бодровым. Началось с потрясения: в шестилетнем возрасте он услышал «Карнавал» Шумана. Затем, два года спустя, его начали учить игре на виолончели. Но тут постепенно интерес к музыке угас вплоть до полного ее забвения. Возрождение тоже началось постепенно вместе с уроками слушания музыки в 7-м А, и вот финал: «Итак, *путь в мир музыки* открыт! Сказать, что открыт *мир музыки*, нельзя, ибо есть еще много неизвестных и не вполне изведанных уголков в этом мире».

А у Лены Эйгес влечение к музыке пробудили уроки музыки в 7-м классе:

«Сначала с трудом высиживала урок, потом стала привыкать, мне начало нравиться. Этот процесс продолжается и теперь».

Эту девочку отличает довольно высокий для ее возраста общий культурный уровень — увлечение живописью и литературой, особенно современной, обусловило и столь необычный на начальном этапе познания музыки выбор любимых композиторов: Равель и Стравинский.

На тему «Кто из великих русских композиторов вам ближе всего и почему?» написано три очень разных по своему уровню сочинения. Лучшее (Печниковой) посвящено Рахманинову, два других — Чайковскому (Ковалева и Осокина). Начнем с последнего. Оно крайне беспомощно. Цитирую начало:

«Я очень люблю великого русского композитора Петра Ильича Чайковского, который родился в 1840-м году в городе Воткинске». Так еще можно писать в 9—10 лет, но не в 16! И в таком роде около двух страниц.

Не многим лучше сочинение Наташи Ковалевой. Здесь уже дело не в уровне развития, а в несерьезности, нахватанности знаний. Не случайно Наташа свое сочинение назвала так: «Чайковский — самый современный композитор». Аргументов, естественно, никаких нет, будто это аксиома.

Приведу несколько строк, чтобы дать представление о стиле:

«Отличительной чертой музыки Чайковского является ее близость к народным мелодиям. Многие из них использованы в качестве тем в крупных симфонических произведениях («Во поле березонька стояла» в Четвертой симфонии).

Известно, что фольклор не имеет возраста. Он понятен и близок народу любой эпохи. По-моему, это в наибольшей степени относится к музыкальному фольклору. И именно эта близость к народу определяет современное звучание музыки Чайковского».

Общеизвестные положения, сказанные чужими словами. Единственная собственная мысль, выраженная в названии сочинения («Чайковский — самый современный композитор»), так и повисла в воздухе.

Сочинение Ани Печниковой о Рахманинове все слушали затаив дыхание.

«Иногда слушаешь музыку, трудно сосредоточиться, звуки небрежными мазками набрасывают непонятные образы. В их потоке твое внимание привлечёт что-то такое, что закружит тебя в вихре чувств, и ты увидишь синие горы, влажный край облака коснется горячей щеки, или запах земли опьянит тебя. И хочется жадно впитать этот воздух, мять пальцами влажную землю. Может быть, не так поймешь то, что слушаешь, или совсем не поймешь. Но в это счастливое время ты и музыка —

свидетели рождения нового сильного чувства. Я уловила в этой гамме звуков что-то свое, родное, и можно сказать, что это моя музыка, именно мой тип. Это я.

И я леплю ее образ, пока он не застыл.

Вот и Сергей Рахманинов. Я толком не знаю почему, но чувствую, что это *мой* композитор...

Притягивает меня магнитом «что-то» в его музыке. То ли это широта русской души, то ли глубина. В общем это «что-то» и мне не совсем понятно.

У Стравинского я тоже нахожу что-то свое, родное, но ему не хватает тепла человеческого, доброты, любви к своим детям (но это я так думаю, а я часто ошибаюсь).

И вот, наверное, за любовь, за тепло, которое и меня заставляет теплеть, за поля широкие, сумеречные, душистые, за это «что-то», за тайны, которые мне придется открывать в его музыке, я и люблю Рахманинова».

Отличное сочинение! Здесь все *свое*, пережитое, продуманное. Такого ни у кого не спишешь! В этом вся Аня Печникова и ее Рахманинов.

И вот резкий контраст — сочинение Шичкова.

«Опера Чайковского «Евгений Онегин» — это чудесное произведение великого русского композитора. Это произведение показательно и значительно не только для творчества самого Чайковского, но и для всего отечественного оперного театра. Идея оперы была подсказана Чайковскому известной певицей Лавровской. В процессе работы над либретто Чайковский выделяет наиболее близкие ему стороны романа, а именно — его лирическое начало и глубоко правдивые переживания действующих лиц, которые наиболее полно и органично могли бы быть раскрыты музыкальными средствами».

И в таком духе еще две страницы. Впрочем, к этому сочинению мы еще вернемся.

Из тем, которые я предложил ребятам, наверное, самая трудная — шестая: «*Кто из великих русских композиторов от Глинки до Скрябина мне кажется наиболее современным и почему?*»

Я даже было пожалел, что включил в список: вряд ли кто справится с таким заданием. Но вот я читаю сочинение Милы Шелеңковой.

«Чтобы ответить на этот вопрос, нужно иметь представление о современной симфонической и оперной музыке. Я думаю, что *основная* тема творчества современных советских композиторов — события нашей жизни, нашего времени. Народ — главное действующее лицо советской музыки. Поэтому общественные события не фон, на котором композитор нам рассказывает о своих героях, а неотъемлемая и важная часть целого. Таким образом мы познаем людей через общественные явления жизни.

Наиболее современным композитором из русских классиков я считаю Мусоргского».

Я думаю, читатель оценит подход к решению темы, серьезность отношения к предмету разговора.

Затем идет аргументация. Пусть Мила и не права в чем-то, в 15 лет это вполне простительно, но она думает, пытается разобраться. Показательно в этом отношении дальнейшее развитие ее мысли. Аргументировав свое основное положение и придя к выводу: «Пожалуй, Мусоргский — самая крупная фигура в музыке XIX века», — Мила не ставит на этом точку, она продолжает рассуждать:

«Почему же ни Глинка, ни члены Могучей кучки, ни Даргомыжский, ни Чайковский, ни Рахманинов, ни Скрябин не являются, по моему мнению, наиболее современными композиторами?»

Далее идет подробный ответ касательно каждого из упомянутых композиторов. Они неравноценны, эти ответы. Одни совсем не убедительны (Глинка), другие не совсем точны или спорны, а последний (Скрябин) заслуживает самого пристального внимания:

«Скрябин наиболее близок нам по времени жизни, но я не считаю его более современным, чем Мусоргского. Скрябин — композитор будущего.

В его произведениях основная тема посвящена человеку-титану, человеку-богу. Это космическая музыка, полная воли, силы и прекрасной мечты.

Но в современном мире человек еще не может чувствовать себя богом, и именно мировосприятием, по-моему, объясняется то, что в капиталистических странах Скрябин совсем не пользуется успехом.

У нас заметно влечение к музыке Скрябина, его произведения чаще исполняют, все больше людей любят и знают Скрябина, и все же он не является общенародным композитором. Линию Скрябина никто еще не продолжил, но я уверена, что будущие композиторы пойдут по пути революционной романтики Скрябина, человек узнает в себе исполина, и вершины человеческого счастья станут близки каждому слушателю».

Остановлюсь еще на одном сочинении.

Лену Аверину привлекла вторая тема, но она попросила разрешения написать не о русской классической музыке, а о произведении современного композитора.

А накануне дня сдачи сочинений Лена позвонила ко мне домой:

— Знаете, Константин Петрович, я написала, но ужасно боюсь, что это совсем не то, что это слишком субъективно. У меня есть пластинка со скрипичным концертом Шостаковича, а на конверте — статья Сохора. Но мы с ним резко расходимся. У меня слишком страшно получилось.

— А ты не бойся и ничего не исправляй. Завтра утром отдашь то, что написала. Ведь меня интересуют твои мысли и чувства.

На первой странице школьной тетрадки было всего три строчки:

Д. Д. ШОСТАКОВИЧ

КОНЦЕРТ ДЛЯ СКРИПКИ С ОРКЕСТРОМ
ЛЯ МИНОР СОЧ. 99

Затем на третьей странице (вторая осталась чистой) краткое предисловие:

«Этот концерт не самое любимое мое произведение. Но он из самых близких и интересных для меня. Наверное, мое восприятие сейчас поверхностно: я только в прошлом году открыла для себя этот концерт и, разумеется, только начинаю в нем разбираться».

Свое сочинение Лена разделила, как и концерт, на четыре части, сохранила названия каждой части, данные композитором: Ноктюрн, Скерцо, Пассакалия и Бурлеска. Весь концерт воспринимается Леной как внутренняя жизнь человека. В нем нет никаких внешних событий, никакого описательства.

Ее восприятие первой части меня поначалу удивило, настрожило и даже вызвало какой-то невольный протест, ибо явно противоречило моему восприятию этой музыки. Вторая часть нас явно примирила. По-моему, Лене удалось найти подходящие словесные образы, чтобы ввести читающего в мир музыки Шостаковича:

«Вдруг вас словно тронули колючей лапой. Сколько их здесь — когтистых пальцев, тупых косматых рож! Зловещие чудовища заполняют все кругом. Их движение непрерывно: вот они издеваются над вами, вот толкают от одного к другому, прыгают, кривляются. Куда деться от них? Всюду вы натываетесь на их бездушные, колючие, жестокие образы».

О третьей части писать гораздо сложнее. Лене это не по силам, и она, сама это сознавая, боится тривиальных слов.

«Я не могу и не хочу давать программу третьей части. Музыка слишком значительна, в ней много глубоких мыслей, а я ее еще не очень знаю и понимаю».

Мне кажется, что это внутренний мир умного, тонкого, мужественного человека, которого интересует очень многое: судьбы людей, народов, причины явлений. Это человек, не боящийся правды и требующий ее. Музыка заставляет глубоко, всерьез о многом задуматься».

Финал концерта вот уже около двадцати лет принято трактовать как традиционный «народный праздник». Ученица 9-го

класса идет против общепринятой точки зрения и именно в интерпретации этой части обнаруживает свое, очень глубокое восприятие скрипичного концерта Шостаковича.

«Вы присутствуете на каком-то странном празднике. Все кажется очень привычным: веселый, оптимистический финал. Но радость какая-то необычная, заученная, общепринятая. И среди счастливых лиц мы видим холодные «приличьем стянутые маски». Вот человек, дрожащий от страха, вымученно смеется. Люди, удивительно похожие друг на друга, тупо орут. Чья-то раздавленная душа мучается, а этого никто будто бы не замечает. Это просто страшно! Сразу — нет веселья, праздничной атмосферы. Но вот какая-то сильная мелодия появляется и начинает крепнуть, крепнуть. Это могучая тема из Пассакалии. Она сможет свершить чудеса. И последние удары литавр как бы припечатывают это утверждение».

Лене тогда тоже шел 16-й год. Но в сочинении это мало ощущалось. С таким серьезным, глубоким подходом к столь сложной музыке мне пришлось столкнуться впервые.

Теперь наконец-то можно рассказать о том, как проходило обсуждение сочинений на уроке. Сначала я прочел подряд пять сочинений, не называя их авторов, потом начался обмен мнениями. Очень интересно было следить во время чтения за реакцией ребят. Она, естественно, зависела от того, что именно читалось, но всегда была удивительно точной.

Последовательность, в которой читались сочинения, была мной тщательно продумана.

Первое сочинение было просто хорошим, второе — отличным, третье (списанное) не выдерживало никакой критики, четвертое выгодно отличалось от предыдущего своей искренностью, взволнованностью и тягой к новому, неизведанному, стремлением разобратся в своих чувствах и мыслях; а последнее возмущало своим апломбом, высокомерием и пустотой.

Первое сочинение (Завьяловой) слушали спокойно, с естественным интересом.

Второе (Печниковой о Рахманинове) — затаив дыхание, забыв обо всем, задумчиво, с тихим восхищением и, может быть, даже какой-то безотчетной хрощей завистью: нам бы так! Когда я кончил читать, то умышленно выдержал большую паузу, наверно целую минуту. Стояла восторженная тишина, которую каждый боялся нарушить. Это пришлось сделать мне самому, и я стал читать характеристику оперы «Евгений Онегин» в сочинении Шичкова.

Сперва будто никто ничего не понимал. Затем, начиная со слов «отечественный оперный театр», стали раздаваться смешки, потом — хохот. «Списал, ну, конечно, списал с какой-то книжки», — говорили ребята.

После Аниного Рахманинова подобный «Онегин» вначале показался просто диким, а потом даже пародийным. Его нельзя было воспринимать всерьез. Получилась хорошая разрядка.

Теперь можно было читать сочинение Каевой. Ее искренность говорила гораздо больше, чем весь этот абсолютно правильный, но пустой плагиат Шичкова.

Все четыре сочинения уже в достаточной степени давали представление об общей картине. Сочинение Лены Авериной я приберег для будущего урока, посвященного скрипичному концерту Шостаковича. Необходимо было только не оставить безнаказанной наглость Лены Эйгес, учинившей «разнос» Чайковскому за оперу «Евгений Онегин» в недопустимо развязном тоне и без каких-либо серьезных аргументов. Поэтому ее сочинение я читал последним. Реакция ребят превзошла все ожидания. Они были беспощадны. В тот день Лене пришлось выслушать столько неприятных, но справедливых слов от своих товарищей, с мнением которых она всегда считалась, что, по-видимому, это не могло на нее не подействовать. На перемене Лена подошла ко мне и попросила разрешения написать новое сочинение, на другую тему.

Первый урок после зимних каникул я мог бы назвать и самым лучшим (это мнение всей моей группы), и самым неожиданным, и центральным, и я уже даже не знаю каким. Наверно, просто самым важным. Ведь речь шла о том, что как будто бы всем давно известно, а именно этот урок и стал самым большим откровением, заставил на многое взглянуть другими глазами.

Помнится, когда перед Новым годом я сказал ребятам, что наша ближайшая тема — «Советские песни 30-х годов», одни пожимали плечами, другие открыто выражали свое недоумение. («Зачем? Мы их и так знаем. И какое отношение к серьезной музыке они имеют?») Уже одно это накладывало на меня особую ответственность.

Во время зимних каникул мне пришлось провести кропотливую подготовительную работу. Конечно, проще всего было бы выбрать наиболее выдающихся композиторов-песенников того времени и остановиться на лучших песнях каждого из них. Так обычно и поступают в лекциях на подобные темы. Но был и другой путь. Именно он меня привлекал.

Меня меньше всего волновали в данном случае композиторы, создавшие лучшие песни предвоенного десятилетия. Основной смысл заключался в самих песнях как своеобразном отражении определенного времени в жизни страны. Поэтому прежде всего пришлось составить длинейший список лучших песен того времени. Писал все, что вспоминалось, а когда число их перевалило за сто, занялся классификацией и отбором. Все песни были разбиты на группы по темам: о гражданской войне; о

радости труда; молодежные; лирические; гражданские; о Москве и Родине.

Классификация, разумеется, весьма условная, годная только для определенной цели. Но это все-таки была система, которая мне позволила в определенном смысловом порядке расположить 27 песен и продемонстрировать их в записи. Вот этот список:

Покрасс. «Дан приказ ему на Запад...» («Комсомольская прощальная»).

Блантер. «Песня о Щорсе» («Шел отряд по берегу...»).

Арманд. «Тучи над городом стали» (из к/ф «Человек с ружьем»).

Книппер. «Полюшко-поле».

Дунаевский. «Каховка» (из к/ф «Три товарища»).

Шостакович. «Нас утро встречает прохладой...» (из к/ф «Встречный»).

Дунаевский. «Легко на сердце от песни веселой...» (из к/ф «Веселые ребята»).

Блантер. «Молодость» («Много славных девчат в коллективе...»).

Дунаевский. «Молодежная» (из к/ф «Волга-Волга»). «До свиданья, девушки...». «Ну-ка, солнце, ярче брызни...» (спортивный марш из к/ф «Вратарь»).

Богословский. «Спят курганы темные...» (из к/ф «Большая жизнь»).

Дунаевский. «Марш энтузиастов» (из к/ф «Светлый путь»). «Ах ты, сердце...» (из к/ф «Искатели счастья»).

Богословский. «Любимый город» (из к/ф «Истребители»).

Милютин. «Чайка» (из к/ф «Моряки»).

Пушков. «Лейся, песня, на просторе...» (из к/ф «Семеро смелых»).

Блантер. «Катюша», «В путь-дорожку дальнюю...».

Захаров. «Вдоль деревни...».

Покрасс. «Три танкиста» (из к/ф «Трактористы»).

Хайт. «Все выше...» («Авиамарш»).

Покрасс. «Если завтра война...».

Милютин. «Все стало вокруг голубым и зеленым...» (лирическая песня из к/ф «Сердца четырех»).

Покрасс. «Москва майская» («Кипучая, могучая, никем непобедимая...»).

Хренников. «Песня о Москве» (из к/ф «Свинарка и пастух»).

Дунаевский. «Широка страна моя родная...» («Песня о Родине» из к/ф «Цирк»).

Сразу же оговорюсь, что в этот список попали и некоторые песни, написанные еще в 20-е годы. Но их слишком мало, чтобы посвятить им отдельный урок, а по своему настроению они все-таки прямо примыкают к песням 30-х годов.

Что же произошло на уроке, что поразило ребят, а иных буквально потрясло?

Вот как вспоминает об этом спустя восемь лет Саша Бодров: «Почти все песни, звучавшие тогда на уроке, я знал раньше. Они мне нравились, точнее их мелодии и те радостные чувства, что они несли в себе. Но вот Константин Петрович начал урок.

— Возможно, все эти песни вам хорошо известны. Только сегодня попробуем их послушать по-другому. Задумывались ли вы, ребята, над тем, что по тому, о чем и как поют многие люди, можно составить некоторое представление о том времени, в которое они жили? Почувствовать настроение людей того времени? Давайте сейчас, слушая эти песни, постараемся понять и почувствовать то главное, что характеризует 30-е годы, — один из удивительных периодов в истории нашей страны».

Далее следовал рассказ о том времени, рассказ, по-новому открывавший эти песни, заставлявший воспринимать их в ином, неизвестном нам до тех пор ракурсе.

Всего на том уроке прозвучало 27 песен, даже больше, если учесть, что некоторые наиболее известные давались не целиком, а Константин Петрович просто напевал куплет или припев для напоминания. Каждая песня как бы продолжала рассказ Константина Петровича, погружая нас в свое настроение. Это был взволнованный, искренний, иногда наивный рассказ о людях того времени, об их трудовом энтузиазме, об их неподдельной жизнерадостности, их умении любить, их особой гордости за страну, в которой они живут. И, может быть, поэтому так сильно, широко, могуче, уверенно и действительно прозвучала в конце урока «Песня о Родине» Дунаевского на слова Лебедева-Кумача, надолго оставляя в памяти впечатление от этих удивительных песен».

Тогда, 14 января 1965 года, я ощутил только то, что урок получился. Но насколько он получился, я даже не подозревал. Готовясь к нему, я прежде всего ставил перед собой локальную задачу: сделать все, чтобы ребята приняли эти песни, чтобы они для них стали родными, близкими и понятными, чтобы они их восприняли не просто как хорошие и даже очень хорошие песни, но чтобы в них непременно прозвучал рассказ о том времени, чтобы они ощутили сами дух энтузиазма 30-х годов. Ребята пошли дальше. После этого урока все произведения Шостаковича и Прокофьева, Мясковского и Хачатуряна, Кабалевского и Хренникова — все, написанное в 30-е годы, они воспринимали через призму этих песен, либо как обобщение отдельных затронутых в них тем, либо как что-то им противоположное, ярко контрастное, говорящее совсем о другом, на что в этих песнях даже намек не было. И все это ребята делали самостоятельно. А тот урок оказался лишь мощным начальным толчком.

Последовавшие сразу же за ним уроки, посвященные Четвертой, Пятой и Шестой симфониям Шостаковича, произвели на

ребят огромное впечатление. Как это ни покажется странным, но именно песни 30-х годов во многом помогли им понять то, о чем говорила музыка Шостаковича. В ней ребята слышали то, что помогло им составить более полное и глубокое представление об этом сложном времени.

Прошло два месяца, и я снова предложил ребятам темы для домашних сочинений. На этот раз их было меньше.

1. О чем рассказали мне советские песни 30-х годов?
2. О чем рассказала мне музыка Шостаковича 30-х годов?
3. Собственная тема по согласованию с учителем.

Любопытно, что всего лишь два человека воспользовались моими темами, остальные либо по-своему варьировали название, либо предпочли собственную тему.

Эти сочинения охарактеризовали следующий этап в развитии ребят, их успехи в восприятии музыкальных образов. Поэтому я вновь останавлиюсь на анализе некоторых сочинений.

Лена Аверина оказалась единственной, кто писал не о советской музыке. Ее тема «Рахманинов на чужбине». Не за границей, не за рубежом, а именно на чужбине. Это не биография и не разбор последнего периода творчества, а очень серьезные размышления о трагической судьбе великого русского художника, «последнего из могикан».

«Человек, полностью отдавший себя служению науке или искусству, бывает, ограничивает себя — специально или невольно — своей профессией.

Люди, недостаточно размышляющие о происходящем вокруг, не смогут отразить того качественно нового, чем отличается их время. При всей своей талантливости они сумеют отразить в своем творчестве мысли, чувства, настроения лишь определенной части общества, к которой принадлежат сами, и не всегда эта часть — самая передовая. Это, конечно, не уменьшает художественной ценности произведений, но ограничивает их восприятие, отражает время несколько однобоко. Темы произведений Рахманинова, написанных за границей, — это то, что волновало эмигрантов, расставшихся с Родиной и сохранивших большую любовь к ней, людей, потерявших родную почву.

...Настоящий художник может интуитивно почувствовать правду, гениально проникнуть в глубину, в самую суть событий. Но бывает, когда это свершается не по воле самого творца, когда им движут не его убеждения, а огромный талант. Тогда созданное пугает его самого. Это случается потому, что незаурядный художник — не всегда незаурядный человек. Нельзя требовать от великих людей всегда безукоризненно мудрых, дальновидных поступков.

Люди, которым все ясно и понятно, смотрят на события, на человека с высоты своего непогрешимого «Я», издали, оцени-

вая прошлое опытом прожитых лет. Они категорично заявляют: «Рахманинов? Продал Родину, трус, тряпка, буржуй. Ах, говорите, хотел в Россию? Взял бы да вернулся, если хотел. А раз не вернулся, то...» Все гораздо сложнее.

Рахманинов, человек, «отмеченный свыше», не смог подняться над своей средой, когда дело коснулось важнейших решений, от которых зависело, как дальше жить. Его психология принадлежала старому.

По-моему, Рахманинов понимал, что он не смог бы жить в родной стране, которая стала ему непонятной. То, что происходило тогда в России, было чуждо Рахманинову, непостижимо для него.

«Его» Россия — не современная ему молодая страна-борец, а Россия его воспоминаний, мечтаний, стремлений, «светлица тихая».

Россия, нищая Россия,
Мне избы серые твои,
Твои мне песни ветровые
Как слезы первые любви.

...У него все в прошлом. Он живет лишь тем, что с головой погружается в работу: «Концерты — моя единственная радость. Если вы лишите меня их, я изведусь. Когда я чувствую какую-нибудь боль, она прекращается, когда я играю. Если я не буду работать, я зачахну».

Мне кажется, что за роялем у Рахманинова приглушалась только физическая боль, сердце же болело все время. Свою душу он изливал лишь в своих произведениях. Снова он «виделся» с Родиной, вспоминались до боли родные мелодии, его страшно тянуло к любимой прекрасной земле. Только в музыке прорывается его тоска по Родине, огромная нежность к ней, желание увидеть ее, боль его души, его страдание и любовь...»

Я процитировал большую часть сочинения — трудно было остановиться. Вполне «взрослые» размышления. И все это сдержанно, без умиления, на большом внутреннем накале. За всеми этими внешне неприметными, незффектными словами скрывается большая, подлинная любовь к музыке Рахманинова. А самое главное — за всем этим стоит человек, гражданин, хотя формально он не достиг еще совершеннолетия.

Как это все-таки трудно определить, где наступает истинное совершеннолетие, зрелость, зрелость!

На одном из уроков я дал ребятам слушать Квintет Шостаковича. Никаких предваряющих пояснений о музыке не было. Речь шла только о времени его написания. И если бы тогда кто-нибудь мне сказал: «Знаешь, а ведь один из сидящих здесь ребят скоро напишет сочинение о Квintете, очень хорошее, глубокое по мысли», — я бы не поверил и ответил приблизительно следующее: «Нет, на это никто из них не способен. Разве что

Лена Аверина? И то вряд ли. Ведь музыка-то «чистая», непрограммная, ни с какими конкретными событиями не связанная. К тому же и Лена сегодня отсутствует, а все остальные слушают Квнтет впервые. Нет. Это утопия».

А утопия оказалась явью. Передо мной сочинение Жени Берега «Первое впечатление от фортепианного Квнтета Шостаковича».

Это сочинение ни в коем случае нельзя рассматривать как программу Квнтета. Нет, это субъективные впечатления одного человека, которые вовсе не обязательны для других. Не ищите здесь откровений, а главное, не обрушивайтесь на автора, если вы их не обнаружите. Это его мысли, вызванные музыкой Квнтета Шостаковича. Поэтому самое важное и интересное — проследить их ход, их логику, а потом уже ответить себе, насколько они совпадают или не совпадают с вашим личным восприятием этой музыки.

Сочинение делится на те же пять частей, что и Квнтет. Впечатление от Прелюдии Женя укладывает в четыре короткие фразы:

«Человек и природа... Раздумья. Человек ищет что-то новое, свежее, искреннее. Но где все это найти?»

О Фуге в двух словах не скажешь. Приходится излагать свои мысли довольно пространно:

«Он (Человек) обращается к природе. Она, только она одна может помочь ему понять, что нет ошибки в том, что он создан; что он нужен здесь, в жизни; что все хорошее — впереди.

И, вслушиваясь в шелестящий шепот ночной листвы, видя спокойное многообразие леса, перекаत्याющегося различными цветами, деревьями, кустами, травинками, замечая то тут, то там серые пушистые тени, при виде которых захватывает дух, или с сигареткой в зубах наблюдая за переливами реки, которые барахтают на поверхности воды холодные серовато-белые блики вечно молодой старушки луны, человек понимает, что все его горести мелки, бедны в сравнении с этим огромным миром».

Не знаю, случайно ли это получилось или сознательно, но Женя так же, как и Шостакович, началом второй части как бы продолжает первую.

Скерцо, по всей вероятности, Женя воспринял как драматургический центр произведения, его драматическую кульминацию. По крайней мере, таким оно выглядит в его сочинении. Здесь и поставлен главный вопрос:

«Но тут врывается что-то ненатурально веселое. Какая-то тема, совершенно противоположная тому, что было в музыке первых двух частей. Это что-то суетное, раздражающее, что не дает человеку спать, мыслить... Это то, чего он не понимает, не принимает, против чего он протестует. Вернее, пытается протестовать».

ствовать. Он не верит в эту веселость. Это крушение. Человек на распутье.

Только-только он вырвался из общего потока, идущего за той ненатуральной темой. Только что он впервые по-настоящему задумался над тем, что это такое. Но внутри человека борются какие-то совершенно противоположные чувства. Пусть он не верит. Но ведь вокруг-то все верят! Все окружающие идут с тем потоком. Все ошибаются? Все идут не в ногу, в ногу идет только он? В это трудно поверить. И почему именно он? Все как нельзя более странно. Но что же, черт побери, делать? Протестовать? Высказывать свои взгляды?

Но что же дальше? Человек мечется. Надо решиться. А чтобы решиться, надо все понять. Но попробуй, пойми!»

Женя очень точно уловил неразрешенность третьей части и ее противопоставление двум предыдущим и двум последующим. Поэтому не случайно он кончает разбор Скерцо вопросом, на который должен быть дан ответ в Интермеццо и Финале.

«Но как мог он забыть о природе... Вот где откровение. Вот что настоящее. И он снова углубляется в созерцание. Все внешнее, оствыв, отступило. Осталось только непосредственное восприятие. Не надо этого высказывать. Мысли, возникающие при соприкосновении, сближении с природой, все равно не облечь в слова. А если и попытаться сделать это, то получится лишь карикатура на мысли, их жалкое подобие.

Ну, в самом деле, как рассказать о холодной пелене, покрывающей светлеющий Восток? Как передать словами чувства, когда человек вдруг понимает, что он живет? Он, конечно, знал это и раньше, но лишь теперь понял по-настоящему, что это значит. Он проник в сущность слов.

Снова лирический показ природы, какая-то сказочная декорация. И как иллюстрация чувств возникают видения чего-то нового, большого. Природа из сказок.

Огромные лианы, тропические деревья. В дупле огромного баобаба почему-то Соловей-разбойник. А между извивающимися, как на гравюрах молодых прибалтийских графиков, бородастыми деревьями появляется Иван-царевич на сером волке. Какая-то чудная музыка...

Но вот лес сливается воедино, становится пластичным, гибким, плавно-резким, как индусская танцовщица, принимает огромные уродливые размеры — и очарование кончается, как рано или поздно кончаются всякие сны наяву, грезы, сказки...»

Все очень интересно, глубоко (в первой своей половине, кончая фразой «Он проник в сущность слов»), впечатляюще ярко (в описании сказочных видений). И все-таки мне кажется, что вторая половина лишняя. Мешает чрезмерная конкретность образов. Это принижает музыку, мельчит ее.

Остается еще часть — Финал. Он вытекает из предыдущей части (в музыке они идут без перерыва).

«Музыка становится обрывистее. Она как бы отрезвляет, приводит к действительности.

И опять возникают старые заботы, опять приходит давешняя тревожная тема. Но теперь она не такая, как прежде. Она мягче. В нее как бы влилась щедрая часть тепла природы.

Вот человек сопоставляет внешнюю мишуру жизни и то новое, что понял он так недавно,— красоту, бесконечность, бессмертие природы... Тут сравнивать нечего. Нечего решать. Природа подскажет, что надо сделать. А внешнее отступает. Все реже и реже... Еще реже... И, наконец, исчезает, как исчезает из мыслей человека все ненужное, лишнее.

Он нашел смысл. Он знает, зачем жить, как поступить. Он пришел к решению. Это главное».

Если бы меня попросили выразить в двух словах мое понимание финала Квинтета, я бы, пожалуй, ответил так: «просветленное успокоение», а одним словом «прояснение».

Женя употребил значительно большее количество слов, но суть их, в конечном счете, та же. Он же не просто передавал суть, а пытался передать и настроение музыки. По-моему, это ему удалось в сочинении, хотя в нем есть и просто лишнее, есть и излишне субъективное. Но если опять-таки говорить о сути, о настроении и даже о форме сочинения, то его источник, несомненно,— Квинтет Шостаковича.

А теперь задумайтесь над тем, кто это писал. Юноша, который всего полтора года систематически слушал серьезную музыку, который всего один раз на уроке слушал этот Квинтет. Юноша, конечно, не без способностей, но и не «богом меченый». Такие в каждой школе встречаются.

Значит, можно с помощью музыки научить мыслить, думать, размышлять, воспринимать окружающее. А раз можно, то, уж вне всякого сомнения, и нужно!

Теперь обратимся к другим сочинениям, посвященным советской музыке 30-х годов. Они, естественно, неравноценны. Начнем с тех пяти, что посвящены только песням предвоенного десятилетия.

Сочинение Виталия Фокина «Что мне дорого в советских песнях 30-х годов». В целом мало интересное, страдающее типичной декларативностью и пересказом известных событий. Но в самом его начале есть очень важная мысль.

«Песни 30-х годов — это, по-моему, одна из лучших страниц советского песенного творчества. Они отличаются от многих современных песен неподдельной искренностью, простотой. Многие из них по-настоящему надолго западают в душу, заставляют о многом задуматься».

Как часто сейчас, слушая по радио новую песню, чувствуешь, что она тебя совсем не волнует, хотя и написана на современную тему и, судя по замыслу, должна вызвать у тебя ка-

кие-то глубокие мысли. А получается обратное. Она, или вообще не вызывает никаких мыслей, или самой глубокой из них бывает только одна — скорее переключить приемник на другую программу, а если и там происходит нечто подобное, то и совсем выключить».

Помимо самого факта противопоставления в качестве образца «неподдельной искренности, простоты» песен 30-х годов массовой продукции современного песнетворчества, мне кажется очень важным и симптоматичным то, что Фокин, всегда бунтовавший против трудности восприятия серьезной музыки, *требует* от современной песни «*каких-то глубоких мыслей*». И это совсем не поза, не рисовка. Виталий всегда был далек от этого. К чести его надо сказать, что он никогда не лгал, не изворачивался.

Мне кажется, что Виталий Фокин — весьма типичный представитель большей части своего поколения. Ему присущи и его недостатки, и его положительные черты.

От Зины Завьяловой я ждал более глубокого подхода к теме. И действительно ее сочинение выгодно отличается от сочинения Фокина. Здесь нет пересказа общеизвестных истин, а видна попытка разобраться именно в *своем* отношении к предмету разговора. Это уже другой уровень.

Что же дорого ей в песнях 30-х годов, включая песни гражданской войны? «Мужественный и суровый рассказ о времени без прикрас и фальши; маленькие, метко схваченные кусочки жизни; естественность и неподдельная чистота». То, что «они все удивительно светлы и жизнеутверждающи и как будто светятся изнутри счастьем и радостью», что «даже песни грустные и печальные озарены каким-то внутренним светом и потому оставляют после себя тоже светлое чувство», их «молодой дух».

Интересно проследить, что добавила к высказываниям Фокина и Завьяловой Лена Эйгес в сочинении «*Что мне рассказали советские песни 30-х годов*».

«Сколько лет прошло с тех пор, как были написаны эти песни, но и теперь их невозможно слушать без внутренней дрожи, без мучительной зависти к людям — современникам этих песен. Я поражаюсь тому, как был прав Павел Коган, когда писал:

Есть в наших днях такая точность,
Что мальчики других веков,
Наверное, будут плакать ночью
О времени большевиков.

Нас отделяют от их поколения каких-нибудь 30 лет, но сколько произошло за эти годы! Наверно, ни одно государство столько не пережило и так далеко не ушло вперед за столь короткий промежуток времени. Поэтому мне теперь кажется, что нас, живущих в 60-е годы, от тех, живших в 30-е, отделяет, по крайней мере, столетие, — так невозвратно то, что было тогда.

По-моему, символ жизни 30-х годов — песни Дунаевского. Они или настолько полны светом, стремительностью, счастьем, или напоены грустью, но такой светлой. Я не слышала ни одной такой песни в 60-е годы, и вовсе не потому, что ни у одного нашего композитора нет таланта Дунаевского. Мы поем их, они нам нравятся, но в общем-то скоро приедаются. А те песни жили 30 лет и будут жить до тех пор, пока в мире будут помнить о героическом времени первых лет Советской власти. В них и воспоминания о гражданской войне, и просто картины сегодняшнего, и мечты о будущем. Строится Комсомольск-на-Амуре. Едут в Сибирь девушки. Страна с каждым годом становится богаче, впереди только радужные мечты! И даже трагические трудности не могут омрачить этого прекрасного чувства. Как все это ярко видно в песнях! Мне кажется, что тем, кто понимает их, они сейчас говорят:

«Ведь не для того гибли на фронтах молодые, еще не успевшие ничего повидать, ничего по-настоящему узнать ребята, чтобы ты бездельничал, изнывал от тоски, непонятной тебе самому, и скептически бросал: «Я человек, оторванный от почвы, я ничему не верю».

Да, в 30-х годах было так много романтики, энтузиазма. Но разве теперь их нет? Наверно, есть. Но как трудно найти романтику в обычной учебе, в привычной работе! А нужно искать ее, нужно найти, иначе вся твоя жизнь будет сплошным разочарованием.

Вот что говорят мне эти песни сейчас».

Познакомьтесь теперь с сочинением Милы Шеленковой «Герой симфоний Шостаковича 30-х годов».

«Герой Четвертой, Пятой и Шестой симфоний Шостаковича — человек 30-х годов. Это не автор, не какой-то один определенный человек, а собирательный образ. Мир, окружавший композитора, заставлявший его страдать и быть счастливым, ежеминутно задававший вопросы и требовавший ответа на них, непременно должен был отразиться в музыке такого композитора, как Шостакович.

Это было не то время, чтобы писать симфонии только о своей личной судьбе. Может быть, больше, чем когда-либо, людям нужен был откровенный разговор о том, что мучило их, на что необходимо было найти им ответ. Конечно, Шостакович в своих симфониях не собирался разрешить все проблемы, встававшие перед обществом 30-х годов, — смешно было бы требовать этого от одного человека. Но так же важно было показать людям их современника, «героя их времени», чтобы люди могли увидеть в жизни героя их музыки отражение своей жизни. Герой симфоний Шостаковича, несмотря на то, что эти произведения глубоко личные, олицетворяет все лучшее, что видел композитор в людях 30-х годов.

Может быть, это обобщение произошло благодаря чутью композитора, может быть, это был гениальный замысел. Так или иначе, здесь имеют большое значение время и среда, в которой жил композитор. Симфонии Чайковского и Шостаковича в одинаковой степени личные. Но в герое симфоний Шостаковича мы находим не один только образ автора, а непременно черты еще многих людей, то, что определяет лицо общества. Чайковский в свое время, как бы он этого даже ни хотел, не мог слить свою личность со всем обществом.

Герои произведений Шостаковича, люди 30-х годов, живы, они встречаются на каждом шагу: на улице, в магазине, на работе. Это «обычные» люди, со всеми достоинствами и недостатками, озабоченные каждодневными делами и вечно куда-то спешащие. Часто не обращаешь на них внимания.

Но у каждого из них есть свой внутренний мир, скрытый от посторонних взглядов. Каким чудом проник Шостакович в души стольких людей? Он как бы вобрал все общее, самое важное и большое из их душ, воплотил в звуки и открыл людям самих себя. Шостакович показал всем Человека, заставил каждого узнать себя в этом Человеке, заставил гордиться Человеком и Человечеством. Его герой велик, он достоин того, чтобы восхищаться и гордиться им. Но не только в то время людям нужно было знать, что за человек их современник. Я верю Шостаковичу, верю, что наши современники, люди 60-х годов, — дети героя его музыки. Герой Шостаковича по каплям вобрал в себя все самое лучшее, что было в них. Теперь он помогает увидеть в наших современниках то, что обычно скрывается за мелкими заботами повседневной жизни и что нужно искать в людях.

Герой Шостаковича — необычайно тонкий, восприимчивый человек. Он очень чутко, даже болезненно реагирует на все, что происходит во вне. Этому человеку до всего есть дело, все глубоко трогает его и заставляет искать решений.

...Уродливые образы внешнего мира болезненно ранят героя Шостаковича. Его чуткое сердце отзывается на каждый диссонанс жизни, но непоколебимая вера в будущее, за которое нужно бороться, словно яркий луч света, не дает ему заблудиться в жизни.

...Стремление к счастью присуще каждому человеку. Герой Шостаковича не только страстно желает счастья, он борется за него. Мужество и стойкость делают человека сильным. Веру в победу дает хоть раз достигнутое счастье.

...Мы проникаем во внутренний мир героя музыки, прекрасный, светлый, полный чудесной гармонии и удивительно цельный. Мысли и чувства, открывшиеся нам, поражают глубиной и силой. Все в душе этого человека принадлежит *ему*, ничего нет чужого, поверхностного. Раздумья героя над жизнью органично сливаются с образом всего народа. Мы чувствуем, что эти люди похожи на героя музыки. Его изумительная душа —

их душа. Его личность — не единственная: мы видим много подобных людей. Их объединяет что-то общее, большое и сильное. Вместе легче бороться, легче жить. Как бы трагична ни была музыка симфоний Шостаковича, она никогда не приводит нас в тупик смерти, конца. Всегда остается уверенность в разрешении мучительных проблем, стоящих перед героем музыки, всегда мы вместе с героем верим в победу».

Очень интересное и очень серьезное сочинение, свидетельствующее о том, что его автор в свои 15 лет способен глубоко вникать и воспринимать сложные по своей концепции произведения, способен задуматься над услышанным и, обобщая вновь познанное, делать на этом основании выводы. С этим не так уж часто приходится встречаться.

Даже цитаты из нескольких сочинений позволяют наглядно убедиться, что ребята выросли, повзрослели. У них появился вкус к самостоятельному мышлению. Почти все научились и выражать свои мысли. Количественное накопление знаний стало приносить свои плоды и переходить в качество. Ребята уже созрели в достаточной степени для того, чтобы без предварительного рассказа самостоятельно на уроке слушать и осмысливать сложные произведения, ранее им неизвестные.

Я это уже почувствовал, готовясь к уроку, посвященному Пятой симфонии Шостаковича. Судя по тому, как были восприняты песни 30-х годов и Четвертая симфония Шостаковича, можно было рискнуть. И риск оказался оправданным. Пятая симфония без всякого предварительного рассказа о ней была внимательно выслушана. Потом после десятиминутного перерыва ребята делились своими впечатлениями о впервые услышанном произведении. Говорили интересно, увлекательно, споря друг с другом, подчас высказывая противоречивые суждения, а иногда и такие оригинальные, каких во всей обширной музыковедческой литературе об этом произведении не найдешь. Все это только накаляло страсти, вовлекало в спор самых пассивных.

К сожалению, записать тот урок я не смог.

Несмотря на явный успех новой формы урока, я долгое время ждал подходящего часа для его повторения. Ребята тоже. Прошло три месяца. Только после весенних каникул я решил дать им послушать Пятую симфонию Прокофьева и опять без предварительных объяснений. На этот раз ребята бурно обсуждали только что прослушанную музыку, все были активны, я записал слово в слово каждое выступление. Но удовлетворения от этого урока не было. Скорее разочарование. Почему?

Большинство ребят не приняло музыки Прокофьева. И не из-за сложности ее языка. Дело было в другом. Перед самыми весенними каникулами на редкость удачно прошел урок по Восьмой симфонии Шостаковича. На многих он произвел впе-

чатление еще более сильное, чем песни 30-х годов. Но если Восьмой симфонии предшествовал обстоятельный рассказ, настроивший на ее восприятие, то о Пятой симфонии Прокофьева, кроме времени ее создания — 1944 г. (Восьмая Шостаковича была написана годом раньше), — ребята ничего не знали. Поэтому они невольно воспринимали ее через призму Восьмой симфонии Шостаковича, требуя от музыки Прокофьева того, чего от нее никак нельзя требовать. Так что в данном случае предварительный рассказ о произведении был просто необходим. А я этого не учел. И хотя урок по Пятой симфонии Прокофьева был по своему интересным, спора не состоялось. А им уже хотелось спорить. Хотелось проявить самостоятельность своих суждений, утвердить свое «я». Ребятам надоело молчать. Ведь до сих пор почти все уроки вел только я, а они выполняли роль благодарных слушателей. Пока они мало знали, такое положение их устраивало. Выход накопившимся мыслям давали сочинения. До поры до времени этого было достаточно. Но мои моноуроки делали свое дело. Они будили мысль ребят. С каждым уроком этих мыслей становилось все больше. Ребята уже жаждали говорить сами. Пришлось подумать о том, не пора ли доверить кому-нибудь из них вести урок. Выбор пал на Лену Аверину. Я ведь не случайно не читал ребятам ее сочинение о Первом скрипичном концерте Шостаковича, хотя и считал его лучшим из тех сочинений, что были написаны в декабре 1964 года.

Особой подготовки к этому уроку не понадобилось. Сочинение послужило конспектом для урока. Правда, Лена очень волновалась. Без предварительного объяснения она сразу начала говорить то, о чем писала. Голос у нее дрожал, волнение невольно передавалось ребятам: слушали ее с каким-то особенным вниманием. Еще до обмена впечатлениями по тому, как слушали ребята музыку, легко было догадаться, что урок получился, музыка понравилась всем. Высказывания ребят подтвердили это. Дебют Лены единодушно получил высокую оценку, хотя не обошлось и без дельных критических замечаний.

Успех этого урока ободряюще подействовал и на ребят, и на меня. Я стал подумывать о повторении подобного опыта. Через месяц мне предстояло познакомиться их с творчеством Свиридова, и в частности с его «Патетической ораторией» на слова Маяковского. Я решил поручить рассказ об этом произведении Антоше Витруку. Он очень любил поэзию Маяковского. Предварительно я дал Витруку послушать пластинку, познакомил с имевшимися у меня тогда материалами о Свиридове. Поскольку акцент в этом рассказе делался не на музыку, а на стихи, я не особенно боялся за рассказчика и довольно легко согласился поручить этот урок именно Антону. Мы с ним прорепетировали урок. И тут меня стали одолевать сомнения. Уж слишком монотонно, скучно, больше для себя, чем для других, читал Витрук стихи. Присутствовавшие на репетиции ребята довольно сурово

его критиковали, но никто не решился посоветовать Антоше отказаться вести урок. У меня, правда, такая мысль была, но я еще на что-то надеялся.

А урок прошел не многим лучше репетиции. В результате пострадали ребята. Мне кажется, что Антоша своим рассказом и своим чтением стихов дезориентировал их, навязав Свиридову и Маяковскому то, чего у них никогда не было, — ложный пафос. Я же сделал для себя следующий вывод: в будущем надо очень осторожно выбирать кандидатуры ребят для самостоятельного проведения урока.

До окончания учебного года оставались считанные уроки. Пора было провести заключительную анкету. На этот раз число вопросов возросло до восьми.

1. Что вам дали уроки слушания музыки?

2. Какие произведения из числа услышанных за три года на уроках музыки произвели на вас наибольшее впечатление?

3. Какие уроки показались вам наиболее удачными и почему?

4. Какие уроки показались вам менее удачными или совсем неудачными и почему?

5. Чего, по вашему мнению, недостает нынешним урокам музыки?

6. Что вам нравится и что вам не нравится в преподавании уроков музыки?

7. Какие музыкальные произведения являются для вас самыми дорогими и любимыми на сегодняшний день?

8. Кого из композиторов вы можете назвать своими самыми любимыми на сегодняшний день?

Ответ на первый вопрос мне был необходим для подведения итогов. Ведь уроки заканчивались, а значит, заканчивался тот этап эстетического воспитания ребят, к которому я имел непосредственное отношение. Сочинения, ответы на уроках, личное общение — все это, разумеется, давало довольно широкое представление о достигнутых результатах. Но меня интересовало и другое: что ребята считают самым важным, насколько сходятся и в чем расходятся наши оценки проведенного эксперимента? В общем, мне необходимо было себя проверить: что переоценил, а что и недооценил. Только после этого я считал себя вправе сделать серьезные выводы.

Сейчас я хочу рассмотреть ответы на некоторые вопросы. Начну, естественно, с первого.

1. Что вам дали уроки слушания музыки?

Маша Грин (16,5 лет) ограничилась самым коротким ответом: «Очень трудно заметить изменения в себе, но, по-моему, я стала серьезнее и глубже относиться ко многим важным ве-

щам. Уроки научили меня немного понимать и любить музыку, хотя и не могу сказать, что она для меня — все».

Виталий Фокин (16,5 лет): «Благодаря этим урокам я стал лучше разбираться в музыке, у меня появился интерес к ней, чего раньше не было. Перечень моих любимых произведений пополнился новыми, которые я услышал впервые на этих уроках».

Валя Шичков (17 лет): «Уроки музыки являются для меня единственным местом, где я могу послушать серьезную музыку. (Это очень важно! — К. П.). На этих уроках я стал понимать, какое место в нашей жизни занимает музыка. И после очередного «четверга», после прослушивания многих произведений русских и зарубежных композиторов стараешься как можно глубже вникнуть в эти произведения, стараешься понять, что хотел сказать композитор. По-моему, мне удалось кое-чего добиться».

Лена Осокина (16 лет): «Уроки музыки пошли мне на пользу. Могу сказать: по-настоящему полюбила музыку, чего не чувствовала за собой раньше. Сейчас, слушая радио, я частенько могу сказать по первым тактам, из какой оперы или балета эта музыка. Я люблю легкую музыку, лирические песни, песни Великой Отечественной войны, я полюбила симфонические произведения и оперы, которые раньше не понимала и совершенно не умела слушать».

Вера Каева (16,5 лет): «Я раньше не понимала музыки. Но теперь уже стала немного разбираться в ней. Музыка открыла для меня новый, сказочный мир, дотоле неизвестный. И теперь трудно от него уйти. Я узнала жизнь многих великих людей. Теперь, услышав какое-либо произведение, я могу высказать свое мнение, рассказать интересное из жизни композитора, его написавшего».

Люся Игнатьева (15,5 лет): «...Прошло несколько лет, и я просто с удивлением оглядываюсь назад, понимая, что без этих уроков я, вполне вероятно, осталась бы невеждой в этой области, несмотря на то, что немного занималась музыкой.

...Слушая настоящую, волнующую тебя музыку, чувствуешь, что становишься совершенно другим человеком...

Если бы не уроки музыки, мне было бы, как это ни странно, очень трудно в жизни. Потому что, когда мне очень грустно, я нахожу успокоение в музыке».

Гая Кострова (16,5 лет): «...В начале 7-го класса самые первые уроки мне не нравились, потому что это были, как я помню, уроки, посвященные музыкальным инструментам, и еще что-то. Музыка началась позже. Я очень хорошо помню, что именно тогда у меня появилось непонятное чувство ожидания чего-то.

В 8-м классе уроки музыки стали еще интереснее, ну, а самое серьезное отношение к музыке у меня сложилось именно

теперь, в 9-м классе. И я думаю, что если бы это были обыкновенные одночасовые уроки, то это самое серьезное отношение к музыке пришло бы ко мне гораздо позже.

Что дали мне уроки музыки в 9-м классе? Много, просто необычно много. Сколько у меня любимых композиторов, произведений!! ...Мои познания в музыке намного увеличились. И уже, конечно, этот год, наверняка, можно назвать самым лучшим, самым интересным».

Антон Витрук (16 лет): «До того, как у нас были введены уроки музыки, я не интересовался музыкой серьезно. Самое главное, что мне дали уроки музыки,— это то, что они меня действительно приобщили к серьезной музыке, заинтересовали меня именно этим родом музыки. Уроки вместе с Клубом любителей музыки для меня почти что единственный способ слушать музыку. За три года мне таким образом удалось прослушать довольно много музыкальных произведений. Не все, конечно, осталось в памяти, но самое главное осталось, и есть произведения, которые оставили самый глубокий след в памяти. Это для меня самое важное».

Лена Эйгес (16 лет): «Если считать с 7-го класса, уроки музыки дали мне очень много. Они научили меня слушать, а в последнее время и думать о музыке. Разве я могла предположить в 7-м классе, что через два года смогу два (иногда и три. — К. П.) урока подряд слушать Шостаковича или Прокофьева, когда я и «Рассвет на Москве-реке» Мусоргского воспринимала с трудом? Разве я могла предположить, что смогу говорить что-нибудь о произведении без предварительного разжевывания? Ну, а вернее, уроки музыки и «четверги» открыли для меня новый вид искусства — музыку».

Саша Бодров (16 лет): «До того, как у нас были введены уроки музыки, я музыкой не интересовался. Эти уроки помогли открыть мне мир музыки. Но не только это. На этих уроках (преимущественно в 9-м классе) мы затрагивали важные вопросы: исторические, а также те, что волнуют каждого человека. Вообще эти уроки расширили мой кругозор (не только музыкальный. — К. П.) и заставили многих заинтересоваться».

Лена Гордеева (16 лет): «Если начинать с 7-го класса, то прежде всего уроки музыки рассказали мне о том, что вообще существует музыка, целый мир музыки, разная музыка, все то, что до этого времени я представляла, насколько я помню, довольно смутно. И если бы я сама, может быть, пришла к музыке, заинтересовалась ею, то это произошло бы, наверняка, не тогда, а намного позже, и в этом первая и огромная для меня заслуга уроков музыки».

Затем, уроки мне дали возможность услышать очень много музыки, и музыки хорошей и интересной. На этих уроках я очень много узнала, услышала впервые... Я услышала такие произведения, которые стали моими любимыми. Почти все, связан-

ное у меня с музыкой, *шло от школы*. Несмотря на то что о произведениях, которые мне нравятся больше всего, и о моих любимых композиторах говорилось в основном в 7-м и 8-м классах, серьезное и какое-то очень новое отношение к музыке появилось у меня в этом году.

Уроки этого года научили задумываться меня над тем, почему мне нравится или не нравится то или иное в музыке. Но *самое главное я считаю в том, что эти уроки заставили меня поверить*, ну, что ли, доказали мне, что *музыка — это не что-то отвлеченное, оторванное от жизни и просто приятное, а вполне реальное, что ли, искусство, которое отражает свое время, даже конкретные события, что музыка связана с политикой и т. п.*».

Лена Аверина (16 лет): «Для меня уроки музыки имеют огромное значение. Главное — это то, что *я учусь думать больше и над большим. Огромную пищу для размышлений мне дают беседы на уроках. Я больше узнаю о жизни.*

Теперь я не представляю, какова бы могла быть моя жизнь без музыки. Но такой значимой она стала для меня не потому, что я учусь в музыкальной школе, главная заслуга принадлежит урокам музыки и «четвергам», этим трем годам «охмурения» меня музыкой.

Я узнала много интереснейших произведений, в которых мне так помогали разобраться предварительные рассказы. Я, кажется, стала лучше разбираться в музыке, *мне самой захотелось больше узнавать и делиться своими впечатлениями.*

Лучше узнала литературу, поэзию, живопись, историю. Стала воспринимать произведения искусства не вообще, а в тесной связи со временем.

Мила Шеленкова (15 лет): «Никакая музыкальная школа, никакие концерты не дали бы мне того, что я получила от уроков музыки. Эти уроки открыли мне Шостаковича, заставили меня совсем по-другому взглянуть на композиторов, которых я знаю, по-новому оценить их музыку. Вообще история развития музыки представляется мне несравненно яснее, чем раньше. Уроки советской музыки рассказали мне многое о жизни, об истории СССР, о советских людях. Мне кажется, что я стала глубже воспринимать музыку, лучше исполнять те произведения, что я играю.

Хочу надеяться, что мой музыкальный вкус стал тоньше. Несомненно, *уроки музыки повысили мою культуру* (общую. — К. П.). Я знаю многих музыкантов-профессионалов, имеющих лишь поверхностное представление о музыке, не входящей в круг их специализации: оркестранты не знают фортепианной музыки, вокалисты — инструментальной и оркестровой, пианисты — вокальной и симфонической. Я считаю, что музыкант обязан не только знать музыку, как свои пять пальцев, но также изучать и другие искусства.

Я хочу знать как можно больше, и уроки музыки, в первую очередь, учат меня этому».

Два последних ответа интересны тем, что показывают, как воспринимают подобные уроки начинающие профессионалы, что именно они им дают и насколько они целесообразны и для них, в частности. Следует отметить, что Лена Аверина и Мила Шеленкова до начала уроков в 7-м классе представляли собой типичных учениц музыкальных школ, не питавших к музыке какого-либо повышенного, что ли, интереса. Здесь было больше инерции, чем подлинного увлечения (в музыкальную школу поступили по воле родителей).

Ответ Жени Берега (15 лет) для меня особенно ценен: «И все же главное в наших уроках — это музыка. И если говорить о том, что дали мне эти уроки, то основное — это то, что они заставили меня не только учиться слушать музыку, не только полюбить ее, но и *помогли развитию самостоятельного мышления*. Когда я стал впервые вслушиваться в музыку, то искусств для меня не существовало.

К кино я относился с интересом, но пренебрежительно, театра я не знал, живопись не понимал. Была только литература, но я не считал это искусством. Говорили всегда «литература и искусство».

В общем уроки музыки приобщили меня к искусству».

Зина Завьялова (16 лет): «Прежде всего, конечно, уроки музыки научили меня слушать и понимать музыку. Теперь я лучше знаю музыку, полюбила ее и научилась относиться к ней серьезно. Это, во-первых, и это очень важно. Но это не все.

Музыка научила меня серьезному отношению к жизни вообще. Она открыла во мне какие-то новые черты, о существовании которых раньше я не подозревала. Мне кажется, что теперь чувства мои стали тоньше и глубже. Я стала относиться к себе строже и безжалостнее, а все это мне очень и очень поможет в жизни. Да и вообще за эти три года многое во мне изменилось в лучшую сторону, как мне кажется, и этому лучшему я во многом обязана урокам музыки».

Аня Печникова (16 лет): «Иногда задумываешься о том, как много в нашей жизни играют случаи. И при этом у меня всегда начинает прыгать в голове приятная мысль: «Как мне все-таки чертовски повезло! Интересно, какая бы я была без этой школы, классов, уроков музыки». Страшно и подумать, что я могла не знать то, что знаю, думать не так, как думаю сейчас. В общем, в мире много странного.

Мои 16 лет я могу разграничить на время до первых уроков музыки и после. *Уроки музыки меня, действительно, переломали, и я этому очень рада*. Они не только открыли для меня прекраснейшее в мире — музыку, притом научили новому восприятию ее (нам можно позавидовать: сколько мы открыли за три года); они открыли мне по-новому жизнь, заставили над многим

задуматься. У меня появилось желание как можно больше узнать и увидеть.

Эти годы останутся для меня счастливейшим временем, первыми моими ступеньками в другую жизнь. Я уверена, что с каждым годом все больше буду замечать в себе влияние этих уроков. Пока что я не полностью отдала себе отчет в своей перемене, а она есть, и очень большая».

Теперь суммируем ответы на вопросы:

Что вам нравится, что не нравится и чего недостает урокам слушания музыки?

Надо отметить, что не все ответили на эти вопросы. Одни не решились критиковать учителя, они написали, что им все нравится. Другие ограничились лишь перечислением того, что им нравится. Третьи вообще поставили прочерк. Но большинство все-таки не побоялись выступить с критическими замечаниями, отдав мне соответствующую дань уважения и признательности.

Вот некоторые итоги.

Как положительное ребята отметили:

- а) связь музыки с жизнью и другими видами искусства;
- б) возможность научиться понимать даже ту музыку, которую прежде отвергал и ругал;
- в) обсуждение произведений и возможность дать собственную оценку;
- г) уроки, которые вели ученики.

Что не нравится, чего недостает:

- а) доминирующая роль учителя. Мало свободы для собственных высказываний. Сначала надо слушать музыку, потом ученики обмениваются своими впечатлениями и в заключение выслушивают точку зрения преподавателя. Нужны диспуты;
- б) хотелось бы познакомиться с теми направлениями в музыке, особенно западной, которые известны лишь со слов учителя; не хватает обзорных уроков, знакомящих с легкими жанрами, опереттой и современным джазом;
- в) желательно привлечение к урокам актеров (урок «Колокола» Рахманинова);
- г) слишком много музыки Шостаковича и слишком мало Мясковского, Хачатуряна и Глиэра;
- д) после каждого урока необходимо делать перемену;
- е) нельзя давать два крупных произведения на одном уроке;
- ж) желательно избегать фрагментарной демонстрации произведений;
- з) не следует давать большого количества музыки без объяснений.

Как видите, недостатков набралось вдвое больше. Поскольку здесь высказано много противоречивого, необходимо во всем разобраться.

Начнем с диспутов. Мне кажется, что именно в этом вопросе у ребят самая большая путаница в голове. Ведь что предполагает диспут? Ну, прежде всего, наличие разных точек зрения на предмет разговора. Иногда они лишь дополняют друг друга, иногда взаимоисключают. Тогда приходится спорить и находить какое-то взаимопримиряющее решение. Ребята же под диспутом имеют в виду, в первую очередь, именно спор. Но при этом забывают о том, что его может и не быть, что это зависит не от учителя, не от них самих, а от того, какое впечатление на них произведет сама музыка. Так, помнится, по Девятой симфонии Шостаковича не было никаких разногласий, хотя и были высказаны различные взгляды. Но они не противоречили друг другу, а лишь расширяли и углубляли общее впечатление.

И еще один очень важный момент. Диспут нельзя проводить «на пустом месте». Его необходимо готовить. Если исполнить новое музыкальное произведение для людей, чьи музыкальные познания ограничиваются лишь сравнительно узким кругом произведений, то вряд ли получится диспут. Хотя не исключено, что слушатели выскажут ряд дельных замечаний. Просто низкий уровень знаний ограничивает возможности глубокого анализа, интересного разговора. И наоборот.

Именно поэтому я счел возможным дать слушать ребятам без объяснений Одиннадцатую симфонию Шостаковича, когда они уже имели достаточное представление о языке композитора и темах его творчества.

Вопрос о знакомстве с современной зарубежной музыкой, а также легким жанром, опереттой и современным джазом целиком зависит от количества часов, которыми располагает учитель.

А вот что касается демонстрации крупных сочинений фрагментами, то на одночасовых уроках этого нельзя избежать, а на двух- или трехчасовых это неизбежно в отношении опер. Кстати, в 9-м классе, помимо опер и обзорных уроков, почти все произведения давались целиком.

Итак, в начале июня 1965 года я расстался со своими девятиклассниками. Пришла пора подвести итоги трехлетней работы.

Ну, прежде всего, уроки в 7-м А, 8-м А, 9-м А доказали, что это возможно, что это совсем не утопия и далеко не предел мечтаний, что можно, используя накопленный опыт и обогащаясь новым, достичь значительно больших результатов.

1. Почти у всего класса, по крайней мере у подавляющего его большинства (75%), появился интерес к серьезной музыке (имеются в виду 24 человека 8-го А).

2. 65% общего числа учеников 8-го А научились внимательно слушать музыку, и не менее 60% полюбили ее и научились в ней хоть немного разбираться.

3. 50% бывшего 8-го А научились не только внимательно, сосредоточенно слушать, но и задумываться над услышанным, связывая его с жизнью и другими видами искусства, на основе уже накопленного опыта задумываться над тем, что именно им нравится и что не нравится в данном произведении, в творчестве данного композитора и почему; больше и глубже заинтересовались другими видами искусства, а также литературой, поэзией и историей, расширили свой кругозор и безусловно повысили свой общий культурный уровень;

открыли для себя в жизни много нового, ранее незамеченного; задумались над многими важнейшими жизненными проблемами, научились более серьезному отношению к жизни вообще.

4. По крайней мере, 35—40% учеников бывшего 7-го А, во многом благодаря именно урокам музыки (хотя не следует забывать о благотворном влиянии уроков и педагогов по другим предметам), получили начальные навыки самостоятельного мышления и по окончании 9-го класса представляли из себя контингент достаточно высококвалифицированных слушателей, читателей, зрителей, имеющих собственную точку зрения и умеющих ее грамотно, аргументированно изложить.

5. У подавляющего большинства ребят удалось сломить или значительно приглушить намечавшуюся или уже имевшую место тенденцию к высокомерному, неуважительному, снобистскому отношению к товарищам, менее сведущим в данном вопросе, с их точки зрения.

6. Если говорить о конкретных знаниях музыкальной литературы, то ребята получили довольно глубокое, хотя, может быть, по большому счету и не очень широкое представление о русской классической и советской музыке от Глинки до наших дней. В эту все-таки неполную историю нашей музыки не попали такие композиторы, как Серов, Балакирев, Кюи, Антон Рубинштейн, Калининков, Танеев, Лядов, Глазунов, Аренский. Значительно более краткой и, естественно, менее глубокой оказалась история западноевропейской музыки от Баха до Равеля, так как ей были посвящены только 45-минутные уроки в 7-м и 8-м классах. Поэтому, не говоря уж о совсем не затронутой добаховской музыке, музыке таких композиторов, как Гендель, Глюк, Вивальди, Рамо, Вебер, Россини, Доницетти, Бизе, Франк, Дебюсси и Пуччини, всей музыке XX века, даже те зарубежные композиторы, которым посвящались целые уроки, были представлены столь кратко, что ни о каком серьезном проникновении в мир их музыки, разумеется, не может быть и речи.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

Новый учебный год, новые классы (два 7-х), новые циклы уроков. Я не случайно подчеркнул слово «новые». Дело в том, что пока я занимался с 9-м классом, Александр Федорович начал вести уроки слушания музыки в 6-х. В каждом из них было в общей сложности проведено около 20 уроков. Так что на этот раз я принимал классы, уже подготовленные к слушанию серьезной музыки. Значит, весь цикл занятий надо было строить иначе, по-новому. Я решил положить в его основу исторический принцип. Необходимо было точно установить, с чего начинать и чем кончать, чтобы уложиться во времени. С 1965/66 учебного года все школы вернулись к десятилетнему обучению, поэтому рассчитывать на какие-либо дополнительные часы в 9-м классе не приходилось. Итак, в 7-х классах на весь курс за два года слушания музыки отводилось 64 академических часа.

Эти часы я распределил следующим образом. Уроки в 7-м классе в трех четвертях были посвящены классикам западноевропейской музыки (Моцарт, Бетховен, Шуберт, Шопен, Берлиоз, Лист, Шуман, Вагнер и Верди), а все оставшиеся уроки — русским классикам (Глинка, Даргомыжский, Мусоргский, Бородин, Чайковский, Римский-Корсаков, Скрябин и Рахманинов). Я сознательно ограничил круг композиторов. Невозможно уложить творчество Моцарта, Бетховена или Чайковского в один академический час. Отсутствие Баха в этом списке объясняется чисто субъективными причинами. Тогда я его боялся. Не знал, как доступно, просто и вместе с тем не примитивно рассказать ребятам об этом композиторе.

В общем, программа уроков особых трудностей не представляла. Проблема была в другом. За первые три года я убедился в том, что урок на одну тему в разных классах невозможно дублировать, ибо нет двух одинаковых классов. А мне приходилось иногда в течение дня на одном и том же музыкальном материале давать пять уроков в пяти разных классах (двух 6-х, двух 7-х и одном 8-м). И каждый раз по мере того, как менялся состав слушателей, вносились существенные изменения в рассказы об одном и том же музыкальном произведении, менялась методика урока. Так жизнь выдвинула проблему индивидуального подхода.

Индивидуальный подход. О нем вспоминают, лишь говоря об отдельных учениках. А он необходим не только по отношению к каждому человеку, но и для каждого конкретного класса, ибо и каждый класс — тоже индивидуальность.

Что мне было известно о 7-х классах, в которых предстояло провести очередной цикл уроков слушания музыки? Из 7-го А семеро были активными членами школьного КЛМ, из 7-го Б — один. Но, по крайней мере, половина из каждого класса (одни больше, другие меньше) бывали на отдельных «четвергах» и

музыки не чуждались. Кроме того, о всех учениках 7-го А у меня еще были и дополнительные сведения. Инга Васильевна Соколова, их классный руководитель и преподаватель литературы, постоянно знакомила меня с сочинениями и изложениями своих учеников. Надо признаться, что ребята писали хорошо, научились свободно выражать свои мысли. Почти в каждом сочинении чувствовалась яркая индивидуальность. Встречи с 7-м А я ждал с особым нетерпением. О том, что из себя представляет 7-й Б, я мог только догадываться.

Для того чтобы период знакомства прошел как можно быстрее, я на первом же уроке предложил ребятам и в том и в другом классе ответить на три вопроса:

1. Какого рода музыку вы любите и за что?

2. Ваши любимые композиторы и музыкальные произведения?

3. Что бы вы хотели услышать на уроках?

Вот как выглядит таблица, составленная на основе ответов на эти вопросы.

7-й А 7-й Б

Ответы на 1-й вопрос	Предпочитают серьезную музыку	24	18
	Предпочитают эстрадную музыку	5	8
	Любят и то и другое	4	4
	Воздержались от ответа	1	1
Ответы на 2-й вопрос	Число любимых композиторов, названных всем классом	31	14
	Число любимых музыкальных произведений, названных всем классом	50	20
Ответы на 3-й вопрос	Хотят услышать серьезную музыку, помимо любимых произведений	15	15
	Хотят услышать свои любимые произведения	10	7
	Хотят услышать эстрадную музыку	2	1
	Воздержались от ответа	7	8

Разница между классами очевидна. Добавлю к этому, что в 7-м А ровно половина учеников пыталась ответить на первый вопрос полностью, в меру сил аргументируя свое отношение к тому или иному роду музыки.

Поскольку три первых урока (посвященных Моцарту) прошли успешно, я даже отважился на эксперимент. Сначала в каждом классе слушали «Патетическую» сонату Бетховена в исполнении Святослава Рихтера. Затем был задан вопрос: «Понравилась ли вам эта музыка и что нового, по сравнению с известными вам произведениями Моцарта, рассказала соната Бетховена?» Привожу наиболее характерные высказывания:

7-й Б: «Я неоднократно слушала эту сонату, и она мне очень нравится».

«А мне не очень. Моцарт лучше».

«Мне очень понравились крайние части и не очень средняя. У Бетховена более напряженная, чем у Моцарта, музыка».

«Мне соната нравится. Даже очень. В ней есть твердость и героизм».

7-й А: «Соната мне совсем не понравилась. Уж слишком резкие переходы. Моцарт веселее. Его легче слушать. Бетховен своеобразен, конечно, но слушать его тяжело».

«В этой сонате изумительная вторая часть. Очень напевная. Ночь. Тихо вокруг. А первая часть мне не очень понравилась. Может быть, я ее не поняла. Моцарт более живой, более понятный. Его мысль легче уловить. У Бетховена то грусть, то радость. Это много переживший и понявший человек. Он иначе, чем Моцарт, воспринимает мир».

«У Моцарта даже в Реквиеме есть что-то светлое. А в этой сонате даже переходы от тяжелого не такие светлые. Здесь больше горя. Оно сильнее».

«Это героическая трагедия. У Моцарта печаль тихая. А у Бетховена музыка яростная».

«Бетховен ищет моцартовской легкости, но это не всегда ему удается. У Моцарта нигде нет отчаяния. У него все более плавно и нежно».

«У Моцарта радость — безоблачная, у Бетховена — героическая. Она сочетается с печалью. В первой части — буря. *Финал тоже тревожный. Попытка подавить грусть.* Моцарт спокойнее и светлее. Светлее и в грусти, и в тревоге».

«*Моцарт может вызвать даже слезы, но никогда не может вызвать на борьбу. Бетховен суровее и мужественнее, хотя и не всегда.*»

Разумеется, эти высказывания говорят сами за себя. Меня порадовала активность ребят; ведь большинство из них, особенно в 7-м А, разговорились, как только они получили повод и возможность высказать свои мысли. В общем эксперимент себя оправдал. Оказалось, что 7-й А способен на самостоятельное сравнение нового с ранее слышанным и оба класса могут иногда воспринять музыку без предварительного объяснения. Отмечу также, что «Патетическая» соната в этой записи звучит 18 минут (!).

Весь октябрь в 7-х классах мы слушали симфонии Бетховена. Я остановил свой выбор на Пятой, Шестой и Девятой. На большее не было времени, а эти три произведения давали довольно широкое представление о великом симфонисте.

Я начал с того, что подвел итоги урока, посвященного «Патетической» сонате, кратко рассказал о жизни Бетховена в период с 1799 по 1807 год. Остановился на истории создания Пя-

той симфонии. Свой рассказ я сопровождал демонстрацией фрагментов записи.

Мы часто легко произносим высокие слова, забывая об их истинном смысле и ответственности, которую берем на себя, когда повторяем их. «Я схвачу свою судьбу за глотку!» — сколько раз повторяли мы эти слова Бетховена. Я хотел, чтобы, прослушав Пятую симфонию, ребята задумались над тем, что это значит на самом деле.

На следующем уроке Пятая симфония звучала целиком. До конца урока оставалось минут 10, и некоторые ребята успели поделиться своими впечатлениями, мыслями. И хотя мысли эти были не очень интересными (никто из них не воспринял симфонию целиком, отдав должное лишь отдельным ее частям), ребятами я остался доволен. Оба класса с неослабным вниманием слушали музыку (33 минуты!). Опыт с Пятой симфонией Бетховена себя оправдал. Он доказал, что с этими ребятами можно и нужно свободнее экспериментировать.

На уроках, посвященных Моцарту и Бетховену, несмотря на отдельные просчеты, удалось добиться главного: большинство ребят стало серьезнее относиться к музыке.

Из уроков второй четверти, посвященных романтикам (Шуберту, Берлиозу, Листу и Шопену), стоит выделить второй урок (из двух уроков, посвященных Шопену). На нем без предварительного рассказа звучала Соната си-бемоль минор. Привожу самые типичные высказывания ребят.

7-й Б: «Вообще-то понравилось. Кто-то очень старый прикован к постели. Спокойная музыка — это хорошие сны. Тревога. Смерть».

«Музыка мне понравилась. Только мрачная она. Очень. Умер человек. Середина похоронного марша звучит как воспоминание о хорошем человеке. Вся соната звучит очень скорбно».

«Не все так мрачно. Скорбь только в третьей части».

«Мне понравилось. Жил человек простой, обыкновенной жизнью. Было и плохое и хорошее. Предчувствие смерти. Смерть».

«Умирает кто-то. Тоска по умершему. Протест».

«В первой части есть какие-то надежды, а остальные беспробудные».

7-й А: «На меня сильное впечатление произвели две последние части. Умирает больной. Похороны. Близкие друзья умершего. Одинокий друг. Горная речка. Самоубийство».

«Добрая печаль. Воспоминания о прожитом и хорошем. Все прошло и никогда не вернется. Отчаяние».

«Это не просто смерть, а гибель в борьбе. Гордость плюс горечь, но не отчаяние. Смерть после подвига».

«Умер не человек, а то хорошее, что в нем было».

Очень неожиданный поворот мысли для четырнадцатилетней девочки! Оказывается, и в таком возрасте человек может глубоко почувствовать и воспринять скорбную музыку Шопена.

Эти ответы показали, что многие ребята, прежде всего в 7-м А, начинают постепенно отходить от сюжетного восприятия музыки, все больше и больше вникая в ее суть.

Я дал ребятам возможность еще раз услышать финал сонаты Шопена, а потом предложил: «Попробуйте объяснить, как вы понимаете его и почему он так короток (около минуты)». Вот ответы:

«Это попытка забыть смерть».

«Скорее сомнения. Зачем живу на свете? Может быть, самоубийство?»

«А жизнь продолжается. В музыке — непрекращающееся движение».

«Человек в горе. Одиночество в толпе».

Удивительный все-таки получился тогда урок в 7-м А! До сих пор о серьезных явлениях говорил только я. Наконец-то к разговору стали подключаться ребята. И небезуспешно. 45 минут размышлений о жизни и смерти. Время от времени такие уроки просто необходимо проводить. И неважно, какой именно предмет послужит поводом для подобного разговора: литература или история, география, а может быть и физика. Важно, чтобы ребята постепенно отвыкали от бездумного отношения к жизни. В 7-м классе пора их учить видеть сложности жизни, учить анализировать, сопоставлять, объяснять философские проблемы. С этой точки зрения второй шопеновский урок, безусловно, удался.

Перед каникулами ребята получили домашнее задание — написать сочинение на одну из следующих тем:

1. Как, когда и что открыли вы для себя в мире музыки?

2. Кто из композиторов в настоящее время вам ближе всех и почему?

3. Какие музыкальные произведения сейчас вам ближе всего и почему?

4. Мое отношение к музыке.

Наконец, сочинения написаны. И опять они наполнены сведениями, столь необходимыми и интересными, что над ними стоит подумать.

Ю р а Т и х о в. 7-й Б. «Мое отношение к музыке».

«Мира музыки я для себя не открывал или во всяком случае ничего такого не заметил. Я даже мелодию могу запомнить только по словам (песни). Когда я слушаю музыку, меня обычно не интересует ее автор, да и сама музыка тоже, за редкими исключениями. Однажды я был на школьном вечере Баха. Не помню, что это было, но помню, что слушал с большим внима-

нием. Несколько дней я находился под впечатлением услышанного. А потом все это забылось...

Серьезной музыки я просто не понимаю. Родители хотели учить меня музыке, но в раннем детстве я перенес почти полную потерю слуха, да и сейчас он у меня полностью не восстановился. Музыке меня учить не стали, и, я думаю, это к лучшему, так как я все равно не испытываю к ней интереса. Мне говорят, что я сам лишаю себя большого удовольствия своим нежеланием понимать музыку. А я то же самое думаю о людях, не умеющих водить мотоцикл...»

Юрино отношение к музыке ясно. Правда, это не облегчает задачи учителя. И дело здесь не только в частичной потере слуха. Дело в другом. Юре просто не хватает элементарного терпения и постоянного опытного наставника. Иначе Юра не отошел бы от музыки после вечера, где он услышал Баха и был под сильным впечатлением от этой музыки в течение нескольких дней. Но этот благоприятный момент упустили. Возможно, таких случаев было несколько. И у Юры сложилось твердое убеждение, что серьезная музыка не для него. Чувствуя себя в какой-то степени ущемленным, он стал искать себе оправдания (пример с мотоциклом). И тут его понять можно. Беда только в том, что Юра сравнил несоизмеримое: искусство нельзя сводить к одному удовольствию. Искусство — и средство познания мира, и художественная оценка его человеком.

Светлана Кабакова. 7-й Б. *«Мое отношение к музыке».*

«Серьезную музыку я не всегда понимаю. Если рассказывают о музыкальном произведении, которое мы должны услышать, то мне легче слушать эту музыку. Когда я слушаю музыку с комментариями, то мне ее слушать тоже легче и я ее понимаю. Но если я слушаю музыку без комментариев, то совсем ее не понимаю. Музыка, изображающая грозу, бурю, очень тревожная. Но ее можно понять. Ведь это именно гроза, буря! А не мелкий дождичек. Если серьезная музыка очень долго длится, то я устаю ее слушать. Мне тяжело слушать такую музыку. Может быть, из-за того, что я люблю больше слушать легкую музыку, чем серьезную».

Все, что написала здесь Светлана, очень типично не только для половины ее класса (как минимум!), но и для подавляющего большинства учащихся общеобразовательных школ. На этот средний уровень восприятия серьезной музыки и были рассчитаны первые уроки.

Василий Молочков. 7-й Б. *«Мое отношение к музыке».*

«До 6-го класса я музыкой особенно не увлекался. Вернее, я ее не понимал. К примеру, не мог сказать, хорошее это произведение или плохое, нравится оно мне или нет. Это относилось к серьезной музыке. Что касается эстрадной, то я любил

(да и сейчас не откажусь) послушать Ива Монтана, Эдит Пиаф. Но я хочу поговорить о серьезной музыке. О музыке Баха, Моцарта, Шуберта, Бетховена, Шостаковича. Но как же вошла в мою жизнь серьезная музыка?

Началось все со знакомства с произведениями Моцарта в школе. С первого же прослушивания я полюбил его. Возможно потому, что он был первым серьезным композитором, которого я услышал. Нравится мне его музыка. Какая-то легкая, нежная и очень симпатичная. Наибольшее впечатление на меня произвела «Маленькая ночная серенада».

Ну, а самым значительным произведением, которое я слушал, была, конечно, Девятая симфония Бетховена. Такого я не слышал, да, думаю, и не услышу. Что касается современных композиторов, к примеру, Шостаковича, то его произведения мне слушать довольно трудно. Слушал я его Тринадцатую симфонию. Музыка понравилась. Но я ее все-таки полностью не понял.

Что же касается опер, то из них мне нравится цикл Вагнера «Кольцо Нибелунга», который меня очень заинтересовал своим содержанием. Да и музыка мне сильно понравилась. Она какая-то особенная. Сразу привлекает внимание.

После прослушивания различных произведений я понял, как много терял, не зная и не слушая классической музыки. Она меня захватила, закружила, завлекла. Больше всего мне нравятся такие произведения, в которых слышится что-то зовущее, серьезное и даже немного грозное, а иногда проскальзывают грустные и лирические нотки. Такими произведениями являются, по моему мнению, «Неоконченная симфония» Шуберта и Пятая симфония Бетховена.

Когда я слушаю музыку, о которой говорил выше, то забываю обо всем. И настроение поднимается. И хочется слушать еще и еще».

Любопытно, что благодаря этому сочинению я обратил внимание на Васю. Меня порадовало такое серьезное отношение к музыке. Здесь мы видим явное становление музыкального вкуса, выработку определенных критериев. Да и подбор любимых композиторов уже не носит случайный характер.

Приведу еще только два сочинения, абсолютно не типичных и весьма своеобразных. Оба написал Миша Лужков, самый оригинальный из всех учеников, с которыми мне только приходилось встречаться. Все, что делал Миша, поражало меня своей удивительной естественностью. Сказать, что он выделялся особым уровнем развития, нельзя. Особенность Миши Лужкова в том, что он почти все делал не по правилам, не так, как другие, а искал и находил какие-то свои, совершенно оригинальные решения. И все это не ради оригинальничания, попытки любыми средствами выделиться, обратить на себя внимание. Просто иначе он не мог. В этом его сущность.

Это вступление понадобилось для того, чтобы читатель без предубеждения и с полным доверием отнесся к тому, что написал Миша. Первое сочинение было написано им в 13 лет. Называлось оно *«Как я открыл для себя додекафонную музыку»*.

«На одном из музыкальных «четвергов» я слышал лекцию о зарубежной музыке XX века, о Новой Венской школе: о Веберне, Шомберге (Шёнберге. — К. П.) и Берге. Шомберг — родоначальник Новой Венской школы — изобрел додекафонную систему. Его музыку не признавали: слушателям она была непонятной, казалась неестественной. Поэтому, слушая музыку этих композиторов, я готовился к чему-то необычному. Вначале мы слушали произведение Веберна («Пять пьес для квартета» соч. 5. — К. П.). Эта музыка ложилась на слух, и в ней не было ничего необычного. Потом мы слушали произведение Шомберга «Свидетель из Варшавы». Это гневный протест против фашизма. Очень понравилась твердая, напряженная мелодия, хорошо сочетающаяся с текстом, повествующим о злодеяниях фашизма. Затем звучало последнее произведение Шомберга «Современный псалом». Это божественная, таинственная и уже немножко фантастическая музыка. И под конец звучит вторая часть (точнее, вторая половина. — К. П.) струнного секстета «Ночь просветленная» — одно из ранних произведений Шомберга, свободное от додекафонной музыки. Несмотря на то что додекафонная музыка мало чем отличается от обычной музыки, все-таки какая-то незаметная разница есть. Это я почувствовал, когда услышал «Ночь просветленную», очень приятную мелодичную музыку. Неделью после этого я находился под впечатлением музыки Арнольда Шомберга».

Это короткое сочинение я перечитал несколько раз, каждый раз делал для себя какие-то новые открытия. Оно писалось три месяца спустя после того поразившего Мишу вечера. Просто удивительно, что он ничего не забыл. Имя Шёнберга он слышал тогда впервые и не знал даже, как оно пишется. Но как он запомнил и почти ничего не перепутал из двухчасового потока абсолютно новой для него эстетической информации?

Ну, разве не странно, что не искусственному в музыке тринадцатилетнему мальчику, не имеющему понятия об атональной музыке, «Пять пьес для квартета» Веберна не только не показались необычными, но и вообще были восприняты как самая обыкновенная музыка? Забавно, что утром того же дня, когда Миша услышал нововенцев, он заполнил свою первую анкету о музыке. На вопрос: *«Какого рода музыку вы любите и за что?»* — он ответил так: *«Мне нравится балетная музыка. Особенно «Лебединое озеро». В этом балете очень нежная мелодия»*.

Нежная мелодия — и Веберн. Как это совмещается? На последний вопрос: *«Что бы вы хотели услышать на уроках музыки?»* — дан такой ответ: *«Реквием Верди, Болеро Равеля, Четвер-*

тую симфонию Чайковского, музыку Украины, Таджикистана, Узбекистана и Азербайджана».

Ограничься Миша украинскими народными песнями, вопросов, наверное, не было бы. Дальнейший же перечень просто сбивает с толку. Но Миша не оригинальничал, он написал то, что действительно его интересовало.

Говоря о «Свидетеле из Варшавы», Миша пишет: «Очень понравилась твердая, напряженная мелодия...». Для человека, чей музыкальный вкус воспитан на нежных мелодиях «Лебединого озера», такое явление очень странно. Любители музыки, со средним запасом знаний, а у Лужкова не было тогда особых оснований претендовать на большее, вообще не слышат никакой мелодии ни у Веберна, ни у Шёнберга, ни у менее сложных композиторов XX века.

Но, пожалуй, больше всего меня удивил вывод, сделанный Мишей о «незаметной разнице» между додекафонной и обычной музыкой. Когда я сказал Мише, что слово «незаметная» в данном случае не очень удачно, он стал настаивать на своем и пояснил почему. Оказывается, он готовился услышать у новых венцев нечто, на музыку совсем не похожее, а услышал «нормальную музыку, только внешне совсем другую, не столько приятную и мелодичную, но очень сильную».

Второе сочинение Миши и Лужкова опять показало богатый духовный мир этого подростка, объяснило многие его особенности. Сочинение называется так: *«Что я понимаю и что мне нравится в музыке»*.

«Я понимаю легкую, оперную и балетную музыку. Камерная и симфоническая хуже доходит до меня. Слышал также и гвинейскую музыку. Я был на концерте гвинейского ансамбля танца. Гвинейские танцы нельзя сказать исполняются под музыку, но под мерные удары тамтама, зато песни исполняются под музыку, под гитару. Певец гнусавым голосом тянул песню. Это больше походило на тоску, чем на торжественный лад. Вот и все, что я запомнил из гвинейской музыки. *Наверно, у гвинейцев существует свой музыкальный вкус.*»

Из кинофильмов самые музыкальные, по-моему, индийские. Особенно индийские инструменты. Мне запомнился один с нежным плачущим звуком и приятной мелодией, а также индийские песни. Своим колоритом и сильно отличающейся протяженностью мелодии от европейской — они мне очень нравятся.

Из оперной музыки мне очень нравится отрывок из оперы Вагнера «Валькирия» — «Полет валькирий». Бешеный ритм музыки созвучен с прекрасным пением. Эта музыка побуждает на что-то героическое, мужественное.

Нравится балет «Лебединое озеро» своей светлой, чистой музыкой. Особенно хорошо пробуждение на озере во втором акте, возникает светлое, радостное чувство. Отдаленно похож на «Лебединое озеро» балет «Фрески» Богуслава Мартину своей

нежностью звуков. Это какие-то туманные фантастические видения. Я слушал произведение конкретной музыки — балет «Хиросима». Эта музыка напрягает и передает ужас хиросимской катастрофы неясными криками и звуками. *Когда слушаешь эту музыку, то переживаешь состояние, в котором находился летчик, сбросивший бомбу.* Его душат кошмары, галлюцинации».

К сожалению, на этом сочинение обрывается. Но и того, что написано, достаточно, чтобы понять главное, что отличает Мишу от его сверстников. Миша сохранил удивительную, свойственную маленьким детям и с годами обычно безвозвратно утрачиваемую способность воспринимать мир непосредственно. Поэтому его рассуждения о гвинейской и индийской музыке не оставляют сомнений в том, что его могут интересовать и таджикская, и узбекская, и азербайджанская музыка, как и музыка любого народа на земле. Просто его интересует *всякая* музыка вообще. Он далеко не всеяден. Гвинейской музыки *для себя* не принял. Но это не помешало ему сделать вывод о том, что, «наверно, у гвинейцев существует свой музыкальный вкус».

Меня бесконечно трогает в нем ничем не ограниченная тяга к новому, неизвестному, непонятному и непонятому. Так, он идет на спектакль Нового балета города Праги, смотрит современные балеты. Он идет и на концерт ансамбля гвинейского танца, стремится расширить свои представления о любой музыке.

А больше всего меня порадовало, что Миша научился *понимать* музыку (слушать ее он научился давно и, наверное, сам). То, что он не увидел, как летчик сбрасывает бомбу, а *«пережил состояние летчика, сбросившего бомбу»*, — и есть *подлинное понимание музыки*.

Подведем некоторые итоги.

В лучших сочинениях 7-го Б прежде всего надо отметить осмысленное отношение к жизни вообще и к музыке в частности. Так, Лёне Радкевичу не все дается сразу. А он не спешит с выводами. Не приемля Второй фортепианный концерт Прокофьева после первого знакомства с ним (по радио), он не говорит, что это вообще негодная музыка, четко проводя грань между своим неприятием музыки и ее объективной ценностью: «Я слышу только набор звуков» (а не «это набор звуков») и «Я не понимаю Второй концерт Прокофьева, не всего Прокофьева, а Второй концерт». Никакой категоричности суждений. Это отличительная черта целого класса. А Лёне впоследствии именно это качество позволило оценить и полюбить и Второй фортепианный концерт Прокофьева, и многие другие произведения, которые на первых порах он не принимал.

Из 32 сочинений 7-го Б три приведенных мной — самые показательные. В принципе во всех остальных есть хоть что-то ин-

тересное, хотя бы с педагогической точки зрения. В этом классе у всех без исключения есть минимальный интерес к серьезной музыке, хотя класс и типично средний. Класс добрый, послушный, доверчивый, но требующий постоянного к себе внимания. Как только ребята перестают это чувствовать, ими становится трудно управлять. И не так просто вновь завоевать утраченное доверие. От учителя требуется очень умелое сочетание ласки и строгости, и в зависимости от обстановки должно доминировать либо то, либо другое. Самое главное — заинтересовать, заставить слушать музыку как можно больше ребят. Когда абсолютное большинство слушает, урок проходит нормально. Меньшинство немедленно подчиняется большинству. Помню, как-то заболел один из учителей и мне пришлось провести дополнительный урок слушания музыки. Когда ребята узнали о замене, ответили дружным «ура!», будто их отпускали с урока, а не заменяли один другим. Приятно было вдвойне, потому что заменялась не контрольная и не нелюбимый какой-нибудь предмет, а урок преподавателя, которого очень любили и уважали. К тому же на дворе еще стояла хорошая погода и соблазн погулять был достаточно велик.

Я так много внимания уделил характеристике 7-го Б потому, что класс этот очень средний, во многом типичный, и тем, кто попытается проводить уроки слушания музыки, скорее всего придется иметь дело с подобным классом.

От сочинений 7-го А я, признаюсь, ждал многого. Но меня ждало разочарование. В силу различных причин сочинения 7-го А оказались значительно ниже обычного для этого класса уровня, хотя один сюрприз меня все-таки ожидал. О нем речь впереди, а пока просмотрим некоторые сочинения.

Игорь Семин. 7-й А. *«Неприятные размышления о себе и музыке».*

«В первый раз я занялся музыкой в позапрошлом году: пошел на концерт в школьный клуб. Говорили, что концерт будет отличным, что будет играть гениальная пианистка (это был концерт Марии Вениаминовны Юдиной. — К. П.), что она с большими странностями.

Когда она вышла на сцену, то оказалось, что это женщина преклонного возраста и не из худых. Она все время старалась казаться необычной, странной, что выходило у нее далеко не прекрасно. Она стала читать стихи и читала их до тех пор, пока у меня не кончилось терпение. И я ушел. Я пытался еще несколько раз посещать концерты, но не мог понять музыки.

Я и сейчас не понимаю по сути музыки: мне трудно сосредоточиться. В голове мелькают мысли о посторонних вещах (что такую-то задачу можно решить так, что к следующему уроку на перемене нужно выучить параграф, что завтра в школе трудный день...). Вдруг я спохватываюсь и начинаю слушать музы-

ку, но меня не надолго хватает, и я опять начинаю думать о постороннем.

Вот почему вопрос, о чем написать сочинение по музыке, поставил меня в тупик. В самом деле, что я могу сказать о серьезной музыке? Что мне под нее легко думать о постороннем? Что иногда, если прислушаться к ней, то можно впасть в меланхолию? Наконец, что я не могу почувствовать себя на уроке музыки в своей тарелке и, пока все слушают музыку, я перепробую все мыслимые и немыслимые позы на стуле? Вот и все, что я могу сказать. Прошу извинить меня за вздорное сочинение. Я понимаю, что вам неприятно читать его. Но на то эти мысли и есть неприятные.

Я знал Игоря Семина всего один учебный год. После 7-го класса он перешел в математическую школу. Этот очень способный мальчик отличался поразительным иммунитетом к гуманитарным дисциплинам и ко всем видам искусств без исключения. Какой-то редчайший экземпляр «физика» (в смысле не «лирика») в его чистом виде. Но с одним очень ценным качеством: никакой категоричности в суждениях. И еще одно большое достоинство. Чувствуя свою какую-то ущербность в том, что не воспринимает музыки, которая нравится многим его товарищам, он не озлобляется, не ищет самооправдания, не пытается кого-либо обвинить в сложившейся ситуации. Игорь просто не знает, как измениться, и это его ужасно тяготит. Конечно, ему можно посочувствовать, но жалеть его не надо. Таких людей жалость унижает. Я в него очень верю. Время и разум должны сделать свое дело. Возможно, что уже теперь Игорь с улыбкой прочел бы свои «Неприятные мысли...».

Т а н я М а л ы г и н а. 7-й А. «Мое отношение к музыке».

«Часто приходится слышать: «я не поняла» или «я поняла эту музыку». Я нахожу, что понимать музыку нельзя. Ее можно уметь слушать. Если тебе музыка доставляет наслаждение, значит, ты просто сумел ее услышать так, как это надо. Люди, которые говорят, что понимают музыку, просто слышат ее так, как это хотелось бы композитору (увы! не столь часто. — К. П.). Другое дело, если музыка или, если так можно выразиться, каркас музыки, то, на чем она строится, не нравится. Я не могу слушать музыки, которая мне не нравится. А музыку, которая мне нравится, я слушаю, не затрачивая никакой энергии. Это, например, Реквием Моцарта».

В этом отрывке налицо принцип оценки музыкального произведения. Все подчинено чисто субъективным чувствам и сиюминутному настроению. Но сколько при такой постановке вопроса прошло мимо нее? «Не нравится — не воспринимаю». Воспринимать-то как раз необходимо уметь. Именно *воспринимать*, что совсем не означает *принимать* и тем более *любить*. К любому явлению мы как-то относимся: оно нам либо нравится, либо не нравится, либо оставляет нас равнодушным (это тоже

отношение).. Но ведь, независимо от нашего субъективного отношения, каждый предмет, каждое явление, событие существуют объективно, сами по себе, и им нет ровно никакого дела до нас и того, что мы о них думаем. Поэтому тут простым отрицанием (не воспринимаю — и все) не обойдешься, особенно если та область знания, к которой относится предмет разговора, тебя интересует, и тем более если она тебе дорога. Но, как ни парадоксально, чем старше человек, тем труднее перебороть в нем, по-видимому, с детства укоренившийся стихийный субъективный идеализм. Видимо, задача состоит в том, чтобы сызмальства не дать развиваться малейшим росткам эгоизма и эгоцентризма.

М а ш а Б о ч а р о в а. 7-й А. «Бетховен — Патетическая соната».

«I. Человек спит, и ему снится что-то очень хорошее, и он счастлив во сне. Вдруг он просыпается, еще что-то осталось от сна, и он вспоминает отчетливо все, что видел.

Каждый день мимо него проходит другой человек. Этот другой веселый, с ним всегда его друзья, а у грустного человека нет друзей, и он хочет быть вместе с веселым, но тот даже не знает о его существовании. Грустному снилось, что он вместе с веселыми людьми, но он проснулся и понял, что все это сон. И ему стало очень жаль, потому что этот сон он часто представлял себе наяву.

Он закрыл глаза. И вдруг опять вместе со всеми закружился и забыл про все. Снова проснулся, и снова стало ясно, что это сон. Он представляет себе отдельные картины, моменты, на секунду забывается и опять возвращается к действительности.

II. В лесу тихо. Там ходит грустный человек и все никак не может забыть свой сон. Он долго-долго бродит, останавливается и опять идет.

III. Но что-то светлое блеснуло. Очнулся грустный человек и видит: ему навстречу идет веселый человек. Веселый не знал грустного, но будто кто-то ему все про него рассказал: про его сон, про его тоску. И они взялись за руки и закружились. Солнце слепило им глаза, дул ветер, а они все кружились и кружились. И оба были рады, что, наконец, встретились. Но первая радость прошла. Они ходили по лесу и разбирались друг в друге. И грустный человек узнал, что *веселый — вовсе не веселый, а даже очень грустный, когда он один.*

— Как жалко, что ты тоже грустный!

— Ну, ничего. Значит, мы друг друга пойдем и будем вместе!

И опять закружились над лесом».

Поразительно, что при детскости общего тона — это совсем не детские мысли. Начав читать это сочинение, я тут же подумал: «А причем здесь Бетховен?» Затем стал внимательно следить за ходом Машиных мыслей. Место, выделенное курсивом, перечитал несколько раз. Потом прослушал пластинку («Пате-

тическую» сонату Бетховена исполнял Святослав Рихтер). Я целиком отдался этой, уже столько раз слышанной музыке! А потом... Еще раз перечитав сочинение Маши, удивился, насколько эта 14-летняя девочка глубже и интереснее меня восприняла музыку Бетховена. Вспомнил и то, что многие ребята, говоря о финале сонаты, подчеркивали, что это совсем не веселая музыка, что это лишь «попытка что-то изменить» и вера «во что-то очень хорошее, но, может быть, невозможное». Веселый оказался грустным. А я поддался чисто внешнему впечатлению. Потом, еще раз перечитав сочинение, я убедился, что музыка сонаты прекрасно сочетается с текстом сочинения, что между ними нет противоречия, что они созвучны по настроению. Для меня это сочинение явилось неожиданным и, возможно, даже самым большим откровением того учебного года.

Некоторые итоги первого полугодия в 7-м А. Из 34 человек лишь один оказался «неподдающимся».

7 человек еще плохо воспринимали музыку на уроках, но учителю не мешали.

19 человек составили группу, получивших от слушания музыки даже удовольствие, но мало проявивших свое к ней отношение.

Оставшиеся 7 человек составили авангард класса — мою основную опору.

Когда в классе 26 человек из 34 с достаточным интересом и уважением относятся к музыке, проводить в нем уроки — наслаждение.

Уроки в 7-х классах дальше шли на уже установившемся хорошем уровне. В конце третьей четверти мы перешли к русской музыке, посвятив ей 40 часов. Дирекция школы пошла мне навстречу и разрешила на будущий год, когда эти классы станут 8-ми, проводить два урока подряд. Сдвоенные уроки дали возможность показать полностью многие лучшие произведения великих классиков русской музыки. Главное внимание было уделено урокам, посвященным Чайковскому. Их было пять. Первый сначала мог произвести странное впечатление. В моем рассказе об спере «Евгений Онегин» Чайковский вдруг ушел на второй план. Вот как это происходило.

Я начал с того, что, как это ни странно, но многие в первую очередь знакомятся с оперой «Евгений Онегин», а затем уже с романом Пушкина. Бывают случаи, когда великое произведение Пушкина по сути дела и вовсе не знают. Вся суть романа сводится к интриге, отраженной в опере, плюс несколько описаний природы («Зима! Крестьянин торжествуя...», «Гонимы вешними лучами...», «Вот ветер, тучи нагоняя...»), знакомых еще по начальной школе. Впрочем, эти описания иногда воспринимаются как самостоятельные пушкинские стихи, к роману отношения не имеющие.

Для того чтобы все поставить на свои места и чтобы ни в коем случае не впасть в другую крайность и не скатиться к отрицанию этой оперы, имело смысл прежде всего обратиться к истории ее создания. Ведь первоначально мысль об опере на сюжет пушкинского романа показалась Чайковскому странной, но позже увлекла его. Понимая, что необъятного не обнимешь, Чайковский собирался назвать оперу «Татьяна Ларина». Осуществив композитор свое намерение — и сразу был бы снят целый ряд упреков в адрес его произведения. По существу у Чайковского и получилась «Татьяна Ларина». И Татьяна в большей степени, чем Онегин, стала главным действующим лицом. Может быть, самое важное отличие оперы от романа в том, что это абсолютно разные по своему духу и структуре произведения. У Пушкина — роман в стихах, у Чайковского — «лирические сцены». Имел ли Чайковский право на столь сильную трансформацию поэтического первоисточника? Да, ибо создал совершенно новое, качественно новое произведение, очень высокое по своему художественному уровню. Но произведения эти отнюдь не идентичны и одно другое не заменяет. Их надо знать оба. И мы стали слушать фрагменты из оперы, перемежая их чтением отрывков из романа. Получился такой монтаж:

Вступление к опере.

Глава III (строфы VI—IX; XVI—XXI; XXXI по письму Татьяны включительно). Сцена письма Татьяны из оперы.

Глава IV (I—XVII). Сцена в саду из оперы.

Глава II (VI—X, XX—XXIII) и глава VI (XIX—XXII). Ария Ленского перед дуэлью.

Глава VI (XXXVI—XXXIX), глава I (I—XVII), глава VIII (XII—XXIII и XXVIII—XXXII). Заключительная сцена (7-я картина оперы).

Глава VIII (VLVI и XLVII).

Я не случайно кончил не оперой, а романом, обратив внимание ребят на принципиальное различие между финалом оперы: «Позор! Тоска! О, жалкий жребий мой!» — и совсем далекими от банальной мелодрамы заключительными строками восьмой главы романа Пушкина.

Отношение слушателей к Чайковскому — вопрос сложный.

В нашей стране Чайковский самый популярный композитор. Тем не менее я абсолютно убежден в том, что популярность эта совсем не тождественна глубокому знанию и подлинному пониманию. Все дело в том, что музыка Чайковского благодаря своей мелодичности и внешней привлекательности доступна самым разным кругам слушателей. Недаром среди людей, мало сведущих в музыке, широко распространено мнение, что «у Чайковского все всегда хорошо, не в пример другим», и композиторы XX века должны взять Чайковского за эталон.

Мой десятилетний опыт работы в школе и семнадцатилетний редактора музыкальных радиопередач дает мне право утвер-

ждать, что широкий круг слушателей знает не более десяти произведений Чайковского, причем знает чаще всего отрывки из опер и балетов, реже симфонических и камерных произведений (например, «Танец маленьких лебедей», арию Ленского, начало и финал Первого концерта для фортепиано с оркестром и т. д.), а не всю оперу или балет; что в музыке Чайковского большинство прежде всего ищет легкости, внешней приятности, не заставляя себя глубоко ее переживать, а тем более думать о ней. Когда слушатель более подготовлен, когда для него существуют творчество Баха и Генделя (а не только известны их имена), симфонии, концерты и сонаты Гайдна, Моцарта и Бетховена, сонаты и симфонии Шуберта, оперы (а не только популярные фрагменты) Вебера и Вагнера, сонаты Шопена и Листа, крупные камерные произведения и симфонии Шумана и Брамса, оперы Мусоргского, — тогда и Чайковского он будет любить не только за «Сентиментальный вальс» или «Танец маленьких лебедей» и даже не за весь Первый фортепианный и Скрипичный концерты, а за три последние симфонии и «Пиковую даму». В этом принципиальная разница.

Вот почему Чайковского еще надо было открыть моим ребятам, показать, что и его музыка не так проста для понимания, и в ней надо уметь разобраться.

Урок, посвященный Четвертой симфонии, и должен был быть тем ключом, который бы открыл ребятам нового, мало известного им Чайковского, того, кто и стал славой и гордостью русской музыки. Я начал свой рассказ с того, как появилась в творчестве композитора тема, ставшая для него впоследствии основной, — *тема Рока*; какой путь она прошла от первых симфонических произведений — увертюры «Гроза» и поэмы «Фатум» — до Четвертой симфонии. Затем, изложив историю создания симфонии, я стал читать ее авторскую программу, перемежая чтение демонстрацией основных музыкальных тем и фрагментов каждой части.

После перемены мы слушали симфонию целиком (8-й А — великолепно, 8-й Б — в целом хорошо).

В 8-м А я пошел на эксперимент. Поскольку Четвертую симфонию слушали прекрасно, можно было рискнуть и дать им Пятую без какой-либо предварительной подготовки. Пусть сначала слушают, а потом сами рассказывают под свежим впечатлением от услышанного. И я включил запись оркестра Ленинградской филармонии под управлением Евгения Мравинского. После перемены начался обмен мнениями. Вот запись впечатлений ребят от того урока, сделанная мной.

— В Пятой симфонии человек борется сам с собой, со своим характером. Здесь не судьба, не Рок, а его второе «я».

— Я не согласна. Так же как и в Четвертой симфонии, здесь властвует Рок. Но есть и проблески. Человек верит в то, что ему в конце концов повезет. Здесь нет обреченности.

— Вывод финала Четвертой: «Жить все-таки можно». Не так уж и хочется, но можно. В финале Пятой удалось перебороть Рок: жить можно, нужно и хорошо!

— Как вы объясните: почему из всех симфоний Чайковского у нас самая популярная Пятая?

— Из-за финала.

— Пятую больше понимают. Она доступнее.

— Пятая как-то ближе рядовому слушателю. Жить не «все-таки можно», но нужно и даже радостно.

— А чем вы можете объяснить то, что сам Чайковский в иные моменты не любил свою Пятую?

— Наверно, потому, что Пятая не так глубоко решает проблемы Четвертой. Четвертая ближе самому автору.

— Четвертая написана про себя. В Пятой человек обретает веру, а с ней и радость. Но Пятая — это не он.

— В финале Пятой Чайковский не до конца искренен.

Ребята почти все слушали симфонию впервые, к выступлению, естественно, не готовились, никакой специальной литературы о симфонии не читали (а если бы и читали, то из того, что ими было сказано, обнаружили бы лишь один факт, что Чайковский действительно называл Пятую симфонию неискренней), они даже задуматься над услышанным как следует времени не имели. А говорили только по существу и высказали глубокие, интересные мысли. Разве это не поразительно? Объяснение этому я вижу только в одном: ребята привыкли к серьезному разговору без скидки на возраст, к разговору без красотостей и эффектных подробностей.

Несколько слов о двух первых высказываниях. Между ними только видимое противоречие. На самом деле одно лишь дополнило другое. В первом не совсем точно выражена мысль. Я бы добавил в последнюю фразу несколько слов: «Здесь *не только* судьба, *не только* Рок, *но и* его второе «я». Все остальные высказывания я принимаю безоговорочно.

Уроки по «Пиковой даме» и Шестой симфонии прошли так же успешно. Шестую симфонию в 8-м А, как и Пятую, слушали без предварительного рассказа. Обмен мнениями не был столь неожиданным для меня. Почти все впервые слушали эту музыку. Все были искренне взволнованы.

Этот урок отлично завершил весь цикл, посвященный Чайковскому.

Большой неожиданностью и даже откровением было для меня высказывание Малова. Женя, казалось, обладал единственным достоинством — умением не мешать. И вдруг сам, по-видимому, сильно потрясенный услышанным, он попросил слова и говорил только по существу, очень складно и толково:

«Человек думает о своем. Но пронесится вихрь — и он забывает обо всем. Он видит, как силен этот вихрь и как немощен и бессилён он сам».

В 8-м Б все было иначе. Сначала мне пришлось в течение первых 45 минут подробно рассказывать об истории создания Шестой симфонии, о том, что она подводит итог и жизни, и творчества композитора, о различных ее трактовках. Слушали музыку очень хорошо. А о том, что ее, как и все другие произведения Чайковского, прозвучавшие на уроках, в целом приняли, я узнал из заключительных анкет восьмиклассников. Анкета была основана почти на тех же вопросах, что и аналогичная анкета для выпуска 1965 года.

1. Что вам дали уроки слушания музыки?

2. Какие уроки показались вам наиболее и наименее удачными или совсем неудачными и почему?

3. Что вам нравится и что не нравится в преподавании этих уроков, чего, по вашему мнению, им недостает?

4. Какие произведения, из числа услышанных на уроках, произвели на вас наибольшее впечатление?

5. Каких композиторов вы можете назвать своими самыми любимыми на сегодняшний день?

6. Какие произведения вы можете назвать своими самыми любимыми на сегодняшний день?

7. Считаете ли вы желательным продолжение этих уроков во второй половине года, а также в 9-м и 10-м классах, и если да, то какой вы представляете себе их программу?

В 8-м Б было заполнено 30 анкет, на основании которых можно было сделать следующие выводы о том, что дали уроки.

Нулевой группы в классе нет. Все ребята без исключения приучились слушать произведения классической музыки и от некоторых из них получать удовольствие. Остановившиеся на этом уровне 8 человек образовали **первую группу**.

Вторую группу составило 9 человек, для которых открылись двери в мир музыки, в котором каждый из них, в меру своих сил, возможностей и возникшего интереса, стал постепенно акклиматизироваться, но период акклиматизации к началу декабря 1966 года для них еще не был закончен.

В третью группу вошло 9 ребят, успешно прошедших период акклиматизации в мире музыки и ставших, каждый по-своему, немного в нем разбираться, задумываясь над тем, «какую роль музыка играет в жизни и зачем ее вообще писали и пишут».

Четвертая группа — 4 человека, которым не только удалось *привить глубокий активный интерес к музыке*, не только *научить ее слушать и понимать*, но и *научить думать, осмысливать и обобщать услышанное*.

Естественно, что в распределении ребят по группам есть условности. Не так легко учесть все градации. Кроме четвертой, все остальные группы не однородны. Но распределение учеников по группам помогает учителю.

Из ответов на вопросы анкеты несомненный интерес представляет оценка уроков учениками.

Наиболее удачные уроки:

«На которых звучала понравившаяся мне музыка».

«Когда нам давали слушать какое-нибудь произведение, а затем мы сами высказывали мнение по данному произведению. Этот метод заставляет каждого думать и глубже вникать в музыку».

«Мне очень нравятся уроки, на которых мы слушаем музыку и наряду с этим нам читают отрывки из литературных произведений».

«Хотелось, чтобы уроки походили на первые уроки о Моцарте и о Мусоргском, когда музыка перемежалась со словами».

«Мне нравятся уроки, сочетающие музыку со стихами («Мазепа» Листа и Гюго, «Руслан и Людмила» Глинки и Пушкина, «Евгений Онегин» Чайковского и Пушкина, «Снегурочка» Римского-Корсакова и Островского)».

«Наиболее удачны уроки, в которых сначала рассказывает о самом композиторе, об эпохе, в которую он жил, о его произведениях, так как начинаешь понимать, почему он написал это произведение, а не другое».

«Больше всего нравятся уроки, раскрывающие сущность творчества и духовный мир композитора. Хочется еще больше узнать музыки».

Не понравились уроки:

«Когда большое произведение, например опера, слушалось небольшими отрывками. При таком слушании нельзя глубоко вникнуть в смысл произведения. Лучше давать слушать целиком или вообще не давать... Урокам недостает более полного рассказа о биографии композитора, об условиях, которые заставили писать его данное произведение».

«Когда произведения дают отрывками, ничего не остается в памяти».

«Недостает более подробных рассказов о жизни композитора, а не только о его произведениях».

«Мало рассказывается о самом композиторе и его произведениях».

«Хочу, чтобы на уроках звучало больше музыки».

«Мне не нравится, что сначала говорят, а потом дают музыку. При этом навязывается чужое мнение».

«Не всегда нравится музыка. Побольше музыки и больше знакомиться с композиторами и их произведениями».

«Иногда к концу урока я устаю. Надо делать один или два перерыва».

«Не хватает одного: времени».

«Одного-двух уроков по заявкам ребят недостает».

«Очень жалко, что уроки мы проводим в школе. Хотелось бы ходить на концерты».

«Хорошо было бы, если бы некоторые ребята сами подготавливали уроки о своих любимых композиторах».

Что вообще понравилось в преподавании уроков:

«На уроках всегда звучала самая хорошая музыка и в самом хорошем исполнении».

«Нравится, что много музыки».

«Нравится, что Вы стараетесь не навязывать чужих мнений по данному вопросу, но это, к сожалению, не всегда удается».

«Нравится немзыкальная часть урока: рассказы о композиторах и произведениях».

Самый серьезный упрек в мой адрес касается навязывания чужих мнений. Все зависит от конкретного произведения, его масштаба и сложности восприятия. Если я дам музыку сначала, а потом начну рассказывать о ней и об ее авторе, то к началу моего рассказа подавляющее большинство класса мало что запомнит из прослушанного, не имея достаточного навыка слушания подобной музыки. Даже в параллельном классе — 8-м А я не всегда позволял себе проводить эксперименты подобного рода.

А вообще-то к вопросу о навязывании чужих мнений я отношусь так. Под навязыванием я понимаю неприменимую категоричность тона, не терпящего возражений, утверждения типа: «В первой части Лунной сонаты Бетховен рисует...», подаваемые как аксиомы. Все дело в том, что композитор, за исключением отдельных, заведомо иллюстративных моментов, ничего не рисует, ничего не изображает, а передает определенное состояние, у него лично вызванное тем-то и тем-то. Как правило, в своих рассказах о музыке я пытаюсь быть как можно более объективным и всячески оговариваю свое субъективное отношение к данной музыке или к данному автору, подчеркивая, что это мое личное восприятие, ни для кого не обязательное. Придерживаться объективизма — в корне неверно. Учитель не может и не имеет права превращаться в бесстрастного информатора, излагающего только факты. Он обязан предстать перед учениками человеком со своей точкой зрения, но он не имеет никакого права выдавать ее за объективную и единственно верную. Я уже говорил, что, на мой взгляд, самая главная задача, стоящая перед любым учителем, — воспитывать в своих учениках самостоятельность мышления, умение воспринимать и оценивать по-своему каждое явление. Тогда учителю не придется бояться «навязывания». Тем, у кого есть своя точка зрения, не так-то просто, а чаще всего и невозможно навязать какую-либо иную. Не выйдет. Для тех же, у кого своей точки зрения нет и в помине, субъективный ли, объективный ли рассказ преподавателя будет «навязыванием чужих мыслей».

Все остальные замечания ребят, кроме двух последних, упираются в одну и ту же проблему — недостаток времени. Поэтому некоторые произведения, особенно на уроках в 7-м классе, звучали в отрывках; поэтому рассказы о композиторах и их произведениях были недостаточно полны, а музыки иногда маловато; поэтому нет возможности прослушивать одно и то же

произведение дважды, нет возможности больше, чем это было на уроках, уделять внимания одному композитору; поэтому уроки по заявкам ребят пока непозволительная роскошь.

Стоит ли продолжать уроки?

На последний вопрос все ответили положительно.

Подробнее остановлюсь на ответах на первый вопрос «*Что вам дали уроки слушания музыки?*».

Толя Обрывков. 8-й Б. «Я не могу утверждать, что благодаря урокам я стал абсолютно понимать музыку, но, думаю, на это никто и не рассчитывал. Зато кое-что я действительно узнал. Года 3—4 назад я с отвращением выключал радио, если начинался симфонический концерт или опера. Теперь же я с удовольствием слушаю серьезную музыку и начал в ней немного разбираться. Думаю, что значительную роль в этом сыграл школьный Клуб любителей музыки (КЛМ), на «четвергах» которого я впервые услышал музыкальные произведения, ставшие впоследствии моими любимыми. Например, «Лунную сонату» я часто слышал с раннего детства, но полюбил ее на одном из занятий клуба. Теперь я слушаю ее с огромным удовольствием.

Но КЛМ — это, в первую очередь, очень много музыки (большинство «четвергов» составляли сольные концерты лауреатов международных конкурсов. — *К. П.*), а рассказывается о ней очень мало. Если же просто слушать музыку, то понимать ее лучше не станешь. Если ты любишь музыку, если хоть немного ее понимаешь, то с удовольствием будешь ходить на занятия клуба. Вот научить нас любить музыку, научить нас понимать ее — эту цель преследовали уроки, где было сначала не так много музыки, но значительно больше слов. На первых порах это было гораздо интереснее, чем просто слушать музыку. Но потом количество музыки постепенно увеличилось, а рассказывалось о ней меньше. И, наконец, музыка почти совсем вытеснила слова. Но если сказать, что цель достигнута и можно со спокойным сердцем прекратить уроки, то это будет неправдой. Научиться абсолютно понимать музыку невозможно. Так же как и к математике, к музыке есть более способные и менее способные. Более способные ушли далеко вперед и могут очень долго слушать музыку: им это не надоест. А менее способные с трудом высиживают положенное им время.

Тем, что я здесь написал, я не хочу сказать, что я способен к музыке. Это далеко не так. Допустим, я еще плохо понимаю симфонии Бетховена, зато Андрюша Яценко, который слушал их намного больше меня, разбирается в них гораздо лучше.

Кому-то уроки музыки дали больше, кому-то — меньше. Но нет таких, кому они не дали ничего».

Толя удивительно точно охарактеризовал 8-й Б. Это первый из двенадцати классов, в которых мне пришлось работать в те-

чение первых пяти лет моего пребывания в школе, где нет ни одного ученика, ни разу не получившего удовольствия от музыки и не испытывавшего желания послушать ее еще раз. Уроки в 7-м Б — 8-м Б доказали, что можно добиться кое-каких успехов и в среднем по своему составу классе, в классе без «звезд», в классе, где поначалу почти не на кого было опереться. Единственным настоящим любителем музыки в этом классе был Андрей Яценко. История его увлечения музыкой столь любопытна, что заслуживает специального разговора.

В конце 1963 года любители серьезной музыки, в основном ребята от 11 до 17 лет, собрались на очередной «четверг». В школу пришел корреспондент Всесоюзного радио, причем не просто пришел, а попросил ответить ребят на несколько вопросов. В их числе были такие:

1. Кто ваш любимый литературный герой? Почему именно он?

2. Кем вы собираетесь стать?

Среди ответов особенно запомнился один, написанный крупными буквами, неуверенным почерком. Вот он (с сохранением авторского синтаксиса и орфографии):

«1. Мой любимый литературный герой д'Артаньян потому что он храбр смел и силен.

2. Хочу быть д'Артаньяном.

Андрей Яценко. 11 лет. 5-й класс».

Подкупает искренность, с какой написаны эти ответы. Собственно говоря, здесь затаенные мысли многих сверстников Андрея, только не каждый может с такой откровенностью и наивностью их изложить. Анкета эта и удивляет. В отличие от большинства своих одноклассников, Андрей имел одно странное, на первый взгляд, увлечение: любил слушать серьезную музыку, очень серьезную. Нет, музыка не окружала его с ранних лет, хотя в семье все к ней относились уважительно. И голоса у него не было, и игре на каком-либо музыкальном инструменте он не обучался, а уже к 14 годам прослушал все 32 фортепианные сонаты Бетховена и столько других произведений, что список их сделал бы честь любому выпускнику музыкальной школы-десятилетки. Как это случилось, рассказал сам Андрей через три года в сочинении на тему *«Как и когда я открыл для себя мир музыки»*.

«Поздней весной 1963 года в нашей школе проводился интернациональный вечер, на который я пошел вместе с моими родителями. По окончании вечера нам сказали, что сейчас в школе будет выступать пианист Александр Георгиевич Бахчиев, который будет исполнять произведения Шумана. Это был последний концерт того музыкального сезона. Программы сейчас не помню. Помню только, что исполнялся «Карнавал». А потом мною овладело непреодолимое желание еще и еще услышать прекрасную музыку Шумана, и со следующего года я стал ре-

гулярно посещать «четверги». В то время проводился цикл бесед, посвященный великим русским композиторам. Я услышал много хороших произведений. Тогда я оценивал музыку лишь по тому, как мне нравилась красота мелодий. По-настоящему слушать музыку я научился лишь к середине второго полугодия. Мне очень нравилась камерная музыка, гораздо меньше симфоническая. Теперь же, скорее, наоборот.

...После того как я научился слушать музыку, я стал воспринимать ее совсем иначе. Когда я слышу сказочные звуки музыки, меня волнуют и наполняют очень хорошие мысли и чувства. Сердце мое мне подсказывает в этот момент, что человек должен быть добрым, мягким и нежным к людям, которые его окружают в том прекрасном мире, в котором мы существуем. Всем этим я обязан и бесконечно благодарен музыке, которую я так любил!».

Итак, серьезная музыка поборола в мальчишке д'Артаньяна — невероятно! Может быть, мы просто имеем дело с исключительным случаем? Да, этот случай рядовым не назовешь, тем более, что Андрею для приобщения к музыке оказалось достаточно одного первого концерта. Он доверился музыке, ее чарам и стал постоянно слушать самые различные произведения, не довольствуясь только тем, что нравилось с первого раза, а музыка ввела его в мир искусства. Андрей убедился, насколько многогранен этот мир. А дальше? Прочитаем сочинение Андрея, написанное в 10-м классе, на тему «*Что мне дали музыкальные «четверги»?*».

«Существует множество распределений человечества на группы соответственно определенным признакам. По-моему, абсолютно всех людей можно разделить на две основные группы: людей мыслящих, думающих и на людей недумающих.

Человек — существо сознательное, и разум, то есть то главное, что отличает человека от животного, должен служить ему не только для улучшения своего, если так можно сказать, животного существования. Все должно быть осознано, осмыслено. Я против механического существования, против жизни «по инерции». Каждый человек должен обладать собственным мирозерцанием, собственным мировоззрением. Каждый должен задумываться над смыслом жизни, над самим явлением «жизнь», то есть над вопросами философского содержания.

Так, на мой взгляд, должно быть. Но в действительности это не так. Существуют и люди думающие, и люди недумающие, ведущие механическое существование.

Какое отношение все это имеет к вопросу: «*Что мне дали музыкальные «четверги»?*». Самое непосредственное. «*Четверги*» заставили и научили меня думать. Благодаря «*музыкальным четвергам*» я и стал человеком мыслящим, думающим. Это главное. Кроме того, они открыли передо мной дверь в мир искусства. Ведь вовсе не обязательно людям думающим интере-

соваться искусством. Можно прожить и без него. Но мне теперь кажется, что без искусства жить очень трудно, пожалуй, даже невозможно. Во всяком случае, мне искусство помогает, и лично свою жизнь я без искусства не представляю.

Из всех искусств я больше всего люблю музыку. В разной обстановке, при разных обстоятельствах она воспринимается по-разному. Музыка может состарить лишь форма, стиль, в котором она написана. Может устареть лишь язык данного композитора. Специфика языка обусловлена влиянием времени создания произведения, — это, пожалуй, единственная конкретность, определенность в музыке. Во всем же остальном музыка — абсолютная абстракция. Разумеется, я говорю о музыке без текста и о той, которой композитор не предпосылает свою программу. В музыке же, написанной на какой-нибудь текст, есть два компонента: сама музыка и слова. В таких произведениях музыка может играть двоякую роль. Первое: она может подчеркивать, усиливать весомость слов. Второе: уже сама являясь образом, музыка может сплетаться с образом словесным и создавать у слушателя особое впечатление, отличное от впечатления, создаваемого отдельно музыкой или отдельно словом...».

Так наш д'Артаньян пришел к главному — он научился думать.

Назвав в 11 лет своим любимым героем д'Артаньяна, Андрей объяснил свой выбор так: «Потому что он смел, храбр и силен». Но в д'Артаньяне есть, по крайней мере, еще одно великое достоинство, которого Андрей тогда не отметил и которое теперь отличает его самого. Это благородство души.

К последнему уроку слушания музыки в 8-м А был 31 ученик. По ответу на первый вопрос анкеты их можно (условно, конечно) разбить на 5 групп.

Нулевая группа — 1 человек, которому эти уроки абсолютно ничего не дали.

Первая группа — 2 человека, которым некоторые уроки музыки и некоторые музыкальные произведения доставили удовольствие.

Вторая группа — 10 человек, которым понравились многие уроки, которые научились получать удовольствие от многих музыкальных произведений, но у которых еще не появилось подлинно серьезного отношения к музыке.

Третья группа — 10 человек, у которых появился определенный интерес к музыке и начался период повышения слушательской квалификации.

Четвертая группа — 8 человек, в которых большой интерес к музыке сочетается с довольно обширными представлениями о музыкальной литературе, что уже на этом этапе делает их достаточно квалифицированными любителями музыки и благодарными слушателями.

В целом результатами уроков в этом классе трудно быть довольным: 28 из 31 более или менее, но приобщились к серьезной музыке! В параллельном классе — 22 из 30. Кроме того, в «А» вдвое больше и четвертая группа.

Если внимательно всмотреться в эти сухие и вроде мало что говорящие цифры, то станет понятной причина того, почему в «А» уроки шли значительно интереснее и успешнее, чем в «Б». В общем, здесь есть над чем задуматься и что принять к сведению при введении нового курса подобных уроков в любом классе.

Из ответов на другие вопросы анкеты я остановлюсь только на двух.

Что нравится ребятам в уроках (7-й А — 8-й А):

«Мне нравится, когда подробно объясняют музыкальные произведения, так как тогда очень легко слушать и понимать музыку».

«Мне кажутся удачными уроки, на которых сначала звучат фрагменты, а затем все произведение целиком. Без предварительных объяснений мне трудно разобраться в большом произведении, а иногда и невозможно».

«Самое интересное — это обмен впечатлениями после прослушивания какого-нибудь произведения (как интересно было после второй сонаты Шопена!). Это не всегда получается, но это мне нравится».

Критические замечания и пожелания 8-го А:

«Лучше было бы, если бы до перемены велся рассказ с прослушиванием отрывков из разных произведений, а после — прослушивание большого произведения того же композитора, желательно с рассказом об истории создания этого произведения».

«Я бы хотела узнать о советских композиторах, о западной музыке, о современной музыке вообще».

«Надо обязательно провести уроки о современном джазе».

«Я хотел бы, чтобы уроки продолжались, чтобы мы постепенно переходили на современных композиторов Запада и Востока, но все же чтобы не было джазовой музыки».

«Надо, чтобы мы на уроках обязательно записывали то, о чем Вы говорите, ведь это так потом пригодится».

«Хотелось бы, чтобы нам побольше рассказывали о содержании музыки, показывали бы основные темы данного произведения».

«Все-таки нас слишком мало заставляют мыслить. Можно и нужно ввести больше таких уроков, где мы должны были бы говорить, причем говорить много и спорить друг с другом».

«Мне не нравится, что каждый высказывает свое мнение, так как те, которые не высказываются, боятся своих мнений, что были у них до высказывания других, или совсем теряют голову, не зная, что им делать: взять мнение, которого придерживается учитель, или оставаться при своем «неправильном»?».

«Думаю, что целесообразно будет заняться углублением наших знаний вообще, а кроме того, получить представления о других музыкальных жанрах, например о джазе, советских песнях и т. д.»

«Мне кажется, что Вы слишком много объясняете произведения и понимать их очень просто. Когда меньше объяснений, интереснее разбираться в музыке».

«Стоит более ярко и подробно рассказывать биографию композитора и, может быть, поручить это одному из учеников».

«Мне очень не нравится, когда звучит текст, положенный на музыку».

«Иногда бывают такие моменты, очень хочется слушать дальше, а Вы начинаете объяснять, что будет во второй части или в третьей. Лучше, если бы Вы все о данном произведении рассказывали перед его прослушиванием. Кроме того, если есть подходящие радиопередачи, то лучше давать их, так как они воспринимаются легче, чем просто рассказ о музыке».

«Теперь мне трудно на уроках, полностью состоящих из музыки, и к концу их я не могу слушать достаточно внимательно. Мне очень хочется, чтобы уроки продолжались: для меня это единственный способ знакомства с музыкой».

«Безусловно, считаю желательным продолжение занятий по зарубежной и русской музыке вплоть до новейших течений. Было бы интересно какое-то количество уроков посвятить добавочной музыке. Отдельного разговора заслуживает джаз. Может быть, стоит рассказать о великих исполнителях и разнице исполнений. И еще мне думается, необходим разговор о том, как в музыке может выражаться позиция художника, его взгляд на мир».

Мне кажется, что обилие критических замечаний и предложений — весьма отрадный факт. (Когда все довольны, это первый признак неблагополучия.) Значит, ребята не просто принимают то, что им дают, но пытаются во всем разобраться. Не стоит бояться и полярных высказываний. Например, один говорит, что много музыки, другой — что мало. Одни в восторге от обсуждений, другие считают это недостатком. Кому-то хочется узнать больше о джазе, кого-то увлекла музыка средневековья и т. д. Учителю надо хорошо проанализировать все пожелания, понять, чем они вызваны, и выбрать определенную линию.

Итак, главный результат достигнут: полтора года уроков в 7-м А — 8-м А научили большинство ребят, слушая серьезную музыку, думать.

ГЛАВА ПЯТАЯ

Прошел еще год. К началу 1968 был завершен цикл уроков слушания музыки в 8-х классах. Директор предложил мне после зимних каникул начать новый цикл, на этот раз в 5-х классах.

Предложение заманчивое. Но меня волновали две проблемы: дисциплина (пятые классы самые трудные) и слишком короткий срок, отведенный этим урокам (в 7-х классах они уже должны были кончиться). В 1968 году в спецшколах (а в нашей специализация была по французскому языку) пение в 8-х классах не проводилось. Выходило, я мог рассчитывать на 75—79 уроков, а значит, как раз, когда ребята взрослеют и с ними можно начать говорить о серьезных вещах, придется расставаться. Но я проработал в школе уже пять с половиной лет. Накопился опыт работы. Его надо было закрепить и отшлифовать. Тем более, что приняв за основу исторический принцип (конечно, как один из возможных), я пока еще не нашел удовлетворившего меня начала этого цикла. Сомнения — брать или не брать 5-е классы — кончились. Я пришел к твердому выводу — брать. Но при этом вести цикл уроков в 5-х—7-х классах на принципиально новой основе. Все должно быть продумано заранее, а общий план на два с половиной учебных года — в первую очередь. Так впервые в своей практике я не просто составил такой перспективный план, но и наметил конкретные цели и задачи уроков, определив и их предполагаемый результат. Вот как это выглядело.

Перспективный план уроков слушания музыки

Основные задачи уроков и цели	Предполагаемый результат
1. Воспитание и развитие интереса к серьезной музыке.	Добиться, чтобы у 90% ребят появился интерес к слушанию музыки.
2. Воспитание и развитие навыков слушания серьезной музыки.	Эти навыки должны быть воспитаны не менее чем у 80% ребят.
3. Воспитание и развитие навыков осмысления серьезной музыки.	Этими навыками должны обладать более 50% ребят.
4. Воспитание и развитие потребности слушать серьезную музыку.	То же.
5. Воспитание и развитие навыков синтеза услышанной музыки с другими видами искусств, а также со знакомыми явлениями жизни.	То же.
6. Воспитание и развитие эстетического вкуса, а также стимулирование индивидуальных критериев оценки произведений искусства на основе знакомства с краткой историей музыки.	То же.

Итак, за два с половиной года было намечено провести 75 уроков, на которых ребята познакомятся с краткой историей русской и зарубежной классической музыки XVIII, XIX и начала XX века, а также 5 вступительных уроков. Главная цель их — знакомство с языком музыки, музыкальными характеристиками и музыкальными образами на примере нескольких программных и одного-двух непрограммных произведений.

Задачи, которые ставились на каждый учебный год.

Первые полгода. Вызвать первоначальный интерес к серьезной музыке у большинства и приучить каждый класс тихо и внимательно слушать классические произведения до 15 минут непрерывного звучания, как программные, так и непрограммные.

Второй год. Развить интерес к серьезной музыке, переходя постепенно от пассивного слушания к активному осмыслению услышанного (первые сочинения о музыке).

Воспитать навыки синтезирования музыки с другими видами искусств, а также явлениями жизни, научив при этом каждый класс тихо и внимательно слушать классические произведения до 30 минут непрерывного звучания.

Третий год. Продолжить дальнейшее развитие навыков слушания серьезной музыки, осмысливания ее, навыков синтезирования услышанного с другими видами искусств, а также явлениями жизни. Воспитать и развить эстетический вкус, стимулировав выработку индивидуальных критериев оценки произведений искусств на основе знакомства с краткой историей музыки XVIII—начала XX века; воспитать и развить потребность слушать серьезную музыку вообще и ранее не слышанную в частности; научить каждый класс тихо и внимательно слушать произведения вплоть до 45 минут непрерывного звучания; по возможности воспитать в каждом учащемся потенциального любителя музыки, посещающего симфонические и камерные концерты, оперные и балетные спектакли. Большинство учеников должны стать квалифицированными слушателями.

Итак, цели ясны, задачи поставлены. Оставалось только непосредственно приступить к их решению. Тут опять со всей остротой встал вопрос, с чего и как начать. Перебирая в памяти все вступительные уроки прошлых лет, я пришел к выводу, что, пожалуй, ни один из них для пятиклассников не подходит. И вот почему. Все предыдущие самые первые уроки никак не связывались с последующими. Во главу угла ставилась чисто локальная задача — увлечь ребят на данном уроке. Это, конечно, необходимо и для пятиклассников, но для них первый урок должен быть первой ступенькой той лестницы, по которой они будут входить в мир музыки. Исходя из этого я сформулировал для себя две основные задачи первого урока в 5-х классах.

1. *Доставить ребятам удовольствие*, доказав этим, что удовольствие они могут получить и от музыки симфонической, так называемой серьезной.

2. Познакомить ребят со способностью музыки своими (не уточняя, какими именно) средствами что-то выразить, о чем-то рассказать, т. е. *музыкальными характеристиками*.

Обе задачи обусловили выбор произведения для первого урока — сюита Сен-Санса «Карнавал животных». Кроме того, принимались во внимание и такие важные для детей достоинства этого сочинения, как простота и доступность музыкального языка, большое разнообразие (14 частей), малый хронометраж каждой части (от 40 секунд до 3 минут), сочетание реального и сказочного (реальность каждого персонажа в отдельности и сказочность самой идеи карнавала животных), попытки музыкальными средствами образно выразить конкретные понятия (лев, курица, антилопа, черепаха, слон, кенгуру и т. д.), несложность и доступность замысла композитора одиннадцатидвенадцатилетним детям и, наконец, что все это им очень интересно. Помимо одной или нескольких основных задач, выбранное для слушания музыкальное произведение обычно позволяет попутно поставить и решить ряд других задач. В процессе подготовки к первому уроку в 5-х классах я определил еще пять задач:

1. На примере «Карнавала животных» познакомить с формой сюиты.

2. На примере четвертой части сюиты («Черепахи») продемонстрировать, какого эффекта может добиться композитор, используя мелодию в несвойственном ей темпе (для характеристики черепах Сен-Санс взял мелодию канкана из оперетты Оффенбаха «Орфей в аду», резко замедлив темп).

3. На примере пятой части («Слоны») продемонстрировать эффект использования мелодии в том же темпе, но в прямо противоположном ей характере (в тяжеловесном вальсе слонов звучит воздушная мелодия «Танца сильфов» Берлиоза).

4. Активизировать ребят, чередуя пояснительный текст к одним частям с вопросом к другим («А это кто?»).

5. Проверить степень внимательности и музыкальную память вопросом: «Какие уже знакомые вам музыкальные темы прозвучат в финальном танце?»

Выполнение всех поставленных задач должно было сделать аудиторию не только доброжелательно и заинтересованно настроенной, но и в известной мере подготовленной ко второму уроку.

На этот раз я решил составить подробный план первого урока.

1. Знакомство с каждым классом.

2. Объяснение характера ближайших уроков слушания музыки.

«Вы будете слушать разную музыку. Познакомьтесь с жизнью и творчеством людей, которые ее создают. Вам надо будет завести специальные тетрадки, где вы будете записывать

фамилии композиторов, даты их жизни, названия произведений, а после прослушивания музыки будете давать ей свои оценки. Если очень понравится — 5. Просто понравится — 4. Не очень понравится — 3. Не понравится — 2. А уж если совсем не понравится — 1».

Забегая вперед, скажу, что последнее предложение вызвало большой интерес в каждом классе. Всегда оценки ставили ребятам, а тут они сами получили такую возможность. Некоторые даже не сразу поняли, что от них требуется. А когда поняли, очень обрадовались.

Должен признать, что и раньше я предлагал ученикам (девятиклассникам) оценить прослушанное произведение. Но тогда все сводилось к минимуму: понравилось — не понравилось. В январе 1968 года, услышав на Педагогических чтениях от директора северодвинской школы, что он с успехом практиковал подобный метод в 7-м классе, я решил попробовать его на пятиклассниках и не пожалел об этом.

3. Центральной части урока предшествовало объяснение музыкальной формы сюиты как произведения, состоящего из нескольких или многих частей, связанных одним общим замыслом, обычно контрастных по характеру, темпу и т. д. При этом я не заставлял ребят записывать, что такое сюита. Все это было сказано лишь для того, чтобы они понимали значение нового слова.

4. Центральная часть урока — прослушивание сюиты (21 минута) с предварительным кратким рассказом о каждой из четырнадцати ее частей либо только с объявлением ее названия, а иногда с единственным вопросом «А это кто?».

5. Последние две минуты урока отводились на домашнее задание.

Ребята должны были поставить в тетрадках оценки «Карнавалу животных» в целом и каждой его части, а также ответить на вопросы первой анкеты.

К четырем традиционным вопросам (какого рода музыку вы любите, ваши любимые произведения, ваши любимые композиторы, что вы хотите услышать на уроках) был добавлен еще один: «Учитесь ли вы дома или в музыкальной школе игре на каком-нибудь музыкальном инструменте и если да, то на каком именно?».

Первый урок в обоих 5-х классах прошел так, как было задумано. Ребята получили удовольствие и с нетерпением ждали следующей встречи. А передо мной встали новые проблемы. Все-таки «Карнавал животных» — это еще не серьезная музыка, во всяком случае, та, с которой впоследствии они будут знакомиться. А следовательно, легкость, с которой были решены основные задачи первого урока, не должна была настраивать ни учителя, ни учеников на благодушный лад. Следующий

урок обязательно должен был сразу же закрепить достигнутое и повести ребят дальше. Я выбрал более серьезное произведение — кантату Прокофьева «Александр Невский» (первые четыре части) и поставил **три основные задачи второго урока:**

1. Опираясь на завоеванное на первом уроке, заставить ребят с интересом, не только не ослабевающим, но и нарастающим, внимательно и тихо слушать музыку более серьезную по содержанию и более сложную по языку.

2. Продолжить знакомство с музыкальными характеристиками на более серьезном по содержанию материале.

3. Вызвать и возбудить у ребят активное желание услышать и остальные три части кантаты, подготовив их тем самым психологически к третьему уроку.

Попутные задачи второго урока:

1. Закрепить знакомство с формой сюиты и, основываясь на этом знакомстве, объяснить форму кантаты.

2. Заострить внимание ребят на патриотической теме, привлекая к рассказу о музыке (но не подменяя ее ими) материалы истории и кино, а также собственные воспоминания, связанные с воздействием этой музыки на людей в годы Великой Отечественной войны.

3. Вызвать интерес к русской истории вообще и первой половине XIII века в частности.

4. Вызвать интерес к фильму «Александр Невский», его кинорежиссеру Эйзенштейну и композитору Прокофьеву.

5. Составить у ребят представление о захватчиках (монголах и тевтонцах), подчеркнув различие между ними и особо акцентировав религиозное лицемерие последних (зверства во имя божие).

6. Обратит внимание на то, что музыка в фильме носит не только оформительский, прикладной характер, но и играет самостоятельную и очень важную роль.

Вероятно, стоит подробнее пояснить, почему для второго и третьего уроков была выбрана кантата «Александр Невский».

Она продолжает линию музыкальных характеристик на более серьезном материале и более сложном, но благодаря конкретному, последовательно развивающемуся сюжету и наличию слова ребятам в принципе доступном, а главное — интересном.

Она дает возможность опереться на смежное искусство (кино) и смежный гуманитарный предмет (историю), расширяя ассоциативный ряд и приучая ребят к навыкам синтезирования музыки с другими видами искусств, а также явлениями жизни.

Относительная сложность музыкального языка здесь компенсируется зримыми образами и конкретным содержанием, через которые и можно привести ребят к приятию этого языка.

Произведение такого масштаба и такой сложности позволяет ответить на вопросы: насколько данный класс готов к слушанию серьезной музыки; в каком объеме он может ее выдер-

жать; приблизительно какого процентного соотношения музыки и текста следует придерживаться; на каком уровне находится культура слушания музыки в данном классе?

Помимо этих разработок, я опять составил подробный план урока, учел и возможность импровизации. Мне удалось записать все, что происходило на обоих уроках. Поскольку нас в данном случае интересует не сопоставление классов, а содержание урока, попробую передать его квинтэссенцию.

— Что вы слушали на первом уроке?

— «Карнавал животных» Сен-Санса.

— В какой форме написано это сочинение?

— В форме сюиты.

— А что это значит?

— Сюита — это произведение, которое состоит из нескольких частей. Их связывает одна общая идея.

— А сегодня мы будем слушать кантату. Так же как и сюита, кантата обычно состоит из нескольких частей, объединенных общей идеей, но в отличие от сюиты в кантате обязательно участвуют хор, солисты и оркестр. Откройте ваши тетради и запишите «Сергей Сергеевич Прокофьев (23/IV 1891 года — 5/III 1953 года). Кантата «Александр Невский».

Далее шел мой рассказ о том, как Эйзенштейн в 1938 году снимал фильм «Александр Невский», о тесном сотрудничестве режиссера и композитора (материалов об этом более чем достаточно).

Я обращал внимание ребят на то, какие факты из истории Руси XIII века легли в основу фильма. Затем сами ребята, видевшие фильм, помогали мне восстановить начальные кадры: выжженная земля. Разрушенные жилища. Ни души. Только кости да черепа.

Так было создано настроение, необходимое для слушания музыки, и я включил запись первой части кантаты — «Русь под игом монгольским». Это три минуты. Ровно столько звучала самая большая часть «Карнавала животных». Не слишком ли много с непривычки? Оказывается, нет, если удалось с помощью рассказа ввести ребят в настроение, соответствующее музыке.

Отзвучала первая часть. Я задал вопрос: «А почему князь Александр Ярославич прозвище Невского получил?» Особенно активны мальчики. Они говорят о битве со шведами на Неве в 1240 году. Я добавляю подробности и продолжаю рассказ о фильме, останавливаясь на тех его кадрах, в которых показано, как Александр ведет ополчение в Новгород. В это время в фильме звучит песня о битве на Неве. И я читаю стихи Владимира Луговского «То ли было дело на Неве-реке, на Неве-реке, на большой воде», вводя ребят в настроение второй части. Затем звучит «Песня об Александре Невском». Тоже три минуты. Но и они проходят незаметно. Ребята слушают внимательно.

Кончается вторая часть. Опять вопрос:

— А какая эта музыка по своему характеру?

— Широкая. Сильная. Могучая. Непобедимая.

Поняли хорошо, теперь можно переходить к третьей части — «Крестоносцы во Пскове». Она звучит семь минут. Это много. Необходимо создать соответствующее настроение. Выясняем, кто такие крестоносцы, восстанавливаем в памяти кадры фильма, связанные с этой музыкой. Предварительно показываю ребятам две основные темы крестоносцев — трубную (призывную, воинственную) и духовный гимн (хор «Benedictus» — «Благословен будь!»). Подчеркиваю идею: псы-рыцари жгли, убивали, разоряли русскую землю во имя бога. Вот он — прообраз будущих фашистов. Напоминаю кадр, в котором крестоносцы бросают ребенка в кипящий котел. Включаю запись. Ребята слушают музыку в напряженной тишине.

Особого перехода к четвертой части не требуется. Все ясно. Звучит набат. Русь поднялась, чтобы дать отпор врагу. Хор поет: «Вставайте, люди русские!» И тут необходимо перекинуть мостик от 1242 года на 700 лет вперед и рассказать о том, как звучал этот хор в первые годы Великой Отечественной войны. Я, например, рассказывал ребятам о том, какое впечатление производила эта музыка тогда на мое детское сознание.

Прежде чем включить запись четвертой части, читаю стихи Луговского: «На Руси родной, на Руси большой не бывать врагу!»

По сияющим глазам видно, что не просто хорошо слушают, но и принимают музыку. Объясняю, что это только первые четыре части кантаты. А три остальные прозвучат через неделю.

Второй урок прошел удачно, точно по установленному плану, с моментами импровизации. Главный его результат — ребятам интересно, Прокофьев принят, хотят слушать «Невского» до конца.

Продолжения ребята ждали с нетерпением, а я с невольным страхом, ибо прекрасно отдавал себе отчет в том, что «Ледовое побоище» — самая сложная часть и самая продолжительная (13 минут). Что сделать, чтобы не дать угаснуть возникшему интересу? Чем захватить их внимание? Как избежать подмены музыки ее литературным пересказом?

Все — и основные, и попутные задачи предыдущего урока оставались в силе до его логического завершения. Правда, появилась еще одна основная задача, ставшая для *третьего урока* центральной, — *научить ребят следить за взаимодействием уже знакомых им музыкальных тем и образов.*

Третий урок начался с того, что ребята сами вспомнили названия прослушанных четырех частей. Тогда я задал вопрос:

— В какой части звучала эта музыка?

И включил запись одной из тем третьей части. Вместе с музыкой сразу же вырос лес рук.

— Крестоносцы во Пскове.

— Правильно. Только учтите, что Прокофьев характеризует крестоносцев не одной темой. Две из них я вам сейчас покажу. Потом они встретятся в «Ледовом побоище».

Обе темы слушают хорошо, узнают их, так же как и две главные русские темы, им противостоящие: «Вставайте, люди русские!» и «На Руси родной, на Руси большой не бывать врагу».

— А теперь забудем на время и музыку Прокофьева, и фильм. Вспомним 5 апреля 1242 года, тот самый день, когда произошло историческое Ледовое побоище на Чудском озере. Кто из вас знает, как обычно строились войска Александра Невского до этой битвы?

— В центре находилась основная сила во главе с князем, а на флангах полк левой руки и полк правой руки.

— Верно. А как вели наступление тевтонцы?

— Они шли «свиньей», «клином». Впереди были закованные в латы, бронированные всадники с мечами и щитами. Они были очень тяжело одеты, и если падали, то уже не могли сами подняться. А за ними шли легко одетые пехотинцы с длинными острыми пиками.

— Правильно. И вот представьте себе, что в центре русских войск, в который вонзится сейчас тевтонский «клин», находитесь вы сами. Как избежать разгрома?

— Надо основную силу перевести на фланги, чтобы дать клину увязнуть. Потом уже бить его с краев.

— Правильно. Александр Невский именно так и выиграл битву. Но как все это передать в музыке?

Прежде всего, Прокофьев делит кантату как бы на две части — «тевтонскую» и «русскую», противопоставляя одну другой столь ярко и образно, что спутать их невозможно. И вот начинающая пятую часть, Прокофьев создает ощущение большого пространства, шири необъятной и напряженную тишину, изредка, но равномерно прерываемую неприятно квакающими звуками. Противники высматривают друг друга. Затем раздается трубный сигнал тевтонцев.

Я тут же демонстрирую его в записи.

— Это сигнал к началу наступления. Потом вы не раз услышите его, особенно в те моменты, когда крестоносцам придется туго. Пошли тевтонцы. Зазвучали в музыке их темы, которые я вам уже сегодня показывал. Столкнулись с русскими. Вклинились в их строй. А в музыке темы смешались. И вдруг пауза в долю секунды. Впервые на пути тевтонцев возникла преграда — тема «Вставайте, люди русские!».

Начался бой. И в самый разгар его, когда тевтонские темы завязнут в море звуков, появится новая русская тема.

Демонстрирую ее в записи.

— Именно под эту музыку в фильме с кличем «За Русь!» и бросит Александр Невский свою конницу с флангов на тевтон-

цев. А когда кончится сражение, утихнет оркестр, скрипки тихо-тихо, очень нежно и очень медленно заиграют тему: «На Руси родной, на Руси большой не бывать врагу!»

13 минут «Ледового побоища» внимание ребят не спадало ни на секунду. Они настолько вошли в музыку, что даже выдержали небольшую паузу, когда она кончилась.

По сравнению с тремя предыдущими **четвертый урок**¹ представлял собой качественно новый этап во вступительном цикле. Ведь на первых уроках воспринимать музыку, ее язык во многом помогал сюжет, особенно в «Александре Невском». Имея дело с конкретными образами, поддающимися словесному описанию, и отталкиваясь от них, ребята шли к восприятию музыки. Такое конкретное, картинное, зрительное восприятие правомерно, прежде всего, в том случае, если автор при сочинении музыки руководствовался определенной программой или сюжетом и оставил их нам. Оно возможно и тогда, когда автор, не давая ни сюжета, ни подробной программы, тем не менее дает программное название произведению, например, «Степь», «Утро», «Буря», «Море», «Лес» и т. п. В этом случае название может сыграть роль маяка, направляющего нашу фантазию в определенную сторону, но при этом не ограничивающего ее ничем конкретным.

Скажем, музыкальная картина «Степь». Какая, где, в какое время года, в какое время суток — это не так важно. А что важно? По-видимому, ощущение шири. Вот главное свойство степи, которое музыка может передать сильнее, чем любое другое искусство, даже кино. Ибо экран ограничивает. Вплоть до широкоформатного. А у музыки нет границ, она раздвигает их своей эмоциональной насыщенностью. И не беда, если слушатель примет музыкальную ширь не за степь, а, скажем, за море. Лишь бы он воспринял эмоционально эту ширь, ощутил ее, проникся ее настроением, чтобы оно завладело им целиком. И не в том суть, видит слушатель какие-либо картины или нет. Он должен просто слушать музыку и быть в ее власти, как с ассоциациями, так и без них.

Четвертый урок я начал с экскурса в прошлое.

— Давайте, прежде всего, вспомним, что мы с вами слушали на предыдущих уроках.

— Сюиту Сен-Санса «Карнавал животных» и «Александра Невского».

— А что это за произведение «Александр Невский» и кто его написал?

— Это кантата. Написал ее Сергей Сергеевич Прокофьев.

— Правильно. Ну, а есть ли что-нибудь общее между двумя этими произведениями?

— Ничего.

¹ С некоторыми сокращениями четвертый и пятый уроки были описаны мною в книге «Музыка и дети». М., «Знание», 1969.

— А если подумать?

Маленькая заминка. Наконец, тянется рука.

— И там много частей, и здесь.

— То есть это многочастные произведения. Верно. Но не в этом суть. Есть другое, более важное качество. Оно и позволило мне дать вам в таком порядке столь различные произведения. Они не только многочастны, но и программны. Каждая часть имеет определенное название, а все вместе — определенный сюжет. И пусть сюжеты эти разные. Они есть — и это главное.

Сегодня мы с вами будем слушать музыку, которая тоже имеет название, но не имеет сюжета. Что это значит?

Если, к примеру, музыкальное произведение называется «Море», значит, композитор, создавая свою музыку, думал о море. Именно море вдохновило его. Но само название «Море» еще не очень определено. А какое море: бурное или тихое? Южное или Северное? В какое время года? Пустынное, без людей, или здесь есть человек? Ведь от этого многое зависит. Правда? Но композитор ничего этого не говорит в своем названии. Оно только указывает, что его вдохновило, что вызвало к жизни его музыку. Остальное предоставляется слушателю.

Сейчас я попрошу вас быть предельно внимательными. В течение четырех минут мы будем слушать другую музыкальную пьесу. Ее главную мысль композитор выразил в одном слове.

Когда прозвучит музыка, каждый из вас попытается найти *свое* слово, *свое* название этому произведению.

Итак, внимание! Включаю запись.

Слушали прекрасно, а когда музыка кончилась, снова потянулись вверх руки. Я приведу лишь самые характерные ответы.

— Утро в горах.

— Восход солнца.

— Рассвет.

— Пастух играет на свирели.

— Утреннее море.

— Правильно, ребята. Эта пьеса, действительно, называется «Утро». Ее написал норвежский композитор Эдвард Григ к драме норвежского писателя Генрика Ибсена «Пер Гюнт». А сейчас я вам расскажу занятую историю и покажу необычные вещи.

В 1965 году радиостанция «Юность» проводила беседы о серьезной музыке. И вот после первой же передачи, где звучало «Утро» Грига, мы получили письмо от одного тракториста из Волгоградской области. Вот что он писал:

«Я очень люблю музыку, но далеко не всегда ее понимаю. Редко мне удается отгадать, о чем она рассказывает. И только когда объявляют название произведения, мне кое-что становится понятным. Вот исполняли пьесу Грига «Утро». Конечно же, вместе с музыкой я сидел на рыбалке ранним утром и видел всю чарующую красоту рассвета. Но не объяви вы название, я

либо ничего себе не представил бы, либо мог представить с таким же успехом не *утро*, а *ночь*».

Не утро, а ночь. Давайте проведем эксперимент: послушаем еще раз ту же музыку и на ее фоне прочтем описание ночи у Тургенева.

И я включил запись «Утра» с начитанным на ее фоне следующим отрывком:

«Солнце село, но в лесу еще светло; воздух чист и прозрачен; птицы болтливо лепечут; молодая трава блестит веселым блеском изумруда... Вы ждете».

Звучит музыка, в классе оживление: совпадает!

«Внутренность леса постепенно темнеет: алый свет вечерней зари медленно скользит по корням и стволам деревьев, поднимается все выше и выше, переходит от нижних, почти еще голых веток к неподвижным, засыпающим верхушкам. Вот и самые верхушки потускнели. Слегка повеяло теплой сыростью. Ветер около нас замирает. Птицы засыпают. В лесу все темнее да темнее. Деревья сливаются в большие чернеющие массы; на синем небе робко выступают первые звездочки. Все птицы спят».

На последних словах текста, словно разрывая его, класс наполнила «проснувшаяся» музыка.

— Стоп! Не получается. А почему?

— Так ведь в тексте все спит, а в музыке *утро*!

— Ну, конечно. У Грига — утро, у Тургенева — описание ночи. А в настроении утра и ночи общее есть только в их начале.

— Вот вы французский язык изучаете. Как по-французски «сумерки»?

Дают несколько синонимов. Среди них и тот, что мне нужен.

— Entre chien et loup.

— Переведите дословно.

— Между собакой и волком.

— Правильно. И это очень образно. Чуть заметный переход от дня к ночи столь же не ясен, как и от ночи к утру. Если взять самое начало этого перехода, то вы и не определите, что это такое. Скажем, на картине, на фотографии или кадре из фильма. Именно поэтому начало описания ночи отлично сочеталось с началом музыки утра. А потом они, естественно, разошлись: текст «заснул», музыка «проснулась».

Но продолжим эксперимент.

И вновь зазвучало «Утро» Грига, а на его фоне с небольшой паузой артист читал два стихотворения Тютчева.

ДЕКАБРЬСКОЕ УТРО

На небе месяц — и ночная
Еще не тронулася тень,
Царит себе, не сознавая,
Что вот уж встрепенулся день,

Что, хоть лениво и несмело,
Луч возникает за лучом,
А небо так еще всецело
Ночным сияет торжеством.

Но не пройдет двух-трех мгновений,
Ночь испарится над землей
И в полном блеске проявлений
Вдруг нас охватит мир дневной.

Тут как раз начинается подъем и в музыке. А когда она стихает, звучит четверостишие из стихотворения «Утро в горах»:

Лазурь небесная смеется,
Ночной омытая грозой,
И между гор росисто вьется
Долина светлой полосой.

Музыка заканчивается. На лицах ребят полное удовлетворение.

— Вы, наверно, почувствовали, как гармонирует музыка Грига со стихами Тютчева «Декабрьское утро» и «Утро в горах». При желании можно было бы найти другие стихи или прозу на ту же тему, и они не менее удачно сочетались бы с этой музыкой. Вот почему Григ имел полное право назвать свою пьесу «Утро». Вот почему и радиослушатель почувствовал «чарующую красоту рассвета», а не звездного неба.

Но все, однако, не так просто. Можно, разумеется, найти и такие стихи об утре, которые никак не подойдут к этой музыке. Потому что утро бывает разным. Каким?

— Пасмурным.

— Тихим.

— Солнечным.

— Туманным.

— Ветреным.

— Правильно. И для каждого такого утра понадобится *своя* музыка. Но одно можно утверждать: никакое описание ночи не подойдет под описание утра.

И это еще не все. Поступим чуть-чуть иначе. Возьмем небольшой фрагмент из музыкальной картины Лядова «Волшебное озеро», и на его фоне вы опять услышите стихи Тютчева, только уже другие.

Чародейкою Зимою
Околдован, лес стоит —
И под снежной бахромою,
Неподвижною, немою,
Чудной жизнью он блестит.

И стоит он, околдован,
Не мертвец и не живой —
Сном волшебным очарован,
Весь опутан, весь окован
Легкой цепью пуховой...

Солнце зимнее ли мещет
На него свой луч косой —
В нем ничто не затрепещет,
Он весь вспыхнет и заблещет
Ослепительной красой.

— Ну как? Получается?

— Ой, как здорово!

— Так, может быть, Лядов написал зимнее «Волшебное озеро»? Давайте проверим.

И, не дожидаясь ответа, я снова включаю запись того же музыкального фрагмента, но с другим стихотворением Тютчева:

Как сладко дремлет сад темно-зеленый,
Объятый негой ночи голубой,
Сквозь яблони, цветами убеленной,
Как сладко светит месяц золотой!..

Таинственно, как в первый день создания,
В бездонном небе звездный сонм горит,
Музыки дальней слышны восклицанья,
Соседний ключ слышнее говорит...

На мир дневной спустилася завеса;
Изнемогло движенье, пруд уснул...
Над спящим градом, как в вершинах леса,
Проснулся чудный, еженощный гул...

— Опять никакого противоречия между музыкой и текстом. Но это уже не зима, а лето. Послушаем еще раз.

Над виноградными холмами
Плывут золотые облака,
Внизу зелеными волнами
Шумит померкшая река;
Взор постепенно из долины,
Подъемлясь, всходит к высотам
И видит на краю вершины
Круглообразный светлый храм...

— А эти стихи? Они ни о зиме, ни о лете, ни об озере, но тоже, как вы убедились, прекрасно гармонируют с музыкой Лядова. Почему? Как вы думаете, что в них общего?

— Они все волшебные.

— Верно. Вспомните Тютчева: «Круглообразный светлый храм», «Таинственно, как в первый день создания», «Чародейкою зимою околдован, лес стоит». Понимаете, ребята, в чем дело? Из двух слов «Волшебное озеро» для Лядова главное — «волшебное», а не «озеро». И, вероятно, мы могли бы с одинаковым успехом назвать эту музыкальную картину и «Волшебная зима», и «Волшебный сад», и «Волшебная природа» или как-нибудь еще, но при этом в нашем названии должно быть что-то таинственное, волшебное, сказочное. Ведь это самое главное в музыке Лядова.

В чем я вижу основной смысл этого урока?

Мышление ребенка очень конкретно: «Про что эта книга, этот фильм, эта музыка?». Не «о чем?», а «про что?». На различие в этих вопросах надо обращать внимание ребят по возможности раньше. Надо дать им убедиться на личном опыте, что «о чем?» больше, чем «про что?»; даже если мы выяснили «про что?», то это совсем не значит, что мы поняли «о чем?».

На четвертом уроке ребятам была предоставлена возможность самим ответить на вопрос «про что» «Утро» Грига.

— «Утро в горах», «Восход солнца», «Рассвет», «Пастух играет на свирели», «Утреннее море».

Обратите внимание, что из пяти ответов четыре отличаются большей или меньшей конкретизацией («Утро в горах», «Утреннее море», «Восход солнца», «Пастух играет на свирели»). И чем больше эта конкретизация, тем дальше слушатели уходят от музыки.

Зато один ответ («Рассвет») включает в себя все остальные, он их обобщает. И именно он ближе всего к духу музыки. Не случайно Григ выбрал именно это слово («Рассвет» или «Утро» — зависит от перевода с норвежского) для названия своего произведения.

Так вот в чем главный смысл этого урока, его основная задача: через программное название привести ребят от сюжета к восприятию *настроения* музыкального произведения, от конкретного — к менее конкретному, чтобы затем пойти и к более абстрактному, к музыке непрограммной.

Это и было осуществлено на следующем — пятом уроке в 5-х классах. Он начался, как обычно, с «экскурса» в прошлое.

— Какие произведения прозвучали у нас на предыдущих уроках?

— «Карнавал животных» Сен-Санса.

— «Утро» Грига.

— «Александр Невский» Прокофьева.

— «Волшебное озеро» Лядова.

— А что есть общего, объединяющего эти четыре столь разных произведения?

И, действительно, что общего? В классе воцаряется напряженная тишина. По-видимому, ребятам не совсем понятно, о чем я их спрашиваю. Тогда я еще раз, подчеркивая названия, повторяю то, что они сами вспомнили. Наконец, раздается не очень уверенный голос:

— Сюжет, что ли?

Многие пытаются угадать, в чем смысл вопроса. Наконец, кто-то твердо и убежденно говорит:

— Понял. Все эти произведения имеют названия.

— Правильно. А, скажем, есть разница между «Карнавалом животных» и «Александром Невским», с одной стороны, и «Утром» Грига и «Волшебным озером» Лядова — с другой?

— Есть. У двух первых — сюжет, у двух других — только названия.

— Совершенно верно. Два первых произведения более конкретные, у них есть свой определенный сюжет. У двух других его нет. Но у них есть названия, которые как бы направляют нашу фантазию, фантазию слушателя в определенную сторону. Григ говорит «Утро» — и мы настраиваемся на этот лад. Лядов говорит «Волшебное озеро» — и мы готовы еще до слушания музыки к чему-то необычному, волшебному.

А можем ли мы эту музыку воспринять иначе, чем задумал композитор? Помните, в прошлый раз, когда вы слушали «Утро» Грига, не зная названия, никто из вас в своем восприятии не разошелся с композитором. Никто не принял утро за ночь, а тишину рассвета за бурю. И хотя вы предлагали разные названия, они не противоречили характеру музыки. Это лишний раз доказывает, что музыка способна вместить в себя очень многое. И делает она это своими, чисто музыкальными средствами, вызывая у нас, слушателей, соответствующее настроение.

Давайте поступим так. Сейчас вы услышите музыку, названия которой я вам пока не скажу. А вы постарайтесь определить не название, к ней подходящее, а подобрать слова, которые бы раскрыли то настроение, что она вызвала у вас. Ну, к примеру, такие слова, как «бурная», «порывистая», «стремительная», или, скажем, «тихая», «спокойная», или, возможно, «мрачная», «грустная», «скорбная», или «светлая», «ясная» или... Поняли? А теперь давайте слушать.

И класс заполнили звуки музыки. А те самые ребята, что на перемене гонялись друг за другом, дрались, спорили, шумели и были возбуждены до предела, вдруг притихли. Они слушали музыку. Все шесть минут.

— Пожалуйста. Кто хочет сказать, поднимает руку.

Их было много, желающих высказать свое мнение.

— Спокойная, ясная. Светлая. Тихая. Траурная. «Утро». «Война». «Восход солнца». «Утром в селе. Бьют в колокола. Опасность».

Неважно, что не все выполнили задание и дали не точные названия музыке. Главное, что почти все почувствовали утро, его начало.

Были и другие ассоциации, далекие от этой музыки, но именно ею вызванные. Некоторых смутил перезвон колоколов. Одним он почему-то напомнил о кандалах и каторжниках, другим — о похоронах и даже о войне. Я объяснил, что эти ребята сначала восприняли только внешний признак музыки — колокола, а затем фантазия каждого уводила его в ту или иную сторону от музыки, подчас слишком далеко.

Большинство же настаивало на утре, восходе солнца, начале рассвета, сравнивая с «Утром» Грига, и отмечало ширь, русскую ширь. Кто-то даже нашел такое определение: «Это очень

обширная музыка». Говорили о том, что здесь есть что-то от древней Руси. А один мальчик сказал, что в этой музыке ясно слышится *пробуждение*. (Первая и удачная попытка абстрагироваться, передать самую суть музыки одним словом, уйдя от конкретных картин!)

— Вы слушали вступление к опере Мусоргского «Хованщина» — «Рассвет на Москве-реке».

Ребятам было приятно, что они не ошиблись, поняли композитора. Так им, по крайней мере, казалось.

— Скажите, вот большинство почувствовало утро, рассвет, восход солнца, пробуждение природы. Но причем тут Москва-река и река вообще?

Этот вопрос оказался неожиданным. Класс затих. И тут же последовал еще один вопрос:

— Можно было назвать эту музыку просто «Рассвет на реке», не давая названия реки?

— Конечно, можно. Даже еще лучше совсем коротко: «Рассвет».

— И правда. Как определить: Москва-река это или Волга, а может быть, и совсем маленькая речушка? Это ведь невозможно. А главное — не нужно. Дело не в том, *где* все происходит. Главное в другом. В том, что это *рассвет, начало*. Именно начало чего-то нового, пришедшего на смену старому. Вся штука в том, что если композитор в своей музыке стремится передать не чисто внешние признаки утра, скажем, крики петухов, а именно вот это *рождение нового*, то такое утро перестанет носить чисто временной характер. Оно может быть уже в любое время суток: и днём, и вечером, и даже ночью.

Читатель, вероятно, помнит, что эту мысль я уже пробовал раскрыть перед ребятами еще в 1962 году на самом первом своем уроке в 7-м классе. Но тогда меня не поняли даже самые сильные ученики. И не потому, что мне недоставало увлеченности. Просто мысль эта сама по себе для ребят слишком абстрактна. Тут необходим хоть какой-нибудь конкретный и очень образный пример. Тогда я не учел этого. На этот раз я имел дело с пятиклассниками и должен был найти такой пример не в далекой истории, а в нашей жизни.

— Вам что-нибудь говорят слова «Девятое мая»?

— Это День Победы. 9 мая 1945 года.

Да, День Победы. Только акт о капитуляции фашистской Германии был подписан накануне поздно вечером. Так вот, когда в ночь на 9 мая 1945 года по радио объявили об окончании войны, люди не могли спать. Для них наступило *утро*. В самый разгар ночи началась *новая жизнь — мирное время*.

И когда после торжественных победных маршей по радио зазвучал вдруг «Рассвет на Москве-реке» Мусоргского, эта музыка приобрела новое, очень близкое нам звучание. Казалось, что Мусоргский написал не просто *утро*, не просто *рассвет* и даже

не просто *рассвет на Москве-реке*, а именно этот рассвет 9 мая — *рассвет Дня Победы*. Вот как велика и безгранична сила музыки!

Я дал ребятам в полной тишине пережить и осмыслить услышанное.

— А теперь маленькая пьеса, написанная для фортепиано и не имеющая специального названия,— сказал я и включил магнитофон. Зазвучал Двенадцатый этюд Скрябина. Он призывал к действию. И ребята это почувствовали.

— Какого характера эта музыка, и мог ли ее создать человек слабый духом?

— Революционная. Воинственная. Мужественная.

— Здесь большая сила воли. Только сильный человек мог написать такую музыку.

— Нельзя сказать определенно, слабый или сильный. Может быть, и не очень сильный, но ближе к сильному.

Последний ответ необычайно интересен, если учесть, что Двенадцатый этюд — это еще ранний Скрябин и в нем только заявка на будущее творца «Поэмы экстаза» и «Прометея».

— Судя по тому, как вы слушали и что говорили, вы поняли эту музыку. Сейчас я назову имя автора: Александр Николаевич Скрябин. Исполнялся Двенадцатый этюд для фортепиано. Играл автор. В свое время я расскажу вам много интересного об этом великом русском композиторе.

А в заключение сегодняшнего урока пусть прозвучит вальс. Он называется «...вальс». Я специально опустил эпитет, данный автором. Попробуйте найти его сами. Интересно, насколько близки вы будете к замыслу композитора.

И снова воцарилась тишина. Слушали «Грустный вальс» Сибелиуса.

— Так как бы вы назвали этот вальс?

— «Грусть».

— «Вальс воспоминаний».

— Сильные переживания, может быть, связанные с горем.

— «Отчаяние».

— «Трагический вальс».

— А финский композитор Ян Сибелиус назвал его «Грустным вальсом». Но мало сказать, что он грустный. В нем действительно есть все, о чем вы только что говорили. И даже больше. Этот вальс был написан для пьесы финского писателя Ярнефельдта «Куолема», что значит «смерть», и звучал он там вот при каких обстоятельствах.

«Измученный бессонными ночами, проведенными у постели больной матери, сын спит. Отблески красноватого света понемногу заполняют комнату. Сначала глухо и тихо, затем все яснее и громче слышны звуки музыки, мелодии вальса.

Больная просыпается, поднимается: облаченная в белое, словно в какой-то бальный наряд, она мечется во все стороны,

бесшумно скользя и потирая руки. И в ответ на ее жесты всюду собираются в пары для танцев безмолвные мужчины и женщины. Она бросается к ним, старается привлечь к себе их внимание. А ее будто никто не замечает. Силы покидают больную. Она падает, встает, снова пытается танцевать. Ее вновь окружают призраки. Еще мгновение — и на пороге появляется Смерть...» (Я читал отрывок из монографии В. Александровой и Е. Бронфин «Ян Сибелиус». Музгиз, 1963 год, стр. 120.)

— А Сибелиус назвал просто — «Грустный вальс». Грустный — этого мало. Он трагический. Он страшный. Это вальс Смерти, а не просто красивая грустная музыка. Мало почувствовать ее красоту и грусть. Нужно почувствовать и страх. Между прочим, один из нынешних восьмиклассников, когда впервые услышал этот вальс и так же, как вы, не имел никакого понятия ни о Сибелиусе, ни о его «Грустном вальсе», ни о пьесе «Куолема», на вопрос, о чем рассказала эта музыка, ответил следующее: «Это вальс Смерти. Человек сильно болен. Стал выздоравливать. Но болезнь его сломала. Смерть пришла». Здорово, правда?

На этом уроке произошла забавная история. Когда пятиклассники давали свои названия «Грустному вальсу», один мальчик все время повторял с места: «Огонь. Огонь». Так мне, по крайней мере, послышалось. Поскольку такой ответ был явно невпопад, а время урока на исходе, я не дал ему слова. Но услышав об ответе восьмиклассника, мальчик не выдержал:

— Так я же говорил: «Агония».

— Молодец, очень точное определение. А теперь посмотрим, какие мы можем сделать выводы. Значит, музыка, настоящая музыка может быть понята и без предварительных слов, без перевода, если только научиться внимательно ее слушать. Тогда она сможет вам рассказать много интересного. Вы познакомитесь с удивительными людьми, которые создают музыку, — композиторами. С их жизнью и творениями. И каждый из них своим музыкальным языком расскажет вам не только о том времени, в котором он жил, но и о жизни вообще. О том, как радостно, а порой очень трудно, но все равно интересно жить.

Вот как была решена основная задача *пятого урока* — от *программного* названия привести ребят к более *абстрактному*, лишенному даже конкретного названия музыкальному произведению и снова вернуться к музыке с *программным названием*.

Цикл из пяти вступительных уроков в 5-х классах на этом закончился. Главный результат — большая часть ребят безусловно заинтересовалась серьезной музыкой и к систематическому циклу уроков истории музыки была готова.

Надо было приступать к истории музыки. Первым в плане стоял Бах. Но мне было как-то не по себе. Слишком памятен был провал в 8-м классе. Тем более, что на этот раз, учитывая

возраст моих учеников, задача была значительно сложнее. «А что если им будет скучно? — думал я. — Но почему им должно быть скучно? Прежде всего, мне самому надо перестать бояться Баха. Ведь он меня поражает своим величием, грандиозностью и одновременно удивительной простотой. Значит, и ребята должны все это почувствовать в моем рассказе, но не из слов, которые я буду говорить. Они должны почувствовать мое удивление и преклонение перед гением, почувствовать и понять. Тогда мое состояние будет незаметно, исподволь передаваться им».

Постепенно эти мысли стали облекаться в какую-то законченную форму. Они увлекли меня настолько, что я перестал беспокоиться о том, что урок, посвященный Баху, не будет понят ребятами. Действительно, в обоих классах уроки удались. Я начал с небольшого вступительного слова. И сказал примерно так:

«На предыдущих уроках, ребята, вы слушали музыкальные произведения Сен-Санса и Прокофьева, Грига и Лядова, Мусоргского, Скрябина и Сибелиуса в отрыве от творчества их создателей, от времени, в которое они жили, потому что главным в этих уроках было стремление заинтересовать вас серьезной музыкой. И, судя по вашей реакции, это удалось».

Теперь вы будете знакомиться с историей музыки, с жизнью и творчеством великих композиторов. «Если представить всех композиторов в виде длинной горной цепи, то Бах своею вершиной высоко уходит в небо», — эти слова принадлежат А. М. Горькому. Бах действительно огромен и необъятен. И взглядом его не измеришь. По сравнению с ним порой ощущаешь себя очень маленьким. Сначала это может испугать. Потом вдруг появляется удивительное желание расти, расти так, чтобы суметь охватить все это.

Кому доводилось слушать орган?»

Обычно в классе находится хоть один человек, который слышал орган и способен описать свои впечатления. Учителю остается лишь уточнить то, о чем говорил ученик, и продолжить свой рассказ.

«Так вот, Иоганн Себастьян Бах написал лучшее, что когда-либо сочинялось для органа. Словами эту музыку никак не перескажешь, слишком много она в себя вбирает. Сейчас вы сами в этом убедитесь, услышав знаменитую Токкату¹ Баха. Музыка ее поначалу обычно производит впечатление подобное тому, какое на вас производит огромное здание. Оно вас давит своей тяжестью, своей огромностью настолько, что ничего другого вы не замечаете. Но преодолите первое чувство, осмотритесь вокруг, только очень внимательно. И вам не захочется уходить от него».

Звучит Токката. Всего около трех минут. Мощь органа наполняет зал, где сидят притихшие ребята. Органная музыка,

¹ Токката и Фуга ре минор. На первом уроке слушали только Токкату.

как правило, действует на всех, но на каждого по-своему. Одних давит, делает маленькими, ничтожными. Других поднимает и возвышает в собственных глазах. Третьим говорит о красоте и бесконечности мира. Задача учителя в том, чтобы первых совсем не было. Поэтому есть смысл отвести несколько минут на обмен впечатлениями. И если на кого-нибудь Токката произвела гнетущее впечатление, объяснить, что это — не свойство музыки Баха. Все зависит от того, кто и как ее в данный момент слушал, и что при следующих прослушиваниях такого впечатления может и не быть. Затем учитель переходит к непосредственному рассказу о Бахе. В нем необходимо отметить, что, говоря просто — Бах, имеют в виду великого Иоганна Себастьяна, а не одного из его сыновей. Не стоит подробно останавливаться на биографии композитора. Тех, кого она интересует, можно отослать к соответствующей литературе. Я только называю годы жизни композитора, отмечаю, что уже в 10 лет Бах остался круглым сиротой, а с 15 начал самостоятельную жизнь. Музыка была его профессией, его ремеслом. Он не мог не сочинять ее ежедневно. Этого требовала от него жизнь. Но Иоганн Себастьян Бах не был простым ремесленником. Он сочинял гениальную музыку, которая, по иронии судьбы, не была по достоинству оценена его современниками. Они предпочитали Телемана.

Спросите у ребят, кому из них известно это имя. Вряд ли вы услышите положительный ответ. И хотя Телемана сейчас изредка исполняют, его имя не сопоставимо с именем Баха: столь различны масштабы их дарований. Тем не менее при жизни Баха великим считали Телемана. А когда Баха не стало, о нем быстро забыли. Бах умер 28 июля 1750 года. Только 50 лет спустя о нем было вспомнили и вновь забыли. А еще через 30 лет вдруг было обнаружено одно из самых грандиозных его творений «Страсти по Матфею». Интерес к Баху резко возрос. Его музыку стали исполнять все чаще и чаще. Наконец, дошли и до мысли издать полное собрание сочинений Баха. Последний том вышел в 1900 году, 150 лет спустя после смерти великого композитора.

Наследие его огромно. Если поручить самому лучшему в мире переписчику нот переписать все то, что создал Иоганн Себастьян Бах, у него бы это заняло несколько десятков лет, а может быть и больше. Ведь не все сочинения Баха сохранились. Что-то и утеряно. Представляете! Десятки лет на переписку! Но Бах-то не переписывал, а сочинял!

Обычно эти факты производят на ребят большое впечатление. Еще не зная Баха, все преисполнено глубочайшим к нему уважением. Настроение для восприятия музыки самое благоприятное. Тогда я возвращался к «Страстям по Матфею», объяснял, что «Страсти» — это история жизни Иисуса Христа, рассказанная четырьмя евангелистами — Марком, Лукой, Иоанном

и Матфеем, и в зависимости от того, чье именно Евангелие берется в основу произведения, оно носит соответствующее название, скажем, «Страсти по Матфею». Здесь необходимо отметить, что жизнь Христа — это легенда, а не подлинная история, и каждый евангелист рассказывает ее по-своему, что в их рассказах немало противоречивого и что Баха, прежде всего, волновали человеческие судьбы, о которых идет рассказ, человеческие характеры, ситуации, в которых они раскрываются. Один из самых ярких примеров — Ария Петра (№ 47 из «Страстей по Матфею»). Ее еще иначе называют Арией альта. Альт — это низкий женский голос. А Петр — один из учеников Христа. Ария эта, как и все «Страсти», звучит на немецком языке. А вы изучаете французский. Конечно, вас интересует, о чем в ней идет речь. Если в нескольких словах — о глубоком раскаянии человека, совершившего предательство.

Ария Петра звучит около 8 минут. Я давал только вторую ее половину. На ребят эта музыка после соответствующего настроения производит огромное впечатление.

«Как видите, Баху не чужды человеческие страдания. Он знает им цену. Но Бах знает и цену радости. Самой обыкновенной. Той, что люди обычно выражают в танце. И у Баха очень много различных танцев, названия которых нам сейчас мало говорят: куранта, аллеманда, сарабанда, жига, бурре, наконец, гавот. Это название вам уже известно как воплощение чего-то старинного. А самый модный в баховские времена танец — менуэт. Сейчас это может показаться странным, но тогда менуэт считался «легкой музыкой».

Я давал прослушать менуэт из Второй сюиты для оркестра. Он звучит всего минуту с небольшим, изящен и очарователен. Ребятам музыка очень понравилась. Кстати, в той же сюите есть и пример совсем легкой по тем временам музыки. Это финальная часть — «Музыкальная шутка». Она занимает всего полторы минуты и приводит ребят в полный восторг.

Но кончать урок этим не следует. Надо спланировать так, чтобы еще минут пять-шесть оставалось в вашем распоряжении. И тогда вы сможете вернуть ребят к Баху более серьезно. Я для этой цели выбрал первую часть Второй партиты для фортепиано. Она называется «Симфония». Тут надо уточнить, что это совсем не та симфония, которая в нашем сознании связывается с именами Бетховена или Чайковского. Так в то время иногда называли вступление, первую часть сюиты. А партита — это старинное название сюиты. Затем необходимо соответственно настроить ребят. Если они хотят понять эту музыку, то должны быть особенно внимательны, потому что музыка эта полифоническая, т. е. такая, когда одновременно звучит несколько голосов и каждый из них важен.

Симфония из Второй партиты Баха начинается медленным, задумчивым, немного грустным вступлением. Затем звучит ме-

лодия, у которой как бы нет конца. Она все время продолжается. И каждый вновь вступающий голос накладывается на продолжение мелодии, в результате чего мы слышим сразу ее начало, и продолжение, и продолжение продолжения, пока все это не приводит к утверждению одного очень светлого настроения. К этому и стремился композитор, к этому стремится каждый человек, когда ему грустно. Затем звучала Симфония, исполненная на фортепиано. Ею и завершился первый баховский урок.

Бах был принят почти всеми. Так основная задача урока — *вызвать интерес и глубокое уважение к личности Баха, желание больше узнать о нем и услышать его музыку* — была выполнена. А попутно удалось решить еще ряд задач: дать первичное представление о том, что и до Баха была музыка, закрепить представление о сюите, проверить готовность ребят к прослушиванию Токкаты и Фуги ре-минор целиком (9 минут), дать представление о различиях в понимании выражения «легкая музыка» в разные эпохи.

Основная задача следующего урока — *закрепить и углубить первоначальный интерес к личности Баха и его музыке*. Это был первый своего рода урок-повторение. На нем снова звучали Токката и Фуга ре минор (на этот раз целиком) и «Симфония» из Второй партиты (в переложении для вокального ансамбля «Swingle singers»).

Урок этот (седьмой по счету) удался и дал возможность сделать некоторые выводы. В обоих классах интерес к серьезной музыке вообще и к музыке Баха в частности достаточно велик почти у всех ребят. В каждом классе минимум треть учеников по первым тактам способна была узнать то, что слушали неделю назад. Все наиболее важные сведения, полученные на шести предыдущих уроках, большинство ребят усвоили легко. Оба 5-х класса активны, и эту активность необходимо постоянно стимулировать и развивать, учитывая при разработке последующих уроков. Все вопросы, которые учитель задает, не должны быть самоцелью, откровенной проверкой знаний. Они должны органично входить в ткань урока, возникать по ходу беседы. Если ребята затрудняются ответить, ответить должен учитель.

В тетрадях ребята должны были записать имя композитора, даты его жизни, названия прослушанных произведений, а при желании и свои впечатления от услышанного. Проверка тетрадей, проведенная после второго баховского урока, показала, что у многих ребят интерес к серьезной музыке явно крепнет. Несколько человек завели новые тетради, не только аккуратно переписав в них все, что было, но и украсив их либо собственными рисунками, либо вырезанными откуда-то портретами композиторов. Появились и краткие записи о музыке, услышанной вне уроков. Все это делалось по личной инициативе.

Впечатления от услышанного ребята выражали в виде оценок каждому звучавшему на уроке произведению. Итак, результаты первых уроков в 5-х классах оказались многообещающими.

Я не буду описывать все остальные уроки. Остановлюсь лишь на отдельных проблемах, с которыми мне пришлось столкнуться.

К л а с с и ч е с к а я с и м ф о н и я. Само понятие «симфония» очень сложное и далеко не однозначное. Между симфониями разных эпох и направлений существует огромная дистанция. Это не сюита, практически мало изменившаяся со времени своего появления. И вот настало время познакомиться моих пятиклассников с симфонией. Пока это слово было им знакомо по Второй партите Баха. Но то, что им предстояло услышать, было совершенно незнакомо. Я решил идти от их знаний.

Классическая симфония — произведение для оркестра, обычно состоящее из четырех частей, в котором в контрастных музыкальных образах (понятие контраста учениками было твердо усвоено) и чередовании движения разного характера (медленного и быстрого, очень медленного и не очень быстрого и т. п.) как бы показаны самые разнообразные стороны жизни: смена грустного и веселого настроения, мир глубоких переживаний и неподдельной радости, жизненной борьбы и моментов отдыха, раздумья человека наедине с самим собой и массовые народные празднества. Но самое главное в симфонии, что отличает ее от сюиты, как от простой последовательности частей, это то, что основное настроение в ней дается уже в первой части в своем развитии и приходит к определенному утверждению (или опровержению, что в XVIII веке встречается крайне редко) в четвертой, последней части, в финале.

В качестве образца классической симфонии мною была выбрана Симфония № 88 (соч. 56 Соль мажор) Йозефа Гайдна. Главная часть симфонии — первая. Как правило, она звучит в быстром движении, в темпе аллегро. Ей может предшествовать медленное вступление. В Симфонии № 88 Гайдна такое вступление есть. Звучит оно тяжело и поэтично, и поэтому, когда после вступления появляется изящная, очень бодрая мелодия, легко запоминающаяся, ее можно воспринять так: «А жизнь-то хороша! И не стоит скучить. Радуйся тому, что ты живешь». В этой теме главное настроение и первой части, и всей симфонии.

Вторая тема не противоречит настроению первой, а как бы подтверждает ее вывод: «И действительно — жить хорошо!»

Первая (главная) тема и вторая (побочная) образуют экспозицию, т. е. изложение основных образов. В классической симфонии, для того чтобы слушатель лучше запомнил эти мелодии, экспозицию обычно исполняли дважды. Современные дирижеры от этого, как правило, отказываются.

После экспозиции звучит центральный эпизод первой части — разработка. Уже в самом слове заключен ее смысл — развитие образов экспозиции. Чаще всего в разработке первая и

вторая темы противостоят друг другу. В симфонии Гайдна они не борются, а скорее дополняют одна другую, утверждая одно общее настроение — радость жизни. Поэтому так коротка эта разработка. А ее сменяет реприза, т. е. повторение тем экспозиции. Они вновь проходят друг за другом и приходят к заключению, которое композиторы называют кодой, окончательно утверждающему главную мысль. После этого объяснения звучит первая часть симфонии целиком.

Пятиклассники слушали с вниманием и интересом. Основной акцент я делал не на форме сонатного аллегро, а на мысли, настроении, заложенных в этой музыке, — на утверждении веселого настроения. Поэтому и экспозиция, и разработка, и реприза, и кода, и главная и побочная темы — все воспринималось ребятами не как самоцель — что-то такое, что необходимо знать и даже заучить, — а само собой. Последующие уроки, посвященные различным симфониям, это подтвердили. Я никогда не требовал от ребят ответов на вопросы, что значат все эти музыкальные термины. Они их понимали, и это было самым важным. Мне слишком памятен первый неудачный опыт, когда я пытался объяснить форму сонатного аллегро на примере этой же симфонии Гайдна. Тогда я имел дело с восьмиклассниками. Но неправильная постановка задачи, стремление к тому, чтобы ребята непременно запомнили все музыкальные термины и на фоне звучащей музыки могли определить, где кончается экспозиция и где начинается разработка, привели к тому, что ребята совершенно не восприняли музыку.

Если б я тогда знал, что у выдающегося советского музыковеда академика Бориса Владимировича Асафьева есть ряд статей о музыке в общеобразовательной школе и в одной из них, в частности, такие слова: «К терминологии (самой необходимой) следует подходить с таким расчетом, чтобы термин обобщал то, что уже всем стало ясно из предшествующих наблюдений над материалом и бесед. Никогда термин не должен дедуктивно предшествовать явлениям, которые он определяет, но которые еще не известны»¹.

Но вернемся к Симфонии № 88 Гайдна. Вторая часть классической симфонии чаще всего пишется в медленном темпе анданте или адажио, обычно выражая состояние задумчивости. Гайдн в своей симфонии нашел для него замечательную мелодию. Нельзя все время радоваться. Надоест — и перестанешь ощущать радость. Грусть, печаль — контраст необходимый, придуманный самой жизнью. Только испытав их, познаешь цену радости. Да и в грусти и печали тоже есть своя красота. Здесь есть смысл показать начало второй части (около двух минут) и сразу перейти к третьей — менуэту. Если вторая часть контра-

¹ Б. Асафьев. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., «Музыка», 1973, стр. 59.

стировала с первой, то третья как бы возвращает нас к ней, точнее, к главной ее мысли, но не сразу, а постепенно. Сначала звучит жизнерадостная мелодия менуэта. Ее сменяет лирический эпизод. И, наконец, снова возвращается радостная мелодия менуэта, подготавливая нас к финалу Симфонии, в котором царит полная, самозабвенная радость, упоение жизнью. «Никаких забот! Хорошо!»

Конечно, на словах это выглядит схемой, скелетом симфонии. Но отнеситесь к тому, что вы прочли, как к развернутому плану рассказа о симфонии, который должен быть очень простым и искренним. Главная задача — заразить ребят гайдновской жизнерадостностью.

Прошло четыре недели. За это время ребята познакомились с Моцартом, с его жизнью, с фрагментами из его лучших опер — «Свадьба Фигаро», «Дон-Жуан» и «Волшебная флейта», слушали фрагменты из Реквиема. Теперь им предстояла встреча с Симфонией № 40 (соль минор). Правда, мелодии ее первой части им уже были знакомы. На первом моцартовском уроке они звучали в оформлении рассказа Паустовского «Старый повар». Опираясь на сведения, почерпнутые ребятами на гайдновском и моцартовских уроках, я поставил перед собой следующую основную задачу — *закрепить и развить первоначальное представление о классической симфонии*. Вот конспективная запись этого урока, сделанная присутствовавшей на нем журналисткой Натальей Лагиной.

«О чем говорит симфония? Это не обязательно какой-то стройный рассказ, какие-то конкретные люди и события. Моцарт написал так, чтобы у каждого из нас могло быть свое понимание, свое восприятие этой музыки. Но как бы мы ни отличались друг от друга, в основе восприятия этой музыки каждым из нас все равно будет лежать то, что заложено Моцартом, — его мысли, его настроения. А мы их будем только варьировать.

Вы знаете, что обычно классическая симфония состоит из четырех частей. Но и знакомые вам сюита и кантата тоже могут состоять из четырех частей. И «Маленькая ночная серенада» Моцарта — тоже из четырех частей. Но это все не симфонии. Сюита означает следование частей одной за другой, как правило, в контрастном порядке. У нее может быть определенная программа и даже сюжет, а может и не быть. Мысль первой части сюиты может и не продолжаться в остальных частях.

В симфонии все части связаны друг с другом. Они, каждая в отдельности, не самостоятельны. Четыре части симфонии — это четыре разных настроения, четыре разных состояния одного человека и четыре его взгляда на мир в каждый данный момент. Но взятые вместе, они образуют его мировоззрение, его отношение к миру в целом».

На примере урока, посвященного Симфонии № 88 Гайдна, делается напоминание о сонатной форме, о строении первой части. Затем звучит экспозиция первой части, а на ее фоне продолжается рассказ.

«Симфония без всякого вступления сразу начинается с главной темы. Моцарт не кончает эту мысль, а развивает дальше. И вот к чему приходит. (Звучит *tutti* — общее полное звучание всех инструментов оркестра.) А вот вступает и вторая тема, как бы оттеняя первую. Но все мысли о первой. И к ней Моцарт сейчас вернется. Слушайте, сейчас появятся ее отголоски. Вот она! (Напеваает параллельно с оркестром. — *Н. Л.*) Опять! Все время она присутствует.

Вот это экспозиция — изложение основных образов первой части, вот о чем пойдет рассказ. Но давайте быстренько вспомним Симфонию № 88 Гайдна. Какая там была музыка по своему характеру?

— Радостная, веселая.

— Правильно. В трех словах: «Живи и радуйся!» А про музыку начала Симфонии № 40 Моцарта вы можете сказать то же самое?

— Нет.

— Она печальная?

— Нет. Она активная.

— Знаете, ребята, для меня лично ключ к пониманию этой музыки — в одном слове: «сомнение». В разработке Моцарт все время по-разному варьирует эту тему, как бы ища выход. Он пробует и так, и этак, и вправо, и влево, но удовлетворяющего его ответа в первой части так и не находит».

Звучит целиком первая часть.

«Но это не конец. Здесь нет разрешения сомнений. В средних частях симфонии композитор, как правило, уходит в какое-то другое состояние. Помните Симфонию № 88 Гайдна, ее вторую часть? Вся симфония очень радостна, а вторая часть медленная, задумчивая, грустная. Как тень от солнца.

У Моцарта в первой части не радость, а лишь стремление к ней. Неразрешимое пока стремление. Вторая часть требует раздумья. Сначала музыка звучит тяжеловато. Тяжеловата и оркестровка. Но вот она постепенно становится прозрачнее, и музыка звучит светлее и нежнее. В ней тихая радость, воспоминания о чем-то очень приятном, очень светлом и очень нежном».

Звучит первая половина второй части.

«Но в таком состоянии долго пребывать нельзя. В таком состоянии ничего не решить. Чтобы решить, надо что-то делать. Нужна музыка активная, действенная, мужественная. А у Моцарта следующая часть менуэт. Подходит?

— Не подходит.

— Помните, у Баха и Гайдна под менуэт можно было танцевать, а у Моцарта в этой симфонии — нет. Это по форме ме-

нуэт, но не по духу своему. Музыка его предвосхищает что-то новое, чего Моцарт не создаст, но что создадут после него другие композиторы».

Звучит менуэт.

«Вот теперь что-то должно произойти. Теперь можно вернуться к тому, что было в первой части. Начало финала — другой Моцарт, другой человек. Тот же вроде, но уже не сомневающийся. Настроение новое — решительное и радостное. Но радость эта не беспечная, а радость человека, который знает цену сомнениям и переживаниям. Через них он пришел к своей радости».

Звучит финал.

«Вот так кончается Симфония № 40 Моцарта. Я бы хотел только обратить ваше внимание, что сомнения Моцарта — это не только его сомнения. Мы их воспринимаем как свои собственные, а потому и принимаем близко к сердцу. За то и благодарны Моцарту, что он не только о себе, но и о нас написал».

Этот урок был тесно связан с предыдущими. Немало в нем есть и мостиков к последующим — к Бетховену и романтикам.

А т р и б у ц и и. Пятиклассники быстро привыкли к тому, что каждый новый урок начинался с вопроса о том, что было на предыдущем (или предыдущих). Пройденное все время становилось отправным пунктом к «путешествию» в новое, неизведанное. И ребята всегда с интересом, а иногда и нетерпением ждали этого нового.

От Моцарта к Бетховену мы перешли не сразу. Сначала я решил проверить их музыкальную память: узнают ли ребята отрывки из знакомых им произведений, если они прозвучат не в оригинале, а в переложении? Токката Баха звучала на фортепиано, финал симфонии Гайдна — в оригинале, а *Lacrimosa* из Реквиема Моцарта — тоже на фортепиано. Произведения все быстро узнали.

Тогда я впервые в своей практике прибег к атрибуциям, т. е. определению автора по произведению, ранее слушателю не известному. Бах был представлен началом Пассакалии. И хотя ее исполнял не орган, а оркестр, несколько человек почувствовали Баха, подчеркнув, что эта музыка звучит как орган.

Финал Симфонии № 104 Гайдна вызвал разногласия: Гайдн или Моцарт? Я утешил ребят, что это порой и для музыканта тяжелая задача и что меня их ответы удовлетворяют.

Интересной была реакция одной девочки на фрагмент из первой части Большой мессы Моцарта. Она сказала так: «Это не Бах, а Моцарт, только не Реквием. В Реквиеме нет такой светлой музыки».

Для начала атрибуции себя оправдали. Хотя, как я и предполагал, способных дать ответы на столь трудные вопросы было единицы.

После летних каникул, на первом же уроке в 6-х классах я снова вернулся к атрибуциям. Первой прозвучала ария из Третьей сюиты Баха для оркестра.

— Это Бах. Ритм такой, будто контрабас делает размеренно пум-пум-пум...

— Как группа ритма в ансамбле «Swingle singers».

— А еще музыка эта очень похожа на органную.

— И на «Страсти по Матфею», на вступление к арии Петра.

— А Бетховен мог бы написать такую музыку?

— Нет! (Хором.)

Я перечислил всех знакомых им по прошлым урокам композиторов. Ребята остались верны Баху.

Гайдна (звучала популярная его Серенада из квартета в переложении для струнного оркестра) снова спутали с Моцартом, хотя большинство все-таки стояло за Гайдна. Затем звучал финал Сонаты №17 Бетховена. Автора определили сразу и единодушно. Главный аргумент: в этой музыке «сильные удары и борьба. А это только у Бетховена». Правда, в одном из классов сказали, что «борьба есть и у Скрябина», очевидно, вспомнив его Двенадцатый этюд.

Но самое интересное было впереди. Я предупредил ребят, что они сейчас услышат вступление к опере, и просил их обратить особое внимание на начальную мелодию.

Прозвучала увертюра к опере Моцарта «Бастьен и Бастьенна». Я спросил: «Кто мог бы это написать?» Несколько человек робко назвали Гайдна, остальные были уверены, что Моцарт.

— Правильно, Моцарт. Это его вторая опера. Она написана, когда Моцарту было всего 12 лет. Скажите, а Бетховен мог написать эту мелодию?

Последовало дружное «нет». Тогда я включил без объявления запись начала Третьей симфонии Бетховена.

— Вам понятно, почему я дал эту музыку после Моцарта?

— Это героическая музыка.

— Но что общего у нее с совсем не героической музыкой Моцарта?

— Мне кажется, у них начала похожи.

— Верно! Похожи. Музыковеды давно обратили на это внимание. Хотите убедиться? Послушаем еще раз начальную мелодию Моцарта. Чувствуете, какая разница, хотя мелодии почти одинаковы? Дух в них разный. Моцарт наивен, простодушен. А у Бетховена музыка героическая. Его Третья симфония (а это было ее начало) носит название «Героическая».

«Героическая» симфония. Чувствовал я, что к этому уроку ребята готовы, и не ошибся. Начал с вопроса: «Помните ли вы эту мелодию?» Зазвучало вступление к «Бастьену и Бастьенне», и сразу же зашептали: «Моцарт». Я напомнил о схожести мелодий у Моцарта и Бетховена, тут же продемонстрировав в записи и ту и другую. Затем показал, как Моцарт продолжает и

заканчивает свою мелодию. На мой вопрос: «Можно ли так завершить бетховенскую мелодию?» — последовало дружное «Нет!»

— А почему?

— У Моцарта легко звучит, а у Бетховена — баса.

— У Бетховена мелодия сильнее, мужественнее.

— А мог бы Моцарт написать так, как Бетховен?

— Если бы жил дольше, то, вероятно, смог бы. Ведь написал же он свой Реквием. А это совсем не так легко, как обычно у Моцарта.

Мне пришлось объяснить разницу между Реквиемом и «Героической» симфонией, сделав упор на то, что Моцарт просто по натуре своей, по характеру был человеком совсем не героического склада. И даже, если бы он еще прожил лет 20, 30, 50, вряд ли что-нибудь изменилось. Ведь «Героическая» симфония написана в 1803 году, а Гайдн умер в 1809. И, тем не менее, не Гайдн, а Бетховен стал автором Героической. Почему?

Моцарт и Гайдн, с одной стороны, и Бетховен, с другой, принадлежали разным эпохам, и каждый по-своему в музыке отразил свое время. Эта мысль была четко проведена через весь урок как одна из главных. Другой важной мыслью было то, что Третья симфония Бетховена насквозь пронизана героическим духом, о котором ни Гайдн, ни Моцарт и представления не имели. Я снова вернулся к теме «Бастьена». Эта мелодия как большое предложение, довольно развернутое, но не очень сложное и с законченной мыслью. Здесь все сказано. А у Бетховена мысль брошена, но не окончена. За этим непременно должно что-то последовать. Но что? И тут прозвучали записанные подряд через небольшую паузу начало и конец первой части «Героической» симфонии. Как только отзвучала кода первой части, я высказал такую мысль: если бы Бетховен свел всю первую часть к этому началу и концу, соединив их каким-нибудь кратчайшим образом, получилась бы довольно сильная, но не очень глубокая, только внешне героическая музыка. То есть все внешние признаки героического очевидны, но что-то очень важное утеряно. Что же именно?

Получилось бы так, что Бетховен только сказал о героическом, не показав его сути. Но он пошел по другому пути, передав то, что сделало его героя Героем. Он провел своего героя сквозь «огонь, воду и медные трубы» борьбы, показал его и на взлете, и в падении. Здесь и героический порыв, и сомнения, и раздумья, и борьба. Здесь — целая жизнь.

Я напомнил ребятам Симфонию № 40 Моцарта, напомнил о его сомнениях и их преодолении. Моцарт сомневается, но пытается сквозь тучи увидеть солнце. Бетховен не сомневается. Он знает, что солнце есть, какие бы тучи его ни заслоняли, и рвется к нему навстречу сквозь грозы борьбы. После этого сильно и впечатляюще прозвучала целиком первая часть симфонии Бетховена (около 14 минут).

В одном из классов на этом урок и кончался. На знакомство с фрагментами других частей не хватило времени. В другом классе урок прошел иначе. В рассказе о первой части основной акцент был сделан на краткой истории появления симфонии. Бетховену 33 года. Он только пережил острый кризис глухоты, первое страшное отчаяние и был готов расстаться с жизнью. Я напомнил ребятам о Гейлигенштадтском завещании Бетховена, с которым познакомил их, рассказывая о «Лунной сонате». Но Бетховен нашел в себе силы вернуться к жизни и снова ощутить огромный прилив энергии, огромное желание жить. Вопреки своей несчастной судьбе! Вопреки всему!

Но как бы ни сложилась личная судьба художника, для понимания большого произведения искусства, им созданного, это только одна сторона. Есть и другая, не менее важная. Это эпоха, историческое время его создания. Что происходило тогда в мире, в стране, где жил художник? Рассказывая о «Героической» симфонии, обычно вспоминают эпизод, описанный одним из друзей Бетховена Фердинандом Рисом.

«Эта симфония была задумана в связи с Бонапартом, когда он еще был первым консулом. Бетховен ценил его исключительно высоко и сравнивал с величайшими римскими консулами. Как я, так и другие его ближайшие друзья видели эту симфонию переписанной в партитуре у него на столе; наверху, на главном месте, стояло слово «Буонапарте», а внизу «Луидживан Бетховен» и ни слова больше... Я был первым, принесшим ему известие, что Бонапарт объявил себя императором. Бетховен пришел в ярость и воскликнул: «Этот — тоже обыкновенный человек! Теперь он будет топтать ногами все человеческие права, следовать только своему честолюбию, он будет ставить себя выше всех других и делается тираном!» Бетховен подошел к столу, схватил заглавный лист, разорвал его сверху до низу и швырнул на пол»¹.

А потом... Потом, по воспоминаниям современников, появился новый титульный лист, с другой надписью: Третья симфония. Героическая.

О каком же герое идет речь? О каком-нибудь конкретном человеке? Может быть, это все-таки Наполеон вдохновил Бетховена на создание этой симфонии?

Нет. Бетховена вдохновило время, героический дух Французской революции. Мог ли он не принять ее, не почувствовать этот ветер Свободы, его могучее дыхание, когда он сам боролся со своим собственным недугом, с неотвратимо надвигающейся глухотой, со страшной судьбой, которой он решил бросить вызов!

Вторая часть: похоронный марш. Чьи это похороны? Какого-то конкретного человека? Нет. Это гораздо больше, чем просто горе потери близкого человека. Это огромное горе, всена-

¹ А. Альшванг. Бетховен. М., Музгиз, 1963, стр. 207—208.

родное, может быть, и всемирное горе. Фрагмент второй части звучал в абсолютной тишине.

А жизнь продолжается. Набирает темп. Подобного не знал Моцарт. Но это узнал, почувствовал и передал в своей музыке Бетховен. Традиционный плавный менуэт сменило полное движение скерцо.

И, наконец, финал. Для него Бетховен выбирает форму темы с вариациями. Причем тему он берет в одном из ранних своих сочинений, написанных за восемь лет до «Героической». Обычно финал трактуют как праздник. Это слишком просто и общо, хотя и соответствует главному настроению музыки.

— Вот так начинается финал. У нас остается время послушать только последние вариации. Обратите внимание, какая емкая эта мелодия, сколько она в себя вмещает: и неторопливые раздумья, и торжество, победному шествию подобное, и какие-то сомнения, возможно, и буквально буйство радости. И хотя ни в одной из трех последних частей не появляется главная тема первой, ее героический дух ощущается все время.

Финальными вариациями четвертой части симфонии завершился урок.

Опера. Проблема знакомства с оперой в рамках обычного школьного урока самая сложная. Ведь практически ни одну выдающуюся оперу нельзя целиком продемонстрировать даже на сдвоенном и строенном уроке. А задача — дать первичное представление о той или иной опере, привлечь к ней внимание, вызвать желание послушать ее целиком — эта задача вполне выполнимая, хотя и достаточно сложная. Многое тут будет зависеть от того, как именно вы ее поставите. Можно продемонстрировать самые легкие для восприятия фрагменты, сопроводив их любопытным комментарием, и добиться сиюминутного, но неглубокого интереса. Но это не будет гарантировать того, что в будущем ребята используют первую же представившуюся возможность послушать эту оперу целиком и тем более будут искать такую возможность.

Сложность здесь заключается прежде всего в кажущейся легкости восприятия благодаря наличию сюжета. А эта легкость весьма обманчива. Большинство ребят могут воспринимать сюжет независимо от музыки и даже вопреки музыке. Впервые я с этим столкнулся в заключительной анкете девятиклассника Жени Берега:

«Больше всего мне запомнился урок о Вагнере, когда мы слушали отрывки из «Валькирии». Трудно сказать, почему. Просто были по-настоящему интересные вещи на этом уроке. Я имею в виду рассказ о Германии того времени, о содержании «Кольца Нибелунга». А в общем-то «Валькирия» произвела на меня впечатление, но не понравилась. От музыки даже воспоминаний не осталось».

А ведь после того вагнеровского урока у меня не было сомнений в том, что ребятам понравилась музыка. Конечно, кому-то понравилась. Возможно, даже большинству. Но ведь и такие, как Женя, были. Как же поступить?

Конечно, конкретный сюжет существует и вне музыки. Но он же может и ввести в нее. Ведь в опере музыка и сюжет столь тесно переплетаются, что оперная условность (пение вместо нормального разговора) перестает раздражать и начинает подсознательно восприниматься именно как условность. Восприятию музыки, как и восприятию действия оперного спектакля, она уже больше не мешает. Поэтому не следует бояться эмоционального пересказа сюжета, опасаться того, что он заслонит собой музыку. Если это и произойдет, то только внешне. Вместе с сюжетом, пусть частично, пусть не очень глубоко, пусть неосознанно, музыка будет обязательно восприниматься и какое-то время оставаться в глубинах нашего сознания. Только мы в этом не отдаем себе отчета, не понимая, что именно музыка усилила на нас воздействие сюжета, подчас мы ее действие воспринимали как что-то, от сюжета идущее.

А что касается рассказа об опере, то он должен быть тщательно заранее продуман.

Мне довелось провести несколько десятков уроков по опере, прежде чем я нащупал тот основной, на мой взгляд, принцип, на котором эти уроки должны основываться. Опера — это, в первую очередь, судьбы людей, народов. И идти надо от содержания к музыке. Ребят, разумеется, интересует *про что*. Вы же рассказываете так, чтобы они поняли, *о чем* эта опера. Поэтому столь важен точный выбор музыкальных фрагментов. Именно фрагменты должны ответить на вопрос: «О чем опера?»

Вот как строился урок в 6-м классе по опере «Иван Сусанин» Глинки. Точнее, это были два урока. На первом ребята слушали трио Сусанина, Антонида и Сабинина и финал первого действия; полонез, вальс, мазурку и финал второго акта. На втором уроке — сцену с поляками в избе и романс Антонида из третьего акта; арию Сусанина в лесу («Чуют правду...») и финал оперы («Славься!..»).

Первый урок знакомил ребят и с Глинкой и с его первой оперой. В рассказе упор делался на историческую основу оперы и на историю ее создания. Я попытался создать у ребят такое настроение, будто они сами присутствуют на премьере в 1836 году, подробно описывая сложившуюся тогда вокруг этой оперы обстановку, перемежая свой рассказ чтением «Записок» Глинки и воспоминаниями его современников. Особое внимание я уделил драматургии оперы. Ее музыка делится на две части: русскую и польскую, а вся опера — на мирную (I и II акты) и военную.

Поскольку между уроками была неделя перерыва, на втором уроке вместе с ребятами мы быстро вспомнили о том, что было

на первом, и я рассказал о подвиге Сусанина, о самой сути этого подвига, пытаясь ввести ребят в состояние Глинки, которому предстоит это выразить музыкальными средствами. Напомнил о польской мазурке из второго акта, об ее отличительном ритме и подчеркнул то, каким контрастом звучат эти ритмы в столкновении с русскими темами. Сцена в избе, вплоть до того момента, когда поляки уводят Сусанина, пролетела, как одно мгновение. Ребята сидели притихшие. К восприятию следующего фрагмента — романса Антонида («Не о том скорблю, подруженьки...») они были подготовлены всем ходом рассуждения. Тут можно обойтись несколькими словами: «Поляки уводят Сусанина. Антонида остается в окружении подруг. Что будет с отцом?»

Сцена в лесу — кульминация оперы. Здесь стоит прочесть целиком оду Рылеева «Иван Сусанин», добавив к ней то место из «Записок» Глинки, где он вспоминает о сочинении этой сцены, о том, как волосы у него поднимались на голове, так ему было страшно. После этого ария Сусанина производит обычно неизгладимое впечатление, а финал оперы — всенародность торжества — воспринимается с особым подъемом.

Особенно ответствен первый урок, посвященный опере. Ведь очень многие ребята не приемлют главной особенности оперы — ее условности. В одном из сочинений семиклассников мне пришлось встретиться с таким признанием: «Раньше я думала, что опера — это «когда несколько людей что-то говорят, играет музыка и ничего из слов разобрать нельзя» (выражаясь детским языком)».

К сожалению, подобный взгляд на оперу типичен. Задача учителя сводится к следующему: так объяснить оперную условность (пение вместо разговора), чтобы она воспринималась как нечто безусловное. А для этого акцент должен быть сделан на то или иное состояние оперных героев, на жизненность ситуаций, в которые они попадают, на сложность вопросов, которые им приходится решать. Прежде чем ребята будут слушать арию, они должны знать, кто из действующих лиц ее поет и о чем поет. Рассказ учителя лучше построить таким образом: ребята должны знать, что они услышат. Но им должно быть интересно слушать, как то, о чем они только что узнали, своими средствами и гораздо сильнее рассказывает музыка.

И еще один существенный момент. Как правило, сюжет любой оперы позволяет вести с ребятами разговор и на морально-этические темы. Через оперу легче всего пробуждать в ребятах добрые чувства, потому что есть возможность оттолкнуться от чего-то конкретного. И как важно здесь не оставить их равнодушными к судьбе Сусанина и Годунова, Татьяны Лариной и Германа, Кармен и Риголетто, Аиды и Радамеса! К тому же добрые или злые поступки героев оперы перемежаются с их музыкальными характеристиками. Музыка как бы расширяет

рамки сюжета, говоря нам о героях оперы то, что никакими словами не выразить. Она вводит нас в мир их чувств столь глубоко, что мы начинаем понимать их и без слов. Музыка учит нас сопереживать, сострадать, испытывать симпатии и антипатии, быть добрыми, ненавидеть зло. Более того, музыка даже способна пробуждать в нас новые силы для борьбы с ним. Она активизирует наши чувства, не оставляет равнодушными.

Помню урок в одном из 6-х классов по опере «Лоэнгрин» Вагнера. Когда он кончился, ребята долго не могли успокоиться, особенно девочки. Все они были на стороне Лоэнгринга и осуждали Эльзу, которая не оказала доверия своему освободителю. Расскажи я им просто сюжет оперы, никогда бы они не были так потрясены и взволнованы, как это сделала с ними музыка Вагнера. Именно она заставила думать ребят о судьбах героев оперы, заставила выйти за рамки сюжета и задуматься над такой важнейшей морально-этической темой, как доверие, вера людей друг в друга.

Так что пересказа сюжета не стоит опасаться. А восприняв одну оперу, другую, третью, ребята впоследствии уже сами сумеют воспринять и более сложные вещи. И не обязательно связанные с конкретным сюжетом. Потому что у них появится опыт музыкального восприятия. Услышав инструментальную музыку, похожую по настроению на ту, что известна по той или иной опере и связана с определенным обстоятельством, они воспримут ее как бы без перевода, не пытаясь связать ее с каким-либо определенным сюжетом. Дело только за расширением музыкального опыта каждого.

Итак, пройден десятилетний путь поисков, находок и неудач, путь во многом поучительный. В этой книге я постарался рассказать лишь о некоторых, наиболее важных, с моей точки зрения, проблемах.

Ясно, что даже один педагог не может в точности повторять свои уроки: приходят новые ученики, меняется обстановка, меняется и сам преподаватель. Поэтому и я воздерживаюсь от конкретных рекомендаций, годных на все случаи жизни. Да их, наверное, и не может быть. Однако об основных принципах ведения уроков слушания музыки сказать стоит.

Конечно, вступительные уроки, вводящие в образную сферу музыки, необходимы. Темы, разумеется, могут быть разными. И дело не в том, что именно прозвучит на первом уроке: «Карнавал животных» Сен-Санса, «Щелкунчик» или «Спящая красавица» Чайковского, фрагменты из произведений различных композиторов. Главное, чтобы рассказ учителя был органически связан с музыкой, которую на этом уроке услышат ребята. Учитель должен быть увлечен предметом своего рассказа и увлечь ребят. Им должно быть интересно настолько, чтобы появилось сильное желание побывать еще хотя бы на одном таком уроке.

Скорее всего, на первом уроке должна прозвучать программная музыка. О ней и рассказать легче, она и ребятам, как правило, доступнее. В дальнейшем вступительные уроки совсем не обязательно должны быть тематически связаны друг с другом. Эта связь может носить и ярко контрастный характер, как было у меня с кантатой Прокофьева «Александр Невский». Но сам принцип постепенного перехода от конкретного к абстрактному, от музыки программной к непрограммной, с возвращением к произведению с конкретной программой, по-моему, стоит соблюдать.

Количество вступительных уроков будет зависеть от того, как быстро ученики освоятся со спецификой нового предмета, научатся ли они слушать музыкальные произведения или фрагменты до 5—7 минут звучания. Как только учитель убедится в том, что ребятам интересно, что они могут и хотят слушать музыку, можно переходить и к определенной системе уроков.

Это может быть и краткая история русской или западноевропейской музыки, это могут быть циклы уроков, посвященные творчеству того или иного композитора, тем или иным его произведениям. Многое зависит от аудитории, от индивидуальных качеств преподавателя и от того, когда именно эти уроки начинаются и сколько времени они будут продолжаться. В среднем за учебный год на уроки музыки отводится по часу в неделю, что составляет (с учетом неожиданно вклинившихся праздников и дней здоровья) от 28 до 32 часов в год.

В идеале, наверное, уроки слушания музыки есть смысл начинать уже в четвертом классе. Тогда максимальное количество уроков всего курса (в обычных школах с четвертого по восьмой класс, а в спецшколах — по седьмой) составит 120—150 академических часов. Минимум уроков, если их проводить только в течение трех лет в пятом — седьмом классах, составит около 90 часов. Все эти расчеты необходимо учесть при составлении перспективного плана.

Но при самом идеально составленном плане учитель должен быть предельно гибким и, смотря по тому, как ребята слушают и воспринимают музыку, по ходу действия вносить в этот план коррективы, а возможно, и изменять его в корне.

Хочу еще сказать несколько слов тем, кто только еще решил попробовать вести уроки слушания музыки в школе.

Самое главное — уяснить самому себе, о чем, о каких именно произведениях и композиторах вы способны рассказать интересно, увлеченно, заразив своим увлечением ребят. Составьте для себя примерный список имен и произведений, приведите его в определенную систему, но учтите, что он должен предусматривать возможные варианты. Не исключено, что реальный ход событий на первых уроках заставит вас пересмотреть его и, может быть, весьма основательно. А дальше все будет зависеть от того, как принимают ваши уроки ребята. Если хорошо, то идите спокойно по выбранному пути. Если нет, разберитесь в причинах неудач и по ходу дела вносите изменения в первоначальные планы.

В любом случае выбор произведений для уроков будет зависеть целиком от вашей способности рассказать о них так, чтобы именно эти ребята были предельно увлечены. Для меня лично этот принцип наиважнейший. Так как самое главное — это научить слушать музыку. Ведь таким образом мы закладываем прочный фундамент, на котором вырастет подлинный интерес к музыке, а потом уже каждый может идти к ней своим неповторимым путем.

Я хочу привести не утратившие своей актуальности мысли академика Б. В. Асафьева, высказанные им еще в 1926 году¹: «Какие бы методы ни были найдены, завоевать достойное музыки место в школьном воспитании и образовании могут только сами педагоги, если выработают в себе в достаточной мере чуткое сознание того, что музыке трудно научить путем формальных уроков и к тому же научить всех. Надо стремиться вызвать к ней интерес путем организованного наблюдения и не запугивать «непосвященных» схоластической премудростью! Поэтому музыкальный педагог не должен быть «спецом» в одной какой-либо области музыки. Он должен быть и теоретиком и реген-

¹ Б. Асафьев. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., «Музыка», 1973, стр. 59—60.

том, но в то же время и музыкальным историком, и музыкальным этнографом, и исполнителем, владеющим инструментом, чтобы всегда быть готовым направить внимание в ту или другую сторону. Главное же, он должен знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения, в возможно большем количестве, чтобы не чувствовать в музыкальной эволюции провалов от композитора к композитору или зияющих пустот в творчестве одного композитора».

Мне остается только пожелать успеха каждому, кто отважится решить эту трудную, но необычайно увлекательную задачу.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Вступление	3
Глава первая	9
Глава вторая	22
Глава третья	31
Глава четвертая	65
Глава пятая	91
Вместо послесловия	125

КОНСТАНТИН ПЕТРОВИЧ ПОРТУГАЛОВ

Серьезная музыка в школе

Редактор **Т. Б. Вьюкова**
Художник **Л. Е. Безрученков**
Художественный редактор **А. Ф. Сергеев**
Технический редактор **Р. С. Еникеева**
Корректор **Н. И. Новикова**

Сдано в набор 9/VIII 1973 г. Подписано к печати 26/III 1974 г. 60×90^{1/16}. Бумага типогр.
№ 3. Печ. л. 8,0. Уч.-изд. л. 8,6. Тираж 60 000 экз. А05081.

Издательство «Просвещение» Государственного комитета Совета Министров РСФСР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, Москва, 3-й проезд Марьиной
рощи, 41.

Типография им. Смирнова Смоленского облуправления издательств, полиграфии
и книжной торговли, г. Смоленск, пр. им. Ю. Гагарина, 2.

Заказ № 6526,

Цена 23 к.

СТРАНИЦА-ССЫЛКА

ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ СССР

[SHEVA.SPB.RU/SHKOLA/](https://sheva.spb.ru/shkola/)

