

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ «МОСКОВСКИЙ
ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГАОУ ВО МГПУ)

На правах рукописи

Уткин Анна Сергеевна

**Теория и практика реализации музыкально-педагогической
концепции З. Кодая в современной школе**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Бодина Е. А.

Москва 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы музыкально-педагогической концепции	
3. Кодая	14
1.1. <i>Исторические предпосылки формирования музыкально-педагогической концепции 3. Кодая</i>	<i>14</i>
1.2. <i>Теоретические идеи музыкально-педагогической концепции 3. Кодая ...</i>	<i>35</i>
1.3. <i>Методика Й. Адама как практическое воплощение концепции 3. Кодая</i>	<i>57</i>
1.4. <i>Сравнительная характеристика музыкально-педагогических концепций 3. Кодая и Д. Б. Кабалеvского</i>	<i>85</i>
Выводы по первой главе.....	102
Глава II. Развитие идей 3. Кодая в деятельности его учеников и последователей.....	104
2.1. <i>Методики разноуровневого музыкального образования, созданные учениками 3. Кодая</i>	<i>104</i>
2.2. <i>Методики музыкального образования в современной Венгрии</i>	<i>135</i>
2.3. <i>Апробация идей венгерских педагогов-музыкантов в образовательных организациях современной России</i>	<i>151</i>
Выводы по 2 главе.....	192
Заключение	194
Литература.....	197
Приложения	223

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Концепция Золтана Кодая¹ – жемчужина мировой музыкально-педагогической мысли. Созданная в 30-е годы XX века, она завоевала авторитет во многих странах мира, поскольку носит фундаментальный характер, отличается глубиной, теоретической разработанностью, ориентацией на конкретный репертуар и виды музыкальной деятельности. В отечественном музыкально-педагогическом пространстве концепция Кодая стала известной и признанной после публикации ряда статей и появления книги Л. А. Баренбойма «Музыкальное воспитание в Венгрии» (1983 г.).

Тем не менее, методика работы по системе Кодая остается далеко не до конца проясненной, а именно методика способствует практической реализации фундаментальных идей концепции. За последние 30 лет в отечественной специальной литературе практически не было конкретных публикаций о состоянии музыкального воспитания в Венгрии. Возникла противоречивая ситуация: с одной стороны – всемирное признание ценности концепции Кодая, а с другой – почти полное ее замалчивание на протяжении последних десятилетий при неразработанности методики и отсутствии соответствующих публикаций на русском языке.

Логично предположить, что в Венгрии ситуация другая. Оригинальные и инновационные идеи Кодая не могли остаться без последователей, учеников – целого корпуса педагогов, которые хотели бы следовать путем, указанным Учителем. При недоступности в России оригинальных произведений самого Кодая, в переводах и интерпретациях его идей допускались искажения, субъективные толкования. Невозможность обратиться к оригиналу – в силу отсутствия перевода – не позволяла узнать истинный смысл его идей. Это в полной мере относится к ученикам и последователям, имена и деятельность которых и на советском, и на постсоветском образовательном пространстве практически неизвестны.

¹ В соответствии с венгерской антропонимикой здесь и далее фамилия Кодай склоняется.

В связи с этим возникла необходимость глубже изучить не только идеи самого Кодая, изложенные в его, неизвестных в России, оригинальных трудах. Особый интерес представляет деятельность его последователей, развивающих идеи Мастера и предлагающих варианты методических разработок, способствующих внедрению концептуальных положений Кодая в практику.

Степень научной разработанности проблемы. В отечественной литературе, посвященной венгерской музыкальной педагогике, помимо упомянутой книги Л. А. Баренбойма, можно отметить опубликованную ранее статью Э. Сёни «Дисциплина сольфеджио и ее роль в музыкальном воспитании» («Музыкальное воспитание в странах социализма», 1975). Существует также ряд методических пособий, в которых описан метод релятивной сольмизации – это работы Л. А. Баренбойма («Путь к музицированию», 1981), П. Вейса («Абсолютная и относительная сольмизация», 1966; «Ступеньки в музыку», 1986), Л. В. Бражник «Пентатоника в венгерском сольфеджио» (1993), М. А. Котляревской-Крафт («Сольфеджио», 1995) и др.

В современной отечественной научной литературе практически нет публикаций, посвященных развитию музыкальной педагогики в Венгрии. Исключение составляет статья Т. А. Хайновской «Основные тенденции современного венгерского музыкального образования» (Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006), посвященная особенностям марийских народных песен, включенных Кодаем в сборники упражнений и опирающаяся на русскоязычные источники, а также статья Л. В. Бражник и Г. Н. Алжиковой «Марийские песни в системе венгерского музыкального образования» (Ежегодник финно-угорских исследований, 2017).

При этом нет систематизированной русскоязычной литературы, посвященной методикам последователей Кодая второго и третьего поколений, а есть лишь переведенные труды некоторых педагогов первого поколения (Э. Сёни, К. Форрай). Нет также изданий, которые транслировали бы российскому научному сообществу современный взгляд венгерских педагогов на концепцию Кодая и методики его учеников, репрессированных в советский период (Й. Адам).

В отечественной литературе отсутствуют сведения о музыкальной педагогике в Венгрии до Кодая. Наконец, ни в российской, ни в венгерской научной литературе нет работ, посвященных современному состоянию венгерской музыкальной педагогики в целом.

Многочисленные вопросы, возникающие при обращении к музыкально-педагогической концепции Кодая, позволили констатировать наличие и необходимость решения **проблемы исследования**: каковы основные направления современного развития идей Кодая и методические особенности их практической реализации в школе?

Решение данной проблемы невозможно без изучения литературы на венгерском языке, посвященной не только Мастеру, но в особенности – практической деятельности его учеников и последователей, развивающих идеи Кодая и параллельно внедряющих их в практику. Эту миссию, связанную с переводом и изучением обширной литературы, изданной в Венгрии за последние 80 лет, диссертант взяла на себя.

Все вышесказанное обусловило **тему исследования**: «Теория и практика реализации музыкально-педагогической концепции З. Кодая в современной школе».

Мы исходим из того, что знакомство со специальной литературой, отражающей деятельность учеников и последователей Кодая, имеет большую теоретико-методическую ценность для модернизации и совершенствования системы музыкального образования в современной России.

Объект исследования: музыкально-педагогическая концепция Кодая в интерпретации его учеников и последователей.

Предмет исследования: теория и практические пути реализации идей музыкально-педагогической концепции Кодая в современной школе.

Цель исследования: изучение и анализ теоретических идей музыкально-педагогической концепции Кодая и методических особенностей ее реализации в практике работы современной школы, разработанных учениками и последователями Мастера.

Гипотеза исследования:

методические особенности реализации теоретической концепции Кодая, разработанные его учениками и последователями, могут способствовать совершенствованию музыкально-образовательной деятельности школ в современной России, если:

- будет изучен и обобщен методический опыт учеников и последователей Кодая, работающих в русле реализации его теоретической концепции;
- конкретизированы основные направления практического применения идей Кодая в современных условиях;
- применение разработок венгерских методистов – последователей Кодая – будет способствовать повышению эффективности музыкального образования в современной отечественной школе.

Задачи исследования:

1. Изучить исторические предпосылки формирования и теоретические основы музыкально-педагогической концепции Золтана Кодая.
2. Провести сравнительный анализ музыкально-педагогических концепций З. Кодая и Д. Б. Кабалецкого.
3. Конкретизировать и обобщить методические идеи учеников и последователей Кодая, реализуемые ими в образовательных организациях Венгрии во второй половине XX – начале XXI вв.
4. Апробировать идеи венгерских методистов - последователей Кодая - в отечественной музыкально-образовательной практике; обобщить полученные результаты.

Методологическую основу исследования составляют:

- исторически сформировавшиеся концептуальные идеи о роли музыки в жизни государства и воспитании подрастающих поколений (Гвидо Аретинский, Э. Жак-Далькроз, К. Орф, И. Г. Песталоцци, Платон, Ж. Ж. Руссо);
- теоретическая концепция З. Кодая;
- труды венгерских исследователей теоретического наследия Кодая (Ф. Бониш, Л. Добсаи, Э. Сёни, Л. Эссе);

-педагогические концепции венгерских педагогов-музыкантов – предшественников Кодая (И. Барталуш, А. Батици, Л. Бауэр, И. Гати, Й. Гёз, И. Глатт, Я. Голла, Х. Дойч, Ф. Жашшковски, Э. Жашшковски, А. де Жерандо, Й. Закань, Ш. Иванка, М. Капронцаи, А. Кишш, Я. Лавотта, А. Мадер, И. Майер, Д. Мароти, Я. Д. Назе, К. Олах, К. Понграц, Й. Сотиори-Надь, К. Сотиори-Надь, Б. Станко, Й. Стоянович, Л. Фелмери, Д. Хорват, К. Чован, Д. Шандор, Я. Шепрёди, А. Эгнер);

-идеи зарубежных педагогов, повлиявшие на становление венгерского музыкального образования (Й. Вебер, П. Гален, Дж. Кёрвин, М. К. С. Клетт, Э. Пари, Ф. Фрёбель, Й. Хеинрот, Э. Ж. М. Шеве);

-методические идеи учеников и последователей Кодая (Й. Адам, Л. Бардош, Д. Керени, Д. Кертес, К. Кокаш, Б. Райецки, Х. Сабо, Э. Сёни, К. Форрай, Ф. Шапсон);

-результаты практической деятельности сторонников педагогики реформы жизни за рубежом (Э. Клапареда, Г. Литц, М. Монтессори, П. Петерсон, С. Редди, С. Френе, Р. Штейнер) и в Венгрии (Э. Кишш, Д. Миконя, А. Немет, В. Петё, Б. Пукански);

-теоретические и практические достижения музыкальной педагогики и психологии, в том числе, эффекта переноса и потоковых состояний за рубежом (Р. Вудвортс, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Г. Шлосберг) и в Венгрии (И. Баркоци, И. Бенедекфи, Ж. Бузаш, А. Жолнай, К. Йожа, А. Незвальд, В. Петё, Ч. Плех, М. Сентмихай, О. Эибен, А. Эрёш, М. Янурик);

-идеи кооперативного обучения (Й. Бенда, М. Дойч, Дж. Дьюи, К. Левин, Й. Орбан, Ф. У. Паркер, Э. Хеллер);

-труды исследователей музыкального воспитания в Венгрии второй половины XX в. (Л. А. Баренбойм, П. Вейс, Х. Кальюсте, А. Круминьш, Э. Силиньш, А. Эйдиньш);

-музыкально - педагогическая концепция Д. Б. Кабалевского;

-опыт отечественных педагогов, применяющих элементы системы Кодая (Л. В. Бражник, Л. В. Виноградова, М. А. Коляревская-Крафт, Т. А. Рокитянская и др.).

Методы исследования:

изучение и анализ литературы по теме исследования, в том числе, литературы на венгерском языке, содержащей концептуальные теоретико-методические идеи Кодая, его учеников и последователей; дифференциация, систематизация, обобщение, знакомство с опытом практического преподавания музыки в школах современной Венгрии, наблюдение, беседы с венгерскими и отечественными педагогами-музыкантами, методистами, опытно-экспериментальная апробация методических идей венгерских педагогов – учеников и последователей Кодая, педагогическая интерпретация и обобщение результатов.

Опытно - экспериментальную базу исследования составлял Молодежный хор «На Трех Горах» при Храме св. Николая на Трех горах (г. Москва), Образовательное объединение «Вера и Творчество» при Храме св. Феодора Студита у Никитских ворот (г. Москва), ОАНО школа «Путь зерна» (г. Москва). В эксперименте приняли участие 72 человека.

Исследование проводилось в три этапа:

I этап исследования (2012-2014) включал в себя изучение теоретических аспектов проблемы посредством поиска, анализа, систематизации и перевода иностранной литературы по теме исследования; методологическое обоснование теоретической части исследования, определение цели, задач, объекта, предмета и гипотезы исследования; обобщался опыт венгерских музыкантов-педагогов и разрабатывалась программа опытно экспериментального-исследования.

II этап исследования (2014-2017) представлял собой опытно-экспериментальную проверку гипотезы; была определена база, проведен констатирующий этап эксперимента, заключающийся в диагностике уровня развития музыкальных знаний, умений и навыков обучающихся; формирующий

этап, представляющий собой внедрение в отечественные образовательные организации методов и приемов работы венгерских педагогов-музыкантов.

III этап исследования (2017-2018) состоял из анализа и интерпретации полученных результатов (контрольный этап опытно-экспериментальной работы), оформления текста диссертационного исследования, формулировки его выводов, связанных с внедрением идей и методик венгерских педагогов-музыкантов в работу отечественных образовательных организаций.

Научная новизна исследования:

- введены в научный оборот труды Кодая, ранее не переводившиеся на русский язык и не издававшиеся в России;
- проведен обзор ретроспективы развития концептуальных идей Кодая в трудах его учеников и последователей, имена и работы которых в России не известны;
- раскрыты национальные и интернациональные истоки, а также основные направления развития методической мысли в Венгрии за последние 80 лет;
- дифференцированы содержательные особенности методик музыкального воспитания венгерских педагогов – учеников и последователей Кодая;
- дана сравнительная характеристика музыкально-педагогических концепций Кодая и Кабалеvского;
- обобщены музыкально-образовательные идеи венгерской школы, применимые в отечественном образовании.

Теоретическая значимость исследования:

- выявлены национальные истоки и предпосылки формирования музыкально-педагогической концепции Кодая;
- конкретизировано поэтапное развитие теоретико-методических идей венгерских педагогов-музыкантов XX-XXI вв.
- рассмотрены разноуровневые методические системы, созданные венгерскими педагогами – последователями Кодая с позиции их преемственности и инновационного характера;

- раскрыты возможности практического применения теоретико-методических идей венгерских педагогов-музыкантов в образовательных организациях современной России;
- проанализированы различия в подходах корифеев музыкально-педагогической мысли России и Венгрии к содержанию и организации музыкально-образовательного процесса в школе;
- изучены труды Й. Адама как наиболее талантливого и последовательного приверженца идей Кодая, описана его методика музыкального воспитания.

Практическая значимость исследования заключается в значительном расширении масштабов знакомства российских педагогов-музыкантов с идеями Кодая, а также с разноуровневыми методиками его учеников и последователей, применимыми в российском образовании в период его модернизации и совершенствования. Введенные в научный оборот концепции и методические идеи венгерских специалистов могут обогатить педагогический инструментарий отечественных учителей музыки общеобразовательных школ, педагогов дополнительного и дошкольного образования, быть задействованными в процессе профессиональной подготовки российских педагогов-музыкантов в среднем и высшем звене, а также в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Масштабная конкретизация теоретико-методических идей педагогов дружественной страны способна укрепить теоретические позиции и разнообразить методику музыкального образования школьников, профессиональную подготовку бакалавров, магистрантов и аспирантов по пути умножения их профессиональных возможностей и дальнейшего совершенствовании музыкально-образовательного процесса в любой из образовательных организаций современной России.

Личный вклад соискателя состоит в раскрытии национального и интернационального пафоса музыкально-педагогической концепции Кодая, идеи которого нашли продуктивную и индивидуализированную разработку в многочисленных трудах и подвижнической практической деятельности его учеников и последователей. Благодаря изысканию, переводу с венгерского языка

и обобщению автором многочисленных трудов венгерских педагогов-музыкантов, их опыт становится достоянием российских специалистов и может способствовать совершенствованию отечественной музыкально-образовательной системы. С учетом многовекторного развития теоретической концепции Кодая в деятельности его учеников и последователей, введенная в научный оборот информация отличается объективной новизной и практической значимостью, поскольку позволяет применять инновационные идеи венгерских педагогов для углубления содержания и методов преподавания музыки в российских образовательных организациях разного типа и уровня. Разработанная в исследовании сравнительная характеристика идей корифеев национального музыкально-педагогического образования Кодая и Кабалеvского позволяет взглянуть на достижения венгерских коллег с позиции более полной информированности и творческой направленности на совершенствование музыкального образования в современной России.

Достоверность исследования обеспечена методологической обоснованностью исходных теоретических позиций в области музыкальной педагогики и психологии; методами исследования, соответствующими его целям и задачам; результатами опытно-экспериментальной работы, опорой на большое количество первоисточников, впервые переведенных с венгерского языка на русский и содержащих ценные музыкально-педагогические идеи, которые могут обогатить опыт преподавания музыки и способствовать модернизации отечественной музыкально-образовательной системы в целом.

Апробация и внедрение в практику результатов исследования осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы, выступлении на Международной научно-практической конференции «Музыкальная культура и образование: теория, история, практика» (Москва, 2016), а также в процессе подготовки и публикации статей по теме исследования на русском и венгерском языках.

Положения, выносимые на защиту:

1. Анализ исторических предпосылок формирования музыкально-педагогической концепции Кодая и основных ее положений свидетельствует о гуманистической ориентации идей Мастера, их обусловленности заботой о воспитании поколений венгерских граждан в духе приверженности ценностям национальной культуры, ориентации на лучшие исторически сформировавшиеся интернациональные модели музыкально-эстетического воспитания, государственном подходе к воспитанию личности средствами музыки.

2. Музыкально-педагогическая концепция Кодая обладает огромным теоретико-методологическим потенциалом, позволившим обеспечить бурное развитие методических идей в практической педагогической деятельности его учеников и последователей второй половины XX – начала XXI вв., блестяще реализовавших и развивших теоретические идеи Учителя в собственных методиках, предназначенных для образовательных организаций различного типа и уровня.

3. Музыкально-педагогические концепции Кодая и Кабалеvского, при определенной общности теоретических позиций, имеют существенные различия. Они отразились в ориентации Кодая на практическое вокальное музицирование на основе фольклорного материала в отличие от Кабалеvского, в концепции которого преобладает слушание и исполнение музыки академической традиции, в особенностях позиций двух мастеров в отношении к изучению нотной грамоты, структурированию программ обучения и др.

4. Бурное развитие методической мысли учеников и последователей Кодая воплотилось в многообразных и весьма продуктивных концепциях Й. Адама, Б. Райеvски, Д. Керени, Д. Кертеса, Э. Сёни, Х. Сабо, К.Кокаш, К. Форраи и др., направленных на совершенствование музыкального образования дошкольников, младших школьников, подростков и старшеклассников для формирования в итоге целостной общенациональной системы музыкального образования, основанной на лучших исторических традициях и ориентированной на различные уровни и типы образовательных организаций.

5. Методические идеи венгерских педагогов второй половины XX – начала XXI вв. – учеников и последователей Кодая – эффективны в работе с детьми, а также со взрослыми (16-45 лет), что подтвердило широкие социокультурные масштабы и очевидную педагогическую целесообразность применения элементов музыкально-педагогической системы Кодая и ее методических модификаций в условиях образовательных организаций современной России.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (301 источник: 141 на русском и 160 на иностранных языках), включает 18 приложений, 20 таблиц, 39 рисунков, 35 диаграмм.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ З. КОДАЯ

Идеи Золтана Кодая о музыкальном воспитании легли в основу системы музыкального образования в Венгрии. Благодаря своему педагогическому таланту, блестящему образованию и вложенному труду, Кодай смог выделить главные тенденции венгерского музыкального образования в начале XX века и соединить их с лучшими находками зарубежных педагогов, тем самым, создав уникальную педагогическую концепцию, учитывающую особенности музыкального образования в Венгрии и позволяющую решить назревающие десятилетиями проблемы. Находясь в постоянном взаимодействии с плеядой молодых музыкантов-педагогов – собственных учеников и последователей, Кодай внедрил свои идеи в систему образования на государственном уровне. Концепция Кодая до сих пор является фундаментом венгерского музыкального образования как в профессиональных учебных заведениях, так и в общеобразовательных школах.

1.1. Исторические предпосылки формирования музыкально-педагогической концепции З. Кодая

Музыкальное образование в Венгрии существовало в том или ином виде с начала основания этого государства. Однако до появления государственной системы образования и введения в школах оригинальной национальной системы музыкального образования прошла почти тысяча лет. Вершиной детского музыкального воспитания в Венгрии до сих пор считается концепция Золтана Кодая, которая практически воплотилась в методике Йенё Адама и в 1948 году ненадолго была введена в школах. Становление музыкального образования в Венгрии, предшествующее созданию концепции Кодая, можно разделить на несколько этапов:

1. 1000-1777 гг.: от основания Венгрии до введения закона о государственном образовании *Ratio Educationis*: развитие григорианского пения и появление интереса к домашнему музицированию;

2. 1777 г. - первая половина XIX в.: появление идеи национального образования;

3. 1868-1925 гг.: Реформа Этвёша (*Eötvös*): музыка становится обязательным предметом в школе. Время изучения зарубежных методик и попытки создания системы национального музыкального образования; (1907 г. – начало преподавательской деятельности Кодая);

4. 1925-1948 гг.: введение в школах программы Надь–Станко, ориентированной на детские возрастные особенности;

5. С 1948 г. новый Закон об образовании – появление централизованной системы государственного образования.

Датой основания Венгерского государства принято считать 1000 год: время коронации первого венгерского короля – Иштвана. Согласно изданию «Иллюстрированная история венгерской музыки» [201], музыку в это время преподавал помощник епископа Геллерта – Вальтер.

Скорее всего, Вальтер был выходцем из Каролингской школы, которая способствовала распространению григорианского пения в Европе и располагала собственной линейной нотацией уже в IX в. Согласно взглядам каролингцев, музыка и грамматика, как главные предметы квадривия и тривия соответственно, были важными при воспитании церковных певчих. Именно эти предметы преподавал Вальтер при королевском дворе. Ученики занимались каждый день по 2–3 часа хоровым пением, а также изучали музыкальную теорию: нотную запись, церковные лады, интервалы, занимались развитием вокальной техники. Певчие получали «эксклюзивное» по тем временам образование: помимо знания всего корпуса песнопений и способности к сольному исполнительству, они обучались многоголосию, которое только зарождалось в это время в церковной музыке [201, р. 30-31].

Сохранилась так называемая Рукопись Салкаи (*Szalkai kódex*, 1490) – конспекты Ласло Салкаи, архиепископа Эстергомского, времён его обучения в школе города Шарошпатак. Это трактат, содержащий записи по математике, астрономии, поэтике, юриспруденции, риторике и музыке. В частности, в нём содержатся образцы распевания восьми церковных тонов и некоторые песнопения [201, р. 51].

В 1582 г. один из основоположников венгерской светской литературы, сторонник Реформации, лютеранский пастор Петера Борнемисса (1535-1584) создал труд «Песни в трех разделах» («*Énekek három rendbe*») [164], один из первых сборников, включающий в себя протестантские песнопения на венгерском языке, которые Борнемисса собирал и записывал, а также сочинял сам [201, р. 51]. В дальнейшем, с распространением идей Реформации было издано много подобных «книг для пения» такими авторами как Хусар, Бартфаи. В 1607 г. появляется «Венгерская псалтирь» («*Psalterium Ungaricum*») [Там же.]. Подобные издания являлись основными учебными пособиями для детей из протестантских семей.

Во второй половине XVI в. при княжеском дворе Трансильвании работал итальянский музыкант Дж. Дирута. В результате его педагогической работы с князем Жигмондом Батори был издан в Венеции знаменитый трактат «Трансильванец» (1593), написанный в форме диалога между учителем и учеником [201, р. 60].

Известно, что великий чешский педагог Ян Амос Коменский жив в Венгрии после окончания Тридцатилетней войны (1618-1646). Здесь, в городе Шарошпатак он, уже будучи епископом, преподавал в гимназии. Здесь же он создавал свой труд «*Orbis sensuali cum pictus*» («Мир в картинках», 1654 г., издан в 1658 г.) – наглядное пособие для учеников с собственными иллюстрациями. Существует мнение, что Коменский имеет венгерские корни, так как в ряде случаев он подписывался как «Ян Семеш», уточняя, что его отец, урожденный Семеш, поменял фамилию. Об этом гласит и памятная табличка на стенах Педагогического института имени Коменского в Мишкольце [201, р. 60]. Однако

Каталин Петер – исследователь венгерской истории XVI-XVII вв. считает эти сведения устаревшими, так как по ее мнению Коменский был сиротой и не известно, кто его родители [263].

В начале XVIII века интерес к домашнему музицированию стал возрастать и встал вопрос доступности музыкального образования. В это время было образовано Музыкальное общество *Societas Musica* в Коложваре (Трансильвания).

Музыкант Дьёрдь Мароти издаёт первый труд по теории музыки на венгерском языке. В 1783 году в Венгрии была издана «Школа игры на скрипке» Л. Моцарта (1756). Уже в начале XIX века появилась первая «венгероязычная» школа игры на фортепиано: «Искусство игры на клавире по нотам» Иштвана Гати («*A kótából való klavírozás mestersége*», 1802) [167].

В начале XVIII в. музыкальное образование можно было получить только при Церкви, где проводилось обучение игре на органе, струнных и духовых. Кроме того было распространено частное преподавание. В 1727 году была открыта первая частная музыкальная школа Д. Я. Назе в Буде на Главной улице [167]². Также следует отметить преподавательскую деятельность скрипача Я. Лавотты, который с 1791 г. являлся капельмейстером и домашним учителем графа Кароя Зичи. Преподаватель Лавотта пользовался успехом и уже в 30 лет, будучи известным музыкантом, давал уроки более чем в двадцати семьях [167, p. 74-75]. Среди наследия Лавотты мы находим специальный педагогический репертуар, в том числе ансамблевые сочинения, предназначенные для исполнения ученика в сопровождении учителя: Дуэт для скрипки op. 20, «Простые дуэты для двух скрипок» op. 49 («Школа игры на скрипке») – дуэты расположены «от простого к сложному», по квинтовому кругу от До мажора до Ми мажора.

1777 год – переломный момент в истории венгерского образования. В этом году императрицей Марией Терезой принят *Ratio Educationis* – Закон об образовании. С этого года музыка включается в учебный план школ.

² Цит. по Isoz Kálmán. Buda és Pest zenei művelődése. Budapest, 1926. p. 26

В народных школах, гимназиях и музыкальных школах проходят пение и игру на фортепиано, в музыкальных школах на педагогических отделениях изучается генерал-бас и игра на органе [167].

Страна была разделена на 4 образовательных округа, внутри которых музыкальные школы прикреплялись к народным школам:

Таблица 1. Образовательные округа Венгрии в конце XVIII века

№	Округи	Школы в городах:
1	Округ Кашши	Кошице, Кежмарок
2	Округ Дьёра	Печь, Кестхей
3	Округ Надьварада	Надьварад
4	Пожоньский округ	Буда, (Братислава)
		Школа в Загребе, не входившая ни в один округ

Однако, по сути, музыка оставалась предметом по выбору, в Законе говорилось лишь о необходимости обеспечить возможность занятий музыкой: «*Ratio* поддерживает музыкальное образование в «передовых» народных школах, предписывая обеспечивать учащимся возможность помимо предметов, обязательных для городских школ, изучение других дисциплин, в том числе музыкальных и особенно игры на органе. Для этой цели указывается необходимость содержания в штате учителя музыки» [271, р. 9].

В 1779 г. была основана Народная высшая школа, в которой на занятиях музыкой предполагалось обучение пению и аккомпанементу на материале Псалтири и песнопения *Kyrie* [281, р. 10].

Хотя задача так называемого народного образования теперь переходила от церкви к государству, всё же продолжали существовать церковные школы разных конфессий:

- Лютеранские школы (Пешт, Шелмецбаня (*Selmezbánya*));

- Школа пиаристов³ в Пеште.

В XIX в. постепенно назревала проблема создания профессиональных музыкальных учебных заведений со специальной методикой и программой обучения. В связи с желанием приблизиться к созданию некоего «института музыки», музыкантами было открыто большое количество негосударственных школ [281, р. 10-11]:

- В 1818 г. основан Институт Нелебки – школа, в которой обучали, опираясь на пение. В штате Института были преподаватели-специалисты по многим инструментам, но Институт не получил финансовую поддержку и был вскоре закрыт;
- Продолжала работать Пештская школа пиаристов: 15-20 мальчиков обучались в ней ежегодно пению, игре на скрипке и флейте;
- В Школе пения Аугсбургских лютеран в Пеште (1815 г.) обучались как мальчики, так и девочки;
- В 1829–1832 гг. работала Пештская городская певческая школа, директор: Йозеф Меннер. В ней обучалось 40 мальчиков, за обучение платили только дети из состоятельных семей;
- Частная музыкальная школа Йозефа Меркля в Будапеште (1835-1838 г.) была платной для всех. Здесь обучались дети обоих полов, были введены обязательные экзамены. Преподаватели: Меркль, С. Серваницки и Ш. Дёмени вели пение, скрипку, фортепиано и теорию музыки.
- В 1819 г. общество *Societas Musica* в Коложваре (Трансильвания) было преобразовано в *Musicale Institutum*, который с 1835 года получил название «Музыкальная Консерватория». Здесь обучалось 200 учеников.
- В 1828 г. основано Музыкальное общество города Шопрон, которое организовывало концерты и преподавание пения и скрипки для желающих. Здесь работали немецкие музыканты.

³ Пиаристы – католический монашеский орден, который сам себя называл «patres scholarum piarum» («отцы богоугодных заведений»). Орден основал общество для обучения детей даром в 1624 г.[42].

В Братиславе, входившей тогда в состав Венгрии, в Главной Народной Школе также преподавали немцы: Ф. П. Риглер и Г. Кляйн.

Выдающийся венгерский педагог Иштван Барталуш (1821-1899) отзываясь о Кляйне говорил: «Каждый знаток музыки знает, как трудно и как важно правильно и основательно вводить детей в основы музыки; изучить личность каждого ученика и приспособиться к ней. С хорошим настроением, с упорством и огнём продвигаться по трудному пути; вести учеников без принуждения всё дальше и дальше так, чтобы они не уставали и развивались незаметно для самих себя» [281, р. 13]. Но Барталуш отмечал низкий уровень музыкального образования в стране, ссылаясь на преобладание в учебной литературе и школах немецкого языка, материальные трудности школ и неупорядоченность учебных программ.

Сам Барталуш написал учебник «Метод правильной игры на фортепиано» (1860), где описал свою методику групповых занятий фортепиано на Будайских педагогических курсах.

Образование в Венгрии велось, в основном, на немецком языке, что беспокоило многих деятелей культуры того времени. Уже с конца XVIII в. возрастает интерес к народному искусству, с 1782 г. начинает развиваться фольклористика и традиция собирания народных песен, которая в дальнейшем перешла в ведомство Научного общества (с 1843 г.).

С начала XIX века появлялись законопроекты об обязательном народном образовании на родном языке, однако они отклонялись цензурой.

В 1828 г. открылись римско-католические педагогические курсы при епископате в Эгере. Обучение велось на венгерском языке, но на курсах обучалось одновременно не более 10 человек. Однако музыка играла важную роль в образовании будущих учителей: для них ежедневно проводились музыкальные занятия по два часа утром и после обеда. В первую очередь ученики изучали григорианское пение и игру на органе [271, р. 12].

В законопроектах, созданных после революции 1848 года, музыка занимала важное место. Ещё в 1840 г. Иштван Безереди включает в программу

педагогических курсов музыки, в том числе пение и игру на органе, а в программе народного образования для мальчиков 6-12 и девочек 6-10 лет он называет предмет «Пение». Позднее, в проектах 1848-1849 годов Этвёша и Майера «Пение» присутствует в качестве обязательного предмета.

Иштван Майер писал: «Музыку и пение нужно преподавать для воспитания и обеспечения жизни, так как музыка образует многосторонних людей, облагораживает чувства и особенно возвышает религиозные чувства; утончает вкус, поэтому школы и курсы должны уделять музыке большое внимание» [Там же, р. 12-23].

В реформаторских (кальвинистских) школах обучение велось на материале четырёхголосных хоральных гармонизаций. Эта традиция была «привезена» из западной Европы преподавателем Дебреценского реформаторского колледжа, Д. Мароти.

Учитель Реформаторской высшей школы в Дебрецене, Й. Закань и кантор кальвинистской церкви Дебрецена К. Сотиори-Надь в 1846 г. издали «Книгу певческих созвучий» («*Énekhangzatos könyv*»). Книга предназначена для учеников, которым «из-за не обеспечения школ учителями, умеющими петь, не у кого учиться» [Там же.]. Учебник разделён на две части: теоретическую и практическую. В практической части имеются упражнения для пения. Например, звуки в мажорной гамме сравниваются со ступенями лестницы и приводятся специальные «стихи-попевки» для лучшего запоминания гаммы [271, р. 13]:

1. При движении вверх «Го-ло-са под-ни-ма-ют-ся»
(«*Hang-ja-ink Fel-e-mel-ked-nek*»)
2. При движении вниз «Го-ло-са о-пус-ка-ют-ся»
(«*Hang-ja-ink le-e-resz-ked-nek*»)

Кроме того, приводятся упражнения в виде ритмических секвенций, мелодии псалмов, записанные без ритма и др. В предисловии также сказано о необходимости пения в удобном диапазоне и релятивной (относительной) высоте нотной записи.

В 1851 г кальвинистский пастор Андраш Батици (*Batizi*) опубликовал «Маленький учебник пения» («*Kis Énekléstan*»). Это учебник на венгерском языке, который составлен иначе, чем распространенные в то время немецкие издания. В предисловии Батици обозначает главную проблему: «Большинство наших школьных учителей не умеют преподавать пение <...>. Хотя знание нот – это неотъемлемое требование для чистого и подлинного приходского пения, особенно для многоголосного исполнения псалмов, но нотные головки, заполняющие певческие книги, остаются безжизненными знаками для прихожан» [271, р. 14].

Батици считает необходимым начинать преподавание нотной грамоты ещё в школе. Первая часть учебника «О метрическом пении музыкальных звуков» описывает методику освоения музыкального ритма. Здесь приводятся упражнения, например игры на различение сильных и слабых долей: имитация ритмов и звуков разных предметов и явлений (бой часов или колоколов («бим-бом»), «клинг-кланг»), ковка железа, молотьба).

Вторая часть «Пение согласно музыкальной лестнице» посвящена звуковысотности. Здесь приводятся упражнения для пения с использованием звуков разных длительностей на пятилинейном нотном стане. Батици предлагает начинать интонирование полутона на материале уже известной песни и называет его «полуступенью». Скачки на терцию исполняются при помощи пропуска одной ступени и пропевания ее про себя.

Таким образом, в первой половине XIX в. музыкальное образование, не зависимое от немецкого влияния, было в основном в протестантских учебных заведениях. Братя Карой и Йожеф Сотиори-Надь – преподаватели музыки в колледже Дебрецена и на педагогических курсах в Надь-Кёрёше, во многом способствовали повышению качества преподавания музыки.

Известно, что в 1858-1859 учебном году Й. Сотиори-Надь был учителем на первом курсе и вёл «теоретическое и практическое пение, гармонию, игру на органе, хоровое пение, теоретическую и практическую методику преподавания пения – всего 8 часов в неделю» [271, р. 16].

Помимо методики Мароти, в таких школах изучали праздничные, плясовые и патриотические народные песни, а также песни, привезённые учениками из дома. Из учебных заведений с «народным духом» воспитания выпустилось целое поколение поэтов-народников (М. Чоконай, Я. Арань, М. Томпа и др.).

В 1863 г. Шамуель Иванка, учитель музыки Реформаторского колледжа в Шарошпатаке, издаёт «Собрание церковных песен» («*Egyházi Énektár*»), которое стало началом своеобразного музыкально-педагогического движения. В «Собрании» он формулирует проблему, распространённую в то время: недостаточное количество квалифицированных учителей, обучение по слуху и, как результат, искажение церковных напевов и их безвкусное исполнение на богослужениях [271, р. 15].

В 1864 г. он пишет «Руководство к преподаванию гомофонных напевов венгерской реформированной церкви» («*Vezérkönyv a magyar reformált egyházi énekek összhangzatos tanítására*») для руководителей хоров, а затем «Собрание хоров, включающее в себя напевы, используемые в реформированных приходах Венгрии и Трансильвании, по четырём главным партиям, а именно: сопрано, альту, тенору, басу» («*Karénektár mely magában foglalja a Magyar és Erdélyországi reformált gyülekezetekben használatba vett énekek dallamait a négy fő, úgymint: sopran, alt, tenor, bass szólamok szerint*») для гимназий, курсов, воскресных певческих школ и народных объединений. По мнению Иванки, многоголосное пение позволяет всем учащимся использовать наиболее удобный для них диапазон и в полной мере развить свой голос.

Мнение о необходимости венгерского национального музыкального образования разделяли многие современники. Так в Музыкальном Журнале (*Zenészeti Lapok*), издаваемом в 1860-е годы К. Абрани и М. Мошони велись споры о правильной педагогической методике, а в 1862–1863 годы была опубликована серия «Выдающиеся учителя музыки» [281, р. 17].

В это время развивается и профессиональное образование. В 1836 г. основано «Объединение “звукачей”» Пешта и Буды, позже при «Объединении» была открыта Школа пения: «Публичная школа пения при “Объединении»

"звукачей"" Пешта и Буды открылась в 1840 году» [Там же, р. 18]. В ней обучался 41 мальчик (учитель – Матяш Энгесер) и 51 девочка (Лайош Меннер). С 1851 года в школе введены классы фортепиано, скрипки, флейты и виолончели. Директор, Габор Матраи хотел основать консерваторию – профессиональное учебное заведение. Он организовал для учеников публичные выступления, гранты, «венгерские исторические концерты», на которых выступали выдающиеся музыканты того времени, в том числе Ф. Лист.

В 1865 году Школа пения была переименована в Национальную музыкальную школу⁴ (*Nemzeti Zenede*) и получила статус профессионального музыкально-образовательного учреждения. При новом директоре – Эде Бартаи, была проведена реформа (1877), в ходе которой утвердили учебную программу для разных отделений. Городские музыкальные школы, открытые в 80-90-е годы в Дебрецене, Сегеде, Кечкемете, Пече и Сомбатхейе, опирались на модель и принципы работы будапештской Национальной музыкальной школы:

- 1) Утверждённый учебный план;
- 2) Выбор учениками специальности и посещение обязательных предметов;
- 3) Выступление на концертах;
- 4) Обязательные экзамены.

Всё больше назревала потребность в создании высшего профессионального учебного заведения. В 1867 г. Геза Моравчик писал: «Всё сильнее становится стремление в области музыки: развить музыкальную грамотность в нашем народе и пробудить в широких кругах вкус к академической музыке. В связи с этими стремлениями всё больше распространяется убеждение, что государство само должно создать музыкальное учреждение высокого уровня, в котором, для желающих обучаться под руководством первоклассных учителей, были бы доступны все дисциплины музыкального цикла» [Цит. по 281, р. 27]. В этом же году была основана «Будайская Певческая Академия⁵», которая так и не смогла

⁴ Ныне Консерватория (колледж) имени Белы Бартока.

⁵ Сегодня Музыкальная школа имени П. Ярдани

перерасти в высшее учебное заведение и заняла место среди многочисленных музыкальных школ.

Вскоре П. Кирай, Э. Бартаи, К. Абрани подали прошение о создании Академии музыки и пения.

В 1875 году была основана Венгерская Королевская Академия Музыки. Её директором и преподавателем младших классов был назначен выдающийся музыкант, создатель национальной оперы Ференц Эркель. Президентом Академии и преподавателем высшей школы стал Ференц Лист.

Поначалу обучение велось по следующим направлениям: фортепиано, теория музыки, скрипка, виолончель. Преподавательский состав постоянно расширялся и в 1891 году были открыты курсы учителей музыки под руководством Кальмана Чована. Курсы были рассчитаны на обучение преподавателей фортепиано [281, р. 21].

В эпоху Дуализма (1867-1918 гг.), когда внутреннее правительство Венгрии получило автономное положение по отношению к Вене, произошли серьёзные изменения и в области музыкального образования. Согласно Новой Реформе народного образования Йозефа Этвёша (1868 г.), «в основной и высшей, народной и гражданской школах “Пение и музыка” является обязательным предметом» [281, р. 16]. Образование во всей стране стало обязательным и бесплатным для детей от 6 до 12 лет. В 1869 году появилась новая программа по музыке, согласно которой в неделю проводился один урок пения. Устанавливались следующие задачи для шести обязательных классов [271, р. 28]:

- 1-й класс: развитие слуха и голоса, изучение нескольких песен по слуху в объеме пяти звуков;
- 2-й класс: продолжение начатого в первом классе и постепенное освоение понятия звуковысотности без применения специальных терминов;
- 3-й класс: мажорный лад, двухголосие;
- 4-й класс: минорный лад, двух-, трехголосие;
- 5-й класс: венгерская гамма, трех-, четырехголосные гомофонные произведения;

- 6-й класс: мелизмы, задержания, полифонические произведения.

Правительство пригласило двух педагогов: Иштвана Барталуша и Йожефа Сотиори-Надь для написания учебников к программе. Барталуш, ещё в XIX в. собирал и издавал венгерские народные песни, изучал древние церковные напевы. Им было написано «Руководство по преподаванию пения для учителей народных школ» (1872) [159]. В предисловии к «Руководству» («*Vezérkönyv*») он пишет об отсутствии музыкального образования у педагогов: «В чем цель преподавания музыки, а вернее сказать пения в школе? Чтобы народ умел чисто петь. Но при помощи каких средств? Конечно же, посредством знания нот. Каким должно быть это знание? Чтобы сыны отечества могли также уверенно петь ноты, как и читать печатные буквы» [271, р. 29]. Для решения этой проблемы Барталуш обратился к зарубежному опыту. Он рассматривает методики релятивной сольмизации, популярные в то время в Западной Европе: метод цифровой записи Галена-Шеве, английскую методику Кервина, швейцарскую систему Вебера и немецкие методики М. К. С. Клетта и Й. Хеинрота. Хотя Барталуш критикует цифровые и буквенные методы нотной записи и считает непозволительным переписывать в упрощенном виде произведения мировой классики (оратории Генделя, хоры Мендельсона и т. д.), он считает необходимым некоторые упрощения.

В учебнике «Певческая азбука» Барталуш разрабатывает свою методику: он использует только тональности До мажор и ля минор и постепенно прибавляет все новые ступени лада. Он максимально упрощает ритм и поначалу записывает его без нотного стана, располагая нотные знаки в пространстве. Затем постепенно увеличивает количество линеек от одной до пяти. Бóльшая часть музыкального материала – достаточно однообразные упражнения, написанные им самим для чтения с листа. В конце учебника приводятся народные песни в обработке Барталуша [158].

Использование метода «лестницы» было распространено в Венгрии: многие педагоги ссылались на сольмизацию Гвидо Аретинского и предлагали различные слоги-попевки для озвучивания ступеней гаммы (например «Голоса

поднимаются», «Наши звуки идут вверх/вниз», «Пойте Богу нашему», «Начнем во имя Божие – Он защитит нас милостью», «Высоко летит журавель» и т. д.).

Барталуш был первым в истории венгерской музыкальной педагогики, кто осознал возможности народного музыкального образования и применил научный подход к изучению педагогического наследия, хотя его труды имеют скорее теоретическую направленность.

Выдающийся педагог Йожеф Сотиори-Надь издал свои пособия в один год с Барталушем – в 1872 году. Это «Руководство к преподаванию пения для основных и народных школ» и «Книга упражнений для преподавания пения в первом и втором классах основной школы». В «Руководстве» предлагается начать с освоения ритма, а затем перейти к уже знакомому нам «наращиванию» линеек нотного стана. Большую часть музыкального материала Сотиори-Надь сочинил сам. Он пишет о двух сторонах музыкального образования: *органической* и *величинной*. Сперва необходимо развивать навыки детей органически, то есть без применения специальных терминов, а затем начать вводить конкретные величины, обозначающие музыкальные звуки, изображая ноты в виде точек, а паузы в виде черточек.

Кроме признанных учебников Барталуша и Сотиори-Надь также было популярно собрание братьев Жашшковски «Маленький лютнист – собрание веселых, серьезных, приветственных и других песен на разные случаи для основных и женских школ» (1873). В издании были собраны двух-, трех- и четырехголосные обработки народных песен, а также хоры венгерских и зарубежных композиторов.

В это время открывалось много педагогических курсов и училищ, вышло в свет периодическое издание «Газета народных учителей», работали школы педагогической практики. В частности, педагоги Д. Шандор и Д. Хорват работали в подобной школе с детьми с задержкой развития.

В это время были основаны следующие педагогические курсы, в которых велось образование будущих учителей, способных преподавать, в числе прочих предметов, и музыку⁶[по 271, р. 33-36]:

- Государственные педагогические курсы в Секей-Керестуре (дата основания 1870 г.), преподаватель музыкальных дисциплин: Д. Шандор;
- Педагогические курсы при благочинии Гельветского исповедания⁷ Надь-Кереша (1858 г.), преподаватель: К. Олах;
- Государственные педагогические курсы г. Чурго (1869), преподаватель: Л. Бауэр (Батори);
- Евангелистские⁸ курсы народных учителей в Обершюцене (основаны в 1851, обучение на венгерском языке с 1875 г.);
- Педагогические курсы при Дебреценском реформаторском колледже (1877), преподаватель: Карой Сотиори-Надь;
- Римско-католические педагогические курсы г. Эгера (первое венгероязычное образовательное учреждение – работает с 1828 г., в приложении приводятся данные за 1880 г.), преподаватели: братья Ференц и Эндре Жашшковски;
- Будапештский государственный иудейский педагогический институт (основан в 1857 г., музыкальное образование с 1881 г.), преподаватель: Х. Дойч.

Таким образом, как государство, так и все основные конфессии Венгрии имели свои образовательные учреждения. Однако старания не принесли должного результата. В 70-е гг. многие педагоги пытались реформировать существующую программу и обратились к опыту западных коллег. В основном это были методики А. Эгнера, А. Мадера, Ш. Кохани, основанные на немецкой системе Фрёбеля, позже появились издания, посвященные английским, французским и швейцарским методикам.

⁶Сравнение учебных планов см. в Приложении 1.

⁷ Второе Гельветское исповедание – документ Реформаторской церкви, принятый венгерскими кальвинистами в 1567 г.

⁸ Имеется в виду лютеранская церковь

В 1876 издается книга «Теория Музыки и Школа Пения по новой французской методике Шеве» Антонины де Жерандо, француженки по происхождению, специально посещавшей школы в Париже для изучения данной методики. По словам де Жерандо, по данной системе возможно одновременно обучать даже 600 человек. Особенно ценно письмо, написанное Ф. Листом, в котором он восхищается методом цифровой записи, так как сам дирижировал учениками из французских школ, и благодарит де Жерандо за венгерский перевод.

В 1884 г. Я. Голла выпустил труд, посвященный системе Гален-Пари-Шеве. В этой системе учтены особенности как ритма, так и звуковысотности. Возможно обозначение звуков в разных октавах, альтерированных ступеней. Однако Гален предлагает первую ступень минора «*la*» обозначать цифрой «1», также как и первую ступень мажора «*ut*», что затем осуждал Кодай.

Лайош Фелмери, профессор педагогики Коложварского университета, известный своими публикациями об образовании в Америке, на Гавайях, во Франции, Сербии и Германии, провел целый год в Англии, после вступления в силу нового Закона об образовании 1870-го года и повсеместного введения методики Кёрвина. Фелмери сравнивает две релятивные системы: *Tonic Sol-fa*, где название нот зависит от расположения ключа и систему «До-ре-ми», в которой название нот зависит от тональности («условный До мажор»). Фелмери был поражен масштабами государственного финансирования, а также уровнем образования английских педагогов. В 1881 г. был издан труд «Настоящее школьного образования в Англии» [182].

В 1884 г. преподаватели педагогических курсов Д. Шандор, Д. Хорват и Л. Бауэр выпустили книгу, посвященную швейцарской методике Йоханнеса Вебера, который ввел в школе-десятилетке сольмизацию Гвидо Аретинского и предлагал разделить обучение на 3 ступени, описанные в трех тетрадах:

1. 1-3 классы: пение в объеме секунды, по упрощенным обозначениям, расположенным на одной линейке. Затем количество линеек

увеличивается и ноты приобретают традиционный вид. Простые ритмические формулы;

2. 4-6 классы: многоголосные примеры на пяти линейках, где нота «до» всегда находится на нижней линейке, пение альтерированных ступеней.

В конце тетради приводятся примеры в скрипичном ключе;

3. 7-10 классы: в венгерском издании были добавлены венгерские обработки народных песен и другие сочинения из сборников Жашшковски «Маленький лютнист» и «Эгерский певец».

Тем не менее, зарубежные методики остались неизвестными для большинства школ, их влияние стало заметным лишь спустя десятилетия.

В 1891 г. доктор педагогики Арон Кишш издал «Собрание венгерских детских игр», которые собирал по всей стране, чтобы затем встроить их в школьную программу [210].

Выдающийся педагог рубежа XIX-XX в. Бела Станко, ученик Барталуша и Кишш, издал в 1890 году «Книгу песен» для начальной школы, а затем «Справочник к “Книге песен”. К учебному плану 1890 года». Позже, в 1904 г. выходит его учебник «Школа пения для 1-3 классов педагогических курсов» и «Руководство к преподаванию музыки в школе» (1909).

Как указывает Станко, его учебники преследуют двойную цель: с одной стороны, народное воспитание, а с другой, обучение нотной грамоте. При этом, в отличие от своих предшественников, Станко обратил внимание на соответствие репертуара возрасту детей, их интересам. Он неоднозначно относился к упрощениям нотной записи, так как считал, что временное облегчение: запись цифрами, использование «лестницы», релятивная сольмизация, в конце концов все равно приведут к трудностям, когда ребенок начнет осваивать «настоящую» нотацию. Поэтому учитель, работающий по методике Станко, может выбрать, использовать ему релятивную сольмизацию или нет. Несмотря на это, в учебниках Станко есть элементы методики Кёрвина и постепенное наращивание ступеней «лестницы» [289, 290]. Учебники Станко издавались до 1928 года и определили развитие музыкального образования на несколько десятилетий.

Благодаря его деятельности, в учебном плане 1925 года народная песня получила центральное место на школьных уроках пения.

В 1907 году, в возрасте 25 лет, Золтан Кодай становится преподавателем Музыкальной академии в Будапеште. Годом раньше они с Белой Бартоком издают собранные ими «Венгерские народные песни» [160]. Постепенно формируются взгляды Кодая на проблему музыкального образования, но в начале XX века он занимается вопросами образования профессиональных музыкантов, в первую очередь своих студентов.

В 1904 г. доктор Йозеф Гёз (*Göőz*) создает методику патриотического воспитания, основанную на совмещении музыки, рисования и физической культуры. Многие педагоги применяют элементы системы Кёрвина, Шеве и различные сольмизационные системы (так называемые системы «даменизации» и «боцедизации»⁹).

М. Капронцаи объединяет слоги сольмизации с символическими изображениями. Я. Шепрёди издает обзор различных методик «Основные вопросы школьного преподавания пения» [271, р. 50-52]. Многие учителя считали важным пение не только народных песен, но и академической музыки: хоров Лассо, Моцарта, Бетховена, Шуберта, Шумана, Мендельсона, венгерских авторов. К таким педагогам относятся Шандор Ковач, братья Жашшковски и др.

Талантливый музыкант Йенё Стоянович в 1906 г. выступил с докладом «Задачи государства в области музыкального образования», ранее, в 1902 г. он написал учебник «Теоретическое и практическое обучение пению» [292] для женских школ и гимназий. Он подчеркивал потребность в музыкальных школах, курсах для музыкантов-любителей, ведь в стране была высшая музыкальная школа, но не было средней и начальной ступени образования.

По его инициативе, с 1910 г. при основных школах были открыты музыкальные курсы для всех желающих, где преподавала, в том числе, его дочь — Адриенн Стоянович, создавшая один из лучших детских хоров Венгрии

⁹ Названия образованы от наименования первых трех ступеней звукоряда «да», «ме», «ни» и «бо», «це», «ди» соответственно.

при женской гимназии, а также Понграц Качо (*Kacsoh Pongrácz*), который позже продолжил дело Й. Стояновича. В 1912 г. он основал средние и высшие музыкальные курсы, в качестве продолжения курсам Стояновича. Будучи директором средних и высших музыкальных курсов и главным дирижёром Столичного хора, Качо издал новое методическое пособие для учителей [198], а также пособие по ведению хора в общеобразовательных школах [199].

В 1903 г. в день Св. Цецилии, покровительницы музыки, Папа Пий X. издал *Motu proprio*, в котором говорилось о необходимости возродить традиционные формы литургической музыки: григорианское пение, полифонию Палестрины и школы *Schola cantorum* при крупных храмах. 25 лет спустя Пий XI выразил недовольство выполненной работой, это сильно повлияло на развитие хорового движения в Венгрии. Качо взялся за преобразование школьных хоров. Педагог-дирижер Игнац Глатт создал экспресс-методику обучения хоровому пению («Методическая нить обучения пению: практическое указание, как за 30 недель, за три часа в неделю обучить детей, чтобы они стали уверенными певчими церковных хоров». В книге расписан план занятий на каждую неделю [271, р. 60].

В 20-е гг. педагог и психолог Ласло Надь уделял большое внимание изучению детского развития. После Первой мировой войны он написал книгу «Война и душа ребенка. Данные об умственном, нравственном и эстетическом развитии детей» (1915), в 1918 г. он выдвигает проект «Реформа народного образования в Венгрии», а в 1921 г. издает труд «Дидактика, основанная на развитии ребенка. Программа единой восьмилетней народной школы». Тем самым Надь основал восьмилетнюю основную школу, которая до сих пор является основой образования в Венгрии. Также он обращал внимание на дошкольное развитие: вскоре после введения новой программы стали открываться курсы для воспитателей детских садов.

Бела Станко был разработчиком программы по предмету «Пение», цель данной дисциплины определялась следующим образом: «Освоение венгерских песен, имеющих художественную ценность и, тем самым, прививание любви к венгерской музыке. Воспитание певческого голоса, пробуждение музыкальных

способностей, развитие эстетического, религиозного и патриотического чувства, укрепление товарищеских отношений, заложение основ сознательного самостоятельного пения» [Цит. по 271, р. 63].

Обобщим изложенное. Музыкальное образование в Венгрии имеет более чем 1000-летнюю историю. За это время был накоплен большой педагогический опыт. Однако изначально музыкальное образование было ориентировано на европейские традиции католических певческих школ и придворного музицирования. До XVIII века не известны программы обучения музыке, созданные непосредственно венгерскими музыкантами. Остались сведения о монахе Вальтере, который преподавал музыку при епископе Геллерте, а также о некоторых педагогах, которые какое-то время находились на территории Венгрии, но не принимали участие в становлении венгерской музыкальной педагогики (Дж. Дирута, Я. Коменский).

В XVIII веке, в особенности после закона об образовании 1777 года, появляются первые учебные пособия по музыке на венгерском языке, первые музыкальные школы, развивается деятельность таких педагогов, как Д. Мароти, И. Гати, Я. Д. Назе, Я. Лавотта.

В XIX веке происходит развитие музыкальной жизни, в том числе и национального музыкального образования. Продолжают открываться музыкальные школы, направленные, в первую очередь, на профессиональное образование (педагоги: Й. Меннер, Й. Меркль, С. Серваницки, Ш. Дёмени, Ф. П. Риглер, Г. Кляйн, М. Энгессер, Л. Меннер, Г. Матраи, Э. Бартаи, П. Кирай). В 1875 году основано высшее музыкальное учебное заведение: Будапештская музыкальная академия, которую возглавили два выдающихся музыканта, Ф. Лист и Ф. Эркель.

Все большее внимание уделяется непрофессиональному музыкальному образованию для широких масс. В Венгрии пристально изучаются зарубежные методики, в том числе немецкие (М. К. С. Клетт, Й. Хеинрот, Ф. Фрёбель), швейцарские (Й. Вебер), английские (Дж. Кёрвин), французские (П. Гален, Э. Пари, Э. Ж. М. Шеве). Венгерские педагоги создают свои методики,

предназначенные для народных школ, издают методические пособия, преподают (И. Барталуш, И. Майер, Й. Закань, Й. Сотиори-Надь, К. Сотиори-Надь, А. Батици, Ш. Иванка, Э. Жашшковски, Ф. Жашшковски, А. Эгнер, А. Мадер, А. де Жерандо, Я. Голла, А. Кишш, Б. Станко, Й. Гёз, М. Капронцаи, Я. Шепрёди, Й. Стоянович, К. Понграц, И. Глатт). В 1868 году музыка становится обязательным предметом во всех школах.

В этот период поднимается проблема подготовки учителей, открывается большое количество педагогических курсов (преподаватели: К. Чован, Л. Фелмери, Д. Шандор, Д. Хорват, Х. Дойч, К. Олах, Л. Бауэр, К. Сотиори-Надь, Э. Жашшковски, Ф. Жашшковски).

Развитие интереса к музыкальной педагогике, патриотичные настроения в обществе, потребность в образовательной программе на венгерском языке и с учетом национальных особенностей, а также изучение и синтез зарубежного педагогического опыта подготовили почву для создания единой системы музыкального образования на государственном уровне.

1.2. Теоретические идеи музыкально-педагогической концепции З. Кодая

*«...Перед моими глазами всплыла картина новой,
возрождённой силами народа, образованной Венгрии.
Воплощению этой картины мы посвятили наши жизни»*
З. Кодай [287, р. 14]

Золтан Кодай (1882-1967, *Kodály Zoltán*) – выдающийся венгерский педагог, музыкант, композитор, фольклорист, публицист и общественный деятель, повлиявший на развитие венгерской музыки XX века. Его можно назвать основоположником современной венгерской композиторской школы и современной системы музыкального образования Венгрии. Помимо профессионального образования его волновали также и проблемы музыкального образования широких масс, вопросы развития музыкальной культуры, возрождение интереса к традиционной венгерской музыке.

Кодай родился в городе Кечкемет в 1882 году. Его детство и юность во многом определили его дальнейшую деятельность. В семье его постоянно окружала музыка: родители играли на рояле и на скрипке произведения Моцарта, Гайдна, Бетховена, Мендельсона. В детстве он шесть лет провел в Галанте¹⁰, где познакомился с аутентичной народной культурой. Все о чем он пишет в своих педагогических трудах: детские песни, народные игры и праздники – было знакомо ему с детства. Позже он написал оркестровое сочинение «Танцы Галанты» (1933). У Кодая была глубоко религиозная семья, он учился в Главной архиепископской гимназии города Надьсомбат. Здесь он познакомился с античной классической философией и христианским мировоззрением. В гимназии он также обучался игре на скрипке, виолончели, фортепиано, позже на альте и органе, играл в оркестре и пел в хоре. Уже в годы учебы Кодай активно занимался самообразованием: он сочинял музыку, читал по-гречески и по-латыни,

¹⁰ Во времена юности Кодая – город в Пожоньской (Братиславской) области, владение князей Эстерхази. С 1944 года окончательно вошел в состав Словакии. Ныне в городе функционирует венгероязычная школа имени З. Кодая.

изучал Библию и григорианский сборник *Graduale Romanum*. В школьной библиотеке он познакомился с нотами сочинений Бетховена, Листа, Палестрины, Баха, Брукнера и др [267, р. 1-3].

В 1900-1905 гг. Кодай обучался на композиторском факультете будапештской Музыкальной академии в классе Х. Кесслера и одновременно окончил венгеро-немецкий филологический факультет Университета имени Петера Пазмань.

В 1906 году Кодай получил степень доктора философии, защитив работу «Строфическая форма венгерских народных песен». Именно в это время он со своим другом и коллегой Белой Бартоком начал этнографическую деятельность. В этом же году они совместно издали 20 записанных ими народных песен («Венгерские народные песни»).

После стажировки в Берлине и Париже Кодай был принят на должность преподавателя композиции в будапештскую Музыкальную академию, где проработал до 1942 года [211, р. 165]. Как преподаватель композиции и теории музыки, Кодай считал целесообразным обучение на материале традиционной музыки: Палестрины, Баха, композиторов XVIII-XIX вв., а также народной музыки. Он стремился к венгерскому консерватизму, выросшему на базе мировой культуры. У Кодая был своеобразный стиль преподавания, сам он говорил, что его методика заключается в отсутствии методики. Это было обусловлено индивидуальным подходом к каждому ученику и тем, что определяющим фактором в преподавании для Кодая являлся музыкальный материал. У него был четкий учебный план, с множеством музыкальных примеров и упражнений, раскрывающих суть основных понятий. Кодай считал, что активное музицирование важнее слушания музыки, и что примеры и практика должны предшествовать правилам. Его ученик Антал Молнар вспоминал, что уроки Кодая состояли из двух «компонентов»: *психологического*, обусловленного индивидуальным подходом и «*тренировки*» – множества упражнений по игре, письму и музыкальному анализу. Эти же принципы отразились в концепции народного образования Кодая [178].

Кодай не сразу пришел к вопросу народного образования. Как он писал: «Я с 1911 года слежу за школьным пением» [224]. Примерно до конца 20-х годов он оставался приверженцем «фиксированного до», то есть абсолютной звуковысотной системы. Он хорошо знал зарубежные сольмизационные системы, а также венгерские учебники Станко, Тибольди и др.

К 1928-1929 годам Кодай задумался о реформе музыкального образования, так как, по его наблюдениям, даже отличники не могли спеть с листа простые примеры. Он создавал новую концепцию в сотрудничестве со своими учениками педагогами-практиками на основе их педагогического опыта. В это время он пришел к пониманию того, что реформу образования нужно начинать с начальной ступени – со школы, а лучше еще раньше.

Его первая публикация на педагогическую тему – «Детские хоры» вышла в 1929 году [222, р. 46-60]. Затем последовал ряд статей, в которых все более отчетливо вырисовывалась будущая концепция: «Музыкальная миссия» (1934), «Путь венгерской хоровой музыки» (1935), «Детские хоры» Белы Бартока (1936), «Как дать тон» (1937), «Музыкальные игры» (1937), «Музыка в детском саду» (1941), «О венгерском в наших детских песнях» (1943), «Зачем нужны кружки музыкального самообразования?» (1944), «Музыкальное просвещение» (1945), «Венгерское музыкальное воспитание» (1945), «Столетний план» (1947) и др., а также многочисленные устные доклады, предисловия к педагогическим трудам и работам своих учеников.

С 20-х годов началась также и педагогическая деятельность учеников Кодая, их участие в музыкальной жизни страны. Это будущие учителя и создатели педагогического репертуара: Антал Молнар, Бенце Сабольчи, Пал Кадоша, Йенё Адам, Лайош Бардош, Дьёрдь Керени, Дьюла Кертес, Антал Дорати, Матиаш Зеибер, Бениамин Райецки и др.

Идеи Кодая были приняты его учениками, а также более широким кругом специалистов, так как они совпадали с потребностями тогдашнего общества. В новой концепции нашли отражение положения, которые в том или ином виде существовали в школах или их введение было бы желательным для многих. Это:

- Образование на венгерском языке, которое было сформулировано еще в Законе об образовании 1868 г. Этвешем;
- Народная песня и, позже, академическая музыка как стержень образования: идея, продвигаемая уже давно, в первую очередь педагогами реформаторских школ;
- Идея о художественно ценном материале, о том, что для ребенка должны быть отобраны лучшие образцы музыкального искусства;
- Направленность на воспитание целостной личности, а не просто занятия музыкой ради приобретения профессиональных навыков: «Цель основной школы – воспитание целостной личности. Без музыки нет целостной личности. Можно стать хорошим инженером, химиком и так далее, даже если не думать об этом до пятнадцати лет. Но понимающим музыку стать нельзя, если в шестилетнем возрасте (а в игровой форме уже и раньше) не начать регулярно “открывать”, то есть упражнять, уши ребенка» [179, р. 8].
- Вокальная природа образования – представление о голосе, как «музыкальном инструменте», доступном для всех: «...основой более глубокой музыкальной грамотности является исключительно пение» [222, р. 179], «Мы должны вести к музыке толпы» [Там же, р. 54].
- Первичность ритма: освоение звуковысотности предваряется изучением ритмических основ (как ранее в методике Батици и др.). «Главная причина безрезультатности нашего школьного музыкального образования – нагромождение трудностей (*перед учениками – А. У.*) [222, р. 197].
- Обязательное обучение чтению нот, нотной грамоте; «Кто не умеет читать музыку – музыкально безграмотен. Сегодня, как правило, считают, что знание нот нужно только тому, что играет на инструменте, что к музыкальному образованию путь лежит только через обучение игре на инструменте. Мы часто слышим: я не разбираюсь в музыке, родители были бедными и не могли меня обучать. Музыкальную грамотность меряют

не деньгами. Цена ей – труд, на который каждый имеет право» [222, р. 176-177].

- Применение метода релятивной сольмизации (об этом писали многие зарубежные педагоги, а также И. Барталуш);
- Ориентация на возрастные особенности ребенка и его потребности в обучении (на это указано и в программе 1925 г.);
- Использование игровых методов работы и детских народных игр и действий наравне с народными песнями (как и в сборнике Арона Кишш [271, р. 46-47]);
- В статье, посвященной сборнику Кишш Кодай пишет: «Естественный, инстинктивный язык ребенка – это песня, и чем он младше, тем больше ему необходимо не только пение, но и движение. Одна из главных проблем современных школ, что они не позволяют детям достаточно петь и двигаться. Органическая связь музыки и движения: музыкальные (певческие) игры под открытым небом – с первобытных времен большая радость в жизни ребенка» [210, р. 122].
- Развитие системы образования будущих педагогов;
- Появление государственной системы дошкольного образования;
«Детский сад – такой фактор воспитания, который не может заменить даже самое качественное домашнее воспитание: в обществе сверстников ребенок встраивается в человеческое сообщество» [222, р. 182]. «Воспитание народа начинается уже в детском саду, и мы будем жить в другом мире, если уже с трёх лет венгерский ребенок начнет усваивать, что мы живем не ради себя, но ради друг друга» [Там же].

Кодай также опирался на многие идеи зарубежных педагогов: это модель образования в Древней Греции, считающая главными дисциплинами гимнастику и музыку, как средства воспитания тела и души. Кодай, знавший латынь и древнегреческий, был знаком с античной философской мыслью: «Если мы посмотрим в учебные программы, то увидим: их создатели далеки от идеалов древнегреческого воспитания, которое отводило музыке центральное место.

А на практике, в основном, не выполняется даже предписанный минимум» [Там же, р. 46].

Важную роль сыграли педагогические взгляды гуманиста Ж.-Ж. Руссо и идея «природосообразного воспитания» И. Г. Песталоцци. Большое значение имело следование христианским принципам и желание привить христианские ценности будущему поколению, хотя об этом Кодай никогда не говорил открыто. Единственное, что он отмечал – это опыт средневековых певческих школ, представляющих собой неразрывную связь музыкального воспитания, участие в литургической жизни монастыря и привитие определенного образа жизни.

Кодай был знаком и с многочисленными методиками релятивной сольмизации: с идеями Гвидо Аретинского, французскими системами Галена, Шеве, немецкими методиками Йёде (*Jöde*), Айтца (*Eitz*) и др. Он особенно ценил труды Кёрвина и хоровые традиции, заложенные им в английских колледжах. Также Кодай рекомендовал использование «сольфеджий» итальянского педагога А. М. Берталотти [162].

Много принесла педагогической концепции и многосторонняя деятельность самого Кодая.

- ❖ Его филологическое образование и детские годы, проведенные в деревне определили борьбу за чистоту языка, сохранение диалектов и представление о народной музыке, как родном музыкальном языке; «Естественно, каждая школа должна была бы заниматься венгерской народной музыкой так же подробно, как родным языком. Только тогда можно прийти до правильного понимания иностранной музыки» [222, р. 53].
- ❖ Знание иностранных языков, заграничные поездки и стажировки дали представление о зарубежных методиках, а также контакты с педагогами других стран, что в дальнейшем послужило распространению методики.
- ❖ Этнографическая деятельность: в результате собирания народных песен был накоплен подходящий материал для обучения детей.

- ❖ Научная деятельность: глубокие познания в области народной музыки, духовной музыки, музыки XX в. позволили объединить опыт предыдущих поколений в целостную образовательную концепцию.
- ❖ Композиторская деятельность: возможность сочинять необходимый педагогический репертуар, вокальные и фортепианные упражнения, детские хоры.
- ❖ Педагогическая деятельность: воспитание целого поколения будущих педагогов-практиков.
- ❖ Общественная деятельность: основание различных обществ, движений, издание журналов и нот, участие в концертах, политическая деятельность позволили как донести его идеи до простых людей, так и внедрить в систему государственного образования.
- ❖ Мировоззрение Кодая предполагало не только создание концепции музыкального образования, но преобразование общества посредством влияния музыки на людей.

В итоге, Кодай не только синтезировал опыт предыдущих поколений педагогов, но и внес в свою концепцию много нового:

- Само создание стройной завершенной концепции стало новым для венгерского музыкального образования, ведь до этого существовали лишь отдельные методики, учебные программы.
- Создание единой системы образования на государственном уровне, а также пробуждение интереса к музыке у большого количества людей: создание хоров, ансамблей, музыкально-хоровых движений, кружков, популярных изданий, радио- и телепередач. Кодай стал инициатором организации «кружков самообразования» для всех желающих, чтобы они, начиная с одноголосия, постепенно обучались, без инструмента «Главное дело – пение, доступное для всех...Ничто не развивает так элементарную способность осознания музыки, как если каждый несет ответственность за свой, самостоятельный голос» [222, р. 212-213].

- Воспитание последователей, организация государственной системы образования педагогов. Известны слова Кодая: «Гораздо важнее, кто учитель пения в Кишварде (*в деревне – А. У.*), чем то, кто является директором Оперы. Потому что плохой директор сразу провалится. Но плохой учитель 30 лет подряд у 30-ти выпусков убивает любовь к музыке» [222, р. 55].
- Свобода, открытость концепции, дающая возможность применить ее в любых условиях и, как следствие, ее проникновение на все ступени образования: в ясли, детские сады, основные школы, гимназии, специальные и музыкальные школы, консерватории ¹¹, Музыкальную академию.
- Кодай сделал общепринятыми многие идеи, которые существовали в отдельных методиках: опору на психологию ребенка, важность художественной ценности музыкального материала и др.
- Роль предмета музыки в школе – он должен быть хотя бы наравне с другими, а не каким-то дополнительным занятием. Как писал Кодай, пение сегодня – «“золушка” среди школьных предметов» [222, р. 50]. «То, что одно из лучших начал музыкального воспитания – пение, что ребенок должен научиться читать ноты через пение, перед тем как возьмёт в руки инструмент: эту истину знают многие, придерживались её раньше, а последнее время придерживаются и у нас. Делали для этого всё, что могли, но пока это не стало общепринятым. <...> Мы одной ногой всё ещё находимся в бесписьменной музыкальной культуре. Это тоже культура: устная традиция, игра по слуху.<...> Но время устной культуры прошло, мир вокруг нас давно вступил в эпоху письменности. В литературе нам это уже удалось, в музыке ещё только в малой степени» [285, р. III].

¹¹ То есть музыкальные училища.

- Введение в систему музыкального образования аутентичной народной песни, так как до этого «народными песнями» считались цыганские и немецкие песни, а также авторские сочинения и обработки XIX века:
«Только если ребенок какое-то время проживет исключительно в ней (*в пентатонике* – *A. U.*), он будет считать основные обороты венгерской музыки естественными и красивыми. Если мы сначала воспитаем в нем индогерманское чувство – а школа до сих пор занимается именно этим – он всегда будет относиться к “венгерскому” как к чем-то особенному, наигранному и даже инородному» [226, р. 44].
- Кодай пересмотрел смысл релятивной сольмизации, чтобы это был не «условный До мажор», а система, подходящая для ощущения функций архаичных народных ладов. Он также ввел новое условное обозначение для ноты «фа», позволяющее применять большое количество альтерированных звуков в рамках релятивной сольмизации: «Кто воспитывается в мажорной системе, исключительно на ее образцах, тот не только не будет иметь никакой склонности к древней венгерской музыке, но даже будет считать ее безобразной» [222, Р. 195].
- Создание специальной нотно-буквенной записи, облегчающей освоение нотной грамоты;
- Сочинение педагогического репертуара: вокальных упражнений, предназначенных для всех ступеней обучения, начиная от рождения детей и до занятий в Музыкальной академии.

В статье «Столетний план» Кодай обозначил цель своей концепции: «Цель: Венгерская музыкальная культура. Средства: повсеместное распространение музыкального чтения-письма через школы. И, заодно, пробуждение венгерского музыкального подхода как в области художественного образования (*профессионального* – *A. U.*), так и в воспитании слушателей. Развитие общенационального музыкального вкуса, его постоянный прогресс в сторону лучшего и более “венгерского” [179, Р. 8].

Проблему дурного вкуса в музыке Кодай отмечал неоднократно и считал, что это происходит из-за повсеместной музыкальной неграмотности: «Так получается, что даже в высокообразованных кругах часто сильно бросается в глаза музыкальная безграмотность» [222, Р. 46-47]. По его мнению, плохой вкус в искусстве – это болезнь души, которая неизлечима во взрослом возрасте. Прививку от нее нужно делать в школе. Такой «прививкой» должно являться некое впечатление, увлечение «настоящей», качественной музыкой, которое заражает ученика. Кодай считает главным средством воспитания саму музыку и ее способность изменять внутренний мир человека: «Дело музыки в основной школе – это, в первую очередь, не дело музыки. Это воспитание *слушателей, то есть* воспитание общества» [179, р. 10].

Но приобретение истинных впечатлений должно начинаться непременно в детстве и обязательно с участия в активном музицировании. По словам Кодая, постепенное освоение нотной грамоты и умение читать ноты приведет к тому, что людям станет доступно мировое наследие музыкальной культуры: «Что делать? Преподавать музыку в школе, чтобы это было не мучение, а наслаждение для ученика, и на всю жизнь привило ему жажду высокой музыки. К ней нужно приблизиться не с понятийной или рациональной стороны. Не надо в ней усматривать систему алгебраических знаков, секретные коды или язык, безразличный к ребенку. Следует разравнивать путь непосредственного чувствования. Если в самом восприимчивом возрасте, между 6-ю и 16-ю годами, ребенок ни разу не почувствует живительный поток великой музыки, то в дальнейшем этот поток уже вряд ли подействует на него. Часто даже одно впечатление на всю жизнь открывает молодое сердце для музыки. Это впечатление нельзя доверять случайности: организовать его – задача школы» [222, р. 49].

Именно школа – государственная система образования – должна взять в свои руки дело музыкального образования, чтобы сделать его повсеместным и доступным для каждого: «Музыка – не забава одиноких, а исток душевных сил,

который каждый образованный народ стремится сделать всеобщим соковищем. Пусть свою долю из него получит каждый венгерский ребенок!» [222, р. 97].

Это была не просто система образования, а концепция изменения жизненного уклада и мышления целой страны: «Венгерская музыкальная грамотность означает программу на многие десятилетия, а может быть и века». [222, р. 228]. «Наша цель – упразднение музыкального безразличия, которое заметно среди молодёжи, путём пробуждения в новом поколении музыкальных форм венгерского народного сознания. Это основа, на этом строится элементарная культура, развивая которую, мы достигнем того уровня, к которому молодёжь должна была прийти еще много лет назад» [Там же, р. 178].

Кодай, как и его ученики, считал, что музыка способна менять человека в лучшую сторону, а это, в свою очередь, приведет к преобразению всего общества. Для этого необходимо, чтобы человек всю свою жизнь был окружен музыкой. Как писала М. Сенткирай – директор первой школы с музыкальным уклоном: «Речь идёт о гораздо бóльшем, чем о методе: это концепция воспитания. Идея Кодая в том, что музыкальное воспитание следует поместить в центр всей системы образования, примерно так, как это было в древнегреческом обществе, где, как говорил Кодай, “грек вдыхал музыку даже на рынке”» [244, с. 16]. Опираясь на античную систему воспитания, Кодай отмечает важность гимнастики, как средства воспитания тела, «физической культуры», тогда как музыка является главным средством воспитания «духовной культуры». В этой связи он выделял три остова, три «камня», на которых должно основываться образование. Это *слово, движение и музыка* [222, р. 182] Поэтому Кодай считал важным включение в образовательную программу различных музыкальных игр, ритмических упражнений, разыгрываний народных сцен. Эти идеи были созвучны времени – многие соотечественники Кодая собирали не только народные песни, но и народные игры, обряды и т. д.

В 1929 году Имре Молнар и Ласло Лайта издают сборник «Страна игры – 100 детских игр для улицы и дома со словами, описанием и разноцветными картинками». Многие педагоги объединяют музыкальное воспитание

с физической культурой¹²: хоры исполняют музыку в сопровождении движения, театрального действия. Большой популярностью пользуются различные народные сценки, действия, игрища.

Также пользовались популярностью системы К. Орфа, Ж.-Ж. Далькроза, А. Дункан. Многие увлекались движением и танцем благодаря системе «Оркестрика» Валерии Динеш (*Dienes*) (1879-1978) – венгерского математика, философа, пианистки, композитора. Это первая в Венгрии преподаватель-женщина в университете. Она так же, как и Кодай, окончила Университет имени Петера Пазмань и будапештскую Музыкальную академию. Изучала философию у Анри Бергсона в Сорбонне (Париж), занималась в школе греческого танца у Раймонда Дункан. На основе античного танца Айседоры Дункан и психологии движения Бергсона создала свою систему, дав ей греческое название – *оркестрика*. В начале XX века функционировала школа оркестрики в Будапеште, в 1928 г. было открыто Объединение культуры движения. Соратником Динеш был ученик Кодая, учитель пения, композитор Лайош Бардош, который участвовал в постановке множества музыкально-хореографических представлений до закрытия Объединения в 1944 году [163].

Движение было необходимо для более глубокого сопереживания, «проживания» музыкальных произведений, так как, по мнению Кодая, музыка должна окружать ребенка в детстве и дома, и в детском саду, позже в школе, чтобы затем взрослый человек сам почувствовал необходимость в ней. Он писал: «На вопрос о том, когда должно начинаться музыкальное воспитание ребенка, я ответил: за 9 месяцев до его рождения.

<...> сегодня я пошел бы еще дальше: не после рождения ребенка, а за 9 месяцев до рождения матери начинается музыкальное воспитание детей» [222, р. 260].

Таким образом, можно говорить о создании некоей «музыкальной утопии»: об обществе, в основе которого лежит музыка, музицирование, как особый способ общения и «пища для души», обогащающая внутренний мир человека.

¹² По-венгерски «физическая культура» - *testnevelés* («воспитание тела»)

Кодай создал педагогический репертуар: собрания народных песен, а также упражнения, написанные в духе народных песен и призванные подготовить учеников к исполнению оригинальных народных песен или академической музыки¹³. Здесь есть сборники, подготовленные для самых маленьких или для родителей, желающих начать музыкальное воспитание с рождения ребенка («Песни маленьких людей»), и песни, предназначенные для освоения азов музыкальной грамоты в детском саду и школе («Пятиступенная музыка», «333 упражнений для чтения»), собрания песен и учебники для основной школы («Собрание школьных песен» в соавторстве с Д. Керени, «Тетради со-ми» и учебники для 1-8 классов в соавторстве с Й. Адамом), а также множество упражнений разной степени сложности от основной школы, до музыкальной академии (*Bicinia Hungarica*, *Tricinia Hungarica*).

Хотя Кодай не создал собственной методики, но в предисловиях и комментариях к своим изданиям он сформулировал некоторые пожелания и идеи, касающиеся преподавания¹⁴. Он говорит о необходимости создания специального педагогического репертуара в духе народных песен, но более легких, так как оригинальные песни слишком сложны для исполнения детьми.

В сборнике «333 упражнений для чтения» Кодай разрабатывает метод буквенно-нотной записи, облегчающие чтение нот. В предисловии к сборнику он описывает ход работы с данной записью.

«Пятиступенные упражнения» (ч. 1-4) написаны исключительно буквенно-нотной нотацией. В этом виде записи используются сольмизационные названия нот в сокращении (d, r, m, s, l), которые присоединяются к обозначению ритма. При помощи апострофов обозначается октава (m', m,).

Сам Кодай считал релятивную сольмизацию лишь вспомогательным элементом, который для одаренных детей может и не понадобиться. Это был инструмент, предназначенный именно для обучения широких масс. Поэтому Кодай советовал не увлекаться многочисленными «слогами» релятивных систем,

¹³ См. Приложение 3.

¹⁴ См. Приложение 4.

многие из которых никогда не применялись на практике. Слоги «до», «ре», «ми»... он считал оптимальными, так как они в XI веке и были придуманы педагогом Гвидо Аретинским, как релятивные обозначения. Кстати, своей методикой Гвидо сократил обучение церковных певчих с 10 лет на 2 года! [85, с. 109]. Согласно источникам «Гвидо сетует на то, что певцы тратят массу времени на разучивание песнопений с учителем (то есть – с его голоса), тогда как самостоятельно вообще не могут освоить ни один антифон, “пусть даже они упражняются денно и нощно хоть сто лет”. В результате “многие клирики и монахи с небрежением относятся к псалмам, священным чтениям и прочим делам благочестия, тогда как науку пения, которой они никак не могут овладеть, долбят тяжким и упорным трудом”<...>Чтобы исправить это положение, Гвидо и решается предложить по-новому “невмированный” Антифонарий. Введенная им нотация позволяла ученикам после усвоения нескольких несложных правил достаточно надежно разучивать неизвестные им хоралы “самостоятельно, без учителя”, то есть прямо “с нот”» [Там же, с. 111].

Кодай не считал необходимым специальную разработку названий альтерированных ступеней, ручных знаков и т. д. Он опирался на систему Кёрвина. В своих упражнениях он делает упор на диатонические ступени, а альтерированные обозначения возникают сами собой, по мере необходимости в его работах, а также в трудах Й. Адама и Э. Сёни.

В итоге Кодай использовал следующие обозначения:

Таблица 2

Полное название	dó	ré	mi	fá	szó	lá	ti
Сокращение	d	r	m	f	sz/s	l	t
Диез	di	ri	♯	fi	szí/si	(li)	♯
Бемоль	(da)	ra	ma	fa	sza	lo	ta

Кодай считает необходимым начинать обучение с одноголосной венгерской народной песни без сопровождения, первоначально без использования полутонов, то есть в пентатонике. Пребывать в «пятиступенности» можно несколько лет,

так как детям сложно интонировать полутон, а пентатоника поможет ощутить древние основы венгерской музыки.

Поначалу Кодай советует постепенное освоение элементов пентатоники: примеры на двух звуках, на трихордах. Как он пишет, «...у нас мало пятиступенных песен с узким объемом и простым ритмом. Для самых маленьких необходимы песни, написанные в духе народных, но не содержащих технические трудности, с помощью которых можно подготовить почву для настоящей песни. С этой целью были написаны «333 упражнений для пения...» [226, р. 42], а также другие сочинения, в которых Кодай предлагает свою последовательность освоения мелодических формул¹⁵. В частности, он предлагает начинать обучение с «древнего корня» или зерна – «ре»-«до», которое постепенно расширяется до пентатоники.

Хотя Кодай считает необходимым пение без сопровождения, но в предисловии к «100 маленьким маршам» он пишет о возможности пения и марширования под специальный пентатонический ксилофон, производство которого он хотел запустить [226]. Также многие последователи Кодая приветствуют игру на блокфлейте.

После освоения пентатоники необходимо вводить оставшиеся звуки: «фа» и «ти», однако еще не следует отходить от венгерской народной песни. После венгерских песен нужно знакомить учеников и с песнями других народов [231, 232]:

1. Прежде всего, родственных народов (финно-угорских): марийцев, чувашей, финнов. Так, среди упражнений Кодая есть сборники «100 марийских мелодий», «140 чувашских мелодий» (III и IV части «Пятиступенной музыки»), а также четвертая часть «Бицинии», включающая 3 финские и 67 марийских песен.

2. Затем песни народов-соседей: румынские, словацкие, сербские и др.

3. Песни разных народов мира;

4. Духовные песнопения: григорианский напев, протестантский хорал, духовные стихи;

¹⁵ См. Приложение 5.

5. Каноны.

Данный материал представляет собой художественную ценность, но также он является подготовительным этапом для исполнения хоровых сочинений Палестрины, Баха, Моцарта, Мендельсона, венгерских композиторов XX века.

Вскоре встал вопрос доступности репертуара, ведь для взращивания национальной культуры были необходимы ресурсы. На это Кодай указывал еще в статье «Детские хоры» (1929).

На протяжении 20-40-х годов в Венгрии родилось настоящее хоровое движение, которое вдохновило современных композиторов на сочинение новых хоров, сбор и классификацию фольклорного материала, организацию и издание сборников, хрестоматий, учебников и периодических изданий.

В 1925 году на творческом вечере в Музыкальной академии хор мальчиков школы на улице Вешшелени исполнил два хора Кодая: «*Villő*»¹⁶ и «*Túrót eszik a cigány*»¹⁷. Руководитель хора – Эндре Боруш – и в дальнейшем разучивал с хористами новые произведения Кодая.

В 1929 г. состоялась премьера хора Кодая «*Pünkösdlő*»¹⁸. В это время все чаще организуются хоровые концерты и «хоровые союзы» между разными школами и городами.

В 1931 г. ученики Кодая – Л. Бардош и Д. Кертес начинают периодическое издание «Венгерский хор» (*Magyar Kórus*), представляющее собой нотные сборники, содержащие образцы духовной музыки (хоры Палестрины, григорианский напев, венгерскую духовную музыку). Кодай принимал непосредственное участие в подборе репертуара и поддерживал молодых издателей, которые печатали нотные сборники при участии всей семьи в собственной квартире [271, р. 73]. Вскоре «Венгерский хор» стал главным

¹⁶ *Villő* – женское имя, придуманное Кодаем на основе глагола «*villőzés*» – народный обычай проводов («похорон») зимы. Скорее всего происходит от латинского «*villus*» – «листва», так как во время данного обряда девушки ходили по селу с ветвями ивы.

¹⁷ «Цыган ест творог». В русском переводе «Брынзу утром ест цыган»

¹⁸ От «*Pünkösöd*» – «Троица», троичные песни.

издательством, снабжающим развивающееся хоровое движение необходимой литературой.

В 1932 г., после поездки в Италию, Керени выпустил сборник двухголосных полифонических произведений «Ангельское пение».

В 1933 г. Керени и Кертес начали издательство музыкально-педагогического журнала «Пение». В это же время был образован Государственный союз венгерских преподавателей пения (MÉOSZ). Его целью являлось развитие музыкального образования в школе и обучение учителей музыки. Председатель союза – Иллеш Биттер (*Bitter*), со-председатели: Й. Адам, Золтан Пешко (*Peschkó*), Режё Штейнер (*Steiner*), заместители председателя: Л. Бардош, А. Стоянович и др. Главный секретарь: Б. Райеcki, редакторы: Д. Кертес, Д. Керени.

28 апреля 1934 года состоялся концерт 14-ти школьных хоров в Музыкальной академии. Главным условием концертов было, чтобы все хоры слушали выступления друг друга, а в завершение концерта пел сводный хор из всех участников. Исполнялись только произведения, одобренные «Венгерским хором». Подобные концерты приобретали все большую популярность и вскоре превратились в движение «Поющая молодежь».

В 1936 году состоялась премьера «Детских хоров» Бартока – 27 хоров, которые предназначались для исполнения любительскими коллективами.

С 1938 года проводились концерты для детей «Маленькая филармония», а с 1939 года лучшие хоры участвовали в передаче «Поющая молодежь» на радио. Как писал Аладар Тот (*Tóth*) «Наша официальная школьная программа мало заботится о музыке... Любители музыки могли достаточно досадовать на это. Сегодня можно сказать: слава Богу! Потому что у нас музыка нашла лучший путь в школу, к молодым сердцам, без официальных постановлений» [271, р. 77].

С 1941 года Керени выпускал молодежный журнал «Поющая молодежь». Это было еще одно периодическое издание издательства «*Magyar Kórus*», помимо журналов «Венгерский хор» и «Пение».

В редакции «Поющей молодежи» работало пять секций:

1. Искусство слушания музыки (Михай Форраи);
2. Музыкальная жизнь кружков самодеятельности (Ида К. Петерфи (*Péterffy*));
3. Музыкально-исторические заметки (Керени);
4. Ансамбли музыки и пения (Райецки);
5. Главы о венгерской народной музыке (Иштван Волли (*Volly*)).

На концертах «Поющей молодежи» принимало участие все больше групп из детских садов. В декабре 1941 года Кодай выступил по радио с докладом «Музыка в детском саду», где он отметил, что, хотя 3-7 лет – один из наиболее важных периодов в развитии человека, но только одна шестая детей посещает детский сад: «Детский сад – такой фактор воспитания, который не может заменить даже самое качественное домашнее воспитание: в обществе сверстников ребенок встраивается в человеческое сообщество» [222, р. 182]. Согласно Кодая «Воспитание народа начинается уже в детском саду, и мы будем жить в другом мире, если уже с трёх лет венгерский ребенок начнет усваивать, что мы живем не ради себя, но ради друг друга» [Там же].

Кодай неоднократно отмечал важность начальной ступени образования: «У всей страны есть высшее учебное заведение – Венгерская королевская академия музыки. Когда ее основали, то сделали блестящую крышу к несуществующему зданию. При этом забыли построить фундамент, первый и второй этаж, другими словами, начали с конца. <...> Если в 1875 году вместо Музыкальной Академии мы заложили бы основу пения в школе, то музыкальная грамотность сегодня была бы выше.<...> Начинать нужно еще в детском саду, потому что там ребенок усваивает через игру то, что в школе уже будет поздно» [280, р. 20-21].

С конца 30-х годов в центре внимания Кодая оказалось чтение нот: в 1937 году издание первой части «*Bicinia Hungarica*» – двухголосных упражнений в духе народных песен для школ. Выше мы описали основные принципы чтения нот, которые выработал Кодай. Он пригласил в Венгрию Фритца Йёде (1887–

1970) – основоположника немецкого молодежного музыкального движения, который использовал систему «Тоника-до» и ручные знаки.

В январе 1938 года прошла «Неделя Йёде» – серия мастер-классов, на материале которых был выпущен дистанционный курс по методике Йёде, состоящий из 5-ти пластинок.

Вскоре после этого ученики Кодая Д. Керени и Б. Райецки издали учебник для 10-14 летних учеников гражданских школ «Певческая азбука». Авторы заявляют в предисловии: «Мы издали эту книгу для того, чтобы венгерская молодежь пела хорошо и с удовольствием. Нашим главным стремлением было не всевластие методики, а красота» [231, р. 19].

В «Азбуку» входили 64 венгерские народные песни, 23 песни других народов, 6 образцов академической музыки, 2 двухголосных примера и один канон. Примеры в «Азбуке» были расположены в порядке возрастания сложности, в них есть пометки о слогах сольмизации и абсолютной высоте нот, которая осваивалась с помощью блокфлейты.

В 1940 году в дополнение к «Азбуке» были написаны методические пособия «Школа игры на флейте» и «Книга для учителя».

В 1941 г. Кодай пишет сборник двухголосных хоровых упражнений «Давайте петь чисто!». В предисловии он пишет: «Все скачки нужно тренировать по-отдельности, согласно их специфике и тональной роли, а не выстраивать из ступеней гаммы» [280, р. 21]. В релятивной сольмизации слог ассоциируется с определенной функцией. Если параллельно со звуковысотностью осваивать ритм, то к 10 годам дети в школе смогут петь примеры из «Бицинии». «А дальше уже всего один шаг до двух- и многоголосия старых мастеров, и перед изумленным ребенком откроется чудесный мир вокальной музыки» [280, р. 22].

В 1943, 1944 издается «Школьное собрание песен», написанное двумя годами ранее Кодаем и Керени. Это итог фольклорного движения XIX в., музыкально-педагогических идей начала XX в. и программы национального воспитания Кодая. Это 2 тома, содержащие 630 произведений, из них 439 венгерских народных песен:

- I. 6-10 лет: 269 народных песен (главным образом венгерских), 25 духовных песнопений, 6 канонов (всего 300)
- II. 11-14 лет: 192 народные песни и 5 приложений:
 - 1) 22 духовных песнопения
 - 2) 10 канонов
 - 3) 41 историческая песня
 - 4) 31 академических произведения XIX века
 - 5) 31 песни других народов: немецкие, словацкие, румынские, русинские, хорватские, марийские, финские

Дополнение: Гимн и «*Szózat*»¹⁹

В предисловии к «Собранию песен» Кодай изложил некоторые принципы, на которых должна строиться будущая методика [280, р. 26-28]:

1. Методика должна определяться художественно-полноценным музыкальным материалом;
2. Песни должны быть расположены в определенной последовательности и направлены на решение конкретных технических задач, освоение определенных интонационных формул;
3. Цель – воспитание целостного человека;
4. Музыка и слово одинаково важны в деле воспитания, поэтому необходимо обращать внимание на чистое произношение текста и специфику различных народных диалектов;
5. «Собрание песен» не ограничивается одной конкретной программой, в нем нет деления на классы или темы;
6. Освоение музыкального материала необходимо для формирования музыкальной культуры человека, поэтому музыкальный материал является данностью, и педагог не должен выбирать песни сам;
7. Кодай допускал, что в применении методов и приемов ограничений нет.

¹⁹ Второй, неофициальный гимн Венгрии, сочиненный в 1836 г. поэтом М. Вёрёшмарти, музыка Б. Эгрешши

Таким образом, Кодай дает определенный музыкальный материал, как правило, это – фольклор, который является наиболее ценным и пригодным для музыкального воспитания, но как, при каких условиях и в какой последовательности его осваивать – решать педагогу. Согласимся, что это условие может быть для педагога как желательным, так и крайне проблематичным.

В годы войны продолжаются концерты, а также борьба с музыкальной безграмотностью. Во время осады Будапешта, часто называемой «вторым Сталинградом» (1944-1945) Кодай, вместе с супругой Эммой, скрывался в подвале Института св. Терезы. Здесь он написал «24 маленьких канона на черных клавишах», первую часть «Пятиступенных упражнений», а также «*Missa brevis*» для хора и органа.

В своих поздних работах Кодай писал о возможных методах работы с многоголосием на примере существующих учебников:

1. «Вопрос-ответ»
2. Одновременное звучание интервалов
3. Короткие двухголосные примеры
4. Двухголосие из музыкальной литературы
5. Трехголосие из примеров музыкальной литературы

В статье 1954 года «Реформы музыкального воспитания» он пишет о высшей цели музыкального образования – это познание радости музыки: «понимание музыки нельзя вдохнуть вместе с воздухом, без изучения всех элементов музыки. А где это может произойти? Исключительно в основной школе. Обязанность основной школы – дать в руки каждого человека ключ, который откроет дверь в царство музыки» [цит по 280, р. 15].

Таким образом, Кодай является автором музыкально-педагогической концепции, которая лежит в основе музыкального образования в Венгрии и по сей день.

Он начал заниматься вопросами музыкального образования начиная с 1910-х годов. К концу 1920-х Кодай пришел к выводу о необходимости реформы, после

того как изучил состояние музыкального образования в венгерских школах. На создание концепции Кодая повлияла деятельность венгерских педагогов, а также доступные в то время зарубежные методики.

Суть музыкально-педагогической концепции заключается в организации обязательного музыкального образования во всех школах, в учете национальных особенностей музыкального образования, в отношении к музыке в школе, как дисциплине, равной по важности с другими.

Кодай предложил определенные средства для обучения широких масс. Это опора на пение, обучение на материале одноголосной народной песни, применение метода релятивной сольмизации, система буквенно-нотной записи, облегчающая чтение нот. Также композитор сочинил ряд детских хоров и упражнений.

Кодай опирался на древнегреческую идею о гимнастике и музыке, как в средствах воспитания тела и духа и считал, что музыка должна пронизывать всю жизнь человека и общества в целом, поэтому способствовал организации хоровых фестивалей, музыкальных кружков самообразования, периодических изданий и нотных издательств.

Так как сам Кодай не был педагогом-практиком, то он находился в тесном сотрудничестве со своими учениками и соратниками – школьными учителями, которые работали над созданием методик и программ, опиравшихся на идеи Кодая.

1.3. Методика Й. Адама как практическое воплощение концепции З. Кодая

«Урок музыки не может быть скучным!»²⁰

Й. Адам

Йенё Адам (1896-1982) – венгерский композитор, дирижер и педагог, создатель методики музыкального воспитания, основанной на идеях Золтана Кодая.

Адам родился в городе Сентмиклош и к десяти годам сам научился читать ноты, но систематическое музыкальное образование стал получать только поступив в Будапештский педагогический институт. Получив диплом педагога в 1915 году, он начал преподавать в школе и хотел поступить на композиторский факультет Музыкальной академии, но был отправлен на фронт и попал в плен в Сибири. За годы пребывания в России он выучил русский язык и организовал в новообразовавшемся городе Татарске музыкальную школу, хор и оркестр.

По возвращении домой окончил Музыкальную Академию по классу Кодая. В 1921-1938 гг. работал в нескольких школах, с 1929 по 1959 г. преподавал в Музыкальной академии фольклор, сольфеджио, теорию музыки, методику и камерное пение, был заведующим педагогических курсов при Академии, преобразованных в музыкально-педагогический факультет. Йенё Стоянович и Понграц Качо организовали курсы для педагогов в начале XX в., где преподавали методику и управление хором, позже образовалась кафедра в Музыкальной Академии. Её заведующим был Артур Хармат, а его место занял Адам. Кроме того, с 1933 по 1959 г. он являлся преподавателем музыкально-педагогического училища.

С 20-х годов Адам занимался проблемами музыкального образования в Венгрии и в 1944 г. был издан его главный труд «Методика обучения пению» («*Módszeres énektanítás*»)— изложение методики музыкального воспитания, созданной в тесном сотрудничестве с Кодаем.

²⁰[146, p. 149]

Большой популярностью пользовались публичные лекции Адама, а также его радио- и телепередачи. На их материале он выпустил две книги для широкого круга читателей: «От гаммы к симфонии» (1943), «О музыке» (1953).

Из-за прихода новой власти и смены политического курса страны, Адаму пришлось оставить педагогическую работу и преждевременно уйти на пенсию. Его школьные учебники были сначала переписаны, а затем полностью запрещены в школах. В конце жизни он эмигрировал в Америку, где стал известен лекциями о музыке, в частности о венгерском фольклоре и духовных песнопениях.

Можно говорить об искажении методики Адама в советский период, замене репертуара с религиозным подтекстом, современных произведений и т. д. Однако основная проблема заключалась не в репертуаре и не в содержании народных песен, а в мировоззрении Адама, которое не могло быть совмещено с новой идеологией.

В основе всей музыкальной педагогики того времени лежали высокие представления о музыке, о ее влиянии на душу человека, говорилось о существовании духовного мира человека. Адам всегда открыто говорил о божественной природе музыки, тогда как Кодай «спрятал» эту идею в недрах своей концепции. Исследователь Адама М. Секей предположил, что такая открытость была обусловлена пережитым в годы войны: «Это дало ему понимание и ощущение самых сокровытых областей человеческой души. Он открыл особенную возможность музыки, которая сильнее всех искусств способна создать связь между душой и трансцендентальными силами» [282, р. 11].

Именно поэтому музыкальное воспитание предполагалось строить на пении. Музыка рассматривалась как самодостаточный инструмент, способный воздействовать на душу ребенка и воспитывать ее. Сам Адам говорил, что музыкант или просто человек, занимающийся музыкой – это человек другого рода, другой природы: он проводник между духовным и материальным мирами.

В 1971 году он выступил с речью: «В музыкальном искусстве скрыта особенная воспитательная сила <...>. Большинство учителей, ориентированных на музыку – прекрасные воспитатели. Преподавание музыки от элементарного

уровня до высшего – воспитание! Этот дух никогда не должен прятаться за безразличные методические схемы. Ведь, хотя чтение с листа и полезная вещь, но главное, чем стоит заниматься – отыскать душу в звуках» [284, р. 14-15]. «Речь идёт о самой великой работе, цель которой: человеческий человек» [Там же, р. 15].

Методика Адама создавалась в непосредственном контакте с Кодаем. Кодай помогал многим своим ученикам и последователям в создании и практическом применении собственных методик преподавания сольфеджио, хора, пения и т. д. При этом он считал, что помимо педагогической образованности, учитель должен быть широко образован музыкально – знать репертуар, владеть специальными музыкально-теоретическими знаниями. Главным воплощением своих идей он считал методику своего ученика Йенё Адама для основных школ²¹.

В 1943 г. «Собрание песен» Кодая-Керени было разделено на восемь частей и издательство «Венгерский хор» издало Тетради «Со-Ми» для восьмиклассов. С 1946 года «Тетради» были рекомендованы в школах. Это небольшие книги с народными песнями, записанными обычной нотацией в скрипичном ключе для учителя. Под песнями был помещен материал для детей: различные картинки и описания игр. Название «Со-Ми» обусловлено применением сольмизационных звуков «Со» («Соль») и «Ми» – именно эти два звука (у нас они известны как «зов кукушки») Кодай и Адам вводили в обиход первоклассников в первую очередь.

В 1944 г. была издана книга Й. Адама «Методика обучения пению», ставшая руководством по преподаванию пения в школе. Сам Кодай говорил, что книга Адама является изложением «венгерского метода». Кодай всегда говорил о «венгерском методе» (*hungarian method, hungarian system*), а не методе Кодая.

В сентябре 1948 года в школах были введены новые учебники Адама-Кодая – доработанный вариант «Тетрадей Со-Ми».

Как писал Адам: «Может быть вы заметили, что я “украсил” [книги] именем Кодая. А это нужно понимать буквально, потому что в написании учебников он

²¹ В Венгрии школьное образование имеет две ступени: основная школа (1-8 классы) и гимназия (9-12 классы).

участия не принимал. Все идеи, расположение и распределение материала, упражнения, всё-всё – целиком моя работа» [282, р. 29-30].

Однако Адам не отрицал огромный вклад Кодая в появление новой программы и ценил его помощь: «Статьи и речи Кодая о музыкальном воспитании – это неустаревающий путеводитель в музыкальной педагогике. Но он [*Кодай – А. У.*] не был непосредственно связан с дидактикой. Успех гениального плана зависел от проведения 45-50 минутного урока, для которого были необходимы прирожденные специалисты, которые могли бы все это профессионально провести. Это главное, это все решает» [Там же, р. 17].

Новые учебники позволяли обучать детей музыкальной грамоте в игровой форме, ведь одной из задач методики Адама было обучение детей чтению нот (к чему призывал и Кодай), чтобы это стало для них понятным и родным, так же как и чтение книг, чтобы уже к окончанию основной школы свободно «читать» и исполнять лучшие образцы мировой музыкальной культуры: многоголосные хоры Палестрины, Генделя, Моцарта. В учебнике для 7-го класса мы найдем фрагменты из «Страстей по Иоанну» Баха, канон Бетховена, песнопения XV-XVI вв., хоры Преториуса, Шейна, Палестрины, Генделя, Моцарта и др., а также упражнения Бартока и Кодая.

Однако основная задача в школе – воспитание хорошего вкуса на материале «родной» народной песни, освоив которую дети почувствуют потребность в музыке и смогут понять академическую музыку, в том числе музыку XX века.

Такая методика была создана исходя из потребностей тогдашнего общества и его патриотических идей. Ведь после распада Австро-Венгрии люди горели желанием возродить и укрепить свою национальную культуру. Поэтому преобладание народной песни в программе было созвучно времени. Важной основой методики Адама являлась естественность и легкость обучения, воспитание детей через игру: «Главное – это дух преподавания: лёгкость, радость, хорошее настроение и вплетение основ музыки в игру. В более поздних классах я считаю главным человека, в его связях с различными сторонами жизни, его настроения. Все дидактические приёмы – только средство. Поэтому меня

удручает, что в наших школах (и в американских тоже) главным считают эти первоначальные “костыли”. Происходит поверхностное использование ручных знаков и других элементов» [282, р. 26].

В предисловии к «Методике обучения пению» Адам приводит краткую историю музыкального образования Венгрии и говорит о том, что хотя уже давно есть желание сделать основой обучения народную музыку, ранее это не представлялось возможным, так как венгерская народная музыка основана на древнейших ладах, а не на привычном для всех До-мажоре. Музыкальная грамота необходима для всех, чтобы получить ключ к прочтению великих образцов музыки. Для этого необходимо отказаться от существующего школьного репертуара и заменить «западные» германские песни лучшими образцами венгерской народной музыки. Содержание народных песен близко каждому ребенку, а их строение позволяет вводить трудности постепенно.

«Разделение трудностей» – еще одна важная идея Адама. Поскольку запись нот – это достаточно сложная система, не подвластная уму маленького ребенка, то Адам предлагает начать обучение только с ритма, а затем постепенно вводить понятие о высоте звука. Кроме этого, для облегчения работы он применяет усовершенствованный им принцип релятивной сольмизации. Таким образом, дети не должны сразу осваивать дополнительные знаки и знать отдельные тональности, а могут развивать музыкальный слух при помощи всего лишь семи нот, обращая внимание на расстояние между ними.

Основные элементы методики Адама укоренились в венгерской музыкальной педагогике и стали популярными в других странах. Его идеи, изложенные в 40-е годы, лежат в основе музыкального образования Венгрии и по сей день. Однако концепцию Кодая можно рассматривать как веяние времени – «она возникла в противовес германской музыке» [282, р. 24]. Методика Адама, созданная по идеям Кодая, была создана специально для венгерского музыкального воспитания – она рассчитана на особенности венгерской музыки, таким образом данная система не может быть использована в чистом виде в других странах. В многочисленных зарубежных интерпретациях сохраняются

отдельные элементы, методы, применяемые к другой музыкальной традиции. Сам Адам пишет, что «Методическая книга решает настолько специфическую и уникально-венгерскую педагогическую проблему, что применение подобной адаптации – немыслимо» [146, р. 29].

«Методику» можно рассматривать, как изложение «идеальной» программы музыкального воспитания венгерского народа. Книга предваряется «Напутствием» Кодая и предисловием Адама. Кодай заканчивает свое послание в весьма оптимистичном ключе: «Где бы ни оказалась эта книга, я вижу весело бегущих ребят. Они шагают и поют, как ангелы Донателло, с нотами в руках. <...> Мы на заре новой эпохи. Более свободный, более венгерский ребенок, повзрослев, создаст более венгерскую и более счастливую Венгрию. И пение тоже сыграет в этом свою роль» [146, р. 4].

Адам пишет о тесном сотрудничестве с Кодаем: «Способ преподавания, изложенный в данной книге – результат обстоятельного согласования с Золтаном Кодаем. Его всеобъемлющая забота и неповторимая педагогическая интуиция... обратила наше внимание к методу релятивной сольмизации – обещающей хорошие результаты»²² [Там же, р. 5]. Но Адам не хочет ограничивать фантазию учителя: «Как педагог-практик, я хорошо понимаю, что успех зависит в первую очередь от пригодности учителя, который всегда найдет путь-дорогу для достижения цели... Открытые возможности благоприятствуют творческому педагогу и побуждают его к самостоятельной работе... Я отправляю ее [*свою работу* – А. У.] в свободное плавание с мыслью: пусть над ней работает, перерабатываетеё и оттачивает самый великий учитель – практика» [Там же].

Основные положения своей методики Адам описывает во введении, затем приводит примерное содержание программы для восьми классов. Так как в русскоязычной литературе об этом нет подробной информации, мы рассмотрим данную методику. Это важно и потому, что методика Адама является основополагающей для венгерской педагогики: это итог нескольких столетий,

²² См. полный текст «Напутствия» в Приложении №4

но также и основа для новых методик и программ, создаваемых вплоть до наших дней.

С первых строк Адам пишет о неоспоримости присутствия пения и чтения по нотам на уроках музыки. Он приводит имена великих педагогов, которые занимались данной проблемой (Руссо, Франке, Коменского, Песталоцци, Дистервега, Наторпа и венгерских педагогов: Кайони, Сепеши, Мароти, К. Сотиори-Надь, Батици, Жашшковски и др.).

Известно, что Адам был знаком с Ф. Йёде и изучал его методику. По принципу Йёде, Адам ввёл ключ «до» (F) на занятиях сольфеджио в Музыкальной Академии, где открыл курсы «венгерского метода».

Адам указывает на непосредственных предшественников своей методики – педагогов, которые работали с народной песней после Реформы 1868 года: Й. Сотиори-Надь, Барталуш, Станко и Понграц Качо. Также Адам опирается на Учебный план, предписывающий изучение народных песен и чтение нот с листа. Но, по его мнению, необходимо было создать новую методику, приспособленную к условиям времени и опирающуюся на национальные традиции.

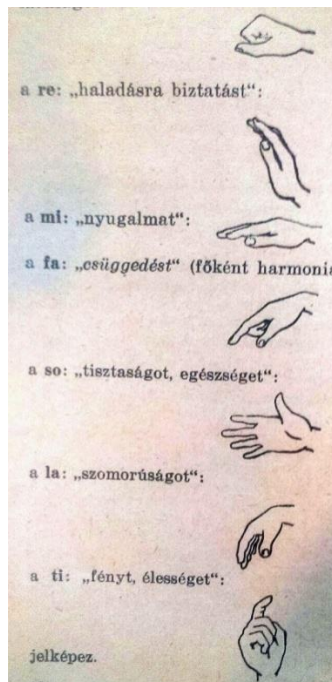
В большей части введения Адам дает комментарии к применению релятивной сольмизации. Как он считает, постепенное «наращивание» ступеней До мажорной гаммы – не самый эффективный метод обучения, тем более что он заставляет обучать детей на инструктивном и чужом для них материале. В результате, даже люди с хорошим образованием редко понимают красоту народной и академической музыки. Хотя согласно тогдашнему Учебному плану «Воспитание должно стремиться к тому, чтобы эти слова: “я венгр”, несли в себе все более богатое содержание, больше жизни и красок для каждого лично, иначе они легко превратятся в пустую фразу» [146, р. 9].

Таким образом, методика должна исходить не из музыкальной теории, а строиться на живом материале и на характерных для него оборотах. Адам считает, что урок музыки не должен восприниматься именно как «урок», он должен быть «временем раскрепощения, разнообразия и свободного творчества».

Начинать нужно с оборотов $g - e$, $g - a - g - e$ ²³. Так как если придерживаться метода «лестницы» и постепенно осваивать обороты $c - d$, $c - d - e$ и т. д., то ребенок всегда будет испытывать трудности при пении скачков. Также, на начальной стадии лучше не вводить звуки «фа» и «ти», так как для детей сложно интонировать полутон. Абсолютная высота звуков нужна ученикам-инструменталистам, а на школьных уроках пения гораздо удобнее работать в релятивной системе.

Государственная программа того времени так же рекомендовала метод релятивной сольмизации. Поэтому в Предисловии Адам дает пояснения для педагогов, ранее не знакомых с данным термином, и приводит историю релятивной сольмизации. Согласно Адаму, идея «подвижного до» принадлежит Й. Веберу (1849). И. Кёрвин является автором системы *Tonic-Sol-Fa*, также он вводит ручные знаки и безлинейную систему обозначения нот при помощи первой буквы названия звука.

Рис. 1 Ручные знаки, приведенные Адамом в «Методике»²⁴[146, p. 18]



²³ Это обороты $so - mi$, $so - la - so - mi$, рекомендованные также и Кодаем, но в «Методике» Адам приводит абсолютную высоту, в качестве объяснения.

²⁴ Адам дает толкование данным знакам: «до» символизирует твердость, устойчивость, «ре» побуждение к движению, «ми» – спокойствие, «фа» – упадок, робость, «со» – чистоту, здоровье, «ля» – грусть, «ти» – свет, остроту.

Шеве был автором так называемой «ритмической сольмизации». Адам приводит систему слоговых названий звуков, которую в дальнейшем упрощает.

Рассмотрим методические рекомендации, предлагаемые Адамом для каждого класса:

1 класс – знакомство с детьми, с их характером и голосовыми данными, с песенным репертуаром, который они выучили еще до школы. В среднем получится следующий результат:

- Отличные голосовые данные – 20% (дети поют звонким голосом, с удовольствием, диапазон превышает 8 звуков);
- Хорошие – 40% (диапазон примерно 8 звуков, составляют вместе с первой группой поющий «костяк» класса);
- Поют с ошибками – 25% (дети сбиваются при пении, не способны самостоятельно вести мелодию, знают мало песен, диапазон менее 8 звуков);
- Плохо поют – 10% (дети, «бубнящие» или реже «шипящие» на одной ноте. Они будут постепенно развиваться при совместной работе, также с ними возможно заниматься индивидуально);
- Вообще не поют – 4% (отсутствие голоса или слабые голосовые данные не обязательно говорят о плохом слухе, детей может «тормозить» в развитии пережитая ранее болезнь или психологическая травма);

Как отмечает Адам, данное соотношение будет меняться в больших городах и в сельской местности, так как деревенские дети ближе к народной традиции, а городские дети часто вообще не поют дома.

Таким образом, более половины детей имеют прекрасные музыкальные данные, да и остальные могут без труда включиться в учебный процесс.

Обучение следует начинать с одноголосных детских народных песен, которые связаны с шагом, маршированием или любыми другими движениями, игрой. С этого начинается одна из главных задач всего года: *пение песен по слуху* и постепенное накопление песенного репертуара. Такой способ освоения песен уже знаком детям. Не стоит разъединять мелодию и текст – все нужно учить

одновременно: «У обсуждения текста на данном этапе все равно нет никакого смысла, ни пользы. Игровые песни нужно учить в игре» [146, р. 26].

Через несколько занятий, когда уже накоплен определенный песенный репертуар, начинается главная работа для первого класса: *работа с ритмом*.

При групповом занятии для этого больше всего подходит хождение, «шагание» под музыку, а также все те движения, которые ребенок сам выполняет под музыку: нагибание из стороны в сторону, прыжки, махи руками и различные действия, имитирующие выполнение определенных работ: «удары топором, молоточком», «забивание гвоздей», «нанизывание бусин», «глажение утюгом», «работа серпом, косой» (удары по парте внешней стороной ладони) и т. д. Возможно также использование перкуссионных инструментов: коробочек, барабанов, треугольников, топанье, хлопки в ладоши.

Освоение ритма всегда должно быть связано с хорошо известной песней, а лучше с ее фрагментом (начальным оборотом). Возможны варианты работы, например, класс делится на две группы, одна группа поет фрагмент песни со словами, а другая шагает по кругу, отсчитывая метр, затем подключается учитель: он прохлопывает ритм песни. Группы все время меняются местами. Постепенно, через несколько занятий, пение умолкает и остаются только ритм и шаги.

Главная задача – услышать ритм внутренним слухом. Для достижения этого можно воспользоваться тремя этапами:

- 1) Дети маршируют по кругу и одновременно то поют, то отстукивают ритм песни (например, такт поют, такт хлопают);
- 2) Дети маршируют по кругу, то отстукивая ритм ладонями, то слушая его про себя;
- 3) Дети ходят по кругу и отстукивают ритм песни ладонями, затем переключаются на «немое пение», когда они останавливаются и слушают песню внутренним слухом.

Подобные задания можно давать и на уроках физической культуры.

Еще одна игра – *отгадывание* песен по ритму: учитель или один из учеников прохлопывает ритм песни, а остальные отгадывают. Возможно также «выстукивать» имена, короткие фразы, при этом обращая внимание на соотношение коротких и длинных нот (восьмых и четвертей).

После этого можно начать письменную фиксацию ритма, поначалу в обычной тетради в линейку:

Рис. 2



Не нужно приводить примеров с дробями и объяснять соотношение 1:2, детям это все равно не понятно. Следует вырабатывать практическое понимание, как прочесть данные символы: длинный-короткий, большой-маленький. В запоминании длительностей помогает игра «ритмический диалог»: учитель прохлопывает или играет на ударном инструменте определенный ритм, затем дети повторяют его и пытаются произнести с ритмическими слогами «та», «ти-ти». В дальнейшем можно читать ритмические комбинации длиной не более двух тактов (8 четвертей).

Существует множество вариантов ритмических игр: можно отгадывать песни из ритмической записи или самим записывать песни, передавать «послание» (кто-то выходит за дверь и отстукивает ритм там, а остальные напряженно слушают и пытаются записать. Далее возможен переход к двухголосным ритмическим упражнениям: две группы могут исполнять разные ритмы на разных ударных инструментах.

После упражнений с «немым пением» для детей не составит труда освоение паузы, что должно произойти в конце учебного года. К этому времени дети уже знают все буквы, поэтому они смогут написать паузу (Z). Главный принцип при работе с ритмом – творческое разнообразие.

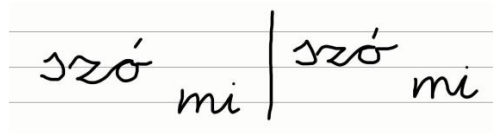
С начала второго полугодия, параллельно с освоением ритма, начинается работа со звуковысотностью. По словам Адама «Мир мелодии гораздо более абстрактный, чем мир ритма, так как он меньше связан с движением,

словом, разговорным голосом. Понимание изменений в высоте звука, его отдельной жизни – одна из наиболее красивых, но и наиболее сложных задач музыкальной педагогики» [146, р. 38].

Дети не различают отдельные звуки в мелодии, поэтому необходимо начинать с освоения мелодических формул и использовать ручные знаки. Начать следует с формулы «со – ми» (нисходящая малая терция), на которой строятся многие детские песни. Затем нужно обратить внимание детей на разницу в высоте: «толстый – тонкий», «старый – молодой» звук. Можно связывать ассоциации с различными движениями (сесть – встать, поднять руки – опустить), ручными знаками, цветами, отгадывать звуки с закрытыми глазами. Также для освоения звуковысотности можно использовать ксилофон, постепенно добавляя нужные пластины.

После освоения звуков «со» и «ми» можно переходить к письменной фиксации. Все должно быть написано максимально понятно детям. В первом классе лучше выписывать полное название звуков, без сокращений и обязательно в двух позициях: на линейках и между линейками (в обычной тетради в линейку):

Рис. 3



Для приобретения необходимых навыков используются следующие формы работы: чтение письменного обозначения нот при помощи ручных знаков, фиксация ручных знаков в письменном виде, пение по ручным знакам, пение с последующим переводением прозвучавшего в ручные знаки.

Адам поясняет некоторые нюансы в использовании сольмизационных звуков [146, р. 40]. Звуки называются: *dó, ré, mi, fá, szó, lá, ti*²⁵. В названии «sol» отбрасывается последняя буква, так как это удобнее при пропевании. И записывать слоги нужно по венгерским правилам правописания, чтобы детям, только научившимся писать, было удобнее их читать (например, не «so», а «szó»).

²⁵ В русской транскрипции: до, ре, ми, фа, со, ля, ти

К концу первого класса вводится еще один звук – «dó». Освоение всех трех звуков (*szó, mi, dó*) связано с множеством песен и упражнений, пропеваемых со словами, на определенный слог, с сольмизационными названиями, с ручными знаками. Также происходит запись начальных оборотов песен и упражнений.

Главные задачи первого класса:

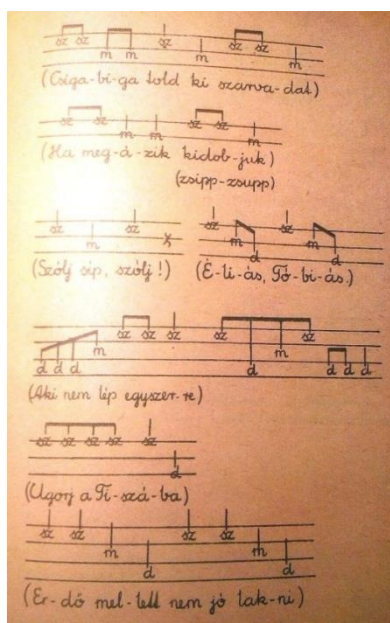
1. Освоение как можно большего количества песен по слуху;
2. Знакомство с простыми ритмическими формулами;
3. Освоение трех звуков и отношений между ними.

Основная часть песен должна строиться на звуках «со», «ми», «до», также могут использоваться звуки «ля» и «ре», которые будут сознательно осваиваться во втором классе. Следует ориентироваться на диапазон 5 звуков. Хотя бы половина песен, изученных в первом классе, должна сопровождаться игровой деятельностью.

2 класс

Основной вид работы, как и в первом классе, изучение песен по слуху и их связь с игрой. Нужно приучать детей к исполнению песен циклами, по 2-3 сразу, чтобы почувствовать контраст в темпе и характере. Можно проводить уроки-концерты или «радиотрансляции». Продолжается работа над ритмом, которая постепенно приводит к одновременной фиксации мелодии и ритма:

Рис. 4



Во втором классе вводится половинная длительность (та-а). Продолжается работа с двхголосными ритмическими упражнениями. Если в 1 классе работа над ритмом составляла основную часть урока, то к концу второго года обучения данный вид деятельности должен занимать 4-5 минут.

Постепенно вводятся элементы двухголосия: попеременное пение примеров двумя группами в игровой форме. Например, учитель пишет на доске названия звуков двумя цветами и указывает на определенный звук, который должен исполняться одной из групп в зависимости от цвета, либо учитель показывает разноцветные карточки с записанными на них нотами.

Рис. 5

1 группа	2 группа
l s m d	L S M D

В начале второго класса вводится звук «ля». Адам рекомендует следующие этапы: исполнение знакомой песни со звуком «ля», пение песни со словами, на слог, с параллельным исполнением на ксилофоне (на который помещается новая пластина), пение с названиями нот, с ручными знаками. Затем запись фрагментов песен с новым звуком. Таким же образом вводится звук «ре». Новые звуки связываются с определенного рода интонационными формулами: «ля» встраивается в попевку «со-ля-со-ми», а звук «ре» в «ми-ре-до». Затем пять звуков объединяются (во втором классе рекомендуется выбирать песни диапазоном 8 звуков) и к ним добавляется нижняя «ля», затем нижняя «со». В связи с этим становится возможным ввести понятие октавы. Адам приводит примеры из «Собрания песен», подходящие для демонстрации «нижних звуков».

Таким образом, к концу второго класса должна быть освоена пентатоника в объеме ноты (*s, l, d, r, m, s, l*).

3 класс

К третьему классу песенный репертуар детей должен составлять 40-70 песен. Это в основном народные игровые песни, изучение которых продолжается и в этом году. Важно, что освоение музыкального материала всегда должно исходить из эстетических потребностей ребенка. Ведь если руководствоваться практическими потребностями, для освоения нотной грамоты, нам придется вернуться к простейшим 2-3-4 звучным песням, а это отобьет интерес детей.

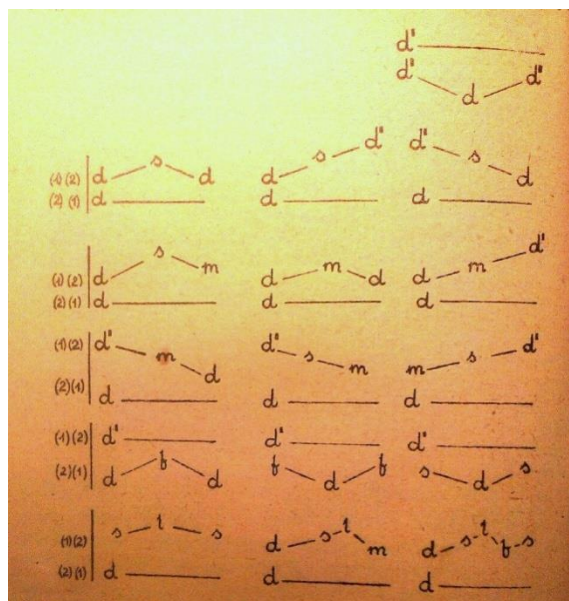
В третьем классе продолжается работа по оизучению песен по слуху, работа с ритмом, освоение новых звуков и подготовка двухголосия. Со второго полугодия начинается обучение нотной грамоте в той же последовательности, в какой вводились звуки в 1-2 классах.

В третьем году необходимо продолжать работу над ритмом и заполнять все пробелы, так как в дальнейшем придется осваивать много нового материала. На уроках можно играть в ритмические игры, «диалоги», проводить ритмические диктанты, двухголосные упражнения.

Появляется звук «фа» и интонирование полутона. Как считает Адам, следует начинать с нисходящего полутона (фа – ми). Через некоторое время добавляется нижнее «ти» и верхнее «до». Новые звуки вводятся так же, как и раньше и закрепляются при помощи игры. Фрагменты мелодий исполняются с листа, по ручным знакам, на ксилофонах или бокалах, наполненных водой, «отгадываются» по ручным знакам и т. д. С введением верхнего «до» закрепляется понятие октавы и кварты (мотивы d'-s и d-s,).

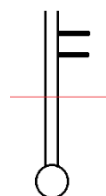
Позже появляется верхняя «ти» и верхняя «ре». Таким образом выстраивается весь звукоряд и становится возможным исполнение песен в «ладах народной музыки».

В работе над двухголосием к «диалогам» добавляются упражнения на фоне выдержанного звука:



Это делается в том числе и для того, чтобы добиться чистого звучания, так как при пении асареллапартии поддерживают друг друга.

Вопрос нотной грамоты должен появиться естественно: когда звуков становится слишком много, появляется все больше и больше линеек. Вместе с учениками педагог должен прийти к выводу, что расстояния между линейками слишком узкие, чтобы писать в них буквы. Так появляются обычные нотные «головки». Тогда придется определить, какая же из нот – «до»? Для этого Адам вводит специальный ключ, который может ставиться на любой линейке или между любыми линейками и обозначать релятивное «до»: F . Данный ключ был использован и в методике Йёде. Он изображает верхнюю часть дверного ключа:



Главная задача – научиться ориентироваться на пятилинейном нотном стане. Для этого можно использовать прием «летающая нота»: учитель прикрепляет к указке нотную головку (овал из бумаги) и помещает его на разных линейках.

Также дети могут себе смастерить «нотный конструктор»: пятилинейный стан, нарисованный на картоне, ключ-«до» и несколько овалов, которые можно будет размещать на линейках.

Сначала на линейках размещаются звуки «со», «ми», «до» при разных положениях ключа, затем начинается запись знакомых мелодий.

4 класс

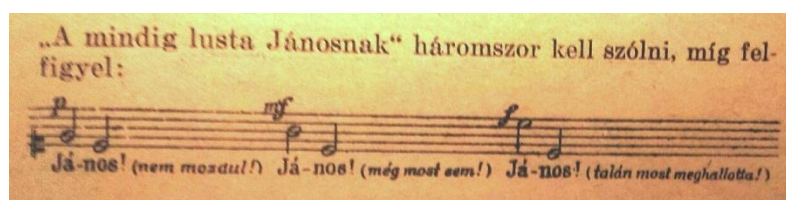
В этом году продолжается запись коротких мотивов и запоминание расстояний между звуками. Теперь особое внимание обращается на скачки: их зрительное восприятие и чистое интонирование (интервалы $s - d$, $d - s$, $m - l$, $l - m$, $s - r$, $r - l$). Затем подключается письменная фиксация звука «фа» и всех остальных звуков в той последовательности, в которой они были введены в устной форме ($s, l, d' t r' m' f't$). Необходимо приводить в качестве примеров законченные фразы из пройденных песен. Дети должны привыкать к мысленному охвату мотивов, а не отдельных звуков. Также в этот период можно соединять звуки с различными телодвижениями:

Таблица3

D	m	s,	d
Исходная позиция	Руки вверх	Приседание	Исходная позиция

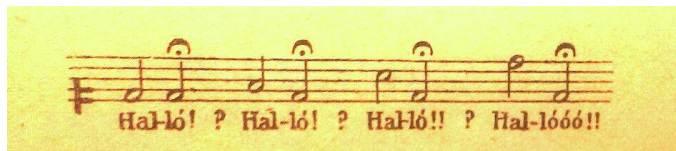
Такая игра помогает запомнить звучание мажорного трезвучия. Кроме того, для ощущения расстояния звуков трезвучия можно играть в игры «ленивый Янош», «телефонный звонок»:

Рисунок 8



«Ленивому Яношу» все нужно повторять три раза, пока он не услышит: «Янош! (*не слышит*), Янош! (*опять не слышит*), Янош! (*теперь наверное услышал*)».

Рисунок 9



Нетерпеливый человек никак не может дозвониться.

Когда освоено расположение всех основных звуков на пятилинейном стане, можно начать изучение песен из печатных сборников. В этот момент учащиеся познакомятся со скрипичным ключом и увидят знаки диеза и бемоля, на которые пока что не стоит обращать их внимание.

Этапы пения песен по нотам:

1. Зрительный охват песни: выделение повторов, скачков, направления движения мелодии;
2. Пение с сольмизационными звуками;
3. Анализ ритма: где большие длительности, ритмические сложности;
4. Прохлопать ритм (необязательный пункт);
5. Пение песни с сольмизационными звуками и правильным ритмом;
6. Чтение слов;
7. Проговаривание текста на ритм;
8. Пение со словами.

По мере развития учеников пункты можно пропускать. Сложные песни можно по-прежнему учить по слуху.

В четвертом классе можно коснуться теоретических понятий, связанных с ритмом. Для этого подойдут изученные ранее духовные песнопения, псалмы с речитацией, в которых ритм проявляется «не так», как в песнях, под которые можно хлопать, топать, танцевать. Таким образом дети сами быстро догадаются о том, что же такое ритм (последовательность коротких и длинных звучностей). Теперь появляется и понятие метра: в маршевых, трудовых песнях можно

услышать «шаги», движение вверх и вниз (слабая и сильная доля). В итоге появляется понятие такта – «домиков», в которых живет мелодия.

В этом году дети проходят двухдольный и четырехдольный размеры, традиционные обозначения пауз (половинная, целая, восьмая), изолированной восьмой ноты (♪). Если дети уже прошли дроби, то можно применять привычные названия длительностей (восьмые, целые, половинные), если нет, то Адам предлагает следующий вариант:

Таблица 4

Восьмая	«маленькая»
Четвертная	«большая» или «одноразмерная»
Половинная	«двухразмерная»
Целая	«четырёхразмерная»

Ритмическое двухголосие также становится все сложнее: можно применять имитации и разные виды исполнения (хлопать, топать и т. д.)

Мелодическое двухголосие приобретает самостоятельный характер. Адам предлагает пение простых канонов, двухголосные упражнения Кодая («Давайте петь чисто!» №№ 30-50).

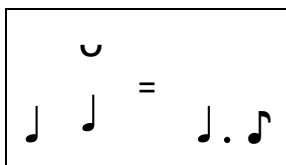
5 класс

Первая тема пятого класса, после повторения пройденного материала –

ритмические фигуры: ♩, ♪, ♪♪ (ритм, характерный для венгерских народных песен). Ранее в данных формулах отмечалась «короткая нота» (восьмую) знаком:

♩.

Таблица 5



К осмыслению ритмических особенностей лучше всего подойти при помощи сравнения слов²⁶:

Таблица 6

		
<i>Bárány</i>	<i>Sári</i>	<i>Virág</i>
<i>Állás</i>	<i>Álom</i>	<i>Dió</i>
<i>Dűlő</i>	<i>Nézem</i>	<i>Segít</i>
<i>Zúzó</i>	<i>Sírva</i>	<i>Fenyő</i>

Лучше всего начать с освоения песен, в которых присутствует пульсация восьмыми, чтобы достичь точности в исполнении. Можно выстукивать пульсацию восьмыми, либо проговаривать восьмые на удобный слог. Например, в шуточной песне про трех непутевых портных, которые путешествовали, сидя на одной козе, многократно повторяется припев «mek-mek-mek» (звук, который издают венгерские козы). При исполнении этой песни класс делится на две группы – «непутевых портных» и «коз». «Портные» поют песню, а «козы» повторяют слог «mek» восьмыми длительностями.

²⁶ Венгерский язык имеет квантитативную природу, поэтому некоторые гласные звуки являются «длинными» и произносятся дольше «коротких». Поэтому произнесенные слова и фразы можно соотнести с каким-либо ритмическим рисунком (сочетанием длинных и коротких длительностей). В приведенном примере двум четвертям соответствуют слова с двумя длинными гласными (черта над гласной является показателем долготы звука), четверти с точкой и восьмой: слова с длинным первым слогом и коротким вторым (черта стоит только над первой гласной), восьмой и четверти с точкой: слова с коротким первым слогом и длинным вторым (черта стоит только над второй гласной).

Három szabó legények

Vidáman $\text{♩} = 152$

I. F II. C⁷ I. C⁷
 Há - rom sza - bó le - gé - nyék, mek, mek, mek! El - in - dul - tak
 II. F I. F C⁷
 szē - gé - nyék, mek, mek, mek. El - in - dul - tak Mics - ké - re, hej,
 II. F C⁷ I. F (C⁷) F
 mek, mek, mek, mek, Há - rom ült egy kecs - ké - re.

Дети постепенно должны привыкнуть к пению песен по нотам, хотя нужно по-прежнему продолжать учить песни по слуху, чтобы не потерять этот навык. Следует приучать детей охватывать вниманием законченные фрагменты мелодии (мотивы, фразы, предложения). Также нужно объяснять встречающиеся в нотах особенности. В скрипичном ключе ученики встречаются со знаками альтерации, которых не было в ключе «до», постепенно можно натолкнуть их на мысль о взаимосвязи между количеством диэзов (бемолей) и положением «до» (первой ступени). Например, при одном диэзе «до» будет располагаться на второй линейке снизу (Соль-мажор) и т. д.

В пятом классе постепенно начинается знакомство с шестнадцатыми длительностями и трехдольным размером. Он имеет пульсацию, но маршевые шаги не укладываются в него, поэтому можно предложить детям придумать подходящие движения. Возможно несколько вариантов:

1. Хлопки в паре: на «раз» каждый хлопает сам, на «два» хлопок правыми ладонями, на «три» хлопок левыми ладонями;
2. «Раз» – хлопок, «два» – хлопок правой рукой по правому бедру, «три» – хлопок левой рукой по левому бедру.
3. «Раз» – хлопок руками, «два» – хлопок правой рукой по парте, «три» – хлопок левой рукой по парте.
4. Дирижирование руками.

5. Вальсовые шаги.

Далее происходит ритмическое заполнение трехдольного такта (новая длительность – половинная с точкой).

В пятом классе можно коснуться проблемы темпа (Allegro, Andante, TempodiMinuetto), разницы между Rubatoи Tempogiusto, которые часто встречаются в венгерской музыке. Следует постепенно вводить понятие переменного размера и размеров 3/8, 2/8. Хорошо, если в песнях будет встречаться синкопа, однако не стоит заниматься ее теоретическим изучением.

Продолжается работа над двухголосием. Ритмические упражнения теперь еще сложнее, лучше всего заниматься ритмическими канонами. Также можно разучить несколько мелодических канонов, но большая часть двухголосных упражнений должна представлять собой пентатонические примеры (ранее это были примеры, преимущественно основанные на звуках трезвучия). Их можно разучивать по нотам, по ручным знакам и по ритмо-буквенной записи. Главное при двухголосном пении: «Медленное, спокойное движение партий, тихое пение, ощущение и слышание партий друг друга, чистая интонация»[146, р. 205].

6 класс

Шестой класс, как и все предыдущие, начинается с повторения. В пятом классе нужно выучить по слуху несколько песен с альтерированными звуками. Теперь можно будет записать одну из таких песен. Адам приводит в качестве примера песню «Белая лилия» (№345 в «Школьном собрании песен»).

Рис. 11



Здесь, в начале песни, между двумя звуками «со» появляется альтерированный звук «фа», на который нужно обратить внимание учеников. Он получит название «фи». На данном этапе вводятся обозначения # и $\flat$, а также другие альтерированные звуки: «ди» (от «до»), «ри» (от «ре»), «си» (от «со»), а в дальнейшем и бемоль («та» от «ти» и «ма» от «ми»), «ла» от «ля»).

Теперь можно постепенно обращать внимание детей на интервалы, разницу между большой и малой терцией. Например, три ученика исполняют три звука мажорного трезвучия (до – ми – со), при этом ученик, который поет ноту «ми», то понижает, то повышает ее, превращая тем самым мажорное трезвучие в минорное и обратно.

Новые элементы ритма: синкопа, пунктирный ритм и шестнадцатые, которые называются «черными» или «спешащими» длительностями. Поначалу они всегда встречаются в паре: по две или по четыре. Постепенно появляется пунктирный («тупой») и ломбардский («острый») ритмы. Эти ритмы включены и в двухголосные ритмические упражнения. Что касается двухголосных упражнений, то в них появляются звуки «фа» и «ти». Адам рекомендует изучение последних номеров из сборника Кодая «Давайте петь чисто!». 7 класс

В седьмом классе, наконец, начинается знакомство с абсолютной звуковысотной системой, однако она, в первую очередь, необходима для инструменталистов, хористы в любом случае, пусть даже подсознательно, пользуются релятивной системой. Поэтому знакомство с абсолютной нотной записью может остаться поверхностным, главное, чтобы дети ознакомились с элементами традиционной нотной записи.

Поскольку дети уже не первый год поют по печатным сборникам, они неоднократно видели скрипичный ключ и прочие обозначения. Они знают, что если нет ключевых знаков, то скрипичный ключ обозначает место звука «со». Прежде всего, можно обратить внимание учеников на форму ключа – он напоминает букву G, ведь так обозначается звук, который находится на второй линейке. А рядом с ним – звук A, который является «мерилом» остальных звуков – его частота 440 Гц (дети в седьмом классе как раз проходят акустические

и оптические явления по физике). Далее учитель рисует расположение нот на нотном стане и их название. Смысл абсолютной системы в том, что все звуки всегда расположены на одних и тех же линейках. Однако, если мы захотим спеть очень низкие звуки, мы не сможем просто подвинуть ключ выше, как в случае с ключом-«до». Тогда придется использовать добавочные линейки или «низкий» ключ (басовый), который предназначается для мужских голосов. Детям не доставляет труда петь в любом ключе, ведь ключ «до» располагается на любой линейке или между любыми линейками.

Еще один вопрос: как будут соотноситься релятивные и абсолютные названия звуков? Ученики уже знают, что если нет ключевых знаков, то звук *д*равен звуку «со», в таком случае *с* будет равен звуку «до». Этот звукоряд получит название «с-до». Для изучения гаммы можно поставить в ряд восемь человек, каждый из которых будет представлять один звук. Дети уже знают, что расстояние между «ми» и «фа», «ти» и «до» меньше, чем между остальными звуками. Эту закономерность можно записать на доске. Таким образом, звукоряд «до» будет иметь следующую структуру: 1 1 $\frac{1}{2}$ 1 1 1 $\frac{1}{2}$.

Точно так же можно рассмотреть другой звукоряд, например от звука «ля» (те же дети встают в другой последовательности). Маленькое расстояние сохраняется между теми же звуками, но меняется их расположение: 1 $\frac{1}{2}$ 1 1 $\frac{1}{2}$ 1 1. Звучание такого звукоряда более мягкое, отсюда и обозначения *dur*, *moll* (мажор, минор).

Также следует обратить внимание на другие звукоряды:

Звукоряд «ре» 1 $\frac{1}{2}$ 1 1 1 $\frac{1}{2}$ 1

Звукоряд «ми» $\frac{1}{2}$ 1 1 1 $\frac{1}{2}$ 1 1

Звукоряд «со» 1 1 $\frac{1}{2}$ 1 1 $\frac{1}{2}$ 1

Ученики знают множество песен, написанных в данных звукорядах (ладах). Не нужно приводить названия «фригийский», «дорийский» и т. д., но надо сказать о том, что европейская музыка использует мажор и минор, а остальные лады встречаются в народной песне и церковных песнопениях.

Далее педагог должен коснуться вопроса ключевых знаков. Путем экспериментов дети догадаются, что если попытаться спеть звукоряд «до» от звука *g*, то последний звук придется повысить. Таким образом, этот звукоряд (Соль мажор) будет называться «g-до». Заодно дети запомнят, что последний диэз при ключе обозначает последний звук перед «до». Последний диэз будет звуком «ти» в релятивной сольмизации, а последний бемоль – звуком «фа». Таким образом можно рассмотреть все тональности, ведь в системе «Тоника-до» любая мажорная тональность будет представлять собой звукоряд «до», минор – звукоряд «ля», дорийский лад – звукоряд «ре» и т. д. Лучше всего использовать именно такие названия тональностей: «D-до» (Ре мажор), «F-до» (Фа мажор), «B-ре» (Си-бемоль дорийский), «As-фа» (Ля-бемоль миксолидийский), «C-ля» (до минор).

Новый ритмический материал в седьмом классе – триоль. Адам предлагает пропевать их на слоги «ти-ре-ти» или «три-ля-ля».

Семиклассники уже освоили все основные элементы музыкальной грамоты, поэтому изучение новых песен не доставит им сложности. В этом году проходятся песни более сложного строения: исторические, лирические и обрядовые песни. Теперь можно обратить внимание на характерные особенности фольклора: исполнение различных мелизмов, глиссандо, вокальной декламации в песнях *gubato* и ритмических трудностей (синкопы, триоли, сложный размер, характерные для венгерской народной музыки).

С этого года, помимо двухголосных упражнений, в программу нужно включать и трехголосные. Двухголосие становится все более самостоятельным²⁷.

8 класс

В последнем классе основной школы углубляются знания в области абсолютной системы. Можно познакомить учеников с фортепианной клавиатурой или привлечь к урокам подростков, которые параллельно учатся в музыкальной школе – пусть они познакомят весь класс с особенностями своего инструмента. К этому моменту ученики уже имеют достаточные знания в области физики,

²⁷ Список двухголосных сочинений, рекомендованных Адамом к изучению – см. в Приложении 12

чтобы изучить строение и особенности звукообразования некоторых инструментов (колебание струны, воздушного столба, строение клапанов на духовых и т. д.).

При повторении пройденного материала можно постепенно ввести понятие тоники, доминанты и субдоминанты. Доминанта «царит» в середине гаммы, она наследница тоники, «следующая тоника». Таким образом, Адам плавно переходит к изучению квинтового круга.

Учитель должен привлекать в школьную жизнь как можно больше музыкальных событий, происходящих вне ее: выражать свое мнение о новостях, различных исполнителях. Можно посетить концерт в филармонии, послушать всем классом концерт по радио. Одна из основных целей – воспитание патриотического духа: «Таким образом, укрепляя венгерский дух, мы, посредством музыки, даем ученикам такое оружие, которое никто никогда не выбьет из их рук» [146, р. 275].

Основную трудность составляют ритмические особенности: различные синкопы и залиговки, сложный размер, ритмическая фигура четверть с точкой и две шестнадцатые.

Как и в прошлые годы, продолжается работа с ритмическими упражнениями. При выстукивании ритма синкопы пропущенную долю можно «показывать» кистью.

При изучении пяти- и шестидольных размеров можно предложить учениками придумать движения. Например (на пятидольный размер):

- 1) «раз» - топнуть ногой, «два» - присесть, «три» - встать, «четыре» - сесть, «пять» - встать;
- 2) «раз» - шаг левой ногой влево, «два» - правая нога становится рядом, «три» - шаг левой ногой влево, «четыре» - правая нога становится рядом, «пять» - хлопок, затем фигура повторяется в правую сторону.

В восьмом классе ученики разучивают народные баллады – масштабные произведения народного искусства с трагическим концом, в которых особую выразительную роль играют чередующиеся хоровые эпизоды и сольные реплики.

Также по-прежнему следует изучать духовные песнопения, чтобы не только знакомить школьников с традициями богослужебного пения, но и воспитывать в них уважение ко всем конфессиям (католической и протестантской).

Обобщим. Йенё Адам – выдающийся венгерский педагог, создавший методику музыкального образования, воплотившую в жизнь концепцию Кодая. Методика и музыкальная программа, рассчитанная на 8 классов основной школы, сочетает в себе идеи Кодая, практический опыт самого Адама, наследие венгерской музыкальной педагогики и некоторые приемы зарубежных педагогов.

Методика Адама создавалась для введения ее на государственном уровне в большинство венгерских школ, однако из-за смены политического режима эта идея так и не осуществилась полностью и имя Адама, а тем более его методика, оказалась забыта на несколько десятилетий в широких кругах.

Основные принципы Адама изложены в книге «Методика обучения пению» (1944) – пособии для учителей музыки, раскрывающем ход работы с Тетрадами «Со-Ми» (1943) и учебниками для 1-8 классов школы (1948).

В книге Адама были отражены основные идеи Кодая:

- Опора на пение;
- Ведущая роль одноголосной народной песни;
- Преобладание пентатоники на ранних этапах обучения;
- Обязательная нотная грамота для всех;
- Применение метода релятивной сольмизации и ручных знаков;
- Важность игровых методов обучения, важная роль игровых народных песен.

В методике имеются некоторые приемы работы, разработанные самим Адамом:

- Определенная последовательность освоения ступеней звукоряда (нисходящая терция «со» – «ми», затем добавление «до» и двух оставшихся ступеней пентатоники «ля» и «ре» и т. д.);
- Принцип «разделения трудностей»;

- Введение релятивного ключа «до».

В «Методике» Адам излагает подробный учебный план для восьми классов основной школы. Главные этапы обучения: пребывание в бесполутоновом звукоряде и подготовка нотной записи, одноголосие (1-2 классы); преобладание диатоники, освоение нотной записи и двухголосного пения (с 3 класса); изучение абсолютной системы нотной записи (7-8 классы).

1.4. Сравнительная характеристика музыкально-педагогических концепций З. Кодая и Д. Б. Кабалевского

Золтан Кодай и Дмитрий Борисович Кабалевский (1904-1987) – два выдающихся композитора, музыканта, педагога и общественных деятеля XX века.

Можно найти много сходства в их биографиях: оба они заслуженные композиторы и музыканты, профессора высших музыкальных учебных заведений (Консерватории, Музыкальной академии), выдающиеся деятели музыкальной жизни своего времени.

Оба считали важным школьное музыкальное образование, доступное для всех и при этом, в отличие от многих других педагогов, они воплотили в жизнь свои теоретические взгляды и стали создателями двух образовательных концепций: схожих в целях, но совершенно разных в практическом воплощении.

Они удостоились звания Почетного президента ИСМЕ (International Society for Music Education). Это Международное общество музыкального образования при ЮНЕСКО, которое избирает почетных президентов пожизненно. На сегодняшний день таких президентов было избрано всего пять. Кодай и Кабалевский – второй и третий президенты соответственно.

Но Кабалевский, как педагог-практик, больше обращал внимание на методические подробности, чем Кодай. За годы работы в своей исследовательской лаборатории он создал не просто теоретическую концепцию, а методику и программу обучения, которая до сих пор лежит в основе программ по предмету «Музыка» в российских школах.

Целью Кодая было не столько создание программы или плана, сколько реформа музыкального образования и музыкальной жизни вообще, на государственном уровне.

Методика для общеобразовательных школ была разработана его учеником, учителем музыки – Йенё Адамом, при активном участии самого Кодая. Другие его ученики также стали авторами методик по преподаванию музыки в детских садах, музыкальных школах, музыкальных училищах. Хотя и сам Кодай является

автором многочисленных певческих сборников педагогической направленности, во введении к которым он даёт некоторые методические указания.

Несмотря на то, что две образовательные концепции создавались для разных стран, их цели и основные задачи сходны, хотя на практике эти цели воплощаются совершенно разными, иногда противоречащими друг другу способами.

В данной главе мы сравним программу Кабалевского с концепцией музыкального воспитания Кодая, а также с ее практическим воплощением – методикой Адама.

Кодай сформулировал цель своей концепции музыкального воспитания в 1947 году в статье «Столетний план» [222, р. 247-251]. Мы приводили ранее данную цитату, но поместим ее здесь еще раз, чтобы сравнить со словами Кабалевского: «Цель: Венгерская музыкальная культура. Средства: повсеместное распространение музыкальной грамотности через школы. И, заодно, пробуждение венгерского музыкального сознания как в области художественного образования (*профессионального – А. У.*), так и в воспитании слушателей. Повышение общенационального музыкального вкуса, его постоянное развитие в сторону лучшего и более “венгерского”».

Кабалевский пишет, что уроки музыки ставят перед собой задачу «ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всём богатстве её форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» [43, с. 5].

В обоих определениях центральное место занимает понятие культуры. Оба автора считают воспитание музыкальной культуры эффективным и даже необходимым средством для развития духовной культуры в целом. Хотя, в приведённой нами формулировке цели, Кодай ничего не пишет про общую культуру, но в других своих работах он неоднократно указывает на необходимость всестороннего, целостного развития личности и общества в целом. Также важно, что оба автора говорят именно о *воспитании* культуры.

С венгерского «музыкальное воспитание» («*zenei nevelés*») можно также перевести как «воспитание музыкой», «воспитание в музыкальной среде». Вообще в венгерской педагогике так и не прижился термин, соответствующий русскому «образованию», венгерское «*oktatás*» можно перевести скорее, как обучение. Поэтому Кодай сразу делает акцент на воспитании, как постепенном процессе, который не ограничивается лишь передачей знаний.

Показателен также эпиграф, который Кабалевский приводит в начале «Основных принципов и методов программы по музыке для общеобразовательной школы» – это слова В. А. Сухомлинского «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [Цит. по 44, с. 4].

Кроме того, Кабалевский говорит о необходимости заинтересовать и увлечь учеников музыкой и считает, что в педагогике, и особенно в искусстве, «невозможно достичь мало-мальски сносных результатов» без эмоциональной увлечённости [Там же, с. 6]. Важным является то, что обучение детей ведётся на знакомом и известном им материале: дети уже сами пели, танцевали и т. д. Таким образом, интерес и увлечённость вызывает то, что они уже давно знакомы с основными музыкальными понятиями. Также и на уроке: дети сами должны дойти до нужных ответов и их произнести. По словам Кабалевского это вызовет у них веру в себя, уважение к себе и симпатию к учителю, а также игровой интерес, что послужит «надёжными предпосылками для увлечённости ребят музыкальными занятиями» [Там же, с. 13-14].

Говоря об эмоциональном воздействии музыки, Кодай употребляет слово «впечатление». По его словам, каждый человек должен получить или пережить «музыкальное впечатление» ещё в детстве. Такое впечатление, по сути, и есть главное средство воспитания, кроме того, оно является своеобразной прививкой от дурного вкуса [222, р. 48-49]. Кроме впечатления, Золтан Кодай говорит о необходимости включения элемента игры в уроки музыки у младшего звена. Он рекомендует делать это при помощи так называемых «народных игр», то есть различных поговорок, прибауток, инсценировок песен и «народных действ» вроде

колядования и хороводов. Об этом он пишет в предисловии к сборнику Андраша Кишш «Детские игры» (1937) [222, р. 121-123]. А его последовательница и создательница программ музыкального воспитания для детских садов и ясель Каталин Форрай выстраивает всю свою методику на основе народных игр [184, 185]²⁸.

При этом Кодай указывает на три первоосновы – три «камня» музыкального образования: слово, движение и музыку [222, р. 182]. Опираясь на идеалы Античности, он отмечает важность музыки и гимнастики в воспитании человека, а благодаря своему филологическому образованию, постоянно обращает внимание на правильную речь, произношение и сохранение местных диалектов.

Кабалевский выделяет «трёх китов» в несколько другом аспекте. Сам он пишет: «...Песня, танец, марш – три основные сферы музыки. К каждой из них применимы такие широкоохватные определения как “область”, “жанр”, “форма”, “тип”, “характер”» [44, с. 10]. Он делит всю музыку на три обширные области и готов при их помощи вести детей к пониманию сложнейших музыкальных проблем, начиная с бытовых песенных и танцевальных жанров и заканчивая «Песнями об умерших детях» Г. Малера или «Симфоническими танцами» С. В. Рахманинова.

Кодай не особенно заостряет внимание на «трёх основаниях», хотя по отдельности много пишет и о важности языка, и о движении, и, разумеется, о музыке. Но он, в отличие от Кабалевского, не выделяет области внутри музыки, а говорит о необходимых направлениях действия для педагогов. Кстати говоря, не только педагогов-музыкантов, ведь родную речь, иностранные языки и гимнастику детям будут преподавать специалисты других областей, хотя и учитель музыки должен добиваться правильного произношения, понимания смысла слов²⁹ и включать различные виды движения в свой урок.

Как Кодай, так и Кабалевский считают, что на уроках не должно быть отстранённой и непонятной теоретической информации. Кабалевский пишет,

²⁸См. §2.1

²⁹ В частности, Кодай рекомендует исполнять иностранные произведения на языке оригинала.

что «не должно существовать никаких правил и упражнений, отвлечённых от живой музыки, требующих заучивания и многократных повторений» [44, с. 27], а Кодай говорит о необходимости отбирать репертуар для школы и использовать только произведения, представляющие собой художественную ценность [222, р. 16]. Такой же принцип устанавливается в советской фортепианной школе 1950-70-х годов в работах А. Д. Артоблевской, Е. М. Тимакина, А. А. Николаева и др. В частности, Николаев пишет в своей «Школе игры на фортепиано»: «Маленький музыкант должен иметь дело только с музыкой высокого качества <...>. Что же вкладывается в понятие «музыка высокого качества»? Это, прежде всего, содержательность, яркая и характерная художественная образность, выразительность мелодического языка, гармонии, ритма, формообразующих элементов. Всем этим требованиям отвечает народное творчество, произведения классиков мировой музыки, которые были и остаются фундаментом музыкального воспитания» [135, с. 3].

Интересно, что Кодай считает главным музыкальным материалом народную песню (которая преобладает также в первых частях советских фортепианных хрестоматий), а на более поздних этапах предлагает изучение произведений композиторов мировой известности, а также лучших образцов церковной музыки.

В то же время и Кодай, и Кабалевский считали необходимым создание специально сочинённого педагогического репертуара. Всем известны многочисленные песни и фортепианные пьесы Дмитрия Борисовича (вспомним например пьесу «Клоуны», мимо которой не проходит практически ни один ученик музыкальной школы). А Кодай – создатель огромного количества песенных сборников, сочинённых в духе народных песен. Его статья «Детские Хоры Белы Бартока» (1936) [222, р. 100-110] посвящена соответствующему циклу Бартока, ставшему первым сборником хоров в Венгрии, специально созданных для детей. Как отметил Кодай, дети могут обучаться на материале народных песен и лучших образцов зарубежной хоровой музыки, но создание достойного венгерского репертуара – задача будущих поколений композиторов. Сам он также автор многочисленных детских хоров.

Напомним, что Кодай вообще считал хоровое пение без сопровождения основой обучения, поскольку голос – единственный «музыкальный инструмент», который доступен каждому: «Что же следует делать? Дать прикоснуться к истинной, ценной музыке возможно большему числу людей. Каков самый доступный путь к этому? Хоровое пение» [212].

Дмитрий Борисович также отводит хору большое значение: «В школьных занятиях умение или неумение слышать музыку особенно обнаженно дает о себе знать в хоровом пении. Умение слышать самого себя, своих товарищей по хору и сопровождение, не говоря уже об ощущении стиля данного композитора, и понимание характерных особенностей данного произведения – вот что надо прежде всего воспитывать в учащихся с первого класса на их собственном исполнительском опыте <...> *Каждый класс – хор!* – вот идеал, к которому должно быть направлено это стремление» ³⁰ [44, с. 29]. В то же время, у Кабалевского хоровое пение – это лишь один из видов деятельности на уроке, тогда как, по мнению Кодая, весь урок должен строиться на живом музицировании.

Для Кодая основой общего музыкального образования является практическое знакомство с музыкой и ее элементами: жанрами, произведениями, типичными музыкальными оборотами, звуками. По его словам, каждый должен научиться читать не только буквы, но и ноты, ведь без этого невозможно понять настоящую музыку, как и без чтения на родном языке нельзя приобщиться к шедеврам литературы. Он пишет: «Кто не умеет читать музыку – музыкально безграмотен. Сегодня, как правило, считают, что знание нот нужно только тому, что играет на инструменте, что к музыкальному образованию путь лежит только через обучение игре на инструменте. Мы часто слышим: я не разбираюсь в музыке, родители были бедными и не могли меня обучать. Музыкальную грамотность меряют не деньгами. Цена ей – труд, на который каждый имеет право» [222, р. 176-177]/

³⁰ Курсив Д. Б. Кабалевского

В то же время, Кабалевский не считает необходимым преподавание музыкальной грамоты в общеобразовательной школе. Он говорит о более важном понятии – музыкальной грамотности, которая не должна быть связана с нотной грамотой и теорией музыки. Это «способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное, это особое “чувство музыки”, заставляющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого, это способность на слух определить характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения...» [44, с. 24]. Здесь мы сталкиваемся с одной из главных проблем педагогических концепций Кабалевского и Кодай – взаимоотношением между музыкой и жизнью. Для Кабалевского музыка – это один из видов человеческой деятельности, часть духовной культуры человека, в которой отражены другие стороны человеческой деятельности. Он пишет: *«Музыка и жизнь – это генеральная тема, своего рода “сверхзадача” школьных занятий музыкой»* [Там же, с. 18]. Музыка выражает различные идеи и настроения: патриотизм, интернационализм, эмоции и душевные переживания, красоту природы, таким образом, на музыкальных занятиях мир открывается с новой стороны.

Кодай же говорит о том, что музыка сама по себе, по своей природе самоценна и может производить действие на душу ребенка без связи с какими бы то ни было отсылками к человеческой жизни. Музыка действует не через связь с жизнью и не через аллюзии на важные нравственные темы, а своими специфическими средствами. Именно поэтому, даже если музыка не программная, не связана ни с каким жанром, не снабжена словесным текстом, ее влияние на человека не уменьшается. Хотя Кодай не говорит об этом прямо, но в его публикациях прослеживается отношение к музыке, как к чему-то необъяснимому, божественному. В этой связи высказывались и ученики Кодай: Й. Адам и К. Кокаш. В статье «Для чего нужны кружки музыкального самообразования» Кодай писал: «Музыка – это пища для души, которую больше ничем нельзя заменить. Тот, кто отказывается от нее – живет и умирает от душевного малокровия. Без музыки нет полноценной духовной жизни. В душе

есть такие пространства, которые освещаются только музыкой» [212]. Таким образом, Кодай не считает нужным комментировать или обсуждать музыкальное произведение. Можно говорить о каких-то технических моментах, важных для исполнения, поговорить о содержании текста, об истории или поводе создания того или иного произведения, однако преподаватель не должен навязывать ученикам свои эмоциональные впечатления. Для Кабалеvского комментарии учителя являются одним из главных средств воспитания.

Кодай осторожно относился к слушанию музыки: «К пониманию музыки может привести только активная музыкальная деятельность, просто слушания музыки недостаточно» [216, р. 64]. Хотя слушание музыки в том или ином виде должно присутствовать на уроках, но это скорее слушание друг друга, исполнения преподавателя, а не целенаправленное прослушивание музыкальных записей. Однако целью активного музицирования является, в том числе, и воспитание любви к музыке, ее понимания, которое в дальнейшем позволит стать ученикам хорошими и увлеченными слушателями. Как мы помним, Адам рекомендует в восьмом классе посещение концертов и слушание радиозаписей на уроке.

Кодай предостерегал от чрезмерного использования технических средств, которое, по его мнению, меняет человека в не лучшую сторону: «Если мы хотим описать одним словом суть такого воспитания, то это может быть только пение <...>. В наше механизированное время все продвигается по такому пути, в конце которого человек превратится в машину. От этого может сохранить только дух пения» [212].

Для Кабалеvского слушание музыки является одной из важных составляющих урока, наравне с пением, но он также выделял важность живого исполнения: *«Без механической записи на уроке музыки, конечно, не обойтись, особенно когда в классе должен прозвучать хор, оркестр, оперная сцена и т. п., но она должна быть дополнением к живому исполнению учителя, а не заменой его»* [44, с. 36].

И Кодай, и Кабалевский считают важным связь с другими предметами. Кабалевский осуществляет эту связь при помощи «трех китов»: «Опора на “трех китов” устанавливает естественную связь школьных занятий музыкой с повседневной жизнью школьников» [Там же, с. 16]. Конкретная песня ассоциируется с песнями вообще, таким образом, постепенно выделяются признаки, характерные для песни. Музыкальные «знаки препинания» – цезуры, паузы, синтаксические деления ассоциируются с запятыми и точками в словесном тексте, краски музыкальной гармонии – с красками на картинах. Таким образом, на уроке музыки можно проводить параллели с литературой, изобразительным искусством, архитектурой, историей, географией и рядом других предметов.

Кодай также считал важным связь между школьными предметами и вообще, цельность образования, но он осуществлял ее по-своему. Он неоднократно приводит сведения об античной системе образования. В своей статье «Физическая культура в Венгрии» (1943) Кодай пишет: «Народный танец должен занят свое место в школьном физическом воспитании... Древняя связь музыки и движения в цивилизации ослабла. Если мы сейчас попробуем это исправить на более высоком уровне, там, где это возможно: мы не вернемся назад к первобытному состоянию, а продвинемся вперед, от цивилизации в сторону культуры» [212]. Адам в своей методике развивает эту идею и предлагает специальные ритмические упражнения для освоения музыкальных размеров, которые можно использовать как на уроках музыки, так и на физкультуре. Различные элементы народного танца: прыжки, приседания, «притопы» и повороты, а также ритмические игры явно выходят за рамки привычного урока музыки.

Как известно, Кодай, помимо музыкального образования, получил ещё и филологическое. Он неоднократно называл народную музыку родным музыкальным языком и считал чрезвычайно важным сохранение различных диалектов в народных песнях, правильное произнесение текста в иностранных произведениях и стремление к грамотной речи. Он советовал с первых годов обучения петь песни на языке оригинала. В старших классах, при изучении народных баллад, исторических и духовных песен и академической музыки

можно обращать внимание учащихся на идейное содержание произведений, их место в истории, жанровую принадлежность и т. д. Таким образом кругозор учеников будет расширяться в области истории, литературы, изобразительного искусства, а также в области музыкальной теории.

Одним из главных принципов программы Кабалевского является ее тематическое построение. Наличие темы урока, темы четверти, темы года и, наконец, сверхтемы определяет цельность урока и учебного процесса. Теме урока подчиняются различные виды деятельности, а также музыкальный материал. «Музыкальные произведения, включенные в программу, надо поэтому рассматривать лишь как примеры, поясняющие тип, характер и степень сложности музыки, которая может быть привлечена к данному уроку» [44, с. 20].

Кодай также призывает учителей постоянно искать новый музыкальный материал, знакомиться с новой музыкой, чтобы иметь свежий взгляд на преподаваемый материал, однако концепция Кодая не предполагает тематического строения. В данном случае процесс обучения представляет собой единый, постепенный процесс. В методике Адама учителю предлагаются различные виды деятельности (пение, ритмические упражнения, работа над теоретическим материалом), а также затрагивается множество тем (календарные праздники, народные игры, обряды, музыкальные формы и жанры, любовь к Родине и обычаи других народов, композиторы-классики и их сочинения, элементы музыкальной теории и т. д.), но эти темы не структурированы, они не распределены по годам изучения или по четвертям. Например, дети могут весь год на каждом уроке последовательно изучать сольмизационные звуки, новые ритмические формулы, народные игры, песни, посвященные праздникам или, в старших классах, исторические песни, многоголосные хоры и особенности музыкальных жанров.

Оба педагога относятся свободно к выбору репертуара, но и считают важным соблюдение некоторых критериев, главный из которых – художественная ценность, а также соответствие поставленным целям и задачам, диапазон и уровень сложности, доступный детям.

Хотя и Кодай, и Кабалевский против сухих технических упражнений, они оба посчитали необходимым сочинение специального педагогического репертуара. Сюда можно отнести вокальные упражнения и детские хоры Кодая, детские песни и обработки Кабалевского. Данные сочинения могут добавляться в репертуар наряду с народными песнями и академической музыкой. Но у Кодая и Кабалевского существуют принципиальные различия в подходе к выбору репертуара: концепция Кодая (и соответственно, методика Адама) отдает центральное место в школьном обучении фольклору. С точки зрения Кодая венгерская народная песня – это «родной музыкальный язык», который должен действительно стать родным и понятным каждому человеку еще задолго до поступления в школу (или если этого не позволяют жизненные обстоятельства – хотя бы в школьные годы). Такое постепенное знакомство и «вбирание» в себя песен, привычных интонаций и народных традиций будет способствовать формированию нового музыкального мышления, которое в дальнейшем будет понимать и принимать музыку других народов, академическую музыку, в том числе современную и старинную. Как считает Кодай, человек, который с детства воспитывается в мажоро-минорной системе, чуждой венгерской народной музыке (а также музыке большинства других стран), не сможет прочувствовать всю красоту нетемперированной музыки.

Поэтому Кодай предлагает воспитывать детей в атмосфере народной песни и народных традиций. В этом вопросе важным подспорьем является народный календарь, который каждое время года связывает с определенными праздниками и определенным циклом песен (веснянки, пасхальные песни, троичные, жатвенные, колядки). Маленький ребенок, как и его предки, должен воспитываться, вбирая в себя народные традиции, каждый год все больше и больше обогащая свои знания о том или ином празднике, разучивая новые песни.

Кабалевский подходит к проблеме календарных песен иначе. Во-первых, в силу политической ситуации в стране, он выделяет не праздники народного календаря, а скорее новые праздники, появившиеся в советский период. Во-

вторых, он считает, что их празднование должно ассоциироваться у детей с чем-то особенным: «Нельзя обесценивать эти темы, превращать их в нечто обычное, будничное, низводить в сознании учащихся до уровня обычных уроков <...>. При тематическом построении программы включение в уроки “календарных песен” далеко не всегда может пройти бесследно для стройности, логической последовательности занятий. Кстати, такого обязательного приспособления программ к календарю не бывает даже на уроках истории, обществоведения и литературы» [44, с. 22-23].

Существуют и различия кроме отношения к календарным песням. Для Кодая основа и практически единственный музыкальный материал в первые годы обучения – это венгерский фольклор. В данной главе мы рассматриваем только школьное образование, но до школы: в период младенчества и в детском саду репертуар состоит исключительно из венгерской народной песни, в первых классах постепенно появляются народные песни других стран, церковная музыка, а в дальнейшем – академическая музыка.

Кабалевский в большей степени опирается на академическую музыку. Он считает, что слуховой опыт, который дети накопят за первые годы обучения, даст возможность узнавать стиль различных авторов и ориентироваться в музыке. Наиболее понятные детям композиторы: Чайковский, Бетховен, Шопен, Прокофьев, Дунаевский. Хотя в статье «О применении новой программы по музыке в общеобразовательных школах союзных республик (“Нужен творческий подход”))» Кабалевский помещает на первое место музыку «своего народа, народов нашей страны, народов других стран мира», [Там же, с. 41] но в его программе большее место занимают произведения мировой музыкальной классики (Бах, Моцарт, Бетховен, Шуберт, Шопен, Григ, Глинка, Мусоргский, Бородин, Римский-Корсаков, Чайковский), а также произведения выдающихся советских композиторов (Н. Лысенко, Н. Леонтовича, З. Палиашвили, С. Комитаса, К. Чюрлёниса и др.).

В приложениях 7 и 8 показаны сравнительные характеристики репертуара в программе Адама и Кабалевского, а также других, современных, программ.

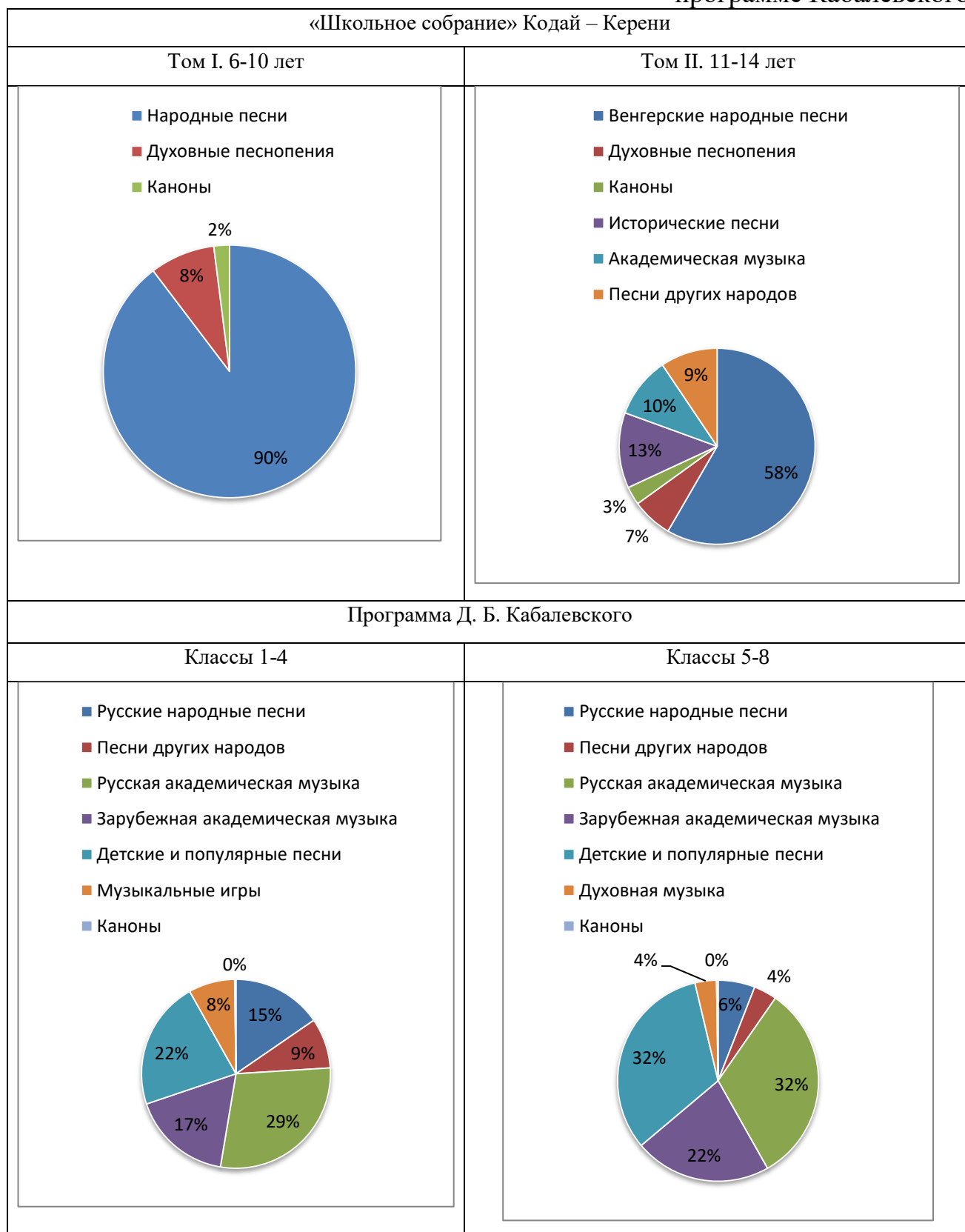
В качестве материала сравнения взят музыкальный материал первого, пятого и седьмого классов. Также в приведенной ниже таблице сравнивается содержание музыкального репертуара в «Собрании песен» Кодая – Керени, послужившего материалом для методики Адама и программы Кабалевского в начальной школе и средних классах.

Из диаграммы видно, что в венгерской системе преобладает фольклор. Особенно это касается начальной школы, где более 90% репертуара является венгерским фольклором. Каноны в большинстве случаев также представляют собой народные песни, но поскольку сами авторы «Собрания» выделяют их в отдельный раздел, то и мы рассматриваем их как отдельный музыкальный жанр. В программе Кабалевского ведущая роль отдана русской академической музыке, а также популярным детским песням, но также здесь представлены и народные песни, и зарубежная академическая музыка.

В «Собрании песен» в средней школе к народным песням добавляется академическая музыка, духовные песнопения, исторические песни (то есть авторская музыка, сочиненная анонимными авторами) и песни других народов. Предполагается, что в дальнейшем – в гимназии (9-12 классы) будет привлечено еще больше композиторской музыки, однако венгерская образовательная система в 40-е годы боролась за обязательное посещение детьми хотя бы восьми классов и не занималась разработкой музыкальных программ для гимназий. У Кабалевского фольклор занимает все меньше и меньше места в репертуаре. Главенствующими по-прежнему остаются академическая музыка и детский педагогический репертуар.

Таблица 7.

Процентное соотношение репертуара в «Школьном собрании» Кодая-Керени и программе Кабалевского³¹



³¹ См. приложения 7, 8

Также следует сказать не только о качественном, но и о количественном изменении репертуара. Как видно из диаграмм в приложении №7, по методике Адама в первом классе репертуар составляет примерно 54 песни, а по программе Кабалецкого 71 произведение. В пятом классе венгерская методика «догоняет» отечественную – репертуар Адама состоит из 144 произведений, а у Кабалецкого из 110, в седьмом классе у Адама – 165, у Кабалецкого – 92.

Конечно, как уже было сказано, педагог обладает свободой выбора репертуара в обеих методиках, поэтому приведенные произведения, а тем более их количество – лишь ориентир, один из возможных вариантов выбора. Но, в то же время, следует отметить, что если Кабалецкий писал свою программу рассчитывая на урок музыки один-два раза в неделю на протяжении восьми лет, то Кодай и Адам исходили из минимального количества уроков два раза в неделю, но рассчитывали скорее на ежедневные уроки музыки с получением предварительной базы в детском саду и продолжением обучения в гимназии (при таком раскладе срок обучения составляет 8-15 лет). Правда, во времена создания методики Адама еще далеко не все дети посещали детский сад, и не все заканчивали основную школу.

Стоит затронуть вопрос импровизации. Кодай считал ее важной и неотъемлемой частью уроков, так как импровизация, свобода творчества свойственна маленьким детям. Это связано и с народной традицией, которая вся является порождением импровизации. Адам приводит большое количество пояснений, касающихся импровизации: это может быть и повторение ритма или мотива с изменением, и сочинение собственного мотива, и перестановка ритмических элементов, и распевание своего имени на определенный мотив, и пение одной песни с другим текстом, и импровизация при помощи ударных инструментов и т. д. Ученица Кодая Хельга Сабо является автором трех выпусков «Импровизации в школе», где рассматривает различные виды импровизационной

деятельности на уроке начиная с первых шагов и заканчивая импровизацией в стиле григорианского хора³².

Кабалевский также считает импровизацию важной составляющей урока, позволяющей выработать чистую интонацию и развить творческую фантазию, но по его словам «импровизацию нельзя рассматривать как обязательную часть программы школьных занятий музыкой» [44, с. 32].

С этим связано требование к учителям. Как пишет кабалевский: «Опыт показал, что занятия по новой программе могут вести учителя очень разной квалификации – от имеющих специальное музыкальное образование до студентов-практикантов педагогических училищ и институтов. При известных обстоятельствах <...> эта программа позволяет вести занятия музыкой и учителям начальной школы» [Там же, с. 35]. Хотя желательно, чтобы помимо педагогического образования учитель владел навыками игры на фортепиано, дирижерской техникой, умел петь, транспонировать и подбирать несложные песни, имел бы знания в области музыкальной истории и теории.

Кодай предъявлял к учителям музыки самые высокие требования, многих молодых учителей, пришедших к нему за советом, он заставлял переучиваться и оканчивать по несколько факультетов музыкальной академии. Педагог должен иметь образование музыкального фольклориста, хорошо разбираться в теории и истории музыки, быть специалистом в области церковной музыки (григорианского хора), уметь петь и управлять хором. На выступлении в Нью-Йорке Кодай говорил: «Хорошие уроки музыки в школе будут тогда, когда мы воспитаем хороших учителей <...> мало учителей, которые бы развивали свой слух или расширяли музыкальный кругозор <...> нужна также хорошая литература, которая будет доступна для детей и начинающих тренировку слуха» [212].

Изложенное выше дает все основания полагать, что З. Кодай и Д. Б. Кабалевский внесли большой вклад в развитие музыкальной педагогики XX века. Они являются создателями авторских концепций музыкального

³² См. 2.1.

воспитания, которые сыграли важную роль в становлении музыкального образования в своих странах.

Важным положением концепций Кодая и Кабалеvского является направленность на общее музыкальное образование, доступное каждому ребенку и на развитие музыкальной культуры учеников с раннего детства. Однако методы достижения цели у Кабалеvского и Кодая отличаются. Для Кодая важнее всего вокальная природа образования и опора на фольклорный материал, тогда как Кабалеvский разрабатывает тематический план занятий и считает важным знакомство с искусством посредством слушания музыки и бесед о ней.

Основные положения концепций Кодая и Кабалеvского, а также их сравнение приведено в таблице в Приложении №9.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Исторические этапы становления и развития музыкального воспитания в Венгрии свидетельствуют об общественном и педагогическом внимании к этой сфере социокультурной жизни. Венгерские педагоги стремились использовать лучший зарубежный опыт, однако адаптировали его для формирования национальной образовательной системы. В этом контексте реализация воспитательной функции музыки заняла заметное место и потребовала глубокого теоретического осмысления.
2. Концептуальное осмысление музыкального воспитания в Венгрии воплотилось в музыкально-педагогической концепции З. Кодая, который будучи глубоко образованным ученым, композитором, этнографом, педагогом и общественным деятелем, кардинально реформировал систему музыкального воспитания, обобщив его задачи до уровня развития национального самосознания, гражданственности, демократически ориентированной целостной личности и культуры в целом.
3. З. Кодай обосновал вокальную природу музыкального образования, первичность ритма, необходимость освоения музыкальной грамоты и указал пути решения этих фундаментальных задач (учет возрастных особенностей ребенка, отбор педагогического репертуара, использование релятивной сольмизации, игровых методов, детских народных игр и др.). Ориентируясь на модель музыкального воспитания в Древней Греции, христианские принципы воспитания, а также принцип природосообразности, Кодай выстроил масштабную национальную систему воспитания личности венгерского гражданина средствами музыки.
4. Теоретическая концепция З. Кодая была талантливо воплощена в авторской методике его ученика Й. Адама, дифференцированной и детально разработанной для 1 – 8 кл. начальной и основной школы. Методика Й. Адама носила комплексный характер, поскольку сочетала наследие венгерской музыкальной педагогики, опираясь, в первую очередь, на музыкально-

педагогическую концепцию З. Кодая, и лучший зарубежный опыт, дающий дополнительные ресурсы для развития национальных теоретико-методических идей.

5. Сравнительный анализ музыкально-педагогических концепций З. Кодая и Д. Б. Кабалеvского показал как общность идейных установок обоих корифеев (демократизм музыкального воспитания и стремление к формированию музыкальной культуры личности), так и различия, воплотившиеся в разнице педагогических ресурсов достижения цели. У Кодая – это пение и национальный фольклорный материал, у Кабалеvского – углубленное слушание и постижение классического и современного репертуара, размышления о музыке. Помимо этого, программа Кабалеvского имеет четкую тематическую структуру, в отличие от программы Й. Адама, направленной на изучение фольклора и музыкальной грамоты.

ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ З. КОДАЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЕГО УЧЕНИКОВ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Концепция музыкального воспитания Золтана Кодая определила направления развития венгерского музыкального образования и вдохновила не одно поколение венгерских педагогов на создание своих методик и программ по музыке, как для учащихся, получающих профессиональное образование, так и для широких масс.

Поскольку Кодай не был школьным педагогом-практиком, то в некоторых случаях сложно разграничить, что является непосредственным воплощением его идей, а что – индивидуальной авторской методикой, переосмысливающей опыт Учителя. К методикам учеников Кодая можно отнести и методику Адама, подробно описанную в первой главе исследования. Из-за ее особого положения, мы посчитали необходимым поместить ее в отдельный раздел. Также, в первом параграфе работы описана деятельность друзей-современников и первых учеников Кодая, которая послужила основой для возникновения последующих методик.

2.1. Методики разноуровневого музыкального образования, созданные учениками З. Кодая

Начиная со второй четверти XX века – момента выпуска первых студентов Кодая – вокруг него собираются единомышленники, мечтающие распространять новые идеалы музыкального образования в Венгрии и за рубежом.

В 1925 г. Музыкальную академию оканчивают Лайош Бардош, Дьердь Керени и Дьюла Кертес, внесшие свой вклад в развитие музыкального образования.

Лайош Бардош (1899-1986) – учитель пения, музыкальный руководитель церкви Варошмайора, художественный руководитель хора св. Цецилии и хора Палестрины, с 1928 г. преподаватель Музыкальной академии.

Бардош занимался организацией летних скаутских лагерей для мальчиков из малоимущих семей. О них пишет педагог Хельга Сабо: «К древнему, естественному образу жизни хорошо подходила народная песня. Здесь, на природе, в обществе, создающем себе условия для жизни большим трудом, появляется возможность для того, что не давали осуществить строгие регламенты в стенах школы. С этого, с радостного пения мальчиков в лагере, начинается увлечение фольклором» [271, р. 69]. В 1929 г. Бардош издал сборник песен для лагерей «101 венгерская народная песня» с предисловием Кодая.

Еще один последователь и соратник Кодая – Бениамин Райецки (1901-1989): педагог, фольклорист, музыковед, специалист в области духовной музыки, доктор музыкальных наук, цистерианский монах³³. Изучал теологию и григорианское пение в Зирце (Венгрия) и Иннсбруке (Австрия), в 1932-1935 гг. посещал уроки Кодая в Музыкальной академии. Руководитель скаутских лагерей на Балатоне, а также зимних лыжных лагерей, участники которых занимали призовые места на международных соревнованиях. Своеобразные «спортивно-фольклорные» лагеря воплотили в жизнь идею Кодая о древнегреческой модели воспитания, в основе которой находятся гимнастика и музыка, как средства воспитания души и тела. Хоры Райецки при гимназии Ласло Агочи в Пече и гимназии Св. Имре в Буде впервые в Венгрии исполнили Перотина, Лассо и Машо, а ансамбль медных духовых инструментов под его руководством играл А. Вивальди, Й. Гайдна, П. Хиндемита, Б. Бартока.

Из класса Райецки выпустились многие выдающиеся деятели: будущий оперный певец Эндре Рёсслер, режиссер и театральный педагог Кальман Надаши, поэт Йожеф Ромхани и композиторы Пал Йардани и Режё Шугар.

В 1924-1934 гг. постепенно развивается хоровое движение среди школьных хоров. Яркими примерами новообразовавшихся хоров являются Хор девичьего лица Св. Елизаветы под управлением Адриенн Стоянович и Хор мальчиков «с улицы Вешшелени», руководитель: Эндре Боруш. Эти два хора, состоящие

³³ Цистерианцы – монашеский орден, выделившийся из ордена бенедиктинцев и основанный в 1098 г. во французском аббатстве Сито, от латинского названия которого и получил свое наименование [42, с. 176].

из нескольких сотен детей, имеют записи в лондонской компании *His Masters's Voice*.

Важным направлением музыкальной педагогики до 50-х гг. была работа в церковных школах. Духовная музыка преподавалась в школах наравне с народной песней. Движение по возрождению григорианского хорала, начатое в 1903 году Папой Пием X, охватило и Венгрию. Кодай поощрял изучение григорианского хорала своими учениками, многие из них были специалистами в данной области (Б. Райецки, Ф. Шапсон (1929-2011), Л. Добсаи (1935-2011). Особое внимание уделялось изучению венгерских церковных напевов и духовных стихов. Основная идея заключалась в возрождении *scholacantorum* – певческих школ при монастырях. Такие школы были распространены и в других странах Европы, со временем они превратились в элитные гимназии для мальчиков, которые наравне с общеобразовательными предметами изучают древние языки и поют в монастырском храме.

Ласло Добсаи – историк музыки, музыкальный фольклорист, медиевист, хоровой дирижер и университетский преподаватель, основатель хора *Schola Hungarica*. Окончил композиторский факультет Будапештской музыкальной академии и Университет имени Э. Лоранда по направлению «венгерская филология и история». Вдохновившись идеями Кодая, Добсаи стал автором учебников сольфеджио для музыкальных школ «В мирезвуков» в четырех выпусках («*A hangok világa*»). Также он написал учебники для средних классов общеобразовательной школы, в соавторстве с Хельгой Сабо.

В конце жизни он издал труд «После Кодая. Размышления о музыкальной педагогике» (2009) [172]. В нем он рассматривает основные педагогические принципы Кодая, касается проблемы подбора музыкального материала в современных условиях и разбирает методы и техники работы у разных возрастных групп. Он подчеркивает роль Йенё Адама в создании «венгерского метода» и выделяет «вторичные» принципы концепции Кодая, которые, по его мнению, принадлежат перу Адама, так как касаются практической работы, в которой Кодай не принимал участие. Это [172, р. 55-58]:

1. «Теория формул» - согласно которой при обучении стоит опираться не на отдельные звуки, а на характерные мелодические формулы;
2. «Разделение трудностей» и последовательное освоение ритма, мелодии и других элементов музыкального языка;
3. Игровой метод.

Марта Сенткирай (1923-1973) – известный венгерский педагог-музыкант. После окончания педагогического факультета института г. Кечкемет в 1942 году, стала преподавателем школы педагогической практики, затем окончила Будапештскую музыкальную академию по специальности «учитель пения». В конце 40-х годов в школах было 2 часа музыки в неделю и факультатив «музыкальный ансамбль». Сенткирай, увеченная своей работой, набирала группы дошкольников 3-6 лет и занималась с ними отдельно, чтобы подготовить к школе. Затем, в 1950 году, по ее проекту, при поддержке Кодая была открыта первая школа с музыкальным профилем, с ежедневными уроками музыки.

В дальнейшем, в стране было открыто около двух сотен таких школ. Школа Сенткирай существует и в наши дни и носит имя Золтана Кодая.

Методика дошкольного музыкального воспитания К. Форрай

Каталин Форрай (1926-2004) – музыковед, педагог дошкольного образования. После окончания педагогического института, в 40-е годы познакомилась с Кодаем, благодаря своему брату Миклошу Форрай – выдающемуся композитору, хоровому дирижеру, церковному кантору и педагогу. Кодай посоветовал Каталин продолжить обучение, в результате чего она окончила педагогический и дирижерско-хоровой факультеты Музыкальной академии. Она была преданной ученицей Кодая и сотрудничала с ним до его смерти в 1967 году. Главным направлением работы Форрай были детские сады. Она обладала талантом общения и могла расположить к себе и детей, и взрослых. Она привлекла к работе по созданию дошкольного репертуара выдающихся поэтов: Ш. Вереш и И. Чукаш. В результате их деятельности, совместно с Кодаем

было издано несколько сборников со специальным репертуаром: «Поющая азбука», «Поющие животные», «Каталинка – песни и игры для детей», «Эстерланц – песни и игры для самых маленьких». Также были изданы сборники песен народов Европы.

Форраи преподавала в нескольких детских садах, а также постоянно ездила по стране и распространяла новую методику. В 70-е годы она приняла участие в разработке новых учебных стандартов дошкольного образования в Государственном Педагогическом Институте и в это же время организовала курсы для будущих воспитателей. В это же время вышел ее главный методический труд «Пение в детском саду». Позднее она занялась также проблемой музыкального воспитания в яслях и написала вторую часть книги – «Пение в детских яслях». Методика Форраи основана на принципах Кодая – это занятия музыкой с рождения, опора на народную традицию, ведущая роль пения, опора на живую музыку, обязательное освоение нотной грамоты. Но основной ресурс воспитания заключается в самой музыке: «Воздействие музыки – это сила, способная формировать личность и оказывать влияние на человека. Ценная музыка делает человека восприимчивым к красоте, формирует его вкус и культуру поведения» [185, р. 11]. Форраи указывает на то, что музыка развивает как эмоциональную сферу, так и мышление ребенка, память, воображение, волю, способность к творчеству и общению, а также улучшает речь и физиологические данные (координацию, равновесие, дыхание).

Форраи считает, что дошкольные музыкальные занятия «располагаются» посередине между домом и школой. То есть, с одной стороны, программа учитывает особенности школьного обучения и подготавливает к нему детей, но, с другой стороны, занятия в детском саду по большей части имеют спонтанный характер: в венгерских детских садах не существует должности музыкального руководителя, все занятия проводят воспитатели.

Основу дошкольного музыкального воспитания составляют музыкальные игры. При этом Форраи выделяет две формы музыкальных занятий в детском

саду: 1. Случайные формы; 2. Плановые формы. Последние подразделяются на произвольные и тематические.

Случайные формы – это применение любых видов музыкальной деятельности в течение дня: произвольное напевание песен, изображение звука машины или животных во время игры, интонирование имен детей на определенный мотив, пение песен во время прогулки, в моменты одевания, мытья рук, ожидания обеда, рисования и т. д.

Плановые музыкальные занятия проходят 1-2 раза в неделю (кроме музыкальных, у детей проводятся и другие занятия: рисование, окружающий мир, физическое воспитание и др.).

Произвольные занятия не являются обязательными, они призваны постепенно приучать ребенка к школе. В младшей группе это могут быть занятия в малых группах или с одним ребенком, поскольку тематические занятия могут отбить у малышей радость, получаемую от музицирования. В этот период не может идти речи о следовании плану, следует исходить из интересов ребенка. Тематические занятия начинаются со средней группы – теперь дети учатся взаимодействовать, слушать воспитателя. С точки зрения Форраи, в этом возрасте лучше всего проводить занятия строя или сидя в кругу.

Таблица 8. Недельный план музыкальных занятий в детском саду

Возраст	Случайные занятия	Случайные или плановые	Время занятий
3-4 года	1		10-15 минут
4-5 лет		1	20-25 минут
5-7 лет		2	30-35 минут

Форраи предъявляет к воспитателям достаточно высокие требования: они должны иметь диапазон голоса более двух октав (f–g’'), знать тональности с двумя знаками, уметь играть хотя бы на одном музыкальном инструменте (скрипка или флейта) и на пятиступенном металлофоне, а также знать 150-200 детских песен, 20-30 поговорок и игр, 50-60 песен, подходящих для слушания

музыки, 15-20 инструментальных произведений. Кроме того воспитательнице необходимо владеть рядом умений и навыков, как например: уметь ровно, ритмично ходить или хлопать во время пения, передавать ритм песен на музыкальных инструментах, сочинять короткие фразы для озвучивания ритма, уметь петь тихо и громко без смены темпа, спеть срединный или заключительный мотив из любой знакомой песни, уметь отбирать музыкальный материал для разных групп детского сада, иметь навык артистического преподнесения музыкального материала.

Воспитатель должен знать основные задачи и принципы венгерского музыкального воспитания, в том числе дошкольного, педагогическое наследие Кодая, характерные мотивы и ритмы венгерских народных песен, а также песен других народов, основные типы венгерских народных игр; иметь представление о музыкальном развитии ребенка до детского сада и о школьных программах по музыке для 1-2 классов.

Программа дошкольного музыкального воспитания предполагает интенсивное музыкальное развитие детей³⁴. В детском саду музыкальный материал должен включать в себя исключительно одnogолосные образцы венгерской народной песни или авторских сочинений в духе народных песен, народных музыкальных игр, прибауток и стихов. Первичным «музыкальным» материалом является интонация в детских народных стихах, которая постепенно перерастает в простейшую мелодию. Основной песенный корпус в детском саду составляют узкообъемные ангемитонные песни³⁵.

«Педагогика любви» К. Кокаш

Клара Кокаш (1929-2010) окончила дирижерско-педагогический факультет Будапештской музыкальной академии, а позже психолого-педагогический факультет ЭЛТЕ³⁶, где в дальнейшем защитила докторскую диссертацию. Работала в общеобразовательной школе, на педагогических курсах, в интернате. С 1970 г. преподавала в Бостоне в Институте Кодая, с 1973 г. в Музыкально-

³⁴ См. Приложение 11

³⁵ См. Приложение 12

³⁶ Университет имени Лоранда Этвеша

педагогическим институте имени З. Кодая (Кечкемет), с 1989 г. руководитель Общества «Агапе»³⁷ – Музыка – Радость жизни».

Клара Кокаш – основательница особого направления в музыкальном воспитании. Ее методика объединяет в себе элементы музыкальной педагогики, психологии и терапии. Это особая система занятий, призванная раскрыть внутреннюю свободу человека, развить его фантазию и пережить удовольствие от общения с музыкой. Общество Кокаш существует до сих пор. Оно проводит систематические семинары, мастер-классы, занятия по методике Кокаш и курсы повышения квалификации.

Свои педагогические принципы Кокаш изложила в многочисленных трудах: «Развитие способностей посредством музыкального воспитания» (1972), «Я преподавала в Америке» (1978), «Оригинальные формы выражения детей в музыке» (1980), «Музыка поднимает мне руки» (1992), «Радость, волшебная небесная искра» (1998), «Я поглажу облака» (2012).

Кокаш неоднократно отмечает важность художественного воспитания в школе: «Равновесие в воспитание приносят искусства, так как обладают эстетической и этической полнотой и богатыми возможностями самовыражения» [240, р. 2].

Музыка – это не просто музыкальный предмет, по мнению Кокаш, музыкальные способности – это свойство личности, которое включает в себя потребность в музыке. «Любование музыкой, погружение в красоту музыки, принятие звучащего впечатления, отождествление себя с ценностями музыки – постоянный источник радости, вернее, катартическое обновление» [240, р. 3].

Таким образом, основу методики Кокаш составляет живое общение с музыкой. Один из главных ее принципов – пробуждение инстинктивной

³⁷«Агапе – термин, обозначающий в Священном писании и патриотической литературе понятие христианской любви (милосердия). Одно из четырех греческих слов, которым соответствует в современном русском языке слово «любовь» и соответствующие слова в других европейских языках,—наряду с «филией» (φιλία—любовь-дружба), «эросом» (ἔρως—страстная любовь, любовь-влечение, вожделение) и «сторгэ» (στοργή—любовь-привязанность, в частности, родительская). В классических греческих текстах слово малоупотребительно (однокоренное слово ἀγάπησις встречается в одном из приписываемых Платону диалогов, один раз у Плутарха, а также у некоторых более поздних авторов)» [13].

реакции ребенка (или взрослого) на музыку. Проявление своего отношения к музыке возможно через движение, рисование или изготовление поделок (лепка из пластилина, композиции из природных материалов), вербально выраженные ассоциации. Но первичным должно быть движение, так как ребенок не способен выразить свои эмоции при помощи слов.

Одна из областей научной работы Клары Кокаш – эффект «переноса навыков» (термин С. Л. Рубинштейна). Кокаш изучала зарубежные труды по психологии, в том числе работы советских авторов: С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова и др. Она развивала идею сторонников педагогики Кодая, что навыки и умения, приобретенные на музыкальных занятиях, являются универсальными и проявляются в других областях знаний (в частности, на других школьных предметах). Опираясь на мнение зарубежных специалистов, Рубинштейн писал: «У разных людей освоение одного и того же круга знаний дает различное продвижение в мышлении, в умственном развитии. Говоря языком американской педагогической психологии, можно сказать, что показателем одаренности может служить широта переноса, которая достигается различными индивидами в процессе обучения» [102, с. 440]. Также Кокаш приводит определение Р. Вудвортса и Г. Шлосберга: «Перенос (*transfer*) – это перенос действия или образа действия с одного факта на другой. Эффект переноса – это влияние данного переноса на освоение или достижение второго факта» [237, р. 11]. Проблема переноса актуальна и сегодня, в частности, Е. П. Кабкова определяет его, как «перенос полученной информации об одном из искусств на восприятие явлений действительности и образов других видов искусства, формирования обобщенных художественных представлений» [46, с. 6].

В своем исследовании «Развитие способностей посредством музыкального воспитания» Кокаш приводит главные условия достижения эффекта переноса:

«1. Если приобретение музыкальных знаний связано с практическим опытом и ребенок незамедлительно и многообразно использует все изученное;

2. Если подкреплять освоение каждого музыкального элемента сенсомоторной деятельностью и усиливать эффект разнообразной стимуляцией нервной системы (единство слуха, зрения и движения);

3. Если все вышесказанное станет основой для смысловых единиц музыки (интервальные и ритмические отношения), а также для музыкального знания (тональность, лад, гармонии, темп, динамика, тембр и т. д.)» [237, р. 8-9].

В результате происходит автоматизация различных элементов музыки в сознании человека. Кокаш, как доктор психологических наук, утверждает, что умение комбинировать в уме различные элементы и выстраивать на их основе импровизацию приводит к интенсивному развитию мышления, памяти, воображения, внимания, умению усваивать информацию и находить взаимосвязи.

Кокаш считает, что при помощи движения даже маленький ребенок может переживать и понимать музыку и воспринимать ее целостно, тогда как при игре на музыкальном инструменте для этого требуется много времени [238, р. 16]. Она была знакома с методиками К. Орфа и Ж. Далькроза, а также с системой танца «оркестика» Валерии Динеш, популярной в Будапеште в первой половине XX века. Динеш открыла свою школу танца, в которой стремилась возродить античную систему движений. В своем главном труде «Оркестика – система движений» [171] она выделяет четыре главные составляющие античного танца: пластика, ритмика, динамика, символика.

Будучи ученицей Кодая, Кокаш опиралась на венгерскую народную песню, но вскоре стала обращаться и к другой музыке, более подходящей для движения и танца. В частности, она интересовалась индийскими, монгольскими, турецкими, марокканскими, нигерийскими, шотландскими и эскимосскими песнями. При прослушивании или пении она советовала выбирать яркие фрагменты длительностью 1-2 минуты (в дальнейшем 3-4 минуты), желательно, с каденцией в конце.

Цель методики Кокаш: «Свобода духа, происходящая из даров музыки» [238, р. 46], а средства, ведущие к цели, это великие образцы музыкальных произведений, задушевная атмосфера и детская фантазия. Сами занятия

представляют из себя свободное движение под музыку с дальнейшим обсуждением и описанием «истории», которую ребенок придумал во время прослушивания.

Вместо движения и танца можно также заниматься рисованием, лепкой, созерцанием природы. Кокаш дает советы педагогу – своего рода «педагогическую трицу»: «Вместо инструкции вдохновение, вместо критики вдумчивое внимание, истребляй равнодушие и насмешку» [Там же, с. 60].

Все это объединяется с традиционными формами педагогики Кодая: изучением нотной грамоты, импровизацией. Кокаш сама отвечает на вопрос, что она взяла у Кодая? Это, прежде всего, уровень музыкального материала и принципы его подбора (а не использование готового собрания), обучение на материале «недетской» музыки, пение и игры в хороводе, движение и свободное построение программы, основанное на возможностях самих детей.

Она записывала рассказы детей о прослушанной музыке и анализировала их с точки зрения воображения, самовыражения, коммуникации (при работе в группах) и отношения к музыке.

В воспоминаниях Кокаш пишет, что определила главное направление своей методики спонтанно, когда стала слушать с детьми «серьёзную» музыку и обнаружила, что дети способны ее принимать: «Нам сто раз говорили: «Петя и волк» Прокофьева подражает звукам животных, а подражание – это один из методов обучения. Но не единственный. И не самый лучший. А вдруг fuga Баха сможет что-то другое? И ведь смогла!» [242, р. 13].

Э. Сёни – Методика музыкальной грамоты

Эржебет Сёни (р. 1924) обучалась в Девичьем лицее имени Э. Силади, где пела в хоре единомышленницы Кодая – Адриенн Стоянович, затем окончила Будапештскую музыкальную академию по специальностям «преподаватель гимназии», «преподаватель фортепиано», «композитор» и «фольклорист». Также стажировалась в Парижской Консерватории у Н. Буланже и О. Мессiana. Она имеет ряд сочинений (4 оперы, 2 оратории, камерную музыку, музыку к балетам и мюзиклам, детскую музыку и др.). Но главным образом, она посвятила себя

педагогической карьере и работала в родном Лицее, а затем, в течение 36 лет, в Музыкальной академии. Здесь она преподавала сольфеджио, методику, народную музыку и руководила педагогической практикой, затем возглавляла кафедру музыкальной педагогики средней школы.

В пятидесятые годы изложила свой педагогический опыт в методическом труде «Методика музыкальной грамоты» («A zenei írás-olvasás módszertana»).

Сёни училась у Кодая, сотрудничала с ним на протяжении всей жизни и пропагандировала его концепцию как в Венгрии, так и за рубежом. Известны воспоминания, как, ещё будучи студенткой, Сёни заменяла Кодая на занятиях по народной музыке. Сёни читала лекции и проводила мастер-классы во всем мире, а также организовала курсы для иностранцев «Летний Университет» в Эстергоме.

Сёни является автором книг о концепции Кодая («Kodály's Principles in Practice» (1973, на английском, французском, немецком, испанском, португальском, итальянском и тайском языках), «На пяти континентах на служении у музыки» (1979), «Золтан Кодай: мысли о воспитании» (1987), также она описала ведущие направления музыкальной педагогики XX века: «Направления музыкального воспитания в XX веке» (1989).

Сёни воплотила идеи Кодая в своей методике преподавания сольфеджио, которую изложила в трех томах «Методики нотной грамоты» (1954). Это 100 «уроков», содержащих определенные темы, упражнения и музыкальный материал от начинающего уровня до уровня высшей школы. В качестве вспомогательных пособий Сёни рекомендует отечественных авторов (Кодай, Адам, М. Форраи, Молнар, Гат), а также зарубежных (Арну, Керубини, Кёрвин, Далькроз, Дювернуа, Хиндемит, Хундеггер, Хвостенко, Йёде, Калмыков, Островский, Сокин и др.)³⁸.

Из приложения видно, что курс охватывает достаточно обширный круг тем, начиная с освоения нотной грамоты и заканчивая особенностями записи

³⁸Темы 100 уроков приведены в Приложении 13

средневековой квадратной нотации и образцов нидерландской полифонии. Собственно говоря, данный курс воплощает идеал Кодая, согласно которому, через пение одноголосной народной песни и обучение нотной грамоте ученики должны прийти к пению хоров Палестрины. Свой отзыв о труде Сёни Кодай изложил в предисловии к пособию.

100 «уроков» – условное обозначение тематических разделов учебников, на освоение которых должно уйти время, гораздо более продолжительное, чем один урок. Как пишет во Введении Сёни: «На данном этапе развития музыкального образования примерно первые 30 уроков (до введения абсолютной звуковысотной системы) предназначены для освоения учеником до того, как он начнет играть на инструменте. Затем следующие уроки, примерно до 70-го. Далее, на сегодняшний день, могут заниматься ученики Академии. Но конечной целью является, чтобы весь представленный здесь материал осваивался в средне-специальных заведениях. Тогда данный курс являлся бы базой для изучения в будущем гармонии, формы, контрапункта, народной музыки, истории музыки» [285, р. VII.]. Это определяется и содержанием курса, ведь, несмотря на наличие многих «сложных» тем (пение в ключах, лады народной музыки и др.), материал нацелен в первую очередь на практическое музицирование. Нельзя не отметить высокий уровень примеров для чтения с листа: здесь и образцы музыки XX века? и примеры нидерландской полифонии. При этом Сёни отмечает, что учебник является «сырым материалом» в том смысле, что учитель должен самостоятельно дополнять темы необходимым музыкальным материалом. В первую очередь это примеры из пособий, приведенных в приложении к учебнику, двухголосные упражнения Кодая и Берталотти. Но Сёни не рекомендует менять порядок тем и порядок изложения материала внутри уроков, а советует лишь дополнять его.

Также о практической направленности говорит то, что заявленные темы – это лишь малая часть урока, то, что появляется в учебном материале впервые, но большая часть урока будет посвящена повторению пройденных тем, пению музыкальных примеров и т. д.

Сёни ссылается во введении на методику Адама, как на специальную систему, вводящую релятивную сольмизацию в общеобразовательную школу и направленную на обучение детей. Но методика Сёни не имеет возрастную направленность. Это последовательное изложение тем, упражнений и музыкального материала, в который педагог должен «вдохнуть жизнь» и приспособить для нужного ему возраста. По этой системе могут обучаться как профессиональные музыканты, так и любители. Обучение начинается с освоения ритма и ритмических длительностей «та» (четверть) и «ти-ти» (две восьмые). Затем начинается постепенное освоение звуков сольмизации на материале венгерских народных песен (звуки la-so-mi, затем do, re³⁹). Таким образом, темы, которым посвящена практически вся методика Адама, изложены у Сёни в первых 15-ти уроках. Понятно, что Первый урок (ритм) займет по времени от нескольких месяцев до нескольких лет (например, в случае обучения в детском саду), также и уроки 2-15, посвященные пентатонике, должны осваиваться не менее года. У Адама на освоение материала 1-15 уроков отводится два года, хотя, в случае обучения взрослых, это время сократится. Однако Сёни не останавливается на начальном этапе и прорабатывает материал до уровня профессиональных музыкантов.

С 12-го урока начинается традиционная нотная запись на 5 линейках. С 16-го урока вводятся полутоны «фа» и «ти», затем альтерированные звуки (28-30 урок). Также в первом блоке занятий должны быть освоены интервалы, модуляция, четверть с точкой.

Далее, начиная с 31-го урока вводятся абсолютные нотные обозначения (буквенные) и начинается освоение квинтового круга тональностей (31-60 уроки). Здесь же появляются ритмические сложности: размеры 6/8, 3/4, 2/4, шестнадцатые, тридцать вторые, шестьдесят четвертые, триоли, происходит освоение трезвучий и различных ладов. В конце второго блока занятий появляются размеры 7/4, 7/8, 3/2, 4/2, квартоли, квинтоли, ладовые функции, обращение трезвучий. Третий блок уроков (70-100) посвящен углублению знаний.

³⁹См. Приложение 5

Здесь появляются септаккорды с обращениями и разновидности каденций. А также проходится пение в ключах, пение по средневековой квадратной нотации, особенности полифонической фактуры, украшения и задержания.

Сёни применяет ряд специальных упражнений. Это уже известные нам из работ Кодая «буквенные» записи: нотация ритма с подписанными сольмизационными названиями звуков, также Сёни приводит много ритмических упражнений, ритмических канонов, упражнений, для сольмизации по ручным знакам.

Имеется ряд упражнений, направленных на освоение многоголосия: сольмизация на фоне органного пункта:

Рис. 12

jobbkez: d m s l s m d
 balkéz : d _____

jobb bal 1.) l, —	2.) l, —	3.) l, —
l m l	l m d l,	

1.) m s —	2.) s — — m r m	3.) s — — r m d
--------------	--------------------	--------------------

Многоголосные ритмические упражнения с оstinатной фигурой:

Рис. 13

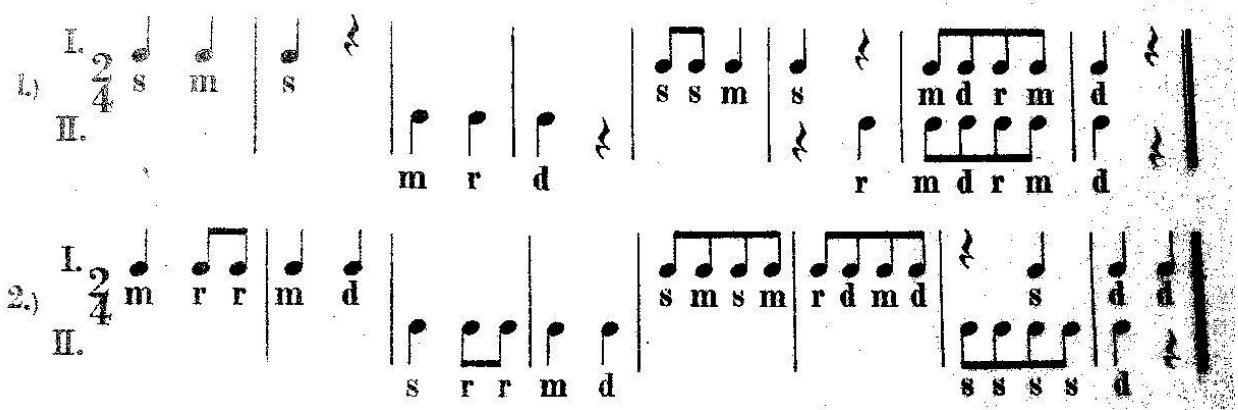
Osztinátó: $\frac{2}{4}$

1. szólam: $\frac{2}{4}$

2. szólam: $\frac{2}{4}$

Двухголосные примеры с попеременным пением голосов:

Рис. 14



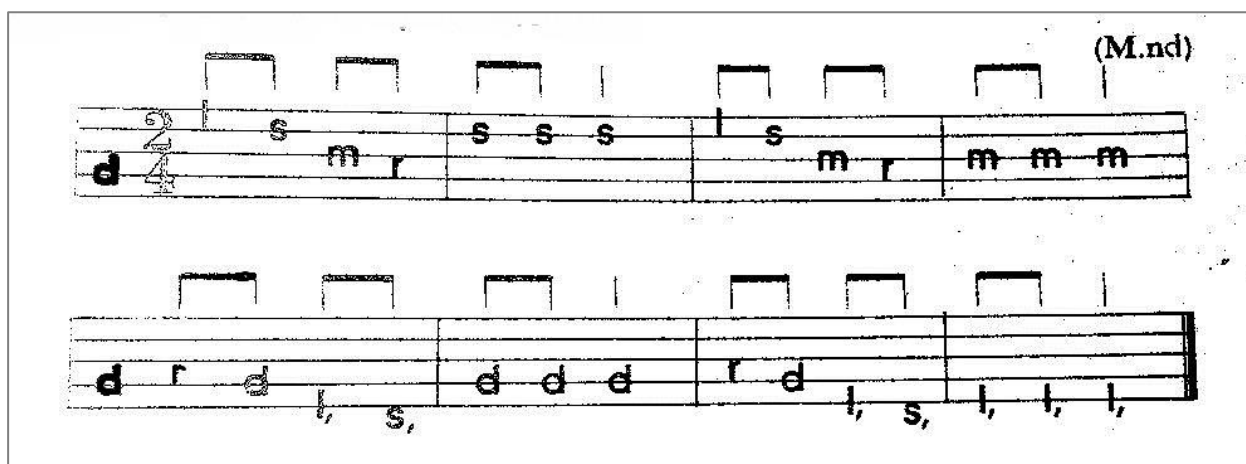
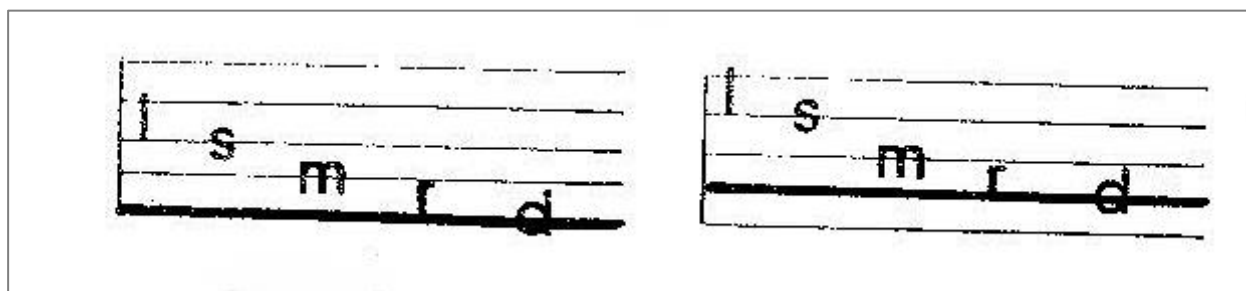
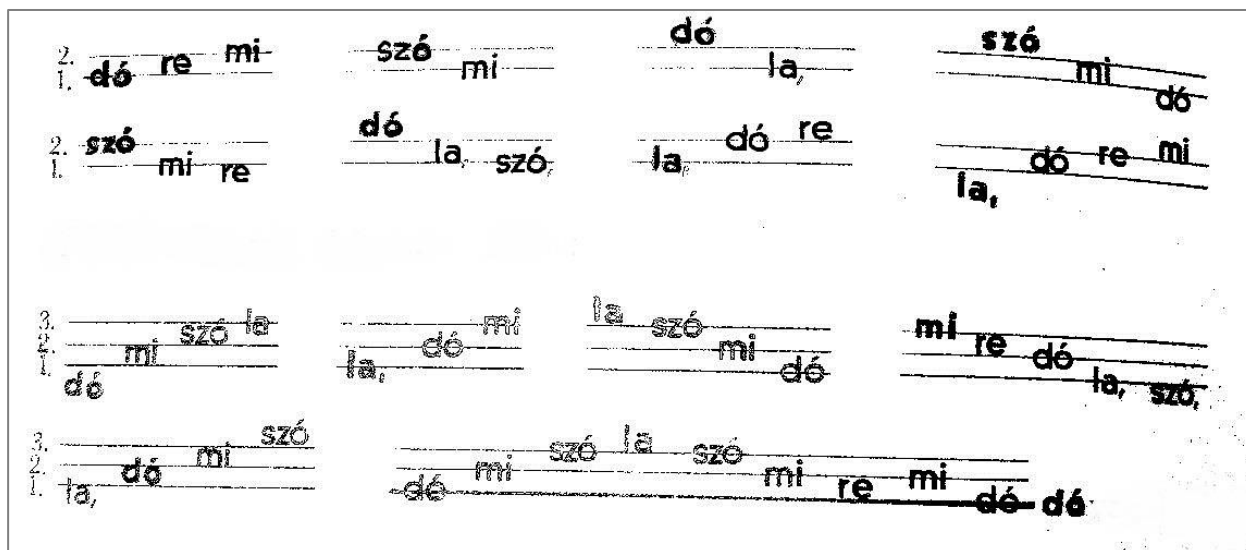
Хоровая сольмизация на 3-4 голоса:

Рис. 15

The top part of the image shows a 4-part exercise. It consists of two measures. The first measure has four lines of music, each with a different solfège syllable: 1.) d', 2.) s, 3.) m, 4.) d. The second measure has the same four lines, but the syllables are: 1.) d', 2.) s, 3.) m, 4.) d. The text 'одновременно' (simultaneously) is written between the two measures.

The bottom part of the image shows a 6-part exercise. It consists of two measures. The first measure has six lines of music, each with a different solfège syllable: 1.) d', 2.) s, 3.) m, 4.) d, 5.) s, 6.) d. The second measure has the same six lines, but the syllables are: 1.) d', 2.) s, 3.) m, 4.) d, 5.) s, 6.) d.

Так же, как и Адам, Сёни рекомендует на начальном этапе записывать нотный ритм со слоговыми названиями на 2-3 линейках, затем на 5-ти линейках и при этом выделять линию «до» жирным шрифтом, а саму ноту «до» выделять цветом:



Затем вводится ключ-«до», который, однако, имеет другой вид, чем у Адама:

которые приводят теоретические схемы альтерированных ступеней, но на практике не используют.

Таблица 9

dó (d)	re (r)	mi (m)	fa (f)	szó (s)	la (l)	ti (t)
Di	ri	-	Fi	szi	-	-
-	-	ma	-	-	lā (lo, lu)	ta

По мере усложнения материала, появляются многоголосные примеры, сочетающие пение, хлопанье в ладоши, стук или игру на простейших ударных инструментах.

Рис. 20



У Сёни имеется система обозначения аккордов: красный цвет ассоциируется с мажором, а чёрный с минором, различные виды скобок используются для определения вида септаккорда:

Таблица 10

{	Большой мажорный септаккорд
!	Малый мажорный
[	Увеличенный
{	Малый минорный
!	Большой минорный
[	Малый с уменьшенной квинтой
]	Уменьшенный

Обучение начинается на материале одноголосной венгерской народной песни. Начиная с 9 урока применяются также упражнения Кодая (Пятиступенные упражнения, 333 упражнения), которые также являются обработками народных песен. Затем, с 13-го урока в материал включаются песни других народов: якутские, русские, индейские, чувашские, марийские, словацкие, румынские, чешские, белорусские, украинские, французские, казахские, лапские, китайские, швейцарские, болгарские, монгольские и др.

С 19-го урока появляются композиторские произведения: примеры из творчества французского композитора Лавиньяка (1846-1916), Керубини (1760-1842), Фореста (1380-1446) и др. Также в первом томе имеется два номера из сборника Калмыкова.

Во втором томе доля композиторской музыки постепенно увеличивается. Появляются образцы творчества Преториуса, Бетховена, Брамса, Шуберта, Чайковского, Гайдна, Люлли, Пёрселла, Мусоргского, Баха, Гречанинова. Также расширяется круг представленных народных песен: встречаются английские, армянские, ирландские, шотландские, шведские, башкирские, албанские, греческие и другие песни. Примерно с 53-го урока доля народной и композиторской музыки становится одинаковой. К концу второго тома появляется все больше и больше примеров из старинной полифонии: многоголосные фрагменты из сочинений Баха, Пёрселла, Генделя, Букстехуде, Лассо, Маренцо, Жоскена, Палестрины. В третьем томе преобладает композиторская музыка, в том числе 2-4 голосные хоровые сочинения композиторов разных народов.

Труды Х. Сабо

Хельга Сабо (1933-2011) – музыкант, педагог и исследователь венгерского музыкального образования. Стала известной записями своего детского хора на радио, которые затем демонстрировались во многих странах, как образцово-показательные. В конце 60-х был записан цикл хоров Кодая на английской студии «Boosey and Hawkes», к которому Сабо написала пояснительную записку «*The Kodály Concept of Music Education*» (1969).

В течение нескольких десятилетий Сабо разрабатывала цикл новых учебников по музыке. В этом ей помогали Марта Сенткирай – основательница первой школы Кодая и Ласло Добсаи. Учебники вышли в 70-е годы и применяются в школах по сей день. Позднее Сабо работала над созданием школьной фонохрестоматии по «Школьному собранию песен» Кодая – Керени. В 1982 году был написан труд Сабо, анализирующий «Собрание» (издан в 1989), а в 90-е годы вышли методические комментарии к учебникам Йене Адама, использование которых стало возобновляться в школах.

В 1976-1982 годах Сабо работала над четырехтомным изданием «Вокальная импровизация в школе», в это же время, в 1980 году в периодическом издании «Музыка» вышла ее статья «Искажения в системе музыкального воспитания Кодая в общеобразовательных школах», которая повлекла за собой бурное обсуждение. В статье Сабо выделила четыре главные области, в которых происходит искажение идей Кодая[192]:

1. Роль народной песни в школьном образовании;
2. Принципы использования релятивной сольмизации;
3. Качество музыкального материала;
4. Ошибки в обучении и повышении квалификации педагогов.

Также она затронула проблему сокращения количества часов в учебном плане и проблемы учебных программ и учебников.

В 1989 году Сабо защитила кандидатскую диссертацию на тему «Крестный путь венгерского музыкального образования» («*A magyar énektanítás kálváriája*») [271]. Также стоит отметить зарубежную работу Сабо, особенно ее отношения с японской педагогикой, в результате которых был опубликован труд «Япония вблизи. Результаты методики Кодая в Японии» (2001), а также работы для зарубежных студентов: «*Pentatonic World*» (1991), «*Modal World*» (1995).

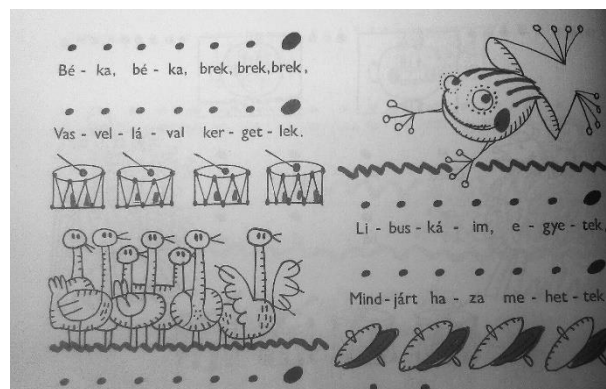
В 2006 году была издана автобиография Хельги Сабо «Жизнь в служении методики Кодая».

Учебники Сабо – это переосмысление программы Адама. Серия учебников для 1-8 классов писалась в расчёте на уже сложившуюся программу школ

с музыкальным уклоном (так называемых школы Кодая). Учебники Адама вскоре после издания (1948) были изъяты из школ, но в школах Кодая методика, изложенная в них, продолжала распространяться в «устной» форме. Именно этот опыт был положен в основу учебников Сабо. По своему содержанию и предлагаемым в них формам работы учебники мало отличаются друг от друга, однако у Сабо более высокие требования, так как она изначально нацелена на профильные школы, где музыка должна проходить не менее 5 раз в неделю.

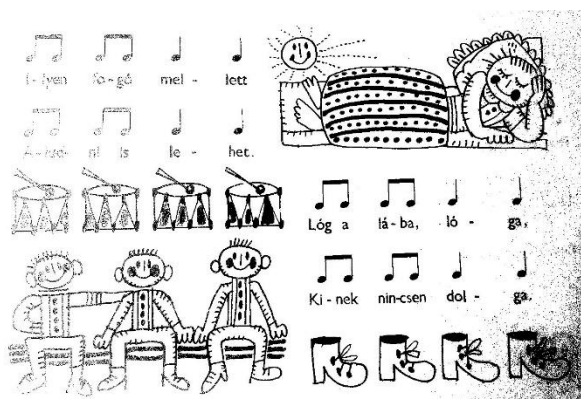
Мы приведем некоторые фрагменты учебника для первого класса, в которых отражены характерные игровые приемы освоения нотной грамоты.

Рис. 21



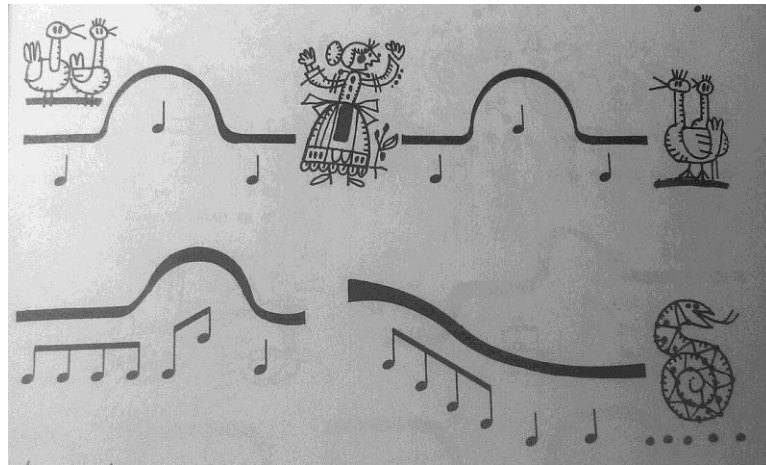
На первом этапе длина нот обозначается размером нотной головки. Затем появляется традиционное обозначение четверти и восьмых. Они могут ассоциироваться с ногами или шагами: большими (один большой шаг) и двумя маленькими. Также удобно использовать слова «большой» – «маленький» в венгерском языке: большой («nagy») – один слог, маленький («kicsi») – два слога.

Рис. 22



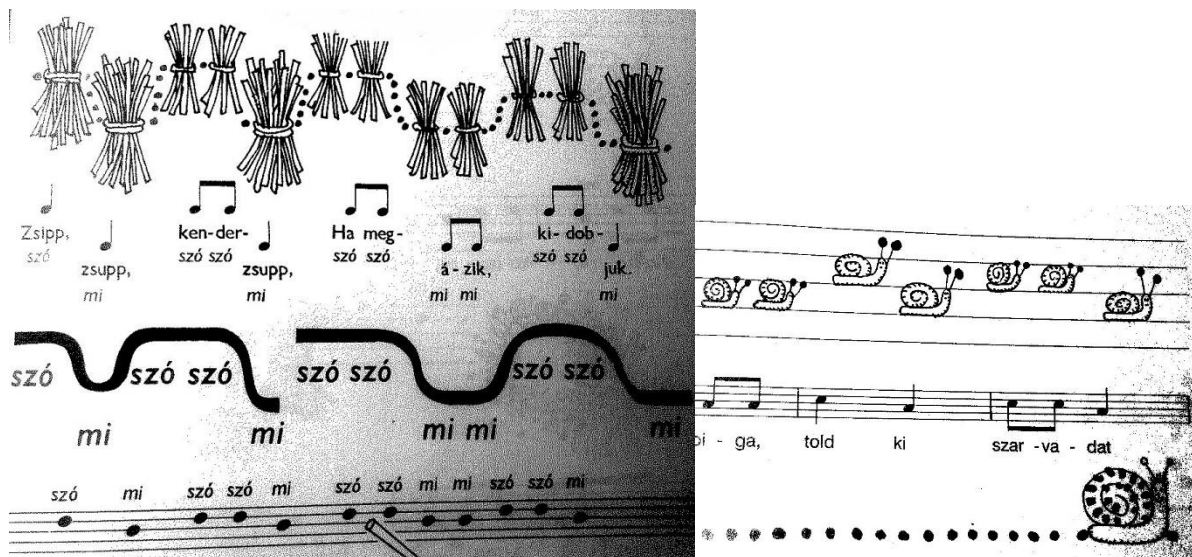
Барабаны, тарелки и «шаги» нарисованные на картинке иллюстрируют музыкальный метр. Далее появляется графическое изображение мелодии:

Рис. 23

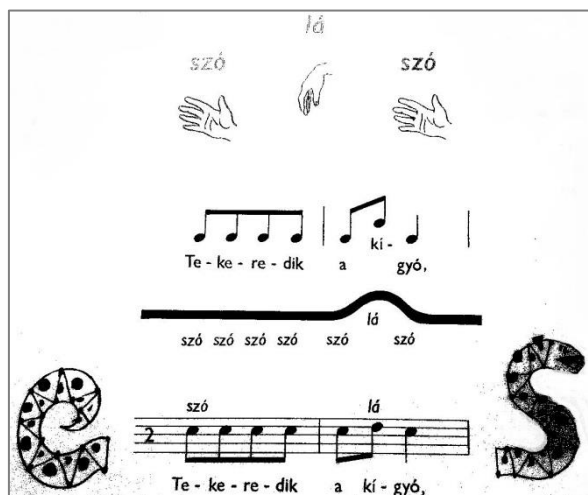


Постепенно вырабатывается *игровая* нотная запись. Длинные и короткие ноты изображаются при помощи больших и маленьких предметов: в песне про сено нарисованы стога сена, а в песне про улитку – большие и маленькие улитки размещены на линейках:

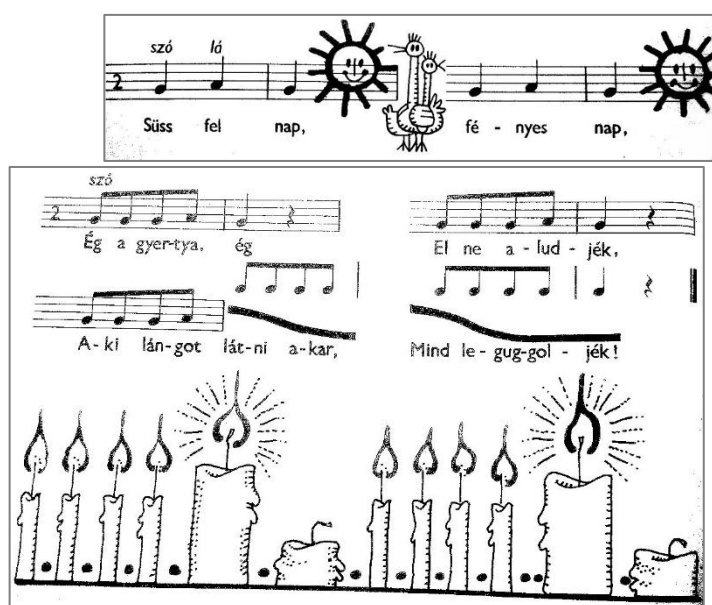
Рис. 24



В песне про змею мы можем видеть все этапы нотной записи, включая ручные знаки. При разучивании все эти песни связаны с движением и хореографией. В частности, в игровой народной песне про змею, которая сворачивается в спираль и превращается в штрудель, а штрудель разворачивается и превращается в змею дети водят хороводы и ходят «змейкой» по классу.



Также интересно изображение пауз: в первом случае вместо пауз изображено солнышко. Во втором, четвертная пауза обозначается большой не горящей свечой:



Здесь, как и во многих изученных нами программах, первые два года преобладает пентатоническая основа. Затем вводятся полутона. В пятом классе предполагается освоение средневековой квадратной нотации и знакомство с невмами.

Надо отметить, что для детей, воспитанных в условиях абсолютной системы, это не представляет трудности, поскольку они могут прочесть ноты автоматически в любом ключе.

Еще одно педагогическое издание Сабо – уникальный труд «Вокальная импровизация в школе» в четырех выпусках:

1. Пентатоника;
2. Микрокосмос;
3. Украшение и многоголосие;
4. Канон, имитация и fuga;

В качестве эпиграфа Сабо приводит фразу из статьи Кодая «Детские хоры» (1929 г.) «Любой здоровый ребенок будет импровизировать, если ему разрешат».

Первый выпуск посвящен подготовительной работе, импровизации на стихи, на ритм и на пентатоническую мелодию в духе венгерских народных песен. В качестве музыкального материала приведены вокальные упражнения Кодая (333 упражнений и «Пятиступенные упражнения»).

В данном выпуске даны основные приемы импровизации и методы работы на уроке.

Сабо предлагает начать работу над импровизацией с детских стихов и ритма. При создании данного труда она консультировалась с выдающимся детским поэтом, Шандором Вереш (*Weöres Sándor*, 1913-1989), который написал предисловие к первому выпуску «Импровизации».

Понятие импровизации вводится на примере игры со стихами. Первый шаг – перестановка строк или четверостиший в стихотворении. Для наглядности рассмотрим этот способ работы на примере стихотворения А. Барто «Две бабушки»:

«Две бабушки на лавочке
Сидели на пригорке.
Рассказывали бабушки:
У нас одни пятерки!»

Варианты перестановок:

- | | |
|--|---|
| 1. Рассказывали бабушки,
Сидели на пригорке
Две бабушки на лавочке:
У нас одни пятерки! | 2. Сидели на пригорке
Две бабушки на лавочке.
У нас одни пятерки!
Рассказывали бабушки. |
| 3. У нас одни пятерки!
Рассказывали бабушки:
Две бабушки на лавочке
Сидели на пригорке. | 4. Рассказывали бабушки –
Две бабушки на лавочке
Сидели на пригорке:
У нас одни пятерки! |

Такое упражнение позволяет взглянуть на содержание стиха более глубоко, понаблюдать, как меняется интонация и, что не маловажно, ощутить соотношение ритма и рифмы.

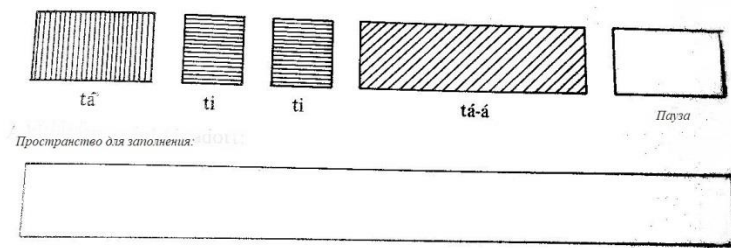
В дальнейшем происходит отделение ритма от стихов и от музыкальных примеров (в венгерском языке стихи имеют четко определенный ритм из-за соотношения длинных и коротких слогов). В качестве музыкального материала на начальном этапе используются «100 маленьких маршей» Кодая, которые можно и петь, и исполнять на ксилофоне (флейте), и маршировать под них.

Сабо приводит четыре основных этапа простейшей импровизации [273, р. 15]:

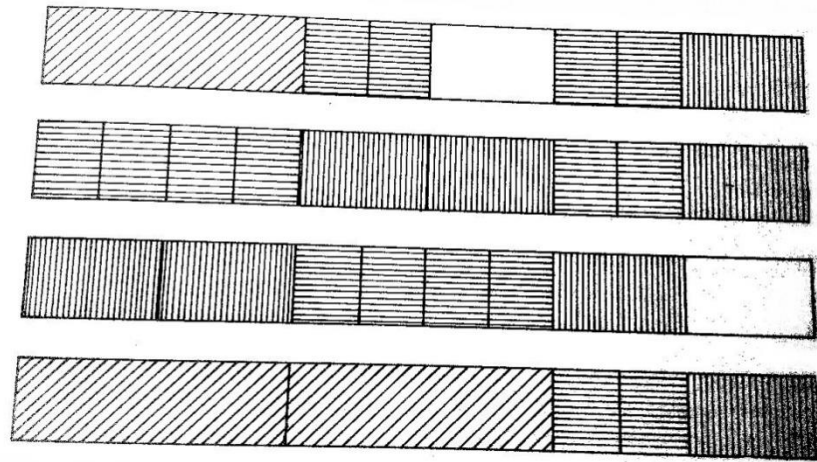
1. Наблюдение;
2. Осознание;
3. Воспроизведение;
4. Небольшое видоизменение.

Таким образом, начиная с подготовительной работы с ритмом, происходит внимательное наблюдение за звучащей музыкой и осознание элементов музыкальной ткани.

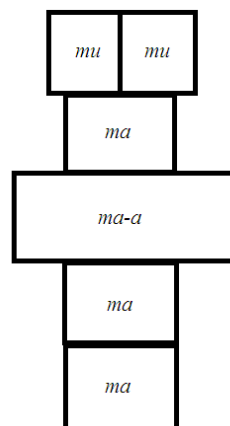
Основные методы воспроизведения ритма: зрительный и слуховой. При зрительном методе длительности изображаются большими и маленькими предметами (см. учебники), также возможно «заполнение пространства» ритмом:



Варианты заполнения:

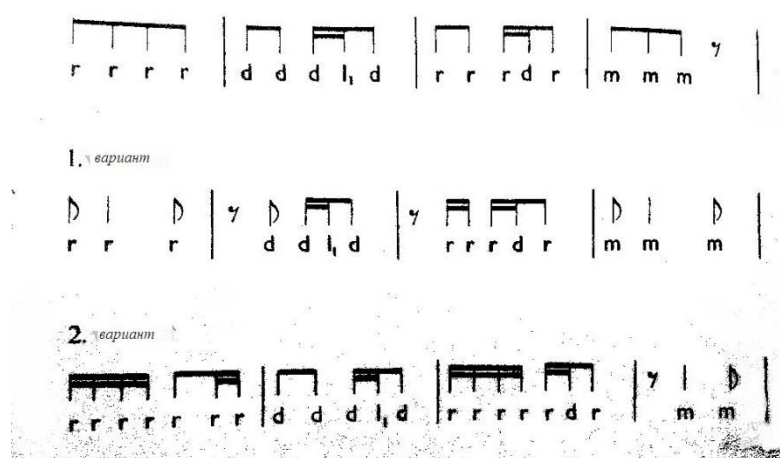


Звуковой метод всегда связан с практическим музицированием. Это может быть воспроизведение нотного примера, к которому сочиняются недостающие такты. Другой вариант – игра «ритмическая змейка»: учитель исполняет ритмический четырехтакт, затем ученик должен повторить его, немного изменить и «передать» кому-нибудь из детей. Применяется также игра «музыкальные классики», в которой младшие школьники могут прыгать в классиках, соблюдая заданный ритм:



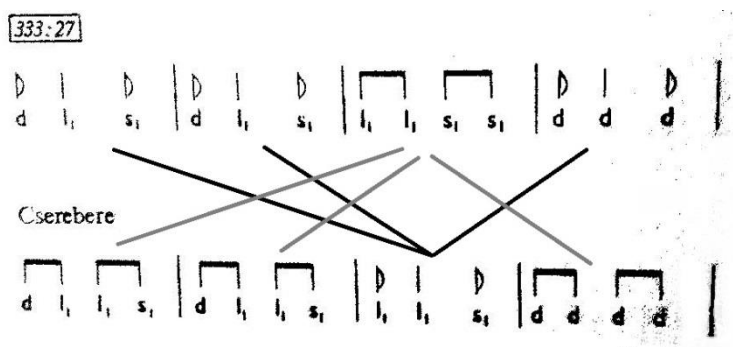
В дальнейшем подключаются более сложные приемы работы с ритмом. Учащение и разрежение ритма в песнях:

Рис. 29



Перестановка ритма разных тактов:

Рис. 30



Сочинение ритма к выписанной мелодии, сочинение мелодии к стихам (на нотах «со» — «ми»), подбор «подходящих» слов к определенной ритмической формуле (например, «синкопа»: машина, дорога, Лариса, соната и т. д.). Также возможно пропевание одного и того же ритма в разных размерах, сочинение мелодии к заданному ритму и т. д.

Все это должно происходить одновременно с освоением пяти звуков пентатоники, тогда дети будут успевать осваивать новые звуковые высоты.

В дальнейшем начинается работа с мелодией: возможны перестановки тактов, изменение направления мелодии и пение «зеркального отражения», пение ракохода, сокращение и расширение мелодии, пение секвенций.

Сабо выделяет 4 главных метода воспроизведения музыкального материала:



На позднем этапе начинается импровизация украшений и проходящих звуков, смена темпа, а также работа с двухголосием (эхо, ритмические каноны, остинато и пение параллельными интервалами).

Если первый выпуск посвящен работе в духе пятиступенных упражнений Кодая, то во втором разбираются этапы работы с циклом «Микрокосмос» Бартока. Здесь ученики знакомятся с семиступенными ладами и хроматикой.

В третьем выпуске описана работа с зарубежной народной песней: песнями финно-угорских народов, песнями с составным ритмом и «экзотическими» ладами (арабские, монгольские, сербские, турецкие песни).

Затем Сабо касается профессиональной музыки: первых форм европейского многоголосия (гетерофония, органум), а также григорианского хора и музыки трубадуров и менестрелей.

Последний выпуск занимается вопросами полифонии и логикой развития канона, фуги и других полифонических форм.

При этом работа всегда предполагает наличие готового музыкального материала и определенные формы работы с ним. Импровизации на уроке не должно отводиться специальное время, она органично вплетается в ход урока и пронизывает его. Так вышеописанными приемами можно пользоваться параллельно с разучиванием новой песни, освоением нотной грамоты и т. д. При возможности что-либо изменить, досочинить, переосмыслить в музыкальных примерах, дети начинают её иначе воспринимать и слушают с бóльшим вниманием, стараясь уловить как можно больше подробностей. У них рождается творческий и живой подход к музыке.

Итак, ученики и последователи Кодая во второй половине XX века продолжили дело своего Учителя. Вслед за Й. Адамом многие педагоги создавали разноуровневые методики музыкального образования, опираясь на концепцию Кодая. Первые ученики, не считая Адама, которые занялись проблемой музыкального воспитания и принимали участие в развитии музыкальной жизни общества – это Л. Бардош, Д. Керени, Д. Кертес, Б. Райецки, Ф. Шапсон.

В 1950 году силами педагога Марты Сенткирай была открыта первая школа с ежедневными уроками музыки. В последующие годы количество таких школ в стране возросло до нескольких сотен. В подобной школе с музыкальным уклоном преподавала, в том числе, и преподавательница Хельга Сабо.

Педагог Каталин Форрай является автором методики дошкольного музыкального образования. В 70-е годы был издан ее труд «Пение в детском саду», посвященный музыкальному воспитанию детей от трех до шести лет. В продолжение Форрай выпустила книгу «Пение в яслях», где пишет об организации музыкального развития детей в яслях, где они находились с шести недель до трех лет.

Концептуальные идеи Кодая сподвигли Клару Кокаш на создание собственной системы музыкального воспитания. Будучи педагогом-музыкантом и доктором психологии, Кокаш обращала внимание на влияние музыки и других видов искусств на психическое и эмоциональное состояние ребенка, а также изучала эффект переноса навыков между разными видами учебной деятельности.

Педагог Эржебет Сёни разработала систему обучения нотной грамоте и сольфеджио, основанную на идеях Кодая, которая предназначалась как для профессионального образования, так и для обучения широких масс. В своем трехтомном труде «Методика музыкальной грамоты» Сёни изложила поэтапное обучение от знакомства с нотами до приобретения профессиональных навыков в области теории музыки.

Преподаватель школы с музыкальным уклоном Хельга Сабо сделала попытку переосмыслить педагогическое наследие Йенё Адама и издала свой

вариант учебников музыки для восьми классов. Результатом ее педагогической деятельности также является четырехтомник «Вокальная импровизация в школе».

Многие методики, созданные учениками и последователями Кодая были внедрены в систему образования Венгрии на протяжении XX века, благодаря чему идеи Кодая легли в основу венгерского музыкального образования в целом и повлияли на музыкальное развитие многих поколений.

2.2. Методики музыкального образования в современной Венгрии

В современной Венгрии развиваются направления музыкальной педагогики, намеченные последователями Кодая. Кроме «классических» методик обучения приобретают популярность и оригинальные идеи, которые не получили широкого распространения в годы советского периода.

К сожалению, мало кто из современных педагогов имеет авторское издание, которое излагало бы его взгляды систематически, однако имеется немало публикаций, которые, в основном, публикуются в периодическом издании *Parlando*. С 1959 до 2011 года данное издание было практически единственным журналом, посвященным музыкальной педагогике в Венгрии, с 2011 года оно было перенесено в сеть Интернет.

Работа современных педагогов направлена как на поиск новых форм работы, так и на возрождение методик 40-50-х годов XX века. Также развиваются направления, заложенные учениками Кодая. Велика роль психологических и неврологических исследований, направленных на поиск потенциала музыкальных занятий и его влияния на развитие личности в целом.

В декабре 2016 года ЮНЕСКО признало «Методику Кодая» духовным культурным наследием, как систему, способствующую сохранению и возрождению фольклорного наследия [181]. Несмотря на то, что венгерские педагоги придерживаются мнения, что Кодай является создателем концепции, а не методики, в зарубежной литературе прочно закрепилось название «Методика Кодая» или «Метод Кодая» (*Kodaly's Method*). Хотя сам Кодай считал правильным словосочетание «Венгерский Метод» (*Hungarian Method*) и относил его к методике Адама.

Всемирно известный пианист и дирижер Золтан Кочиш, недавно ушедший из жизни, говорил о Кодае: «Метод Кодая очень противоречивый, поэтому многие рьяно старались разрушить то, что было построено мастером. Пытались многие, кто как мог: кто-то выработал свою методику и заявляет, что метод Кодая – это абсолютная глупость. Но я все равно уважаю больше таких, чем тех,

кто полностью отбрасывает метод Кодая и заменяет активное пение и музицирование слушанием музыки, лишенным какой бы то ни было ответственности или обязанности. Несмотря на всю противоречивость, метод Кодая надо было бы использовать, и я убежден, что существуют те инструменты, благодаря которым данный метод может оставаться интегрированной частью образования. Одно ясно: мне – музыканту с абсолютным слухом – метод Кодая не сильно помог, потому что в моем случае уверенная интонация, узнавание интервалов и полифония – все элементы музыки были уже изначально, и я их использовал. Но в узнавании интервалов метод Кодая может быть очень даже полезным для тех, у кого нет абсолютного слуха. Уж точно полезнее и практичнее, чем так называемый западный метод» [142].

З. Кочиш видел противоречивость концепции Кодая прежде всего в стремлении использовать одни и те же методы как в профессиональной, так и в «народной» системе музыкального образования. Так, он сомневался в необходимости использования системы релятивной сольмизации в профессиональных музыкальных школах.

По словам вдовы Кодая Шаролты Пецели, главный принцип концепции Кодая – ежедневная встреча с музыкой и пением, начиная с детского сада. При жизни Кодая функционировало более 100 школ, в которых было налажено ежедневное преподавание музыки (6 уроков в неделю) и дополнительные хоровые занятия. Многочисленные исследования показали, что дети в таких школах не только музыкально образованнее, но более успешны на других предметах, а также лучше развиты физически [246, 270].

Можно выделить несколько положений, общих для всех музыкально-педагогических направлений в современной Венгрии. Это:

1. Опора на практическое участие в музыкальной деятельности (пение или музицирование);
2. Важная роль фольклора, особенно на ранних этапах обучения;
3. Ориентация на теоретическое наследие Кодая и практический опыт его последователей;

4. Доступность музыкального образования для всех, без оглядки на талант и одаренность детей.

Тем не менее, все педагоги работают на различных ступенях образования (дошкольные учреждения, школы, училища, любительские объединения) и выбирают формы работы, близкие им. В данном разделе исследования будут рассмотрены наиболее важные, активно развивающиеся направления современной венгерской музыкальной педагогики.

«Реформа жизни» и «реформационная» педагогика

Течение «реформы жизни» (*«élethereform»*) началось с конца XIX века. Это педагогическое движение, которое считает ребенка центром педагогического процесса. На рубеже веков в США и западной Европе были попытки начать проектное обучение, применять групповой метод работы, детское самоуправление, трудовое обучение. Однако, с началом Первой мировой войны эти попытки прекратились. Но идея «реформы жизни» сохранилась до сих пор. Сторонники этой теории считают, что с конца XIX века в Европе функционирует новая цивилизационная модель, которая изменила отношения между людьми: быстрое развитие индустрии, образование городов-мегаполисов привело к противостоянию человека и общества, которое направлено на постоянное развитие и потребление. С другой стороны, это привело к образованию различных эмансипационных движений, стремлению к поиску индивидуального пути, к достижению успеха и утопическим идеям о воссоединении человека с природой.

К «реформе жизни» можно отнести педагогические концепции французского психолога Э. Клапареда (1873-1940), педагога и философа Дж. Дьюи (1859-1952), Л. Н. Толстого (1828-1910), английского педагога С. Редди (1858-1932), немецкого учителя Г. Литца (1868-1919), М. Монтессори (1870-1952), Р. Штейнера (1861-1926), педагогов С. Френе (1896-1967) и П. Петерсона (1884-1952), приверженцев трудового обучения П. Блонского (1884-1941) и А. С. Макаренко (1888-1939)[155].

В Венгрии, после смены политического режима в 1990 году, также обратились к данной теории. В 2000-х годах «реформой жизни» стали

интересоваться такие исследователи, как А. Немет, Д. Миконя, Э. Кишш, Б. Пукански. Они опираются на исследования Э. Скиеры и А. фон Пронцински.

Приведем основные мотивы «реформационной» педагогики, согласно Скиере[265]:

- Территория проведения занятий, не приводящая к отчуждению от природы: новый мир и новая школа;
- Идеалистический взгляд на жизнь – первичность души: воспитание воли к творчеству, стремления к искусству, ориентация на развитие;
- Идея неиспорченного ребенка, как гарантия лучшей жизни в будущем;
- Спасение детства;
- Возвращение к природе, к древней народной культуре;
- Выполнение миссии, важной для всего человечества и превосходящей повседневную реальность;
- Важная роль харизматичных лидеров.

Исследователи Бела Пукански и Виллё Петё доказывают причастность Кодая и его педагогической концепции к течению «реформы жизни». Это [264]:

- Критика Кодаем обывательства, бытовизма, довольства некачественной музыкальной продукцией;
- Организация новых педагогических объединений: школьных и любительских хоров, кружков самообразования, движения «Поющая молодежь», «Певческого ордена» и других;
- Стремление обновить и возродить музыкальную культуру в Венгрии;
- Определение программы развития нового общества. Всеобщее музыкальное образования должно изменить людей и привести к образованию более счастливого и более здорового общества. По мнению Кодая, музыка – это ценнейшее средство воспитания;
- Возвращение к древности: ориентация на древнегреческую модель воспитания и возрождение корпуса венгерских народных песен;

- Близость к природе, причастность к деревенскому укладу и деревенской культуре;
- Важная роль педагогического образования, организация системы подготовки учителей.

Данная концепция расширяет границы музыкального образования, ведь в этом понимании музыка ценна не только ради самой себя, но она способна развивать человека в целом. С этим связана еще одна активно развивающаяся область педагогики: изучение *поточковых состояний* и *эффекта переноса*.

Потоковые состояния и эффект переноса

Поток или потоковое состояние (англ. «*flow*») – термин, который был введен венгерским психологом М. Сентмихай в 1998 году. Потоковое состояние – это психическое состояние, в котором человек полностью включён в то, чем он занимается, что характеризуется деятельным сосредоточением, полным вовлечением и нацеленностью на успех в процессе деятельности.

Сентмихай обратил внимание, что художники во время работы над картиной как будто впадают в транс. Они забывают о сне и еде и концентрируются только на работе. Кажется, что они это делают ради самого процесса, а не ради будущих заслуг. Сам Сентмихай испытывал на себе подобное явление, когда занимался музыкой, ходил в походы и играл в шахматы. Он вспоминал, что даже в годы войны он мог погрузиться в шахматную игру и забыть обо всем на свете. Такое состояние Сентмихай назвал «поток» и выявил следующие критерии его наступления:

- Интенсивное сосредоточенное внимание, целиком обращенное на вид деятельности, которым занимается человек;
- Объединение, слияние деятельности и сознания человека;
- Притупление чувства самоосознания;
- Ощущение контроля над своей деятельностью;
- Искажение восприятия времени;
- Восприятие самой деятельности, как цели, награды [262].

По мнению Сентмихай, потоковое состояние приводит к чувству удовлетворенности, к достижению счастья.

Педагоги Марта Янурик и Виллё Петё провели сравнительное исследование достижения потоковых состояний на уроках музыки в традиционных общеобразовательных школах и в Вальдорфских школах в Венгрии. Они отметили, что для большинства детей уроки музыки в школе – практически единственное место, где они соприкасаются с академической музыкой.

Исследователи заявляют, что музыкальное воспитание занимает центральное место как в концепции Кодая, так и в педагогике Штайнера. Однако в обычных общеобразовательных школах без музыкального уклона, где уроки музыки проводятся 1-2 раза в неделю, концепция Кодая не может реализоваться в полной мере.

Янурик приводит примеры многочисленных занятий в системе вальдорфской педагогики, которые способны привести к потоковому состоянию. Это не только музыкальные занятия, но и другие виды творчества: рисование, рукоделие, важная роль движения и ритма на уроках.

В свою очередь Кодай считал, что музыка способна лечить душу и доставлять радость.

Связанное с потоковыми состояниями направление – изучение эффекта переноса («*transzferhatás*»). Первоначально исследования взаимовлияния музыкальных занятий с другими предметами проводились с 60-х годов на базе «школ Кодая». Это работы К. Кокаш и О. Эибена в 1968 г., И. Баркоци и Ч. Плева в 1977 г. Эти исследования свидетельствовали о росте творческих способностей и о стирании в музыкальных классах социальных границ. Расцвет «школ Кодая» пришелся на 80-е годы – тогда в Венгрии их было около 220. Сейчас насчитывают около 70 школ с музыкальными классами.

Согласно Марте Янурик, то, что мы осваиваем в процессе изучения одного школьного предмета, может влиять на освоение другого предмета. Таким образом, возникает положительный или отрицательный эффект переноса. Под эффектом переноса Янурик подразумевает «влияние ранее состоявшегося

процесса обучения на новую учебную ситуацию» [196, р. 1]. Исследования, которые проводят Янурик и К. Йожа, показывают, что дети, занимающиеся музыкой, более успешны в изучении иностранных языков, они раньше учатся читать и писать на родном языке, чем их сверстники, не занимающиеся музыкой. Венгерские педагоги также опираются на результаты исследований американского Национального сообщества учителей математики⁴⁰ 2008-2010 годов, которые установили взаимовлияние музыкальных и математических занятий.

Таблица 11. Некоторые связи между математикой и музыкой, которые были установлены у младших школьников Национальным обществом учителей математики США [196]

Математика	Связь с музыкой
Арифметика: счет, сравнение, целые числа, дроби и т.д.	Счет долей, сравнение величины длительностей.
Геометрия: определение форм и ориентация в пространстве	Нотный рисунок: высота нот на нотном стане, графическое изображение параметров музыки.
Измерение: измерение, сравнение величины физических тел, критерии измеряемости.	Тональность (высота мелодии), темп произведения.

Исследования, проведенные в Венгрии в начале 2000-х годов, показали, что занятия музыкой развивают способность к взаимодействию, работе в группе, коммуникативные навыки, а также способность к эмпатии и решению проблем[195]. Исследователями Янурик, Йожа, Жолнаи и др. доказано, что при занятиях музыкой в раннем детстве, происходят изменения в коре головного мозга, развиваются отделы мозга, связанные с восприятием звуков, моторикой рук и памятью.

⁴⁰ National Council of Teachers of Mathematics, NCTM

А. Незвальд исследует эффект переноса в младенчестве и дошкольном возрасте [257]. Также есть публикации, посвященные развитию эффекта переноса при занятиях инструментальным музицированием. И. Бенедекфи и Ж. Бузаш пишут об эффекте переноса, опираясь на «модель базовых музыкальных способностей» педагога Эрёш, созданной в 1993 году. Она описала 5 областей музыкального языка и выделила разделы внутри них.

Таблица 12

		Слушание	Воспроизведение	Чтение	Письмо
1	Мелодия	Слушание мелодии	Воспроизведение мелодии	Чтение мелодии	Написание мелодии
2	Гармония	Слушание созвучий	Воспроизведение созвучий	Чтение созвучий	Написание созвучий
3	Ритм	Слушание ритма	Воспроизведение ритма	Чтение ритма	Написание ритма
4	Тембр	Слушание тембра	-	-	-
5	Динамика	Слушание динамики	-	-	-

Бенедекфи и Бузаш считают, что данный набор базовых способностей заложен в каждом человеке. Музыкальные способности начинают проявляться в 2-3 года и без труда могут быть развиты в течение сензитивного периода, который длится до 8-10 лет.

Хоровые школы

В 90-е годы началось возрождение церковных хоровых школ, которые, в свое время, Кодай считал идеальными для обучения хоровому пению. Такие школы опираются на идею средневековых певческих школ *Schola cantorum*, в которых жили и воспитывались будущие певчие. В современном варианте это не профессиональные музыкальные учебные заведения. Идея средневековых

школ воплощается в двух вариантах: это детские хоры при соборах и занятия музыкой в католических и протестантских гимназиях-интернатах.

Семья Шапсон известна работой в области хорового пения. В частности, Ференц Шапсон младший (р. 1952) является руководителем 5 детских и молодежных церковных хоров. Он также основал Венгерскую хоровую школу имени Кодая.

Музыка и хоровое пение играет важную роль в гимназиях при католических монастырях, функционирующих по модели элитных западноевропейских гимназий. Ученики таких школ получают разностороннее образование, в том числе музыкальное, и, как правило, поют за богослужениями.

Одной из таких школ является функционирующая ныне Бенедиктинская гимназия при Аббатстве Паннонхалма. В школе учатся ученики 7-12 классов, они проживают в интернате на территории аббатства. В школе соединяются принципы древних монастырских школ и современной западноевропейской модульной системы⁴¹. В гимназии возможно как инструментальное обучение, так и получение средне-специального образования по специальности «церковное пение».

Хор мальчиков функционирует также при кафедральном соборе города Эстергом.

Развитие методик последователей Кодая

В начале 90-х годов Х. Сабо написала комментарии к учебникам Адама. В то время были попытки работы по репринтным изданиям данного учебника, однако сегодня педагоги «школ Кодая» скорее выбирают учебники самой Сабо, созвучные методике Адама.

Кристина Варади является автором методического издания, разъясняющего работу по учебникам сольфеджио Л. Добсаи. В труде помещены рекомендации на каждый месяц работы [297].

Большой популярностью пользуются идеи К. Кокаш. Ее последователи Е. Вашш, Г. Деспот, Ж. Пастор, Й. Паллаи, К. Варга, Л. Н. Немеш, В. Гарамсеги,

⁴¹ См. Приложение 14

М. Холлош исследуют возможности методики Кокаш. В основном идеи Кокаш развиваются в различных направлениях музыкальной терапии, а также находят свое претворение в комплексных методиках художественного образования.

В частности, Габриелла Деспот проводила занятия по комплексному художественному развитию у детей из неблагополучных семей. Она отмечает успехи в обучении у детей, которые занимались музыкой, а также развитие у них коммуникативных навыков. В статье «Музыкальное преображение» Деспот приводит основные принципы работы педагога. Это[169]:

- Хорошо отобранный, художественно ценный музыкальный материал;
- Создание впечатления;
- Обеспечение свободы (в использовании помещения, свободы выбора техники, свобода в выборе партнеров);
- Ясные правила;
- Уважение личности;
- Работа с разновозрастными группами;
- Принятие индивидуальных особенностей каждого человека;
- Повторность, «ритуальность» на уроках: возвращение к одним и тем же действиям, сохранение последовательности, структуры урока.

Деспот отмечает, что, в свое время, Кокаш сняла табу с прикосновений к ученикам на уроке. Таким образом, на занятиях по методике Кокаш и тактильный контакт всегда занимает важное место.

Кооперативное обучение

Эрика Хеллер пишет о возможностях применения кооперативного обучения на уроках музыки. По ее словам, кооперативное обучение – это обучение, которое ставит своей целью «не только передачу знаний, но и развитие мыслительных, кооперативных и коммуникативных способностей» [294].

Главная цель кооперативного метода обучения: создание условий, при которых ученики смогут освоить не только учебный материал, но и основные навыки коммуникации и взаимодействия, которые необходимы им в жизни.

По мнению Хеллер, введение кооперативного обучения в первую очередь характерно для таких стран, где из-за миграции произошло культурное и социальное расслоение. Возрастание напряжения в обществе повлекло за собой смену парадигмы в образовании таких стран как США, Канада, Австралия, Израиль.

Идея работы в группах не нова для педагогики, она была у Коменского, Песталоцци, Белла и Ланкастер, однако основоположником кооперативного метода работы с группами можно считать американского педагога конца XIX века Ф. У. Паркера. Его школу ежегодно посещало до 30.000 посетителей и исследователей, которые изучали кооперативный метод [156, р. 11]. В дальнейшем идею кооперативного обучения развивал Джон Дьюи, а в конце 40-х годов Мортон Дойч и Курт Левин предложили свою теорию кооперативного и соревновательного образования в США.

В Венгрии кооперативное обучение было впервые введено Йожефом Бенда в 1982 году в рамках программы Гуманистического кооперативного обучения (ГКО). В 1983 году начали функционировать первые экспериментальные классы, а в 1992 году была открыта первая Гуманистическая основная школа и Центр повышения квалификации. Однако данные школы не специализировались именно на музыкальном образовании.

Й. Орбан в книге «Кооперативные техники. Организация содейственного обучения» (2009) приводит основные принципы кооперативного обучения [259]. Как пишет Орбан, кооперативное обучение не следует путать с групповым методом обучения. Основа кооперативного обучения, не просто создание групп, а тесное взаимодействие учеников.

Таблица 13 Сравнение групповой работы в традиционной и кооперативной группе [156, р. 13]

	Кооперативная группа	Традиционная группа
1	Позитивная взаимозависимость	Нет взаимозависимости
	В кооперативных группах участники сами должны учитывать не только свои возможности, но и умения и возможности других участников. В традиционных группах это происходит не систематически.	
2	Индивидуальная ответственность	Нет индивидуальной ответственности
	В кооперативной группе каждый участник несет ответственность за выполнение своей работы и получает отклик от преподавателя и индивидуальную оценку, в то время как при традиционной групповой работе некоторые участники часто «лавируют» на достижениях своих товарищей.	
3	Гетерогенная группа	Гомогенная группа
	В состав кооперативной группы включаются участники разных способностей, тогда как традиционные группы могут состоять только из «отличников» или только из слабых учеников	
4	Коллективное управление	Один лидер
5	Коллективная ответственность	Каждый отвечает за себя
	В кооперативной группе может не быть назначенного лидера, однако каждый участник имеет право голоса и несет ответственность, в традиционной группе назначается один лидер, который отвечает за результаты работы	
6	Важен результат и процесс выполнения задания	Важен только результат выполнения задания
	В кооперативной группе важен не только факт выполнения задания, но и вклад каждого участника группы, взаимопомощь и поддержка.	
7	Сознательное освоение социальных навыков	Социальные навыки осваиваются несознательно, либо игнорируются
	В кооперативном методе работы педагог обращает внимание на решение проблем социального характера: разрешение конфликтов, выстраивание доверительных отношений, проблемы лидерства и коммуникации.	
8	Учитель вмешивается в работу	Учитель не вмешивается в работу
	При кооперативном методе обучения педагог направляет учебный процесс, участвует в нем и моделирует ситуации, полезные для данной группы.	

Основные элементы кооперативного метода[259]:

1. Наличие общей цели, ради достижения которой все участники группы готовы работать;

2. Соревновательность является внешним «толчком» – мотивацией для работы внутри группы. Однако здоровая конкуренция не должна превращаться во вражду или агрессию.

3. Кооперативные задания. Для обеспечения работы кооперативного метода преподаватель должен давать специальные задания. Кооперативным считается задание, рассчитанное на разнородную группу, каждый участник которой, в меру своих сил и способностей, может принять участие в совместной работе.

Принципы кооперативного обучения [156, р. 24-27]:

1. Продуктивная взаимозависимость – дети учатся рассчитывать свои силы и распределять задания на всех участников группы, в зависимости от способностей того или иного члена группы. Это приводит к организации учебной деятельности собственными силами, несению ответственности за учебный процесс и взаимоподдержке;

2. Индивидуальная ответственность каждого участника;

3. Равное участие всех участников группы;

4. Параллельное одновременное взаимодействие – если на традиционном уроке одновременно говорит один ученик или преподаватель, то в данном методе работы возможен одновременный процесс обсуждения разных проблем в разных группах, что повышает эффективность образования.

Кооперативное обучение на уроках музыки может вводиться фрагментарно. Педагог Э. Хеллер считает, что главная задача на уроках музыки – совместное пение, однако несколько кооперативных заданий могут дать мотивацию для дальнейшего обучения. Хеллер пишет, что кооперативный метод обучения можно вводить лишь на одном или на нескольких предметах, на которые отводится не слишком мало часов, поэтому урок музыки не подходит для этой цели. На уроке музыки кооперативным методом следует пользоваться только в младших классах, когда один преподаватель ведет все предметы, или если

музыка не единственный предмет, по которому в школе проводятся кооперативные уроки. В 2009 году кооперативный метод обучения применялся в семи экспериментальных классах, которые сотрудничали с Психолого-педагогической кафедрой Дебреценского университета [294].

Методы кооперативной работы на уроке музыки:

1. Сочинение «музыкальных приветствий» разными группами и затем их исполнение;
2. Заучивание текста песни: всем группам раздается по конверту, в котором перемешаны слова одной строчки песни. Участники группы должны разложить в верном порядке слова строки, а затем соотнести ее со строками, которые достались другим группам;
3. «Ритмический телефон» игра по типу «испорченного телефона», в которой участники передают друг другу определенный ритм;
4. «Ритмическое домино»: педагог исполняет ритм и раздает каждому участнику группы карточки с фрагментами ритма. Дети поочередно выкладывают карточки, чтобы получить прозвучавший ритмический рисунок;
5. «Живой рояль»: каждый из участников группы становится «клавишей» рояля – отвечает за определенный звук. Затем детьми исполняется песня на звуках, которые они получили;
6. «Собирание названий», например собирание как можно большего количества животных или цветов, название которых можно пропеть на мотив «со-ми-до» (то есть животных или цветов с трехсложным названием);
7. Слушание музыки: каждый участник группы получает определенную установку, на какой музыкальный параметр или на какое средство музыкальной выразительности он должен обращать внимание. Затем дети записывают свои наблюдения на бумаге и загибают лист, чтобы никто не видел, что они написали. В конце лист разворачивается и все видят результат.

Основой музыкального образования в Венгрии сегодня по-прежнему является опора на пение и на фольклорный материал, применение релятивной сольмизации и продолжение традиций, заложенных Кодаем и его

последователями. Новые веяния в педагогике касаются в первую очередь исследований работы человеческого мозга и психологических особенностей. Венгерскими педагогами были переняты многие идеи зарубежных педагогов и психологов, однако, как правило, нововведения носят региональный или экспериментальный характер.

Таким образом, в основе современной музыкальной педагогики в Венгрии по-прежнему лежат идеи, заложенные Кодаем. Неизменными принципами музыкального образования остаются: ведущая роль пения на уроке, опора на фольклор, обучение нотной грамоте посредством релятивной сольмизации. Тем не менее, в русле педагогики Кодая появляются и развиваются новые направления.

Одно из современных течений – педагогика «реформы жизни», которая была известна в Европе еще в XIX веке. Такие венгерские исследователи, как А. Немет, Д. Миконя, Э. Кишш, Б. Пукански, В. Петё рассматривают концепцию Кодая, как одну из «реформационных» педагогических систем.

В XXI веке продолжают исследования педагогов и психологов, направленные на изучение эффекта переноса и потоковых состояний. В 60-80-е годы изучением данных явлений занимались К. Кокаш, О. Эибен, И. Баркоци, Ч. Плех. В дальнейшем, благодаря развитию медицины и психологии, это направление приобрело популярность. В современной Венгрии можно выделить ряд ученых, занимающихся данной проблемой. Это М. Сентмихай, М. Янурик, В. Петё, К. Йожа, А. Незвальд, И. Бенедекфи, Ж. Бузаш, А. Жолнаи, А. Эрёш.

Начиная с 1990-х годов возрождается церковное хоровое пение *Schola cantorum*. В частности, руководством детских и юношеских хоров занимается династия Шапсонов. При некоторых монастырях функционируют хоры мальчиков.

В школах продолжают работать по методикам, созданным учениками Кодая. Появляются своеобразные педагогические школы и направления среди последователей Кодая третьего и четвертого поколения. Педагоги в школах с музыкальным уклоном, как правило, работают по учебникам Сабо, написанным

по модели учебников Адама в 90-е годы. Появляются комментарии Варади к учебникам по сольфеджио Л. Добсаи. Много приверженцев у педагогики Клары Кокаш. Это Э. Вашш, Г. Деспот, Ж. Пастор, Й. Паллаи, К. Варга, Л. Н. Немеш, В. Гарамсеги, М. Холлош.

Проводятся эксперименты с введением в школы кооперативного обучения силами педагогов Й. Бенда и Й. Орбана, кооперативным обучением в области музыки занимается Э. Хеллер.

2.3. Апробация идей венгерских педагогов-музыкантов в образовательных организациях современной России

Данное исследование не рассматривает историю развития концепции Кодая за рубежом, но изучение опыта работы по данной концепции в других странах может помочь при ее адаптации к условиям образовательных организаций в России. Следует отметить, что концепция Кодая сама по себе является синтезом зарубежных идей – мысль о том, что каждый народ может понять общечеловеческую культуру только через свои традиции, высказал еще испанский музыкант Экзимено в 1771 г., релятивная сольмизация – принцип, заложенный Гвидо Аретинским в XI веке и поддержанный Руссо, Кёрвином, Вебером, Шеве, Йёде, Хундеггером, Фрёбелем, так называемая ритмическая сольмизация – изобретение Шеве.

К 40-м годам XX века постепенно складывается концепция Кодая, как цельная педагогическая система. На конференции ИСМЕ в 1964 г., когда Кодай был избран почетным президентом, впервые был поставлен вопрос о зарубежном использовании «венгерской методики». В 1970 году на конференции в Москве ИСМЕ рекомендовало введение педагогики Кодая для всех стран участниц.

Первыми странами, подхватившими идеи Кодая, стали США, Канада, Япония и Румыния, затем Франция, некоторые республики Советского Союза (Эстония, Литва, Латвия, Грузия), Великобритания, Германия, Чехия, Австрия, Аргентина, Швейцария, Австралия.

В наше время активнее всего концепцией Кодая пользуются в США, Японии, Франции, Англии, Греции и Китае [246].

Главные вопросы, которые должны быть решены при адаптации «венгерской методики»[270]:

1. Как обозначить звуки сольмизационной системы в странах, где слоги «до», «ре», «ми» обозначают абсолютную звуковысотность. Нужно либо перейти

на буквенные обозначения (C, D, E), как поступили во Франции, или придумать новые названия, как это было сделано в республиках Советского Союза.

2. Следует проанализировать обширный музыкальный материал: детские народные песни и игры и определить, какие мелодические формулы и интервалы лягут в основу обучения и в какой последовательности будет проходить освоение нового материала.

Как уже было сказано выше, на сегодняшний день нет единого мнения о том, как правильно называть концепцию Кодая. Исследователи-специалисты не согласны с названием «метод Кодая» (*Kodaly-Method*) и считают целесообразным заменить этот термин на «венгерский метод» (*Hungarianmethod*), «методика Адама» или более широко: «концепция Кодая», «система Кодая», «педагогика Кодая», однако в разговорной речи, особенно за рубежом, все еще преобладает формулировка «методика Кодая», «метод Кодая».

Это неверно не только потому, что автором школьной методики музыкального образования является Йенё Адам, но и потому, что Кодай создал концепцию, на базе которой возможно выработать любую методику: для детского сада, для музыкальной школы, для музыкальных колледжей и вузов, для рабочих и юношеских хоров, для детей с особенностями развития и т. д. По сути, зарубежные методики также являются воплощением идей Кодая, но не его методики, поскольку и репертуар, и последовательность его освоения полностью изменены.

В нашем исследовании мы проводим апробацию педагогических идей Кодая в работе с молодежными хорами. Следует также сказать о вальдорфских школах, музыкальные занятия в которых унаследовали основные принципы Кодая и Адама⁴². На сегодняшний день в России несколько десятков вальдорфских школ в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, Владимир, Воронеж, Иркутск, Калуга, Ростов-на-Дону, Самара, Сочи, Томск, Уфа, Ярославль и др.

⁴² См. §2.2.

Хоровое пение в России имеет уходящие в глубь столетий традиции, связанные как с фольклорным наследием, так и с православной хоровой культурой. Начиная с 90-х годов в России происходит возрождение традиций храмового пения, в открывающиеся храмы требуются новые хоры. Все большую популярность приобретают любительские хоровые коллективы: хоры воскресных школ, молодежные и так называемые «народные» хоры. Однако задачи, с которыми должен справляться такой хор, не соответствуют уровню образования музыкантов-любителей. Тем более, что для пения на богослужениях требуется умение читать с листа или хотя бы быстро разучивать новый музыкальный материал, знать большое количество произведений наизусть, уметь исполнять свою хоровую партию не только в больших коллективах, но и в маленьких ансамблях.

Часто молодые люди, работающие в офисах и на предприятиях или обучающиеся по немзыкальным специальностям, с большим увлечением погружаются в творческую атмосферу. Нужно сказать, что церковное пение позволяет прикоснуться к огромному пласту русской академической музыки, охватывающей, по меньшей мере, пять веков. Возможность исполнять незаслуженно забытые шедевры мировой музыкальной культуры (хоры таких композиторов, как Бортнянский, Чайковский, Архангельский, Чесноков, Рахманинов) в условиях, приближенных к концертным, привлекает многих. Кроме того, церковная музыкальная традиция обладает чертой, которой не хватает современной академической музыке: это постоянно развивающаяся композиторская традиция и интерес к новой музыке у широкой массы слушателей. Следует отметить, что зачастую молодежные хоры при храмах не ограничиваются духовной музыкой, они расширяют свой репертуар и принимают участие в различных фестивалях.

Таким образом, подобные хоровые коллективы являются любительскими, но, в то же время, их участники стремятся повысить уровень музыкального образования, чтобы иметь возможность чисто петь и читать с листа.

Экспериментальная работа велась на базе Молодежного хора «На Трех Горах» при Храме св. Николая на Трех горах (г. Москва), Образовательного объединения «Вера и Творчество» при Храме св. Феодора Студита у Никитских ворот (г. Москва). Здесь велись занятия в двух группах хора: начинающей и концертной, а также в нескольких группах сольфеджио. Если в концертном хоре проводятся «традиционные» хоровые занятия, то группа начинающего хора, как и занятия сольфеджио, ориентированы на освоение музыкальной грамоты и элементов музыкальной речи и приобретение навыка чтения с листа. Всего за 4 года работы в хоровых занятиях приняло участие более 200 человек. В апробации методик венгерских педагогов приняли участие те, кто посещал сольфеджио и начинающую группу хора – всего 72 человека. Частичная апробация также была проведена на базе ОАНО школа «Путь зерна» (г. Москва).

При таких условиях невозможно полное перенесение методики Адама, но, как показала практика, многие задачи нашего обучения находят свое отражение в концепции Кодая. Это, прежде всего:

- Обучение, основанное на пении асарrella [222, р. 179, 213];
- Музыкальное образование, доступное для всех (для всех желающих) [287, р. 17];
- Обязательное освоение нотной грамоты и чтения нот [222, р. 176-177, 179];
- Упрощение и «разделение» теоретических сложностей [222, р. 197];
- Быстрое, эффективное обучение и, как следствие, появление увлеченности, музыкальных впечатлений [222, р. 49];
- Но, в то же время, не специальное образование, а обучение практической направленности, доступное для любого желающего [222, р. 54, 97];
- Использование музыкального материала, который обладает художественной ценностью и может быть исполнен на концертах или богослужениях [222, р. 55-56];
- Важное значение слова и его правильного произнесения [222, р. 50];
- Пение не только в мажоре и миноре, но и в древних ладах [222, р. 195, 230];

- Поскольку большинство учащихся знают наизусть некоторые «обиходные» песнопения, то поначалу велика роль пения по слуху, нотирование и анализ известных мелодий [222, р. 115].
- Но в условиях работы есть и ряд отличий:
- Обучение не может проводиться на материале венгерской народной песни;
- Кодай и Адам являлись организаторами музыкального образования на государственном уровне, мы же не преследуем такую цель;
- Кодай неоднократно отмечает важность музыкального воспитания с раннего детства, но участники хора уже взрослые (16-45 лет), тем не менее, многие из них получили в детстве то или иное музыкальное образование;
- Поскольку учащиеся являются взрослыми людьми, получившими общее образование, мы не можем «скрывать» от них некоторые сведения, как это делает Адам, который вводит названия нот постепенно, в течение нескольких лет;
- Из-за того, что многие ученики уже знают ноты, нецелесообразно использовать их названия для обозначения релятивной сольмизации.

Как пишет Адам: «Мы должны признать, что тех, кто воспитывался в абсолютной системе <...> может запутать, если они внезапно «попадут» в релятивную систему. Именно поэтому там, где уже продолжительное время ведутся занятия по первой из названных методик, не следует резко перестраиваться» [146, р. 17].

Релятивная сольмизация помогает преодолеть специфические трудности, связанные с пением духовной музыки. Это связано с несколькими особенностями, в первую очередь, с музыкальным материалом. Мы выделяем для удобства три рода музыки, в зависимости от ладовых особенностей. Это:

1. Одноголосная монодия – знаменный, демественный и другие распевы православной церкви, а также западный григорианский хорал, то есть древняя модальная музыка. Сюда же можно отнести традиционные образцы народной песни.

2. Гласовые и «обиходные» песнопения, в которых древний напев соединяется с гармоническими принципами.

3. Композиторские сочинения XVII-XXI веков, основанные на законах классико-романтической гармонии. И сочинения зачастую содержат современные элементы музыкального языка или наоборот, архаизмы, но в целом они сочинены в мажорно-минорной системе в традициях европейской академической музыки.

Констатирующий этап

Для оценки исходного уровня музыкальных знаний, умений и навыков учеников эксперимента мы определили уровень музыкального образования участников, которое имелось в момент начала занятий, а затем обратились к другим параметрам.

Критерии оценки уровня музыкального образования:

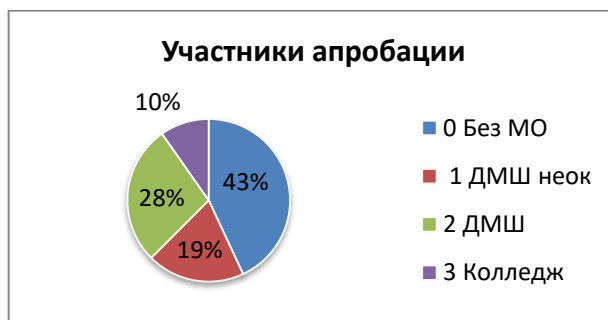
Нет музыкального образования – 0

Детская музыкальная школа неоконченная – 1

Детская музыкальная школа оконченная – 2

Профессиональное музыкальное образование (высшее или среднеспециальное) – 3

Диаграмма 1



Из диаграммы наглядно видно, что подавляющее большинство учеников (90%), занимающихся сольфеджио и хором, не являются профессиональными музыкантами, те же, кто несмотря на имеющееся специальное образование, оказался в начинающей группе, как правило, обучались игре на музыкальных

инструментах и никогда не пели в хоре, либо получают музыкальную специальность в данный момент⁴³.

В дальнейшем мы оценили уровень музыкальных знаний, умений и навыков у участников. Нами было отобрано 4 критерия, которые оцениваются по нескольким показателям:

- 1) Технические характеристики голоса: диапазон и координация голоса.
- 2) Возможность исполнения завершенной мелодии: устойчивость интонации и точность воспроизведения ритма.
- 3) Характеристики хоровой деятельности и взаимодействия с дирижером: способность к самостоятельности и преодолению инертности музыкальной деятельности; реакция на дирижерский жест, взаимодействие с дирижером; выразительные возможности голоса.
- 4) Знания нотной грамоты и его практическое применение; общий музыкальный кругозор, помогающий ориентироваться в исполняемых произведениях: знание нотной грамоты; умение петь с листа; опыт восприятия и понимание музыки.

С помощью оценки диапазона голоса и способности ученика повторить тон, спетый педагогом, можно оценить уровень развитости голоса и его координацию. Для оценки технических показателей мы используем следующие уровни оценки:

1. Диапазон голоса:

Диапазон голоса меньше квинты – 0;

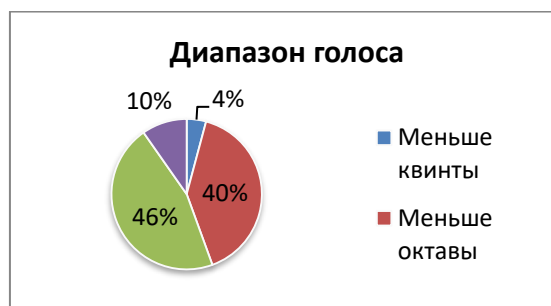
Диапазон голоса меньше октавы – 1;

Диапазон голоса составляет от октавы до 1,5 октав – 2;

Диапазон голоса шире 1,5 октав – 3.

⁴³ Полный список участников занятий см. в Приложении 16

Диаграмма 2



2. Координация голоса. Способность повторить тон

Ученик не способен повторить тон – 0

Ученик может повторить тон, но долго «ищет» его – 1

Ученик повторяет тон нечисто – 2

Ученик повторяет тон чисто – 3

Диаграмма 3



Таким образом, более половины учеников имеют достаточно широкий диапазон голоса, но у 44% человек диапазон меньше октавы. Хотя большинство участников могут вступить в заданный тон, но две трети участников (68%) не могут спеть его чисто, либо не могут повторить вообще.

Следующие показатели оценки связаны с чистотой интонирования и умением воспроизвести ритм. По определению А. Н. Сохора в Музыкальной энциклопедии, интонация – это «высотная организация (соотнесённость и связь) музыкальных тонов по горизонтали» [113], которая, в тесном взаимодействии с ритмом образует мелодию (Асафьев Б. В.), также интонация понимается, как наименьшая осмысленная единица музыки. Таким образом, способность к чистому интонированию говорит не только о вокальных данных, но и о понимании музыкального материала. Также и музыкальный ритм, который в хоровой музыке тесно связан со словесным содержанием, а по словам

Б. М. Теплова «Музыкально-ритмическое чувство характеризуется, как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» [115, с. 283].

Для определения устойчивости интонирования и точности воспроизведения ритма мы выбрали следующие уровни оценки:

Ученик не способен самостоятельно интонировать мелодию или держать ритм – 0;

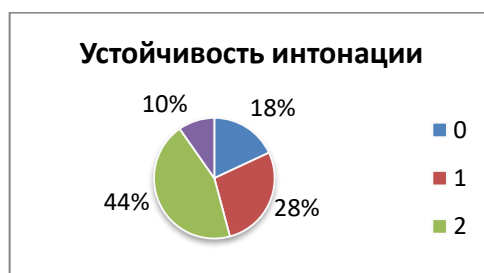
Ученик плохо держит мелодию, сбивается, неточно воспроизводит ритм – 1;

Ученик не сбивается, но не точно воспроизводит ритм или высоту звука – 2;

Ученик чисто воспроизводит ритм или интонацию – 3.

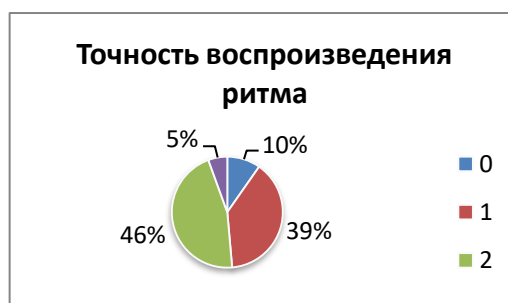
3. Чистота интонирования

Диаграмма 4



4. Точность воспроизведения ритма

Диаграмма 5



Чуть меньше половины участников эксперимента – 46% и 49% соответственно очень плохо или вообще не справлялись с интонированием или воспроизведением ритма. Также почти половина – 45% и 46% выполнили задания не точно. Только малая часть опрошенных (10%, 5%) уверенно справились с поставленной задачей.

Следующая группа показателей характеризует хоровую деятельность, хоровой ансамбль. Это инертность музыкальной деятельности, взаимодействие с дирижером и выразительные возможности голоса. Так или иначе, все три показателя раскрывают уровень взаимодействия хористов друг с другом и с дирижером.

Под инертностью музыкальной деятельности мы понимаем уровень самостоятельности отдельных участников хора. Некоторые ученики способны самостоятельно вести партию, тогда как другие остаются ведомыми и не могут петь самостоятельно. Данный навык можно проверить, если попросить учеников спеть хоровое произведение ансамблем по 4-5 человек. Как показывает практика, некоторые легко справляются с этой задачей: держат свою партию даже в ансамбле с другими партиями, некоторые не могут петь самостоятельно, но могут петь «под кого-то», наименее опытные участники хора не в состоянии чисто спеть свою партию даже вместе с другими голосами.

5. Способность к самостоятельности и преодолению инертности музыкальной деятельности:

Ученик не может спеть свою партию даже вместе с другими – 0;

Ученик чисто поет партию «под кого-то», но не может ее спеть самостоятельно – 1;

Ученик держит свою партию, но поет не точно – 2;

Ученик уверенно держит партию – 3;

Диаграмма 6



Половина участников эксперимента были способны держать партию только вместе с другими, четверть вообще не справлялась с поставленной задачей,

оставшаяся четверть вела свой голос самостоятельно, но лишь 4% справились с задачей в полной мере.

Реакция на дирижерский жест напрямую связана со степенью инертности, ведь дирижер является руководителем музыкального исполнения и главным источником преодоления инерции. В то же время, его работа связана и с выразительностью голоса, так как он должен транслировать хору не только темп, но и основные нюансы исполнения.

Однако зачастую хористы не справляются с инерцией или поют невыразительно не потому, что не имеют к этому способностей, а потому, что не понимают жестов дирижера или не привыкли на него смотреть. Многие певчие выучивают со временем темп произведения, места замедлений и снятий и поют «автоматически», не глядя на дирижера. Вот как пишет о роли дирижера П. Г. Чесноков: «Присмотревшись к дирижеру более пристально, мы заметим, что он не только управляет хором, но является в то же время и исполнителем сочинения, заботясь об установке темпа и изменениях его в подвижных нюансах, о сохранении точной ритмики, установлении музыкальной перспективы, оживлении исполняемого чеканной дикцией и пр. и пр. Устанавливая и регулируя хоровую звучность, дирижер в то же время добивается правильного воспроизведения сочинения в целом.

Если бы дирижер не сумел этого добиться, то возникла бы только хорошая хоровая звучность, а исполнение сочинения было бы неизбежно испорчено» [131, с. 139].

Для определения уровня взаимодействия с дирижером мы пользуемся следующей шкалой оценки:

6. Реакция на дирижерский жест, взаимодействие с дирижером

Невнимательность или непонимание по отношению к дирижеру – 0;

Замедленная, неточная реакция на жест дирижера – 1;

Точные вступления «по руке» дирижера, но игнорирование нюансов – 2;

Тесное взаимодействие с дирижером – 3;



61% участников хорошо реагировали на вступление, но только 7% полностью взаимодействовали с дирижером. При этом 31% реагировали на жест дирижера не точно, с задержкой, а 8% не знали, как взаимодействовать с дирижером.

Многие хористы не знают, как пользоваться некоторыми выразительными приемами: цепным дыханием, правильным произнесением звуков, изменениями динамических оттенков, штрихами и т. д. Из-за неправильного произнесения звуков происходит акцентирование некоторых слогов и нарушается целостность фразы. Также, в сознании многих, динамические оттенки связываются с темпом и тихие места непроизвольно начинают исполняться медленнее, чем громкие. Многие хористы не умеют прислушиваться к общему звучанию хора, а слышат лишь то, что поют сами. Несбалансированное, неровное пение может привести к тяжелым последствиям, в том числе, заболеваниям голосовых связок. Между тем, использование широкого спектра исполнительских приемов делает исполнение живым и интересным и способствует чистому интонированию.

Рассмотрим уровни оценки выразительности голоса:

7. Выразительные возможности голоса

Ученик не способен на изменение динамики, штрихов, произнесения звуков и, в силу своей неопытности, не понимает, что от него требует дирижер – 0;

Ученик понимает, что от него требуется, но не владеет выразительными возможностями своего голоса – 1;

Ученик владеет некоторыми выразительными приемами, например может следовать за динамикой произведения, но не выполняет штрихи – 2;

Ученик свободно владеет выразительными возможностями голоса – 3.

Диаграмма 8



Большая часть учеников, которые не имели опыта хорового пения, не владели выразительными приемами (60%), хотя 25% осознавали их важность. 35% опрошенных владели выразительными средствами голоса частично, оставшиеся 5% в полной мере владели голосом.

Следующие три показателя связаны со знанием нот и умением читать с листа.

8. Знание нотной грамоты (имеется в виду знание названий нот и элементов нотной записи, обозначающих высоту и длину звуков):

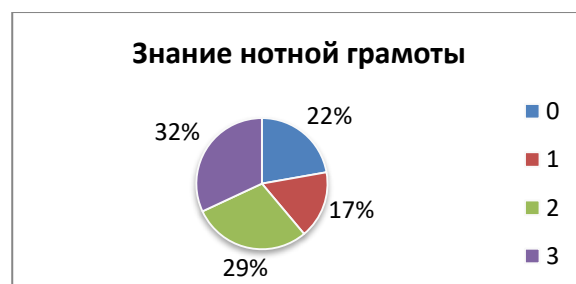
Ученик ничего не знает о нотной грамоте – 0;

Ученик знает названия нот, знает, как пишутся ноты в первой октаве – 1;

Ученик знает ноты в диапазоне своего голоса – 2;

Ученик владеет нотной грамотой в полной мере, знает, как пишутся ноты и в скрипичном, и в басовом ключах – 3.

Диаграмма 9



Больше половины участников были знакомы с нотной грамотой, но всего 32% из них свободно читали ноты в любой октаве, еще 22% свободно ориентировались в собственной партии. При этом 46% хористов были знакомы с нотной записью в общих чертах, либо вообще не были знакомы.

Чтение с листа – сложный комплексный навык, требующий не только знание нотной грамоты, но и определенный музыкально-слуховой опыт и владение основными элементами музыкальной теории. Рассмотрим уровни оценки:

9. Умение петь с листа

Неумение петь с листа незнакомую музыку – 0;

Неуверенное пение с листа с паузами и ошибками интонирования – 1;

Пение с листа с остановками и небольшими неточностями – 2;

Уверенное пение с листа – 3.

Диаграмма 10



Примерно половина учеников вообще не читали с листа (51%), еще 29% читали с листа на плохом уровне, с остановками. Оставшиеся 20% пели с листа хорошо, но большая часть из них (14%) все равно пела с неточностями.

Опыт восприятия музыки способствует ее более глубокому пониманию, возбуждению интереса к новому музыкальному материалу и развитию навыка чтения с листа. Например, преподаватель концертмейстерского класса в консерватории Е. Шендерович сравнивает музыкальный текст с текстом литературным (поэтическим): «Литературный текст формируется из совокупности смысловых «блоков», каждый из которых представляет собой ряд слов, взаимосвязанных друг с другом по смыслу» [134, с. 28]. Главное условие чтения с листа – умение охватывать «блоки» музыкального текста и предугадывать их развитие. Качества, необходимые музыканту-профессионалу – это «большой интерес к познанию новой, неизвестной музыки» [Там же, с. 29].

По мнению Шендеровича важно быть знакомым со стилем композиторов, так как в различных произведениях одного и того же автора встречаются похожие

гармонии, графические сочетания нот. Поэтому он рекомендует студентам училищ и консерваторий играть подряд много произведений одного композитора, чтобы освоить стиль. Многие педагоги, начиная с Ф. Листа, также подчеркивали важность широкого музыкального кругозора. Кодай считает способность к исполнению высокой музыки (музицирование, чтение с листа), воспитание любви и интереса к ней – одной из главных задач своей концепции.

Рассмотренные ранее музыкальные примеры показывают нам тот широкий спектр музыкального материала, в который позволяет погрузиться церковное хоровое пение: это хоровая музыка авторов XVI-XXI веков, музыка как одноголосная, так и многоголосная, полифоническая и гомофонная, написанная в традициях средневекового модального письма, барочного многоголосия, классической тональности, романтической и современных композиторских традициях.

Кроме того, на занятиях сольфеджио, мы имеем дело с русскими народными песнями и песнями других народов, светской вокальной музыкой (хорами, романсами, фрагментами из опер), а также примерами инструментальной музыки.

Определить широту музыкального кругозора учеников достаточно сложно, но в целом заметно различие между теми, кто ранее не интересовался академической музыкой и теми, кто регулярно посещает концерты. Мы выделили четыре уровня оценки опыта восприятия и понимания музыки:

10. Опыт восприятия и понимание музыки:

Ученик не разбирается в музыке, ранее не занимался подобными видами деятельности – 0;

Ученик имеет не структурированные знания в области музыки – 1;

Ученик интересуется академической музыкой на уровне любителя, самостоятельно ее слушает, посещает концерты и другие мероприятия – 2;

Ученик имеет профессиональное музыкальное образование – 3.

Диаграмма 11



Таким образом 39% участников не обладают большим опытом восприятия и понимания музыки, 35% имеют некоторые интересы в данной области, 26% активно интересуются академической музыкой, либо имеют профессиональное образование.

Рассмотрим уровень знаний, умений и навыков учеников в целом. Максимальное количество баллов, которое мог набрать каждый человек – 30.

1-6 баллов – начинающий уровень «с нуля»

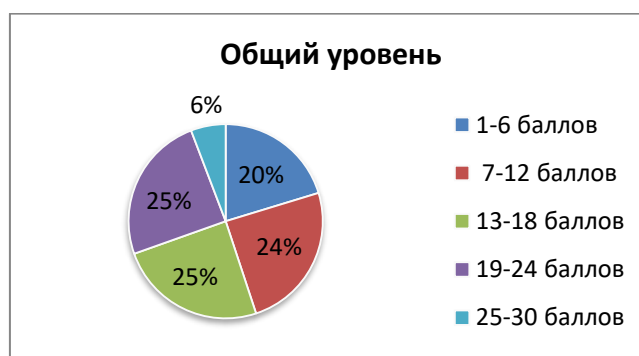
7-12 баллов – уровень «сильных» начинающих, имеющих минимальные знания;

13-18 баллов – средний уровень;

19-24баллов – хороший уровень знаний;

25-30 балла – высокий уровень исходных знаний.

Диаграмма 12

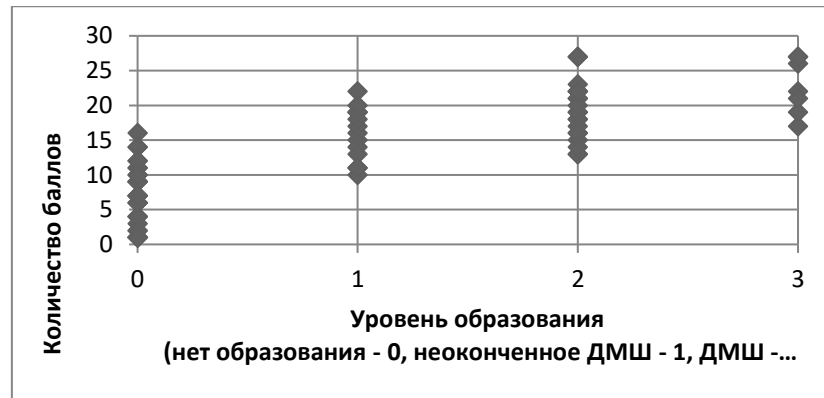


Таким образом, бóльшая часть учеников имели средний или низкий уровень музыкальных знаний. 20% являлись начинающими «с нуля», 24% начинающие, но уже обладающие какими-то знаниями, 25% – ученики со средним уровнем

исходных знаний, другие 25% с хорошим уровнем. Оставшиеся 6% – ученики с отличным уровнем исходных знаний.

Рассмотрим распределение участников эксперимента по исходному уровню знаний в зависимости от их уровня образования:

Диаграмма 13



На графике все участники эксперимента распределены согласно уровню образования и количеству набранных баллов. Из схемы видно, что ученики, не получившие ранее никакого образования (значение 0 на оси x) на констатирующем этапе набрали от 1 до 16 баллов, количество баллов у учеников, которые ранее не окончили ДМШ – от 10 до 22 баллов. Количество баллов, набранных участниками, которые окончили ДМШ колеблется от 13 до 27, учащиеся с профессиональным музыкальным образованием набрали от 17 до 27 баллов. Таким образом, можно установить взаимосвязь между уровнем образования и уровнем развития музыкальных умений и навыков, однако коридор значений достаточно широк. Были «сильные» ученики без образования, кто набрал 16 баллов и учащиеся с профессиональным образованием, которые заработали всего 17 баллов. Минимальное количество набранных баллов – 1, максимальное – 27.

Формирующий этап

На формирующем этапе апробации мы применяли на занятиях сольфеджио и хора принципы Кодая и методы работы венгерских педагогов-музыкантов.

При работе мы столкнулись с проблемой адаптации зарубежной педагогической концепции Кодая к отечественным реалиям. Как отмечают сами венгерские педагоги, концепция Кодая была придумана исключительно как

венгерская образовательная система. «Метод Кодая – это не релятивная сольмизация, он гораздо сложнее. Это музыкальный воспитательный процесс, который может длиться несколько десятилетий и, одновременно с релятивной сольмизацией и поиском ладового чувства, нужно найти путь для каждого возраста, при помощи которого дети смогут в совершенстве овладеть чтением нот гораздо легче, чем те, кто находят звуки по абсолютной высоте. Это труднее сделать за рубежом, так как вся наша система базируется на венгерской музыке» [189].

Чаба Сабо, изучавший опыт зарубежной адаптации концепции Кодая, выделил две главные задачи в данном процессе:

1. Определиться со слоговыми названиями релятивной сольмизации (Сделать слоги «до», «ре», «ми» ступенями релятивного ряда, либо оставить их для обозначения абсолютной высоты и применять иные слоги);
2. Проанализировать народную музыку данного народа и определиться с наиболее характерными музыкальными оборотами и очередностью их включения в музыкальную программу обучения[270].

По словам Кодая «Каждый народ имеет ряд народных песен, которые особенно пригодны для обучения. Если их тщательно отобрать, то народная песня станет самым подходящим материалом, на котором мы можем демонстрировать детям различные музыкальные элементы и добиваться их осознанного исполнения»[212].

Относительная система сольмизации была известна в России с XVI века – она попала к нам из Польши и Литвы вместе с пятилинейной нотацией. В то время она называлась «гвидонова система» по имени итальянского педагога-монаха XI в. Гвидо Аретинского, придумавшего слоговые названия нот и линейную систему нотации. Абсолютное или «натуральное» сольфеджио появилось в России только в конце XVIII в. благодаря итальянским вокалистам-композиторам. С этого момента происходит разделение методик. Профессиональные заведения (Придворная певческая капелла, капелла графа Шереметьева, Смольный институт, позже Петербургская и Московская

консерватории) работали по абсолютной системе, но церковные школы, а в дальнейшем и светские детские учебные заведения (Бесплатная музыкальная школа, Бесплатные классы простого хорового пения Московского отделения РМО) использовали относительную сольмизацию: цифровую систему Гален-Пари-Шеве и так называемый «цефалитный» ключ.

Применение релятивной сольмизации поддерживали М. А. Балакирев, Г. Я. Ломакин, В. С. Серов, В. Ф. Одоевский, Н. Г. Рубинштейн, Г. А. Ларош, К. К. Альбрехтидт. В начале XX века П. Мироносицкий пропагандировал метод «ТоникСоль-Фа» и адаптировал его к условиям русской школы. Эту немецкую методику пристально изучал и Кодай.

В СССР изначально традиционной считалась абсолютная система, однако постепенно стали меняться цели, методы и материал музыкальных занятий. Больше внимания стало уделяться интонированию музыкально-смысловых единиц, стало важным освоение фольклорного материала союзных республик.

В 1964 году эстонский педагог Х. Кальюсте разработал систему релятивной сольмизации, основываясь на идеях Кодая. Кальюсте придумал новые названия релятивных ступеней, чтобы не путать их с уже устоявшимися в России абсолютными названиями («до», «ре», «ми»...): JO, LE, MI, NA, SO, RA, DI (Повышение ступеней через окончание слогов на гласную i, понижение через окончания на гласную а). Буквенная система была позднее доработана [30].

В Латвии была проделана аналогичная работа педагогами А. Эйдиньшем, Э. Силиньшем, А. Круминьшем. Известны также методические пособия П. Вейса, М. А. Котляревской-Крафт, Л. В. Виноградова.

В нашем эксперименте мы применяли усовершенствованную слоговую систему эстонских педагогов:

Таблица 14

	ЙО	ЛЕ	ВИ	НА	ЗО	РА	ТИ
Повышение	ЙИ	ЛИ	-	НИ	ЗИ	РИ	-
Понижение	-	ЛА	ВА	НО	ЗА	РО	ТА

Так как взрослые ученики, как правило, знают традиционные названия нот, то абсолютная нотная запись изучается одновременно с релятивными отношениями между ними.

При обучении применяется художественно ценный музыкальный материал: русские народные песни, песни других народов, образцы русской духовной и светской академической музыки, а также пятиступенные упражнения Кодая.

Нами были отобраны узкообъемные ангемитонные⁴⁴ русские народные песни из трудов И. Бражника «Ангемитоника в русской музыке», В. Щурова «Жанры русского музыкального фольклора», Т. Рокитянской «Воспитание звуком», Ф. Рубцова «Ладовое строение ангемитонных напевов», Н. Римского-Корсакова «100 русских народных песен», М. Балакирева «30 русских народных песен», Н. Львова, И. Прача «Собрание русских народных песен с их голосами». Отобранные песни были разделены на группы по составу звуков, входящих в них. Были выявлены наиболее характерные ладовые обороты и звуковой состав. Согласно исследователям-фольклористам, характерными ладовыми оборотами древнейших русских народных песен являются трихордовые лады, трихордно-мотивный тип интонирования (И. Бражник [26]), трихорды в объеметерции, кварты и квинты⁴⁵:

Рис. 32



Тетрахорды в объеме квинты и сексты:

Рис. 33



Также характерен т. н. «трихорд с субквартой»

⁴⁴ Бесполутоновый от греч. an- – отрицательная приставка, hemi- – полу-, tonos – тон.

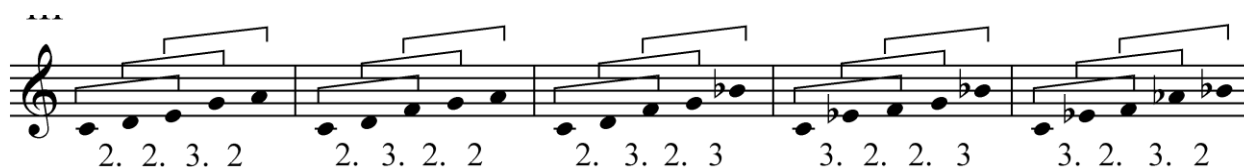
⁴⁵ Нотные примеры, кроме трихорда с субквартой, взяты из книги Бражника «Ангемитоника в русской музыке» [26, с. 6 – 13].

Рис. 34



Бесполутоновые пятиступенные лады (пентатоника):

Рис. 35



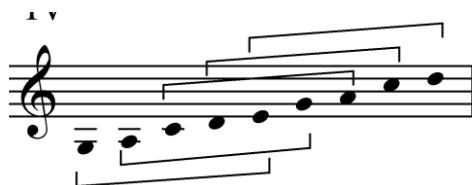
Бесполутоновые лады, содержащие более пяти ступеней (ангемитонная гексатоника и гептатоника):

Рис. 36



Ангемитонная пентатоника:

Рис. 37



Особая ладовая разновидность – пентатоника, содержащая тритон и другие тритоновые лады:

Рис. 38



Также следует выделить *бесполутоновое интонирование*, при котором возникает «полутоном на расстоянии» (А. Кастальский), но мелодический рисунок представляет собой цепь бесполутоновых мотивов:



Ангемитонное интонирование с применением «полутонов на расстоянии» пользовалось популярностью и у профессиональных композиторов XIX-XX веков.

Опираясь на исследование русских народных ладов, мы определили порядок введения звуков звукоряда на занятиях сольфеджио:

Таблица 15

	Релятивная высота	Релятивная высота по системе Кодая	
1	ЛЕ	Re	Один звук
	ЛЕ-ЙО	re-do	Нисходящая секунда
	ВИ-ЛЕ-ЙО	mi-re-do	Трихорд в объеме большой терции
2	ВИ-ЛЕ-ЙО-РА, ⁴⁶	mi-re-do-la,	Трихорд + «минорная» терция
3	ВИ-ЛЕ-ЙО-ЗО,	mi-re-do-so,	Трихорд с квартой

⁴⁶ Запятой обозначаются низкие звуки – условно малая октава (ра, ле, ви,...), апострофом обозначаются высокие звуки – условно вторая октава (ра' ле' ви'). Таким образом, буквенная запись охватывает диапазон три октавы.

4	ВИ-ЛЕ-ЙО-РА,-ЗО,	mi-re-do-la,-so,	Пентатоника
5	ЙО-РА,-ЗО,	do-la,-so,	Узкообъёмные лады, характерные для русских народных песен
	ЛЕ-ЙО-ЗО,	re-do-so,	
	ЛЕ-ЙО-РА,	re-do-la,	
	ЛЕ-ЙО-РА,-ЗО,	re-do-la,-so,	
6	ЗО-ВИ-ЛЕ-ЙО	So-mi-re-do	Освоение верхней тесситуры
7	РА-ЗО-ВИ-ЛЕ-ЙО	La-so-mi-re-do	«Мажорная» пентатоника
8	РА-ЗО-ВИ-ЛЕ-ЙО-РА,- ЗО,	La-so-mi-re-do-la,-so,	Постепенное расширение диапазона
9	ВИ'-ЛЕ'-ЙО'-РА-ЗО- ВИ-ЛЕ-ЙО-РА,-ЗО,	Mi'-re'-do'-la-so-mi-re- do-la,-so,	Полный звукоряд пентатоники

Далее добавляются полутона на примере шести-семиступенных народных песен, духовных песнопений (знаменный и другие распевы) и некоторые образцы русской академической музыки.

Таблица 16

ЙО-ЛЕ-ВИ-НА	d-r-m-f	«Ионийский» тетрахорд
НА-ВИ-ЛЕ-РА,	f-m-r-l,	Минорный трихорд с субквартой
ЙО-ЛЕ-ВИ-НА-ЗО	d-r-m-f-s	Пентахорд
ЙО-ЛЕ-ВИ-НА-ЗО-РА	d-r-m-f-s-l	«Гвидонов» гексахорд
РА,-ТИ,-ЙО-ЛЕ	l,-t,-d-r	«Нижние» тетрахорды
ЗО,-РА,-ТИ,-ЙО	s,-l,-t,-d	
ЗО,-РА,-ТИ,-ЙО-ЛЕ	s,-l,-t,-d-r	Пентахорд
ЗО,-РА,-ТИ,-ЙО-ЛЕ-ВИ	s,-l,-t,-d-r-m	«Гвидонов» гексахорд
Семиступенные лады		
ЗО,-РА,-ТИ,-ЙО-ЛЕ-ВИ-НА	s,-l,-t,-d-r-m-f	«Миксолидийский»
ЛЕ-ВИ-НА-ЗО-РА-ТИ-ЙО'	r-m-f-s-l-t-d'	«Дорийский»
РА,-ТИ,-ЙО-ЛЕ-ВИ-НА-ЗО	l,-t,-d-r-m-f-s	«Эолийский»
ЙО-ЛЕ-ВИ-НА-ЗО-РА-ТИ	d-r-m-f-s-l-t	«Ионийский»
НА-ЗО-РА-ТИ-ЙО'-ЛЕ'-ВИ'	f-s-l-t-d'-r'-m'	«Лидийский»
ТИ,-ЙО-ЛЕ-ВИ-НА-ЗО-РА	T,-d-r-m-f-s-l	«Локрийский»

Таким образом, первый период обучения, связанный с наращиванием звуков ладовой системы, можно назвать *модальным* периодом. Согласно музыкальной энциклопедии, модальность – «способ звуковысотной организации, в основе которого лежит звукорядный принцип, в отличие от тональности с её техникой центрального тона или созвучия. К модальности относят ладовые системы монодийных культур (григорианского пения, византийской гимнографии, знаменного распева), восточные лады, лады народной музыки, в которых при строго выдержанном звукоряде необязателен определенный устой. Модальным называют также многоголосие эпох средневековья, Ars nova и Возрождения <...>. В 17-18 вв. модальность была вытеснена классической тональностью, но в 19-20 вв. возродилась в новых формах (неомодальность). Модальный и тональный принципы не противоречат друг другу, могут переходить один в другой; в некоторых ладовых структурах проявляются и модальные, и тональные свойства» [82].

Ю. В. Москва выделяет четыре характеристики древних модусов:

- 1) Определенный звукоряд со своей структурой;
- 2) Определенная иерархия ступеней звукоряда;
- 3) Характерные мелодические формулы;
- 4) Модальный этос [83, с. 26].

После модального периода последует освоение тональности, более традиционное для русской школы. Однако для начала мы подробнее остановимся на модальности.

Модальный период обучения

Задачи модального периода обучения:

1. Ознакомиться с нотной грамотой, с правилами нотного письма;
2. Освоить слоги и ручные знаки релятивной системы;
3. Закреплять рефлексивные связи между ручными знаками и звуковысотной системой;
4. Научиться интонировать и распознавать простейшие ладово-интонационные формулы;

5. Автоматизировать исполнение основных ритмических формул;
 6. Нарращивать количество звуков звукоряда пентатоники, а затем семиступенного звукоряда;
 7. Познакомиться с характерными ладами русской народной и древней церковной музыки;
 8. Накопить слуховую базу древних народных песен и духовных песнопений, которые являются предшественниками профессиональной академической музыки;
 9. Свободно овладеть звуковысотной системой, уметь интонировать мелодические формулы в одноголосной музыке;
 10. Приобрести навык чтения с листа простых одноголосных музыкальных примеров;
 11. Приступить к изучению элементарного двухголосия;
 12. Получить навыки слухового восприятия образцов древней музыки;
 13. Анализировать музыкальные примеры при прослушивании и стараться в них распознать знакомые мелодические обороты;
 14. Сочинять простые мелодии, приобрести первичные навыки импровизации.
- Репертуар модального периода обучения⁴⁷:
1. Русские народные песни;
 2. Песни других народов;
 3. Образцы знаменного, путевого, демественного распевов, а также напевов валаамского, соловецкого монастырей, греческой и болгарской монодии, западный хорал;
 4. Некоторые образцы русской академической музыки (романсы);
 5. Упражнения Кодая;
 6. Ритмические каноны Э. Сёни.

Таким образом, репертуар отражает идеи Кодая, ведь важнейшим музыкальным материалом он считал народную песню, а, наравне с ней,

⁴⁷ См. образцы русских народных песен и упражнений Кодая с «русскими» слоговыми названиями в Приложении 18.

архаичную духовную музыку, которую советовал изучать всем, вне зависимости от конфессиональной принадлежности. Хотя упражнения Кодая рассчитаны на венгерскую школу, мы включили их в наш репертуар, так как на основе русской музыки подобные упражнения не разработаны.

В репертуар также включены фрагменты романсов и отрывки других произведений русских композиторов, которые написаны в духе ангемитонной народной песни (Например: П. И. Чайковский «Нет, только тот, кто знал», «На тройке»; А. П. Бородин «Спящая княжна», «Песня темного леса»; Н. А. Римский-Корсаков «Редает облаков», Песня индийского гостя, 4 к. «Садко»; М. П. Мусоргский Прогулка из «Картинок с выставки»; Лядов «18 детских песен на народные слова»; С. И. Танеев «Островок»; С. В. Рахманинов «У моего окна», «Сирень», «Ночь печальна»; М. М. Ипполитов-Иванов «Чудное утро»; А. Гречанинов «Край ты мой», «Мусульманские песни», «6 детских песен на народный текст», Вас. Калинин «Колокола»)

Виды деятельности на занятиях:

Ведущий вид деятельности на занятии – пение без сопровождения. Это может быть как разучивание произведений и их исполнение, так и пение упражнений. При помощи пения происходит освоение новых звуков ладовой системы и закрепление интервальных отношений. Также происходит знакомство с большим музыкальным материалом и формируются навыки чтения с листа. При достижении устойчивой интонации возможно освоение двухголосных упражнений, прежде всего упражнений с выдержанным тоном (органым пунктом), ритмическим и мелодическим остинато, канонов.

С пением тесно связана работа над ритмом. Кроме исполнения ритма при пении песен, возможна работа, направленная исключительно на развитие ритмических навыков. Это различные ритмические упражнения, каноны, работа по освоению ритмических формул и комбинации длительностей. Для этого используются специальные ритмические карточки, предложенные Х. Сабо.

С ранних этапов обучения происходит одновременное освоение метрической музыки и музыки, связанной с речитацией и псалмодированием.

В первом случае, для ощущения метра и размера применяются разные виды тактирования, во втором случае обращается внимание на словесный текст и его формообразующую роль. На разницу этих двух «ритмов» обращал внимание еще Адам.

Импровизация и сочинение направлены на осознанное использование изученных элементов музыки и применяется с первых дней обучения. Мы преимущественно полагаемся на методы импровизации, изложенные Сабо в книгах «Вокальная импровизация в школе».

Освоение нотной грамоты связано не только с изучением правил нотной записи, но и с закреплением в сознании учеников расположения нот в звукоряде и их звучания. Учащиеся должны не просто знать, где пишутся ноты, но и уметь их слышать. Для этого применяются упражнения для развития слуха: «диктанты» – запись коротких фраз, исполняемых преподавателем или повторение фразы, спетой преподавателем на определенный слог, с названиями нот или с ритмическими слоговыми названиями, воспроизведение голосом фразы, «изображенной» ручными знаками. Запись производится как в традиционной нотной записи, так и в «слоговой» записи Кодая.

Ниже мы приводим перечень основных видов деятельности на занятиях:

I. Пение

1.1. Одноголосие

1) Вокальные упражнения и распевки, для развития голоса и закрепления интонационных формул;

2) Пение по ручным знакам;

3) Пение песен со слоговыми названиями высот;

4) Пение песен с абсолютными названиями;

5) Пение песен со слоговыми названиями длительностей;

6) Чтение с листа;

7) Пение под аккомпанемент;

1.2. Многоголосие

1) Вокально-хоровые упражнения;

- 2) Пение по ручным знакам;
- 3) Разучивание примеров с органным пунктом;
- 4) Разучивание примеров с остинато;
- 5) Разучивание канонов;
- 6) Чтение с листа;
- II. Работа с ритмом
- 2.1. Освоение ритмических комбинаций (формул);
- 2.2. Исполнение ритмических упражнений хлопками в ладоши или при помощи ритмических слогов;
- 2.3. Ритмический диктант;
- 2.4. Ритмические каноны;
- 2.5. Тактирование;
- III. Сочинение и импровизация
- 3.1. Ритмическая импровизация;
- 3.2. Ладовая (мелодическая) импровизация;
- 3.3. Сочинение простых мелодий в «слоговой» записи Кодая;
- 3.4. Сочинение музыки к словам;
- IV. Нотная грамота
- 4.1. Освоение элементов нотной записи (написание нот в скрипичном и басовом ключах, обозначение ритма, размера, динамики, некоторых штрихов);
- 4.2. Знакомство с историей нотной записи, пение в древних релятивных системах нотации (квадратная нотация);
- 4.3. Изучение и последовательное закрепление релятивных высот и их отношений;
- V. Слуховой анализ
- 5.1. Диктант ритмический, мелодический;
- 5.2. «Немой» диктант – по ручным знакам;
- 5.3. Анализ мелодических оборотов;

Данные виды и приемы работы заимствованы нами из педагогической практики венгерских педагогов и подробно описаны в разделах работы,

посвященных им. Также в Приложении 18 мы приводим образцы музыкального материала, по которому ведется обучение.

Тональный период обучения не отменяет направления работ, которые велись до сих пор, однако когда ученики накопили достаточный слуховой опыт, освоили расположение нот и приобрели навыки устойчивого интонирования, можно рассмотреть иную ладовую логику, которая господствует в европейской музыке XVII-XX веков.

В отличие от модусов, тональность имеет октавное строение (то есть звуки, находящиеся на расстоянии октавы, считаются функционально равнозначными). Тональность строится на взаимоотношении центрального элемента (созвучия) и подчиненных ему ступеней. Мажорный и минорный лады можно представить в виде ступенек или «лесенки», которую Кодай стремился исключить на раннем этапе обучения.

Здесь должны быть затронуты темы устойчивых и неустойчивых ступеней, разрешение неустойчивых звуков, ладовые функции, трезвучия и септаккорды, квинтовый круг, альтерация.

Мы не считаем необходимым помещать здесь подробное описание работы в рамках тонального периода, так как формы работы аналогичны тем, которые применяются в отечественных музыкальных школах. Это пение с листа, слуховой анализ, музыкальный диктант и другие.

Главная задача тонального периода обучения: освоение классической тональности, соотношения устойчивых и неустойчивых звуков, понятия разрешения, гармонических функций и приобретение навыков чтения с листа, хорового пения.

Приведем лишь некоторые методы работы, которые могут представлять интерес. Важным этап занятий: соотнесение слоговых названий релятивной сольмизации со ступенями лада. Упражнение, которое позволяет почувствовать соотношение устойчивых и неустойчивых ступеней: пение ступеней определенного звукоряда по римским цифрам, с названиями нот. Похожие упражнения мы встречаем в методике Сёни.

Сначала исполняются упражнения, содержащие только устойчивые ступени:

Таблица 17

Ступени	I – V, – I – V – III – I – I' – V – III – I' – III – I
Звуки в C-dur	c ¹ – g – c ¹ – g ¹ – e ¹ – c ¹ – c ² – g ¹ – e ¹ – c ² – e ¹ – c ¹
Ступени	III – I – I' – V – I' – III – I' – I – V, – III – I
Звуки в C-dur	e ¹ – c ¹ – c ² – g ¹ – c ² – e ¹ – c ² – c ¹ – g – e ¹ – c ¹

Затем к устойчивым присоединяются неустойчивые (вспомогательные) звуки:

Таблица 18

Ступени	I – VII, – I	III – II – III	V – IV – V	I' – VII – I'
Звуки в C-dur	c ¹ – h – c ¹	e ¹ – d ¹ – e ¹	g ¹ – f ¹ – g ¹	c ² – h ¹ – c ²
Ступени	I – II – I	III – IV – III	V – VI – V	I' – II' – I'
Звуки в C-dur	c ¹ – d ¹ – c ¹	e ¹ – f ¹ – e ¹	g ¹ – a ¹ – g ¹	c ² – d ² – c ²

В дальнейшем возможно исполнение мелодий, многоголосных примеров:

Таблица 19

1 голос	V – VI — V — — — — — IV — — — — — III
2 голос	III — — — — IV – — — — III — — — — II — I – VII, – II I
3 голос	I — — — — — VII, — I – VII, – VI, — V, — — — — I

Таким образом у учеников формируется два подхода к исполнению музыки: с одной стороны, они помнят расстояния между релятивными ступенями, с другой стороны, осваивают взаимоотношение между устойчивыми и неустойчивыми ступенями, знакомятся с гармоническими функциями.

Контрольный этап

Через 3 года занятий сольфеджио и хором с применением приемов и методов венгерских педагогов мы подвели итоги и оценили уровень знаний участников.

Приведем критерии, которые мы выделили на констатирующем этапе, как наиболее важные для оценки вокально-хоровых навыков и музыкальных способностей и показатели их оценки:

Таблица 20

Критерии и показатели оценки		Уровни оценки (в баллах)	
Критерий 1. Технические характеристики голоса а			Балл
	Показатель 1. Диапазон голоса	Диапазон голоса меньше квинты	0
		Диапазон голоса меньше октавы	1
		Диапазон голоса составляет от октавы до 1,5 октав	2
		Диапазон голоса шире 1,5 октав	3
	Показатель 2. Координация голоса	Ученик не способен повторить тон	0
		Ученик может повторить тон, но долго «ищет» его	1
		Ученик повторяет тон нечисто	2
		Ученик повторяет тон чисто	3
Критерий 2. Возможности исполнения завершенной мелодии			
	Показатель 1 Устойчивость интонации	Ученик не способен самостоятельно интонировать мелодию	0
		Ученик плохо держит мелодию	1
		Ученик довольно точно воспроизводит высоту звука	2
		Ученик чисто воспроизводит интонацию	3
	Показатель 2 Точность воспроизведения ритма	Ученик не способен самостоятельно держать ритм	0
		Ученик неточно воспроизводит ритм	1
		Ученик довольно точно воспроизводит ритм	2
		Ученик точно воспроизводит ритм	3
Критерий 3. Характеристика хоровой деятельности и взаимодействия с дирижером			
	Показатель 1. Способность к самостоятельности и преодолению инертности музыкальной деятельности	Ученик не может спеть свою партию даже вместе с другими	0
		Ученик чисто поет партию «под кого-то», но не может ее спеть самостоятельно	1
		Ученик держит свою партию, но поет не точно	2
		Ученик уверенно держит партию	3
	Показатель 2. Реакция на дирижерский жест,	Невнимательность или непонимание по отношению к дирижеру	0

	взаимодействие с дирижером	Замедленная, неточная реакция на жест дирижера	1
		Точные вступления «по руке» дирижера, но игнорирование нюансов	2
		Тесное взаимодействие с дирижером	3
	Показатель 3. Выразительные возможности голоса	Ученик не способен на изменение динамики, штрихов, произнесения звуков и, в силу своей неопытности, не понимает, что от него требует дирижер	0
		Ученик понимает, что от него требуется, но не владеет выразительными возможностями своего голоса	1
		Ученик владеет некоторыми выразительными приемами, например может следовать за динамикой произведения, но не выполняет штрихи	2
		Ученик свободно владеет выразительными возможностями голоса	3
Критерий 4. Знание нотной грамоты и его практическое применение; общий музыкальный кругозор, помогающий ориентироваться в исполняемых произведениях			
	Показатель 1. Знание нотной грамоты	Ученик ничего не знает о нотной грамоте	0
		Ученик знает названия нот, знает, как пишутся ноты в первой октаве	1
		Ученик знает ноты в диапазоне своего голоса	2
		Ученик владеет нотной грамотой в полной мере, знает, как пишутся ноты и в скрипичном, и в басовом ключах	3
	Показатель 2. Умение петь с листа	Неумение петь с листа незнакомую музыку	0
		Неуверенное пение с листа с паузами и ошибками интонирования	1
		Пение с листа с остановками и небольшими неточностями	2
		Уверенное пение с листа	3
	Показатель 3. Опыт восприятия и понимание музыки	Ученик не разбирается в музыке, ранее не занимался подобными видами деятельности	0
		Ученик имеет не структурированные знания в области музыки	1
		Ученик интересуется академической музыкой на уровне любителя, самостоятельно ее слушает, посещает концерты и другие мероприятия	2
		Ученик имеет профессиональное музыкальное образование	3

Мы проводили испытания со всеми участниками занятий, чтобы определить общий уровень развития музыкальных знаний, умений и навыков у учеников. Индивидуальные результаты каждого ученика отражены в Приложениях 16, 17.

Результаты контрольных испытаний приведены как в процентном соотношении, так и в сравнении с результатами констатирующего этапа. В частности, из диаграммы видно, что число участников с маленьким диапазоном голоса заметно сократилось (11%), в то же время в основном хористы имеют средний диапазон голоса от 1 до 1,5 октав (64%). Широким голосовым диапазоном более 1,5 октав обладают ученики, которые имеют вокальное образование, либо хористы, имеющие хорошие вокальные данные (25%).

Диаграмма 14

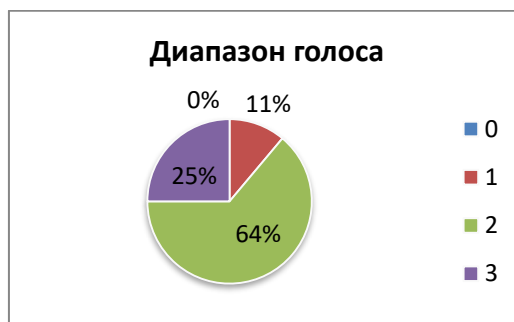
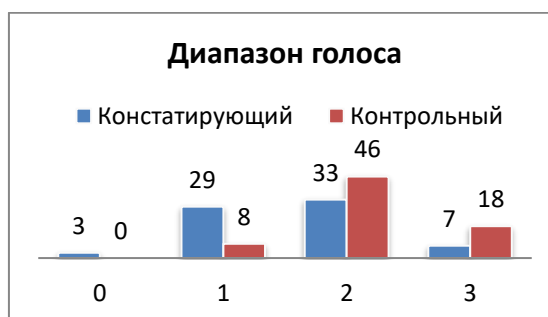


Диаграмма 15

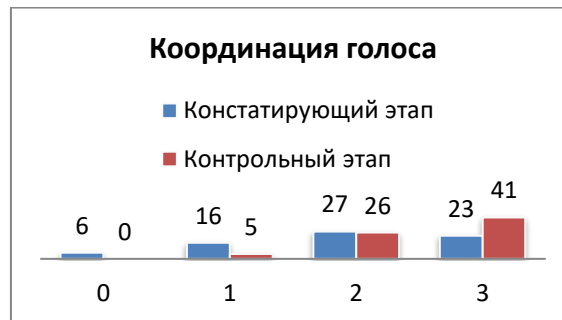


Заметно улучшился такой важный вокально-хоровой навык, как координация голоса, умение точно воспроизводить голосом необходимый звук. В частности, на контрольном этапе не оказалось учеников, которые были бы вовсе не способны повторить заданный тон. Более половины учащихся (57%) могут повторить тон чисто, однако почти половина хористов (36%) попадает в тон не совсем чисто, у пяти человек (7%) это по-прежнему вызывает сложности.

Диаграмма 16



Диаграмма 17



Также не осталось учеников, которые были бы совсем не способны воспроизводить мелодию. 44% участников эксперимента могут чисто интонировать мелодию самостоятельно, 14% испытывают трудности при самостоятельном интонировании мелодии. Чуть меньше половины учащихся – 42% – способны воспроизводить мелодию с некоторыми неточностями.

Диаграмма 18

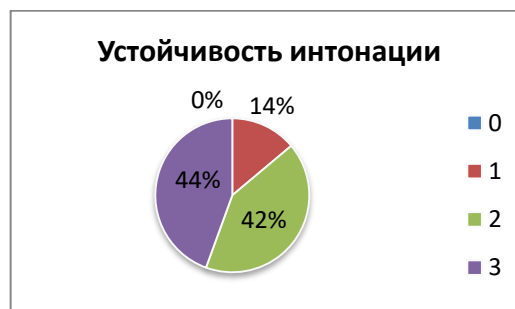
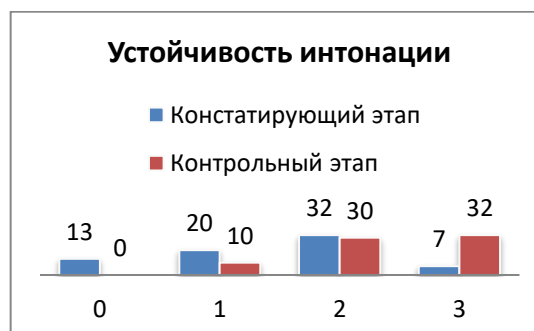


Диаграмма 19



Выросло число участников, способных к точному воспроизведению ритма. Почти половина учеников (49%) могут исполнять ритмический рисунок с небольшими неточностями, еще 46% воспроизводят ритм точно. 5% обучающихся испытывают сложности при воспроизведении ритма, но нет учеников, которые были бы совсем не способны исполнять заданный ритм.

Диаграмма 20

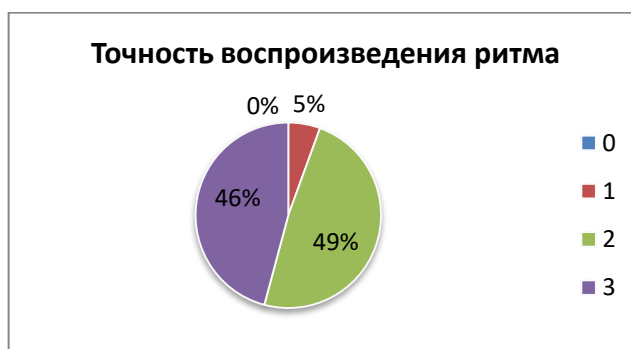
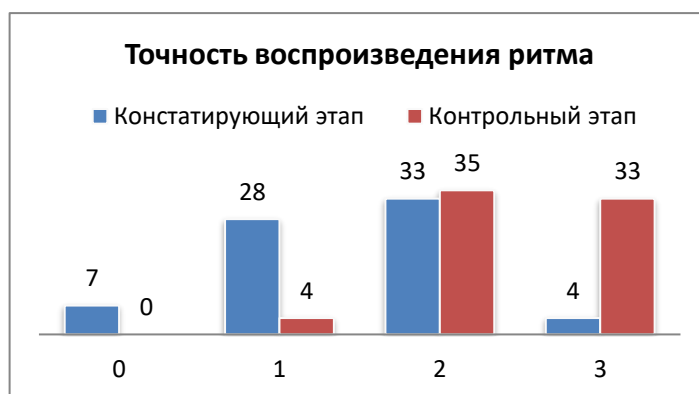


Диаграмма 21

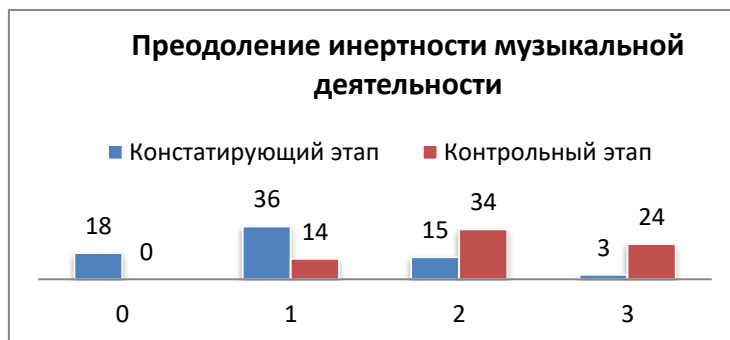


Один из наиболее важных вокально-хоровых навыков: преодоление инертности и способность самостоятельно держать тон и «вести» партию. Как показал контрольный этап исследования, 33% учеников могут самостоятельно вести партию, 47% – почти половина – уверенно поют партию вместе с кем-то, но не могут вести ее сами. У 20% учеников еще не выработался навык к преодолению инерции.

Диаграмма 22



Диаграмма 23

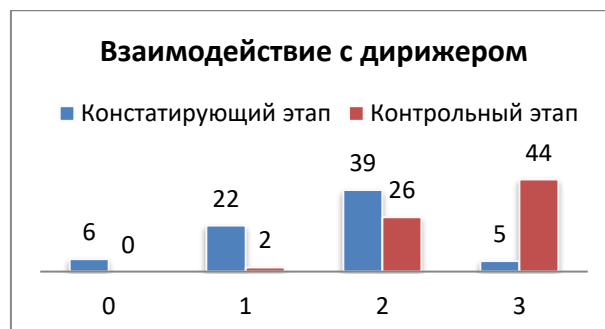


Опрошенные научились реагировать на дирижерский жест: вступать одновременно «по руке», однако лишь 61% хористов точно реагирует на смену темпа, динамики и других нюансов.

Диаграмма 24



Диаграмма 25

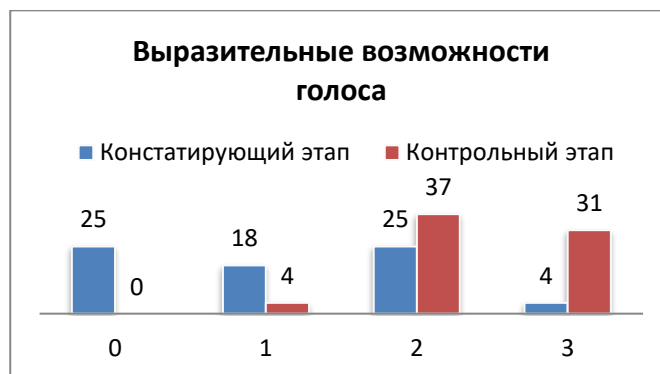


Один из наиболее важных и сложно достижимых показателей хорового пения – владение выразительными способностями голоса (умение управлять тембром, динамикой голоса). В полной мере владение голосом доступно для профессиональных вокалистов, однако любой человек, занимающийся музыкой, может и должен стремиться к освоению выразительных средств музыки, для лучшего ее понимания. 43% учащихся обладают достаточными голосовыми данными для того, чтобы в полной мере использовать выразительные возможности голоса, другие 51% владеют выразительностью голоса частично, 6% испытывают трудности.

Диаграмма 26



Диаграмма 27

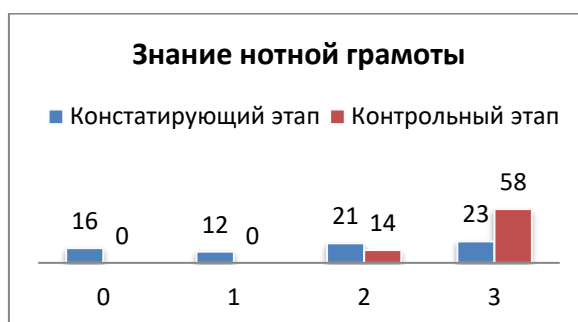


За время проведения эксперимента все ученики освоили нотную грамоту. 81% научились читать ноты и в скрипичном, и в басовом ключах, 19% только в своей тесситуре.

Диаграмма 28



Диаграмма 29

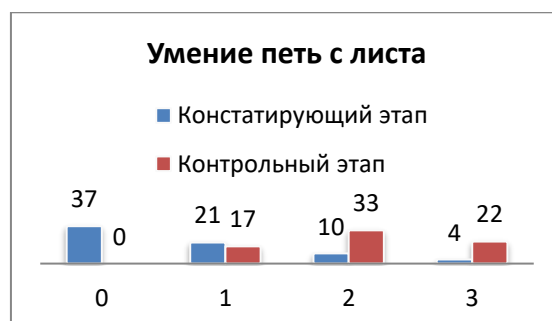


Значительно увеличилось количество учащихся, читающих с листа уверенно (30%) и с небольшими остановками и неточностями (46%). Нет учеников, которые были бы совсем не способны петь с листа, однако почти четверть хористов (24%) поют с листа с неточностями и большими остановками.

Диаграмма 30



Диаграмма 31

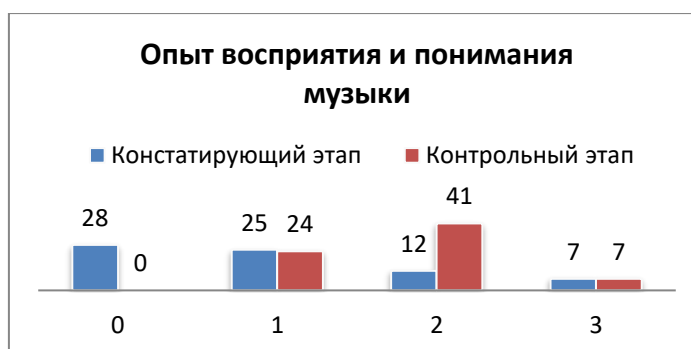


Одновременно с занятиями музыкальной теорией ученики познакомились с большим количеством музыки, что пробудило у них интерес и позволило расширить их музыкальный кругозор. Опыт восприятия и понимания музыки 57%-в учащихся был определен как широкий, 33% имеют средний уровень опыта восприятия и понимания музыки, тогда как 10% имеют профессиональное образование в области музыки.

Диаграмма 32



Диаграмма 33



Рассмотрим уровень знаний учеников в целом. При определении общего уровня знаний были суммированы баллы каждого ученика. Напомним принципы оценки общего уровня знаний:

1-6 баллов – начинающий уровень «с нуля»;

7-12 баллов – уровень «сильных» начинающих, имеющих минимальные знания;

13-18 баллов – средний уровень;

19-24 баллов – хороший уровень знаний;

25-30 балла – высокий уровень знаний.

Диаграмма 34

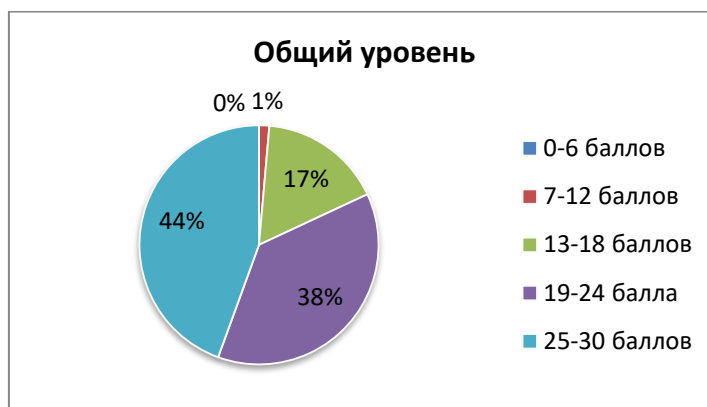
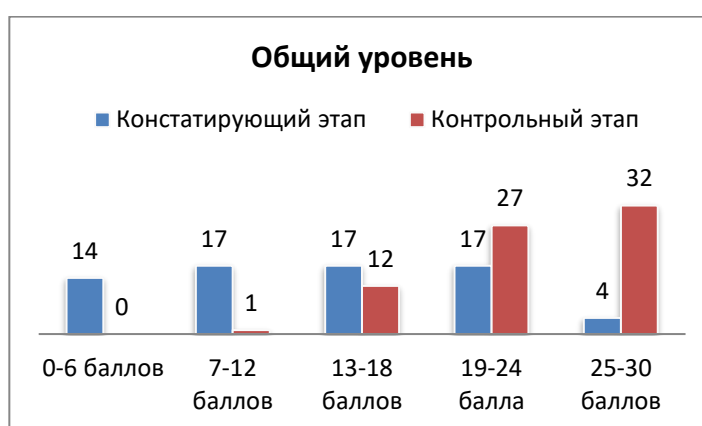


Диаграмма 35



Из диаграмм видно, что уровень большинства учеников можно определить как «средний» или «хороший». 44% имеют высокий уровень знаний, 38% хороший уровень, 17% – средний уровень. 1% находится на начинающем уровне.

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы, можно сделать следующие выводы. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Молодежного хора «На Трех Горах» при Храме св. Николая на Трех горах (г. Москва), Образовательного объединения «Вера и Творчество» при Храме св. Феодора Студита у Никитских ворот (г. Москва), ОАНО школе «Путь зерна» (г. Москва). В эксперименте приняло участие 72 человека. Цель - апробация методов и идей венгерских педагогов-музыкантов в отечественных условиях.

На констатирующем этапе исследования были определены критерии и параметры музыкальных знаний умений и навыков, уровень которых мы контролировали и развивали, была проведена первичная диагностика участников эксперимента.

На формирующем этапе мы адаптировали некоторые идеи и методы венгерских музыкантов-педагогов к отечественным особенностям музыкального образования и развивали музыкальные знания, умения и навыки участников эксперимента.

На контрольном этапе была проведена диагностика музыкальных знаний, умений и навыков обучающихся, зафиксирована их динамика, подведены итоги, позволившие сделать вывод об эффективности применения методов и идей венгерских педагогов-музыкантов с обучающимися хоровому пению в нашей стране.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

1. Внедрение концепции Кодая в венгерскую систему образования осуществлялось благодаря многочисленным методикам разноуровневого музыкального образования, созданным учениками Мастера. К наиболее ярким педагогам-музыкантам второй половины XX века можно отнести Б. Райецки, А. Стоянович, Э. Боруш, Ф. Шапсон, Л. Добсаи, М. Сенткирай, К. Форрай, К. Кокаш, Э. Сёни, Х. Сабо и др. Примечательно, что деятельность педагогов не ограничивалась лишь образовательными учреждениями: в этот период расцвела самодеятельность, организовывались хоровые фестивали, издавалась методическая литература.

2. В начале XXI века венгерские педагоги-музыканты обратились к новейшим психолого-педагогическим веяниям и постарались совместить их с концепцией Кодая, ставшей неотъемлемой частью национальной системы музыкального образования. С конца 90-х годов вплоть до наших дней проводятся опытно-экспериментальные исследования эффекта переноса и потоковых состояний (М. Сентмихай, М. Янурик, К. Кокаш, О. Эибен, И. Баркоци, Ч. Плех, А. Незвальд, И. Бенедекфи, Ж. Бузаш), в музыкальном образовании апробируется кооперативный метод обучения (Э. Хеллер), набирают популярность церковные хоры и хоровые школы (Ф. Шапсон), развивается педагогика реформы жизни (А. Немет, Д. Миконя, Э. Кишш, Б. Пукански, В. Петё). Параллельно совершенствуются методики, созданные последователями Кодая. Наиболее популярной стала методика К. Кокаш и ее последователей (Е. Вашш, Г. Деспот, Ж. Пастор, Й. Паллаш, К. Варга, Л. Н. Немеш, В. Гарамсеги).

3. В ходе апробации методов и приемов венгерских педагогов - музыкантов в условиях отечественных образовательных организаций был сделан вывод об эффективности использования на музыкальных занятиях элементов венгерских методик в сочетании с традиционными, отечественными методами. Обогащение российских методик новыми приемами и методами работы положительно влияет на результаты музыкального образования, развитие мотивации обучающихся,

совершенствование образовательного процесса по пути вариативного применения широкого спектра педагогических средств, обуславливающих углубление содержательной направленности обучения, его методического обеспечения и совершенствование профессионального инструментария педагога-музыканта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование выявило значительный объем значимой музыкально-педагогической литературы, неизвестной в России. Ее перевод с венгерского языка и анализ позволили выявить не только оригинальные идеи корифея венгерской музыкальной педагогики Кодая, неизвестные в России, но и теоретико-практические наработки его многочисленных учеников и последователей, имеющих огромную педагогическую ценность. Это касается теоретико-методических идей Й. Адама, Л. Бардоша, Д. Керени, Д. Кертеса, Б. Райецки, К. Форрай, К. Кокаш, П. Сёни, Х. Сабо, значительная часть которых, как показала практика, может быть успешно применена для работы с обучающимися в отечественных образовательных организациях различного типа и уровня.

Методические наработки венгерских педагогов способствовали успешному развитию музыкального слуха обучающихся, навыков хорового пения, вариативных способов освоения нотной грамоты, начальных импровизационных умений.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза исследования подтверждена.

Наиболее общие выводы исследования заключаются в следующем:

1. Венгерская музыкальная педагогика прошла сложный и временами драматический путь формирования национального музыкального самосознания, развития продуктивных идей воспитания личности и всей венгерской нации средствами музыки. Золтан Кодай явился последовательным приверженцем государственного подхода к музыкальному воспитанию, основанному на фольклоре и хоровом пении, освоении нотной грамоты в посильных, демократически обусловленных формах.

2. Концепция 3. Кодая явилась венцом исторического развития венгерской музыкально-педагогической мысли, содержание которой определяли гуманистическая и патриотическая направленность воспитания подрастающего

поколения на основе практического овладения музыкальным искусством, в первую очередь, хоровым. Теоретические положения Кодая дали простор его последователям для разработки дифференцированных методик, ориентированных на различные типы и уровни образовательных учреждений.

3. Своеобразие музыкально-педагогической концепции Кодая ярко проявляется в сравнении с концепцией Д. Б. Кабалевского. Сравнительный анализ показал принципиальную опору Кодая на национальный фольклор и хоровое пение а *capella*, обязательное освоение нотной грамоты в ее оригинальном – венгерском – варианте, а также достаточно свободное (в сравнении с Д. Б. Кабалевским) планирование занятий в соответствии с их последовательностью, логикой и воспитательной целесообразностью.

4. Ученики и последователи Кодая – в первую очередь, Й. Адам, а также Л. Бардош, Д. Керени, Д. Кертес, Б. Райецки, К. Форрай, К. Кокаш, П. Сёни, Х. Сабо и др. разработали дифференцированные методики освоения нотной грамоты, хоровых навыков, записи нот и сольмизации, музыкальной импровизации, не только опираясь на идеи Учителя, но и обозначили собственные методические направления, отражающие специфику работы с детьми в образовательных организациях разного типа и уровня.

5. Апробация теоретико-методических идей венгерских педагогов – последователей Кодая доказала успешность их применения с обучающимися разных возрастов в различных образовательных организациях. Сочетание идей современных венгерских методистов с идеями отечественных педагогов-музыкантов позволило значительно расширить содержание и методы обучения традиционному для России хоровому пению, повысить мотивацию обучающихся к занятиям музыкой и практической хоровой деятельности.

Наиболее актуальные перспективные направления исследования заключаются в анализе: современных, программ, материалов и учебно-методической литературы, издающейся в Венгрии; многофункционального и многоцелевого использования теоретико-методических идей венгерских педагогов в отечественных образовательных организациях – дошкольных

учреждениях, школах, системе дополнительного образования и применения в работе с детьми с особыми образовательными потребностями; современных модификаций музыкально-педагогической системы Кодая в зарубежных странах и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алеев, В. В. Музыка. 1 кл.:учебник /В. В. Алеев, Т. Н.Кичак. –ч. 1.– 8-е изд. М.: Дрофа, 2011. –79 с.
2. Алеев, В. В. Музыка. 1 кл.:учебник /В. В. Алеев, Т. Н.Кичак. –ч. 2 – 8-е изд. М.: Дрофа, 2011. –64 с.
3. Алеев, В. В. Музыка. 2 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений/В. В. Алеев, Т. Н.Кичакю – 5-е изд., М.: Дрофа, 2010. –111 с.
4. Алеев, В. В. Музыка. 3 кл.:учебник/В. В. Алеев, Т. Н.Кичак. –ч. 2 – 7-е изд. М.: Дрофа, 2012. –64 с.
5. Алеев, В. В. Музыка. 3 кл.:учебник/В. В. Алеев, Т. Н.Кичакю –ч. 1 – 7-е изд. М.: Дрофа, 2012. –79 с.
6. Алеев, В. В. Музыка. 4 кл.:учебник /В. В. Алеев, Т. Н.Кичак. –ч. 1 – 6-е изд. М.: Дрофа, 2012. –79 с.
7. Алеев, В. В. Музыка. 4 кл.:учебник/В. В. Алеев, Т. Н.Кичак. –ч. 2 – 6-е изд. М.: Дрофа, 2012. –79 с.
8. Алеев, В. В. Музыка. Классы 1–4: программа для общеобразовательных учреждений / В. В. Алеев, Т. Н. Кичак, Т. И. Науменко. – 2-е изд., М.: Дрофа, 2004, –91 с.
9. Алеев, В. В.Музыка. Классы 5–8: программа для общеобразовательных учреждений/ В. В. Алеев, Т. Н. Кичак, Т. И. Науменко. – 3-е изд., М.: Дрофа, 2005. – 90 с.
10. Альбрехт, К. К. Руководство к хоровому пению по цифирной методе Шеве / К. К. Альбрехт. – М., 1868. – 122 с.
- 11.Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Изд-во Университетское, 1990. — 559 с.
12. Апраксина, О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе / О. А. Апраксина. – М.-Л., 1948. – 148 с.
13. Апресян, Р. Г. Агапе [Электронный ресурс] / Р. Г. Апресян // Новая философская энциклопедия: в 4 тт.–М.: Мысль, 2001. Режим доступа:

http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1695/%D0%90%D0%93%D0%90%D0%9F%D0%95(Дата обращения: 1. 04. 2017.)

14. Артоболевская, А. Д. Первая встреча с музыкой: учебное пособие / А. Д. Артоболевская. – М.: РМИ, 2008. – 69 с.
15. Асафьев, Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе / Б. В. Асафьев // Вопросы музыки в школе. – Л., 1926. – С. 9-28.
16. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л., 1963. – 376 с.
17. Асафьев, Б. В. Хоровое пение в школе / Б. В. Асафьев // О хоровом искусстве. – Л., 1980. – С. 162 – 166.
18. Балакирев, М. А. Русские народные песни / М. А. Балакирев. – М.: Музгиз, 1957. — 369 с.
19. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию. Вып. 1 / Л. А. Баренбойм, Ф. Д. Брянская, Н. Н. Перунова. – Л.: Советский композитор, 1981. – 184 с.
20. Баренбойм, Л. А. Путь к музыке / Л. А. Баренбойм, Ф. Д. Брянская, Н. Н. Перунова. – Л.: Советский композитор, 1989. – 168 с.
21. Баренбойм, Л. А. Музыкальное воспитание в Венгрии / Л. А. Баренбойм. – М.: Советский композитор, 1983. – 400 с.
22. Берак, О. Л. Школа ритма. Учебное пособие по сольфеджио. Часть 1: Двухдольность / О. Л. Берак. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2003. – 32 с.
23. Берак, О. Л. Школа ритма. Учебное пособие по сольфеджио. Часть 2: Трехдольность / О. Л. Берак. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2004. – 32 с.
24. Бодина, Е. А. История музыкальной педагогики. От Платона до Кабалевского: учебник и практикум для вузов / Е. А. Бодина. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 234 с.
25. Бодина, Е. А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: учебник для вузов / Е. А. Бодина. – М.: Юрайт, 2017. – 333 с.

26. Бражник, Л. В. Ангемитоника в русской музыке / Л. В. Бражник. – Казань: Казанская государственная консерватория (академия) им. Н.Г. Жиганова, 2013. — 176 с.
27. Бражник, Л. В. Пентатоника в венгерском сольфеджио: Учеб.-метод. пособие по курсу методики преподавания сольфеджио / Л. В. Бражник; Казан. гос. консерватория, М-во культуры Респ. Татарстан, Респ. метод. каб. по учеб. заведениям культуры и искусства. –Казань : КГК, 1993. – 42 с.
28. Бражник, Л. В. Марийские песни в системе венгерского музыкального образования / Л. В. Бражник, Г. Н. Алжикова // Ежегодник финно-угорских исследований, 2017. – С. 110-122.
29. Булучевский, Ю. Краткий музыкальный словарь для учащихся / Ю. Булучевский, В. Фомин. – М.: Музыка, 2005. – 461 с.
30. Вейс, П. Ф. Сольмизация [Электронный ресурс] / П. Ф. Вейс // Музыкальная энциклопедия Режим доступа:
http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/7143/%D0%A1%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F
 (Дата обращения: 16. 02. 2017.)
31. Вейс, П. Ф. Ступеньки в музыку / П. Ф. Вейс, под. ред. М. Ройтерштейна М.: Советский композитор, 1980. – 198 с.
32. Вейс, П. Ф. Абсолютная и относительная сольмизация / П. Ф. Вейс // Вопросы методики воспитания слуха. – Л., 1966. С. 67 – 107.
33. Веспреми, Л. Чтение нот. / Л. Веспреми // Ребенок за роялем: Педагогипианисты социалистических стран о фортепианной методике. – М.: Музыка, 1981. – С. 82-85.
34. Воспитание музыкального слуха. Сборник статей / подред. А. П. Агажанова. – вып. 1. – М., 1977. – 81 с.
35. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1991. N 4. С. 5-18.
36. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский, сост. авт. послесл. М. Г. Ярошевский Ростов н/Д.: Феникс. – 1998. – 480 с.

37. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1987. – 573 с.
38. Дилецкий, Н. П. Муסיкийская грамматика / Н. П. Дилецкий. – СПб, 1910 – 53с.
39. Дмитриевская, К. О преподавании четырехголосного гармонического сольфеджио / К. Дмитриевская. – М.; Л., 1964 – 86 с.
40. Дьюи, Д. Дитя и программа / Д. Дьюи; перевод с англ. Л. Азаревич // Школа и ребёнок. – М.: АСОУ, 1921. – с. 5-20.
41. Жак-Далькроз, Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2008. – 248 с.
42. Задворный, В. Цистерианцы / В. Задворный // Католическая энциклопедия, Т. 5. М., Издательство Францисканцев, 2013. – С. 176 – 180.
43. Кабалевский, Д. Б. О применении новой программы по музыке в общеобразовательных школах союзных республик («Нужен творческий подход») / Д. Б. Кабалевский // Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984. – С. 38-42.
44. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский// Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984. – С. 4-37.
45. Кабкова, Е. П. Торжество почемучек: художественная культура для детей (книга для учителей и родителей) / Е. П. Кабкова. – М.: ИХО РАО, 2003. – 106 с.
46. Кабкова, Е. П. Развитие способности школьников к художественному обобщению на уроках искусства: Автореф. дис. ... док. пед. Наук / Е. П. Кабкова. – М. 2005. – 54 с.
47. Как научить играть на рояле. Первые шаги / сост. С. Грохотов. – М. Издательский дом «Классика XXI», 2006. – 220 с.
48. Карасева, М. Особенности изучения ладов, отличных от мажора и минора, в средних классах специальной музыкальной школы / М. Карасева //

- Современные методики музыкального воспитания: проблемы развития музыкальных способностей в классе сольфеджио Минск, 1994. С. 33 – 36.
49. Карасева, М. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха / М. Карасева. – М. 2009. – 360 с.
 50. Картавцева, М. Многоголосие в классе сольфеджио ДМШ: Методическое пособие / М. Картавцева. – М., 1972 – 109 с.
 51. Кирнарская, Д. К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / Д. К. Кирнарская. – М., 2003. – 368 с.
 52. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты - XXI век, 2004. - 496 с.
 53. Кирюшин, В. Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного звуковысотного музыкального слуха, мышления и памяти / В. Кирюшин. – М., 1992. – 60 с.
 54. Кодай, З. Венгерская народная песня / З. Кодай. - Будапешт, 1961. – 186 с.
 55. Кодай, З. Избранные статьи : [Пер. с венг.] / З. Кодай; [Предисл. И. Мартынова, с. 3-20. - М. : Сов. композитор, 1982. - 288 с.
 56. Кодай, З. Учебное пособие по сольфеджио. Вып. 1. 333 упражнения в чтении нот: Введ. в венг. нар. музыку / Вступ. ст., сост., ред. фортепиан. ред. В. Блока. - М. : Композитор, 1993. - 44 с
 57. Кодай, З. Учебное пособие по сольфеджио. Вып. 2. Пентатоническая музыка / Сост., вступ. ст. В. Блока. - М. : Композитор, 1993. - 96 с.
 58. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1 / ред. А. И. Пискунов (отв. редактор), И. Кирашка, Б. Куяла, Д. О. Лордкипанидзе, А. Чума - М.: Педагогика, 1982. - 656 с.
 59. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2 / ред. А. И. Пискунов (отв. редактор), И. Кирашка, Б. Куяла, Д. О. Лордкипанидзе, А. Чума. - М.: Педагогика, 1982. - 576 с.
 60. Котляревская-Крафт, М. А. Сольфеджио для 1-го класса детских музыкальных школ. / М. А. Котляревская-Крафт. - М–СПб: «Музыка», 1995. – 48 с.

61. Критская, Е. Д. Музыка. 1 кл. учебник для общеобразовательных организаций / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 80 с.
62. Критская, Е. Д. Музыка. 2 кл. учебник для общеобразовательных организаций / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 128 с.
63. Критская, Е. Д. Музыка. 3 кл. учебник для общеобразовательных организаций / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 128 с.
64. Критская, Е. Д. Музыка. 4 кл. учебник для общеобразовательных учреждений / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. М.: Просвещение, 2011. – 127 с.
65. Крунтяева, Т. С., Молокова Н.В. Словарь иностранных музыкальных терминов / Т. С. Крунтяева. – М.: Музыка, 2007. – 184 с.
66. Кустовский, Е. С. Потемкина Н. Пособие по изучению осмогласия современной московской традиции / Е. С. Кустовский. - М., 2006 – 76 с.
67. Кутузов, Б. Обиход знаменного пения. Всенощная, Литургия / Б. Кутузов. – 95 с.
68. Кюрегян, Т. С. Григорианский хорал / Т. С. Кюрегян, Ю. В. Москва, Ю. Н. Холопов. – М.: МГК имени П. И. Чайковского. – 2008. – 260 с.
69. Ливанова, Т. Н. История западноевропейской музыки до 1789 года В 2-х т. / Т. Н. Ливанова.— Т. 2. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Музыка, 1983. — 622 с.
70. Лозовая, И. Е. Столповой знаменный распев (вторая половина XV-XVII вв.). Формульная структура. Материалы к спецкурсу истории русской музыки XI– XVII вв. / И. Е. Лозовая. - М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2015. – 80 с.
71. Локшин, Д. Л. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе / Д. Л. Локшин. - М., 1957. – 296 с.

72. Лосев, А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев // Лосев А. Форма, стиль, выражение. М., 1995. С. 406 – 602.
73. Лядов, А. К. Песни русского народа в обработке для одного голоса и фортепиано / А. К. Лядов. - М.: Государственное музыкальное издательство 1959. – 384 с.
74. Макаренко, А. С. Избранные педагогические произведения. Статьи, лекции, выступления / А. С. Макаренко; под общей редакцией действительных членов Академии педагогических наук РСФСР Е. Н. Медынского и И. Ф. Свадовского – М.: Минпрос. РСФСР, 1946. – 303 с.
75. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 583 с.
76. Мартынов, И. И. Золтан Кодай / И. Мартынов. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Сов. композитор, 1983. - 232 с.
77. Масленкова, Л. М. Интенсивный курс сольфеджио: Методическое пособие для педагогов /Л. М. Масленкова. - СПб.: «Союз художников», 2003. – 175 с.
78. Массовая культура: учебное пособие для вузов / Захаров А.В., Акопян К.З., Кагарлицкая С.Я. [и др.]/ под ред. Акопяна К.З. – Альфа-М, 2004. – 304 с.
79. Медушевский, В. Религиозная природа музыкального слуха / В. Медушевский // Nomomusicus: Альманах музыкальной психологии '95. М., 1995. С. 8-16.
80. Мейендорф, И. Ф. О литургическом восприятии пространства и времени [Электронный ресурс] / И. Ф. Мейендорф // Литургия, архитектура и искусство византийского мира: Труды XVIII Международного конгресса византинистов (Москва, 8–15 августа 1991 г.) и другие материалы, посвященные памяти о. Иоанна Мейендорфа / под ред. К. К. Акентьева. СПб.: Византинороссика, 1995. С. 1–10.
URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Mejendorf/pashalnaja-tajna-stati-po-bogosloviyu/11 (Дата обращения: 15. 05. 2017.)

81. Миропольский, С. И. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе / С. И. Миропольский. - СПб, 1882. – 252 с.
82. Модальность [Электронный ресурс] // Музыкальный энциклопедический словарь /ред. Ю. Келдыш. М. 1990 URL: <http://www.music-dic.ru/html-music-keld/m/4471.html> (Дата обращения: 15. 05. 2017.)
83. Москва, Ю. В. Францисканская традиция мессы. Модальность григорианского хорала: Монография /Ю. В. Москва. – М.: МГК имени П. И. Чайковского, 2007. – 496 с.
84. Музыкальное воспитание в странах социализма: сборник статей / сост. И вступит. статья А. Л. Островского. – М., 1975. – 245 с.
85. Музыкально-теоретические системы: учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов / Ю. Н. Холопов, Л. В. Кириллина, Т. С. Кюрегян и др. – М., 2006. – 632 с.
86. Мясоедов, А. Н. Учебник гармонии для регентов / А. Н. Мясоедов; 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ПСТГУ, 2009. – 240 с.
87. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия /Е. В. Назайкинский. - М., 1972. – 384 с.
88. Наumenко, Т. И. Искусство. Музыка. 5 кл.:учебник / Т. И. Наumenко, В. В. Алеев. 3-е изд. –М.: Дрофа, 2014. –191 с.
89. Наumenко, Т. И. Искусство. Музыка. 6 кл.:учебник. / Т. И. Наumenко, В. В. Алеев. - М.: Дрофа, 2013. –160 с.
90. Наumenко, Т. И. Искусство. Музыка. 7 кл.:учебник. / Т. И. Наumenко, В. В. Алеев. - М.: Дрофа, 2014. –176 с.
91. Наumenко, Т. И. Искусство. Музыка. 8 кл.:учебник. / Т. И. Наumenко, В. В. Алеев. 11-е изд. –М.: Дрофа, 2012. –141 с.
92. Наumenко, Т. И. Искусство. Музыка. 9 кл.:учебник. / Т. И. Наumenко, В. В. Алеев. 3-е изд. –М.: Дрофа, 2012. –144 с.
93. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. / Г. Г. Нейгауз. - М., 1958. – 300 с.

94. Одоевский, В. Р. Музыкально-литературное наследие. Сборник. / В. Р. Одоевский. - М.: Государственное музыкальное издательство, 1956. — 723 с.
95. Осколова, Е. Л. Сольфеджио: В 2 ч., / Е. Л. Осколова. - Ч. 1. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. — 208 с.
96. Осколова, Е.Л. Сольфеджио: В 2 ч., / Е. Л. Осколова. - Ч. 2. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. — 224 с.
97. Пеев, И. Болгарский метод «Столбица» Б. Тричкова / И. Пеев, С. Кристева // Вопросы методики воспитания слуха. Л., 1966. С. 108 – 135.
98. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. Т.1. - М.: Педагогика, 1981. - 336 с.
99. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. Т.2. - М.: Педагогика, 1981. - 416 с.
100. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка 1 – 8 классы. Под руководством Д. Б. Кабалевского. 3-е изд. М.: Просвещение, 2006. — 225 с.
101. Рокитянская, Т. А. Воспитание звуком. Музыкальные занятия от 3 до 9 лет / Т. А. Рокитянская. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство «Национальное образование», 2015. — 176 с.
102. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. /С. Л. Рубинштейн. - СПб.: «Питер», 2000 — 712 с.
103. Руссо, Ж.-Ж. О причинах неравенства // Философия: Хрестоматия / Сост. П.С. Гуревич. М.: Гардарики, 2002. - С. 221-224.
104. Руссо, Ж.-Ж. «Эмиль» или «О воспитании» // Завьялов Н.Н. Педагогическая хрестоматия. — М., 1908. С. 124-193.
105. Сени, Э. Дисциплина сольфеджио и ее роль в музыкальном воспитании // Музыкальное воспитание в странах социализма / Сост. и вступ. статья, с. 3-25, А. Л. Островского. - Л., 1975. С. 75 – 119.
106. Сергеева, Г. П. Музыка. Рабочие программы. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. 1 – 4 классы: пособие для учителей

- общеобразовательных организаций / Г. П. Сергеева. 6-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 64 с.
107. Сергеева, Г. П. Музыка. 5 кл. учебник для общеобразовательных организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.
 108. Сергеева, Г. П. Музыка. 6 кл. учебник для общеобразовательных организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 168 с.
 109. Сергеева, Г. П. Музыка. 7 кл. учебник для общеобразовательных организаций / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 159 с.
 110. Сергеева, Г. П. Музыка. 5-7 классы. Искусство. 8-9 классы. Сборник рабочих программ. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, И. Э. Кашекова. – М.: Просвещение, 2011. – 104 с.
 111. Система детского музыкального воспитания К. Орфа. / под ред. Л. А. Баренбойма. Л., «Музыка», 1970 – 74 с.
 112. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка [Электронный ресурс] / ред. Чудинов А. Н. – СПб.: Издательство Губинского В. И., 1910. URL: <http://www.inslov.ru/> (Дата обращения: 24. 03. 2016.)
 113. Сохор, А. Н. Интонация [Электронный ресурс] / А. Н. Сохор // Музыкальная энциклопедия URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/3185/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F (Дата обращения: 30.04.2017.)
 114. Станиславский, К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М. – Л., 1951. – 462 с.

115. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. - Л-М.: АПН РСФСР, 1947. – 336 с.
116. Тюлин, Ю. Натуральные и альтерационные лады / Ю. Тюлин. -М.: Музыка, 1971. - 109 с.
117. Уткин, А. С. Из истории органной педагогики за рубежом // Инновационные процессы в музыкальном образовании XXI века: сборник материалов международной научно-практической конференции / Ред. коллегия: Е. А. Бодина, Е. Г. Артемова. – М.: МГПУ, 2014. С. 58 – 64.
118. Уткин, А. С. Концепции З. Кодая и Д. Б. Кабалевского: два взгляда на музыкальное воспитание. // Мир науки, культуры, образования. Международный научный журнал / гл. ред. А. В. Петров. - 2016., N 4. – С. 77 – 80.
119. Уткин, А. С. О наследии З. Кодая: метод или концепция? // Музыкальная культура и образование: теория, история, практика: сборник материалов научно-практической конференции. Вып. 2 / Ред. Коллегия: Е. А. Бодина, Е. Г. Артемова. – М.: МГПУ, 2016. С. 83 – 87.
120. Уткин, А. С. Принципы музыкального воспитания З. Кодая: взгляд из XXI века. [Электронный ресурс] // Бюллетень науки и практики: научный журнал /ред. Е. С. Овечкина. - 2016, N 7. С. 315 – 318. URL: <http://www.bulletennauki.com/utkin>(Дата обращения: 3. 09. 2016.).
121. Уткин, А. С. Пути развития музыкального образования в Венгрии: концепция З. Кодая // Международный научный журнал «Символ науки» / ред. Е. В. Агафонова. – Уфа: ООО «Омега Сайнс», 2015. №6. С. 301 – 304.
122. Уткин, А. С. Формирование национальной школы воспитания музыканта (на материале учебника Г. Лехотки «Методика обучения игре на органе») // Инновационные процессы в музыкальном образовании XXI века: сборник материалов международной научно-практической конференции / Ред. коллегия: Е. А. Бодина, Е. Г. Артемова. – М.: МГПУ, 2014. С. 127 – 132.
123. Уткин, А. С. Музыкальное образование в современной Венгрии: развитие идей З. Кодая в методике Й. Адама [Электронный ресурс]/ А. С. Уткин //

- Сетевой электронный научный журнал «Педагогика искусства». - 2016. - № 4. - С. 176-182. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/utkin_176-179.pdf (Дата обращения: 31. 08. 2018.)
124. Уткин, А. С., Циркова, Т. С. Педагогические идеи Кодая и Штайнера: общность и различия [Электронный ресурс] // Среднее профессиональное образование /гл. ред. А. А. Скамницкий – 2018. - №5. - С. 58-62. URL: http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2018/SPO_5_2018.pdf
 125. Уткин, А. С. Современные тенденции музыкального образования в Венгрии: метод кооперативного обучения [Электронный ресурс] // Бюллетень науки и практики / ред. Е. С. Овечкина. – 2017. -№ 12.- С. 529-533.URL:<http://www.bulletennauki.com/utkin-as> (Дата обращения: 31. 08. 2018.)
 126. Учебный обиход церковного пения. Осмогласник. Часть 1. (Гласы 1 – 4), Днепропетровск: Престиж – 77 с.
 127. Учебный обиход церковного пения. Осмогласник. Часть 2. (Гласы 5 – 8), Днепропетровск: Престиж – 65 с.
 128. Хайнер, Е. Стать музыкантом? - Легко. [Электронный ресурс] URL. - <http://kurdyumov.ru/esse/music/music00.php> (Дата обращения: 27. 03. 2013).
 129. Хайновская, Т. А. Основные тенденции современного венгерского музыкального образования // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова /ред. В. В. Груздев. - 2006 №2. С. 87-91.
 130. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: Пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий / Г. М. Цыпин. – М.: Фирма «Интерпракс», 1994. – 373 с.
 131. Чесноков, П. Г. Хор и управление им. / П. Г. Чесноков. - М., 1961. – 241 с.
 132. Чустова, Л. И. Гимнастика музыкального слуха: Учеб. пособие по сольфеджио для детских муз. школ и детских школ искусств / Л. И. Чустова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 168 с.

133. Шеломов, Б. И. Детское музыкальное творчество на русской народной основе / Б. И. Шеломов. - СПб.: Композитор, 2010. – 256 с.
134. Шендерович, Е. М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога /Е. М. Шендерович. – М.: Музыка, 1996. – 206 с.
135. Школа игры на фортепиано / Под общей редакцией А. Николаева / Сост. Николаев А., Натансон А., Рощина Л. – М.: Музыка, 2009. – 199 с.
136. Штейнер, Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Р. Штейнер; пер. с нем. Д. Виноградов. – М.: «Парсифаль» (Московский Центр вальдорфской педагогики), 1994. – 80 с.
137. Штайнер, Р. Духовно-научные основы педагогики / Р. Штайнер; пер. с нем. О. Каплина. – Ереван: Лонгин, 2014. – 160 с.
138. Шуман, Р. Жизненные правила музыканта. // Избранные статьи о музыке. /Р. Шуман, Ред., вступ. статья и примеч. Д. В. Житомирского. - М.: Музгиз, 1956. – 360 с.
139. Щуров В. М. Жанры русского музыкального фольклора / В. М. Щуров. - Кн.1 М.: Музыка, 2007. — 401 с.
140. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Эльконин. – 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 383 с.
141. Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. - М.: Педагогика, 1989. — 416 с.
142. A Kodály-módszer az UNESCO szellemi kulturális örökség listáján [Электронный ресурс] // Ritmus és hang, 2016. URL: http://ritmuseshang.blog.hu/2016/12/03/a_kodaly_modszer_az_unesco_szellemi_kulturalis_orokseg_listajan (Дата обращения: 10. 02. 2017.)

143. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet // Magyar Közlöny. Magyarország hivatalos lapja. Vol. 66, 2012. – P. 10635 – 10848.
144. A Nemzeti Zenede / Tari L., Iványi-Papp M., Sz. Farkas M./ Budapest: LFZE Tanárképző Intézete, 2005. – 380 p.
145. A tanórai és tanórán kívüli foglalkozások helyi tanterve. [Электронный ресурс]. Budapest, Marczibányi téri Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola, Gimnázium és Zenei Alapfokú Művészeti Iskola, 2013. – 1972 p. URL: http://www.kodaly-bp.sulinet.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=133&catid=44&Itemid=101 (Дата обращения: 29. 09. 2016.)
146. Ádám J. Módszeres énektanítás. Budapest: Országos Köznevelési Tanács, 1944. – 319 p.
147. Ádám J., Kodály Z. Énekes Könyv. A 2. osztály számára. Az 1948. évi első kiadás reprint kiadása, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. – 72 p.
148. Ádám J., Kodály Z. Énekes Könyv. A 3. osztály számára. Az 1948. évi első kiadás reprint kiadása, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. – 96 p.
149. Ádám J., Kodály Z. Énekes Könyv. A 4. osztály számára. Az 1948. évi első kiadás reprint kiadása, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003. – 112 p..
150. Ádám J., Kodály Z. Énekes Könyv. A 6. osztály számára. Az 1948. évi első kiadás reprint kiadása, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. – 109 p.
151. Ádám J., Kodály Z. Énekes Könyv. A 7. osztály számára. Az 1948. évi első kiadás reprint kiadása, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. – 112 p..
152. Ádám J., Kodály Z. Énekes Könyv. A 8. osztály számára. Az 1948. évi első kiadás reprint kiadása, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. – 111 p.
153. Ádám J., Kodály Z. Énekes Könyv. Az 1. osztály számára. Az 1948. évi első kiadás reprint kiadása, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995. – 72 p.
154. Ádám J., Kodály Z. Énekes Könyv. Az 5. osztály számára. Az 1948. évi első kiadás reprint kiadása, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. – 112 p.

155. Albert G., Dr. A nevelés elméleti és történeti alapjai [Электронный ресурс]. Kaposvári Egyetem, 2011. URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/albert_gabor/3letreform_s_reformpedaggia.html (Дата обращения: 30. 08. 2017.)
156. Bakó B., Simon K. Kooperatív tanulás. Segédlet a kompetencia alapú pedagógusképzés módszertan megújulásához, Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, 2010. – 81 p.
157. Balás E., Kontra I. A zenei köznevelés történetéből. Dokumentumol és pedagógus portrék a XX. század második feléből. Kecskemét: Kodály Intézet, 2005. – 216 p.
158. Bartalus I. Éneklő ÁBC népiskolák számára. Harmadik évfolyam. Budapest, Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Ministerium, 1880. – 72 p.
159. Bartalus I. Ének-tanító vezérkönyv népiskolai tanítók számára, Buda: Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, 1871. – 292 p.
160. Bartók B., Kodály Z. Magyar népdalok. Budapest, 1906. – 28 p.
161. Benedekfi I., Buzás Zs. A hangszerstanulás lehetséges transzferhatásai [Электронный ресурс] // Parlando, 2016. Vol. 1. – 12 p. URL: http://www.parlando.hu/2016/2016-1/Benedekfi_Istvan_Buzas_Zsuzsa.pdf (Дата обращения: 22. 08. 2017.)
162. Bertalotti A. M. Solfeggi a canto e alto. Dati alle Stampe per comodo delli putti delle scuole pie di Bologna. Bologna, Stamperia di Lelio dalla Volpe, 1744. – 59 p.
163. Boreczky Á., Fenyves M. Az Orkesztikai Iskola megszületése és az első évek [Электронный ресурс] // NASZ, 2015, N 18. URL: http://mek.oszk.hu/14600/14688/pdf/14688_17.pdf (Дата обращения: 22. 09. 2016.) – 15 p.
164. Bornemisza P. Énekek három rendbe. Budapest: Akadémia kiadó, 1964. – 697 p.
165. Bruckner É. Egy elfelejtett magyar elit iskola: a késmárki Líceum [Электронныйресурс] // Polgári Szemle, 2016. Vol. 12, N 4-6 URL: <https://polgariszemle.hu/archivum/135-2016-december-12-evfolyam-4-6->

[szam/tortenelem-hagyomanyok/860-egy-elfelejtett-magyar-elit-iskola-a-kesmarki-liceum](http://www.parlando.hu/2013/2013-2/2013-2-04-Buzas.htm)

166. Búzás Zs. Kodály Zoltán pedagógiai célú zeneműveinek felhasználása a zeneművészeti szakközépiskolában [Электронный ресурс] // Parlando, 2013, N 2. URL: <http://www.parlando.hu/2013/2013-2/2013-2-04-Buzas.htm> (Дата обращения: 24. 08. 2016.)
167. Danbóvári J. Lavotta János helye, szerepe a magyar zenepedagógiában. // Részletek az egészhez. Tanulmányok a XIX. És a XX. sz. magyar zenéjéről. Emlékkönyv a 80 éves Bónis Ferenc tiszteletére. Argumentum kiadó: Kodály Zoltán archívum, 2012. P. 72 – 87.
168. Dénes László. A lapról-olvasás tehetsége, kialakítása és alapvető technikái // Parlando. Zenepedagógiai folyóirat. [Электронный ресурс] URL. - <http://www.parlando.hu/Laprololvas001.htm> (Дата обращения: 27. 02. 2013).
169. Deszpot G. Zenei átváltozás. Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia [Электронный ресурс] // Parlando, 2009. N. 6. URL: <http://www.parlando.hu/2009-6-02-03-Kokas-Klara-1.htm> (Дата обращения: 22. 08. 2017.)
170. Dienes V. A zenei alkotás és hatás lélektanáról. Budapest Deutsch Zsigmond és Társa Könyvkereskedése, 1906. – 24 p.
171. Dienes V., Dienes G. Orkesztika – mozdulatrendszer. Budapest: Planétás, 1996. – 163 p.
172. Dobszay L. Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról. Kecskemét: LFZE Kodály Intézete, 2009. – 144 p.
173. Dobszay L., Szabó H. Ének-zene az általános iskola szakosított tantervű 6. osztálya számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985. – 183 p.
174. Dobszay L., Szabó H. Ének-zene az általános iskola szakosított tantervű 7. osztálya számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986. – 206 p.
175. Dolinszky M. Kodály pedagógiájának gyökerei. [Электронный ресурс.] // Parlando. 2007, N 6.URL:

- <http://www.parlando.hu/DOLINSZKY%20MIKLOS.htm> (Дата обращения: 19. 08. 2016.)
176. Emelt szintű ének-zene helyi tanterv 1 – 8. osztály. [Электронный ресурс] Érd, Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola. – 66 p. URL.: www.erd.hu (Дата обращения: 29. 09. 2016.)
 177. Ének-zene gimnáziumi kerettanterv. [Электронный ресурс] Budapest, OFI. 2012. – 52 p. URL: www.ofi.hu (Дата обращения: 29. 09. 2016.)
 178. Eöszé L. Kodály Zoltán, a zeneszerzés tanára. // Parlando. 2007, N 6. P. 31 – 35.
 179. Erős Istvánné. Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály filozófia. // Zenei konferenciák előadásai. Tanulmányi kötet. Szeged: SZTE JGYTFK Ének-zene Tanszék, 2003. – p. 8 – 12.
 180. Fehér A., Dr. A Kodály-módszer [Электронный ресурс] // Parlando, 2012, №6. URL: <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-08-Feher.htm> (Дата обращения: 25. 03. 2016.)
 181. Felkerült a Kodály-módszer az UNESCO listájára [Электронный ресурс] // MTI URL: <https://mno.hu/grund/felkerult-a-kodaly-modszer-az-unesco-listajara-1374495> (Дата обращения: 10. 02. 2017.)
 182. Felméri L. Az iskolázás jelene Angolországban. A vallás és közokt. Miniszterhez intézett jelentés, I. Budapest, 1881 – 28 p.
 183. Feuer Mária. Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. // Muzsika, Budapest, 1980. – Vol. 23. N 4. P. 1–8.
 184. Forrai K. Ének a bölcsődében. Budapest: Editio Musica, 1992 – 135 p.
 185. Forrai K. Ének az óvodában. Budapest: Editio Musica, 1992. – 288 p.
 186. Gönczy L. Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. // Magyar pedagógia. Vol. 109, №2, 2009. – p. 169 – 185.
 187. Gönczy L. Szembenézni a tényekkel. Gonda János: A populáris zene antológiája. Tanári segédkönyv az iskolai ének- és zeneiskolai oktatáshoz – recenzió. // Muzsika, 1993. – Vol. 36. N 3. P. 47–48.
 188. Gönczy L. Kodályországa – az eltékozolt lehetőségek országa. // Parlando, 2008, Vol. 2. P. 28–31.

189. Gráf Zs. Kodály kulcsot adott a kezünkbe. [Электронный ресурс] URL: <http://valasz.hu/kultura/kodaly-kulcsot-adott-a-kezunkbe-71222>
190. Hámosi József. Az emberi agy és a zene. // Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete. Budapest: Magyar Zenei Tanács, 2002. – P. 40–42.
191. Hofecker Imre. A magyar Zene-Oktatás története. Budapest, Bagó Márton és fia, 1886. – 30 p.
192. Ittész M. Szabó Helga, a kutató zenepedagógus (1933 – 2011) [Электронный ресурс] // Parlando, 2011, Vol. 4. URL: <http://www.parlando.hu/2011/2011-4/2011-4-07.htm> (Дата обращения: 17. 06. 2017.)
193. Janurik M. Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon // Magyar Pedagógia, 2007. Vol. 107. N. 4. P. 295–320.
194. Janurik M. Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? // Új Pedagógiai Szemle, 2009, N. 7. P. 47–64.
195. Janurik M. Józsa K. A zenei képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel – egy három hónapos zeneifejlesztő kísérlet eredményei. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.) // Új kutatások a neveléstudományokban 2011. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 2012. P. 63–80.
196. Janurik M., Józsa K. Zene és tanulás [Электронный ресурс] // Parlando, 2017, Vol. 2. URL: http://www.parlando.hu/2017/2017-2/Janurik_Jozsa.pdf (Дата обращения: 22. 08. 2017.)
197. Janurik M., Pethő V. Flow-élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf iskolák összehasonlító elemzése. Magyar Pedagógia, 2009. Vol. 109, N. 3. P. 193 – 226.
198. Kacsóh P. Az elemi iskolai énektanítás pedagógiája. Segédkönyv a tanító részére. Budapest. Rózsavölgyi, 1928. – 268 p.
199. Kacsóh P. Az iskolai karénektanítás paedagógiája Bp., Rozsnyai, 1910. – 101 p.
200. Kenesei É., Dr. A kisgyermek zenei nevelésének módszerei. [Электронный ресурс] // Parlando, 2012, №4. URL: <http://www.parlando.hu/2012/2012-4/2012-4-04-Kenesei.htm> (Дата обращения: 25. 03. 2016.)

201. Képes magyar zenetörténet / Kárpáti János / Rózsavölgyi & Tsa., 2004. – 304 p.
202. Keszler Lőrinc, Dr. Zenei alapismeretek. Iskolai és magánhasználatra. – Athenaeum kiadó, 2000. – 264 p.
203. Király Zs. A Kodály-módszer históriája. [Электронный ресурс] // Parlando, 2012, №5. URL: <http://www.parlando.hu/2012/2012-5/2012-5-07-Kiraly.htm> (Дата обращения: 25. 03. 2016.)
204. Király K. Ének-zene 10. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2016. – 176 p.
205. Király K. Ének-zene 5. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2016. – 104 p.
206. Király K. Ének-zene 6. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2016. – 112 p.
207. Király K. Ének-zene 7. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2016. – 128 p.
208. Király K. Ének-zene 8. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2016. – 136 p.
209. Király K. Ének-zene 9. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2016. – 184 p.
210. Kiss Á. Magyar gyermekjáték gyűjtemény. Budapest, 1891. – 568 p.
211. Kodály Zoltán // Magyar Nagylexikon. XI. Budapest: Magyar Nagylexikon Kiadó, 2000. P. 165 – 166.
212. Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciója. [Электронный ресурс] URL: http://kodaly.hu/hu/kodaly_zoltan/koncepcio (Дата обращения: 7. 02. 2017)
213. Kodály Z. 15 kétszólamú énekgyakorlat. Editio Musica Budapest, 1961. – 16 p.
214. Kodály Z. 22 kétszólamú énekgyakorlat. Editio Musica Budapest, 1965. – 44 p.
215. Kodály Z. 33 kétszólamú énekgyakorlat. Editio Musica Budapest, 1955. – 28 p.
216. Kodály Z. 333 olvasógyakorlat- Bevezető a magyar népzenebe. Kottás-betűs kiadás. Bp.: Editio Musica. 1943. – 64 p. (reprint)
217. Kodály Z. 44 kétszólamú énekgyakorlat. Editio Musica Budapest, 1955. – 56 p.
218. Kodály Z. 55 kétszólamú énekgyakorlat. Editio Musica Budapest, 1954. – 48 p.
219. Kodály Z. 66 kétszólamú énekgyakorlat. Editio Musica Budapest, 1963. – 56 p.
220. Kodály Z. 77 kétszólamú énekgyakorlat. Editio Musica Budapest, 2014. – 72 p.
221. Kodály Z. A népdal szerepe a zenei nevelésben. [Электронный ресурс] 1966URL: http://kodaly.hu/hu/kodaly_zoltan/koncepcio (Дата обращения: 14. 05. 2017.)
222. Kodály Z. A zene mindenkié. Budapest: Zeneműkiadó, 1975. – 288 p

223. Kodály Z. Énekeljünk tisztán, Editio Musica Budapest, 1959. – 16 p.
224. Kodály Z. Kell-e szolfézs a Zeneművészeti Főiskolán? // Magyar Zene, Vol. I. N 6, 1965.
225. Kodály Z. Ötfokú zene, I. 100 magyar népdal. Editio Musica Budapest, 2013. – 36 p.
226. Kodály Z. Ötfokú zene, II. 100 kis induló. Editio Musica Budapest, 1958. – 44 p.
227. Kodály Z. Ötfokú zene, III. 100 mari dallam. Editio Musica Budapest, 1961. – 36 p.
228. Kodály Z. Ötfokú zene, IV. 140 csuvas dallam. Editio Musica Budapest, 1962. – 52 p.
229. Kodály Z. Tricinia. 28 háromszólamú énekgyakorlat. Editio Musica Budapest, 2012. – 44 p.
230. Kodály Z. Visszatekintés I. Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok / szerk. Bonis F. - Zeneműkiadó, Budapest, 2007. – 1704 p.
231. Kodály Z., Kerényi Gy. Iskolai énekgyűjtemény. 11 – 14 éves tanulóknak. Budapest, Országos Köznevelési Tanács, 1944. – 294 p.
232. Kodály Z., Kerényi Gy. Iskolai énekgyűjtemény. 6 – 10 éves tanulóknak. Budapest, Országos Köznevelési Tanács, 1943. – 234 p.
233. Kodály Z. Bicinia Hungarica. Bevezető a kétszólamú éneklésbe. Revideált kiadás. III. Editio Musica Budapest, 2003. – 36 p.
234. Kodály Z. Bicinia Hungarica. Bevezető a kétszólamú éneklésbe. Revideált kiadás. II. Editio Musica Budapest, 2002. – 34 p.
235. Kodály Z. Bicinia Hungarica. Bevezető a kétszólamú éneklésbe. Revideált kiadás. I. Editio Musica Budapest, 2014. – 44 p.
236. Kodály Z. Bicinia Hungarica. Bevezető a kétszólamú éneklésbe. Revideált kiadás. IV. Editio Musica Budapest, 2002. – 52 p.
237. Kokas Klára. Képességfejlesztés zenei neveléssel. Budapest: Zeneműkiadó, 1972 – 116 p.
238. Kokas K. A zene felemeli a kezeimet. Bp. Akadémia, 1992. – 208 p.
239. Kokas K. Amerikában tanítottam. Bp. Zeneműkiadó, 1978. – 136 p.

240. Kokas K. Gyermekek originális kifejezési formái zenéhez. Kodály szeminárium. – 24 p.
241. Kokas K. Megfésültem a felhőket. Gyermekem zenékbe bújó történetei. Bp.: Agape életöröm alapítvány, 2012. – 160 p.
242. Kokas K. Öröm, bűvös égi szikra. Bp. Akkord, 1998. – 1998.
243. Konta I. Zsolnai A. A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. – 117 p.
244. Kroó Gy., Feuer M. Vita a zenepedagógiáról. Budapest: Zeneműkiadó, 1972. – 206 p.
245. Kusz Erzsébet. «...A zenepedagógusok elszörnyülködésére» Dohányi Ernő és a lapról olvasás. // Parlando. Zenepedagógiai folyóirat. 2012 №2 [Электронный ресурс] URL. - <http://www.parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-07.htm> (Дата обращения: 27. 02. 2013).
246. Külföld előbbre jár a Kodály-módszerben // Hírósvény [Электронный ресурс] URL. – <http://hirosveny.hu/hirek/kulfold-elobbre-jar-kodaly-modszerben> (Дата обращения: 10.02.2017.)
247. L. Nagy K., Dr. Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. [Электронный ресурс] // Parlando, 2012, №6. URL: <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-10-LNagy.htm> (Дата обращения: 25. 03. 2016.)
248. Laczó Z. The Non-Musical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence? // Bulletin of the Council for Research in Music Education, 1985. – Vol. 85, P. 109–118.
249. Lakatos Ágnes. Lapról éneklés. Budapest NSZFI, 2008. – 21 p.
250. Lantos R., Lukin L. NT-11167 Ének-zene 1. Tanmenetjavaslat. [Электронный ресурс] Budapest, OFI. – 17 p. URL: www.ofi.hu (Дата обращения: 29. 09. 2016.)
251. Lassúné Ruskó R. Ének-zene 1. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2016. – 80 p.
252. Lassúné Ruskó R. Ének-zene 2. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2016. – 80 p.
253. Lassúné Ruskó R. Ének-zene 3. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2015. – 88 p.

254. Lassúné Ruskó R. Ének-zene 4. Tankönyv. Szeged: Mozaik, 2016. – 128 p.
255. M. Dietrich H. Forrai Katalinra emlékezünk // Parlando, 2015. Vol. 1 URL: <http://www.parlando.hu/2015/2015-1/DietrichHelga-FORRAI-KATALIN.htm>
256. Magyar ortodox énekeskönyv I. /Szerk. Bilku Marina./ Magyar Ortodox egyházmegye, Budapest, 2014. – 528 p.
257. Nezvald A. A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban // Képzés és Gyakorlat, 2012. Vol. 10, N. 4 – 3. P. 117 – 123.
258. NT-11567 Ének-zene 5. Tanmenetjavaslat. [Электронный ресурс] Budapest, OFI. – 4 p. URL: www.ofi.hu (Дата обращения: 29. 09. 2016.)
259. Orbán J. Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése. [Электронный ресурс], 2009. URL: http://janus.ttk.ptt.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html (Дата обращения: 28.08.2017.)
260. Pécsi G., Uzsalyné Pécsi R. Énektár 2. A Kulcs a muzsikához c. tankönyv melléklete, ötödik kiadás. Pécs, Kulcs a muzsikához kiadó, 2002. – 292 p.
261. Pécsi G., Uzsalyné Pécsi R. Ének-Zene-Kultúra. A gimnáziumok, a szakközép- és szakiskolák 9 – 10. Évfolyam számára. Pécs, Kulcs a muzsikához kiadó, 2011. – 290 p.
262. Pék Gy. Flow, a tökéletes élmény. Személyiséglélektan III. [Электронный ресурс] 2008. URL: http://psycho.unideb.hu/munkatarsak/pek_gyozo/targyak/SZEM_III_2.ea_flow.pdf(Дата обращения: 17. 08. 2017.)
263. Péter K. Comenius magyarországi elképzeléseiről. A Sermo secretus és a Gentis felicitas [Электронный ресурс] // Egyháztörténeti szemle. Miskolc, 2006. №. 2. URL: <http://www.uni-miskolc.hu/~egyhtort/cikkek/pk-comenius-sermo.htm>(Дата обращения: 24. 03. 2016.)
264. Pethő V. Kodály zenepedagógiájának életreform elemei. [Электронный ресурс] // Parlando, 2012, №6. URL: <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-07-Petho.htm>(Дата обращения: 25. 03. 2016.)

265. Pukánszky B. Tehetségmentés és életreform: Tarhos példája [Электронный ресурс]. Szeged, 2013. URL: <https://www.slideshare.net/pukanszkybela/puknszky-bla-tehetsgments-s-letreform-tarhos> (Дата обращения: 30. 08. 2017.)
266. Rákai Zs. Ádám Jenő [Электронный ресурс] // Nagy elődök. LFZE honlapja. URL: http://lfze.hu/hu/nagy-elodok/-/asset_publisher/HVHn5fqOrfp7/content/adam-jeno/10192;jsessionid=FD432B499857DA70CE25000B56C42DC7
267. Sapszon F. Kodály Zoltán és a Musica Sacra. [Электронный ресурс.] // Parlando. 2016, N 2. URL: http://www.parlando.hu/2016/2016-2/Sapszon_Ferenc-Kodaly.pdf - 12 p. (Дата обращения: 19. 08. 2016.)
268. Stipkovits F. A Kodály-koncepció helyzete a mai magyar oktatásban. [Электронный ресурс] // Parlando, 2012, №6. URL: <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-03-Stipkovits3.htm> (Дата обращения: 25. 03. 2016.)
269. Stipkovits F. Kodály-koncepció kialakulásának történelmi háttere. [Электронный ресурс] // Parlando, 2012, №6. URL: <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-02-Stipkovits2.htm> (Дата обращения: 25. 03. 2016.)
270. Szabó Cs. A Kodály-módszer nemzetközi térhódítása [Электронный ресурс] // Elektronikus Periodika Arhívum és Adatbázis URL: http://epa.oszk.hu/00400/00458/00448/pdf/EPA00458_Korunk_1974_10_1070_1_074.pdf (Дата обращения: 10. 02. 2017)
271. Szabó H. A magyar énektanítás kálváriája. Budapest, 1989. – 152 p.
272. Szabó H. Első énekeskönyvem. Emelt szintű tankönyv az általános iskola 1. Osztálya számára. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993. – 132 p.
273. Szabó H. Énekes improvizáció az iskolában I. Pentatónia. Budapest: Zeneműkiadó. 1976. – 112 p.
274. Szabó H. Énekes improvizáció az iskolában III. Díszítés és többszólamúság. Budapest: Zeneműkiadó. 1980. – 180 p.

275. Szabó H. Énekeskönyv az általános iskola ének-zene tagozatos 2. osztálya számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1981. – 159 p.
276. Szabó H. Ének-zene az általános iskola szakosított tantervű 3. osztálya számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1982. – 165 p.
277. Szabó H. Ének-zene az általános iskola szakosított tantervű 4. osztálya számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1983. – 191 p.
278. Szabó H. Ének-zene az általános iskola szakosított tantervű 8. osztálya számára. Budapest, Tankönyvkiadó, 1988. – 222 p.
279. Szabó H. Ének-zene. Emelt szintű tankönyv az általános iskola 5. osztálya számára. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013. – 208 p.
280. Szabó H. Útmutató Kodály Zoltán – Ádám Jenő Általános iskolai tankönyvsorozatahoz. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994. – 132 p.
281. Szávai M. Előszó helyett: Zeneiskoláink történetének vázlata // Veszprémi L. Zongora-oktatásunk története. Budapest, Zeneműkiadó, 1976. – p. 5 – 40
282. Székely M. Ádám Jenő élete és munkássága. Bp.: Püski, 2000. – 160 p.
283. Személyes emlékek Kodályról. Kerekasztal beszélgetés. // Zs. Polyák, Gy. Köteles, K. Márkusné Natter-Nad, Vol. 2017, N2, P. 10-29. URL: http://epa.oszk.hu/03000/03026/00032/pdf/EPA03026_kodalytarsasag_2017_2_010-029.pdf
284. Szokolay S. Ádám Jenő [Электронный ресурс] // Kislexikon. URL: http://www.kislexikon.hu/adam_jen.html
285. Szőnyi E. A zenei írás-olvasás módszertana. I. Budapest: Zeneműkiadó, 1965. – 88 p.
286. Szőnyi E. Kodály's Principles in Practice An Approach to Music Education through the Kodály Method. Editio Musica Budapest, 2012. – 88 p.
287. Szőnyi E. Kodály Zoltán nevelési eszméi. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986 – 98 p.
288. Szőnyi E. Kodály Zoltán tanári Szőnyi Erzsébet: Kodály Zoltán tanári egyénisége, nevelési koncepciójának hazai és nemzetközi elterjedése // Debreceni szemle, 2008. N 3. P. 368 – 374.

289. Sztankó B. Daloskönyv a népiskolák I – III. Osztályai számára. Bp., 1890. – 200 p.
290. Sztankó B. Tájékoztató a Daloskönyvhöz – az 1890. Tantervhez alkalmazva. Budapest, 1927. – 200 p.
291. Sztojanovics J. Az elemi iskolai énektanítás pedagógiája. Budapest, 1912. – 112 p.
292. Sztojanovics J. Elméleti és gyakorlati Énektan kizárólag polgári leány- és felsőbb leányiskolák számára. Budapest, 1902. - 154 p.
293. Turmezeyné H. E., Máth J., Balogh L.. Zenei képességek és iskolai fejlesztés. // Magyar Pedagógia, 2005. – Vol. 105. N 2., P. 207–236.
294. Turmezeyné Heller E. A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az énekzene órákon [Электронныйресурс], 2009. URL: <http://www.parlando.hu/2014/2014-6/Turmezeyne.htm> (Дата обращения: 28. 08. 2017.)
295. Udvari K. Nemesszeghyné Szentkirályi Márta Ilona Emlékére (1923-1973) 2018, N3. URL: http://www.parlando.hu/2018/2018-3/Nemesszeghyne_Szentkiralyi_Marta.htm
296. Utkin A. Kodály Oroszországban: Szolfézsztanítás egy amatőr egyházi kórusban [Электронныйресурс] // Parlando Zenepedagógiai folyóirat. (A Magyar Zeneművészek és Táncművészek Szakszervezete időszaki zenepedagógiai folyóirata) / szerk. Zelinka Tamás. 2016. Vol. 3. URL: <http://www.parlando.hu/NEWPROBE/PARLANDO.html> (Дата обращения: 28. 05. 2016.)
297. Várady K. Dobszay László: A hangok világa c. szolfézs-könyv alkalmazása a zeneiskolában VI/4 [Электронный ресурс], 2017. URL: <http://www.parlando.hu/2017/2017-5/Varady-Dobszay.pdf>(Дата обращения: 28. 08. 2017.) - 55 p.
298. Varjasi Gy. Dr. DienesValéria és Bárdos Lajos művészetének közös vonásai // Chopin - Schumann - Erkel: Tanulmánykötet. Budapest: LFZE, 2011. P. 133-140.

299. Virág B. A félreértések elkerülése végett: Kodály-konceptió [Электронный ресурс] // Parlando 2015. №3 URL: http://www.parlando.hu/2015/2015-3/ViragBarnabas-Kodaly-konceptio.htm#_edn1(Дата обращения: 14. 01. 2016)
300. Vitányi I. és Sági M. Kreativitás és zene. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2003.
301. ZsolnaiA., JózsaK. A szociáliskészségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei.// Iskolakultúra, 2002. Vol. 12.N 4. P. 12–20.

Приложения

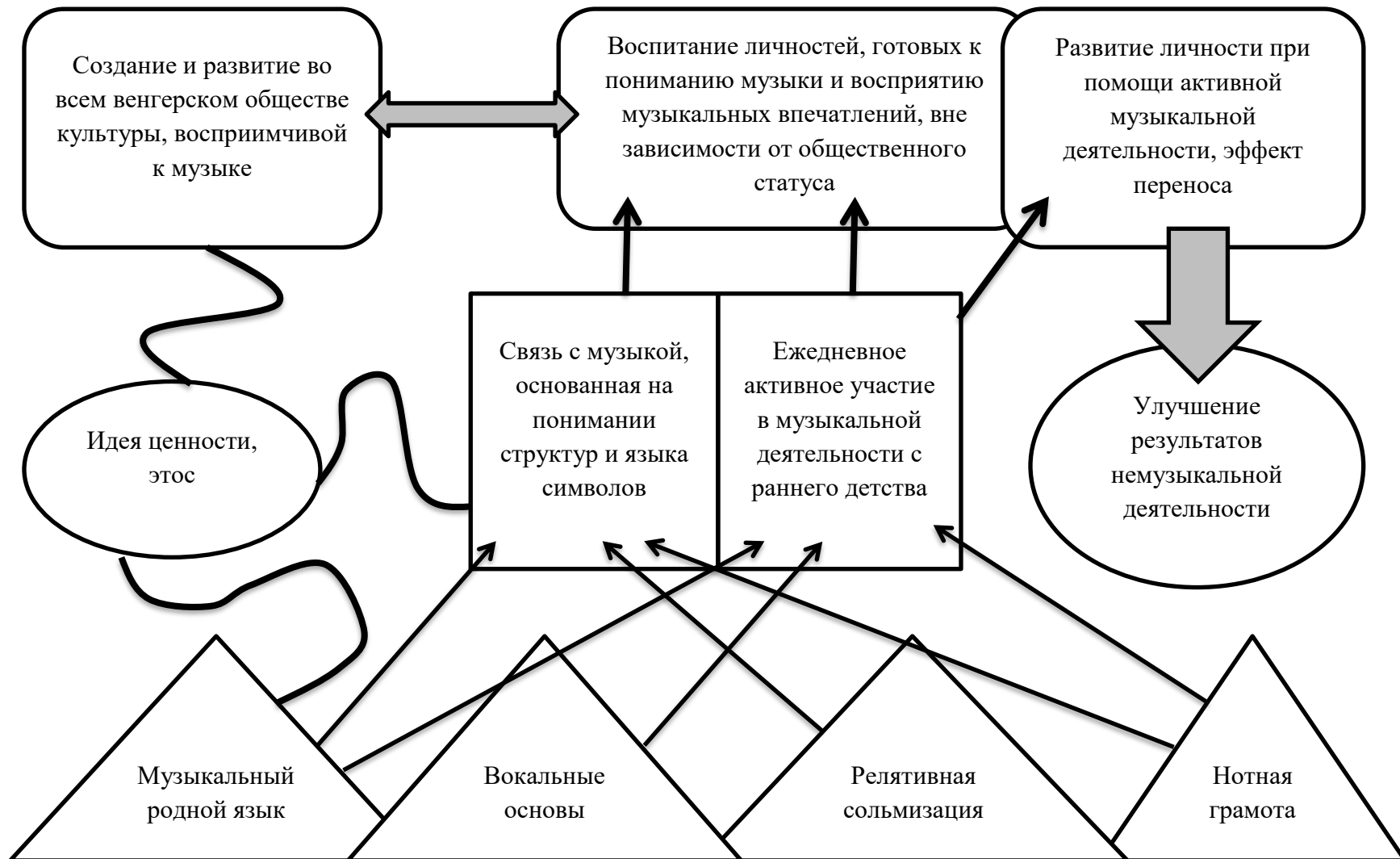
Учебные планы музыкальных предметов при педагогических курсах в Венгрии второй половины XIX в.

	Школа	1 курс		2 курс		3 курс	
		Предмет	Часы ⁴⁸	Предмет	Часы	Предмет	Часы
1	Курсы в Секей-керестуре	Пение	2				
		Фортепиано и орган	1				
		Скрипка	1				
2	Гельветская школа, г. Надь-Кереш	Церковный репертуар	2,5	Практика пения (1 семестр)	2	Гармония	1,5
		Теоретическая и практическая методика пения	2	Методика преподавания пения (2 сем.)	1	Скрипка	2
		Хор	2	Хор	2	Хор	2
		Фортепиано (2й семестр)	1	Управление хором	2	Орган	2
				Педагогическая практика	12		
3	Курсы в Чурго	Программа 1 – 3 классов народной школы	4	Программа 4 – 6 классов народной школы	4	Вокальные упражнения и вокальная методика	4
4	Лютеранские курсы, Обершютцен	Пение	2	Пение	2		
		Орган	2	Орган	2		
		Фортепиано	1	Фортепиано	1		
		Скрипка	1	Скрипка	1		
		Гармония	2	Гармония	2		

⁴⁸ Указывается количество часов в неделю

5	Реформаторские курсы, Дебрецен	Теоретическая методика пения (репертуар)	3	Повторение, теория музыки	3	Гармония	3
						Хор	2
		Орган, фортепиано, скрипка	?	Орган, фортепиано, скрипка	?	Орган, фортепиано, скрипка	?
6	Католические курсы, Эгер	Элементы пения (ступени, скачки)	4	Пение	5	Пение	5
		Фортепиано		Фортепиано		Фортепиано	
		Григорианское пение		Григорианское пение		Григорианское пение	
		Церковное народное пение		Гармония		Гармония	
				Орган		Орган	
				Органный аккомпанемент		Органный аккомпанемент	
				Скрипка		Скрипка	

Главные элементы концепции Кодая: иерархическая таблица Ласло Генци



Список педагогических сочинений Кодая

Название	Перевод	Год издания	Примечания
15 kétszólamú énekgyakorlat	15 двухголосных певческих упражнений	1941	
Énekeljünk tisztán! Kétszólamú karének-gyakorlatok	Давайте петь чисто! Двухголосные хоровые упражнения	1941	107 упражнений для хора
Bicinia Hungarica I-IV. Bevezető a kétszólamú éneklésbe	Bicinia Hungarica I-IV. Введение в двухголосное пение	1937 - 42	
333 olvasógyakorlat	333 упражнений для чтения	1943	Упражнения даны в обычной и буквенно-нотной нотации
24 kis kánon a fekete billentyűkön	24 маленьких канона на черных клавишах	1945	Сборник фортепианных упражнений, написанных в пентатонике
Ötfokú zene I-IV.	Пятиступенная музыка I-IV	1945-48	Состоит из четырех частей:

			100 венгерских народных песен, 100 маленьких маршей, 100 марийских народных песен, 140 чувашских народных песен, записанных буквенно-нотной нотацией
33 kétszólamú énekgyakorlat	33 двухголосных певческих упражнения	1954	
44 kétszólamú énekgyakorlat	44 двухголосных певческих упражнения	1954	
55 kétszólamú énekgyakorlat	55 двухголосных певческих упражнений	1954	
Tricinia, 28 háromszólamú énekgyakorlat	Tricinia, 28 трехголосных певческих упражнений	1954	
Epigrammák	Эпиграммы	1958	9 эпиграмм для голоса и фортепиано, переписанные для соло с текстом Мелиндой Киштетени
Kis emberek dalai	Песни маленьких людей	1961	
22 kétszólamú énekgyakorlat	22 двухголосных певческих	1965	

	упражнения		
77 kétszólamú énekgyakorlat	77 двухголосных певческих упражнений	1966	
Iskolai énekgyűjtemény I-II	Школьное собрание песен I – II.	1943	ВсоавторствесД. Керени
Szó-mifüzetek I-VIII.	Тетради Со-ми I - VIII	1945-47	8 тетрадей для основной школы – распределение «Школьного собрания» по годам обучения
Énekeskönyv az általános iskolákI-VIII. Osztálya számára,	Книга песен для 1 – 8 класса основных школ.	1948	Учебники для восьми классов основной школы

Перевод избранных комментариев Кодая к его вокальным упражнениям

333 упражнений для чтения. Введение в венгерскую народную музыку.

Нотно-буквенное издание.

Послесловие

В нашей, все множащейся, педагогической литературе пока что нет упражнений для чтения. Мы не очень-то и умеем читать, как я писал об этом ранее. Хотя чтение нот больше способствует пониманию музыки, чем абонемент в оперу или популярная музыкальная эстетика. Наши учителя-инструменталисты также стали признавать, что умение «читать» не приходит само по себе во время обучения игре на инструменте, как они раньше думали. Этому нужно учиться отдельно как инструменталисту, так и вокалисту.

Того малого количества упражнений, которые можно найти в учебниках – не достаточно. Нужно много упражнений, всегда свежих, чтобы под рукой всегда была новая «нотная картинка», которая будет увидена впервые.

Тот, кто кое-как угадывает основные интервалы еще не читает, а лишь разбирает. Нужно читать глобально: целое слово, затем несколько, охватить взглядом целое предложение; продвигаться от целого к подробностям. Нужно привыкнуть: собирать мелодию не по звукам, а быстро просматривая от начала до конца – как карту. Нам надо ощутить все целиком, одновременно, прежде чем мы начнем петь вслух. Тогда у нас вернее получится.

Нужно давать примеры для чтения немного легче, чем уровень ученика, чтобы по возможности получилось без ошибок. Если ученик не справляется, останавливается, то не будет никакой пользы.

Эти упражнения могут быть включены в любую программу на начальном этапе и осваиваться в следующей последовательности: 1. Только исполнение ритма: стучать, топать, хлопать, а ученики повторяют *a)*точно также,*b)* пропевая на определенные слоги и звуки («ля», «ти», «ту», «ду» и т.д.). 2. Исполняем мелодию, ритм которой уже хорошо знаком на «ля-ля-ля», а ученики повторяют.

3. Даем петь ученикам ритмический рисунок с подписанными сольмизационными названиями. 4. Поем на «ля-ля», ученики называют сольмизационные звуки и затем поют с названиями нот. 5. Только после этого мы ставим перед учениками ноты и, после определения названий нот поем сольмизируя. В дальнейшем мы можем пропускать все больше предварительных ступеней, пока наконец доберемся до настоящего чтения с листа. Если нужно, мы можем снова возвращаться к подготовительным упражнениям. По началу можно вписывать в ноты сольмизационные «буквы».

Данная тетрадь помогает преодолеть самые большие трудности – начальные, поэтому она и ограничивается начальным уровнем. Здесь уже нет восьмой с точкой. Разнообразие ритма и метра больше, чем обычно бывает у мелодий подобной сложности. С одной стороны мы обязаны этим нашей музыке, а с другой – таланту и чувству ритма детей. Хотя главная причина плохого чтения – неуверенность в ритме, нерешительность. Поэтому ритм должен идти всегда впереди.

Может броситься в глаза большое количество скачков вниз. Это необходимо, так как мы до сих пор пренебрегали данной формой движения. В наших школах принято петь интервалы только вверх, хотя, чтобы интонировать нисходящие интервалы – необходим совершенно другой психологический процесс, это сложнее. Поэтому наши ученики, умеющие кое-как читать с листа (и даже дипломированные учителя...) «застревают», как только им нужно спеть скачок больше чем на терцию вниз. Или же они ошибаются и продолжают дальше, не замечая, что сползли на звук ниже или выше, так как они не владеют сольмизацией – спасительной нитью Ариадны.

Примеры записаны в наиболее удобной для детей тесситуре (гексахорд d – h), но это не привязывает нас к абсолютной высоте. Наоборот, если позволяет диапазон, желательно спеть одно и то же упражнение в разных тональностях, после показа сольмизационных знаков или диктанта. Настаивайте на абсолютной высоте только тогда, когда ребенок уже имеет дело с обычными нотами, (особенно если вы используете буквенные названия) иначе вы запутаете его слух.

С До-мажора плохо начинать уже потому, что многие дети не могут спеть ноту «до» или устают от нее.

В издании не указана структура песен. Это небольшая трудность: надо искать разделы. Но это несколько облегчают указания на тройные тактовые группы. Повторения кое-где выписаны; пусть глаза привыкают быстро замечать одинаковые части. Мы также рассчитываем, что маленькие различия будут способствовать активации внимания. Как формулы, возвращающиеся с небольшими изменениями в рамках одной песни, так и аллюзии на знакомые песни: «похожее, но не такое же» - тренировка внимания.

Ключевых знаков поначалу нет, «до» все равно указано. (Мелодия на нескольких звуках может иметь разные тональные интерпретации. Мы выбрали наиболее простую – самую близкую к пентатонике). В дальнейшем могут быть такие знаки при ключе, которые не встречаются в мелодии, это сделано для того, чтобы «до» можно было найти и по ключевым знакам. Тому, кто отталкивается от пятиступенности и еще не проходил ключевые знаки нужно искать «до» там, где расположены три соседних звука или трезвучие. Темп также не указан. Как правило, четверть равна обычному шагу. При первом прочтении может быть медленнее, но всегда с правильным ритмом! Большинство мелодий не привязаны к определенному темпу, поэтому со временем их можно вспомнить и ускорить темп.

Пять четвертых частей всех песен не превышают объем шести звуков. Хотя обычно пятиступенность связана с широким амбитусом, доходит и до двух октав. Наша пентатоника находится в диапазоне 9 – 12 звуков и уже поэтому не пригодна для детей. Ее ритм в основном слишком сложный. В расцветающих ныне пятиступенных культурах мы найдем более чем достаточно малообъемных песен с простым ритмом. У нас такой вид практически исчез. Его вытеснила индогерманская детская песня, песни, которые в последние сто лет затащили в школы, либо сочинили в инородном духе.

Если мы хотим, чтобы монументальная народная песня распространяла свой свет на весь народ, мы должны подготовить к ней детей при помощи

узкообъемных песен с простым ритмом в народной системе и духе. Иначе, выросшие на современном учебном материале дети будут считать инородной странностью – как это происходит и сегодня – древнейшую музыку народа.

Кривая методика: отталкиваться от диатоники, чтобы затем вернуться к пятиступенности, как к некому странному исключению. Я уже не говорю о том, что все еще используются учебники, в которых пятиступенность вообще не упоминается. Но лишь она может быть нашим фундаментом. А трезвая педагогика требует, чтобы мы двигались от простого к сложному. Даже если рабам семидесятилетней иностранной устаревшей методики трудно привыкнуть, мы надеемся, что каждый усердный педагог сделает все возможное, чтобы смутный переходный период был как можно короче.

Те, кто начали с До-мажора, найдут «мост» к пятиступенности в районе 215 номера. Правильно будет, если мы сделаем обзор диатоники с этих позиций.

От наших маленьких примеров путь к конкурсным номерам со сменой ключей Парижской консерватории (Solfège de concours) еще очень далек. Пройти его нужно только профессионалам. Но как профессионал, так и любитель начинает одинаково, если начинает правильно. Пока что я хотел помочь самым маленьким. Они могут быть и взрослыми, ведь «Кто в чем не сведущ, в том и ребенок».

Сентябрь 1943

Золтан Кодай

1943... Не очень-то удачное время для кардинальных реформ. Даже с тех пор, как прошли события, потрясшие мир, произошло уже очень много чего, что препятствовало развитию.

Но посеянное зерно все равно взошло: то тут, то там появлялись «поющие школы» с ежедневными уроками пения, которые достигли чудесных результатов не только в музыке, но и во всех предметах. Настоящее народное образование будет, когда все школы станут такими. Пока что функционирует 100 таких школ, благодаря Министерству образования.

«333» - скромное начало значительной педагогической литературы. Многие научились по ней читать ноты. Ещё больше научились бы, если бы больше учителей смогли оценить пользу сольмизационных изданий и использовали бы параллельно с другими. Потому что нет лучшей практики, чем письменно, а затем словесно перенести нотные обозначения в буквенные и обратно. Для облегчения этой задачи и создано данное издание. Нужно петь ноты с сольмизационными названиями, а сольмизационные обозначения с алфавитными названиями⁴⁹, всегда в разных тональностях, но всегда с абсолютной величиной. Если мы поем «С», то это должно быть действительно «С».

Так можно воспитывать абсолютный слух. А к пониманию музыки может привести только активная музыкальная деятельность, просто слушания музыки недостаточно.

Надеюсь, новое издание тетради еще больше поспособствует тому, чтобы «музыка была для всех».

Март 1961.

Золтан Кодай

Kodály Zoltán. Bicinia Hungarica. Bevezető a kétszólamú éneklésbe. Első füzet.
1998.

Кодай 3. Bicinia Hungarica. Введение в двухголосное пение. Тетрадь I.

Посвящение

Галантская Народная школа, мои босоногие товарищи: я думал о вас, когда писал это. Ваши голоса звучат в моей памяти спустя пятьдесят лет. Швыряющие, дерущиеся, ломающие гнезда, ничего не боящиеся, славные ребята, поющие, танцующие, воспитанные, работающие девочки: где же вы?

Если нас тогда научили бы этому (и еще кое-чему), мы бы смогли иначе жить в нашей маленькой стране! Все осталось для тех, кто начинает учиться сейчас тому, что мало удовольствия петь одному, гораздо лучше, если двое поют

⁴⁹ Абсолютные обозначения нот C, D, E, F...

вместе. А потом все больше: сотни, тысячи, пока зазвучит великая Гармония, в которой все мы будем единым целым. Вот тогда мы действительно скажем:

ПУСТЬ РАДУЕТСЯ ВЕСЬ МИР!

Послесловие:

{текст, напечатанный только в издании 1937 г.}

/Новый текст, который появляется только в послесловии 1944 года, в качестве дополнения/

<Текст, напечатанный в третьем издании вместо текста 1944 года>

Георгиус Паус в 1545 г. в Виттенберге издал сборник *Bicinia Gallica, Latinaet Germanica*, состоящий из лучших произведений мастеров того времени. Венгерские сочинения мы там не найдем. Да и откуда бы он их взял? Его гуманистический интерес не ограничился одним языком. Он искал и у нас: он приводит красивую немецкую песню будайского королевского капельмейстера Тамаша Штольцер. Наверное он опубликовал и венгерскую песню, если бы нашел.

Но после 1526 мы на столетия {в течение многих столетий} были исключены из европейской культуры⁵⁰.

Разве несколько десятилетий исправили упущения столетий? Приближается ли наше музыкальное просвещение к уровню передовых стран XVI века? Мы далеки от этого.

Жизнь, бьющая ключом уже несколько лет: надежда и обещание, оазис в пустыне нашей музыкальной общественной жизни. Будут ли плоды от слабых зеленых ростков? Зависит от веры и усердия учителей.

Кодай 3. Предисловие // Адам Й. Методика обучения пению. Будапешт,

1944.С. 3 – 4.

Напутствие

Уже выросло целое поколение, которое имело возможность ознакомиться с истинным лицом венгерской народной песни. Многочисленные издания,

⁵⁰ 1526 г. Битва при Мохаче, в ходе которой Османская империя нанесла Венгрии сокрушительный удар и заняла Среднедунайскую равнину, в том числе территорию Венгрии.

выпущенные вслед за первой «ласточкой» - «20-ю венгерскими народными песнями» в 1906 году, показали хотя бы разницу, между народной песней и тем, что ею называлось раньше.

Но педагогика этого, как будто, не замечает. Хотя она и «поклевала» что-то из вновь собранного, но зажала это в старую жесткую систему. Она не увидела, что новый репертуар требует иную систему, что новое вино нельзя заливать в старые меха.

Когда Совет Образования доверил мне редакцию «Собрания песен», я задал себе вопрос: настало ли время для того, чтобы резко свернуть с привычного пути? Я должен был считаться с моментом инерции: поворачивающую телегу еще долго тянет в сторону, куда она ехала. Поэтому «Собрание песен», изданное в 1943 г., но завершенное уже в 1941, максимально приспособлено к Программе. Музыкальный материал не уступает только в одном: его нельзя располагать по принципу прибавления звуков До-мажорной гаммы.

После того, как главный хранитель музыкального образования неоднократно высказал свое доверие к народной песне и торопил ее повсеместное введение в программу, то, что до сих пор было личным начинанием наиболее образованных педагогов, стало официальным требованием. Поэтому в учебниках пения для народных школ «Со-Ми», разработанных с Йенё Адамом, мы сочли возможным следующее: семиступенные мажорные мелодии были помещены еще дальше, методика, опирающаяся на музыкальный материал, стала вырисовываться яснее. В конце концов, собрание песен можно использовать в любой методике, просто нужно отбирать материал.

Но мы остановились на одной методике, которую нам подсказывают песни. Читатель найдет здесь подробное практическое описание данной методики. Это методическое руководство станет толчком в деле преподавания пения. Ее автор объединяет в себе высшее музыкальное образование с непосредственным опытом работы в народной школе. Знает душу ребенка, его образ мысли и точные границы детских возможностей. При помощи тысячи мелких приемов и

остроумных игр, черпаемых из практики, он делает доступным материал, который ранее считался сложным.

Где бы ни оказалась эта книга, я вижу весело бегущих ребят. Они шагают и поют, как ангелы Донателло, с нотами в руках. Но им уже не все равно, держат ли они их вверх ногами, ведь они понимают ноты, знают, что они означают.

Мы на заре новой эпохи. Более свободный, более венгерский ребенок, повзрослев, создаст более венгерскую и более счастливую Венгрию. И пение тоже сыграет в этом свою роль.

Кодай 3. Пятиступенная музыка II. 100 маленьких маршей

Послесловие. С. 42 – 44

Когда я размышлял о музыкальных задачах в детском саду (1. Музыка в детском саду. Будапешт, 1941.), я знал, что критикой здесь не поможешь. Еще тогда я записал эти маленькие пьесы, чтобы хоть что-то предложить вместо привычных ужасных маршей и музыки для хождения⁵¹.

Кто-то скажет: зачем они нужны, ведь есть народная песня? Это правда, но как я уже неоднократно говорил, у нас мало пятиступенных песен с узким объемом и простым ритмом. Для самых маленьких необходимы песни, написанные в духе народных, но не содержащих технические трудности, с помощью которых можно подготовить почву для настоящей песни. С этой целью были написаны и «333 упражнений для пения», большинство из них может использоваться при маршировании.

Наиболее подходящий инструмент, для исполнения данных ста маленьких маршей – пятиступенный ксилофон. Я медлил с изданием в том числе по той причине, что надеялся найти предпринимателя, готового запустить их массовое производство. Это на сегодняшней день не удалось, хотя данный инструмент может освоить и самый маленький ребенок, что является большим преимуществом, так как воспитательница не отвлекается на инструмент и может

⁵¹Jártató

обратить все свое внимание на детей. Так открываются необъятные возможности для музыкального развития ребенка и его творческим склонностей.

Задуманный мной инструмент мог бы изготавливаться в двух разменах:

	s,	l,	d	R	m	s	l	d'	r'	m'	s'
a)	d ₁	e ₁	g ₁	a ₁	h ₁	d ₂	e ₂	g ₂	a ₂	h ₂	d ₃
b)	g	a	c ₁	d ₁	e ₁	g ₁	a ₁	c ₂	d ₂	e ₂	g ₂

Детский голос начинает раскрываться в диапазоне d₁–h₁, таким образом инструмент a) подходил бы для простых пьес, которые ребенок может одновременно петь.

Более низкий инструмент подходил бы для «менее вокальных» произведений, так как он красивее звучит. Возможно было бы его применение детьми с низким голосом или для исполнения двухсистемных⁵² мелодий. (В данной тетради все примеры написаны в одной системе).

Пока эти инструменты не производятся в большем количестве, произведения можно играть и на продающихся сейчас диатонических ксилофонах. В крайнем случае, может быть труднее находить звуки, из-за пропуска «фа» и «ти» и в *glissando* будет звучать больше звуков. (*Glissando*, отмеченное кое-где волнистой линией, относится только к инструментальному исполнению).

Но пьесы можно исполнять и на любом другом инструменте, или петь без инструмента, без слов. Если найдется хороший текст – тем лучше. Если нет: вместо слов подойдет «птичий язык» сольмизационных слогов, который, с одной стороны, забава для детей, а с другой стороны прививает детям основы музыкального мышления через игру.

Действительно, нет никаких препятствий к тому, чтобы ребенок в 6-7 лет научился сольмизировать. Если бы он после этого попал в школу, то дело пения в школе продвинулось бы вперед на многие мили без особого труда.

⁵² Полиладовых

Возможно, сегодня уже нет необходимости объяснять, почему лучше ребенка «держат» сначала в пятиступенности.

1. Чисто петь легче без полутонов.
2. Музыкальная сообразительность и способность к нахождению звуков развивается лучше на «шагах», смешанных со скачками, чем на диатоническом поступенном движении.
3. Только так можно воспитать венгерское музыкальное самосознание, понимание венгерской музыки. Только если ребенок какое-то время проживет исключительно в ней, он будет считать основные обороты венгерской музыки естественными и красивыми. Если мы сначала воспитаем в нем индогерманское чувство – а школа до сих пор делала именно это – он всегда будет ощущать венгерское чем-то особенным, наигранным и даже инородным.

Давайте наконец вернем домой наших детей. Тогда выросшие из них взрослые тоже почувствуют себя дома в атмосфере венгерской музыки.

1 августа 1947 г.

К. З.

Последовательность введения мелодических формул у разных авторов

Кодай «333 упражнений для чтения» (1943)	Кодай «Песни маленьких людей» (1961)	Й. Адам: учебники (1948)	Э. Сёни	Х. Сабо: учебники для специальных музыкальных школ (1993)
d r	<u>d</u> ⁵³ r	s m	s-l-s-m	s-m
s, l, d	<u>d</u> r m	l s m	d-m-s-l	s-l-s
l, d r	d <u>r</u> m	s m d	d-r-m-s-l	s-l-s-m
d r m	<u>l</u> , d r	l s m d	l,-d-r-m-s-l	m-r-d-r
s, l, d r	s, <u>l</u> , d	l s d	d-m-s-d'	m-r-d
l, d r m	<u>s</u> , l, d	m r d	l,-d-m-s-d'-r'- m'-s'	m-d
s, l, d r m	s, l, <u>d</u>	l s m r d		m-s-m-r-d
d r m s	r m s <u>l</u>	m r d l,		s-l-s-d
d r m s l	r <u>m</u> s l	l s m r d l,		l-s-m
l, d r m s l	<u>d</u> r m s	d l, s,		s-m-r-d-r
s, l, d r m s	d <u>r</u> m s	m r d s,		l-s-m-r-d
s, l, d r m s l	<u>l</u> , d r m	m r d l, s,		m-r-d-l,
d r m s l d' r'	<u>s</u> , l, d r	s m r d l, s,		m-r-d-l,-s,
r s l d' r' m'	s, l, <u>d</u> r	l s m r d l, s,		s,-l,-d-l,-s,
d r s l d' r' m'	<u>d</u> r m s l			d'-s-l-s-d
l, d r m s l d' r'	s, <u>l</u> , d r m			d'-s-m-r-d
s, l, d r m s l d' r'	s, l, <u>d</u> r m			
s, l, d r m s l d'	<u>s</u> , l, d r m			

⁵³Подчеркнутый звук является устойчивым

Сравнительная характеристика музыкального материала в программах
Й. Адама и Д. Б. Кабалевского

Таблица №1 1 класс

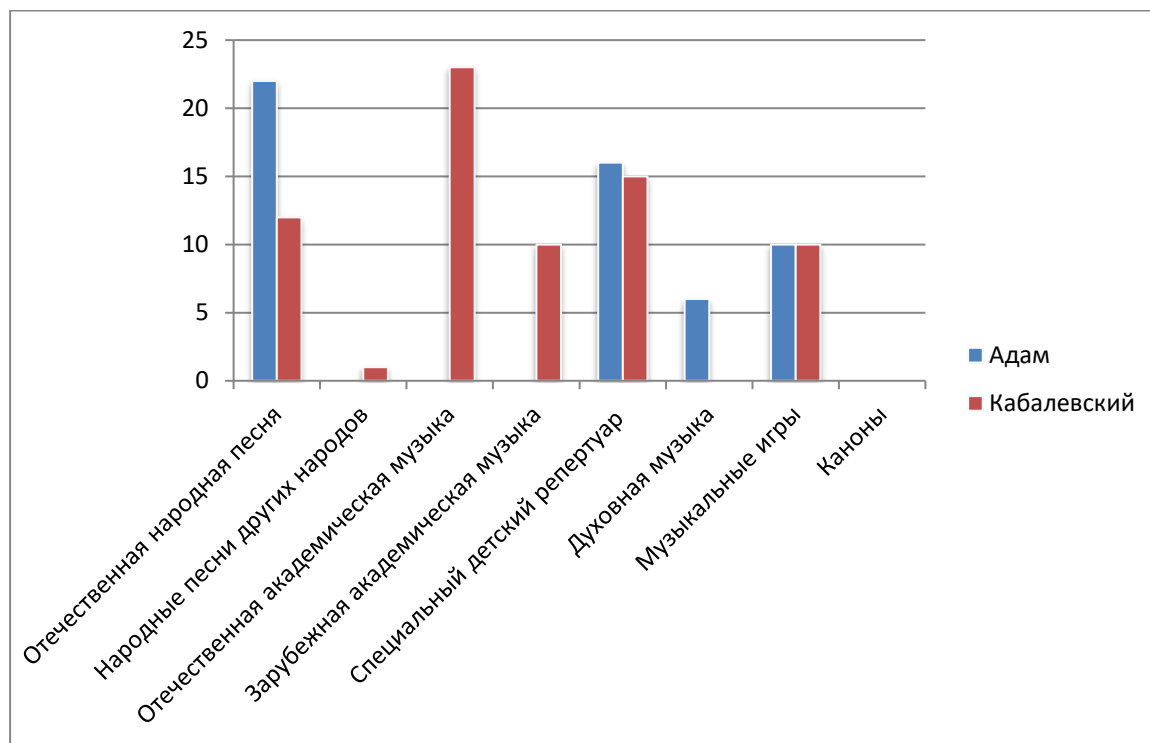


Таблица №1 5 класс

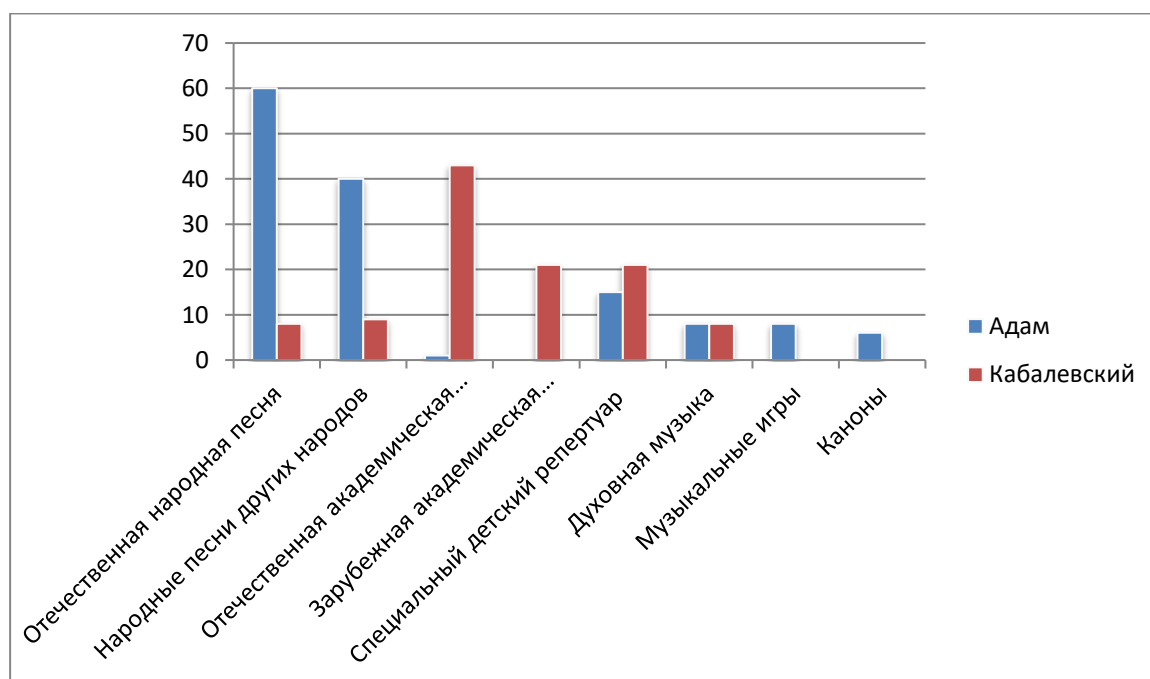


Таблица №3 7 класс

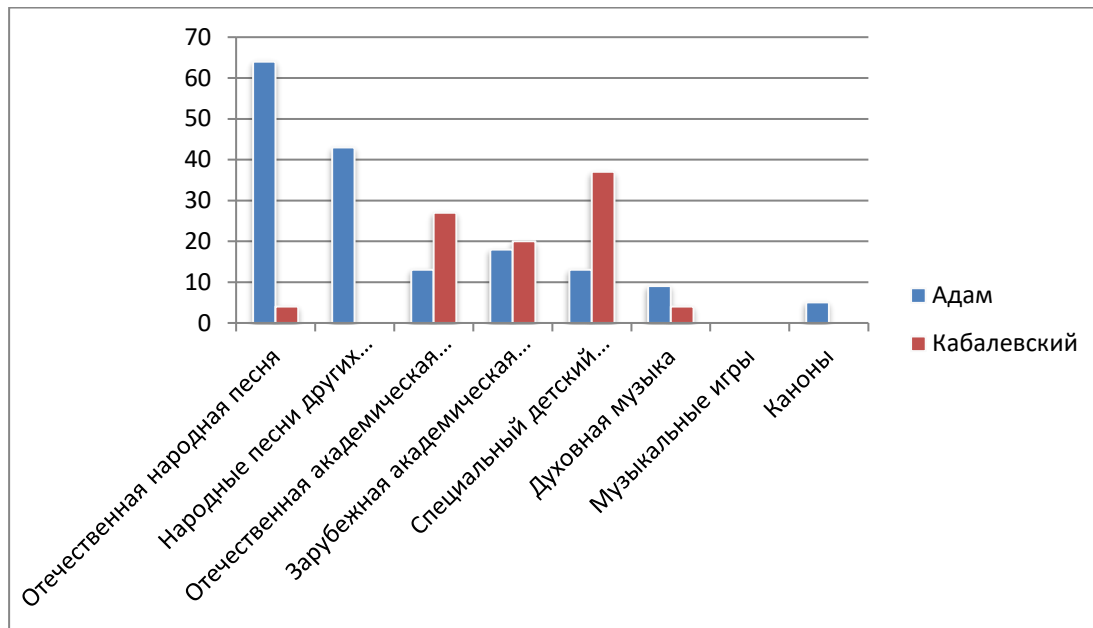


Таблица №4 Программа Адама

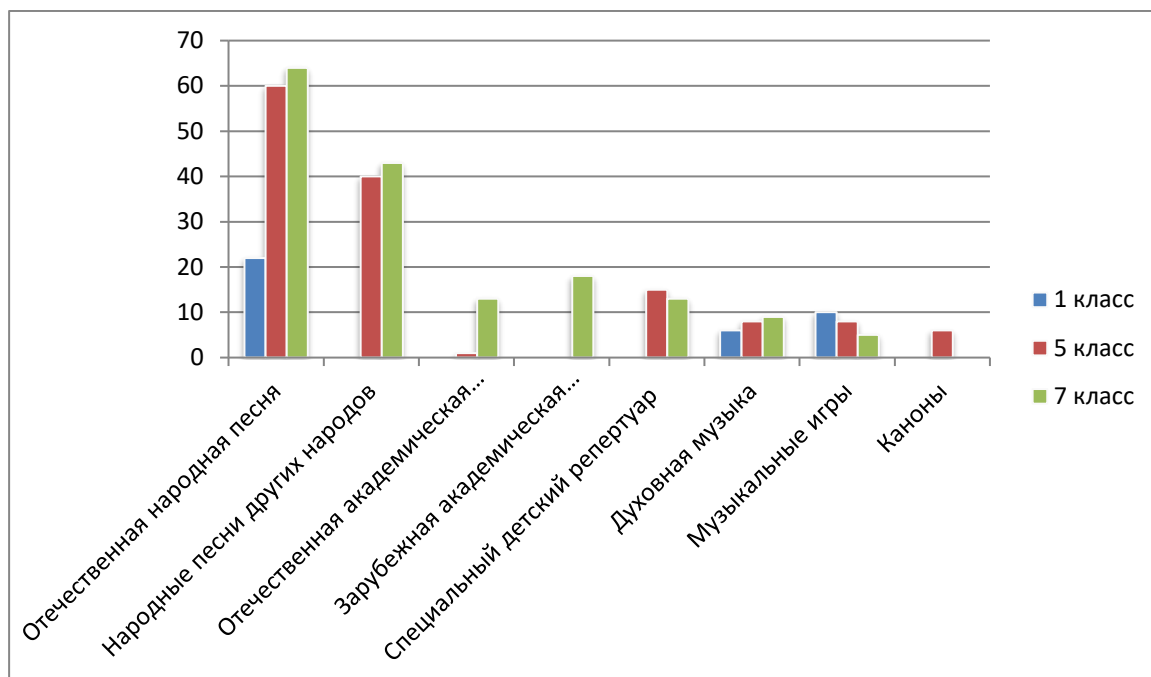
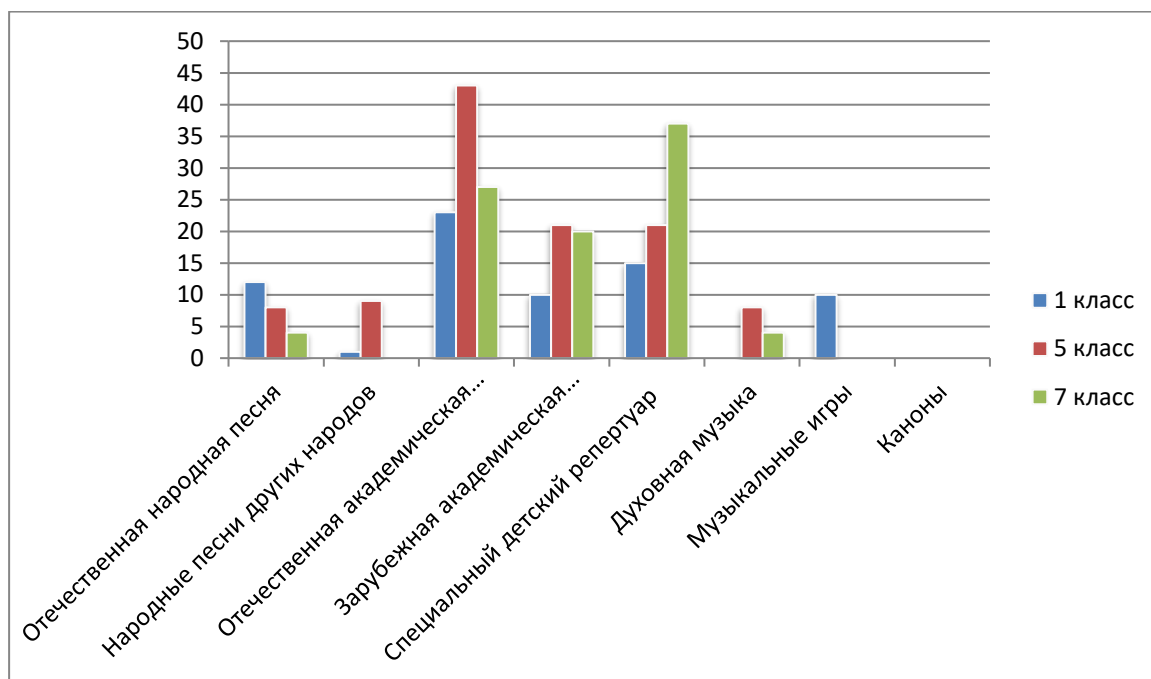
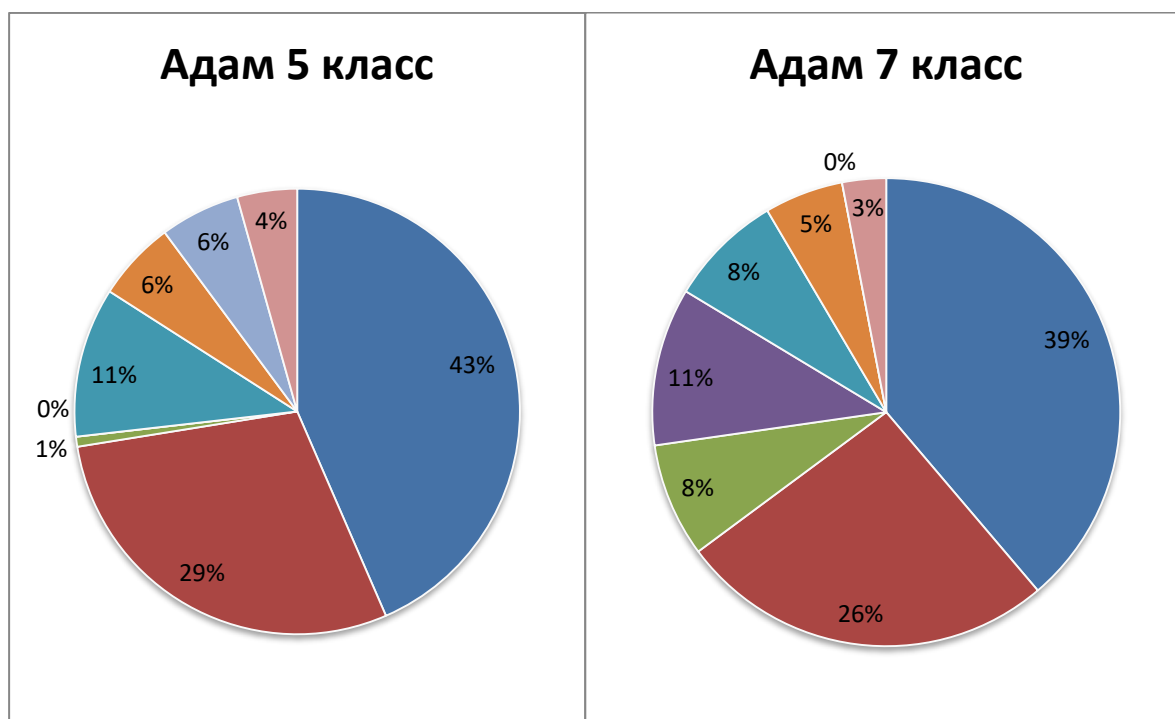


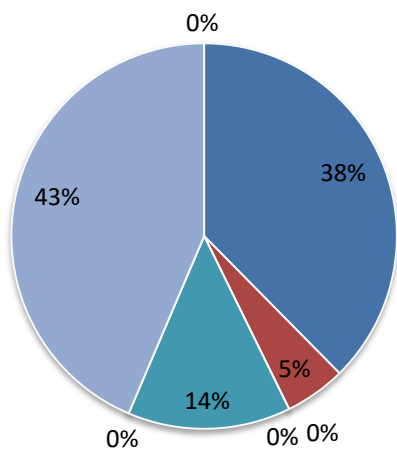
Таблица №5 Программа Кабалевского



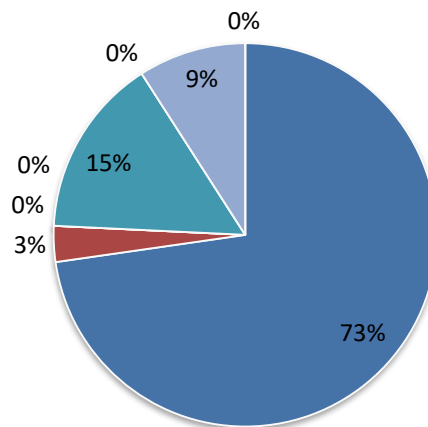
Сравнительная характеристика музыкального материала программ Йене Адама, Хельги Сабо, Ренаты Рушко и Каталин Кирай, Д. Б. Кабалевского и Критской



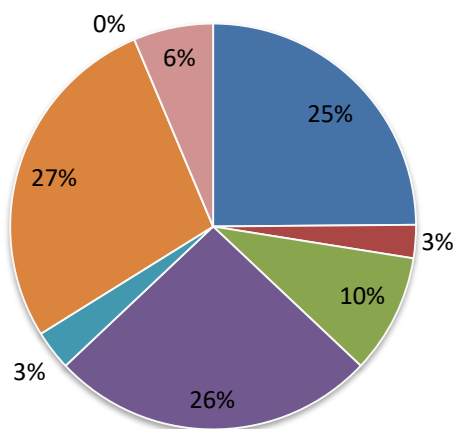
Сабо 1 класс



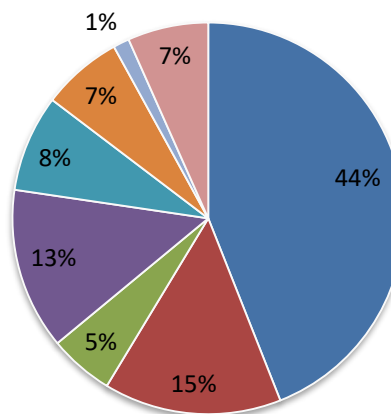
Рушко 1 класс



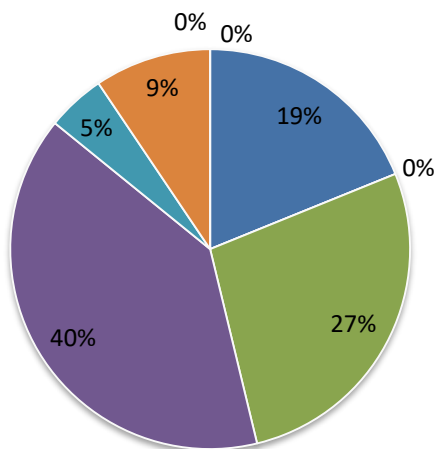
Сабо 5 класс



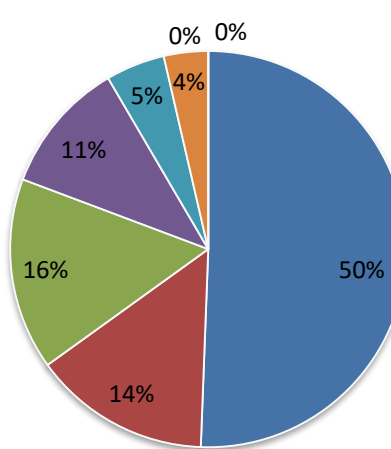
Кирай 5 класс



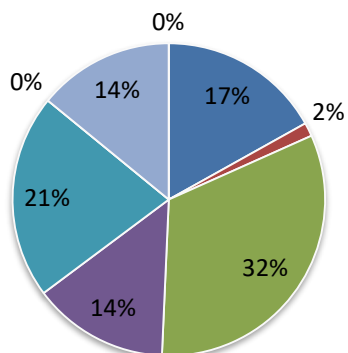
Сабо 7 класс



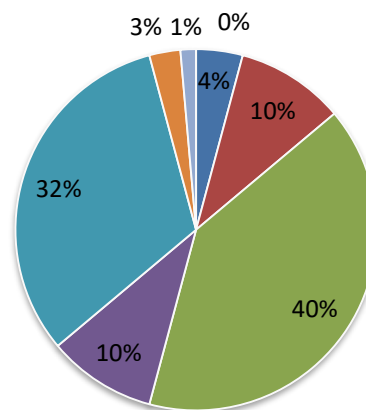
Кирай 7 класс



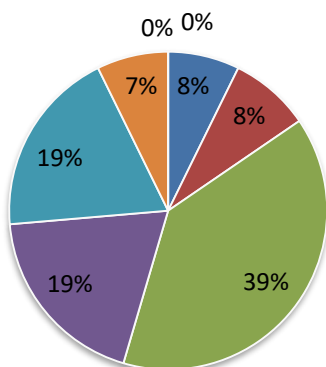
**Кабалевский 1
класс**



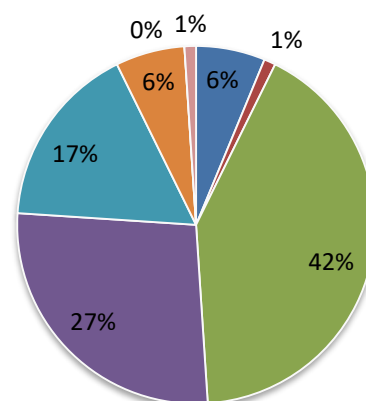
Критская 1 класс



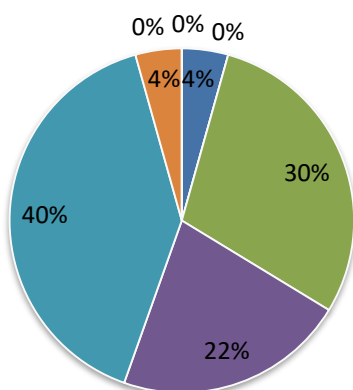
**Кабалевский 5
класс**



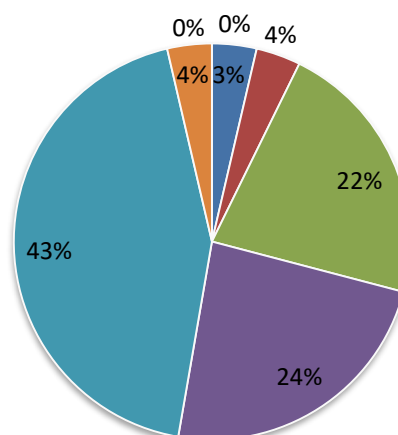
Критская 5 класс



**Кабалевский 7
класс**



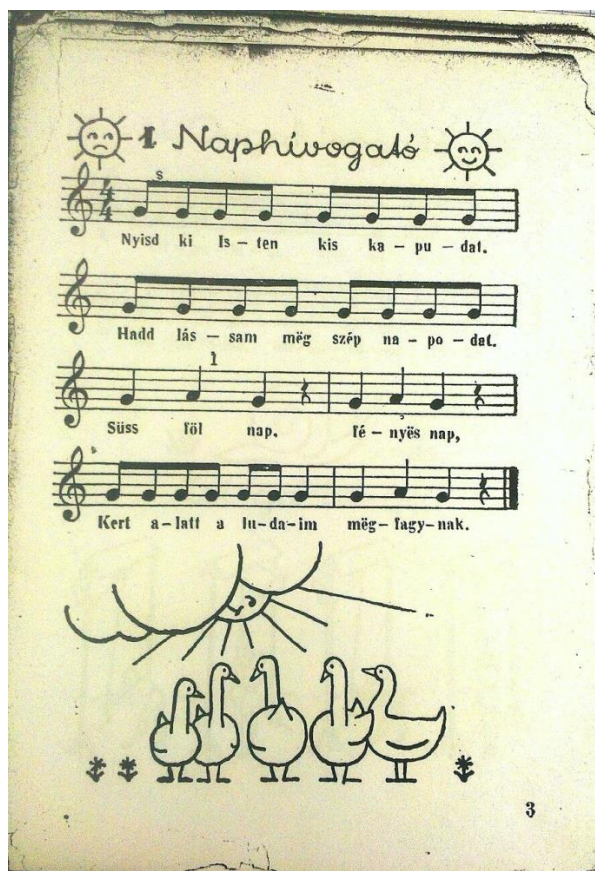
Критская 7 класс



**Сравнение музыкально-педагогических концепций З. Кодая и
Д. Б. Кабалевского**

		Кодай	Кабалевский
1	Цель	Формирование венгерской музыкальной культуры. Пробуждение национального музыкального сознания как в области общего и профессионального образования, так и в сфере воспитания слушателей	Воспитание у учащихся музыкальной культуры как части всей их духовной культуры
2	«Три кита»	Слово, движение, музыка	Песня, танец, марш
3	Музыкальный материал	Одноголосная венгерская народная песня, песни других народов, хоровые сочинения XVI-XX вв., вокальные упражнения, академическая музыка	Отечественная и зарубежная академическая музыка, музыка и песни для детей, народные песни
4	Хоровое пение	Хоровое пение без сопровождения – основа обучения	Хор – важный, но не определяющий элемент системы Кабалевского. Однако в идеале – каждый класс – хор.
5	Нотная грамота	С самого начала обязательное обучение нотной грамоте всех учеников	В 1 классе – «музыкальная грамотность» – умение эмоционально воспринимать музыку, особенности ее развития на слух, без знания нот. Изучение нотной грамоты – со 2 класса
6	Слушание музыки	Кодай считал, что к пониманию музыки приводит только активная музыкальная деятельность, слушания музыки недостаточно	Слушание музыки является самым демократичным видом деятельности и важнейшей составляющей урока, наряду с пением
7	Импровизация	Важная часть обучения	Необязательный вид деятельности
8	Отношение к музыке как виду искусства	Музыка сама по себе, по своей природе самоценна и может оказывать воздействие на душу ребенка без связи с какими бы то ни было отсылками к человеческой жизни	«Музыка и жизнь» – одна из генеральных тем программы; музыка – часть духовной культуры, важный результат человеческой деятельности, в ней отражены важные стороны жизни человека;
9	Количество часов	Желательно каждый день, но никак не менее 2 часов в неделю	1 час в неделю
10	Связь с другими учебными предметами	Древнегреческая модель связи музыки и гимнастики, словесного текста с филологией и иностранными языками, историей и географией	Внутренняя связь при помощи «трех китов», а также в контексте других видов искусства и художественной культуры в целом
11	Основные формы работы на уроках	Хоровое пение, музыкальные игры, освоение теоретического материала, нотная грамота, импровизация, ритмические и мелодические упражнения, исполнение и слушание музыки	Слушание музыки, беседы о музыке, хоровое пение, игры с музыкой, игра на детских музыкальных инструментах
12	Тематический план	Нет определенного тематического плана, но существует ряд тем, которые должны быть освоены	Организирующая роль тематического плана по годам и четвертям обучения
13	Игра	Важная роль игрового метода обучения, стремление заинтересовать и увлечь детей	
14	Отбор репертуара	Только художественно ценный материал	

Примеры страниц из первой Тетради «Со-Ми» Кодая – Керени (1943)



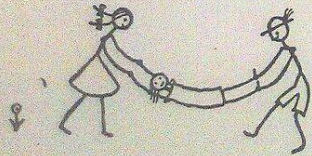
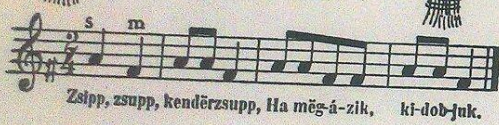
Первые две песни имеют диапазон 1 – 2 звука. Начиная с третьей песни появляется нисходящая терция на звуках «со» – «ми» (над нотами указаны буквы s, m). Нотная запись приведена в помощь педагогу, для детей предназначены картинки, изображение сильной и легкой доли (колокол (№4) и качели (№10)), иллюстрации металлофона и ручных знаков, запись названия сольмизационных слогов на линейках (после песен №5 и №11).

В песне №17 появляется звук «до», а затем обозначение четверти и восьмых.

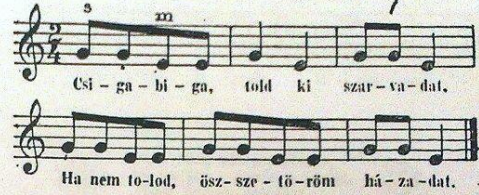
2. Kalamász.



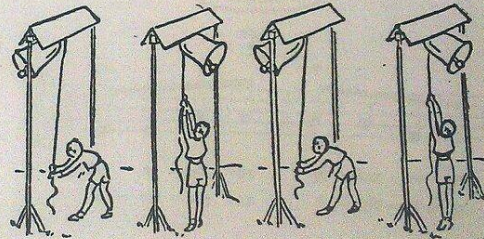
3. Zsipp, zsipp.



4. Csigahivogató

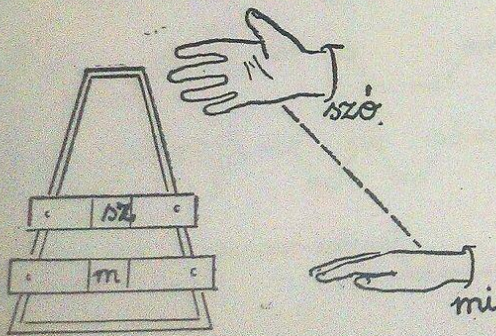


Csi-ga-bi-ga.

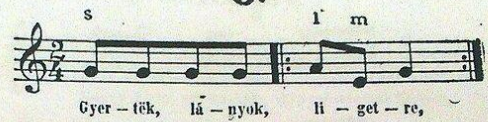


5

5. Sípkeszülő



6.



Itt a világ közepe, közepe,
Itt árulják a rózsát, a rózsát,
Abból kötnek bokrévét,
Azt is tudom, ki köti, ki köti,
X. Y. kötözi, kötözi,
Az asztalra lötészli, lötészli,
N. N. fűlvészi, fűlvészi,
Kalapjához kötözi, kötözi.

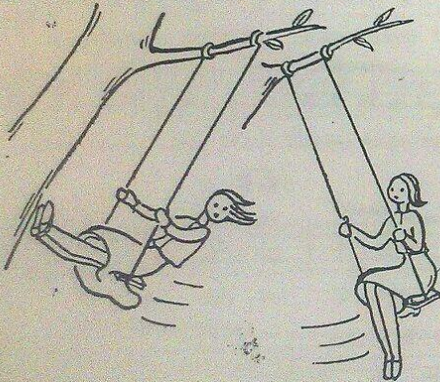


%



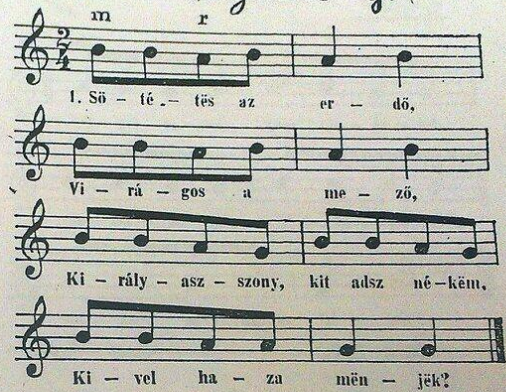
7

10. Hintázó.



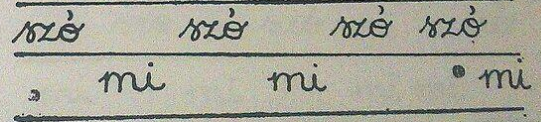
10

11. Királyasszony.

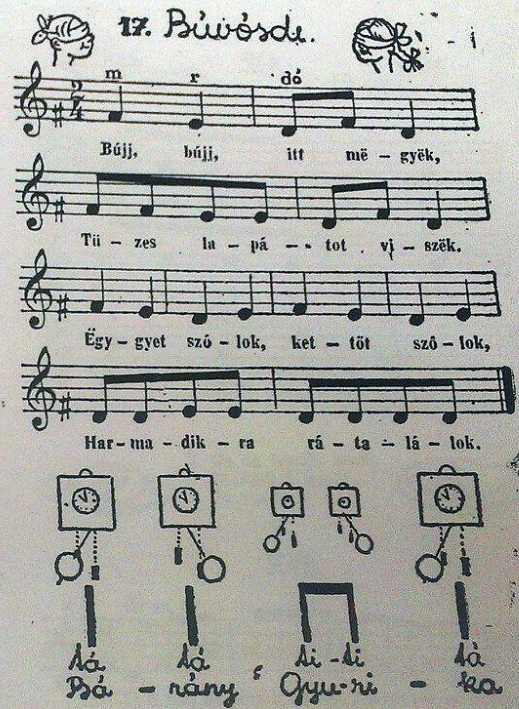
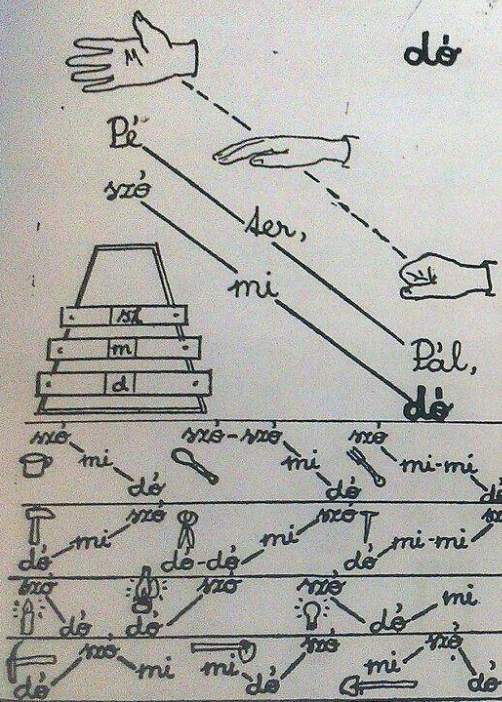


2. Szeretēm én eztet,
Kedvelēm én eztet,
Szép ő maga, szép ruhája,
Szép a két orcája.

3. Nem szeretēm eztet,
Nem kedvelēm eztet,
Csúf ő maga, csúf ruhája,
Csúf a két orcája.



11



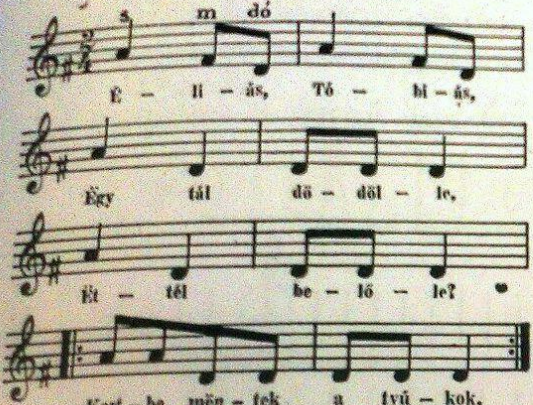
Énekeskönyv I. o. 2

17

16

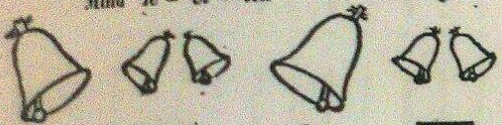


18. Éliás, Tóbiás.



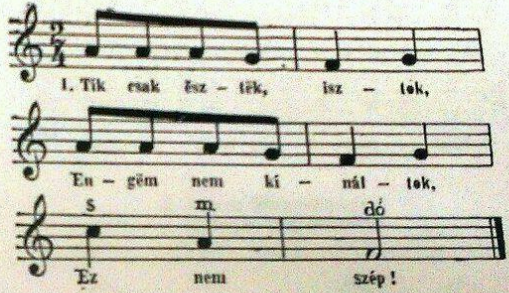
É - li - ás, Tó - bi - ás,
 Egy tá - lá - dő - dől - le,
 É - tél be - lő - le?

Kert - be mēn - tek a tyű - kok,
 Mind lē - űt - tēk a ma - got.



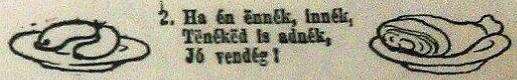
lá - ti - ti lá - ti - ti
 Al - szegi Jó - zsika.

19.

1. Tik csak ész - tēk, isz - tok,
 Eu - gēm nem kí - nál - tok,
 Ez nem szép!

2. Ha én énnék, tanék,
 Ténék is adnék,
 Jó vendég!

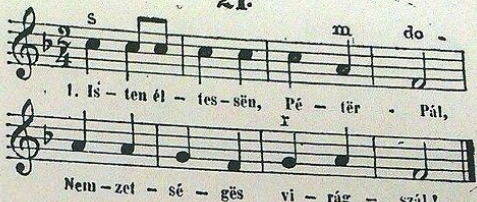


20.



Jó a dal, ha jó - kor vé - ge, Rö - vid - sēg az é - kes - sē - ge.

Tapsoljunk, kopogjunk, lép -
 jünk annyiszor, ahány vonal -
 kát látunk!
 Olvasgassa a vonal neve: **lá**

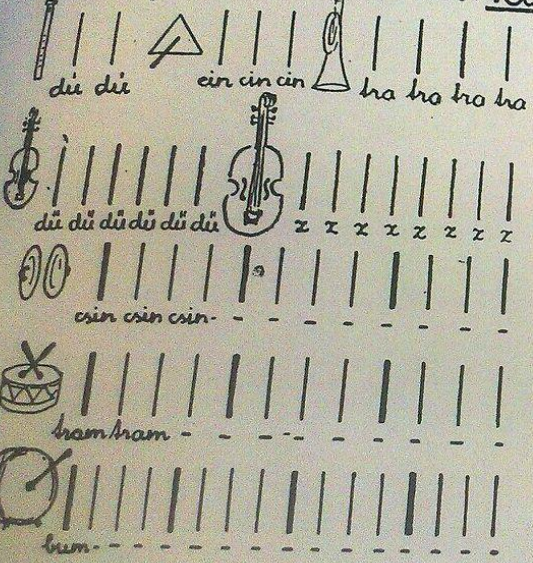


1. Is - ten él - tes - sēn, Pé - tēr - Pál,
 Nem - zel - sé - gēs vi - rág - szál!

2. Jobb az Isten nálunknál,
 Maradjon még házunknál.



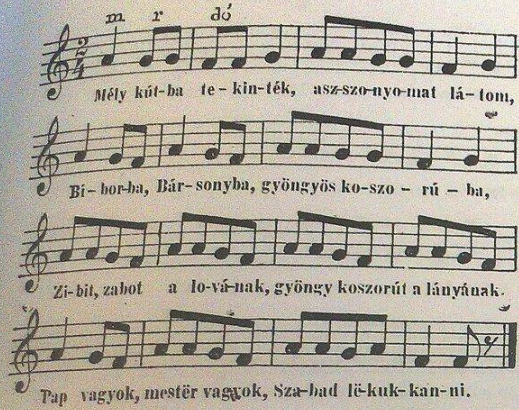
lá, ti - ti lá, lá
 Uj - laki Bé - ni



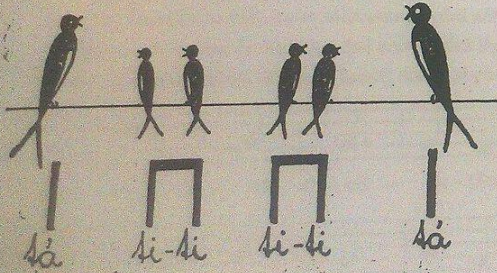
dü dü cin cin cin ha ha ha ha
 dü dü dü dü dü dü z z z z z z z z
 cin cin cin - -
 ham ham - -
 bum - -

22.

m. r. dó

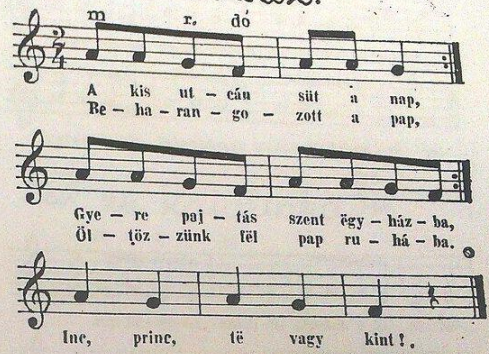


Mély kút-ba te - kin-ték, asz-szo-nyo-mat lá-tom,
 Bi - bor-ba, Bár-sonyba, gyöngyös ko-szo - rú - ba,
 Zi-bit, zabot a lo-vá-nak, gyöngy koszorút a lányának.
 Pap vagyok, mestér vagyok, Sza-bad lü-kuk-kan-ni.

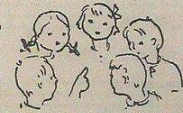


23. Kiolvass.

m. r. dó



A kis ut - cán süt a nap,
 Be - ha - ran - go - zott a pap,
 Gye - re paj - tás szent egy - ház - ba,
 Ől - tőz - zünk fél pap ru - há - ba.
 Inc, princ, té vagy kint !.



24.

s. dó



Jó a dal, ha jó-kor vé-ge, Rövidség az é-kés-sé-ge.

Хоровые сочинения, рекомендованные к изучению в основной школе Й. Адамом

Каноны:

1. «Шире круг» («Körbe-körbe») I. (Д. Керени): 32 канона;
2. «Шире круг» II. (Л. Бардош): 28 канонов;
3. «Шире круг» III. (Д. Керени): 11 итальянских канонов;
4. «Шире круг» IV. (Янкович – Керени): Каноны Моцарта;
5. Й. Адам «Kántáló»;
6. Й. Адам «46 псалом»;
7. Й. Адам Три канона;
8. Л. Бардош Семь маленьких канонов;
9. Л. Бардош Псалмовый канон;
10. Л. Бардош «Благословение Бога»;
11. Бетховен «Братство»;
12. Бетховен «Метроном»;
13. Керубини «О, смотри!»;
14. Керубини «Do-so-la»;
15. Керубини «Волшебная песнь»;
16. Керубини Канон-шутка;
17. З. Гардони Два канона (на 6 октября и 15 марта);
18. Гайдн «Соловей»;
19. Гайдн «Не смотри»;
20. Гайдн «Вечер»;
21. Д. Керени «Приветствие»
22. З. Кодай «К венграм»;
23. З. Кодай Шуточные каноны;

Двухголосные хоры:

1. Бах Дуэт из кантаты №78;
2. «Ne menj el»

Формы: музыкальное развитие детей дошкольного возраста

		Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа
Вокальные навыки	Диапазон песен	3 – 5 звуков	3 – 6 звуков	3 – 6 звуков
	Диапазон голоса	d – h	c – c'	c – d'
	Нормальный темп	М.М. 66 – 80	М.М. 80 – 92	М.М. 92 - 108
		Пение всей группой с воспитателем, примерно на нужной высоте	Пение хором чисто, с четким произнесением текста, начиная с воспитателем	Пение хором и сольно на нужной высоте и в заданном темпе.
	Музыкальный материал	Пройти 16 песен, 10 знать, 6 – знать хорошо	Пройти 20 песен, 18 знать, 10 – знать хорошо	Пройти 25 песен, 20 знать, 10 – знать хорошо
Развитие слуха	Звуковысотные отношения	Пространственное изображение октавы, вступают в тон, заданный воспитателем	Изображают в пространстве октаву, квинту и простые песни	Пространственно изображают знакомые песни и простые мотивы
	Динамические оттенки	Различение громких и тихих звуков в речи, пении, шумах	Дети должны различать и сами изображать громкие и тихие звуки при пении, разговоре, шумовых действиях	Знакомство с парами громко-тихо, медленно-быстро и их одновременное использование
	Узнавание песен (развитие музыкальной памяти)		Должны узнавать хорошо известные песни, исполненные на инструменте или пропеты без слов	Узнавание песни с начального мотива

	«Прятание» мелодии, развитие внутреннего слуха		Пение одного мотива попеременно вслух и «внутри»	«Прятание мелодии» мотивов и фраз.
	Мотивное эхо	Повторение простых оборотов		Повторение мотивов с импровизированным текстом
	Тембровый слух	Различение 2-3 контрастных шумов, человеческого голоса, ударных инструментов	Различение шумов, голосов друг друга, звуков природы	Различение разнообразных шумов и музыкальных звуков. Направление звучания, отдаление и приближение.
	Слушание музыки	Должны слушать пение воспитательницы с интересом	Слушание пения или звучания инструмента в течение нескольких минут, желание услышать произведение вновь	Увлеченное прослушивание более продолжительных произведений.
Развитие чувства ритма	Равномерная пульсация	Равномерная пульсация проявляется в играх	Марширование и хлопанье	Соединение пульсации и ритма
	Ритм		Отделение ритма от песен и попевок	Узнавание песни по ритму
	Разница в темпе: быстро – медленно	Сопровождают пение воспитателя простыми движениями	Пение, речь и движение в быстром и медленном темпе, умение держать темп	Пение в разных темпах, в т.ч. индивидуально, умение держать темп без помощи педагога.
Движение, пространственные фигуры		Игровые движения индивидуально с воспитателем, в маленьких группах	Единообразные движения вместе со всей группой	Одновременное движение, смена пространственных фигур, элементы танца
Ударные инструменты		Простые перкуссионные инструменты	Барабаны, тарелки, треугольник и инструменты собственного	Разнообразное применение ударных инструментов

		изготовления	
Ощущение музыкальной формы	Повторение ритма простых мотивов, словесных фраз	Мотивное и ритмическое эхо, изображение четырех долей такта при помощи игровых движений.	Выделение акцентных долей при маршировании, хлопании ритма
Музыкальное творчество		Сочинение коротких мотивов (пропевание имен и т. д.)	Сочинение ответного мотива, сочинение мелодии к стихам, к сказке, к своим собственным словам.

Музыкальный материал детского сада по программе Форман

		Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа
	Диапазон	3 – 4(5) звуков	3 – 6 звуков	3 – 6 звуков
			Пентатоника+гексахорд	Пентатоника+гексахорд
	s – m	3 – 4 песни	2 – 3 песни	2 песни
	l-s-m	3 – 4 песни	2 – 3 песни и спуск на «до»	2 песни
	s-m-d	-	1 – 2 песни	1 - 2 песни
	m-r-d	2 – 3 песни	2 – 3 песни	1 – 2 песни
	s-m-r-d	2 песни	2 – 3 песни	2 – 4 песни и спуск на «до»
	l-s-m-r-d	-	-	6 – 8 песен и спуск на «до»
	m-r-d-l,	-	1 песня	2 песни
	d-l,-s,	1 песня	1 – 2 песни	-
	r-d-l,-s,	-	-	2 песни
	m-r-d-l,-s,	-	-	2 песни
Стихи и прибаутки		5 – 7	4 – 6	3 – 4
Песни		10 – 14 народных песен, 2 – 3 авторские	12 – 15 народных песен, 3 – 4 авторские	20 – 26 народных песен, 5 – 6 авторских
Ритм		Та ти-ти	Та ти-ти (синкопа)	Та та ти-ти, синкопа (фигуры с шестнадцатыми)
Текст		Игровое содержание, повторение слов	Песни про животных, растения, праздники, игры	Песни об окружающем мире, праздниках, важных событиях

Игра, движение	Игры в кругу, движение хоровода, движения ног и рук	Пространственные фигуры круга, волны, «улитки», приседания, хлопки в ладоши, подражание	Сложные игры: работа в парах, игры с «воротами», перекрещиванием пространственных фигур.
Соотношение народных игр и авторской музыки	90 – 10%	80 – 20%	70 – 30%
Музыкальный материал за год: всего песен и стихов:	16 – 6	20 – 8	25 – 10

Э. Сёни «Методика нотной грамоты» - содержание

Том I.

1. Четверть, восьмые;
2. Оstinato, звуки «со»-«ля»-«ми», размер 2/4;
3. Forte, Piano, crescendo, diminuendo, четвертная пауза, звук «до», знак репризы;
4. Канон, органнй пункт, партия «волинки»;
5. Звук «ре», двухголосие;
6. Синкопа, восьмая пауза, одна восьмая;
7. Половинная нота, пентатоника;
8. Верхняя «до», мажорное трезвучие;
9. Верхние «ре»-«ми»-«соль»;
10. Минорное трезвучие;
11. Запись нот на линейках (буквенная запись на 1 – 2 линейках)
12. Пятилинейная система, добавочные линейки;
13. Нотная запись на нотном стане;
14. Размер 4/4, целая нота, целая и половинная пауза, пентатонные звукоряды со всеми вариантами каденционного тона;
15. Углубление в пройденный материал;
16. Мажорный бихорд, трихорд, тетрахорд, звук «фа», legato;
17. Пентахорд, гексахорд;
18. Звук «ми», allegretto, andantino, аугментация, диминуция, минорные «хорды»;
19. Семиступенные звукоряды «до» и «ля», размер C и allabreve, запись партитуры;
20. Импровизация ритмического канона, прим, октава, квинта, кварта;
21. Цифровая интервальная цепочка;
22. Вспомогательные звуки;

23. Терция, секста;
24. Сольмизированная модуляция, мелодии с квинтовой транспозицией, одно- и двухсистемная ментатоника;
25. Модуляционная таблица;
26. Четверть с точкой;
27. Секунда, септима, консонансы, диссонансы;
28. Диез, бекар, звук «*фи*»;
29. Бемоль, бекар, звук «*та*»;
30. Альтерированные звуки, первая и вторая вольта, звуки «*ди*», «*ри*», «*ма*», «*си*», «*ла*»;

Том II.

31. Абсолютная система, скрипичный ключ, гамма C-dur;
32. Размер $\frac{3}{4}$, гамма a-moll;
33. Диез и бемоль в абсолютной системе;
34. Затакт, менуэт, гавот, параллельные тональности, 3 вида минора, staccato, tenuto, цезура;
35. Шестнадцатая нота и пауза, диатонические секвенции;
36. Гамма G-dur, определение места «*до*», фермата;
37. Залигованная синкопа, определение диапазона, e-moll;
38. **mf**, *leggiere*, восьмая с точкой, увеличенная кварта, уменьшенная квинта;
39. размер $\frac{3}{8}$, *allegro*, *vivace*, уменьшенное трезвучие;
40. F-dur, ступени звукоряда;
41. d-moll, увеличенная квинта и увеличенная секунда, увеличенное трезвучие, эолийский лад;
42. Басовый ключ, названия октав, басовая партия, *parlando*, *giusto*, *rubato*, нисходящие конструкции;
43. Гамма D-dur, трехтактовые структуры, коломейка⁵⁴;

⁵⁴ Карпатский танец

44. Нона, децима и т.д., танец свинопасов, транспозиция, каденция;
45. Гамма h-moll, «приспосабливаемый» ритм⁵⁵;
46. Модуляция в абсолютной системе, одно- и двухсистемная пентатоника в абсолютной системе, расширение и дополнение;
47. Интонация, полифония, контрапункт, B-dur, переменный размер в четвертных тактах;
48. Ритм мазурки, гамма g-moll;
49. Тональный и реальный ответы, смена ключей;
50. Гамма A-dur, строение тетрахордов, размер 6/8;
51. Одноименные мажор и минор, гамма fis-moll, переменный размер 2/4 и 6/8, мотив;
52. Увеличенные и уменьшенные терция и секста, размер 9/8, тактовые обозначения;
53. Тридцать вторые, шестьдесят четвертые и сто двадцать восьмые, Es-dur, c-moll;
54. Энгермонизм, энгармонические интервалы;
55. Размер 5/4, E-dur, cis-moll, период, заключительная и половинная каденции;
56. Размер 5/8, As-dur, f-moll;
57. Триоль, переменный размер с четвертными и восьмыми тактами, H-dur, gis-moll, дубль-диез;
58. Дуоли и триоли, триоль шестнадцатыми, Des-dur, b-moll;
59. Гаммы до 7 знаков при ключе, хроматическая гамма, квинтовый ряд, размеры 7/4, 7/8, дубль-бемоль;
60. Гамма Далькроза, болгарские ритмы, функции T, S, D, трезвучия в основном виде, рефрен;
61. Дорийский звукоряд, **pp**, упражнения с функциями;
62. Размеры 3/2, 4/2, половинная, как счётная единица, бревис, анализ функций;

⁵⁵ Явление венгерской народной музыки

- 63. Нота с двумя точками, фригийский звукоряд;
- 64. Модальные лады, обращение трезвучия – секстаккорд, *accelerando*;
- 65. Шестнадцатая, как счетная единица, «параллельные» модальные звукоряды;
- 66. Квартоль, квинтоль, секстоль и т. д. лидийский звукоряд, фразировка, форшлаг;
- 67. Тренировка пройденных ритмических фигур, построение гамм «от звука»;
- 68. Обращение трезвучия – квартсекстаккорд, миксолидийский звукоряд, сопрановый ключ;
- 69. Закрепление пройденного материала, метроном;

Том III.

- 70. Звукоряды мажорного и минорного наклонения, меццо-сопрановый ключ, смешанный хор;
- 71. Целотонный звукоряд;
- 72. Альтовый ключ;
- 73. Автентическая и плагальная каденции;
- 74. Дважды увеличенные и уменьшенные интервалы, теноровый ключ, старинный четырехлинейный нотоносец, невмы;
- 75. Баритоновый ключ, доминантсептаккорд;
- 76. Украшения (глиссандо, мордент и т. д.), старинные длительности;
- 77. Доминантовый квинтсекстаккорд;
- 78. Группировка болгарских ритмов, анализ темы (тема, контрапункт);
- 79. Доминантовый терцквартаккорд, современные виды пентатоники;
- 80. Половинная каденция;
- 81. Доминантовый секундаккорд;
- 82. Повторение пройденного;
- 83. Смена ключа, трель;
- 84. Повторение пройденного;

- 85. Септаккорды;
- 86. Построение септаккордов «от звука»;
- 87. Построение септаккордов и их обращений в мажоре и миноре;
- 88. Доминантовый нонаккорд;
- 89. Задержание;
- 90. Фигурационное задержание;
- 91. – 100. Повторение пройденного материала.

Перечень учебных дисциплин в школе-интернате при Аббатстве Паннонхалма

	Предметы на выбор					
Обязательные предметы	Общие предметы	Языки	Спорт	Музыка	Рукоделие	Религия
Математика	Инженерия	Английский	Легкая атлетика	Виолончель	Технология	Основы веры
Физика	Современная венгерская литература	Немецкий	Баскетбол	Скрипка	Кожное дело	История Церкви XX в.
Химия	Стили в искусстве	Французский	Шахматы	Гитара	Изготовление обуви	Введение в литургику
Биология	Правоведение	Испанский	Спортивная гимнастика	Бас-гитара	Гончарное дело	История древней церкви
Информатика	Экономика	Итальянский	Фехтование	Кларнет	Книжный переплет	История религий
История	Палеография	Китайский		Саксофон		
Венгерский язык	Рисование	Латинский		Труба		
Литература	История искусств			Тромбон		
	Черчение			Туба		
	Чтение Библии			Орган		
	Медитация и другие духовные упражнения			Фортепиано		
	Психология			Ударные		

	Релаксация			Вокал		
	Философия			Хор		
	Анатомия			Духовная музыка (трехгодичный курс)		
	Целебные травы			Народные струнные инструменты		
	Кулинария			Цитра		
	Филателия					
	Опера					
	Гражданская оборона					
	Охота					
	Скаутский отряд					
	Театральная студия					

Перечень видеоматериалов записей уроков по методикам учеников и последователей З. Кодая

1. Документальный фильм о системе Кодая, реж. Г. Такач (1961 г.):
<https://youtu.be/Lo9Gvd2DljQ>
2. Интервью с Золтаном Кодаем в Университете Калифорнии (США), 1966 г. (английский язык):
<https://youtu.be/NbDvjqzb924>
3. Музыкальное занятие Каталин Форраи в детском саду на ул. Касап г. Кечкемет (1983 г.):
<https://www.youtube.com/watch?v=tdRnD2mmf5g>
4. Интервью с Каталин Форраи (английский язык):
<https://youtu.be/5pS7WZcx5eQ>
5. Фрагмент музыкального занятия по методике Клары Кокаш
<https://youtu.be/5NnxcxO9GKk>

[illegible]

9	Даша Н.	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	20	19
10	Дима Н.	0	3	1	2	2	2	2	1	2	1	0	16	16
11	Егор Н.	2	2	3	2	2	1	2	0	2	1	0	17	15
12	Екатерина П.	0	2	1	1	2	1	2	1	1	0	0	11	11
13	Екатерина Ч.	0	1	2	2	2	0	2	2	0	0	0	11	11
14	Инна Н.	1	1	2	2	2	1	1	1	1	0	0	12	11
15	Катя К.	2	3	2	2	1	1	2	3	3	1	1	21	19
16	Катя М.	2	2	3	3	2	2	2	1	3	2	2	24	22
17	Катя С.	2	2	3	2	2	1	2	0	2	1	1	18	16
18	Катя Ф.	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3	3
19	Кирилл З.	0	2	2	1	2	1	2	1	2	0	1	14	14
20	Лена Б.	2	1	2	2	2	1	2	2	3	1	2	20	18
21	Лена С.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
22	Лиля К.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
23	Маргарита Ж.	2	2	3	2	2	2	2	2	3	1	2	23	21
24	Маргарита Р.	3	3	3	2	2	3	3	3	3	1	3	29	26
25	Марина С.	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	29	27
26	Марна З.	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	4	4
27	Маша Л.	1	3	2	2	1	2	2	1	1	1	1	17	16
28	Маша С.	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	2
29	Михаил Н.	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	2

30	Надежда Н.	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	6	6
31	Настя К.	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	29	27
32	Настя С.	1	2	3	3	2	2	2	2	3	2	1	23	22
33	Наталья М.	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	30	27
34	Наташа З.	1	1	2	1	1	1	1	0	2	0	1	11	10
35	Наташа Т.	1	2	2	2	2	1	1	1	2	0	1	15	14
36	Нелли Н.	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	30	27
37	Ольга П.	0	1	3	2	2	1	1	1	2	0	1	14	14
38	Оля Н.	0	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	7	7
39	Полина Б.	3	2	2	2	2	1	2	2	3	0	3	22	19
40	Полина М.	2	1	2	1	2	0	2	2	2	0	1	15	13
41	Роман М.	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	19	17
42	Роман С.	0	2	1	1	1	1	2	0	1	0	0	9	9
43	Саша Б.	0	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	9	9
44	Саша О.	0	2	2	2	1	1	2	1	1	0	0	12	12
45	Сима Ф.	1	2	3	2	2	1	2	2	3	1	1	20	19
46	Татьяна К.	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	4	4
47	Юлия З.	3	2	3	2	2	1	2	2	3	1	3	24	21
48	Юлия Т.	1	2	3	2	1	1	2	2	2	1	1	18	17
49	Фавста С.	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	6	6
50	Саша Т.	2	2	3	2	2	1	2	2	3	2	2	23	21

51	Анна Б.	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	16	14
52	Вася Д.	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	19	18
53	Арина Р.	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	14	13
54	Света Г.	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	24	22
55	Катя К.	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	21	19
56	Марина П.	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	25	23
57	Лена Ш.	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	4	4
58	Сергей Т.	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	22	20
59	Саша С.	0	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	6	6
60	Женя Г	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
61	Алексей Л	0	1	1	1	1	0	1	0	2	1	1	9	9
62	Лиза Н.	1	1	2	1	2	1	2	0	1	0	1	12	11
63	Валентина К.	1	2	3	2	2	1	2	2	3	1	1	20	19
64	Кирилл И.	0	1	1	0	1	1	1	1	2	0	1	9	9
65	Лада Н.	0	1	2	1	1	1	1	1	2	0	0	10	10
66	Анастасия Р.	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	21	20
67	Дмитрий Е.	0	2	2	2	2	1	1	1	1	0	0	12	12
68	Полина К.	0	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	7	7
69	Эля К.	0	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	7	7
70	Оксана П.	2	2	2	2	2	1	2	1	2	0	2	18	16
71	Рафаэль Н.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	10	10

[illegible]

[illegible]

34	Наташа З.	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	1	22	21
35	Наташа Т.	1	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	27	26
36	Нелли Н.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	32	29
37	Ольга П.	0	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	24	24
38	Оля Н.	0	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	25	25
39	Полина Б.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	32	29
40	Полина М.	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	26	24
41	Роман М.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	31	29
42	Роман С.	0	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	20	20
43	Саша Б.	0	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	17	17
44	Саша О.	0	2	3	2	2	2	3	2	3	2	1	22	22
45	Сима Ф.	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	28	27
46	Татьяна К.	0	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	25	25
47	Юлия З.	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	29	26
48	Юлия Т.	1	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	24	23
49	Фавста С.	0	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	20	20
50	Саша Т.	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	28	26
51	Анна Б.	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	22	20
52	Вася Д.	1	2	2	2	2	2	3	2	3	2	1	22	21
53	Арина Р.	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	21	20
54	Света Г.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	31	29
55	Катя К.	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	30	28
56	Марина П.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	31	29
57	Лена Ш.	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18	18

Хрестоматия

1)



2)



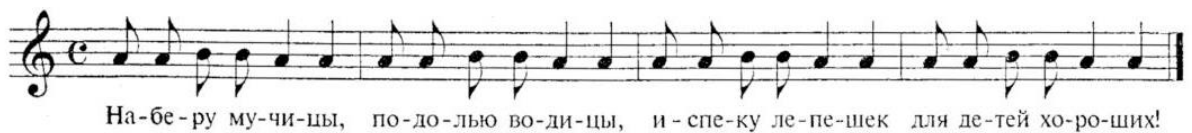
3)



4)

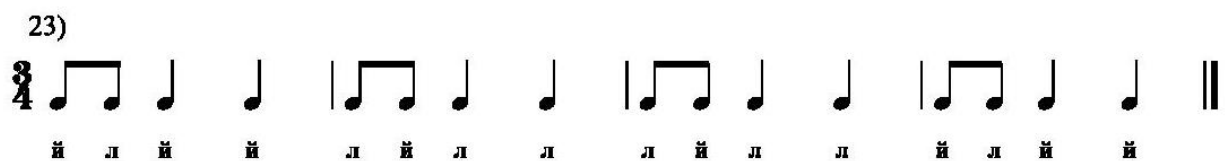
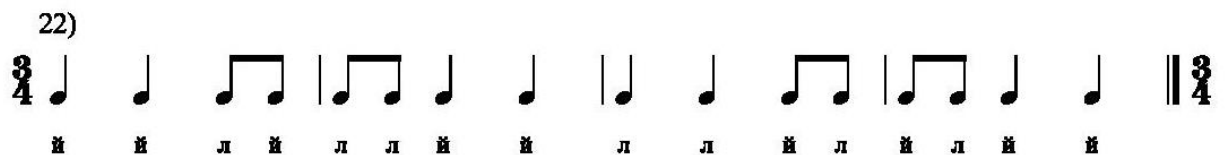
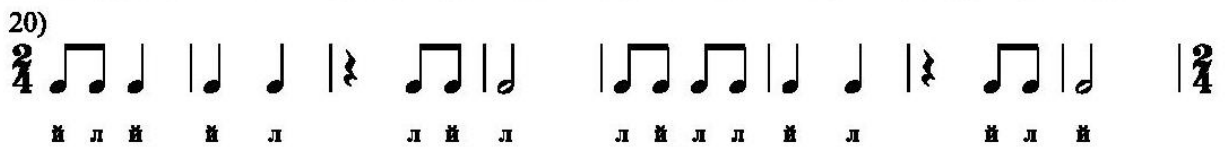


5)



6)





24)

ВИ

Голос

Чу - виль, виль - виль, жа - во - ро - но - чек,
 При - ле - ти ты кнам, при - не - си ты нам
 ве - сну - кра - сну, те - пло ле - те - чко!

25)

Йо

У ко - та во - рко - та ко - лы - бе - лька хо - ро - ша!
 А у Са - ши мо - во есть по - лу - чше е - го!

26)

Йо

Ко - тик мох - на - тый по са - ди - ку бро - дит, а коз - лик ро - га - тый за ко - ти - ком хо - дит.

27)

ВИ

Со - ха, бо - ро - на, сту - пай на по - ля! Вспа - ши, взбо - ро - ни
 4
 хле - бца но - ве - нько - го да я - ро - ве - нько - го!

28)

7. «Жните, жните»

Жни-те, жни-те, мы иг-ра-ем в жи-те! Ста-рушкам по кра-юшкам,
ста-ри-чкам по бли-нам. Му-жи-кам по пи-ро-гам.
Мо-ло-ди-цам по-ля-ни-цы. Нам да-вай ка-ра-вай!

29)

10. «Я горошек молочу»

Ай, чу-чу, чу-чу, чу-чу, я го-ро-шек мо-ло-чу. Я го-ро-шек мо-ло-чу
и дру-гой по-са-жу на сво-ем на то-чку, на при-го-ро-чке!

30)

9. «Бедные пташки», эстонская песня

До-жлик, до-жлик, ми-лый бра-тец, хэ - - - йо!
Не мо-чи ты бе-дных пта-шек, хэ - - - йо!

флейта

флейта

31)

2. «Летел кулик»

Ле-тел ку-лик из-за мо-ря, при-нес ку-лик де-вять за-мков.
Ку-лик, ку-лик, за-мы-кай зи-му, от-пи-рай ве-сну, те-пло ле-те-чко!

32)

Кап, кап, кап! Кто там? Кап, кап, кап! Что там? Ты о-тветь пря-мо, не сту-чи в ра-му!

33)

Хо-дит за-йка по са-ду, по са-ду. Ши-плет за-йка тра-ву-шку ле-бе-ду.
Он и вро-тик не бе-рет, не бе-рет: сво-им де-ткам он не-сет, он не-сет!

34)

Хо-дит, бро-дит по лу-жку ры-жа-я ко-ро-ва: даст о-на намк ве-че-рку мо-лочка парно-го!

35)

Мелодия
Ма-ше-нька, Ма-ша, ку-ко-лка на-ша, в са-нки са-ди-лась, с го-рки по-ка-ти-лась.
Перевертыш
Са-нки у-па-ли, Ма-шу по-ва-ля-ли!

36)

И - дет бы - чок, ка - ча - е - тся, взды - ха - ет на хо - ду:

10 -Ой, до - ска ко - нча - е - тся, се - йчас я у - па - ду!

37) Бразник с. 22:

Хо - дил ко - зёл по ме - же, хо - дил ко - зёл по ме - же,

ди - во - вал - ся бо - ро - де.

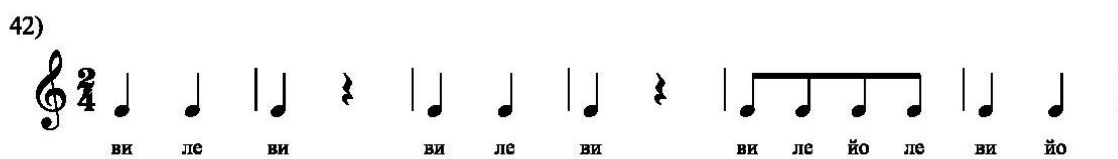
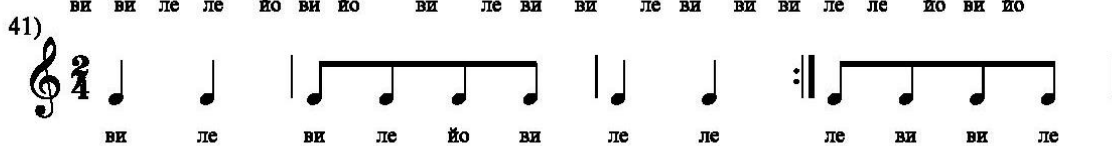
38) Щуров

26. Ой, да валим же!**Припевка**Запись И. Истомина
на р. Вятке

Быстро ♩ = 160

Ой, да ва - лим же! Ой, е - ще! Ой

да ва - лим же, ой, е - ще!



45)



46)



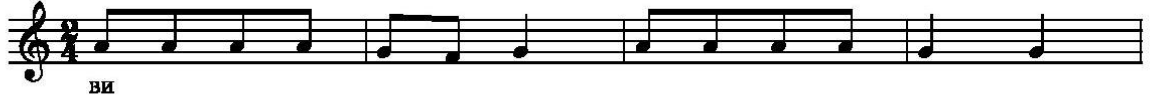
47)



48)



49)



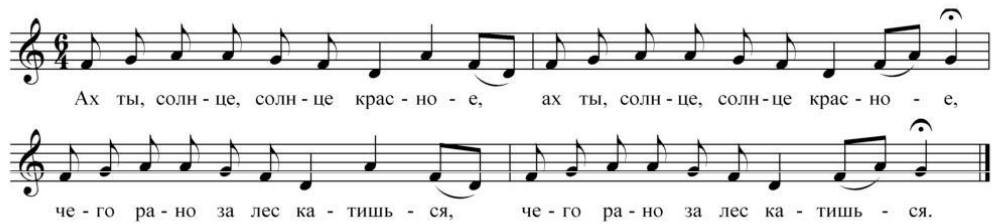
50)

Великая ектения

51) Смоленская «толочанская» песня



52)



53)



54)



55)



56)

38. Ходил Ванька по базару

Лирическая

Смоленская обл.
Запись В. Щурова

$\text{♩} = 72$

1. Хо - дил Вань - ка по ба - за - ру.

Он ис - кал се - бе то - ва - ру.

2. Не на - шёл Ва-нь - ка то - ва - ру

по свой - му, н(ы) - ра - ву.

57) Смоленская лирическая песня

Ай, бо - лит мо - я го - ло - ва - ныка ду - же. Эй!

Ай, бо - лит мо - я го - ло - ва - ныка ду - же.

58) Белорусская купальская песня

11

На свя - то - го И - ва - на, а я в по - ле по - гна - ла.

59) Смоленская «семицкая» песня

14

Ты не ра - дуйся ель, о - си, ну, шна Сй, ло - ли лю - ли, ель о - си, ну, шна

60)



61)



62)



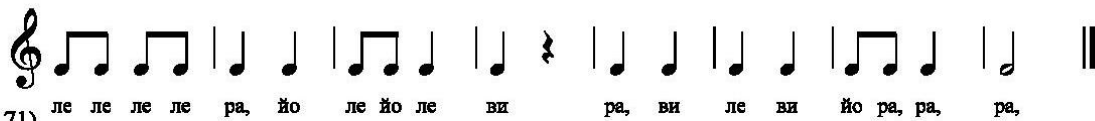
63)



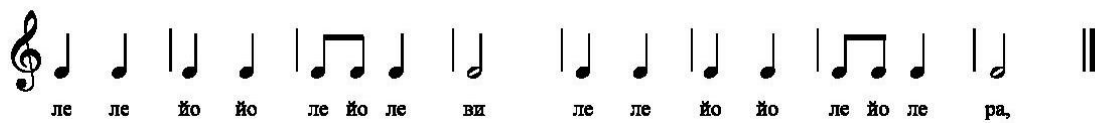
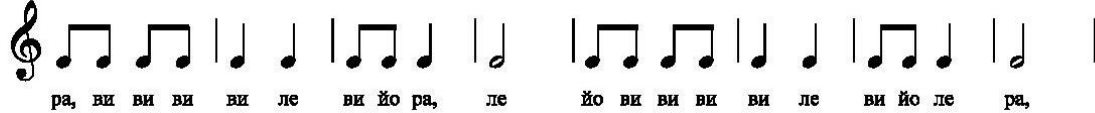
64)



70)



71)



72)



73)



74)



75)



76)



77)

