

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
**«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)**

На правах рукописи



ЖАРКОВА Елена Геннадьевна

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ВЗАИМОСВЯЗИ ИСКУССТВ В
ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБЩЕМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
1917–1991 ГГ.**

5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель профессор, доктор педагогических наук, доцент
Дорошенко С. И.

Владимир – 2022

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. ..	24
1.1. Взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании: сущность и теоретическое обоснование.....	24
1.2. Взаимосвязь искусств в педагогике и художественном творчестве конца XIX – начала XX вв.	66
1.3. Периодизация процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в педагогике 1917–1991 гг.	79
Выводы по первой главе	88
ГЛАВА 2. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.	94
2.1. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1931-х гг.	94
2.2. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1931–1965 гг.	120
2.3. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1965–1991 гг.	152
Выводы по второй главе	183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	191
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ	200
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	201
ПРИЛОЖЕНИЯ	226
Приложение А. Фрагмент урока музыки М. Ф. Головиной	226
Приложение Б. Страницы классного журнала и дневника (1966–1969 гг.).....	228
Приложение В. Анкеты учащихся (1950–1990 гг.).....	231
Приложение Г. Диаграммы	260
Приложение Д. Анкеты педагогов	263

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одна из ведущих тенденций развития современного образования – его интегративность, осуществление множественных взаимосвязей между предметными областями, уроком, внеурочной и воспитательной деятельностью, между детьми и взрослыми. Ведущее влияние на содержание образования, на его технологии оказывают междисциплинарные взаимосвязи, которые реализуются в междисциплинарных программах Федеральных государственных образовательных стандартов. Данную тенденцию можно проследить и в конкретных предметных областях, и в отдельных школьных предметах.

Совершенствование музыкального образования – важное направление модернизации начального и основного общего образования в школе. Так, в соответствии с требованием ФГОС основного общего образования, предметные результаты по искусству (музыке) должны обеспечивать характеристику специфики музыки как искусства, а также определить ее значение «в художественной культуре, синтетических видах творчества, взаимосвязи между разными видами искусства на уровне общности идей, тем, художественных образов» [177].

Кроме того, в обновленных ФГОС, которые начнут действовать с 1 сентября 2022 г., сделан акцент на развитие soft skills – «надпрофессиональных» (междисциплинарных) навыков. Это высокий уровень EQ (эмоционального интеллекта), умение быстро реагировать на новые, неожиданные ситуации, переключаться с одного вида деятельности на другой, креативность. Данные требования актуализируют обращение к историческому опыту реализации потенциала взаимосвязи искусств в общеобразовательной школе.

Постоянный педагогический поиск в области отбора содержания, методов, форм общего музыкального образования во многом ориентирован на единство художественного мышления обучающихся. Привлекая для решения современных проблем педагогический потенциал искусства, необходимо учитывать:

существование отдельных его видов при определенных условиях опирается на множественные взаимосвязи. Понятие «взаимосвязь» универсальное, оно используется в философии, социологии, психологии, культурологии, искусствоведении. Что же касается педагогического потенциала взаимосвязи искусств, то соединение, встреча выразительных средств музыки, изобразительного искусства, литературы, театра, хореографии, кино и т. д., способствует целостности художественного воспитания. Одновременно решаются задачи развития слуха, зрения, осязания, моторики, формируется способность к смыслообразованию, профессиональному самоопределению, саморазвитию, личностному и творческому росту.

Перспективные задачи, связанные с реализацией ФГОС, требуют обращения к историческому опыту. Выдающиеся достижения советской общеобразовательной школы далеко не в полной мере актуализированы и задействованы в процессе современной модернизации школьного образования. С первых лет советской власти МУЗО (музыкальный отдел Наркомпроса) занимался музыкальным просветительством, внедрением в школу уроков музыки, подготовкой музыкально-педагогических кадров. Значимость музыкального искусства в процессе эстетического, духовного воспитания личности подчеркивалась на протяжении всего советского периода.

К общему музыкальному образованию обращались выдающиеся музыканты-педагоги: Б. В. Асафьев, А. Б. Гольденвейзер, Д. Б. Кабалевский, Н. Л. Гродзенская, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский и др. Во второй половине XX века была создана и функционировала сеть музыкально-педагогических факультетов при педагогических вузах, что позволило полностью решить проблему подготовки многосторонне образованных учителей музыки, владеющих музыкальным инструментом, вокалом, техникой дирижирования, системой музыкально-теоретических и исторических знаний. Многие из практических достижений в данной сфере сегодня утрачены, но теория и история общего музыкального образования продолжает успешно развиваться. Теоретические и практические достижения педагогов-музыкантов советского периода остаются

ориентиром, классикой, они нуждаются в ретроспективном изучении и актуализации. Ряд идей и принципов, на которых основывалось развитие советского общего музыкального образования, далеко выходит на рамки внутрипредметной сферы и нуждается в широком, системном осмыслении. Таковой является реализация потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании, которая активно возрождается сегодня.

Генезис теоретико-педагогических идей и практики музыкального образования в школе важен и актуален как с собственно научных, историко-педагогических позиций, так и с точки зрения возможности совершенствования современного образования с опорой на исторический опыт. Исследования О. А. Апраксиной, В. И. Адищева, Е. А. Бодиной, С. И. Дорошенко, М. Л. Космовской, Е. В. Николаевой, Ф. Ш. Салитовой и др. показывают, что изучение истории музыкального образования в советской общеобразовательной школе представляет не только методический интерес – оно формирует новаторские механизмы реконструкции историко-педагогической картины в целом. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. являлось ответом на запрос со стороны научно-педагогического сообщества, реакцией на вызовы времени. В разные годы она имела свою специфику и содержательное наполнение, непосредственно связанное с содержанием общего образования, с обликом школы своего времени.

В советский период общее музыкальное образование рассматривалось как народное, оно многое давало для развития хоровой культуры, инструментального исполнительства, сосредоточивалось на организации концертов и праздников, привлечении к участию в музыкальных мероприятиях большого числа самодеятельных коллективов. Подчеркивались эстетико-воспитательные возможности общеобразовательных предметов гуманитарного цикла: литературы, истории, родного языка, изобразительного искусства и др. Кроме того, неизменно существовала связь содержания музыкального образования на уроках и во внеурочной работе. Сейчас, в XXI веке, мы говорим о необходимости учета влияния традиций, о возведении с опорой на них новых конструктов

инновационного здания общего музыкального образования. В историческом контексте особую актуальность приобретает осознание того факта, что музыкальное образование может быть рассмотрено как важнейший элемент единой художественно-образовательной системы. Обращение к историко-педагогическому опыту позволит создать культуросообразную модель музыкального образования, в которой ключевую роль играет взаимосвязь искусств.

Основные понятия исследования:

Потенциал – возможность, средство, способность, которая может проявиться при определенных условиях и способствует реализации цели. *Потенциал взаимосвязи искусств* в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. – это возможность реализации образовательной (освоение знаний, умений и навыков), воспитательной, развивающей функций этого образования на основе привлечения в музыкально-образовательную деятельность произведений различных видов искусства: литературы, живописи, театра, хореографии и др.

Общее музыкальное образование – музыкальное образование, осуществляющееся в общеобразовательной школе на уроках музыки (пения) и во внеурочной деятельности.

Взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании – обусловленная психологическими, художественными, общепедагогическими закономерностями связь искусств на уроке музыки (пения) и во внеурочной деятельности, осуществляемая в различных сочетаниях и формах, основанная на внутреннем родстве художественных средств и образных элементов различных искусств, способствующая художественно-творческому развитию и эстетическому воспитанию учащихся.

Хронологические рамки исследования: 1917–1991 гг. Нижняя граница обусловлена началом реформирования системы общего и музыкального образования после революции 1917 года, верхняя – общностью «судьбы» практической реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании и истории СССР (распад СССР повел к отходу от

концепций художественного воспитания Д. Б. Кабалевского, Б. М. Неменского, Л. М. Предтеченской и др., сложившихся в 1970–1990-е гг.).

Степень разработанности проблемы. В начале XX века принципы комплексного преподавания искусств в общеобразовательной школе были выдвинуты А. В. Бакушинским [17–18], П. П. Блонским [32–33], В. Н. Шацкой [192–195] и др. Работы Б. В. Асафьева [12–14], В. В. Медушевского [119–121], Б. Л. Яворского [206–207] и др. можно определить как музыкально-теоретические и музыкально-педагогические; Психолого-педагогические идеи о единой природе художественного творчества были сформулированы и рассмотрены П. П. Блонским [32–33; 209], Л. С. Выготским [49], А. А. Мелик-Пашаевым [123] и др. Исследования Е. Я. Гембицкой [53], Н. Л. Гродзенской [56–59], В. Н. Шацкой [192–195; 229–234] и др. имели важное значение для создания теории и методики комплексного преподавания искусств, в них был заложен фундамент педагогического осмысления взаимосвязей разных видов искусств в школьной практике. В дальнейшем исследования в области взаимосвязей, интеграции искусств на школьных уроках и в воспитательной работе, позволившие выявить ряд важных закономерностей художественной деятельности учащихся, были предприняты Э. Б. Абдуллиным [1–2], Ю. Б. Алиевым [7], О. А. Апраксиной [8–9], Е. В. Николаевой [134], Л. А. Рапацкой [158] и др., а также Б. П. Юсовым [203–205] и его научной школой. Идеи объединения музыки, литературы, изобразительного искусства и хореографии в крупные блоки реализовали в программах 1970–1980-х гг. Д. Б. Кабалевский [84–88], Б. М. Неменский [132], Л. М. Предтеченская [148] и др.

Современные ученые рассматривают проблему взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании с позиций разных наук (педагогике, методике преподавания музыки, искусствоведения, психологии, культурологии).

За последние два десятилетия в ряде исследований по педагогике и методике был осуществлен анализ педагогических возможностей взаимосвязи искусств по отношению к различным возрастам (О. В. Гирфанова, Е. А. Заплата, А. С. Москвина, О. Л. Морева, Ю. В. Орлова, Е. В. Ремнева и др.); в

контексте подготовки учителя (Л. Г. Бейрюмова, Н. Л. Дьячкова, Е. А. Ермолинская, Г. В. Лазарева и др.). Взаимосвязь искусств рассматривалась как средство развития музыкальности (О. В. Гридчин и др.), интермодальных ассоциаций (Е. О. Зеленина и др.), социального развития (В. П. Волошина и др.), развития творческого потенциала школьников и их самореализации (К. Н. Коданева), развития художественного образования в целом и реализации полихудожественного подхода (Г. М. Москвина, Б. П. Юсов и др.). Взаимосвязи искусств исследованы в сфере методик преподавания музыки, литературы, изобразительного искусства (Г. Л. Ачкасова, Е. Б. Спорышева и др.). Различные аспекты взаимосвязи искусств рассмотрены в психологии (Т. Г. Рубан, Н. И. Смаковская и др.), искусствоведении и культурологии (Е. В. Аверьянова, М. А. Брайловская и др.).

Историко-педагогические подходы, на которых основывается исследование по истории музыкального образования, формируют работы В. И. Адищева, О. А. Апраксиной, Н. А. Асташовой, С. И. Дорошенко, М. А. Захарищевой, Е. В. Николаевой, О. И. Передерий, Ф. Ш. Салитовой, В. Н. Шацкой и др.

Можно выявить ряд противоречий, которые не затрагивались в существующих исследованиях. Это **противоречия** между:

– значимостью, признанностью потенциальных возможностей взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании и отсутствием их исследования в историко-педагогическом контексте;

– наличием опыта использования потенциала взаимосвязи искусств на уроке музыки и во внеурочной деятельности и отсутствием корреляции этого опыта как со значимыми историческими периодами развития отечественной школы и педагогики XX века, так и с современными инновациями в общем музыкальном образовании.

Рефлексия необходимости разрешения указанных противоречий, обращенных к истории отечественного общего музыкального образования и требующих научной разработки, явилась основанием для формулирования **проблемы исследования** – почему педагогический потенциал взаимосвязи

искусств в общем музыкальном образовании в 1917–1991 гг. реализовывался в разной степени, на различных основаниях и связана ли специфика его реализации с общепедагогическим контекстом?

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы, необходимость разрешения выявленных противоречий обусловили выбор темы диссертационного исследования: **«Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.»**.

Ведущая идея исследования. В общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. был широко задействован потенциал взаимосвязи искусств. Специфика его реализации зависела не только от объективных законов бытия самого музыкального искусства (общность с театром, хореографией, литературой; существование синтетических жанров и др.), но и от доминирующих тенденций в педагогике в конкретный исторический период. В советской общеобразовательной школе отбор содержания, видов деятельности на уроках пения (музыки), методов и форм организации уроков и внеурочной работы был тесно связан с обращением к другим искусствам. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании важна как с научных, историко-педагогических позиций, так и с точки зрения практического применения. Теоретическим фундаментом являлись труды ведущих отечественных педагогов и музыкантов XX века Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского, В. Н. Шацкой, Н. Л. Гродзенской, О. А. Апраксиной, Д. Б. Кабалевского, Б. П. Юсова, Э. Б. Абдуллина и др., благодаря которым в каждый из выделенных в исследовании исторических периодов была сформирована методологическая, теоретическая и методическая основа для осуществления реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.

Объект исследования – отечественное общее музыкальное образование.

Предмет исследования – реализация потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. в контексте отечественной теории педагогики.

Цель исследования: охарактеризовать процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.

Задачи исследования:

1. Раскрыть философские, культурологические, искусствоведческие, психологические и педагогические основы взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.

2. Определить теоретико-педагогические предпосылки реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании.

3. Представить периодизацию процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. и выявить концептуальные основания различных периодов.

4. Реконструировать процесс развития отечественного общего музыкального образования 1917–1991 гг. с точки зрения практической реализации потенциала взаимосвязи искусств.

5. Обосновать модель музыкально-образовательного процесса, опирающегося на взаимосвязь искусств, применить ее к разным периодам развития отечественного общего музыкального образования и выявить специфику каждого из периодов.

Методологической основой исследования явились современные историко-педагогические подходы:

– *системный подход* (В. Г. Афанасьев, Т. А. Ильина, А. М. Новиков, З. И. Равкин, В. А. Слостенин, Э. Г. Юдин и др.) позволяет находить и выявлять системные связи общего музыкального образования с философией, педагогикой, а также с системой школьного образования в целом; дает возможность изучить внутренние и внешние системные свойства и связи общего музыкального образования как педагогического объекта; рассмотреть элементы музыкально-педагогической системы в их иерархической упорядоченности; создать модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании;

– *парадигмальный подход* (В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, Н. П. Юдина и др.) используется при характеристике генезиса школьного образования как циклической смены реформ (догоняющих модернизаций) и контрреформ, а также как инструмент, с помощью которого строится периодизация процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании;

– *диалоговый подход* (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. И. Богомолова, С. И. Дорошенко, С. Ю. Курганов и др.) позволяет с опорой на теорию диалога культур рассматривать философские и педагогические системы в их взаимодействии; учитывать и раскрывать специфику взаимосвязи искусств по отношению к общей педагогике; включать в исследовательскую сферу художественный контекст XX века, в котором сосуществуют и искусства в различных сочетаниях;

– *аксиологический подход* (В. И. Адищев, Н. А. Асташова, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, М. А. Захарищева, В. А. Кан-Калик, И. Д. Лельчицкий, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин и др.) позволяет анализировать процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании с позиции ценностных ориентаций; направляет и ориентирует при оценивании работы образовательных учреждений, педагогического опыта отдельных педагогов.

Теоретической основой исследования явились идеи ученых, позволяющие выявить различные стороны взаимосвязи искусств в истории музыкального образования. Это:

– философское обоснование проблемы интеграции и синтеза искусств (М. С. Каган, А. Ф. Лосев, П. А. Флоренский и др.);

– идея взаимосвязи искусств в практике музыкального образования (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, А. В. Бакушинский, П. П. Блонский, Е. В. Николаева, Л. А. Рапацкая, В. Н. Шацкая и др.);

– психолого-педагогические основания природы художественного творчества (Л. С. Выготский, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, Б. М. Теплов и др.);

- специфика историко-педагогического исследования в сфере истории музыкального образования (О. А. Апраксина, В. И. Адищев, Н. А. Асташова, С. И. Дорошенко, М. А. Захарищева, Е. В. Николаева, Ф. Ш. Салитова и др.);
- теоретические и практические аспекты эстетического воспитания в советской школе (М. Г. Плохова и др.);
- концептуальные основы полихудожественного подхода (Б. П. Юсов, Е. П. Кабкова, Б. М. Неменский, Н. П. Шишлянникова и др.);
- теоретико-педагогическая и методическая интерпретация потенциала взаимосвязи искусств в музыкальном образовании (В. Н. Шацкая, Н. Л. Гродзенская, Д. Б. Кабалевский, Г. Г. Нейгауз, Г. М. Цыпин и др.);
- теория педагогики музыкального образования (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Е. В. Николаева и др.).

Специфика исследования, предполагающая изучение значительного исторического периода, органическое соединение логического и исторического определила выбор **методов исследования**.

На *теоретическом уровне* были использованы методы теоретического анализа и синтеза, аналогии, интерпретации и смысловой реконструкции исторического материала; сопоставления научных идей и концепций; моделирования, что позволило систематизировать фактологический материал по проблеме реализации потенциала взаимосвязи искусств и произвести реконструкцию процесса развития отечественного общего музыкального образования 1917–1991 гг.

На *предметно-научном уровне* использованы следующие методы, способствующие получению новой информации из уже известных источников:

- *историко-структурный метод*, предполагающий осуществление периодизации и выделение особенностей процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.;
- *конструктивно-генетический метод*, включающий принцип историзма как базовый постулат и использующий исторический и логический метаметоды в их

единстве, что дает возможность характеризовать процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании в разные исторические периоды;

На *эмпирическом уровне* использованы методы, способствующие привлечению в контекст исследования мемуарных материалов, субъективно-оценочных суждений с целью достижения более многомерной историко-педагогической картины: *анкетирование, интервьюирование, статистическая обработка результатов применения опросных методов*. Последняя группа методов использовалась как дополнительная и только по отношению к последнему периоду.

Источниковая база исследования. В основу источниковой базы исследования были положены разного рода источники, которые можно распределить по следующим категориям:

1. Законодательные акты: распоряжения, декреты правительства, положения о единой трудовой школе (1917–1918 гг.); постановления ЦК ВКП (б) (1932, 1933, 1934, 1936, 1938, 1943, 1958, 1966, 1970, 1977 гг.).

2. Нормативные документы: программы семилетней единой трудовой школы (1921, 1923 гг.), первой опытной станции по народному образованию (1922 г.), по пению для общеобразовательных школ (1932, 1965 гг.), по музыке (1977, 1981, 1983 гг.) и др., отражающие особенности процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.

3. Материалы Научного архива Российской академии образования (НАРАО): личный фонд В. Н. Шацкой (Ф. 106. Оп. 1); фонды Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР (Ф. 1. Оп. 1); материалы фондов Научно-исследовательского института методов школьной работы, Научно-исследовательского института марксистско-ленинской педагогики (Ф. 3. Оп. 1); Научно-педагогического института методов внешкольной работы (Ф. 5. Оп. 1), Научно-исследовательского программно-методического института (Ф. 8. Оп. 1); доклады, представленные на педагогические чтения в 1946–1979 гг. (Ф. 31. Оп. 3;

Ф. 31. Оп. 7); документы по становлению и развитию народного образования в период с 1917 по 1991 г. (Ф. 18. Оп. 2), перечень научных работ, программ и инструктивно-методических материалов (Ф. 32. Оп. 2); личный фонд В. Н. Сороки-Росинского (Ф. 114. Оп. 1); личный фонд П. П. Блонского (Ф. 112. Оп. 1).

4. Делопроизводственные материалы Государственного архива Владимирской области (ГАВО): фонды отдела народного образования исполнительного комитета Владимирского областного Совета народных депутатов, управления культуры исполнительного комитета Владимирского областного Совета народных депутатов (Ф. 3742. Оп. 2); статистические отчеты, приказы, постановления, решения, распоряжения, мероприятия Владимирского городского отдела народного образования (Ф. 2063. Оп. 1; Ф. 2063. Оп. 3); штатное расписание, сметы расходов (Ф. 2063. Оп. 2); планы Владимирского областного отдела народного образования, управления культуры Владимирской области (Ф. 3732. Оп. 2); перспективные планы развития народного образования (Ф. 3460. Оп. 2); протоколы, стенограммы заседаний и совещаний (Ф. 3160. Оп. 2); программы областных педагогических научно-практических конференций, областных съездов учителей (Ф. 3742. Оп. 2)

5. Материалы музыкально-педагогической периодики и публицистики XX в., публикации в научно-педагогических журналах, художественные тексты, освещающие вопросы реализации потенциала взаимосвязи искусств.

6. Мемуарные и биографические источники, воспоминания деятелей образования, ученых, учителей музыки, выпускников школ (за период 1950–1990-х гг.), отражающие субъективно-ценностный взгляд современников на процессы, происходившие в общем музыкальном образовании России в исследуемый период.

7. Учебная и справочная литература: Учебники педагогики и психологии, Большая советская энциклопедия, Гуманитарная энциклопедия, Толково-словообразовательный словарь русского языка, Краткий словарь педагогических понятий, Краткий словарь по эстетике.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1) выявлены теоретические основы реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг., дано:

– философское обоснование потенциала взаимосвязи искусств в музыкальном образовании, которое последовательно происходило с опорой на феноменологию (А. Ф. Лосев), марксистско-ленинскую диалектику (А. В. Луначарский и др.), теорию мыследеятельности, продуцировавшую разработку методов и техник синтеза, конфигурирования и соорганизации разнопредметных знаний (Г. П. Щедровицкий);

– культурологическое обоснование потенциала взаимосвязи искусств, включающее концепции полифонизма (М. М. Бахтин) и диалога культур (В. С. Библер), морфологию искусства (М. С. Каган), обращение к необычным формам, связанным с синтезом искусств (А. Н. Скрябин, М. К. Чюрленис, А. Белый и др.), широкое развитие синтетических искусств (кино, музыкальный театр), новые хореографические формы (прообраз ритмики в школе) и др.;

– искусствоведческое обоснование потенциала взаимосвязи искусств: интонационная теория Б. В. Асафьева, теория ладового ритма Б. Л. Яворского, концепция «адекватного восприятия» В. В. Медушевского, описывающие сущность и глубину постижения культурных значений при восприятии музыки;

– психологическое обоснование потенциала взаимосвязи искусств: учение о синкретизме как особенности мышления и восприятия ребенка дошкольного и раннего возраста (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, Н. Я. Брюсова и др.); принцип единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев); представление о синестезии как фундаменте образного мышления, в том числе слухо-зрительных интермодальных ассоциаций (Б. М. Галеев); концепция ассоциативного мышления Б. Л. Яворского, музыкально-психологические идеи Б. М. Теплова (функция выражения как основная функция музыки);

– педагогическое обоснование возможностей взаимосвязи искусств: педагогическая интерпретация базового понятия «взаимосвязь искусств» и понятий, характеризующих различные качества и глубину этой взаимосвязи

(синкретизм, синтез искусств, комплексность, интеграция искусств, полихудожественный подход); выделение структурных элементов системы общего музыкального образования, опирающейся на взаимосвязь искусств (принципы, цель и задачи, содержание и виды музыкальной деятельности, методы и формы, взаимосвязанные искусства);

2) на основе анализа историко-педагогического процесса доказано, что идея взаимосвязи искусств на протяжении всего советского периода была ведущей идеей, определявшей отбор содержания, видов деятельности, методов и форм организации общего музыкального образования; сформирована структура модели реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании;

3) выявлены предпосылки формирования и развития идеи взаимосвязи искусств в педагогике и художественном творчестве конца XIX – начала XX вв.;

4) выделены новые основания для периодизации применительно к отечественному общему музыкальному образованию 1917–1991 гг.; разработана и обоснована периодизация процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств с опорой на основную идею (принцип):

1917–1931 гг. – взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании на основе комплексного подхода в единой трудовой школе;

1931–1965 гг. – взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании на основе межпредметных связей;

1965–1991 гг. – взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании на основе интегративных тенденций, ориентированных на единство художественного образа.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в следующем:

– расширено и конкретизировано содержание понятия «взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании», что обогащает теорию музыкального образования, понятийный аппарат педагогики;

– реконструирован процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании советского периода, что обогащает

отечественную историю педагогики и образования, а также историю музыкального образования;

– разработана модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании, отображающая системные характеристики по отношению к периодам 1917–1931 гг., 1931–1965 гг., 1965–1991 гг., что обогащает и конкретизирует педагогическое знание о системах, подсистемах, моделях школьного образования.

Практическая значимость:

1. Результаты исследования являются научным основанием для деятельности по разработке учебно-методических материалов, программ, учебных планов; обоснованные в нем научно-теоретические подходы могут быть использованы в качестве альтернативных подходов в работе как отдельных педагогов-новаторов, так и школьных методических объединений.

2. Данные, полученные в исследовании, обобщенные и синтезированные в нем положения, а также документальный и фактографический материал представляет собой основу для подготовки новых монографических работ по истории отечественного музыкального образования.

3. Материалы исследования могут быть использованы в учебном процессе педагогических учебных учреждений:

– при формировании и реализации программ по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) с профилем «Музыкальное образование»; по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) с профилем «Музыка и Дополнительное образование»; по направлению подготовки 53.02.01 «Музыкальное образование» СПО (квалификация – учитель музыки, музыкальный руководитель);

– при подготовке учебно-методических разработок по слушанию музыки, по музыкальной литературе для обучающихся общеобразовательных школ и детских школ искусств;

– в процессе реализации просветительских и образовательных проектов, способствующих привлечению молодежной аудитории, популяризации творчества самодеятельных авторов и исполнителей, объединению любителей музыки, литературы и других видов искусства;

– для подготовки и проведения спецкурсов и семинаров по проблеме реализации потенциала взаимосвязи искусств.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось с 2016 по 2021 гг.

1. На первом этапе (2016 г.) формировалась *эмпирическая модель исследования*: выбиралась тема исследования и осуществлялось изучение степени ее разработанности в историко-педагогических исследованиях; выявлялась основная проблематика исследования, логика изложения; осуществлялись обобщение и систематизация источникового материала.

2. На втором этапе (2017 – первая половина 2018 гг.) формировалась *гносеологическая модель исследования*: осуществлялось применение выявленного инструментария к анализу эмпирического материала; проводился источниковедческий анализ и осуществлялось историко-педагогическое осмысление документационного комплекса опубликованных материалов по теории и истории педагогического образования.

3. На третьем этапе исследования (вторая половина 2018 – первая половина 2019 гг.) формировалась *историко-педагогическая модель исследования*: осуществлялось историко-педагогическое осмысление документационного комплекса архивных материалов, ретроспективное осмысление исследуемого процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств на базе современных методологических подходов; осуществлялись систематизация и классификация материалов, их теоретическое осмысление, коррекция и уточнение логики исследования.

4. На четвертом этапе (вторая половина 2019 – первая половина 2020 гг.) формировалась *теоретическая модель исследования*: осуществлялся анализ теоретического материала по проблеме взаимосвязи (взаимодействия) искусств, были рассмотрены теоретические основы реализации потенциала взаимосвязи

искусств в отечественном общем музыкальном образовании в философии, культурологии, психологии, искусствоведении и педагогике.

5. На пятом этапе (вторая половина 2020 – первая половина 2021 гг.) формировалась *методологическая модель исследования*: на новом уровне осуществлялась рефлексия ранее полученных результатов; завершалась подготовка диссертационной работы, шло обобщение материалов исследования, оформление текста диссертации, осуществление публикаций обобщающего плана.

Апробация результатов исследования. Итоги исследования, его основные положения и выводы представлены в 16 публикациях автора, включая 5 статей в изданиях, рекомендованных ВАК РФ и статью, индексируемую в Web of Science (в соавторстве); излагались на научно-теоретических и научно-практических конференциях: международных («Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера», Москва-Ярославль-Владимир, 2017; Москва, 2018; Владимир, 2019; форум по педагогическому образованию, Казань, 2020); всероссийских (конференция, посвященная 100-летию высшего педагогического образования во Владимирской области, 2019; научный семинар и симпозиум VII сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования, Вологда-Пермь, 2019; с международным участием научно-практический семинар «Музицирование как фактор воспитания и оздоровления социума», Курск, 2021); региональных (Брянск, 2019); на научных и научно-практических конференциях профессорско-преподавательского состава, магистрантов и аспирантов Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) – диплом III степени за лучший доклад, 2017; диплом I степени за лучший доклад, 2018; в процессе обсуждения на заседаниях кафедры педагогики, Школы молодого ученого ВлГУ.

Научная достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается системностью теоретических и методологических позиций научного исследования; синтезом педагогических, культурологических, музыковедческих подходов в обосновании и разработке проблемы;

использованием комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных объекту и предмету, цели и задачам исследования; широтой привлекаемых источников, многоаспектностью обобщенного фактологического материала.

Личный вклад автора состоит в том, что теоретические основы реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. (философские, культурологические, искусствоведческие, психологические, педагогические) представлены в целостном и системном виде; выявлены основания для периодизации и охарактеризованы основные периоды процесса реализации потенциала искусств в отечественном общем музыкальном образовании; в разработке модели реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании и в осуществлении трех вариантов содержательного наполнения этой модели.

Положения, выносимые на защиту:

1. Потенциал взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании реализовывался в соответствии с теоретико-педагогическими доминантами конкретных периодов: с принципом комплексности – в 1917–1931 гг., с жестким разделением содержания образования по отдельным предметам и с межпредметными связями – с 1931 г. до середины 1960-х годов, с появлением и развитием интегративных тенденций, направленных на достижение единства художественного образа, в педагогическом плане опирающихся на проблемное, развивающее обучение, педагогику сотрудничества в 1970–1980-е гг.

2. Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании, характеризующая каждый из периодов, включает в себя: ведущую идею, цель, задачи, методы, формы, виды деятельности учащихся, взаимосвязанные искусства.

3. Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1931 гг.: *Ведущая идея* (принцип) – комплексность. *Цель*: раскрыть в учащихся «музыкальное ощущение жизни», развить творческие способности, воспитать образованного слушателя. *Задачи*:

научить чувствовать и любить музыку, познакомить с народным творчеством и музыкальной литературой, заниматься хоровым пением, музыкальной грамотой. *Методы:* показ, демонстрация, наблюдение, объяснение, рассказ, беседа, экскурсия, творческие упражнения (импровизации). *Формы:* урок, студии, собрания для слушания музыки, концерты, оперные постановки, живая театрализованная газета и др. *Виды деятельности:* слушание музыки, пение по слуху, сочинение напевов на слова, движения и игры под музыку, пение по нотам, рисование, лепка, драматизация и др. *Взаимосвязанные искусства:* музыка, хореография, литература, изобразительное искусство, театр.

4. Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1931–1965 гг.: *Ведущая идея* (принцип) – межпредметные связи. *Цель:* всестороннее развитие и воспитание личности будущих строителей коммунизма. *Задачи:* научить детей любить и понимать музыку, ценить подлинно художественные произведения, воспитывать художественный вкус, развивать музыкальные способности. *Методы:* рассказ-объяснение, школьная лекция, демонстрация (произведений изобразительного искусства), упражнение, драматизация, экскурсионный метод. *Формы:* урок пения, кружки художественного направления, клубы, студии, лектории. *Виды деятельности:* пение, слушание музыки, беседы о музыке, обсуждение радиопередач, постановка детских опер, просмотр музыкальных кинофильмов, организация утренников, праздников, вечеров. *Взаимосвязанные искусства:* музыка, литература, изобразительное искусство, кино.

5. Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1965–1991 гг.: *Ведущая идея* (принцип) – интегративность. *Цель:* воспитать в учащиеся музыкальную культуру как часть всей духовной культуры. *Задачи:* ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, вызвать глубокий и устойчивый интерес, научить любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, развивать художественный вкус. *Методы:* общедидактические (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский), методы

музыкального образования (музыкального обобщения, драматургии, «забегания» вперед и возвращения к пройденному). *Формы*: урок (введения в тему, углубления темы, обобщения темы, урок-концерт), внеурочная, внеклассная и внешкольная работа (кружки художественного направления, клубные объединения, студии, лекции-концерты, музыкальные праздники). *Виды деятельности*: слушание музыки, пение, «акустический аккомпанемент», жестовая (пластическая) и двигательная наглядность, свободное дирижирование, импровизация, элементы игры. *Взаимосвязанные искусства*: музыка, литература, театр, изобразительное искусство, кино.

6. В период 1917–1931 гг. преимущественно реализовывался эстетико-воспитательный потенциал и (к концу этого периода) идеолого-воспитательный потенциал взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании. В период 1931–1965 гг. доминировала реализация идеолого-воспитательного потенциала взаимосвязи искусств, процесс реализации образовательного потенциала страдал формализмом, сохранялась установка на реализацию эстетико-воспитательного потенциала. В период 1965–1991 гг. постепенно возобладала реализация развивающего потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании, эстетико-воспитательный потенциал был осмыслен более глубоко, как возможность формирования музыкальной культуры как элемента общей духовной культуры учащихся.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Объем диссертации составляет 199 страниц, в том числе 6 таблиц и 3 рисунка. Список литературы содержит 236 наименований. В 5 приложениях представлены материалы эмпирического исследования, 12 диаграмм.

Во введении раскрыты степень значимости и разработанности проблемы, ее основные противоречия; определены объект, предмет, цель и задачи исследования; обоснованы научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.» рассмотрена сущность понятий «потенциал», «взаимосвязь искусств», «общее музыкальное образование», осуществлено философское, искусствоведческое, культурологическое, психологическое и педагогическое обоснование потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании; осуществлена периодизация процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в педагогике и образовательной практике 1917–1991 гг.

Во второй главе «Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.» даны характеристики каждого из периодов, выделены их сущностные особенности, с помощью метода моделирования осуществлена реконструкция процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1931, 1931–1965 и 1965–1991 годов.

В заключении обобщены итоги работы и изложены основные выводы.

ГЛАВА 1. Теоретические основы реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.

1.1. Взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании: сущность и теоретическое обоснование

В XX веке взаимосвязь искусств была предметом философской рефлексии, ее необходимость и естественность утверждалась теоретическими построениями, практической педагогической деятельностью, потребностями школьного образования и основывалась на объективных процессах социально-культурного развития. Подчеркнем, что потенциальность, неисчерпаемость возможностей взаимосвязи искусств была очевидна и востребована не только в педагогике (теория эстетического или художественного воспитания), но и в философии (эстетика и культурология), в психологии (психология искусства). Такая универсальность объясняется, прежде всего, широкой трактовкой понятия «взаимосвязь».

Междисциплинарная категория «Взаимосвязь» используется многими науками, в том числе педагогикой, философией, социологией, культурологией, психологией, педагогикой и искусствоведением. Взаимосвязь понимается как отношение взаимной зависимости, обусловленности, общности. Философское понятие «Связь» имманентно содержит в себе взаимную обусловленность бытия различных феноменов, причем сами феномены могут быть разделенными как пространством, так и временем. Взаимосвязь характеризует некоторые отношения объектов (феноменов), при которых существование (наличие), выход из предложенных обстоятельств и (как следствие) отсутствие, любые перемены (приращения, видоизменения) в одной группе объектов (феноменов) становятся причиной (условием) соответствующих изменений в другой группе объектов (феноменов).

Процессуальность в характере взаимоотношений групп объектов (феноменов), через которую характеризуется категория «Взаимосвязь», продуцирует возможность в некоторых случаях трактовать взаимосвязь объектов как их взаимодействие (частный случай взаимосвязи). В философии взаимодействие трактуется как процесс и основа всего сущего [191]. Кроме того, понятие «взаимодействие» указывает на свою потенциальность (побудительная сущность взаимодействия), и этот смысл весьма востребован при трактовках понятий «взаимосвязь искусств» и «взаимодействие искусств» [184]. В. Е. Кемеров полагает, что взаимосвязи и взаимодействия «заставляют» вещь, предмет, явление видоизменяться, обнаруживая ранее скрытые свойства [94].

В философской мысли XX века взаимосвязь искусств, как правило, рассматривалась не с точки зрения своей осуществленности, но с позиции своей потенциальности, скрытой силы, полноты нереализованных или не вполне реализованных возможностей. Эта мысль была привнесена в педагогику и серьезно повлияла на практику художественного образования.

Потенциал в данном исследовании понимается как возможность, средство, способность, которая может проявиться при определенных условиях и способствует реализации цели. Потенциал искусства в педагогической деятельности, как определяет его Е. Ф. Командышко, является сложным структурным явлением, характеризующимся многоплановостью, имманентным единством заложенных в нем педагогических возможностей (познавательных, воспитательных, развивающих и коммуникативных). Потенциал взаимосвязанных между собой искусств создает предпосылки, оптимальные возможности для личностного творческого развития на основе художественно-образного мышления [98, с. 32].

В данном исследовании, ориентированном на ретроспективное обращение к реализации потенциала взаимосвязи искусств в музыкальном образовании советского периода, приоритет отдается рассмотрению образовательного, воспитательного и развивающего потенциала взаимосвязи искусств (терминология, более близкая рассматриваемому историческому периоду). При

этом нужно пояснить, что образовательный потенциал рассматривается достаточно узко, как возможность освоения знаний, умений и навыков (как это и понималось на протяжении почти всего периода 1917–1991 гг.). Поскольку общее музыкальное образование (или музыкальное образование в общеобразовательной школе) было преимущественно направлено на достижение воспитательных, ценностных результатов (то есть реализовывало воспитательный потенциал), такая трактовка образовательного потенциала не мешает решению основных задач исследования.

Потенциал взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. в данном исследовании понимается как возможность реализации образовательной (освоение знаний, умений и навыков), воспитательной, развивающей функций этого образования на основе привлечения в музыкально-образовательную деятельность произведений различных видов искусства: литературы, живописи, театра, хореографии и др.

В 1920-х гг. основные направления теории искусства разрабатывали ведущие ученые Философского отделения Государственной академии художественных наук А. Г. Габричевский, Г. Г. Шпет, С. Л. Франк, А. Ф. Лосев, А. А. Сидоров и многие другие. Несмотря на возрастающие идеологические ограничения, идеи взаимосвязи искусств здесь трактовались с различных философских позиций, особенно на заседаниях, где проходили устные, не фиксируемые дискуссии. «Путь к печатному станку сулил им порой непреодолимые трудности, а вот прозвучать как доклад в той же ГАХН они могли вполне. Условным выражением лояльности к государственной власти и ее идеологии здесь было только исповедание веры в науку вообще, которую не возбранялось трактовать в духе Гуссерля» [50], – отмечает в своей статье «А. Г. Габричевский и русская эстетика 1920-х годов» Н. К. Гаврюшкин. Изучение архивных документов ГАХН, предпринятое учеными (2017), показывает, насколько успешной была попытка структурирования науки, оценивание старой методологии и старого инструментария, анализ новых жанров и новых художественных практик (кино, дизайн, плакат, свободный танец). «При этом

вопрос о взаимодействии или даже „синтезе“ наук об искусстве (§ 3 Устава) играл первостепенную роль не только в организационных планах Академии, но и в разработке методологических принципов ее работы, сочетавшей экспериментальные исследования отдельных искусств с исторической и теоретической рефлексией» [83].

У идеи взаимосвязей искусств, их неразрывности и единства были сторонники, искавшие и находившие для доказательства ее правомерности достаточно веские аргументы. Весьма решительно доказывал недопустимость разделения разных видов искусств А. Ф. Лосев, называя привычную и традиционную классификацию «чисто технической» [112]. Настойчиво отстаивая свой тезис, ученый дал наименование связующему веществу, которое обеспечивает слияние, синтез и которое диктует именно такое – единое – восприятие разных видов искусств – одно и то же мироощутительное значение.

По-другому видел интеграцию искусств, существующих отдельно, П. А. Флоренский [181]. Для него это было высшее пересечение, стремление не к искусствам, а к Искусству, вглубь, что полностью соответствовало взглядам философа, понимающего средоточие Искусства как первоединую деятельность. А. Ф. Лосев же говорил о взаимопроникновении выразительных средств, когда в искусстве звуков «отнюдь не все чисто-музыкально, но существуют и элементы, например, живописные» [112].

Отталкиваясь от мысли, что «всякий символ вещи в какой-то мере есть ее изображение» [111, с. 23], философ делал важное уточнение: для символичности картине не хватает некоторого рода обобщения. Выскажем предположение: если рассматривать обобщение как прием познания, продолжающий операцию абстрагирования, ухода от конкретики, то литература, живопись и поэзия оказываются схожи с музыкой, которая считается абстрактным искусством, ибо у композитора для передачи своих мыслей и чувств не существует иного пути, кроме музыкально-звуковой абстракции. Формулируя принципы образности, ученый подчеркивал, что они относятся не только к живописной образности, но характерны «вообще для всякого художественного образа и для всякого

искусства» [112]. Эта специально выделяемая универсальность еще раз подтверждает, что специфических черт у различных видов искусств гораздо меньше, чем существующих «технических» видов. Воспринимая картину или музыкальные звуки, человек осмысливает их различия и сходства. По мысли А. Ф. Лосева, обе эти «вещи» – и художественное изображение, и музыкальное произведение – могут быть выражены «в холодных или в теплых тонах» [111, с. 20–21]. Воспринимаемая на бессознательном уровне информация может не разделяться на составляющие, казаться цельной, но включение иного, аналитического уровня, позволяет вычленять отдельные характеристики: цвет и свет, тембр и лад, образ и символ. Таким образом, художественное познание, по Лосеву, совпадает со всеми другими видами познания.

Феноменологическое направление в осмыслении идеи взаимосвязи искусств, разрабатываемое А. Ф. Лосевым в 1910–1920-х гг., по идеологическим мотивам не получило своего развития в последующие десятилетия и было фактически прервано. Его возвращение в отечественную философию, в том числе эстетику, произошло в 1990-е гг.: «Феноменологическая эстетика после долговременного забвения в России вновь привлекает внимание ученых. Наиболее благодатную почву для применения феноменологического метода мы видим в рефлексии искусства. Феноменологический взгляд на вещи как нельзя более верно отвечает природе особого, полисемичного художественного познания» [108].

На рубеже столетий феноменология обозначила новые проблемы: красота уже не спасает мир, а мир искусства не спасает от одиночества и отчужденности: «Человек, будучи часто принудительно вовлеченным в урбанизированный или воспитательный музыкальный мир, не воспринимает его как собственный» [172, с. 62]. Он, занимая позицию «постороннего», может не замечать «звучащие сферы музыкальной красоты» [172, с. 62]. Конфликтная модель связи мира музыки и мира человека «требует философской и педагогической рефлексии» [172, с. 62], а в феноменологической программе возможен поиск «иного типа рациональности и

научности, в котором бы человек и его творчество стали основанием построения новой картины мира» [107].

В советском государстве официальной идеологией, направляющей философскую мысль, интерпретировавшей и обосновывающей идею взаимосвязи искусств, стала марксистско-ленинская диалектика. Ее выразителем можно считать, например, А. В. Луначарского, подчеркивавшего социальную природу искусства и социальный характер взаимосвязи искусств. Выступая на конференции по теории ладового ритма 5 февраля 1930 г. в Москве, докладчик, в частности, отмечал: «Выражения: „психологическое неравновесие“, „умственное неравновесие“, „шаткость убеждений“, „устойчивость строя“, „процесс исторического упадка“ и т. д. показывают, как огромна аналогия наших переживаний, в том числе и наших социальных представлений, с динамикой тяготения. Мы сами, употребляя эти выражения на каждом шагу, не отдаем себе в этом отчета. Но они показывают, что аналогия существует в нашем мышлении и в нашей речи. Нет сомнения в том, что статическое чувство является важнейшим фактором в архитектуре, живописи, хореографии». Смысл музыкального построения А. В. Луначарский усматривал в переходах от статики тезисов к неустойчивым антитезам, от антитезы – к синтезам, когда устойчивость ощущается как «высокий покой». В этом случае законченность музыкального произведения напоминает картину в живописи, ограниченную «срезами, рамой, закономерно подчеркивающей гармонию, но не заставляющей нас забывать о бесконечно великом мире за пределами данной картины, хотя сама картина и обладает своей конечной „устойчивостью“» [113].

Идеологи социалистического строительства признавали: искусству принадлежит исключительная роль в воспитании патриотизма, политической сознательности, ответственного отношения к труду. Искусство считалось необходимым средством достижения идеала – гармонически развитой личности. Достичь идеала предполагалось, привлекая потенциал искусства, поскольку «почти нет никаких других способов воспитать человеческие эмоции, а, следовательно, и человеческую волю» [114, с. 35]. Жизнь, по мнению А. В.

Луначарского, хаотична, разноречива, но без активного в нее включения воспитание невозможно. Значит, необходима особая организация жизни, которая дается искусствами. Далее нарком просвещения приводит определение Л. Н. Толстого: «искусство есть <...> такая организация слов, звуков, линий, красок и т. д., которая имеет своей целью заразить настроениями, чувствами, переживаниями автора массу слушателей, зрителей, читателей» [114, с. 35]. Педагог, по мысли А. В. Луначарского – тоже художник-творец. И, если он «совсем не художник, то он и совсем не педагог» [114, с. 35]. Интересно, что в музыке А. В. Луначарский усматривал некое объединяющее начало, способное приобщить человека к «общественной гармонии», почувствовать всеобщее единение. В своем выступлении в петроградском музыкальном техникуме в 1924 году он подчеркнул: «В музыке мы должны приучить человека чувствовать себя частью великого и прекрасного целого, и этим самым способствовать тому, чтобы целое стало великим и прекрасным» [115, с. 33].

С середины XX века можно было наблюдать серьезные изменения в подходах к вопросам, связанным со способами, средствами и формами организации мышления и деятельности, получивших в литературе тех лет название методологических. В своих воспоминаниях Г. П. Щедровицкий отмечает высокий интеллектуальный потенциал философского факультета, которому в этих рамках было тесно, рождавшиеся идеи определили появление областей для новых исследований, было много интересных людей, мыслящих глубоко и по-своему. «Было много нерешенных, накопившихся за прошлые десятилетия, просто даже никак и никогда не обсуждавшихся проблем» [200]. В ряду таких серьезных системных проблем была обозначена одна, ранее имевшая статус исключительного преимущества. И проблема эта – высокий профессионализм отдельного работника, мешающий полноценному участию в выполнении коллективного задания. Сложилась парадоксальная ситуация, когда «предметное мышление каждого, замкнутое на свою профессиональную работу, не стыкуется и не соорганизуется с предметным мышлением других, не входит в *комплекс полипредметного и полипрофессионального мышления*» [199] и которую можно

было наблюдать повсеместно, в каждой сфере и отрасли. Г. П. Щедровицкий, на исследования которого мы ссылаемся, трактует такую ситуацию как культурно-историческую проблему. Решение практических задач организации производства и коллективной мыследеятельности, планирования и прогнозирования заставило ученых, в том числе и философов, обратиться к разработке методов и техник синтеза, конфигурирования и соорганизации разнопредметных знаний. Закономерно, что в 1965–1991 гг. и отечественном общем музыкальном образовании наметилась тенденция перехода к интеграции искусств, что во многом перереформировало школьный урок музыки.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, взаимосвязь искусств исследовалась в той или иной степени всеми существующими философскими системами, оставаясь в проблемном поле философии и эстетики на протяжении всего XX в. Осмысление потенциала взаимосвязи искусств в разные периоды и разными учеными происходило с опорой на феноменологический метод, марксистско-ленинскую диалектику и теорию деятельности. Важно подчеркнуть, что к концу XX века усилились интегративные тенденции, которые вели к взаимосвязи различных школ и направлений в самом философском знании.

Не вызывает сомнений тот факт, что в немалой степени на формирование представлений о взаимосвязи искусств повлияли концепции полифонизма в осмыслении природы художественного творчества М. М. Бахтина и диалога культур В. С. Библера. И, если М. М. Бахтин в центре культуры «поместил» текст, то В. С. Библер – произведение. Смысл концепции, выраженный в сжатой форме, состоит в том, что «различные культуры находятся в постоянном диалоге между собой, непрерывно взаимодействуют и взаимодополняют друг друга» [190].

Речь В. С. Библера полна ассоциаций с художественным мышлением и построена на взаимосвязи искусств: культура – это и книга, и в какой-то мере музыкальный инструмент, если воспринимать его как образ. Цивилизация «как книга, как камень-песчаник храма, как музыкальный инструмент, как киноаппарат для киноактера, для кинорежиссера <...> входят внутрь культурного произведения...» [31]. У В. С. Библера культура понимается через совпадения

характеристик каждой эпохи, через внутреннюю рефлексию, которая определяет границы, а, главное, через диалог разных культур. «Она существует в напряжении смыслов произведения: произведения, воплощенного в личности, в „собственном бытии человека“, и произведения, воплощенного в полотне, красках, звуках» [133].

Концепция культуры русского символизма разрабатывалась И. Анненским, А. Белым, А. Блоком, Вяч. Ивановым и др. Символ в литературном творчестве этих поэтов объединил отвлеченные идеи и конкретные выразительные художественные образы. Уходящая культура потеряла свою актуальность, она себя исчерпала, став, тем не менее, не завершением цикла, но посылом в будущее прекрасное преобразование мира. Серебряный век русской культуры оказался настоящей лабораторией, в которой происходило уникальное взаимовлияние как разных видов искусств – музыки, живописи, прозы, поэзии, – так и разных видов творческой деятельности. Экспериментальные по своей сути, спорные и зачастую критикуемые современниками творения А. Н. Скрябина, М. К. Чюрлениса, А. Белого объединяло одно: обращение к необычным формам, связанным с синтезом искусств. Так, «Прометей», симфоническая поэма для оркестра, хора, фортепиано и органа А. Н. Скрябина – это:

- одночастная программная симфония, насыщенная лейттемами;
- концерт для фортепиано с оркестром, где партия фортепиано «рисует» героическую личность, а оркестр – Вселенную (неслучайно исследователи [45], характеризуя творчество композитора, говорят о космизме);
- кантата (хор поет без слов, добавляя тембральные краски);
- «симфония света», выписанная отдельной строкой как «Luce».

По эскизам А. Н. Скрябина был сконструирован цветосветовой аппарат, который изготовил профессор электротехники МВТУ А. Э. Мозер.

Физиологи и медики первыми обратили внимание на феномен «цветного слуха», и в этом контексте обязательно упоминали Скрябина. «Среди других „персональных“ детерминант включения света, „световой симфонии“ в арсенал всеискусства является его способность метафорически сопоставлять, сравнивать

цвета и тональности» [45]. Ю. Б. Борев отмечает особенность «взаимодействия зрения, слуха и других чувств в процессе восприятия искусства» [42, с. 270], рассматривая этот феномен как синестезию, когда «музыкальные слуховые образы, например, имеют и зрительный аспект художественного воздействия» [42, с. 270]. Синестезию рассматривают как фундамент образного мышления, как механизм, реконструирующий целостность образа, который «лежит в основе и художественного творчества, и художественного восприятия» [77], отмечают важность для музыкального искусства слухо-зрительных интермодальных ассоциаций. В этой связи необходимо подчеркнуть следующее: ученые, которые обращаются к изучению данного феномена в области эстетики и искусствоведения, говорят об усилении эффекта комплексного чувствования, возникающего благодаря наслоению «ощущений, основанных на синестетическом механизме смыслообразования» [99].

Заклячая контракт с С. А. Кусевицким на создание своего нового творения – «Мистерии», – А. Н. Скрябин мечтал о синтезе всех известных искусств с подключением к ним и совершенно неожиданных средств: света, звездного неба, архитектуры и благовоний.

Космическое видение было характерно и для М. К. Чюрлениса: так, на одной картине у него сияют разом солнце, луна и звезды; изображены день и ночь («Жертва», «Жертвенник», «Сказка о королях» и др.), что ощущается как одновременное присутствие мажора и минора, полиладовость. Синтез музыки и живописи существует у М. К. Чюрлениса благодаря мелодико-ритмическим модулям с образованием гармонических комплексов, форме, ритму (теперь уже живописному), цвету, композиции с уплотнением красочного слоя и достижения эффекта расширения пространства. Чюрленис применяет имитацию «и в графике, и в живописи, к тому же не только в произведениях с музыкальными названиями, но и во многих других» [180]. Можно говорить о созданной М. К. Чюрленисом системе, когда «громкости музыкального тона соответствует интенсивность цвета и контура, музыкальному темпу – пластически-линейный ритм, музыкальной части произведения – циклическая структура произведения» [199].

Если у М. К. Чюрлениса мы находим необычную по способу передачи замысла «музыкальную живопись», то теория синтеза Андрея Белого, мыслимая им как отражение законов мировой гармонии, «сложилась в теорию парадоксов, частью которой является деканонизация, развенчание собственных мифов» [146]. Теория выстраивает концепцию взаимосвязи музыки, живописи, литературы и отсылает нас к ее иллюстрации – к «Симфониям» самого Андрея Белого. Автор необычной формы дает следующее пояснение: задача симфонии – выразить ряд настроений, связанных друг с другом основным ладом, отсюда следует «разделения ее на части, частей на отрывки и отрывки на стихи (музыкальные фразы); неоднократное повторение некоторых музыкальных фраз подчеркивает это разделение» [24]. Определить жанр «Симфоний» сложно: в каждой из них имеется четыре части, «звучащие» (или изложенные) в прозе, но в прозе ритмизированной, близкой к поэтической речи. Вероятно, это «опыт синтеза» и видов искусств, и форм литературного творчества. Приведенные выше примеры показывают: в начале XX века художественный поиск новых форм привел к сближению, взаимопроникновению искусств. При этом границы профессии (композитор, художник, поэт) стирались, делались «прозрачными», и основным результатом духовной деятельности становилось творчество как «создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей» [137].

В 1970-х годах осмысление потенциала взаимосвязи искусств было связано с проблемным полем морфологии искусства. В качестве примера можно назвать первое для советской эстетической науки исследование «внутреннего строения мира искусства» М. С. Кагана («Морфология искусства», 1972) [91]. Отмечая важность морфологии искусства как связующего звена между эстетикой и теорией отдельных искусств, М. С. Каган во вступлении к своей монографии пишет: «Эти последние [отдельные искусства] будут до тех пор разъединены и лишены твердой почвы под ногами, пока эстетика не предложит им, помимо определения самых общих законов искусства, определение другого ряда законов – законов преломления сущности и структуры художественно-творческой деятельности в многообразных конкретных ее формах – формах литературы,

музыки, живописи и т. п., в формах поэзии и прозы, вокальной и инструментальной музыки, в формах лирики и эпоса, станковой и монументально-декоративной живописи, в формах романа и поэмы, трагедии и комедии, портрета и натюрморта» [91, с. 8].

Подробно отслеживая исторический путь развития художественной деятельности, ученый раскрывает причину, по которой произошел распад синкретического искусства: оно, как и в других областях материальной и духовной культуры, сменилось обособленными и узкоспециализированными формами деятельности. Такая перемена сделала возможным прогрессивное развитие и совершенствование этих форм. Разрушенное синкретическое единство позволило появиться как лирической поэзии, повести и роману, так и инструментальным формам – фуге, сонате и симфонии; как станковым формам живописи, так и скульптуре. Однако через какое-то время между искусствами стали складываться новые связи. Началось образование синтетических структур, лишь в какой-то мере напоминающих синкретическое фольклорное искусство. М. С. Каган называет три способа сочетания искусств, которые возникли как действие интегрирующих сил художественного развития человечества [91, с. 234]:

- 1) конгломеративный (выставка, концерт, цирковое представление, где «экспонируются» произведения группы искусств);
- 2) ансамблевый (целостное действие, скрепленное «психологической драматургией»);
- 3) органический (качественно новая художественная структура, образующая единство) [91, с. 236].

В культуре, начиная с конца 1970-х гг., уже достаточно ярко выражено присутствие слоя инноваций, которые меняют и существенно перестраивают культурную традицию. Так, в работах ученых [42; 52; 107] отмечается тенденция к интеграции разных видов искусств, к их трансформации и проникновению, к появлению новых форм, возникающих на стыке искусства и техники. Р. А. Куренкова называет кино-, виртуальное и компьютерное искусства, фигурное

катание, телевидение, позволившие получить «полижанровые и полистилистические результаты» [107]. У Ю. Б. Борева мы находим перечень форм синтеза искусств [42, с. 312–313]:

- синкретизм понимается как нерасчлененное и нерасторжимое единство всех искусств в художественном действии, например, в народных обрядах, праздничном или магическом ритуале;

- соподчинение означает доминирование одного вида искусства над другим, например, древней архитектуры над скульптурой, живописью, мозаикой;

- «склеивание» можно представить как коллажное взаимодействие отдельных элементов разных видов искусств;

- симбиоз рассматривается как равноправная взаимосвязь, срастание, взаимопроникновение разных видов искусств и рождение новых, таких, как опера или искусство эстрады;

- снятие характеризует взаимоотношение, когда одно искусство становится основой другого, но участвует в художественном результате опосредованно (литература и хореография в искусстве балета);

- концентрация представляет собой такую форму синтеза, когда одно искусство вбирает в себя другие, сохраняя при этом свою художественную природу (искусство театра, кино);

- трансляционное сопряжение раскрывает новый формат взаимосвязи на основе «технических» искусств XX века, когда один вид искусства становится средством передачи другого (телевидение, кино, фотография, мультимедийные средства).

В заключение отметим: любая форма – музыкальная, поэтическая, живописная, хореографическая или архитектурная – всегда двусторонняя. Она несет в себе духовное содержание и некий текст как знаковую систему, способную стать языком и передатчиком содержания. Определяя художественную культуру как своеобразное связующее звено между культурой в целом и искусством, мы можем рассматривать человека не только как творца

культурного мира, но и как продукт, результат и порождение собственно культуры.

Творческий поиск композиторов, художников, мастеров слова, создававших свои произведения в начале XX века, неотделим от научного поиска ученых.

Б. В. Асафьев определял интонационную природу музыкального искусства как главную, основную, единственно возможную: «Без интонирования и вне интонирования – музыки нет» [13, с. 211]. При этом ученый подчеркивал: «Музыкальная интонация никогда не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимой) тела человеческого, но „пересмысливает“ закономерности их форм и составляющих форму элементов в свои музыкальные средства выражения» [13, с. 212]. Рассматривая музыку как искусство слуховых впечатлений и отмечая лишь частичное ее сближение со зрительными представлениями, Б. В. Асафьев отдавал приоритет речевой интонации, которая напрямую сближается с выразительностью мелодии. Что же касается инструментальной музыки, то в ней основным интонирующим «носителем» является рука человека («есть тон, есть туше»), которая, двигаясь совершенно определенным образом (производя жест), «вкладывает голос» в инструментальную интонацию. В качестве иллюстрации и одновременно подтверждения верности изложенных утверждений ученого, приведем комментарий из настоящего времени. «Звуковое и пластическое (что важно!) высказывание, минующее пресловутое „кодирование и декодирование“, напрямую через интонационный смысл погружалось в слух и переживания слушателя, дополнялось мимикой и пластикой пианистки», – пишет А. Федорова в своем отзыве о концертном выступлении Полины Осетинской [178].

Каждая эпоха порождает свои, только ей свойственные интонации, создает свой «интонационный словарь». «Интонация, по Асафьеву, связывает все происходящее в музыке: творчество, исполнение, слушание. Она же связывает музыку и со словесной речью человека, и со словесными искусствами (поэзией, литературой, театром), часто уточняя, комментируя, раскрывая подлинный смысл,

заложенный в словах» [13, с. 11], – отмечает Е. М. Орловой во вступительной статье ко второму изданию (1971) книги «Музыкальная форма как процесс».

Нужно особо отметить, что исследовательский интерес музыковеда не ограничивался каким-то одним видом музыкального мышления – он был многоплановым, включая как композиторский и исполнительский, так и слушательский. Последний из перечисленных видов напрямую связан с восприятием. Основу восприятия составляет своеобразное сочетание в целом явлении его элементов: звуков, красок, движений, форм. Весьма важным с точки зрения обострения слуховых впечатлений, обогащения жизненного опыта, знания о мире через слух является «наблюдение музыки»: «Музыке всецело присущ динамизм и поэтому ее наблюдение ведет за собой установку сознания не на единичных процессах, их свойствах, а на взаимозависимости и сопряженности явлений... тем самым наше внимание направляется... на самый процесс движения, его организацию и его динамику» [12]. Отмечая наличие связи процессов внимания, восприятия и мышления при соприкосновении с явлениями искусства, Б. В. Асафьев писал: «К организованному наблюдению музыкальных явлений придется идти посредством „слушания музыки“ и осознания воспринятого. Слушания не в узком смысле „прослушивания“ исполняемого в классе, а планомерного восприятия самой музыки и сведений о музыке – всего, что можно почерпнуть в театрах, концертах, лекциях, экскурсиях и даже среди уличных впечатлений» [12]. Несомненно, в этой рекомендации явно присутствует важность связи музыкального развития с жизнью.

Становлению музыкального образования в России в 1917–1940-х гг. немало способствовала деятельность Б. Л. Яворского. Разработанные им для Первого государственного музыкального техникума учебные программы базировались на теории «ладового ритма» («теория слухового тяготения», «теория музыкального мышления»).

Интонация в понимании Яворского – это не «приложение к музыке словесно-речевого выразительного понятия» [207, с. 18], а основанная на психологическом воздействии сопоставления звуков, «принадлежащих к одному

или различным моментам лада» [212, с. 18]. У человека существует способность к звуковому мышлению. Эта способность слышать тяготения неустойчивых и устойчивых звуков лада сродни способности сопоставлять вертикаль и горизонталь, площади, объемы и массы в архитектуре. Более того. Музыкальное мышление способно отслеживать, как лад «развертывается во времени». Однако течение времени в музыке имеет не одну (и не только) количественную характеристику – главное, как оно заполняется звуковым материалом. Временные отрезки образуют метр. Соотношение временных отрезков, когда они имеют различное ладное значение, образует ладовой ритм произведения. Так происходит формирование ладоритмической конструкции-структуры. «Я пока назвал это так, а если придумаете что-нибудь другое – скажите мне» [207, с. 19], – любил говорить Б. Л. Яворский ученикам. Иными словами, ученый считал возможным внести изменения в категориальный аппарат концепции и расширить его. «Открытый финал» оказался для науки достаточно плодотворным: интонационная теория и теория музыкального мышления получили свое дальнейшее развитие в более поздних музыковедческих исследованиях.

Так, «асафьевская интонация» в конце XX века рассматривалась исследователями как «музыкальная лексема» [186] и наименьшая единица музыкального языка. В то же время, были определены специфические, присущие только музыке, наиболее существенные и уникальные особенности. Л. А. Мазель показал, что это звуковысотные отношения тонов. Именно они «отграничивают ее не только от сфер жизни за пределами искусства (в том числе от речевой деятельности), но и от других искусств, воспринимаемых с участием слуха» [116]. Практически повторяя определение, Б. Р. Иофис сделал важное уточнение, связанное с содержательной нагрузкой. Не сами по себе отношения тонов выполняют функцию носителя художественного смысла, но «смысл конституируется субъектом музыкальной деятельности в процессе интонирования» [82]. Следует заметить, что «включение» слушателя в процесс как наблюдателя музыки (вспомним «звуковое мышление» Б. Л. Яворского), позволяет подойти к восприятию художественного (музыкального) мира как мира

трехмерного. «Вертикаль, горизонталь и глубина фактуры фиксируют одну из форм пространственного восприятия музыки, соединяют реальное пространство, в котором располагаются музыканты и слушатели, со сферами иной, собственно художественной природы» [130, с. 61]. Физическая характеристика звука (по Е. В. Назайкинскому) «служат той материально-весомой субстанцией, которая питает – и в процессе восприятия и в исторической эволюции музыки – все другие музыкальные пространства» [188]. Отсюда следует, что музыкальное произведение, его пространство, правомерно было бы сравнить с литературным текстом (драмой, новеллой, романом). С одной стороны, оно ассоциируется с измеримым физическим пространством, а с другой «оказывается и сферой развертывания специфического музыкального сюжета, тематического развития, пространством эстетических ценностей, полем взаимодействия идей и концепций, стоящих за образами и эмоциональными состояниями, запечатленными в музыке» [188].

Раскрывая особый характер интонационной организации музыки, В. В. Медушевский обозначил ее как синкретическую (нерасчлененную) и одновременно как синтетическую целостность; как протоинтонацию (смутное предчувствие музыки) и как оформившуюся интонацию. В этом случае протомузыкальная сторона «помогает узнать в музыке ее жизненные и культурные прообразы – обыденные и сценически-речевые, жестовые, танцевальные, литературно-фабульные (к примеру, балладные, поэмные), кинематографические и т. п.» [120]. В то же время, ученый не отрицал того факта, что, наряду со слышанием синтетической целостности, существует и возможность ее дифференциации, разделения. В своей докторской диссертации (1981), говоря о двух способах организации музыки – целостно-интонационном и структурно-аналитическом, – В. В. Медушевский сравнивал легкость, с которой визуальное мышление отделяет цвет розы от ее формы, с такой же легкостью слухового мышления «из синкретиза звучания выделять отдельные стороны, в первую очередь высоту и длительность» [119].

Обобщенным понятием, суммирующим все прошлые наработки классического музыкознания, стало «адекватное восприятие» [121, с. 143] – термин, предложенный В. В. Медушевским и имеющий большое значение для искусствоведения в целом. Речь идет о сущности и глубине постижения культурных значений при восприятии музыки, при этом «уровень культуры реального восприятия есть мера его адекватности» [121, с. 143]. Любое произведение искусства, обладая «избыточной» содержательной наполненностью, раскрывается в разные времена и в соприкосновении с разной человеческой индивидуальностью по-иному. В этой дихотомии «таится» и тайна искусства, и секрет его восприятия. По мнению Г. М. Цыпина, «адекватному» восприятию музыки соответствует как общее впечатление, так и осознание формы, структуры, конструкции и композиционного «устройства» музыкального произведения [155, с. 48]. Такое усвоение может быть как бессознательным, так и осознанным. И – самое главное – активизация целостного музыкального восприятия лежит в области педагогической, а именно: в организации самых разнообразных переживаний обучающегося, в стимуляции ассоциативных связей, эмоционального резонанса. При этом чувственный образ может возникнуть благодаря речи, литературному тексту, даже одному слову, изображению – статическому или динамическому, – а также теоретическому понятию.

Важную проблему, связанную с традиционно принятыми и широко используемыми сопоставлениями разных видов искусств, затрагивал в своей работе «Язык музыки» (The Language of Music, 1959) Д. Кук. Автор называл высказывания, подобные таким, как «архитектура – застывшая музыка» или «архитектура симфонии», метафоричными и потому в научном плане бездоказательными. Чтобы обрести научную ценность, необходимо от метафор перейти к аналогиям и учитывать, что в разные эпохи менялись как технические средства, так и взгляды композиторов на связь с другими искусствами. «Средневековая музыка была в большей степени архитектурной в своей концепции, романтики интересовались преимущественно литературой, импрессионисты – живописью; современная музыка вновь вернулась к принципу

архитектоничности. Впрочем, все три аспекта присутствовали в музыке во все времена...» [208, с. 1–2]. Отвечая далее на вопрос, что представляет собой музыка как вид искусства, автор делал сопоставления и приходил к выводу о связи содержательной (но не «технической») стороны музыки с архитектурой, живописью и литературой [208, с. 32].

Современные исследователи, доказывая единство временного и пространственного параметров в музыке, опираются на данные нейрологии. По словам В. Н. Холоповой, теория музыки, вступая во взаимодействие с нейрологией, одной из наук о мозге, позволяет утверждать, что «вся высотная сторона музыки – интервалы, аккорды, мелодические ходы – регулируется *пространственными* нейронами» [186]. Второй аргумент – это «принцип АВА», то есть сложившееся исторически существование репризных форм, а не форм ABCDEF сквозного характера, если бы мы решили считать музыку исключительно временным искусством. Таков результат «внутреннего взаимодействия музыки с красотой зеркальной симметрии зрительно-пространственного порядка, сложившейся в долгой истории человечества» [186].

Также В. Н. Холопова, говоря о содержании музыки как о понятии, разделяет его на специальное и неспециальное [187]. Специальное, объединяя содержание звука, интервала, аккорда, лада, ритма, мелодики, фактуры, музыкальной формы, «всегда имеет позитивный знак, доставляет удовольствие своей красотой». Неспециальное содержание добавляет также и то, что есть вне музыки: «идеи, предметы и явления внешнего мира, человеческие эмоции». Это выстраивает взаимосвязь музыки со всем обширным миром, в котором пребывает человек.

Исследования, предпринятые учеными в музыкознании на протяжении XX века, позволили перейти от незавершенных по тем или иным причинам теориям к формулированию вполне определенных и аргументированных концептуальных выводов. При этом результативность исследований в немалой степени была связана с междисциплинарностью, соединением теоретического музыкознания с философией, эстетикой, психологией, нейрологией, семиотикой и аксиологией.

«Чистой» музыковедческой науке с поставленными задачами справиться было бы сложно.

С конца XIX в. до 1920-х гг. музыкальная психология изучала воздействия, производимые на слух простыми тонами. «Тонпсихология», как наука о звуках, развивалась в рамках идей атомизма, когда в системе, состоящей из простых и сложных форм психических процессов, приоритет отдавался первым. Именно они рассматривались «по отношению ко вторым как исходные, основные» [131, с. 20]. Акцент делался на отслеживании ощущений и чувственных впечатлений, физиологических реакций на раздражения. Рассматривались пороги восприимчивости и различения расстояний до источника звука, границы шума и звучания и т. д. Экспериментальное изучение апперцепции (процессов восприятия) проводилось, в частности, в Московской народной консерватории С. Н. Беляевой-Экземплярской под руководством Б. Л. Яворского. Результат исследования получил следующую интерпретацию ученых: «мелодия является конструкцией (от лат. *con* – признак согласования, *struere* – строить), восприятие которой является процессом реконструкции сил тяготения» [25, с. 35].

Однако на смену идеям атомизма пришли принципы целостности восприятия. «Целое представляет собой первичный феномен, а отдельные стороны начинают выделяться из него лишь с приобретением навыков аналитического, дифференцированного восприятия» [131, с. 25]. Частным случаем обобщения, единства и одновременно одной из форм взаимосвязи, или синтеза, искусств (по Ю. Б. Бореву) мы можем считать синкретизм.

В педагогической практике в 1920–1930-х гг. преобладало использование взаимосвязи искусств, основанной на синкретизме детского восприятия. Э. Клапаред называл детское восприятие схематичным, поскольку без анализа частей и свойств выделяются лишь контуры объекта. К основным характеристикам детского мышления, объясняющим неспособность ребенка к логическому рассуждению, относил синкретизм Ж. Пиаже.

По мнению Л. С. Выготского, синкретизм обусловлен стремлением ребенка принимать связь впечатлений за связь вещей. Достаточно подробно русский

ученый остановился на вопросах существования у детей синкретизма в виде соединения различных видов искусства в одном целом художественном действии. Синкретическое творчество – это его первичная форма, когда «отдельные виды искусства еще не расчленены и не специализированы» [49, с. 54]. В едином действии ребенка соединяются сочинение литературного текста и представление о нем, рисунок и описание того, что нарисовано, драматизация и сочинение словесного текста роли. Кроме того, Л. С. Выготский отмечал: существует узкий, например, литературный синкретизм (когда не различаются роды и жанры – поэзия и проза, рассказ и драма), и более широкий. Синкретизм обозначает общий корень, из которого «разъединились все отдельные виды детского искусства» [49, с. 55]. И это – игра ребенка. Именно игра становится подготовкой к следующей степени – к художественному творчеству. И даже когда из этой синкретической игры выделяются отдельные ее виды (например, рисование или драматизация), каждый вид не отделяется окончательно, но содержит в себе элементы других видов. По Выготскому, синкретизм имеет огромное значение как фактор дальнейшего развития детского мышления, так как появляющиеся внешние, несущественные связи могут стать основой для отбора соответствующих действительности связей, проверяемых практикой. Такой процесс – от восприятия необъединенных внутренне объектов к осознанию действительных связей – позволяет сделать существенный шаг к «мышлению в комплексах», а от них – к понятиям.

Н. Я. Брюсова также считала, что ребенок не склонен к рефлексии, скорее, тяготеет к спонтанности музыкальной деятельности, синкретизму и «слитности» художественных ощущений [44]. Дети не разделяют искусства и свое творчество на виды. «Когда они поют слова, они тут же представляют себе и то, что говорится в словах, и того, кто поет эти слова, как он выглядит, как движется вслед за движением напева. И так естественно от представлений перейти к изображению того, что представляется. В результате должно получиться то, что мы, взрослые, назвали бы музыкальной драмой или оперой; для детей же это будет простой игрой с песней» [153, с. 323]. Опора на изначальный синкретизм

детского музыкального и художественного восприятия стала системообразующей составляющей для программы и всей методической работы по музыке в единой трудовой школе.

К выбору метода, позволившего рассчитывать на результативность обучения и воспитания, обращался П. П. Блонский. Генетический метод предполагает следование историческому (генетическому) пути развития искусства и выстраивание соответствий между периодами развития ребенка и периодами развития искусства, в том числе, музыкального. Ребенок, как бы повторяя историю, генезис науки, «приучается к тому, чтобы мыслью проверять данные своих восприятий» [32, с. 126]. Сделать истину «живой, пережитой и осознанной» помогают открытия, которые ребенок делает на уроке. П. П. Блонский подчеркивал, что возможности ребенка значительны, а его творческий потенциал велик, поскольку «каждый ребенок в потенции творец всяких, в том числе и эстетических, ценностей: строя домики, он проявляет свое архитектурное творчество; лепя и рисуя, он – скульптор и живописец; наконец, он так сильно тяготеет к хороводу, песням, танцам и драматизации; он же „рассказчик“ в 11 лет и „поэт-лирик“ в 15 лет» [32, с. 263]. Не употребляя понятия «взаимосвязь искусств», П. П. Блонский, тем не менее, апеллировал к этим возможностям, подчеркивая, что «просто человека с музыкальным чувством» возможно воспитать через синтез с поэзией и театром. Лозунг «от первоначального единства через дифференциацию искусств к высшему синтезу их», по определению С. И. Дорошенко, снимает представление о музыкальном синтезе и включает его «в более широкую сферу художественного синтеза» [67, с. 161]. П. П. Блонский также не отрицал существование детского синкретизма и определял его как «бессвязную связность детского мышления» [33, с. 139]. Детское восприятие не отделяется ребенком от своих представлений и чувств, а последние «недостаточно отдифференцированы друг от друга» [33, с. 139], что позволяет определить эти признаки как детскую синестезию. «Так, например, трехлетний ребенок, нюхая листок, заявляет: „листок пахнет зеленым“. Даже, будучи 6 лет, он заявляет, что лучше слышит, если слушает с открытыми глазами», –

иллюстрировал свое определение ученых. Кроме того, Блонский приводил экспериментально подтвержденные факты так называемого цветного слуха, когда дети «связывают шумы, звуки, тоны с определенными цветами» [33, с. 139]. Ученый подчеркивал: существует несомненная связь органов чувств между собой, и их параллельное, а не одновременное, развитие недопустимо. Представления младшего школьника (в возрасте 7–9 лет) конкретны, при эксперименте он стремится «не ограничиться словами, но если пишет, то не прочь пририсовать соответствующую картинку, а если устно рассказывает, то – прибегнуть к пантомимическим жестам» [33, с. 188].

Таким образом, можно утверждать: начиная с конца XIX века происходило значительное расширение границ психологического знания, связанного с изучением синкретичного, синестезийного детского восприятия.

С психологической точки зрения можно рассматривать и созданную Б. Л. Яворским целостную концепцию об ассоциативном мышлении учащихся. Основанная на использовании потенциала разных искусств, она получила свое практическое применение и яркое отражение в дальнейшем (программы и методики В. В. Алеева, Д. Б. Кабалецкого, Е. Д. Критской, Г. С. Ригиной, Т. Э. Тютюнниковой, Л. В. Школяра и др.).

В качестве одной из доминант психологических поисков XX века мы рассматриваем тезис о том, что музыкальное мышление ребенка кардинально отличается от мышления взрослого человека. Музыкальное мышление, по Б. Л. Яворскому, проходит путь от разрозненных впечатлений к их углублению и осознанию, а слушание музыки, хоровое пение, движение под музыку – суть элементы единого процесса «сознательного освоения музыкального языка, законов и диалектики развития музыкальной мысли, критического освоения музыкального наследия, воспитания творческого начала, заложенного в психике ребенка» [206, с. 130]. Механизм литературно-сюжетных и зрительно-фигурных ассоциаций работает при музыкальном восприятии не только оперы, песни или кантаты, то есть музыки с литературно-сюжетной основой, но и симфонической. Благодаря ассоциациям восприятие музыки становится полнее и объемнее.

Приведем яркое описание одного урока Яворского-педагога, оставленного Л. А. Авербухом, чтобы показать, как работал творческий метод ассоциативного мышления. Один из учеников принес выученный на память Марш Вагнера-Листа из оперы «Тангейзер». Выслушав игру до конца, Яворский начал «рисовать картину» средневекового пышного праздника, «всю обстановку замка, величие феодала, пестроту рангов и одежд, различие походок, перспективу растянувшегося шествия». [4, с. 145]. Учитель поднимал руки и показывал высоту звучания труб и просил услышать, как они звучат в воздухе, а не прерываются у самых струн от упорного туше. Он изображал порядок шествия: сначала рыцари ступают плотно подошвами (*tenuto*), наконец, князь, а за ним – «громадные германские валькирии с большими ногами и длинными шлейфами (вариация с пассажами по всей клавиатуре), и все-таки изящные по-своему – у Листа сказано *dolce con grazia*» [4, с. 146]. Кроме того, Яворский советовал «прочитать немедленно» романы Вальтера Скотта «Квентин Дорвард» и «Роб-Рой». Автор воспоминаний делает вывод: «все получило <...> живой, конкретный смысл, все объединилось одной мыслью» [4, с. 145]. Однако конкретная образность целого и его элементов бывает свойственна далеко не всем произведениям. Предметные и сюжетные ассоциации играют меньшую роль, например, в ноктюрне Шопена соль минор – здесь гораздо важнее «мысль, которую на словах можно передать лишь в плане, так сказать, философском» [4, с. 147].

Объединяющим, консолидирующим началом при восприятии разных художественных объектов – рисунка или картины, романа или новеллы, сонаты или симфонии – Б. М. Теплов называл возникающие у реципиента чувства, эмоции и настроения. Ссылаясь на авторитетные высказывания А. Г. Рубинштейна, П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова и полемизируя с защитниками формализма в музыкальной эстетике, ученый подчеркивал, что «основной функцией музыки является *функция выражения*» [173, с. 13], тогда как речи – функция обозначения. Музыкальное переживание «значения» мелодии предполагает, что слушатель почувствует ее выразительную силу. Здесь обобщение «*строится на основе переживания выразительной функции образа*»

[174, с. 15], которое, в свою очередь, вырастает из его эмоциональной выразительности. Практически повторил тезис психолога А. В. Бакушинский, настаивая на том, что «комплекс как метод педагогического воздействия на ребенка должен быть построен не по теме-формуле, а на творческом образе-переживании» [17, с. 11]. Важным итогом исследований Б. М. Теплова, связанных с особенностями восприятия, стало положение о невозможности понять музыкальные образы во всей их полноте и содержательной глубине вне исторического, временного, культурного или мировоззренческого контекста. В данном случае речь идет о других, выходящих за границы музыки, средствах познания, но, тем не менее, связанных с ней. Активное восприятие предполагает, что слушатель вкладывает в воспринимаемое произведение нечто свое: опыт, чувства; он печалится, страдает, торжествует или негодует вместе с композитором.

То же «требование» к восприятию не только слухом, но «всеми клетками организма» предъявлял Б. М. Теплов к ощущению ритма. «Музыкально-ритмическое чувство характеризуется как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» [174, с. 197]. Ученый (а в 1920-х гг. он тесно сотрудничал с Б. Л. Яворским, проводившим экспериментальные исследования по восприятию), самым подробным образом изучал и раскрывал существенные особенности, характеризующие музыкально-ритмическое чувство. Выделим два момента, важных для нашего исследования:

- 1) чувство ритма имеет как моторную, так и эмоциональную природу;
- 2) в основе чувства ритма лежит восприятие выразительности музыки.

Занятия ритмикой до тех пор остаются музыкальными занятиями, пока «центром их остается музыка» [173, с. 199–200]. Если же музыка отходит на второй план и становится аккомпанементом, смысл занятий теряется. В то же время, при прослушивании музыки человек не может не откликаться на ритм.

Первичным проявлением музыкальности считается эмоциональный отклик на ритм и интуитивная потребность даже дышать в соответствии с ним.

Новый подход в отечественной психологии к изучению психики человека (начиная с 1930-х гг.) был связан с категорией предметной деятельности. Формулировку методологического принципа единства сознания и деятельности и разработку деятельностного подхода связывают, в первую очередь, с именами С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева.

«В ходе деятельности людей, направленной на удовлетворение их потребностей, происходит их развитие, изменение, утончение первоначальных потребностей и развитие новых» [162, с. 169], – отмечал С. Л. Рубинштейн. Потребности – это и мотив, и источник деятельности; они также и ее результат. Потребности побуждают к деятельности, которая, становясь привычной, сама превращается в потребность. Рядом с потребностями идут и интересы. И те, и другие выступают как мотивация к деятельности. Интересы – важнейшая составляющая существования и развития человека как личности. Существенная характеристика интересов – их осознанность. Специфика – связь с любознательностью, потребностью получить знания о предмете. Вместе с историческим развитием культуры у человечества шло развитие «интересов к науке и технике, к литературе и искусству». [162, с. 171].

Человеческие способности основываются на наследственных задатках. Однако их развитие невозможно без осуществления деятельности, направленной на удовлетворение потребностей. Человек, наделенный способностями, только в деятельности может добиться их развития. Две стороны единого процесса – результат деятельности (в виде произведенных вещественных и идеальных продуктов) и, одновременно, развитие способностей. Формируясь в труде и творчестве, человек имманентно становится способным к труду и творчеству. Так, развитие музыки – это одновременно и процесс развития слуха. «Зависимость между ними двусторонняя, взаимная: развитие музыки не только отражало, но и обуславливало развитие слуха. То же относится к глазу, способному воспринимать красоту форм, и к восприятию человека в целом. Изменяя в своей

деятельности облик мира, человек начинает по-иному видеть, воспринимать его» [162, с. 171]. Особо отметим, что С. Л. Рубинштейн выступал с критикой биогенетической теории в той ее части, которая касается ограничений саморазвития человека и зависимости его от действия стоящих за ним внешних сил.

А. Н. Леонтьев, также активно разрабатывающий теорию деятельности, подчеркивал, что виды деятельности можно различать по разным признакам: форме, способу существования, эмоциональному отклику, по временной и пространственной характеристике и физиологическим механизмам. «Однако главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность» [109, с. 153]. Развитие психики становится эволюционным процессом, который можно приравнять к развитию предметного содержания деятельности. В этом случае деятельность можно рассматривать как некую единицу, которой измеряется сфера человеческих знаний. Неслучайно в педагогике к 1980-м гг. ученые заговорили об особом виде деятельности – полихудожественной (Б. П. Юсов), которая опирается на собственное творчество школьника и на способность к занятиям всеми видами художественного творчества, на его многоязычие. Полихудожественная деятельность, являясь по существу интегративной, включает разные виды: учебную, эстетическую, проектную, творческую, игровую, ценностно-ориентировочную (оценочную) и др. По Леонтьеву, в структуре любой предметной деятельности можно обозначить два взаимосвязанных блока [97]:

- 1) операциональный (отдельная, особенная деятельность – действия – операции – психофизиологические функции);
- 2) мотивационный (мотив – цель – условие).

Исследуя проблемы восприятия человеком мира как многомерного образа реальности, А. Н. Леонтьев подчеркивал: «Обращаясь к человеку, к сознанию человека, я должен ввести еще одно понятие – понятие о пятом квазиизмерении, в котором открывается человеку объективный мир. Это – смысловое поле, система

значений» [109, с. 253]. Существующую у человека возможность включения в процесс смыслообразования переоценить невозможно, ведь это – первичный и фундаментальный принцип всей культурной деятельности. Таким образом, мы можем наметить путь, ведущий от комплекса чувств и интермодальных ассоциаций к формированию нового смыслового поля деятельности человека.

В настоящее время ученые рассматривают музыкально-ритмическое чувство как «фундамент» взаимосвязи музыки и человека во время создания, исполнения и восприятия музыкального произведения, с подключением психики и сенсорики [54]. Как «пульсационный континуум» рассматривает музыкальное время М. А. Аркадьев [11]. С теоретическими положениями Б. М. Теплова его работы роднит идея «телесного переживания исполнителем музыкального времени» [164]. Современные представления о музыкальном времени находят в работах ученого научное обоснование. М. А. Аркадьев «оценивает временные напряжения, связанные непосредственно с „живым и креативным“ мышечным поведением музыканта, который „артикулирует озвученный квант времени-энергии“» [165].

Весьма образно высказывается Д. К. Кирнарская, «продлевая» линию взаимосвязи музыки и движения до ее онтологического понимания. «Один из фундаментальных каналов связи музыки и бытия – это движение и осмысленный жест. Музыка движется и жестикулирует: она наполнена движениями резкими и плавными, суетливыми и неспешными, музыка летит стрелой, ползет черепахой или идет, чеканя шаг как солдаты на параде» [95].

Как фундамент образного мышления, как механизм, реконструирующий целостность образа, который «лежит в основе и художественного творчества, и художественного восприятия», современные исследователи [75; 77; 99] определяют синестезию, особо отмечая важность для музыкального искусства слухо-зрительных интермодальных ассоциаций. Б. М. Галеев с 1960-х гг. обращался к истории изучения синестезии. Началось оно в конце XIX в. «с наиболее экзотических и наиболее субъективных проявлений „цветного слуха“ <...>, что и внесло изрядную путаницу в объяснение ее природы и функций» [51].

Ученый относил это явление «к особым формам невербального метафорического мышления, связанного с ассоциативными процессами» [99]. «Для искусства, – отмечал Б. М. Галеев, – значимыми являются те аналогии между цветом и слышимым, которые формируются путем зачастую произвольного, подсознательного сопоставления видимого и слышимого на основе схожести их эмоционально-смысловых, символических оценок» [67]. Исследуя проблему синестезии как системного свойства эстетического восприятия и художественного мышления, психологи заговорили о сближении интеллекта и интуиции, вербального и невербального, сознательного и бессознательного, о гармонизации когнитивных процессов.

Склонность к ассоциациям, к связыванию предметов «на основе эмоциональной и ситуативной близости в один» [95, с. 69] – по мнению Д. К. Кирнарской – свойственна детям (хотя, благодаря искусству, и взрослый человек возвращается в детство). «Все становится всем, все со всем сливается: цвет, свет и звук, звук и запах, звук и вес легко переходят друг в друга, объединенные восприятием человека» [95, с. 69].

Исследования психологов часто становились основой для появления новых концепций в педагогике. В то же время существуют и примеры обратного действия, когда художественная практика обогащает и двигает науку. Четко обозначенная тенденция к взаимосвязи искусств изменила широко распространенные и долгое время существующие устойчивые убеждения психологов и педагогов искусства в том, что одаренность может быть исключительно специализированной.

Феномен общей музыкальной одаренности исследовался нечасто. Серьезный вклад в его изучение внес А. А. Мелик-Пашаев, предложивший рассматривать способности не как аналог структуры деятельности, а как «орган самореализации творческого „Я“» [123, с. 14]. В этом случае о процессе развития способностей можно говорить как о конкретизации ценностно-личностных характеристик человека. Данное целое «вбирает в себя и модифицирует разные психические качества, превращая их в свои части (а не складываясь из них) и

преобразуя в способности к творчеству» [123, с. 15]. Синтезирующее начало оказывается не только более, но и комплексно развивающимся, ибо разные виды искусства «представляют собой стволы от одного корня и образуют единую область художественного освоения мира человеком» [106].

По мнению Д. К. Кирнарской, к концу XX века теория способностей, одаренности и таланта сформулировала основные выводы. Если говорить в сжатой форме, то ученым удалось раскрыть психологическое содержание «того „ядра музыкальности“, которое Б. М. Теплов назвал „способностью эмоциональной отзывчивости на музыку“» [96]. По Кирнарской, аналитический слух обеспечивает осознание музыкальных структур; интонационный слух помогает выявить выразительность музыкального исполнения, «семантизирует звучание, насыщает его определенным содержанием, отсылающим к необъятному множеству внемusикальных ассоциаций, идей и образов», то есть формирует связь «между искусством музыки и миром культуры как целым» [96]. Однако перейти на следующий, креативный уровень (креативность автор рассматривает как способность к творчеству) помогает присутствие архитектурного слуха как оператора и эстетического контролера «целостности музыкального текста и <...> качества музыкального высказывания» [96]. Иными словами, архитектурный слух – это способность к восприятию музыкальной формы как единого целого, то есть способность к синтезу.

В начале XX века проблемное поле музыкальной психологии как науки было связано с изучением, прежде всего, психических процессов. В этом ряду можно назвать: простые ощущения, апперцепцию, синестезию, процессы восприятия, памяти. Исследования ученых Л. С. Выготского и Б. М. Теплова, П. П. Блонского и Б. Л. Яворского заложили основу специфики музыкального и, шире, художественного восприятия, благодаря чему впоследствии стало возможным использование потенциала взаимосвязи искусств на практике, в общем музыкальном образовании. В 1940-х гг. С. Н. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев сделали ценные обобщающие выводы, касающиеся теории деятельности, мотивационной сферы, особенностей работы человеческого

сознания. Они были реализованы в сфере музыкальной психологии в трудах Л. В. Горюновой, А. Л. Готсдинера, А. А. Мелик-Пашаева, Е. В. Назайкинского и др. К концу советского периода психология накопила значительный эмпирический и теоретический материал, который позволил во многом решить научно-практические вопросы, связанные с проблемами восприятия, музыкального творчества и художественного творчества в целом, диагностики художественных способностей.

Потенциал взаимосвязи искусств в процессе своей реализации неизменно оказывал влияние на облик всех структурных элементов системы общего музыкального образования. Мы определяем общее музыкальное образование как музыкальное образование, осуществляемое в общеобразовательной школе на уроках музыки (пения) и во внеурочной деятельности.

Базовое и обобщающее по отношению к разным его качествам и педагогическим задачам для данного исследования понятие – **взаимосвязь искусств** – рассматривается как соприкосновение и влияние различных видов искусств друг на друга в процессе их исторического развития [103, с. 14].

Включенность, даже погружение в процесс творчества, когда во взаимосвязи находятся разные виды искусств и когда происходит их наложение, позволяет говорить о возникновении нового качества этой взаимосвязи. Появляется эффект (явление) резонанса, вызывающий усиление интеллектуальных и эмоциональных проявлений у всех участников события. Явление резонанса, в основе которого лежат закономерные связи между внешней информацией и уже накопленной в процессе развития личности ребенка, подробно рассматривает, говоря о художественном обобщении на занятиях искусством, Е. П. Кабкова [89]. Таким образом, определение приобретает более развернутую формулировку, и **взаимосвязь искусств** можно интерпретировать как естественное сближение искусств в различных сочетаниях и формах, основанную на их образном единстве и способности создавать новую художественную реальность в образовательной деятельности. Для того, чтобы приблизить содержание определения к объекту и предмету исследования,

необходимо сделать дополнение и уточнение. В результате получается следующая формулировка: **взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании** – это обусловленная психологическими, художественными, общепедагогическими закономерностями связь искусств на уроке музыки (пения) и во внеурочной деятельности, осуществляемая в различных сочетаниях и формах, основанная на внутреннем родстве художественных средств и образных элементов различных искусств, способствующая художественно-творческому развитию и эстетическому воспитанию учащихся.

В этом контексте понятие «взаимосвязь искусств» выступает обобщающим по отношению к разным качествам и задачам этой взаимосвязи. В разные периоды были востребованы синкретическое единство искусств, их синтез, комплекс, интеграция.

Взаимосвязь искусств допускает, по мнению Б. П. Юсова, как минимум, три уровня проявления: межпредметные связи, взаимное иллюстрирование, интеграцию искусств. Л. А. Рапацкая подчеркивает культурологические основы образовательного процесса, предостерегая от излишней вербализации (доминирования литературы и литературных интерпретаций) в общем музыкальном образовании и выделяет три подхода в реализации взаимосвязи искусств: изучение синтетических музыкальных образов и жанров, развитие ассоциативно-образного мышления и обобщение и закрепление органической взаимосвязи видов искусств на основе целостности художественной культуры и художественного мышления [158].

На протяжении всего советского периода подчеркивалось, что наиболее значимым образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом искусства обладают при условии их взаимосвязи.

Педагогический потенциал – это скрытая или явная возможность, средство, которое может быть реализованным при определенных условиях и способствует достижению педагогической цели. Поэтому **потенциал взаимосвязи искусств** всегда был непосредственно **связан с общей целью школьного образования**, с задачами музыкального образования, и раскрывались, реализовывались те его

стороны, которые были наиболее востребованы в данный исторический момент. Потенциальные **образовательные, воспитательные, развивающие** возможности музыкального образования, организованного с поддержкой взаимосвязанных с музыкой искусств (литературы, живописи, театра и др.), не были равноценными и едиными. Для всего советского периода было характерным некоторое принижение образовательного потенциала урока музыки (пения) и внеурочной, воспитательной музыкальной деятельности. В трудах классиков музыкального образования постоянно звучат некоторые «оправдания» по поводу сугубо образовательных требований, отграничение общего музыкального образования от «научности», подчеркивается доминанта эмоционального начала. Развивающий потенциал музыки в школе (в том числе и музыки, взаимосвязанной с другими искусствами) тоже не в полной мере был реализован. Наиболее очевидной была реализация воспитательного потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании, направленная на решение двух важнейших задач: формирования коммунистического мировоззрения и эстетической культуры личности. Доминирование одной из этих задач в каждый конкретный период во многом определяло смысл присутствия музыки и искусства в целом в общеобразовательной школе. Внутренние противоречия могли проявляться, в частности, в том, что цель формулировалась как мировоззренческая (идеологическая), а задачи – как эстетико-воспитательные. В теории же музыкально-эстетического воспитания доминировали эстетические задачи и эстетическое содержание.

Следует отметить, что в разные периоды истории советской школы сфера образования, ориентированная на постижение искусств, позиционировалась по-разному: эстетическое воспитание, в частности, музыкально-эстетическое воспитание (В. Н. Шацкая), художественное воспитание (А. В. Бакушинский, М. М. Пистрак, В. Н. Шацкая), художественное (эстетическое) воспитание (И. А. Каиров). «Художественное» в данном случае не апеллирует только к области изобразительного искусства, а охватывает все виды искусств. С 1960-х гг., благодаря созданию Научного совета по проблемам эстетического воспитания

при президиуме АПН СССР, достаточно интенсивно начали решаться проблемы, связанные с художественным образованием. При синонимичности понятий существует и некоторое их «разведение», разница: если «эстетическое» сопряжено прежде всего с воспитанием, то «художественное» связывается с понятием *образование*, то есть акцентируется, помимо воспитания, еще и обучение (научение).

В советской школе на протяжении десятилетий складывалась традиция системного изучения предметов сферы искусств, опирающаяся на организационные принципы, решающая определенные цели и задачи, использующая самые разнообразные формы и методы обучения. Все эти элементы подвергались корректировкам в зависимости от динамики развития общества и системы образования. Так, целеполагание напрямую связано и зависимо от исторического периода и, соответственно, от сложившихся в этот период условий. Цель музыкального воспитания и обучения в школе можно рассматривать, с одной стороны, как идеал, который определяет общество, семья или воспитатель (учитель), а с другой – как результат взаимодействия педагога и учащегося, то есть результат образовательной деятельности [100, с. 123].

Отечественная педагогика 1970-х – начала 1990-х гг. определяет цель музыкального образования как «становление, развитие музыкальной культуры учащихся», которая составляет «часть их общей духовной культуры» [2, с. 74]. Как правило, цель формулируется достаточно широко, а потому и трактоваться может по-разному. В частности, Д. Б. Кабалевский, интерпретируя понятие *музыкальная культура учащихся*, «подчеркивает значение музыкальной грамотности в широком смысле этого слова как основы» [2, с. 75], отмечает воспитательную направленность, опору на лучшие образцы музыкального наследия, а также «необходимость развития у детей исполнительского, творческого начала» [2, с. 75]. Ближайшей педагогической интерпретацией цели музыкального образования выступают основные задачи. Задачи обладают таким свойством, как приоритетность, в свою очередь, влияя на направленность цели.

Целью музыкально-эстетического воспитания в первые годы советской власти было наполнить школьную жизнь радостью и удовольствием, чему в немалой степени способствовала эстетизация пространства как требуемое и необходимое условие учебной деятельности. Целевая установка, как пишет О. А. Апраксина, была связана с влиянием теории «свободного воспитания» [8, с. 23]. Характерно, что целеполагание на протяжении всего советского периода (и особенно в 1930-е годы) осуществлялось движением «от противного», критикой «старых» подходов и лишь затем изложением собственно сегодняшней цели: «На первый план должно быть поставлено не столько знание музыки или знание о ней, даже не умение владеть техникой ее, сколько развитие способности воспринимать ее, переживать порождаемые ею эмоции, чтобы сделать их привычной и необходимой потребностью» [155, с. 5–9].

В зависимости от цели и задач отбираются остальные компоненты педагогического процесса: содержание, методы и формы. Методы в широком смысле понимаются как педагогические способы достижения определенной цели и/или решения конкретной задачи, освоения содержания музыкального образования; в узком смысле – как средство (прием), помогающий развитию опыта, культуры чувств, способностей, памяти; освоению умений и навыков, формированию интересов, потребностей, вкуса [2, с. 158]. В свою очередь, формы обучения являются одновременно и собственно формой обучения и формой его организации [100, с. 122].

Содержание музыкального образования в школе на протяжении всего советского периода описывалось через виды музыкальной деятельности (пение, игра на музыкальных инструментах, слушание и др.), а также через содержание самих музыкальных произведений. Только в трудах Э. Б. Абдуллина появляется классификация содержания музыкального образования, основанная на подходе И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина. Содержание музыкального образования сегодня определяется через его основные элементы: опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству, музыкальные знания, музыкальные умения и навыки, опыт музыкально-творческой деятельности (Э. Б.

Абдуллин). Здесь видно влияние общей дидактики (концепция содержания образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского). Такое представление о содержании музыкального образования не было отрефлексировано в советский период. Даже тот же автор, Э. Б. Абдуллин, в 1983 году еще начинал построение структуры содержания музыкального образования с элемента «Музыкальный материал» [1]. Содержание музыкального образования тесно связывалось с видами музыкальной и музыкально-художественной деятельности на уроке (занятии) и с репертуаром.

Методы музыкального образования как в советский период, так и сейчас, складываются из общедидактических и специальных (методов, охватывающих разные виды музыкальной деятельности). Преобладание тех или иных методов во многом зависит от конкретных исторических условий и целевых установок. Наибольший крен в сторону общедидактических методов был осуществлен в 1930–1950-е гг. Следует отметить, что инновационные подходы к преподаванию музыки во времена расцвета «Педагогики сотрудничества» во многом поменяли и методы. В ряду новых, «специальных», можно назвать: метод эмоциональной драматургии (Э. Б. Абдуллин, Д. Б. Кабалевский); метод «забегания вперед и возвращения» (Д. Б. Кабалевский); музыкального обобщения (Э. Б. Абдуллин); размышления о музыке (Д. Б. Кабалевский); методы создания композиции и художественного контекста (Л. В. Горюнова); метод установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе (Е. В. Николаева); метод развития умения слушать музыку в течение длительного времени (Н. Л. Гродзенская); метод сочинения уже сочиненного (В. О. Усачева) [2, с. 162–169]. Как видим, единства в основаниях выделения методов среди педагогов-музыкантов не было. Очевидно одно: урок видоизменился – поменялась и его атмосфера: все чаще между учителем и учащимися устанавливались отношения взаимодоверия и доброжелательности.

Формы музыкального образования включали в себя урок, формы организации внеурочной, внеклассной, внешкольной работы (кружки, студии и др.). Общее музыкальное образование характеризуется многообразием форм;

педагогическое творчество учителей музыки проявлялось, в том числе, в их художественных названиях: музыкальная гостиная, музыкальный киоск, музыкальная викторина, музыкальная шкатулка и многие другие.

Реконструкция историко-педагогического процесса отечественного музыкального образования с позиции взаимосвязи искусств требует обращения к такому важному вопросу, как отбор искусств, в наибольшей степени вовлеченных в эту взаимосвязь.

Этот отбор имел и искусствоведческие, и педагогические основания. Во-первых, привлечение других искусств обуславливалось особенностями художественного образа (иллюстрирование музыкальных произведений живописными и др.), закономерностями освоения умений и навыков (привлечение хореографических элементов при работе с ритмическими рисунками). Во-вторых, привлечение других видов искусства было прямо обусловлено школьными программами: связь логичнее и легче можно было осуществлять с теми искусствами, которые представлены в школьных предметах. Так, наличие ритмики в программах начала 1920-х годов обуславливало связь музыки с хореографией. В дальнейшем эта связь стала гораздо менее выраженной. В середине и во второй половине XX века доминирует связь с изобразительным искусством, представленным в школе предметом «Рисование» (позже «Изобразительное искусство») и литературой.

Еще одним педагогическим вопросом, который нужно уточнить для реконструкции процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании, является вопрос качества этой взаимосвязи.

И идеологические, и эстетико-воспитательные задачи повлекли за собой с первых лет советской власти особое внимание к народному искусству. Большой вклад в исследование народной музыки внес Б. В. Асафьев. В. Н. Шацкая включала учащихся в процесс собирания, изучения народных песен и обрядовых действ. Этот аспект содержания музыкального образования, а также влияние биогенетической концепции и попытка прямого внедрения последовательности

«синкретизм – анализ – синтез» в педагогику искусства (П. П. Блонский) повлекли за собой педалирование синкретического восприятия художественной действительности, особенно для дошкольников и младших школьников. Взаимосвязь искусств в этом случае начинается с синкретического восприятия.

Синкретизм – это термин, пришедший в педагогику из философии, лингвистики, психологии, этнографии и искусствоведения. Буквально «синкретизм» означает (от греч. *syn* – с, вместе + лат. *cresco*) – расту, увеличиваюсь. Синкретизм понимается как нерасчлененное и нерасторжимое единство всех искусств в художественном действии, например, в народных обрядах, праздничном или магическом ритуале (Ю. Б. Борев). Антропология и этнография с конца XIX века определяла синкретизм как соединение многих искусств в одном художественном действии у древних народов и/или в отдельных сообществах, культурах. В качестве примера можно привести русский хоровод, в котором слиты пение (музыка и литература), элементы драматургии (театр), ритмизированные движения и мимические действия (танец), костюм (декоративно-прикладное искусство). В педагогике в 1920–1930-х гг. преобладало использование взаимосвязи искусств, основанного на синкретизме детского восприятия, слитности его художественных ощущений, что коррелирует с биогенетическим законом (П. П. Блонский, Н. Я. Брюсова) о повторении каждым индивидом в онтегенезе форм и этапов развития человечества. Не случайно педагогам рекомендовалось выстраивать занятия музыкой, основываясь на синтезе естественной, интуитивной (то есть имманентной) творческой деятельности детей и активного, осознанного слушания (Б. В. Асафьев).

Далее, проходя через этап анализа, учащиеся должны были приходиться к синтезу искусств, в том числе, к синтетическим видам искусства (опера, кино и др.). **Синтез искусств** (от греч. *synthesis* – соединение, сочетание). Подчеркнем следующие смысловые стороны этого понятия: 1) объединение различных видов искусства в рамках единого художественного произведения [103, с. 148]; 2) органичное соединение разных искусств или видов искусства в художественное целое, которое эстетически организует материальную и духовную среду бытия

человека [41]; 3) органическое единство, взаимосвязь различных видов искусства в рамках единого художественного произведения (напр., театральная постановка) или ансамбля из относительно самостоятельных произведений (сочетание монументальной живописи и скульптуры с архитектурой и пр.) [104, с. 147].

В педагогическом аспекте синтез искусств рассматривается как «органическое соединение, основанное на взаимопроникновении, взаимовлиянии и взаимообогащении разных видов искусства, порождающих целостное художественное явление, которое эстетически организует образовательное пространство в целом (включая и урок)» [129].

В 1920-е годы на музыкально-эстетическое воспитание в школе стал влиять принцип **комплексности**. Комплексность (от лат. *complexus* – «связь», «сочетание») – полнота, системность, взаимосвязанность анализа, планирования, управления [201]. Комплексный – «представляющий собой комплекс чего-л., охватывающий целую группу предметов, явлений, процессов и т. п.» [72]. В педагогике понятие «комплексность» обосновывалось исходя из особенностей мировосприятия младшего школьника [36, с. 37–48] и связывалось с периодом 1920–1930 гг., когда в России получили распространение программы, принятые за основу всего учебно-воспитательного процесса – «комплексные программы ГУСа». Комплексность привнесла в цель музыкально-эстетического воспитания в школе необходимость достижения связи с жизнью, трудом, природой, обществом. Были осуществлены усилия по преобразованию содержания музыкально-эстетического воспитания: В. Н. Шацкая возглавила работу по исследованию музыкальной жизни населения. Велась работа по сбору бытующих среди крестьян песен, находили их источники, изучали реакцию населения на пропагандируемые новые революционные песни, песни народов СССР и народов мира [194]. Идея взаимосвязи искусств присутствует, конечно, и в комплексном подходе, но здесь она во многом оказывается подчиненной социальным задачам.

Л. А. Рапацкая считает реализацию идеи «комплекса искусств» упрощенным пониманием единства искусства [158, с. 305]. Нужно подчеркнуть,

что интерпретация Л. А. Рапацкой не связана с комплексностью как ведущей педагогической идеей 1920-х годов.

Начиная с 1930-х гг. началась строгая регламентация изучаемых предметов, определилась их иерархичность, детерминированная целями «школы знаний», поэтому большая часть интересов школьников, связанных с искусством, переместилась во внеурочную (кружковую) деятельность. При целеполагании возросла значимость идеологического компонента. Цель музыки в школе – содействие всестороннему развитию и воспитанию «личности будущих строителей коммунизма» [8, с. 24]. Основной формой организации учебной работы становится урок. Исследователи истории музыкального образования 1930–1950-х годов (прежде всего, О. А. Апраксина) констатируют, что в это время подчеркивалось, что музыка – «такой же школьный предмет, как и все остальные». Требования к учащемуся формулировались определенно: наличие тетради, в том числе нотной, необходимость четко отвечать на любой вопрос в тех формулировках, которые дал учитель для записи. При этом подчеркивалось наукообразие предмета «Пение» («Музыка») и терялась его «самая главная особенность <...> как урока искусства» [8, с. 26]. Взаимосвязь искусств в таком случае могла осуществляться преимущественно как связь предмета «Пение» с другими школьными предметами (литературой, рисованием и др.).

Новаторские преобразования, происходившие, начиная с середины 1960-х годов и увенчавшиеся созданием программы Д. Б. Кабалевского, вызвали к жизни новое понимание взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании. В содержании проявлялась дифференциация на различные виды музыкальной деятельности: слушательской, исполнительской (вокально-хоровое, инструментальное музицирование, музыкально-исполнительское движение – например, «свободный танец», «свободное дирижирование», импровизация и сочинение музыки, музыкально-теоретическая, музыкально-историческая и др.), музыкально ориентированной полихудожественной деятельности (система движений, ручных знаков, тактирование, «звучащие жесты») [2, с. 115–152]. Широко применялись методы сравнения (выявление сходства и различия,

идентификация, перекодирования, то есть перевода в иную знаковую систему), наглядно-слухового показа, словесный [2, с. 160–161]. Глубокое переосмысление содержания предмета «Музыка», методов и форм преподавания, отношений учителя и учеников повели к новому качеству – **интеграции искусств**. Б. П. Юсов считал интеграцию искусств высшим уровнем реализации взаимосвязи искусств. Интеграция (от лат. *integer* – «целый» *integratio* – «восстановление», «восполнение») – понятие теории систем, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [41]. Интеграция искусств «работает» в педагогике по принципу комплементарности, то есть различные искусства присущими только им средствами выразительности дополняют образ одного объекта окружающего мира до его целостности. Учитель использует интеграцию (или многосторонние связи музыки с другими видами искусства) и как средство активизации процесса усвоения темы, и как своеобразную модель действительности, позволяющую сделать эстетическое восприятие по-настоящему цельным и объемным. По словам Д. Б. Кабалевского, искусства не отделены друг от друга, а, напротив, «связаны многими нитями», при этом знание одного из них помогает более глубоко понять другие. Интегрированное преподавание музыки позволяет развивать творческие способности школьника, его умение сравнивать и сопоставлять, выделять и обобщать, видеть не поверхностные, но существенные связи между явлениями окружающего мира, природы и культуры. Только в этом случае удастся обнаружить общность выразительных средств (композиция, форма, интенсивность, тон, ритм, гармония), присущих произведениям практически всех видов искусств, но с особенными, характерными для них чертами.

Конец советского периода связан с развитием еще одного подхода в русле реализации потенциала взаимосвязи искусств – **полихудожественного подхода**. «Полихудожественный» – итал. *poli-* – «много», «художественный» – относящийся к искусству, к деятельности в области искусства. Термин был предложен в 1987 году Б. П. Юсовым и сначала был применен в качестве уточняющей характеристики понятий «развитие», «воспитание», «организация», а

позднее, когда автор связал его с целостной стратегией взаимосвязи искусств в воспитании школьников, приобрел контуры концепции. Суть концепции заключается в целостном восприятии искусств, которые не суммируются, а взаимодействуют. Важнейшей задачей становится организовать так художественную деятельность детей на уроке, чтобы разбудить их фантазию и воображение. Основой является полимодальность художественного развития (опора на слово – письменное и устное, на жесты, мимику и движение, на визуальность – цвет и форму, на звук).

Как видим, исторический процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств охватывал все элементы системы музыкального образования, был очень многоликим, и для того, чтобы обобщить и структурировать его существенные стороны, необходимо выстроить **модель**, включающую как элементы педагогической системы, так и специфические характеристики, связанные именно с взаимосвязью искусств. Модель, в рамках которой можно реконструировать процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств и просмотреть динамику этого развития, включает в себя: ведущую идею (принцип), цель и задачи музыкального образования в определенный период, виды музыкальной и музыкально-художественной деятельности, методы, формы, а также взаимосвязанные искусства. Качество реализации потенциала взаимосвязи искусств определяет не только общая цель музыкального образования в школе, но еще и наиболее значимая идея, характеризующая данный период и объединяющая музыкально-педагогические поиски с общепедагогическими доминантами эпохи. Таких идей в данном исследовании выделено три: комплексность, межпредметные связи, интегративность. Цель и задачи музыкального образования в школе определялись как общепедагогическими и идеологическими установками, так и предполагаемыми конкретными требованиями музыкального образования. Наибольшее «разногласие» в определении цели и задач существовало в первые советские годы, затем цель конкретизировалась и приобрела ярко выраженные идеологические установки. Общей для всего советского периода стала установка на формирование общей культуры,

нравственных качеств личности через музыкальное образование. Важным аспектом построения модели реализации потенциала взаимосвязи искусств применительно к каждому периоду является выявление доминирующих, наиболее часто встречающихся видов искусств, которые включаются во взаимосвязь с музыкой в общем музыкальном образовании. На отбор доминирующих искусств влияли социальные тенденции. Кроме того, искусства, связанные с музыкой, зависели от технических возможностей школы (например, показ кинофильмов был возможен только при наличии аппаратуры). Наконец, менялось признание воспитательных возможностей искусств. Так, в первые годы советской власти приходилось апеллировать к зрелищности театрального искусства, а затем, по достижении массовой грамотности, подъеме читательской культуры, акцент стал переноситься на литературу. Именно поэтому в структуру модели реализации потенциала взаимосвязи искусств включен перечень взаимосвязанных искусств, на которые осуществлялась опора в каждом из периодов. Наличие и качество привлечения других видов искусства в общее музыкальное образование в значительной степени зависит от того, какие искусства изучаются в данный момент в школе (то есть какие предметы, связанные с искусством, преподаются). Эти предметы менялись: в 1920-е годы в школе были широко представлены ритмика и театр, а потом они «ушли» из обязательного школьного образования; остались литература и изобразительное искусство.

Таким образом, сформированная структура модели реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании включает: **ведущую идею, цель, задачи, методы, формы, виды деятельности учащихся, взаимосвязанные искусства.**

1.2. Взаимосвязь искусств в педагогике и художественном творчестве конца XIX – начала XX вв.

Советская школа не начала, а продолжила процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном образовании. Использование взаимосвязи

различных видов искусств в практике образования в разных типах школ исследователи относят к началу XX века.

Наметившиеся тенденции в организации школьной жизни («диагностическое» тестирование, групповая деятельность учащихся, приучение к коллективному труду, комплексный подход в обучении, групповые проекты – театральные постановки, музыкальные представления, работа в школьных кооперативах и пр.) были характерны как для зарубежных, так и российских учебных заведений. «Продвижению» новых методик способствовало появление специализированной литературы, а также экспериментальная педагогическая деятельность ученых-теоретиков и педагогов-практиков. «Все интересные работы зарубежных ученых переводились в дореволюционной России. О достижениях школ „нового типа“ и их создателях, самым подробным образом в начале XX века оповещали со страниц многочисленных педагогических журналов» [38, с. 103], – отмечает М. В. Богуславский.

Один из примеров – появление в 1902 г. учебного пособия «Элементарный курс преподавания искусства в начальных школах: руководство для учащихся» Л. Пранга. В предисловии к русскому изданию отмечалось, что, благодаря русской и иностранной педагогической литературе, стало известно о новом методе преподавания рисования, весьма отличным от общепринятого в то время в России. Всемирная выставка в Париже в 1900 году позволила ознакомиться с экспонатами учебного отдела из Соединенных Штатов Северной Америки, где были представлены работы учащихся, сначала показавшиеся «мазною карандашом и красками» [147, с. 1].

Первое впечатление было обманчиво – отмечается в предисловии – при внимательном рассмотрении можно было заметить и систему, и главную идею: создать «в общеобразовательной школе почву, на которой, как на прочном фундаменте было бы возможно изучение рисования впоследствии на всех поприщах приложения его к искусству, промышленности и технике» [147, с. 1]. Иными словами, задача ставилась практическая: подготовить грамотных работников для разных сфер – искусства, науки, техники, одновременно развивая

творческое начало, внимание и инициативность. Упражнения с цветной бумагой или геометрическими фигурами не являлись на занятиях самоцелью: прежде всего, детям предлагалось постоянно обращать внимание «на красоту красок в природе и в искусстве» [147, с. 5], вести наблюдения за игрой света на кончике пера, кусочке стали, угля или радужной ленты. В контексте нашей темы представляется важным требование иллюстрировать, например, «желтый» день желтыми цветами и фруктами, подбирая желтые пластинки, дополнять обучение рисованию небольшими поэтическими текстами (размещались в приложении) [147, с. 6]:

*С улыбкой ясной близ дороги
Цвел одуванчик золотой...
Счастливец, тешился мечтой
Цвести тут долго, без тревоги!*

Иные, более масштабные, задачи ставил перед российским школьным художественным образованием А. В. Бакушинский. Главное отличие от зарубежного руководства – в формулировке цели, которая определялась как воспитание культурной личности, способной стать «творцом в области избранного дела» [18]. Акцент делался не на максимальном наборе профессиональных умений, а именно на развитии творческого начала в человеке. В статье «Эстетическое воспитание по проекту новой программы Министерства народного просвещения» (1916) молодой ученый анализирует и всесторонне характеризует проект, а также вносит свои предложения по его совершенствованию.

В настоящее время исследователи говорят о созданной А. В. Бакушинским научной школе (в числе его учеников Г. В. Лабунская, Н. П. Сакулина, Б. П. Юсов и др.). Изучая историю развития искусства, А. В. Бакушинский делал прогноз на будущее: «Новое мировоззрение должно быть синтетическим, сохранив личность и всю сферу ее художественного выражения как драгоценное наследие культуры Запада и восстановив ее крепкую органическую связь с общим, сверхличным как последним источником всяких норм, конечно, и художественных...» [17, с. 47]. В

педагогической же практике исходил из того, что «детское первичное художественное творчество отличается синтетическим характером, оно, как и всякое примитивное искусство, является соединением различных видов искусств» [18]. Художественное воплощение действия-игры, сопровождаемое словом и зрительными символами – это тот исходный пункт, из которого «выделяясь, развиваются отдельные виды детского искусства» [18].

В результате А. В. Бакушинский пришел к созданию системы, построенной таким образом, что на занятиях стала возможной взаимосвязь искусств, а их комплекс участвовал в художественном развитии учащихся школы-семилетки.

Другим направлением в педагогике начала XX века было искусство ритмики (ритмическая гимнастика, ритмопластика, эвритмия), перешедшее и в советскую школу 1920-х годов. В процессе данного исследования возникло предположение, подтвержденное историко-педагогическими данными, что появление ритмики как одного из предметов в школе 1920-х гг. было подготовлено сильнейшим интересом к фольклору, народной культуре (славянской мифологии, обрядам, танцам, преданиям, сказкам), синкретическому искусству, народным музыкальным инструментам.

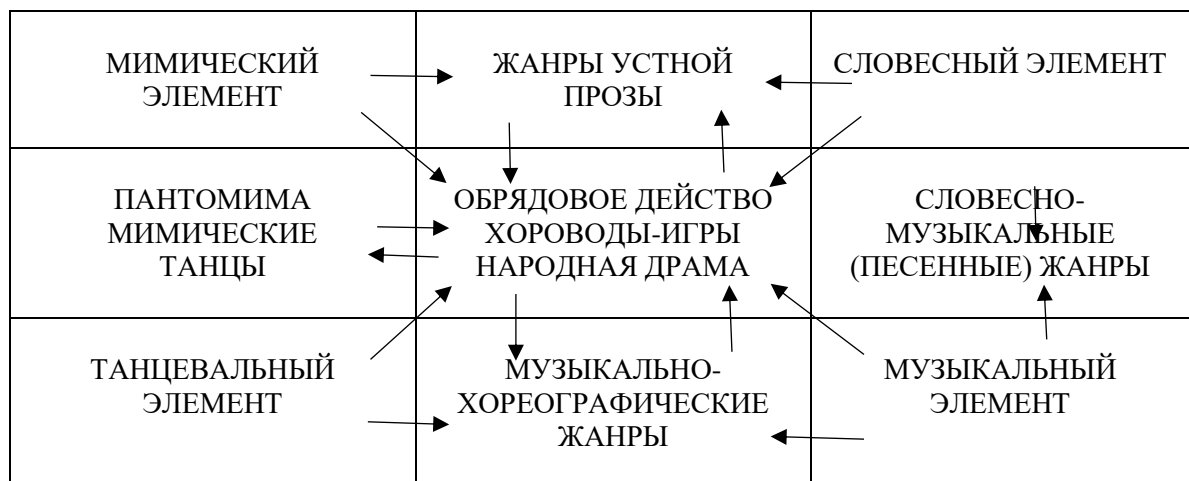
Этот интерес проявился раньше, во второй половине XIX века. Он вывел на сцену «Кружок любителей игры на балалайках» (с 1888 года – первый в истории России оркестр русских народных инструментов) В. В. Андреева. Стремление к утверждению ценности народной культуры подтверждается также появлением произведений музыкального искусства «на народной основе». В этом ряду: обработки русских народных песен М. А. Балакирева, А. К. Лядова и др., опера «Снегурочка» Н. А. Римского-Корсакова, симфонические произведения «Баба Яга» и «Кикимора» А. К. Лядова, балеты «Весна священная» и «Петрушка» И. Ф. Стравинского.

Профессиональное искусство, отгалкиваясь от народной основы, во многом пошло по пути синтеза искусств, «рассчитанного на одно лишь эстетическое созерцание» [91, с. 197]. В то же время, в педагогике в 1920–1930-х гг. преобладало использование взаимосвязи искусств, основанной на синкретизме

детского восприятия, что само по себе ближе к фольклорным традициям. С. И. Дорошенко, характеризуя фольклорную музыкально-образовательную традицию, подчеркивает «ее синкретический характер, открытость миру, обращенность к нему» [70, с. 11]. Иными словами, можно говорить о феномене возрождения художественного синкретизма начального этапа истории в каких-то его формах и в отдельной сфере. Особо следует подчеркнуть: в художественном образовании наметилось движение в сторону органической связи искусств между собой. Движение в сторону, когда искусства «составляют единое целое, единую художественную структуру» [34, с. 7].

Ученые-теоретики разделяют фольклор на пластический (декоративно-прикладные виды, промыслы и ремесла) и мусический (поэтические, игровые, театральные, танцевальные и музыкальные формы). Однако в работах ряда авторов отмечается неразрывная связь форм фольклорного творчества друг с другом тысячью видимых и невидимых нитей. В Таблице 1 представлены связи между формами фольклорного творчества [60, с. 90]:

Таблица 1 – Связи между формами фольклорного творчества



Музыкально-ритмические движения изначально являлись синтетическим видом деятельности, когда музыкальный элемент неизменно дополнялся танцевальным. Народные мелодии, сами по себе достаточно выразительные, всегда содержали высокий потенциал для ритмизации. Именно поэтому до

настоящего времени в учебной практике широко используются разные по характеру народные песни: напевные и плавные («Сеяли девушки яровой хмель», «Прялица» и др.), легкие и подвижные («Земелюшка-чернозем», «Как на тоненький ледок», «Зайнышка» и др.), задорные и плясовые («Ах, вы, сени», «Я на горку шла» и др.).

Эвритмия была разработана Рудольфом Штайнером и получила достаточно широкое распространение, в том числе и в России (Андрей Белый, Максимилиан Волошин, Маргарита Сабашникова, Ася Тургенева, эвритмистка Татьяна Киселева). Это искусство тяготеет к антропософии и может быть причислено, вслед за авторами исследования «Искусство как язык – языки искусства» [83], к художественным практикам. На занятиях использовалась взаимосвязь поэзии, движения и музыки в виде фольклорных и классических произведений. Предполагалось, что в этом случае дети более глубоко постигают родную речь, литературу и музыку. «Цель педагогической эвритмии – проделать с телом такие вещи, которые воздействовали бы на душу и продвигали ее вперед в моральном, познавательном отношении и в отношении чувства» [198], – отмечал Р. Штайнер.

Вальдорфские школы и в настоящее время практикуют занятия эвритмией. Приведем свидетельство одной из выпускниц школы «Путь зерна»: «Эвритмия учит через тело выражать ритмы и формы музыки, стихов, слов. Прочувствовать их и выразить движениями рук и ног. И каждое слово, каждую фразу в стихах мы пытались показать, пропустить глубже в себя. Эвритмия развивает координацию, ощущение себя в пространстве и определенные взаимодействия с другими людьми – многие формы мы делали все вместе» [3].

В ряду педагогов, которые активно участвовали в создании новых подходов, развивали новые методы и художественные практики, тем самым влияя на становление европейского музыкального образования, мы можем назвать Э. Жак-Далькроза. Этот швейцарский композитор и педагог в своей системе образования и преподавании сольфеджио опирался на ритм как на универсальный способ упорядочить и организовать жизнь. Учебный план созданного им в Геллерау Института ритма был насыщенным. Он включал ритмическую гимнастику и

просто гимнастику, сольфеджио, хор и танец (пластику), импровизацию, а также дыхание и анатомию. Ставилась цель вывести человека на путь самопознания, избавиться от комплексов и телесных зажимов, позволить ощутить радость жизни, помочь в самоорганизации. Номера «рождались» из учебных упражнений ритмической гимнастики и сочетали пантомиму, балет, гимнастику, оперу. Порой в пластике воплощались абсолютно не танцевальные жанры (например, инвенции и фуги И. С. Баха). Записи ритмических заданий оформлялись самим маэстро в остроумной графической манере [73].

Система Далькроза «прижилась» в России благодаря а) заложенному в ней интегративному потенциалу; б) ясности и простоте основных принципов. Их суть сводилась к следующему:

- движение становится искусством благодаря ритму;
- музыка воздействует на нервные центры человека и сообщает телу импульсы;
- усвоенные до автоматизма упражнения помогают выйти на уровень творчества;
- импровизация позволяет осуществить синтез физической, пластической и интеллектуальной основы дарования.

Лекции Далькроза были переведены на русский язык Н. Т. Гнесиной и опубликованы [61]. Кроме того, до революции у будущих педагогов из России была возможность получить образование в Геллерау. Так, среди учеников и последователей Э. Жак-Далькроза были Н. В. Романова, Н. Г. Александрова, С. Д. Руднева, М. А. Румер и др.

Позднее, уже работая в России, М. А. Румер рассказывала: «Большое впечатление от Далькрозовской демонстрации в Москве, поездка в Геллерау. Интерес к системе с точки зрения ее воспитательного значения. В 1912-13 году усиленная работа по ритмике сперва в Москве, затем поездка в Геллерау, весной 1913 года окончание Далькрозовского института. Основной интересующий вопрос – влияние ритмических движений на детскую психику; летом 1913 года работа по педагогической литературе в связи с этим вопросом. Осенью 1913 года

начало работы по ритмике со взрослыми – известное удовлетворение, повторение своего радостного ощущения; с детьми – сомнение, что делать с отстающими, сильная утомляемость детей от сознательной напряженной работы» [212, Л. 17–18].

В начале XX века появился пластический (свободный) танец Айседоры Дункан как новый метод творческого выражения, новый подход к искусству танца. А. Дункан выдвигала отнюдь не только художественную, но педагогическую цель: гармоничное развитие человека, его самореализация через ощущение своего тела и передачу эмоций с помощью пантомимы и мимики (пантомимики). [171].

Основные принципы, которым следовала А. Дункан:

- движение заложено в музыкальном произведении;
- движение (свободный танец) рождается из музыки, а не предшествует ей;
- пластический танец позволяет достичь полного соответствия музыкальных и танцевальных образов;
- самовыражение в искусстве движения доступно человеку любого возраста и способностей.

Прекрасная музыка, это «духовное вино человечества», необходима всем, а не только избранным, – считала танцовщица. Дети, с которыми занималась А. Дункан, двигались под музыку. Она учила их свободе и естественности, творчеству, учила импровизировать и фантазировать.

«Педагогическая линия» А. Дункан получила свое продолжение. На основе найденных ею принципов последователи танцовщицы С. Д. Руднева и Э. М. Фиш создали отечественную модификацию пантомимики [128]. «Музыкальное движение – вид музыкально-эстетической деятельности, заключающейся в индивидуальной интерпретации слуховых музыкальных впечатлений в пантомимических пространственных движениях всего тела» [141, с. 77]. Этот метод в дальнейшем был развит и реализован в дошкольном воспитании.

Хотя Э. Жак-Далькроз и А. Дункан разрабатывали два разных направления в искусстве и художественном образовании, их объединяла идея «постановки

эстетики человеческого тела» Франсуа Дельсарта. Главное и общее правило гласило: человеческая моторика всегда отвечает на музыку определенными двигательными реакциями. Кроме того, обе школы следовали принципу «радостного и охотного» обучения. Деятельность Э. Жак-Далькроза и А. Дункан подготовила и сделала возможным появление ритмики как школьного предмета в России в XX веке.

Нужно отметить, что термин «музыкальное движение» для обозначения органической связи движения с музыкой первым использовал К. С. Станиславский. На практике, в студиях, он неизменно обращался к методу «физических действий и понимания теснейшей связи между переживанием и темпо-ритмом существования актера в роли» [174, с. 9]. Занятия ритмикой практиковали не только участники оперной студии К. С. Станиславского. Искусством «зримой музыки» были увлечены актеры театров Е. Б. Вахтангова, В. Э. Мейерхольда, А. Я. Таирова, художники ВХУТЕМАСа. Идея Далькроза использовать импровизацию (а швейцарский педагог предпочитал завершать ею каждый этап обучения) также оказалась весьма плодотворной.

Необходимо подчеркнуть, что драматизация в начале XX века (до революции) интерпретировалась, в том числе, и как метод обучения. Например, А. Ф. Гартвиг применял метод драматизации в процессе преподавания истории [24, с. 39], при этом активно реализовывался потенциал взаимосвязи искусств: ученики писали сценарий, разучивали и играли роли, рисовали декорации.

Особо отметим универсальный характер системы К. С. Станиславского. Современные исследователи рассматривают ее как научную основу и опору для преподавания любого вида искусства. В своем диссертационном исследовании Г. М. Москвина [125] обозначает принципы, которые педагоги выделяют как специфические и характерные для любых видов художественной деятельности. Среди них: целеполагание, понимание выразительных средств и языка искусства, связь между замыслом и его техническим воплощением, соединение эмоциональной и рациональной сфер, естественность высказывания в творческом воплощении замысла.

Примером неустанного движения к объединению, интеграции искусств можно считать основанное К. С. Станиславским в 1880-х гг. Общество искусства и литературы и возникший в этом Обществе клуб «для сближения всех художников разных отраслей искусства, оркестровый и оперный любительские кружки, драматический кружок, школы оперная и драматическая» [169, с. 500]. Такую структуру можно рассматривать как модель, когда «под одной крышей» объединяется несколько видов искусства. В этом направлении К. С. Станиславский и продолжал работать вплоть до создания Музыкального театра. Как известно, в результате произошло слияние труппы К. С. Станиславского (возникла в конце 1918 г. как Оперная студия Большого театра) и труппы Музыкальной студии МХТ В. И. Немировича-Данченко (была учреждена в 1919 г.).

Ценность выводов, сделанных К. С. Станиславским, связана с его поисками в нескольких направлениях: художественном, творческом и педагогическом. «Оперный певец имеет дело не с одним, а сразу с тремя искусствами, то есть с вокальным, музыкальным и сценическим. В этом заключается, с одной стороны, трудность, а с другой – преимущество его творческой работы. Трудность – в самом процессе изучения трех искусств, но, раз что они восприняты, певец получает такие большие и разнообразные возможности для воздействия на зрителя, каких не имеем мы, драматические артисты» [168, с. 571].

Продолжением линии на взаимосвязь искусств были занятия в Народной консерватории (Киев), которые вел с 1916 года Б. Л. Яворский. Концертная практика расширялась благодаря постановкам драматической школы. Последняя вызвала к жизни «классы декоративной и общей живописи, в которые были вовлечены все одаренные слушатели, начавшие с выполнения заказов на изготовление декораций и эскизов костюмов для инсценировок и последовательно перешедшие к систематической работе в классах живописи» [78, с.107]. Кроме того, участники детских классов Народной консерватории на уроках «слушания музыки» занимались иллюстрациями музыкальных произведений, обнаруживая «художественное чутье, четкость рисунка и чувство цвета» [78, с. 107]. Педагоги

Н. М. Гольденберг, М. М. Новикова, Э. П. Скрипчинская собрали целые альбомы с рисунками детей к «Сказке о царе Салтане», «Снегурочке», сказке Оскара Уайльда «Великан-эгоист» и др. Детское творчество включало также сочинение песен, фортепианных пьес, создание ритмических постановок.

Подчеркнем, что это не простое перечисление видов творческой деятельности. Все без исключения авторы воспоминаний отмечают: занятия были системным методом. Этот метод, названный «музыкальное воспитание», как нам представляется, имел признаки технологии, поскольку был воспроизводим другими педагогами и в других условиях. Ставилась задача раскрытия посредством музыки «всех художественных и интеллектуальных данных, заложенных в ребенке природой, и развитие у детей способности непосредственно воспринимать музыку и музыкальную речь расчлененно, одновременно объединяя в своем сознании в единое художественное целое все детали, из которых она состоит» [55, с. 117].

Интересен уже сам исторический контекст этой деятельности. Семинар, который вел Б. С. Яворский в Народной консерватории, стал методическим центром. На промышленных предприятиях – заводах, фабриках – возникали филиалы («точки»), создавались детские школы, числом до 35. Желание заниматься было столь велико, что в одну из них в первый же день записалось 600 детей. И произошло это в «„осином“, белогвардейском гнезде, в бывшей церковно-приходской школе, в окружении страшного по силе своего влияния на население черного монашества» [55, с. 116].

На первых порах закрепились три вида работ [55, с. 118]:

- 1) слушание музыки с пояснительными беседами;
- 2) хоровое пение;
- 3) движение под музыку.

Творческая активность не заставила себя ждать. На занятиях, порой неожиданно, рождались новые отклики детей на прослушанную музыку: рисунки, рассказы, танцы, дирижирование, движение под музыку, инсценировки и постановки. Результатом таким образом организованной деятельности

становились выступления хоров, которыми дирижировали воспитанники, а также концертные исполнения сцен из оперных спектаклей. Н. М. Гольденберг вспоминал: «В одной из общеобразовательных школ Киева (№ 25) после трех месяцев работы по методу Яворского мне удалось поставить почти целиком „Салтана“ с группами 5-х, 6-х и 7-х (тогда выпускных) классов. Партию каждого действующего лица пел коллектив из 15–20 детей, подобранных по тембру и диапазону голосов в соответствии с партиями действующих лиц. Опера шла в костюмах, хотя и без сценического действия» [55, с. 121].

В контексте исследуемой проблематики обратимся к бесценному и уникальному для 1920-х годов опыту работы одной из прогрессивных научных школ в рамках социальной педагогики – школе С. Т. Шацкого.

Начало этой работе было положено в 1911 году, когда ребята с московских окраин приехали «прямо в лес». Колония начиналась с организации условий для жизни: строительства барака и кухни под навесом. Однако, как вспоминала позднее В. Н. Шацкая, Станислав Теофилович выступил с предложением преобразить скучное барачное строение: «Балконы по обеим сторонам второго этажа и терраса внизу придали некоторое своеобразие зданию, которое стало напоминать речной пароход» [165, с. 124]. Позднее стены стал живописно оплетать виноград, а в комнате сотрудников был поставлен рояль. Комната стала местом приобщения детей к чтению, пению и слушанию музыки, местом собраний и радостного, совершенно нового ощущения жизни. Здесь проводились беседы С. Т. Шацкого с детьми «о живописи, скульптуре, архитектуре, литературе, фольклоре, о родной природе» [29, с. 11], здесь исполнялись им вокальные и драматические произведения. Дополним описание воспоминанием Н. И. Рудневой. В один из летних дней, сразу после праздника, младшие колонисты устроили ритмику прямо на поле. «Маленькие изображают полет птиц, ритмично взмахивая руками, потом – садовника и цветы, и все это – под музыку, отсчитывая половины, четверти так же, как играет музыка. А петь они пошли уже в общую комнату. Поют русские песни, грустные и веселые. Поют громко, так что слышно работающим» [165, с. 159].

Первоначальные музыкальные знания ребенка (самые общие представления о песенных жанрах, особенностях и способах бытования, исполнения и т. д.), приобретенные стихийно, исследовались как педагогами, так и учащимися. Такой анализ помогал ребенку взглянуть на свои «приобретения» со стороны, отрефлексировать и систематизировать музыкальное «портфолио», чтобы затем пополнить и приумножить его. Работала и «обратная связь». Достоянием среды становились продукты творческой деятельности детей: концерты, лекции, беседы, спектакли с музыкальным оформлением. «Потребителями» в этом случае были близкие люди – родители, родственники, соседи воспитанников. «Идея педагогизации среды, – пишет С. И. Дорошенко, – предполагавшая организацию музыкальной жизни, направляемой, регулируемой и постоянно исследуемой педагогами, связывая музыку с трудом, бытом, определяла творческий характер всей музыкальной деятельности» [67, с. 181]. Следует также отметить, что музыкальное творчество не было изолировано от других видов искусства. Это позволяло формировать опыт творческой деятельности детей «в процессе самостоятельного выбора музыкальных произведений, драматизации песен, сочинения новых слов, вычленения характерных и наиболее близких им интонаций...» [67, с. 181].

Таким образом, взаимосвязь искусств в педагогике и художественном творчестве конца XIX – начала XX века находила свое воплощение, к ней обращались, ее возможности реализовывались. При этом, благодаря единой образной основе разных искусств, интегрировались различные направления в искусстве и художественном образовании. Так произошло с методом драматизации или идеей «постановки эстетики человеческого тела». Можно отметить, что в художественной практике применялось объединение разных видов искусств в пары или группы: музыка – поэзия; музыка – ритмика; музыка – литература – живопись; музыка – литература – хореография. Объединение это имело различную степень сближения и взаимопроникновения и отражало, в основном, спонтанное творчество учеников или исследовательский характер деятельности педагогов.

1.3. Периодизация процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в педагогике 1917–1991 гг.

Процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств шел в контексте развития общей педагогики и образовательной практики. Мы можем утверждать, что периодизация процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств самым непосредственным образом «вписывается» в смену исторических периодов российского общего образования и неразрывно с ними связана. Эта связь основана, во-первых, на социокультурных детерминантах общественного развития, а во-вторых, на динамике педагогической мысли и научных исследований в области как общей педагогики, так и художественного (эстетического) образования.

Определяя периоды процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств, подчеркнем, что изучение истории музыкального образования ориентируется и на концептуальные подходы, существующие в общей педагогике, и на характеристики культурно-исторического процесса. Кроме этого, существует и специфика рассматриваемой идеи, то особенное, что было внесено в каждый период теоретиками музыкального образования и музыкантами-практиками.

В данном разделе исследования мы обращаемся к построению периодизации процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в музыкальном образовании 1917–1991 гг., основываясь на системном (В. Г. Афанасьев, Т. А. Ильина, А. М. Новиков, З. И. Равкин, В. А. Слостенин, Э. Г. Юдин и др.) и парадигмальном подходе (В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, З. И. Равкин, Н. П. Юдина, Е. А. Ямбург и др.).

Парадигма представляет собой некий ориентир в образовании и может быть рассмотрена как образец, пример (С. И. Ожегов, И. Т. Фролов и др.). Если брать две составляющие – педагогическую и художественно-эстетическую – в их единстве и взаимодействии, то таким образом становится возможным определить как направление развития отечественной системы музыкального образования, так и выявить сущность, логику, специфику.

Термин «парадигма» применим в музыкальной науке – отмечается в диссертационном исследовании Е. В. Николаевой, – но «имеет <...> иное, нежели в общей педагогике, содержательное наполнение»: осуществляется «рассмотрение эволюции отечественного музыкального образования в виде исторически развивающейся совокупности музыкально-педагогических парадигм» [134].

В отечественной истории педагогики существует ряд позиций по отношению к количеству периодов развития советской школы и педагогики, к основаниям их выделения. Обратимся к наиболее известным периодизациям.

А. Н. Джуринский выделяет три основных периода: 1917 год – начало 1930-х годов, 1930-е годы и 1945–1991 годы. Как видим, ученый всю послевоенную историю советской школы и педагогики объединяет в один период. Вместе с тем, он отмечает и его внутреннюю неоднородность: «Официальная педагогика в одиозно-тоталитарном идеологизированном виде просуществовала вплоть до второй половины 1950-х гг. Ею не признавались, например, тесты как якобы буржуазный метод педагогического исследования; пресекались попытки ввести в педагогику новые сущностные понятия (в частности, – „развитие“, „общечеловеческие ценности“)» [63, с. 392]. 1960–1980-е гг. А. Н. Джуринский оценивает как период, характеризующийся ослаблением партийно-идеологического давления, когда стало возможным интенсивное развитие основных направлений отечественной педагогики. В этом ряду можно назвать методологию, особенно методологию историко-педагогических исследований (Ф. Ф. Королев, З. И. Равкин и др.), дидактику (Б. П. Есипов, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.), теорию воспитания (В. А. Сухомлинский, Л. И. Новикова и др.). Важна также мысль А. Н. Джуринского о том, что в 1960–1980-е гг. в педагогике применялся системно-структурный подход к педагогическим явлениям, получила свое развитие идея взаимодействия педагогики с другими науками. Таким образом, позиция А. Н. Джуринского по вопросу периодизации развития советской школы и педагогики, на наш взгляд, позволяет говорить о 1960–1980-х гг. как об отдельном периоде, по меньшей мере,

по отношению к идее межпредметного, междисциплинарного взаимодействия в содержании образования.

М. В. Богуславский представляет периодизацию как осуществление реформ (догоняющих модернизаций) и контрреформ. Согласно концепции М. В. Богуславского, можно обозначить следующие периоды:

- 1) 1917 г. – 1931 гг. – доминирование реформаторства;
- 2) 1931 г. – конец 1950-х гг. – доминирование контрреформаторства;
- 3) 1960-е гг. – 1970-е гг. – «хрущевская реформа», стабилизированная контрреформаторскими тенденциями;
- 4) 1984–1992 гг. – период, начавшийся с реформы 1984 года и завершившийся новым законом об образовании РФ 1992 года.

1917–1930 гг. Реформа и ее воплощение. После Октябрьской революции 1917 года были приняты государственные акты в области народного образования: «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (сентябрь 1918 г.), «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» (16 октября 1918 г.), ряд других правительственных декретов. Произошло кардинальное преобразование системы просвещения, когда в качестве доминирующей вместо прежней парадигмы «школы учебы» утвердилась парадигма «трудовой школы». Один из принципов единой трудовой школы определял для ребенка обязанность учиться всем предметам «гуляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения и животных, растя их и ухаживая за ними» [139, с. 40–47]. Серьезное внимание уделялось всестороннему развитию личности учащихся, физическому и эстетическому воспитанию: музыке и пению, гимнастике и ритмике, рисованию и лепке, а также играм и спорту. Требование свести занятия к одному не дифференцированному предмету, к своеобразной «детской энциклопедии» – трудовому знакомству с окружающей ребенка природой и общественной средой – повлекло за собой создание новых комплексных программ.

И М. В. Богуславский, и А. Н. Джуринский отмечают чрезмерный идеологический крен комплексных программ, что, по их мнению, не позволяло в

должной мере формировать заинтересованность литературой и искусством. Однако период 1920–1930 гг. обогатил педагогику совершенно новыми представлениями о воспитании вообще и о музыкально-эстетическом воспитании в частности. В следующей главе будет рассмотрена подробнее деятельность Б. В. Асафьева, А. В. Бакушинского, П. П. Блонского, Н. Я. Брюсовой, В. Н. Шацкой, С. Т. Шацкого, Б. Л. Яворского и других теоретиков и практиков школьного художественного образования в контексте их вклада в исследование проблемы взаимосвязи искусств. Важно, что значительные шаги в этом направлении были связаны с идеями о необходимости развития образного мышления, моторики, сенсорики, эмоций и чувств, активности и свободы творчества с опорой на возрастные особенности ребенка и осуществленные благодаря разработанным комплексным программам.

Необходимо также обратить внимание на то, что период 1917–1931 гг. не был однородным. Такую интерпретацию можно найти в первом марксистском учебнике педагогики (1934) М. М. Пистрака. Этот ученый и практик был ближе к рассматриваемому периоду, поэтому видел его частями, и по изложению в учебнике [145] хорошо заметно, как развивалась комплексность и в чем она выражалась. Для наглядности этапы развития программ советской школы 1918–1931 гг. представлены в виде Таблицы 2 [145, с. 116–129].

Таблица 2 – Этапы развития программ советской школы 1918–1931 гг.

Этап	Период	Программная разработка	Характеристика программы
1.	1918–1922 гг.	Программы в виде брошюр «Материалы образовательной работы школы» (1919 г). Примерные программы единой трудовой школы 1920 г. Программы семилетней единой трудовой школы (1921 г.).	Построение по предметному принципу с учетом достижений науки, использованием передового методического опыта дореволюционной школы. Обновлены программы по истории, литературе, естествознанию.

2.	1922–1927 гг.	Программы ГУСа I и II ступени. Новые программы для единой трудовой школы, утвержденные коллегией НКП 16/VII 1923 г. Программы школы I ступени 1924 г. Программы для I центра школ II ступени 1925 г.	Попытка решения задачи по созданию программы «энциклопедии культуры». Предполагалось изучение жизненных явлений по «схеме» с применением «комплексного метода». Ориентировочный характер, сетка часов давалась суммарно в виде количества часов в год.
3.	1927–1929 гг.	Программы 1923–1925 гг. Программы и методические записки единой трудовой школы 1927 г.	Добавление программ по навыкам (чтение, письмо, счет). Сочетание комплексной и предметной систем.
4.	1929–1931 гг.	Программы школы крестьянской молодежи (ШКМ) и фабрично-заводские семилетки (ФЗС) 1930–1931 гг.	Опора на «комплекс-проекты». Введение двух составных частей программы: 1) установочная; 2) перечень проектов.

Небывалый энтузиазм и подъем были свойственны всем начинаниям, велась «интереснейшая педагогическая работа в целом и в области музыкального воспитания в частности» [8, с. 19]. Музыкальное воспитание как составная часть эстетического воспитания «объявлялась необходимостью, а не роскошью», а музыкальные занятия расценивались как «важнейший путь творческого развития ребенка, призваны были раскрепощать его, вносить радость в жизнь» [8, с. 20].

Применение в новой школе исследовательского подхода, обращение к проектной деятельности, активизация познавательной деятельности, общая гуманизация процесса образования, наконец, опора на «комплексный метод» при формировании содержания, позволяют рассматривать 1917–1931 годы как отдельный период и в истории педагогики, и в истории музыкального образования.

1931–1950 гг. – середина 1960-х гг. Контрреформа и ее реализация. Нижняя граница периода не вызывает вопросов. Поддержанный партийно-правительственными постановлениями 1931–1936 гг., «был установлен примат знаний над средствами их овладения» [38, с. 126], начался переход от парадигмы «свободного воспитания» к «школе учебы». Можно обозначить внешние признаки: возвращение школьной формы, ученического билета, ежедневных домашних заданий, классного руководства. Стабилизационные реформы были «положительно встречены массовым учительством, руководителями органов образования и большинством родителей, поскольку они были конкретны, привычны и понятны, т. е. консервативно-традиционны» [63, с. 126].

Процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств спокойно «уживался» и с реформаторскими, и с контрреформаторскими тенденциями. В теоретико-педагогическом ключе процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств имеет непосредственное отношение к использованию межпредметных связей, к системности. Можно наблюдать такую закономерность: реформы, как правило, стимулируют целостность, многоуровневые связи в педагогике и в образовательной деятельности, в большей степени они обращены к синтезу; контрреформы, напротив, коррелируют с анализом, продуцируют разделение, формализацию по отдельным направлениям. Кроме того, подчеркнем, что взаимосвязь искусств в музыкальном образовании в моменты контрреформ (когда музыка или пение в силу жесткой предметной дифференциации не могли организационно объединяться, например, с изобразительным искусством и литературой) поддерживалась необходимостью проводить социалистические идеи в музыкальном образовании с помощью слова или зрительного образа.

Что же касается верхней границы, то в преобразованиях системы просвещения периода 1950–1960 гг. (закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» 1958 г., «хрущевская реформа») можно, вслед за М. В. Богуславским, заметить «контрапункты реформы 20-х гг.». В диссертационном исследовании С. И. Дорошенко также отмечается, что «развитие теории и практики школьного

музыкального воспитания в социально-историческом контексте было, безусловно, поддержано духом послевоенного расцвета, „оттепели“, наличием „арочных“ связей с теоретико-педагогическими наработками 1920-х годов» [69]. В этом ряду: соединение обучения с производительным трудом, усиление, даже доминирование политехнического содержания образования, активное включение школы в общественную жизнь и др.

Кроме того, именно в 1960-е гг. вновь проявился интерес к проблемам изучения личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Н. И. Болдырев, А. Н. Леонтьев и др.). После долгого перерыва начинают издаваться труды П. П. Блонского, ученые обращаются к изучению педагогического опыта В. Н. Сороки-Росинского, получают объективную оценку труды А. В. Бакушинского. Начинают проявляться тенденции послевоенных десятилетий, когда «в общеобразовательной школе и внешкольных учреждениях формировался интересный опыт» [170]. Основой для реализации потенциала взаимосвязи искусств, как уже отмечалось выше, становятся межпредметные связи, а также активное включение в процесс обучения технических средств.

Еще одним серьезным аргументом, доказывающим важность 1965–1966 гг. для истории педагогики, была работа специальной объединенной Комиссии Академии наук СССР и союзной Академии педагогических наук. Результатом этой работы стало «значительное реформирование содержания общего среднего образования – этого важнейшего, по сути, имеющего системообразующее значение компонента системы образования, повышение его содержания до уровня мировых стандартов на основе научно-технических достижений» [38, с. 128]. Целью обучения оставались «твердые знания», но формат их подачи изменился: преподавание стало проблемным, творчески развивающим. Факультативные занятия приобрели новый статус, войдя в базовый учебный план. Для данного исследования 1965 год, несомненно, важен как рубежный, поскольку он ознаменовался переходом к новой программе: вместо «Пения» в школе появилась «Музыка». Со сменой названия, пусть не сразу, но поменялось и содержание предмета – оно стало многокомпонентным.

Еще один значимый аргумент в пользу обозначения 1965 года в качестве условного рубежа между периодами – это начало массовой подготовки учителей музыки для общеобразовательных школ в педагогических вузах. Оно началось с 1959 года, и с 1960-х годов кадровые проблемы – обеспечение школ специально подготовленными учителями, владеющими музыкальным инструментом, техникой вокала и дирижирования, получившими широкое художественное образование – стали решаться.

Наметившееся ослабление примата идеологии, гуманизация образовательного процесса, утверждение научных позиций дидактики также ознаменовали переход к новому периоду и смене подходов к целеполаганию, построению предметного содержания, методам и формам обучения.

С позиций данного исследования, основной тенденцией периода 1965–1991 гг. в отечественном школьном музыкальном образовании является новое качество взаимосвязи искусств, которое было устремлено к достижению единства художественного образа средствами разных искусств – тенденция к интеграции искусств. Такая перемена не была случайностью: во-первых, возникла настоятельная потребность серьезных реформ в эстетическом воспитании школьников; во-вторых, педагоги-музыканты (например, Г. Г. Нейгауз в 1967 г.) все чаще стали обращаться к идее единства природы художественного творчества и к опоре на взаимосвязи искусств: литературы, музыки, изобразительного искусства. Обобщенный результат исследований можно сформулировать так: единая природа искусства продуцирует столь же целостную художественно-творческую деятельность школьника, опирающуюся на смысловую, ценностную связь словесных, звуковых, цветовых, графических, двигательных образов.

Начиная с 1970-х гг. на уровне государства были приняты решения о серьезных преобразованиях: началось создание единой системы эстетического воспитания. Произошли подвижки в решении проблемы взаимосвязи искусств, связанные с разработкой новых программ.

Программы, созданные Д. Б. Кабалевским, Б. М. Неменским, Л. М. Предтеченской, в конце советского периода – Б. П. Юсовым и его научной школой

– были органически связаны с новаторскими идеями, концепциями и теориями дидактики, а их направленность касалась, прежде всего, формирования целостности и широты мышления.

Завершающим советский период истории развития педагогики музыкального образования можно рассматривать 1991 год. Далее начались достаточно спонтанные процессы: отход от единого типа учебных заведений, разработка вариативных учебных планов. Иначе говоря, пришло время серьезных перемен во всей системе образования, обусловленное сменой парадигм.

Представляется важным вывод М. В. Богуславского о характерной тенденции реформирования российского образования XX века. Это: постепенное «ограничение радикальности реформаторского накала, ослабление потенциала преобразований, сочетаемое с усилением частичных модификаций, присущих стабилизационным мероприятиям» [38, с. 129].

Процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем образовании XX в., если рассматривать его хронологическую «встроенность», носил в большей степени характер постепенного развития, то есть эволюционный, а не революционный.

В целом периодизация процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств применительно к общему музыкальному образованию в России 1917–1991 гг. такова:

- 1) 1917–1931 гг. – взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании на основе комплексного подхода в единой трудовой школе;
- 2) 1931–1965 гг. – взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании на основе межпредметных связей;
- 3) 1965–1991 гг. – взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании на основе интегративных тенденций, ориентированных на единство художественного образа.

Процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании осуществлялся в соответствии с теоретико-педагогическими доминантами конкретных периодов. Это:

комплексность → межпредметные связи → интеграция искусств.

Такой подход представляется наиболее оправданным, поскольку учитывает объективные педагогические процессы в общем образовании и позволяет рассматривать идею взаимосвязи искусств как определявшую отбор содержания, методов и форм организации общего музыкального образования на протяжении всего советского периода.

Выводы по первой главе

В первой главе выявлены теоретические основы реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. Определены понятия «потенциал», «взаимосвязь искусств», «общее музыкальное образование», осуществлено философское, культурологическое, искусствоведческое, психологическое и педагогическое обоснование потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании.

1. Междисциплинарная категория «Взаимосвязь» понимается как отношение взаимной зависимости, обусловленности, общности. Взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании – это обусловленная психологическими, художественными, общепедагогическими закономерностями связь искусств на уроке музыки (пения) и во внеурочной деятельности, осуществляемая в различных сочетаниях и формах, основанная на внутреннем родстве художественных средств и образных элементов различных искусств, способствующая художественно-творческому развитию и эстетическому воспитанию учащихся.

2. Потенциал – возможность, средство, способность, которая может проявиться при определенных условиях и способствует реализации цели. Потенциал взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. – это возможность реализации образовательной (освоение знаний, умений и навыков), воспитательной, развивающей функций этого образования на основе

привлечения в музыкально-образовательную деятельность произведений различных видов искусства: литературы, живописи, театра, хореографии и др.

3. Общее музыкальное образование в данном исследовании рассматривается как музыкальное образование, осуществляющееся в общеобразовательной школе на уроках музыки (пения) и во внеурочной деятельности.

4. В процессе решения первой задачи исследования в первой главе были выявлены основные философские и культурологические концепции, оказавшие влияние на осмысление потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании:

- феноменология, с позиций которой традиционная и привычная классификация разных видов искусств, разделение их на музыку, поэзию, живопись и т. д. является «чисто технической», недопустимой (А. Ф. Лосев);

- марксистско-ленинская диалектика, определявшая официальную идеологию советского государства и направлявшая философскую мысль к обоснованию значительных возможностей взаимосвязи искусств в деле воспитания трудящихся. А. В. Луначарский подчеркивал социальную природу искусства и социальный характер взаимосвязи искусств, усматривая именно в музыке то объединяющее начало, которому дано приобщить человека к «общественной гармонии»;

- методы синтеза, конфигурирования и соорганизации разнопредметных знаний, возникшие как ответ на культурно-историческую ситуацию 1950-х гг. и определившие новые подходы к организации мышления и деятельности (Г. П. Щедровицкий), что повлияло в дальнейшем на формирование новых педагогических концепций, связанных с взаимосвязью, интеграцией искусств (единство художественного мышления и деятельности);

- полифонизм в осмыслении природы художественного творчества (М. М. Бахтин) и теория диалога культур (В. С. Библер), обосновавшие возможность общения с культурными феноменами прошлого на основе (книга, киноплёнка, музыкальный инструмент, нотный текст), оказали сильнейшее влияние на развитие идеи взаимосвязи искусств;

– морфология искусства (М. С. Каган), указавшая на то, что виды искусства, существующие изначально в синкретическом единстве (фольклор), впоследствии его лишились: явилось деление и рождение новых форм в литературе и инструментальной музыке, в живописи и скульптуре; позднее начали складываться новые связи – возникли синтетические виды искусства; ныне доминируют три способа сочетания искусств: конгломеративный, ансамблевый, органический.

5. В процессе решения первой задачи также были раскрыты искусствоведческие основы взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. Наиболее значимые музыковедческие теории – интонационная теория Б. В. Асафьева и теория ладового ритма Б. Л. Яворского – опирались на единство художественного мышления и общность категориального аппарата искусствоведения (риторичность, метафоричность; термин «музыкальная речь» и др.). Музыковедческий поиск в сфере взаимосвязи искусств был продолжен Л. А. Мазелем, В. В. Медушевским, В. Н. Холоповой и др. Раскрывая особый характер интонационной организации музыки, В. В. Медушевский обозначил ее дихотомию: синкретическую (нерасчлененную) и одновременно синтетическую целостность. Проявилась тенденция частичного отказа от традиционных взглядов на классификацию искусств (В. Н. Холопова и др.). Доказывалось единство временного и пространственного параметров в музыке, что сближало временные и пространственные виды искусств.

6. В первой главе были также раскрыты психологические основы взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. В общей психологии был исследован синкретизм детского восприятия, который определялся как «бессвязная связность детского мышления» (П. П. Блонский), «слитность» художественных ощущений (Н. Я. Брюсова), соединение различных видов искусства в одном целом художественном действии (Л. С. Выготский). Теория деятельности, разработанная С. Н. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым, содержала выводы, касающиеся мотивационной сферы, особенностей работы человеческого сознания, обуславливающих тесную взаимосвязь разных видов художественно-

творческой деятельности, разных сфер художественного восприятия. Развивалась концепция ассоциативного мышления (Б. Л. Яворский), велись исследования С. Н. Беляевой-Экземплярской, был выдвинут принцип целостности восприятия (Е. В. Назайкинский и др.). Музыкально-психологические исследования Б. М. Теплова, связанные с индивидуально-психологическими различиями восприятия, способностей и одаренности, позволили выявить характеристики музыкально-ритмического чувства, ощущаемого не только слухом, но «всеми клетками организма». Результаты исследований Б. М. Теплова оказали существенное влияние на психологию искусства в целом. К концу 1990-м годам теория музыкальных способностей, одаренности и таланта (А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская и др.), оказалась существенно связанной с междисциплинарностью, с взаимосвязью искусств.

7. В процессе решения первой задачи были выявлены педагогические основы взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. Доказано, что реализация потенциала взаимосвязи искусств детерминировалась целью и задачами общего музыкального образования, отражалась в его содержании, методах и формах. Отбор взаимодействующих искусств был связан с методической целесообразностью, со школьными предметами эстетического цикла (так, связь с театром и хореографией минимизируется в связи с уходом из школы ритмики и драматизации), с возможностями школы (в том числе, техническими). Сформированная структура модели реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании включает: ведущую идею, цель, задачи, методы, формы, виды деятельности учащихся, взаимосвязанные искусства. Выявлена специфика синкретизма, синтеза, комплексности, интеграции, полихудожественного подхода в процессе реализации потенциала взаимосвязи искусств.

8. В процессе решения второй задачи были определены теоретико-педагогические предпосылки реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании через рассмотрение опыта, сложившегося в педагогике и художественном творчестве дореволюционного периода. Потенциал

взаимосвязи искусств использовался в художественном образовании (А. В. Бакушинский, Л. Пранг) – связь литературы и изобразительного искусства; в занятиях ритмикой (А. Дункан, Э. Жак-Далькроз, М. А. Румер, Р. Штайнер) – связь музыки и хореографии; в обучении актерскому и вокальному мастерству (К. С. Станиславский) – связь театрального искусства и музыки. Метод А. Дункан в дальнейшем был развит и реализован (С. Д. Руднева, Э. М. Фиш) в отечественном дошкольном воспитании как методика «Музыкальное движение». Взаимосвязь искусств реализовалось в таких вершинных достижениях образовательной практики, как постановки опер (Б. Л. Яворский), концерты, лекции, беседы, спектакли с музыкальным оформлением в Колонии «Бодрая жизнь» (С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая, Н. И. Руднева и др.).

9. В процессе решения третьей задачи была осуществлена периодизация процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в педагогике и образовательной практике 1917–1991 гг.

Период 1917–1931 гг. Взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании в единой трудовой школе осуществлялась на основе комплексного подхода. Педагогический потенциал взаимосвязи искусств проявлялся в поддержке освоения комплексных тем (природа, труд, общество), в реализации задач эстетического воспитания, а также в решении политико-идеологических задачи, с которыми музыка с ее невербальными средствами выразительности не справилась бы без поддержки художественного слова, театра, пластики.

Период 1931–1965 гг. Взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании базировалась на межпредметных связях. В этот период усилились требования к искусству как средству коммунистического воспитания в школе. Реализовать идеологическую составляющую воспитания можно было посредством установления связей литературы и музыки, музыки и изобразительного искусства. Доминировал идеолого-воспитательный потенциал взаимодействия искусств в общем музыкальном образовании; однако продолжалась реализация эстетико-воспитательного потенциала, а также

образовательного (знаниевого) потенциала, который сближал пение (музыку) с другими школьными предметами.

Период 1965–1991 гг. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании оказалась частично востребованной в формирующейся теории развивающего обучения, а также в процессе развития идей сотрудничества. Взаимосвязь искусств основывалась на возникновении и росте интегративных тенденций (более высокий уровень взаимодействия музыки и литературы, изобразительного искусства и литературы, ориентированный на восприятие единого художественного образа).

ГЛАВА 2. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.

2.1. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1931-х гг.

История художественного образования и его конкретных направлений, особенно музыкального образования, в России изучалась и изучается достаточно интенсивно. Назовем труды В. И. Адищева, Н. А. Астаховой, С. И. Дорошенко, М. А. Захарищевой, Е. В. Николаевой. Однако проблема реализации потенциала взаимосвязи искусств в единой трудовой школе до сих пор не становилась предметом историко-педагогического исследования.

Единая трудовая школа была призвана заменить собой все многообразные типы учебных заведений, существовавших до революции 1917 года. Эта грандиозная задача потребовала и решения проблем музыкально-эстетического воспитания. Музыкально-методическая литература обосновывала необходимость и обязательность музыки в школе, подчеркивала приоритет творческого развития детей. Начиная с 1917 года, педагоги-музыканты (Б. В. Асафьев, Н. Я. Брюсова, А. Б. Гольденвейзер, В. Г. Каратыгин, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский и др.) включились в процесс реформирования школьного образования. Разрабатывалась структура занятий музыкой, были выработаны рекомендации по организации музыкальной и, шире, художественной деятельности детей. Фактически сразу возникла потребность во взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании.

Первый период реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании связан с реализацией принципа комплексности.

М. М. Пистрак, в 1936 году подробно осветивший развитие учебных планов и программ советской школы после Октября, разделил этот небольшой промежуток времени на четыре этапа [145]:

1. Осень 1918 г. – 1922 г. – работа Государственной комиссии по просвещению при Наркомпросе, разработка «Декларации о единой трудовой школе» (М. М. Пистрак указывает на родство идей программы с педагогическими принципами Дж. Дьюи), выход «Примерных программ 1920 г.», реорганизация школы; отсутствие твердой учебной сетки.

2. Схема ГУСа. Комплексная система построения программ (1922–1929 гг.).

3. Переработка ГУСом первых комплексных программ (1927–1929 гг.). Сочетание работы «по комплексу» и по «навыкам вне комплекса».

4. Комплексно-проектная система. Метод проектов. Принцип комплексности оказался несостоятельным. Комплексно-проектная система не только не отказалась от принципа комплексности, но развила еще глубже извращения в направлении антиленинской «теории отмирания школы».

Как видим, у М. М. Пистрака возникли затруднения в осуществлении периодизации: третий этап частично захватывает второй, комментарии по всем этапам опираются на «крутой поворот», который был сделан в сентябре 1931 года «от этих разрушающих школу теорий» [145, с. 129].

Для исследования проблемы реализации потенциала взаимосвязи искусств важно, что при всей дробности периодизации, естественной для М. М. Пистрака как современника и участника только что пережитых преобразований, принцип **комплексности** является ведущей характеристикой всего периода 1917–1931 гг. Хотя комплексные программы ГУСа были введены в 1923–1925 гг., этот принцип оставался ведущим, на него ссылаются и в более ранних трудах, посвященных как общей педагогике, так и школьному музыкальному образованию. Эта общепедагогическая тенденция вполне соответствовала теоретическим и методическим поискам в области общего музыкального образования.

Обратим внимание на особенности, характерные для рассматриваемого исторического периода:

1) практически сразу новое государство взяло на себя целенаправленное руководство образованием;

2) продолжалась активная работа педагогов на местах, имевшая зачастую поисковый, экспериментальный, порой спонтанный характер;

3) одновременно с отрицанием принципов старой школы шел достаточно болезненный процесс внедрения новых методов/программ.

Руководство образованием осуществлялось с ноября 1917 г. Государственной комиссией по народному просвещению, а с 1918 г. – Народным комиссариатом просвещения РСФСР, или Наркомпросом (возглавлял А. В. Луначарский, а с 1929 г. – А. С. Бубнов). Руководство подотделом общего музыкального образования (ОМО) до 1921 г. осуществляла Н. Я. Брюсова, а Музыкальный отдел (МУЗО) в 1921–1925 гг. возглавлял Б. Л. Яворский.

Потенциал взаимосвязи искусств в 1920-х гг. получил реализацию в первую очередь через комплексный подход к построению программ школьного обучения, а также через активное внедрение метода проектов, увеличение «удельного веса» художественно-эстетического воспитания, обладающего мощным интегративным потенциалом. Следует подчеркнуть, что возможности для движения в этом направлении первоначально были законодательно закреплены в «Декларации о единой трудовой школе» (октябрь 1918 г.). Эстетическое образование, по мнению М. М. Пистрака, «трактовалось очень широко, а именно как „систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет способность наслаждаться красотой и создавать ее“» [145, с. 118].

Далее, в течение 1918 г., в Государственной комиссии по просвещению под руководством А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, П. Н. Лепешинского шла разработка «Положения о единой трудовой школе». Педагоги-музыканты (Б. В. Асафьев, П. П. Блонский, Н. Я. Брюсова, А. Б. Гольденвейзер, Б. Л. Яворский) активно включились в реформирование школьного образования, в поиск инновационных форм и методов. Формулируя принципы новой школы, они полностью сходились во взглядах на организацию школьной жизни, которая бы стала «свободной радостью для детей» (Н. Я. Брюсова), пробуждала «творческий инстинкт» (Б. В. Асафьев), развивала фантазию и воображение (П. П. Блонский). В немалой степени такой перемене способствовало комплексное обучение,

позволявшее двигаться «вокруг» темы (например, «Наш город», «Праздник 1 мая») и «от близкого к далекому» (от темы природы – к трудовой и общественной жизни). Комплексное обучение существенно повлияло на **цель** музыкально-эстетического воспитания в школе, в том числе, на реализацию потенциала взаимосвязи искусств. Однако полного единства в целеполагании у педагогов-музыкантов в данный период не наблюдается, что видно по различным формулировкам в программах.

Вопросы музыкально-эстетического воспитания интенсивно прорабатывались и затем решались на государственном уровне: так, с 1918 года началось обсуждение новой программы по музыке. В январе 1919 года программа была принята Государственной комиссией по просвещению под названием «Музыка (пение) в единой трудовой школе». Ряд позиций кардинально отличал новый документ от аналогичных или существовавших ранее: 1) было решено назвать программу «Музыка», а не «Пение»; 2) было поддержано мнение Отдела реформы школы о том, что «обучение должно строиться не по предметам, а на основе трудовых заданий»; 3) преподаванию музыки (пения) в единой трудовой школе предназначалось не менее 2 часов в неделю; 4) преподавание музыки предполагалось на протяжении всех лет обучения; 5) в основе всей «музыкальной работы» лежали занятия по слушанию музыки и пению [5, с. 133–141]. **Цель** в программе была сформулирована следующим образом: «затронуть и раскрыть в учащихся ту сторону их духовного существа, которой одна музыка может глубоко коснуться, – их непосредственного чисто музыкального ощущения жизни». Иначе говоря, цель состояла «в воспитании музыкально грамотных школьников, умеющих исполнять, слушать и понимать музыку» [5, с. 133–141]. Ставились следующие **задачи**: научить сознательно слушать и понимать музыку, дать навыки хорового исполнения. Н. Я. Брюсова видела в детях заложенные природой качества: спонтанность в музыкальной деятельности, «слитности» художественных ощущений, и новую **цель музыкального воспитания** в школе определяла как свободное и радостное творчество. Изобразительное искусство и музыка, их взаимосвязь рассматривались как основа для развития ребенка. Такой

взгляд свидетельствует о несомненной важности и понимании возможностей взаимосвязи искусств.

С начала 1920-х гг. серьезную практическую, теоретическую, методическую и исследовательскую работу вели педагоги колонии «Бодрая жизнь». **Цель музыкальных занятий определялась как воспитание «образованных слушателей, могущих и непосредственно наслаждаться музыкой и при случае сознательно наслаждаться формой искусства»** [211, Л. 67–70]. В качестве **задач** намечалась проверка музыкальной работы в пении, ритмике и слушании музыки.

По отношению к 1920-м годам трудно говорить о рефлекслируемом **содержании** музыкального образования (музыкально-эстетического воспитания). Акцентировались новые **виды музыкальной, музыкально-художественной деятельности, которые определяли разделы уроков (занятий) музыкальным искусством**. Подчеркивалась значимость творческого начала в музыкально-эстетическом воспитании детей, для этого широко использовался потенциал взаимосвязи искусств.

Ярче всего новаторство проявилось в музыкально-педагогической деятельности Б. Л. Яворского. Революцию Б. Л. Яворский встретил в Киеве, где преподавал в Высшем музыкально-драматическом институте имени Лысенко композицию и фортепиано и где возглавил Киевскую Народную консерваторию. Нужно отметить, что уже тогда Болеслав Леопольдович обозначил основные формы практической работы, которые позднее стали разделами урока музыки и с успехом применялись его последователями:

- 1) слушание музыки (знакомство с музыкальной и «словесной» литературой);
- 2) музыкальная грамота (слуховой анализ музыкальных произведений);
- 3) хоровое пение (дирижирование, ритмические упражнения).

Важной особенностью раздела «слушание музыки» было то, что дети не только записывали свои впечатления, но и делали зарисовки. Целые альбомы были заполнены рисунками детских классов, «оригинально и с особой непосредственностью и свежестью отражающими силу детского музыкального восприятия» [78, с. 103]. При этом от педагогов требовалось сохранять все

музыкальные сочинения учащихся, избегать резких оценок, вносить поправки и исправления «особенно осторожно, в порядке товарищеской поддержки и совета» [78, с. 103]. Результатом такой деятельности было создание ряда песен, фортепианных пьес, ритмических постановок по мотивам коллективно сочиненных и изученных музыкальных произведений. «Особенно значительной явилась инсценировка, посвященная победному шествию Октябрьской революции, очень красочно поставленная классом Н. М. Гольденберг и пользовавшаяся огромным успехом в рабочих клубах Киева» [78, с. 104]. Детское дарование, по словам Б. Л. Яворского, порой бывает достаточно глубоко запрятано. Всемерному развитию и движению к наиболее полному и свободному проявлению способностей служит метод расширения. Мы можем допустить, что применяемый на практике метод расширения «работал» благодаря связи с разными видами искусства, когда в одном временном поле взаимодействовали музыка, ритмика, поэзия и живопись.

В тот же период в Петрограде музыкальный критик и педагог В. Г. Каратыгин одним из первых использовал термин «слушание музыки» и, доказывая необходимость этого вида деятельности, разработал программу курса «Слушание музыки». Наркомпрос рекомендовал включить программу в учебные планы школ [93].

Н. Ф. Финдейзен, покинувший пост главного редактора «Русской музыкальной газеты», на протяжении 7 лет, начиная с 1918 г., преподавал в Единой трудовой школе № 25, руководил оркестром и, подхватив начинание коллег из Киева, занимался постановкой школьных оперных спектаклей («Снегурочка», «Сказка о царе Салтане» Н. А. Римского-Корсакова) [10, с. 123].

Настоящим руководством для практической работы педагогов стала серия статей Б. В. Асафьева, вышедшая в печать в 1918–1948 гг. Кроме того, ученый активно участвовал в разработке методических вопросов, связанных с организацией хоровых занятий. В 1925–1926 гг. под его редакцией были изданы сборники «Музыка в школе» и «Вопросы музыки в школе». Так потенциал взаимосвязи искусств получил свою реализацию в комплексном совмещении

теоретических и практических знаний, в синтезе естественной, интуитивной творческой деятельности детей и активного «наблюдения» ими музыки в процессе слушания. В качестве приемов, помогающих пробудить творческий инстинкт, предлагались следующие: сочинение подголосков разного характера к одному напеву, добавление второго голоса, варьирование прослушанной мелодии, добавление легкой фигурации, подбор простейшего инструментального аккомпанемента, музыкальное иллюстрирование сказки, простая вокальная импровизация. Для развития музыкально-творческих навыков детей педагог может «взять стихотворение, подобрать к нему мотив или заимствовать имеющийся, а затем навести детей на мысль, что нельзя ли внести в данный мотив изменения, которые поточнее оттенили бы смысл стихов», – рекомендовал ученый [14]. Наблюдение музыки определялось как напряжение слухового внимания и «возможность схватывания – среди непрерывно протекающего музыкального движения – связи друг с другом и взаимодействия всех обуславливающих процесс звучания элементов» [14]. «Актуальные слушатели», по Асафьеву, – это ученики, не пассивно впавшие в гипнотическое погружение, но активно включенные в слуховое восприятие. Наблюдать – значит воспринимать. При этом наблюдение искусства обогащает жизненный опыт, повышает «степень живевосприятия и жизнерадостности» [14]. Б. В. Асафьев, вслед за Б. Л. Яворским, предлагал структурировать урок, разделив его на три составляющие:

1) сочинение – школьник занимается «композиторством»: сочиняет музыку, импровизирует;

2) исполнение – не обязательно «соло» и без достижения профессионального уровня, но в том или ином виде участие в исполняемом сочинении, сознательное его усвоение;

3) слушание – умение определять музыкальную форму на основе музыкальных контрастов – динамических, темповых, ладовых, выразительных, мелодико-ритмических «вплоть до выработки чувства каданса и смены четных периодов».

Не менее продуктивную исследовательскую и практическую работу вели сотрудники музыкального отдела Первой опытной станции Р. Ф. Глаз, В. А. Петрова, С. Я. Пугачев, И. Г. Розанов, М. А. Румер, В. Н. Шацкая, С. Т. Шацкий, Р. К. Шнейдер и др. На совещаниях активно обсуждались вопросы организации как методической, так и исследовательской работы, повестка дня и высказывания участников фиксировались в протоколах совещаний [221–225]. Первое такое совещание было проведено в Москве, 2 октября 1920 г., в документе представлены разделы предполагаемой работы [228, Л. 2]:

Практическая работа:

1. Отдел должен оказывать помощь людям, ведущим практическую работу в учреждениях. Самая работа должна вестись практическими работниками с тем условием, чтобы они принимали участие в теоретической работе, хотя бы в обсуждении и проработке материалов. Тогда только можно поставить работу интересно.

2. Предположено организовать ряд концертов, особенно в Калужском отделении. Концерты предполагаются нескольких видов: а) концерты-лекции силами специалистов для аудитории подготовленной, где есть постоянная работа, как толчок к дальнейшему продвижению (Курсы, Колония, Угодско-Заводской народный дом); б) концерты хора учителей и Колонии для деревень; цель – внесение в деревню новых впечатлений.

Для оживления занятий предлагалось устраивать концерты свободного слушания, вводя новые произведения и, главным образом, уже знакомые; время от времени – обсуждения, так называемые семинарии, отвечающие на вопросы как устроено усвоенное, чему помогают занятия, что они объединяют или осмысливают и пр.

Через год, уже в Калужском отделении, В. Н. Шацкая подробно информировала о сделанном, писала о планах на будущее: «Всего музыкальной работы в колонии 10 часов в неделю и 4-5 часов в неделю уроков на фортепиано. Кроме этого бывают периодически концерты или в Колонии или в Опытной Станции, которые посещаются старшей и средней группой. В старшей группе

предполагается: курс музыкальной энциклопедии 1 раз в неделю 2 часа (большинство группы уже несколько раз принималась изучать грамоту и теорию, и основные понятия о гаммах, интервалах и некоторые ритмические понятия имеют)» [211, Л. 67–70]. Как можно заметить, в трудных условиях только начинающегося движения к организации общего музыкального образования, педагоги обращались к потенциалу взаимосвязи искусств, широко применяя такую **форму**, как концерты-лекции, семинары, обсуждения.

В качестве показательного примера неустанного педагогического поиска приведем проработку вопросов, связанных с занятиями ритмикой. В обсуждении участвовали М. А. Румер, В. Н. Шацкая, С. Т. Шацкий, Н. О. Масалитинова [225, Л. 23–27]:

М.А. Мой подход в общих чертах следующий: в методе Далькроз идет от мелкой части к сочетанию. Начинают, допустим, с изучения четверти, затем, по сравнению с четвертью, изучаются восьмые, их комбинации. Ощущение ритма является гораздо позже. Все время рассказывается, что будет; обращается внимание на сознательное отношение.

В.Н. Общий музыкальный подход и в музыкальном воспитании тот, что люди воспринимают не начиная от мелкого, а от общего, знания идут постепенно к выявлению частей. Здесь же не получается союз с общей музыкальной работой.

В. Н. Шацкая делает важное замечание о союзе с общей музыкальной работой, то есть о возможной взаимосвязи музыки и ритмики.

Н.О. Истые лесгафтички систему Далькроза приняли и сочли за продолжение Лесгафта в музыке. Сначала азбука, затем слоги, и потом целое.

Н. О. Масалитинова, по-видимому, не видит противоречия, апеллируя к авторитету основателей системы.

В.Н. М.А. хочет идти от непосредственного ощущения к разложению, к сознательности. Проверка этого метода была бы важна. Надо иметь определенный материал, так как, кроме личного ощущения, наблюдения, нет ничего объективного.

Н.О. Как с детьми, так и со взрослыми, я начала бы с ощущения целого, а не с элементов.

В.Н. Мы как бы приближаемся к общему школьному методу. Разница та, что воспринимаемый материал организуется руководителем; затем появляется потребность осознания хотя бы в какой-нибудь части – пения, ритмики.

Участники обсуждения разделяют процессы восприятия (ощущения) и понимания (осознания), то есть вполне определенно говорят о синкретизме (синтезе) восприятия с дальнейшим обращением к анализу художественных элементов.

В.Н. Надо вспомнить об эволюции в музыке, как в целом. Возможно, что вначале музыки ритм играл преобладающую роль. Естественно будет взять раньше как самостоятельную сторону ритм и помочь музыкой. Мы ведь не берем отдельно ритм и музыку. История учит, что ритм в жизни играл большую роль. Если спорить, то с тем, что, благодаря подходу Далькроза ритм выбивается из музыки.

С.Т. А интересно связывание определенных ритмов в законченные мелодические фразы.

М.А. Да, это облегчение.

С. Т. Шацкий подсказывает нужный метод, но не останавливается, а продолжает рассуждать, предлагая конкретные варианты организации занятий.

С.Т. Вы говорите о том, что танцевать фугу Баха занятие бессмысленное, но вопрос идет о ритмическом воспроизведении. Надо тут подумать о выборе музыкальных вещей разнообразного характера. Музыкальные вещи требуют, кроме ритма, характера движения. <...> Возьмем смену ритмов. Этот вопрос меня смущает. Может быть, надо дать законченный вид ритмической фразы и с ним освоиться, раз не обосновано, надо ли менять ритмику. Если стоит впереди музыкальность, Вы осложняете дело, давая характер импровизации (аккордами в ритме, не давая формы мелодии определенной). Почему же эту музыкальность не вводить в начале (?).

Как можно заметить, педагоги активно искали то общее, что связывает ритм и мелодию с характером движения. В. Н. Шацкая настаивала на соединении ритмики и музыки, скептически оценивая систему Далькроза, которую в Геллерау изучала М. А. Румер, так как ритмическое начало в ней определялось как ведущее и основное. Еще не были написаны работы Б. М. Теплова, раскрывающие моторно-двигательную природу музыкального ритма, и для педагогов Колонии в их практической работе далеко не все представлялось однозначным, определенным и ясным. Отсюда – вопросы, поиск закономерностей, связей музыкального ритма, пластики тела и эмоциональной отзывчивости на музыку.

В 1922 г. педагогами Колонии были составлены поэтапные «Программы по эстетической стороне», носившие исследовательский характер и включавшие несколько разделов. Так, «Программа по эстетической стороне I этапа» в разделе «Новые знания» содержала целый комплекс, направленный на музыкально-эстетическое воспитание [220, Л. 138.]:

1. Эстетические экскурсии.
2. Рассмотрение художественных картин со стороны их содержания и красочности.
3. В музыке и пении подбор маленьких художественных песенок и разучивание их вместе с детьми.
4. Драматизация маленьких сказочек и их собственных произведений.
5. Если есть в школе музыкальный инструмент, то можно познакомить с самыми простыми ритмическими движениями.
6. Рассказывание маленьких сказок.

Приведенный перечень весьма показателен. Предполагалось использование разнообразных способов включения детей в деятельность, используя потенциал взаимосвязи искусств: соединение двух видов искусств, иллюстрации одного искусства другим, передачу образов одного искусства посредством языка другого искусства.

Потенциал взаимосвязи искусств реализовывался и в педагогическом творчестве В. Н. Сороки-Росинского. Педагогами школы имени Достоевского

были интуитивно найдены пути «воспитания невоспитуемых» подростков, среди которых тоже оказалась взаимосвязь искусств. Педагогическим чутьем должен обладать «не только художник, скульптор, музыкант, поэт, писатель, но и любой практический работник», – писал позднее директор школы, В. Н. Сорока-Росинский. Им должен обладать и педагог, потому что «педагогика – это прежде всего искусство» [227, Л.39]. В. Н. Сорока-Росинский как ученик В. М. Бехтерева применял в своей практической педагогической деятельности многие идеи своего учителя, который был и одним из первых представителей отечественной музыкальной психологии. Применение педагогики искусства достаточно широко пропагандировалось и использовалось в первые годы Советской власти для воспитания «трудновоспитуемых». В Петрограде в 1920 году, по данным Отдела Социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса Наркомата просвещения РСФСР, в детских домах находилось 2986 детей, из них трудновоспитуемых – 327 мальчиков и 605 девочек, морально-дефективных – 662 мальчика и 272 девочки. [74, с. 155–157]. «Безусловно, эта статистика подчеркивала необходимость создания отдельных воспитательно-образовательных учреждений для подобных сложных подростков» [74, с. 155–157], – отмечают авторы исследования.

Школ для беспризорных детей в то время было открыто немало. Только в Петрограде их насчитывалось шесть: пять – для мальчиков, и одна – для девочек. Шкиду, или «Петроградский отдел народно-индивидуального воспитания имени Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых», можно рассматривать как школу альтернативную, использующую особые методы. В гимне шкидовцев рифмуются глаголы «учиться» и «трудиться» не случайно:

ГИМН ШКИДОВЦЕВ

(на музыку гимна студентов «Gaudeāmus»)

Мы из разных школ пришли,

Чтобы здесь учиться.

Братья, дружною семьей

Будем же трудиться!

Недаром и в своей книге президент республики Шкид подчеркивает – уже в заголовках «Игра и труд», «Всякое знание превращать в деяние» – важность а) труда; б) игры; в) деятельностного начала. Он не перестает восхищаться тем, до какой степени воспитанники увлекались каким-то делом, отмечает, насколько была важна для них и всего образовательного процесса игра. Для нас же на первый план выходит метод, который нашел применение в школе. Это была поистине «золотая жила, драгоценная руда которой вскоре легла в основу всей учебной и общественной жизни шкидовцев» [227, Л. 41]. Сейчас мы бы назвали его методом художественных проектов. Все проблемы, логика проекта, его изменения и дальнейшее планирование, появляющиеся новые идеи, образы, представления и ассоциации – все становилось предметом общего обсуждения и создавало ситуацию общей радости и общего успеха. Отсюда – то самое увлечение, «повальная болезнь», «стадная мания», «эпидемия», о которых сообщает директор школы. В основе обучения в школе Достоевского лежали инсценировки, ставшие «одним из основных приемов обучения ребят» [227, Л. 44]. Инсценировки эти существовали не сами по себе, но были связаны как между собой, так и с классным преподаванием. Начало этим проектам положило увлечение воспитанников поэзией и прозой, а также искусством декламации и чтением по ролям, как в театре. Далее началась эра литературных увлечений: игра в издание газет, листков, журналов, альманахов. «Ученик», задуманный администрацией, закончился на первом номере, а по инициативе снизу начал выходить боевой листок «Бузовик». Редактор и сотрудники крамольного листка получили «карандаши, краски, бумагу и родительское благословение Викниксора» [227, Л. 56]. Включенность, даже погружение подростков в процесс творчества, когда во взаимосвязи находились разные виды искусства и когда происходило их наложение, позволяет нам обнаружить новое качество этой взаимосвязи: усиление интеллектуальных возможностей и эмоционального отклика у всех участников, создающих новый творческий продукт.

Не менее смелый эксперимент по приобщению детей к художественному творчеству на основе взаимосвязи разных видов искусств проводился в школе I

ступени села Успенское и школы II ступени им. К. Маркса (7-ой Опытной станции художественного воспитания) под руководством А. В. Бакушинского. В научно-исследовательской работе принимали участие ГАХН, Третьяковская галерея, Педагогический театр, Консерватория, а также художники и искусствоведы (Е. Т. Руднева, Г. Л. Рошаль, А. В. Чичерин, С. М. Бонди, Г. И. Соколов и др.). Эксперимент заключался в преодолении «затухания» художественного интереса у подростков, о чем в своей фазной периодизации художественно-творческого развития говорил А. В. Бакушинский [18]. И вновь, как в подходе Б. Л. Яворского, главным средством и основным методом становилось творчество школьников. «Через творческий, сознательный процесс ввести в понимание искусства. Через познание творческого напряжения к познанию окружающего. Этот новый путь и есть путь познания мира через искусство – через творческий процесс» [143, с. 142] – обозначила свое педагогическое кредо В. Е. Пестель, преподававшая в школе. Комплексность «присутствовала» и в темах программы, и в выборе **форм** творческой деятельности, и в соединении разных видов искусства, в данном случае, литературы и живописи. Так, альбом «Село Успенское», созданный учениками, объединил рисунки и рассказы. Обратимся к Таблице 3, где представлены темы программы и формы творческой деятельности учеников школы села Успенское, которые можно рассматривать как применение комплексного метода.

Таблица 3 – Комплекс тем и форм творческой деятельности школы

Тема программы	Форма творческой деятельности
«Окружающая природа»	Рисование в классе и дома
«Деревенская жизнь»	Экскурсии «на природу»
«Смена времен года»	Посещение музеев
«Крестьянский труд»	Посещение творческих мастерских художников

Альбом ярко иллюстрировал практиковавшийся в то время подход, ориентировавший учащихся на наблюдение за окружающей жизнью и

воплощение ее образов в рисунках и литературных зарисовках, то есть на самостоятельное творчество. Ошибки в литературных работах корректно исправлялись педагогом. Комплексный метод позволял органично связать знания из разных предметных областей (литература, естествознание, геометрия и др.) и впечатления от экскурсий.

В рамках нашего исследования представляют определенный интерес весьма критические высказывания А. В. Бакушинского по поводу программ, посвященных вопросам художественного воспитания в области музыки, ритма, театра, изобразительных искусств. Ученый сетует на проработку только отдельных граней «эстетических проявлений личности ребенка», на невозможность добиться «синтеза всей системы художественного воспитания» [17, с. 123]. Уроки музыки, пения, изобразительного искусства могли быть хорошими, но содержательно между собой не связанными. К преодолению недостатков направлены дальнейшие рекомендации практического свойства: организовать контрастные моментам школьного дня «эстетические» перерывы в виде «игр, драматизации песен, пластической реализации музыкальных произведений» [17, с. 125].

В качестве **методов** предлагались: показ и демонстрация, разъяснение и беседа. На занятиях рекомендовалось применять такие **виды деятельности**, как собственное исполнение музыки учащимися, пение в хоре, слушание музыки. Занятия музыкальной грамотой и ансамблевая игра на музыкальных инструментах рассматривались как способ научить детей сознательному слушанию, то есть пониманию музыки как искусства. Подчеркивалась настоятельная необходимость знакомства с подлинными народными напевами. Для старшей ступени предполагалось обращение к лучшим образцам классической музыки и «установление связей между общим развитием исторической жизни народов и развитием музыкального искусства и различных его стилей и школ» [5, с. 133–141]. Можно заметить, что в программе не были определены четкие критерии и не указаны кардинальные различия между «музыкальной работой», методами, способами и видами деятельности. Такой

подход вполне объясним: во главу угла ставилась включенность ребенка в трудовую жизнь школы, в том числе с помощью музыкальных занятий, в большей степени реализовывался воспитательный и развивающий потенциал взаимосвязи искусств, что полностью отвечало целям общего музыкального образования.

Концепция целостного художественно-творческого воспитания была сформулирована в Программе 1921 года. Н. Я. Брюсова, автор вводной статьи по музыкальному воспитанию, хорошо понимала, что новые целевые ориентиры требуют обращения **к новым методам** музыкального образования в школе. Она подчеркивала, что эти методы должны иметь больше общего «с методами внешкольного образования, <...> чем с методами работы по специальному музыкальному образованию» [124, с. 40]. Создание новой программы для единой трудовой школе потребовало от Н. Я. Брюсовой, прекрасной пианистки с академическим музыкальным образованием, во многом отказаться от прежних взглядов на музыкальное образование. Пришлось принять массовость в музыкально-театральных представлениях, отойти от академизма. Противостояние двух «лагерей» было весьма серьезным: противники «консервативного» обучения музыке требовали чуть не полного отказа от произведений классического репертуара и всего культурного наследия прошлого.

Основные акценты, сделанные Н. Я. Брюсовой в вводной статье [153, с. 321–324], касаются: 1) подбора репертуара с упором на народные песни, в которых «певец всегда прежде нарисует образную картину, даст как бы декорацию своей драме»; 2) детского сочинения, импровизации, связанных с игрой, с действием, ведь «гораздо интереснее петь с движением, хороводом или игрой»; 3) слушания музыки, обращением к музыкальным сказкам, таким как «Салтан», «Кощей», «Садко», где весь мир звучит разными голосами, а все искусства «слиты <...> в одном творческом художественном ощущении».

Наиболее ярко взаимосвязь искусств проявилась в драматизации. Как писали авторы программы «Драматизация в школе», рисование, лепка, пение, музыка, литература занимают видное место в программе единой трудовой школы и правильно оцениваются в теории и педагогической практике, «драматическое

творчество детей еще не получило сколько-нибудь всеобщего признания со стороны работников школы» [153, с. 330].

Восполнить пробел помог сборник статей «Театр в школе» (1924 г.), который можно рассматривать как методическое руководство для учителей. Признавая, что «работа театра имеет едва ли не самое сильное воспитательное и образовательное значение», но начинать приходится «ощупью, впотьмах», не имея опыта, Н. С. Шер отмечала: а) искусство театра органически спаяно с целым рядом искусств – поэзией, музыкой, живописью, ритмом; б) профессиональный театр школе не нужен, более того, он для нее вреден; в) в основе театральной работы лежит игра (не актерская, но детская); г) выстраивая драматизацию, следует учитывать возрастные особенности детей; д) театр в школе не предполагает обязательного разделения на артистов и зрителей [196, с. 8–10]. При этом содержание занятий для всех групп I ступени полностью основывалось на комплексных темах, таких, как «Природа и человек», «Трудовая жизнь человека», «Общественная жизнь человека». Говоря о драматизации, авторы сборника подчеркивали: часто воспринимаемые как ненужные и второстепенные, «никчемные» предметы – музыка и ритмика – совсем даже не лишние. Драматизация и музыка, как формы детского воспитания, охватывают «всемирные детские побуждения», к которым добавляется организующий жизнь ритм, – есть как раз те занятия, которые способны освежить подчас душноватую атмосферу школьной жизни, внести свежую струю в общее преподавание» [159, с. 44]. Отметим, что автор руководства не разделяет предметы и формы (или отождествляет их), апеллируя вновь к воспитательному потенциалу взаимосвязи искусств. Пример «легкого внедрения музыки в сценарий игры» приводит еще один автор сборника – Л. Розанов: [159, С. 46] «Дело усложняется, но, вместе с тем, приобретает особую прелесть, если руководители сумеют внедрить музыку, сопутствовать всей игре, с начала и до конца». Приведем небольшой отрывок из сценария игры «Гадкий утенок» [159, с. 54]:

Один утенок – совсем гадкий. Испуг старой утки и ее соседки. Утиный выводок отправляется на птичий двор. Старая утка обучает утят вежливости и хорошим манерам. Над гадким утенком насмеваются: длинная шея, кривые лапки, оттопыренный зад. Испанская утка желает, чтобы его скорее слопала кошка. <...> Утенок: «это оттого, что я гадкий». Бежит на болото. Лягушки квакают, цапля стоит на одной ноге. Аист; камыши колеблются от ветра (с музыкой). Нападение на утенка со стороны диких уток.

Осень. Как дать почувствовать осень в классе? Ее главнейшие признаки? Как их организовать? (И тут может быть допущена музыка).

Автор сценария не называет конкретных музыкальных произведений для сопровождения – видимо, доверяя тем, кто будет заниматься постановкой игры. Кроме того, после описания игры следует методическое пояснение: «Пригодность: для первой и второй группы. Связь с предметами: родной язык, природоведение, лепка, рисование» [159, с. 55].

Театральное искусство, которое само по себе является искусством синтетическим, широко применялось в единой трудовой школе I и II ступеней, а также рассматривалось как метод изучения истории, литературы. В статье К. П. Спасской «Театр в школе 2-ой ступени» приведен пример того, как можно сделать разбор небольшого отрывка из романа Л. Н. Толстого «Война и мир» [167, с. 93], включив в чтение романа звучание Ноктюрна Д. Фильда, разучивание дуэта «Ключ».

Взаимосвязь искусств в единой трудовой школе проявилась также во введении ритмики. В отечественной школе 1920-х годов внедрялась ритмическая гимнастика Э. Жак-Далькроза. Главным ее пропагандистом была ученица швейцарского педагога М. А. Румер, ставшая одним из самых активных педагогов-музыкантов, методистов школьного музыкального образования. Долгая жизнь М. А. Румер не позволяет причислить ее труды лишь к одному из рассматриваемых периодов, но в 1920-е годы она преимущественно обращалась к ритмической гимнастике.

Номера, предлагаемые Э. Жак-Далькрозом, «рождались» из учебных упражнений. Современников удивляло редкое сочетание пантомимы, балета, гимнастики и оперы. Приведем в качестве примера ритмическую игру «Веселая охота» [73, с. 213–215]:

Дети делятся на две группы.

Первая группа в 10–12 детей становится в два ряда перпендикулярно рампе слева. Вторая группа (охотники) располагается также справа.

Обе группы стоят лицом друг к другу.

Т. 1 - 1-я группа начинает петь.

Т. 8 - 2-я группа отвечает.

Т. 16 - обе группы поют вместе, развернувшись лицом к зрителям, жестами подражая трубачам.

Т. 24 - 2-я группа марширует сзади сцены справа налево.

Дети 1-й группы попарно берутся за руки и, подняв их, образуют дуги, под которыми проходит 2-я группа (нечто вроде нашей игры «Ручеек» – примеч. ред.), возвращаясь затем на исходную позицию.

Последняя пара 2-й группы остается стоять под «дугой» первой пары 1-й группы, присоединяясь к 1-й группе. Таким образом, 2-я группа теряет одну пару и всего в ней остается 5 пар.

Песню следует повторить по крайней мере дважды - с той же инсценировкой.

Перевод текста:

– Давайте поохотимся весело, орава охотников!

Давайте поохотимся на оленей и даже на козла.

– Да, давайте поохотимся весело, орава охотников!

Давайте поохотимся на оленей и даже на козла.

– Рожок охотничий зовет. Рожок заиграл, он уже близко.

Храбрые охотники, пробирайтесь друг за другом через заросли.

В условиях советской школы темы упражнений меняли, адаптируя и привязывая их к новой действительности. Так, в 1918 г. еще одна ученица Э.

Далькроза, Н. Г. Александрова, «провела в Колонном зале Дома Союзов демонстрацию упражнений, игр и этюдов с изображением ритмизованных трудовых процессов (косьба, пилка дров, передача и укладывание предметов на конвейере)» [73, с. 13]. Так получил свою реализацию идеологический аспект потенциала взаимосвязи искусств.

В программе по ритмике, пожалуй, наиболее ясно была выражена мысль о единстве художественной деятельности детей, о тех, как бы сейчас сказали, метапредметных результатах, к которым ведет пробуждение в ребенке ритмического чувства. «Пробуждая в ребенке ритмическое чувство, система Далькроза подводит его к тому, что есть основа всякого искусства; она является <...> самым „коренным“ эстетическим воспитанием до разделения его по специальностям; она входит в те врата, из которых открытый доступ во все искусства. Ритмика есть та общая исходная точка, на которой расходятся пути живописца, скульптора, музыканта, дирижера, мимиста, танцора, актера» [153, с. 342]. Анализ программы позволяет выявить вполне определенную последовательность в заданиях. Их «настройки» помогают движению от выполнения простых «внутримызыкальных» задач к более сложным.

В разделе о ритмике (автор – Н. Г. Александрова) поднят вопрос о требованиях к педагогу в плане его способности реализовать потенциал взаимосвязи искусств в единой трудовой школе: «Идеальным преподавателем ритмики был бы тот, кто соединял бы в себе музыканта, педагога и специалиста по искусству движения (пластики, танцев)» [153, с. 343].

Программы семилетней единой трудовой школы 1921 г. включали разделы по музыке, изобразительному искусству, драматизации, ритмическому воспитанию и содержали в своей основе возможность объединения искусств в единой трудовой школе. Подчеркнем, что школа, привлекая детей к участию в массовых праздниках и концертах, к кружковым **формам** работы, обращалась к реализации воспитательного потенциала взаимосвязи искусств. При этом возможности искусств не сводились только к достижению идеологических и пропагандистских целей.

Так, например, деятельность хорового кружка тесно связывалась с праздниками и, конечно, с драматизацией. Не случайно наиболее востребованный жанр песни чаще всего усложнялся, расширялся до песни-марша, песни-игры, песни-инсценировки. Приведем свидетельство ученицы четырехлетней единой трудовой школы № 202 г. Петербурга (1926 г.): «В школе были разные кружки. Я занималась ритмикой и пластикой и в драмкружке. Помню, мы ставили «Красную шапочку». Увлекались физкультурой, к праздникам готовили пирамиды из физкультурников [189].

Система обучения и воспитания 1920-х гг. опиралась на **методы и формы** школьной работы, раскрывающие творческие силы школьников и позволяющие включать детей в социальные процессы. В частности, применялись [179]:

- лабораторный и бригадно-лабораторный метод;
- экскурсионный метод;
- исследовательский и трудовой методы (совмещение занятий в школьных классах и в производственных мастерских);
- студийная форма («штудии» как универсальный инструмент учебы и серьезный подготовительный этап, в процессе которого познаются азбучные истины, начальные знания из различных областей науки).

«Специфичность работы по данным методикам определялась использованием детской активности по овладению знаниями и новой обстановкой, отличной от традиционного школьного класса, который современники событий сравнивали с монастырскими школами средних веков» [179]. Занятия искусством, в том числе музыкой, должны были осуществляться в тесной связи с жизнью, в **форме** студий. «Наши студии, в которых культивируются различные виды эстетического творчества юношества, должны находиться в самой тесной связи со всей остальной жизнью подростка» [32, с. 263]. В соответствии с этой установкой формы организации «музыкальных начинаний» [153, с. 325] выбирались такие, в которых была бы возможной максимально тесная взаимосвязь разных видов искусств: «собрания для слушаний музыки, детские оперы, концерты» [153, с. 325]. «Одни из самых первых умений,

которым надо научить людей, – это умения видеть и слышать, ощущать мир и себя в мире. И учиться этим умениям, конечно, легче всего тогда, когда чувства еще только оживают, когда человек в первый раз присматривается и прислушивается к окружающему миру и еще не знает ни о каких запретах» [153, с. 318].

Взаимосвязь искусств находила свое применение во многих художественных **формах**, с энтузиазмом принимаемых школьниками. В частности, на Урале – в Перми (1926 г.) и в Свердловске (1929 г.) – появились и стали популярными ежемесячные иллюстрированные выпуски «Живой театрализованной газеты». Жанры журналистики (статьи и очерки), драматургии (пьесы, сцены) перерабатывались и принимали форму «инсценировки сюжетного литературного материала» [71].

Самостоятельно или под руководством взрослых ставились «Живгазеты» и в Ленинграде [15, с.20]. Содержание «Живой газеты» основывалось на событийном материале как мира, так и страны, но самые главные сцены посвящались жизни школы и пионерского отряда. Темы были актуальные, в действие включались и зрители. Для оживления номеров использовались: плакаты, надписи, шумовые и световые эффекты, музыка, физкультура, пляски, сценки, частушки, живое кино, игры. Статистика по Ленинградской общегородской «живгазете» приводится такая: за 14 месяцев работы было 76 выступлений, обслужено 36600 зрителей (пионеров, школьников и неорганизованных ребят) [15, с. 3]. Такая форма работы, соединив в себе до десятка самых разных средств выразительности и жанров, в полной мере реализовывала потенциал взаимосвязи искусств.

П. П. Блонский, один из теоретиков единой трудовой школы, в 1920-х гг., как председатель подкомиссии в Государственном ученом совете, принимал самое деятельное участие в создании комплексных программ. Ставилась задача «отказаться от конгломерата обособленных друг от друга учебных предметов» [32, с. 118] с тем, чтобы давать не разрозненное и отрывочное, но цельное знание.

«Вместо „жестких“ предметов с фиксированным объемом и номенклатурой единиц содержания образования устанавливались гибкие комплексные темы» [39, с. 29], – отмечал М. В. Богуславский.

Отказ от старой школы и системы обучения, обсуждение и принятие новых программ сопровождалось как нелюбезными высказываниями, так и весьма жесткой критикой. В своей статье Ф. А. Фрадкин писал: «В полном соответствии с марксистскими положениями члены научно-исследовательской секции Государственного ученого совета (ГУС) критиковали „иллюстративную школу“ за то, что она лишь знакомила ребенка с жизнью (формировала „наблюдателя за происходящими процессами“), но не учила его изменять жизненные обстоятельства, преобразовывать жизнь» [183]. П. П. Блонский видел недостатки предметной системы обучения, когда она разделяла поэзию, музыку, рисование на отдельные уроки, одновременно отрывая искусства от жизни. Такие изолированные эстетические занятия «обладают крайне малой педагогической ценностью» [32, с. 263], – замечал П. П. Блонский.

Учителями новые программы были приняты далеко не сразу. В частности, о противоречиях, присущих новым программам, говорил С. Т. Шацкий. Он, опытный педагог-практик, подчеркивал, что «наряду с комплексной программой, мы имели ряд предметных программ – по языку, математике, естествознанию, обществоведению и т. д.» [165, с. 188]. Работая, учитель много времени уделял навыкам, с которыми «кое-как „увязывались“ комплексные темы», при этом «и предметная методика осталась в значительной степени старой, эмпирической, ненаучной» [165, с. 188]. Новые программы не принимались учителями, которые называли их «нелепым винегретом» [175]. П. П. Блонский в статье «Синтетический метод» [209, Л. 1–5] определял задачу педагога в том, чтобы открыть для воспитанников действительно существенные связи, а не играть в ассоциации, уводящие по поводу ножики классного стола в Южную Америку.

Несмотря на критику, в 1923 году программы были изданы Наркомпросом как обязательные и включали, среди прочих, раздел «Эстетическое воспитание в единой трудовой школе» [135].

Общие требования к организации эстетического воспитания состояли: а) в творческом освоении наиболее типичных черт культуры прошлого; б) в использовании такой формы музыкально-эстетического воспитания, как коллективные музыкальные занятия, соединяемые с другими искусствами; в) в объединении детей одного возраста в группы.

Во многом программы, принятые в регионах и учитывающие «новейшие течения в области методики преподавания школьных дисциплин» [154] на местах, следовали рекомендациям разработчиков из ГУСа. Так, особенностью программ 1923 года «в классе „А“» (I ступень, 1 класс) являлось отсутствие разбивки часов между отдельными предметами, каждый предмет трактовался как частичка, «овладеваемой и изучаемой учеником единой целостной человеческой культуры» [154]. Велось «слитное» обучение чтению, письму и счету «путем изучения окружающих предметов и явлений, путем игр, рисования, лепки, аппликации и пения», что вполне согласуется с принципом комплексности и имеющимся ресурсом взаимосвязи искусств.

Программа по музыке включала следующие **виды деятельности**: изучение нотной грамоты, ознакомление с художественно-музыкальной литературой, пение в хоре, слушание музыки. Подчеркивалось, что в первый год следует сочетать пение по слуху с инсценировками. Такой акцент свидетельствует о связи с другими искусствами, в частности, с театром. Драматизация в программе рассматривалась как **учебный метод**, который предлагалось использовать в качестве серьезного подспорья «в преподавании всякого предмета, начиная с родного языка и обществоведения и кончая природоведением и музыкою» [154, с. 151].

Анализ содержания программ 1919–1923 гг. показал, что активный поиск методик, который велся педагогами и учеными, дал определенный результат. Нельзя не согласиться с мнением, что программы «и на сегодняшний день удивляют своим исключительно мудрым отношением к предметам искусства, пониманием их необычайного образовательного потенциала» [6].

Показательно, что уже в 1920-х годах программы ГУСа предусматривали использование «технических» видов искусств – кинематографа, фотоискусства, радио. Первый в стране радиоконцерт был передан радиотелефонной станцией в Москве 17 сентября 1922 года, и «в эфире звучала русская музыка (Чайковский, Бородин и Римский-Корсаков) в исполнении выдающихся мастеров Большого театра – певицы Н. А. Обуховой, флейтиста А. И. Ларина и скрипача Б. О. Сибора» [157, с. 18]. По свидетельству П. П. Блонского, любимое искусство подростков – музыка, а любимые произведения – Военный марш Ф. Шуберта, интродукция из оперы «Кармен», некоторые пьесы П. И. Чайковского, Ф. Листа.

Приобщение к лучшим образцам музыкального искусства учеников окраинной школы, детей рабочих и технических служащих, стало возможным благодаря появлению радио [32, с. 335–339]. Отметим, что экспериментальное радиовещание в России началось с литературно-художественных программ и получило дальнейшее широкое распространение позднее, в 1940–1960-х гг., в том числе и как специальное, рассчитанное на детскую аудиторию.

Таким образом, о первом периоде (1917–1931 гг.) мы можем говорить как о новаторском. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в школе была связана, прежде всего, с **комплексностью как ведущим принципом отбора содержания образования** в новой советской трудовой школе. Своеобразие этого периода для музыкального образования состоит в том, что оно осуществлялось в школе не только на занятиях, связанных с музыкой, но и с ритмикой, театром и драматизацией.

Цель воспитания, как ее сформулировала Н. Я. Брюсова – раскрыть в учащихся «музыкальное ощущение жизни» – можно рассматривать, с одной стороны, как идеал, который определялся обществом, а с другой – как процесс реализации воспитательного потенциала взаимосвязи искусств. Разрабатывая методику музыкального-эстетического воспитания учащихся, Б. В. Асафьев обращал особое внимание на то, что «...музыка – искусство, то есть некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают» [12, с. 88]. Соответственно формулировались и **задачи**:

научить чувствовать и любить музыку, познакомить с народным творчеством и музыкальной литературой, заниматься хоровым пением, музыкальной грамотой. Своеобразие периода 1917–1931 гг. состояло в неустоявшихся и неопределившихся элементах педагогической системы, их текучести и постоянной трансформации. Так, слушание музыки (знакомство с музыкальной и «словесной» литературой), музыкальная грамота (слуховой анализ музыкальных произведений) и хоровое пение (дирижирование, ритмические упражнения) позиционировались как **формы практической работы**. Впоследствии эти формы стали рассматриваться как разделы урока музыки и/или как **виды деятельности**.

В свою очередь рисунок, ритмика, танец, чтение, соединяясь в разных сочетаниях с музыкой, были не только **педагогическими средствами**, углубляющими музыкальное восприятие. Они во многом оказывались проекцией на школу художественных поисков данного периода, ведь в первой трети XX века торжествовало «искусство включения масс в общее действие» («Орфей» и «Празднества» Ж. Далькроза); светомузыка («Прометей» А. Н. Скрябина). Наблюдалось также тяготение к опере, балету, «практическому» медиаобразованию (кружки кино- и радиолюбителей).

Применялись самые разные **методы**, среди которых были: показ, демонстрация, наблюдение, объяснение, рассказ, беседа, экскурсии, творческие упражнения, драматизация, проекты.

Во второй половине 1920-х гг. все более был задействован пропагандистский потенциал взаимосвязи искусств, акценты смещались с эстетического на идеологическое воспитание.

Связь разных видов искусств достигалась на занятиях по ритмике, драматизации, изобразительного искусства. Такие занятия проходили **в форме** студий, собраний для слушания музыки, концертов, кружков (I ступень), а также **в форме** уроков (II ступень). Комплексный подход позволял объединить разные **виды деятельности** – слушание музыки, пение по слуху, сочинение напевов на слова, движение и игры под музыку, пение по нотам, рисование, лепку, драматизацию, проекты – и явился основой для **взаимосвязи искусств**, среди

которых мы выделяем музыку, хореографию, литературу, изобразительное искусство, театр.

На Рисунке 1 представлена модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании в период 1917–1931 гг.



Рисунок 1 – Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1931 гг.

2.2. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1931–1965 гг.

Период 1931–1965 гг. в отечественной педагогике и образовании является весьма неоднородным и может быть разбит на четыре этапа:

- 1) довоенный (1931–1941 гг.);
- 2) военный (1941–1945 гг.);
- 3) послевоенный (1945 г. – середина 1950-х гг.);

4) «этап шестидесятников» (конец 1950-х гг. – середина 1960-х гг.).

Однако по отношению к школьному музыкальному образованию вполне доказуема и целостность данного периода: на протяжении всего этого времени программы по пению (музыке) обладали относительным единством целевых установок, видов деятельности и предметного содержания (в начальной школе – пение, слушание, движение; в средней школе – пение, слушание, музыкальная грамота). Характерным свойством планирования уроков было разобшение видов деятельности, некоторая формализация знаний, умений и навыков, иногда оторванных от художественной сути музыкальных произведений. Место пения (музыки) в учебных планах было постоянным, но нестабильным по объему. Один час пения (музыки) в неделю присутствовал в 1932 году в 1–7 классах, в 1937 г. – уже только в 1–6 классах, в военные и первые послевоенные годы по очевидным социально-экономическим причинам положение предмета стало еще более сложным, и официально уроки пения присутствовали лишь в 1–4 классах. Последней программой, в которой присутствовало 2 часа пения (музыки) в неделю (1–6 классы), была программа 1930 г., завершившая предыдущий период 1917–1931 гг. Комплексность и проектная деятельность, определившие развивающий потенциал реализации взаимосвязи искусств в музыкальном образовании 1920-х годов, сменились жесткой дифференциацией предметов и видов деятельности. Однако на протяжении всего периода 1931–1965 гг. в большей или меньшей степени развивалась и реализовывалась направленность на межпредметные связи в обучении. Именно содержательная ориентация на межпредметные связи стала теоретико-педагогическим основанием реализации потенциала взаимосвязи искусств в музыкальном образовании этого периода.

Охарактеризуем период 1931–1965 гг. с позиций развития педагогики и образовательной практики в целом:

1) одновременно с отказом от принципов, методов и программ единой трудовой школы, шел процесс унификации образования;

2) педагоги-новаторы на местах продолжали экспериментальную работу, имевшую, по сравнению с прошедшим периодом, уже вполне организованный

характер, опыт такой работы изучался, обобщался и в отдельных случаях распространялся;

3) происходила целенаправленная, как идеологически детерминированная и обоснованная в теории педагогики того времени, так и вынужденная, в связи с военным временем, смена образовательной политики государства.

Отказ от комплексных и проектных программ был продиктован осознанием того факта, что уровень знаний у значительной части выпускников школы оказывался низким, не позволяющим продолжать обучение в техникумах и вузах. В то же время, стало очевидным, что без «школы знаний» осуществить планы по индустриализации страны, реконструкции всех отраслей на базе более современной техники не удастся. Кроме того, комплексность далеко не всегда успешно реализовывалась на практике. Приводились такие доводы: «Если при изучении комплекса „Наши домашние животные“ на уроках пения можно было петь лишь песенки о домашних животных, а на уроках рисования – рисовать лишь животных, то от такой связи у учащихся не могло сложиться представлений о реальных, диалектических связях между явлениями» [136, с. 127]. Интересно, что уже в начале 1930-х годов в педагогике присутствует попытка исторического осмысления пройденного десятилетия. Программы ГУСа, если смотреть на них «современными глазами, кажутся очень примитивными, наивными, – не без нотки сожаления писала в 1932 г. Н. К. Крупская, – но именно эта наивность, их недоделанность будила мысль, спланивала, организовывала» [105, с. 107].

Итак, с 1931 года начался переход к жесткой предметной системе с единым режимом занятий, стандартными программами и обязательными учебниками, к пятибалльной системе оценивания. Порядок изменений регулировался партийными документами. Вышли постановления ЦК ВКП (б): «О начальной и средней школе» (1931), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932), «Об учебниках в начальной и средней школе» (1933), «О структуре начальной и средней школы в СССР» (1934), «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936). Очевидно, что курс был изменен, а «модуляция» шла в течение пяти лет.

Каждое новое постановление вносило изменения и дополнения, корректируя, направляя деятельность образовательных учреждений. Так, Постановление 1931 г. «О начальной и средней школе» предлагало Наркомпросам «немедленно организовать <...> проработку программ, обеспечив в них точно очерченный круг систематизированных знаний, с расчетом, чтобы с 1 января 1932 г. начать преподавание по пересмотренным программам» [101, с. 128]. За четыре месяца полностью справиться с поставленной задачей было затруднительно, программы не отвечали всем требованиям. В изучении недостатков приняли участие учителя, руководители отделов народного образования и научные работники. Новое Постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» вышло 25 августа 1932 г. В нем было отмечено улучшение программ (увеличение объема знаний, систематичность расположения учебного материала). Далее ЦК подробно, по пунктам, указывал на недостатки, среди которых: перегрузка программ, наличие в них ошибок, «недобор» историзма и, что для нас особенно важно – недостаточность и даже отсутствие увязки между отдельными программами (сейчас мы говорим о межпредметных связях). Seriously был поставлен вопрос о необходимости создания единых учебников. Постановление 1933 г. содержало категорическое требование «немедля прекратить издание так называемых „рабочих книг“ и „рассыпных учебников“, подменяющих действительные учебники» [64, с. 142] и отказа от метода нескончаемого их «проектирования». Осуждение деятельности педологов в Постановлении 1936 г. повлекло за собой прекращение исследований в области воздействия среды на формирование личности, изучение возрастных и физических особенностей с тем, чтобы исключить «фатальность» и обусловленность развития определенными биологическими и социальными факторами. Подчеркнем, что полного отказа от изучения возрастных и индивидуальных особенностей детей все-таки не произошло, однако вектор исследований сменился. После постановлений ЦК ВКП (б) 1930-х гг. школе никак не удавалось найти «гармоничное единство» и связать более тесно задачи

воспитания и обучения: «наблюдался крен то в одну, то в другую сторону» [8, с. 23].

В учебнике под ред. И. А. Каирова (1939) определена цель художественного (эстетического) воспитания, которое рассматривается как составная часть воспитательного процесса. И **цель** эта – всестороннее развитие и воспитание личности будущих строителей коммунизма. Трудность, по мнению О. А. Апраксиной, состояла в том, чтобы, при явном крене в сторону обучения, найти такие его формы, которые «не противоречили бы самой цели введения музыки в школьную программу» [8, с. 23]. Если не учитывать идеологический аспект, то **задачи** эстетического воспитания формулировались в обобщенной форме следующим образом: ознакомить детей с эстетической культурой, выработать здоровый художественный вкус, должное понимание художественного произведения, чувство изящного и прекрасного [142]. Можно также отметить присутствие явного противоречия между всеобщим характером цели и неоправданно заниженными возможностями для ее достижения: положение музыки в школе ухудшалось, ее место в учебном плане, как мы уже отмечали, сократилось до одного часа в неделю в 1–6 классах (до 1937 г.) и в 1–4 классах (в 1941–1956 гг.). Происходило смещение акцентов: музыкальное образование все активнее включалось во внеклассную и внешкольную работу.

На волне критики комплексной системы начинает внедряться требование к установлению межпредметных связей как одного из условий к построению и отбору содержания урока. М. М. Пистрак в учебнике «Педагогика» (1936) пишет: «Следующим моментом в разработке материала урока, в его плане является момент связи данного предмета с родственными дисциплинами» [145, с. 285]. Отвергая комплексную систему и комплексный метод преподавания, было бы неправильно отвергнуть «естественную связь между явлениями, изучаемыми в разных школьных дисциплинах, и там, где такая связь имеется, она должна быть отражена в плане урока и в самом ходе его» [145, с. 106], – отмечает ученый. Приводится веский довод: независимость и изолированность предметов учебного плана невозможна, так как содержание одного предмета или раздела базируется

на знаниях, полученных и усвоенных по другому предмету. Отметим, что в подходах, изложенных в учебнике, еще ощущается неустойчивость дидактических представлений о предметной (а не комплексной) системе. Так, М. М. Пистрак сначала говорит о музыкальном искусстве как о звене в системе художественного воспитания, которое «вводится в школу не только в виде пения, вводится и слушание музыки, знакомство с лучшими образцами классической и новой музыки» [145, с. 78], но далее настоятельно подчеркивает, что программы общего образования оформляются в виде самостоятельных школьных предметов. В списке их дается 15, среди перечисленных упомянуты пение, рисование, литература. Как видим, школьный предмет называется «Пение», что, несомненно, подчеркивает узкое, специфическое его содержание. Среди **методов** художественного воспитания названы досуг и развлечение учащихся (посещение театра, концертов, кино, организация утренников, праздников и вечеров), а также внешкольная работа (кружки художественного направления). Отмечается, что в младших классах отличный результат дают игры: в «лучшего счетчика» – на математике, в путешествия – на географии, чтение «в лицах» – на литературе. Упражнения для отработки грамматических, орфографических, стилистических и прочих навыков могут заимствовать материал обществоведческий, естественнонаучный, производственный [145, с. 197].

В учебнике педагогики под ред. Огородникова (1950) связь между предметами названа важнейшим требованием для расположения предметов по годам обучения [136, с. 125]. Предлагается, в частности, использовать материал любых предметов, среди которых прежде всего те, что наиболее близки по времени прохождения. Значительное внимание автор уделяет критике комплексных программ, хотя с момента отказа от них прошло без малого два десятилетия [136, с. 127–129]. Характерно, что значимость уроков пения (музыки) с точки зрения общей педагогики снизилась: в главе «Урок в советской школе» о них даже не говорится. Краткое упоминание об уроках музыки (в виде перечисления «элементарных художественных навыков») мы находим в разделе «Эстетическое воспитание в школе» [136, с. 317–318], при этом искусство даже в

этом разделе отодвигается на второй план. Характеризуя **задачи** эстетического воспитания, автор говорит о чистоте и опрятности, о борьбе со страстью к нарядам, о благоустройстве школы, о красоте природы. Эстетическое воспитание трактуется как личная «художественная самодеятельность», которая вводит учащегося в «лабораторию искусства» [136, с. 319], когда ребенок самостоятельно осваивает новый вид деятельности, двигаясь от простого – к сложному, от элементарных упражнений – к творческим. И здесь вполне приемлемы этюдные зарисовки с натуры и рисунки на свободную тему, стихи, рассказы и сказки, песенки и загадки, которые рождаются благодаря воображению. Если же у школьника выявлен серьезный интерес и проявляется яркое дарование в области музыки, изобразительного искусства, то его «следует направить в соответствующее учебное заведение, где он сможет полностью развить и усовершенствовать свое мастерство в данной области искусства» [136, с. 320]. Это очень характерный для 1930–1950-х годов комментарий, ориентирующий на выявление и поддержку одаренных детей. Обратной стороной этой рекомендации было снижение внимания к общеобразовательному значению музыки в школе. Тем не менее, школа не остается в стороне, и такие предметы как литература, рисование, пение и музыка, пластические искусства – ритмика и танцы, – а также физкультура рассматриваются как средство эстетического воспитания. В качестве **методов** предлагаются: школьная лекция, эвристическая беседа, драматизация (на уроках русского языка, пояснительного чтения и др.), экскурсия, упражнения, рассказ-объяснение, «сопровожаемое наглядностью в виде картин и других экспонатов», что повышает заинтересованность детей и «потому в последнем случае длительность рассказа может быть больше» [136, с. 163].

В учебнике педагогики 1956 г. (гл. ред. И. А. Каиров) требование единства содержания и взаимосвязи между учебными предметами методологически обосновывается диалектическим принципом всеобщей связи и взаимодействия. «Поскольку явления объективного мира существуют не изолированно и не независимо друг от друга, а находятся в единстве и во взаимосвязи, то и в содержании учебных предметов, отражающих дидактически обработанные

основы соответствующих наук, должны быть обеспечены необходимое единство, взаимная связь» [142, с. 97.]. Кроме того, «расположение учебного материала в программах смежных дисциплин согласовано, один предмет как бы подкрепляет другой» [142, с. 98]. Достаточно обширная глава учебника «Эстетическое воспитание» разбита на подтемы, в которых подробно освещается роль художественного воспитания, эстетического восприятия и вкуса, а также говорится «о единстве овладения как художественным содержанием, так и средствами его выражения, навыками и умениями в области пения, рисования, выразительного чтения и т. д.» [142, с. 297]. Музыка, наряду с литературой, театром, кино, живописью, скульптурой, графикой, архитектурой и танцем рассматривается как средство воспитания. В свою очередь, основным **средством музыкального воспитания** признается хоровое пение, ибо в песне объединяются музыка и слово, что «особенно сильно действует на чувства и воображение» [142, с. 303]. Особо подчеркивается роль народной песни, на основе которой предлагается строить «систему вокально-хоровых упражнений, применяемых в учебной работе, на уроках и в хоровых кружках» [142, с. 303], использовать при обучении нотной грамоте. В качестве **методов** обучения в соответствующей главе предлагаются: рассказ, лекция, беседа учителя; демонстрация (картин, графических пособий, опытов); экскурсии; усвоение знаний по учебникам и книгам; самостоятельное наблюдение. Массовые **формы** музыкальной работы, получившие распространение в школах, – констатируется в учебнике – это беседы о музыке с прослушиванием произведений в грамзаписи, обсуждение радиопередач, просмотр музыкальных кинофильмов. Во внеклассной и внешкольной работе рекомендуется организация музыкальных лекториев и кружков музыкальной литературы [142, с. 305].

Можно заметить, что, с одной стороны, предметное разделение породило монохудожественный подход к преподаванию (как позднее определял его В. П. Юсов), «когда занятия строятся на основе изолированной профессиональной системы какого-то одного вида художественной деятельности» [47]. С другой стороны, существование системы предметного обучения предполагало включение

в нее межпредметных связей как обязательного и необходимого элемента, «ибо предметы и их отношения не могут быть противопоставлены друг другу» [185]. Межпредметные связи решают разного рода прикладные задачи, определяют содержание обучения и позволяют так выстроить учебно-воспитательный процесс, чтобы не повторять и не дублировать уже усвоенные знания. Дальнейшее подробное изучение проблемы позволит нам увидеть движение если не к синтезу тематики разных уроков и их разделов, то к соединению методов и форм деятельности, использованию понятий и методов познания разных дисциплин. Итак, взаимосвязь искусств на уроке музыки и во внеурочной деятельности предполагает разные уровни и формы. Назовем их и поясним.

1. Суммирование (конгломеративный способ сочетания искусств по М. С. Кагану). Это выставка, концерт и представление, где «экспонируются» произведения группы искусств.

2. Иллюстрирование. Самые простые примеры – это иллюстрации в учебниках по пению к песням, фрагментам из оперных спектаклей и т. п., использование в оформлении класса портретов композиторов, репродукций картин художников и пр. В 1950-е гг. признавалась возможность управления процессом познания с помощью наглядного обучения. Изучение наглядного обучения проводил в своей лаборатории профессор Л. В. Занков. Результаты исследования были опубликованы в книге «Наглядность и активизация учащихся в обучении» (1960) [76]. Информационная, обучающая и воспитательная функции наглядности, безусловно, важны сами по себе и в комплексе. Однако если в качестве наглядных пособий используются фильмы, литературные тексты, живописные работы, радиоспектакли и, конечно, музыкальные произведения, особенно в «живом» исполнении, их нельзя рассматривать только как средство обучения или иллюстративный материал – они становятся самостоятельными элементами самого содержания обучения, которое выражено в соответствующих формах. И. П. Павлов, рассматривая мышление как взаимодействие двух сигнальных систем, указывал на возможность в этом случае точнее уловить образ и слово, слово и действие, знание, умение и навык в их взаимосвязи.

3. Пояснение содержания одного произведения искусства другим. Такое пояснение может соответствовать теме одного урока, например, урок музыки, на котором учащиеся слушают «Осеннюю песнь» П. И. Чайковского и для упрощения и конкретизации образного содержания, которое, конечно, обращено к осени в душе человека, а не на улице, предлагается репродукция картины И. И. Левитана «Золотая осень».

4. Соединение самых простых занятий искусством с более профессиональным освоением одного из них. Вокально-хоровая работа на уроке не обходится без иллюстрирования или обращения к разбору текста песни. В этом случае к качеству иллюстрации (рисунку к песне) какие-либо профессиональные требования не предъявляются, а рассмотрение текста осуществляется без литературоведческого разбора (особенности размера, аллитерация, рифмы и пр.).

Обратимся к особенностям реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании рассматриваемого периода.

Художественное воспитание в школе 1931–1941 гг. – это не только «преподавание отдельных искусств как учебных предметов» [145, с. 78]. Это сложная и достаточно гибкая система, интегрирующая процессы обучения и воспитания. Элементы системы:

а) учебная деятельность на уроке;

б) формы внеклассной и внешкольной работы (разнообразные виды художественных кружков, клубов и студий в Домах культуры и Дворцах пионеров);

в) разнообразные формы культурно-досуговой деятельности (посещение театров, концертов, кино);

г) средства искусства, призванные художественно оформить, организовать, эмоционально окрасить школьные утренники, вечера и праздники, в том числе связанные с революционными датами и работой детских организаций.

«Понятие *музыка* (курсив наш. – Е. Г.) по отношению к советской общеобразовательной школе охватывает весь комплекс эстетического воспитания школьника средствами музыкального искусства», – отмечала В. Н. Шацкая [237,

Л. 1]. Первая новая программа по пению для общеобразовательных школ РСФСР появилась в 1932 г. В ее создании участвовала кафедра музыкального воспитания Московской консерватории, а также Центральный Дом художественного воспитания детей (ЦДХВД). **Цель** урока пения в этой программе – воспитание «всех музыкальных способностей учащихся, их певческого голоса, музыкального слуха, вкуса и восприимчивости к подлинно художественной музыке» [237, Л. 1]. Наиболее эффективным средством музыкального воспитания в школе считалось хоровое пение. В этом, несомненно, прослеживаются идеи Б. Л. Яворского, подхваченные и продолженные Б. В. Асафьевым. Однако можно отметить и важное изменение: произошло смещение акцентов с «интуитивных» форм детского творчества к признанию приоритета знаний и навыков. «Занятия по музыке и пению должны постепенно и последовательно давать предусматриваемые программой знания и навыки и способствовать направлению интересов и деятельности детей в соответствии с общими задачами коммунистического воспитания» (1938 г.), – подчеркивалось в программах по пению [127, с. 87]. Хоровая работа требовала выработки определенных навыков, в том числе и артикуляционных. Пение тесно связано с речью. И пение, и речь – функция «одного и того же голосового аппарата, и естественно предположить, что в процессе совершенствования одной из этих функций будет качественно изменяться и другая» [52]. Речь, как уже освоенный вид голосовой активности, постоянно развивающийся на уроках русского языка и литературы, позволяет совершенствовать и певческий аппарат. Можно с уверенностью сказать: поворот к примату знаний «включил» реализацию образовательного потенциала взаимосвязи искусств. Что касается основных **целей** внеклассных занятий по музыкально-эстетическому воспитанию, то В. Н. Шацкая определяла их следующим образом [234, Л. 1]:

1. Привитие любви и интереса к искусству.
2. Воспитание художественного вкуса.
3. Осуществление общевоспитательных и образовательных задач при помощи искусства (художественных образов).

4. Овладение знаниями и навыками, необходимыми для проявления себя в одном из видов искусств (музыка, живопись, художественное слово, хореография).

Внеклассная музыкально-воспитательная работа велась очень широко. Подчеркивалась значимость всего комплекса художественных образов. Видов кружковой художественной самодеятельности, было много. Это: а) кружки художественного слова, хоровые, театральные, литературные, хореографические; б) вокальные ансамбли; в) оркестры духовые и народных инструментов; г) изокружки, изостудии; д) кружки обучения на фортепиано, скрипке, народных инструментах; е) клубы. «В таких клубах наряду с лекциями профессоров практикуются и небольшие доклады учащихся об изучаемых произведениях, писателях, художниках, композиторах, что <...> вызывает живой интерес учащихся и стимулирует их на самостоятельную работу в области изучения произведений искусства (по радио, в музеях) и их творцов» [234, Л. 3]. Именно этот феномен небывалой вовлеченности школьников в кружковую работу зафиксировала в стихотворении «Болтунья» (1934 г.) Агния Барто [23]:

Драмкружок, кружок по фото,

Хоркружок – мне петь охота,

За кружок по рисованью

Тожe все голосовали....

Подмечена важная черта: взрослые разделили искусства на виды, но ребенок, в силу психологических и возрастных особенностей, готов заниматься всем и сразу. Именно об этом, но уже с точки зрения педагога, писала В. Н. Шацкая: «Такая кружковая работа может быть главным удовлетворением эстетических потребностей, но <...> для того, чтобы художественное воспитание осуществлялось как можно разностороннее, надо думать и о таких его формах, которые вводили бы в мир многих искусств, а не только того, в области которого занимается тот или иной ребенок» [233, Л. 7]. Организация внеклассной и внешкольной работы распространялась не только на время учебы, но и на каникулярное время. Так, план проведения зимних каникул 1934 г. (г. Владимир)

содержит перечень направлений, призванных организовать «действительно художественно-культурный отдых» [217, Л. 16]: посещение кино и гортеатра; организацию художественно-музыкальных вечеров в школе (вечера талантов) и работы кружков, массовых игр и прогулок по городу.

Обратимся к свидетельству очевидца событий тех лет. А. А. Зиновьев, писатель и философ, в мемуарах подробно рассказывает о занятиях и увлечениях, связанных с искусством. Его «приобщение к культуре» происходило в одной из лучших школ Москвы, где для школьников организовывались экскурсии, коллективные походы в музеи, кино и театры, проводились концерты художественной самодеятельности, где работали кружки – драматический, музыкальный и рисования. За художественное оформление (лозунги, плакаты, стенды с композициями фотографий и вырезок из журналов и газет, приуроченные к важным датам) отвечал учитель, студент училища. Кроме того, велись уроки рисования и музыки. «Учитель, заметив, что у меня не было ни голоса, ни слуха, но что я что-то постоянно рисовал, предложил мне „рисовать музыку“, т. е. изображать в рисунках то, как я воспринимал музыку. Я целый учебный год усердно занимался этим. Учитель коллекционировал мои рисунки и рассказывал нам непонятные вещи о соотношении звуковых и зрительных образов» [79, с. 47], – вспоминал ученый.

К 1930-м гг. относятся упоминания о сочинениях профессиональных композиторов, предназначенных специально для детей. Самым известным опусом была, несомненно, симфоническая сказка С. С. Прокофьева «Петя и волк» (1936), созданная специально для постановки в Центральном детском театре Н. И. Сац. Симфоническую сказку можно считать одним из удачных примеров решения педагогической и художественной задачи и одновременно – как пример синтеза искусств с усиленным эффектом воздействия на маленького слушателя и зрителя, когда между словом и музыкой возникает «художественная гармония» [166, с. 323].

Обращает на себя внимание тот факт, что в 1930-е гг. возможности взаимосвязи искусств использовались ограниченно: репродукции картин как

наглядное средство на уроке пения зачастую рассматривались исключительно как иллюстративный и/или наглядный материал, пригодный для пропагандистской работы и патриотического воспитания. В частности, давались рекомендации брать живые и яркие примеры из художественных произведений, чтобы «глубже довести до сознания слушателя то или иное теоретическое положение», а то и просто внедрить «все виды наглядных пособий, от простой карты до кинофильмы, до театральной постановки» [19]. Иными словами, поставленная цель была важнее и не учитывала весь спектр образного воздействия, весь потенциал, которым обладало искусство. Т. И. Ильина, осуществляя периодизацию взаимодействия искусств в отечественном художественном образовании XX века, указывает, что «в 1930–1950-е годы отдельные исследователи (М. Д. Сосницкая, В. Н. Шацкая) разрабатывали методики творческого развития учащихся средствами музыки, литературы, живописи, а позднее и театра. Однако для большинства исследователей этого периода комплекс искусств представлялся как механическое соединение искусств для создания наглядного образа в учебном процессе» [81]. Отметим, что исследования и эксперименты в области художественного (эстетического) воспитания, которые позволили в будущем реализовывать в школе новые подходы, велись учеными и педагогами-практиками начиная с 1930-х годов. В этот период исследовательская работа, которая получала дальнейшую апробацию, направлялась и регулировалась Центральным Домом художественного обслуживания детей (с 1929 г., через два года переименованного в Центральный дом художественного воспитания детей Наркомпроса РСФСР). Одна линия экспериментов проводилась на базе общеобразовательных школ, где изучалось и разрабатывалось новое содержание раздела «Слушание музыки» (В. Н. Шацкая и Н. Л. Гродзенская). В результате был определен объем знаний и навыков, которые школьники усваивали и которыми овладевали на уроках. В дальнейшем программы дополнялись и менялись, но основу урока составляли три раздела: хоровое пение, слушание музыки и музыкальная грамота. Новые учебники, издававшиеся регулярно, были структурированы и также содержали соответствующие разделы и «подсказки»:

«Слушай музыку» и «Учи песню по нотам»; предлагали к изучению темы по музыкальной грамоте – «Длительности нот», «Лад», «Тоника» и т. д.

Начиная с 1935 г. в ЦДХВД, группой ученых (М. А. Вырыпаева, Е. И. Ярошенко, консультант – Б. М. Теплов) под руководством заведующей музыкальным сектором К. В. Головской велась экспериментальная работа по творчеству. Вторая линия исследований была направлена на изучение связей творчества с обучением. В частности, решалась проблема корреляции между творческой деятельностью детей разного возраста и усвоением ими знаний и навыков в процессе систематического педагогического воздействия. Исследователи уделяли внимание нескольким разделам: пению, движению под музыку, слушанию, музыкальной грамоте и творчеству. Новым направлением школьной педагогики с 1932 года стало требование «систематичности и последовательности обучения и точно очерченного круга знаний», – подчеркивала М. А. Румер. [163]. До войны удалось провести конкурс песен, сочиненных на стихи М. Ю. Лермонтова. В нем участвовало 262 школьника от 8 до 16 лет. «Интересно отметить, что на стихи „Сосна“ и „Белеет парус одинокий“ было написано 40 песен, 17 участникам была присуждена первая премия, а 2 – вторая» [163]. Масштабное, как и практиковалось в то время, мероприятие продемонстрировало высокий творческий потенциал участников. В исследовательской и экспериментальной деятельности, охватывающей возможности художественного воспитания в целом, был наиболее ярко реализован знаниевый и эстетико-воспитательный потенциал взаимосвязи искусств.

В годы Великой Отечественной войны уроки пения проводились по 1 часу в неделю и только в начальных классах, причем, как правило, педагогом, который не имел специального (музыкального) образования. Архивные документы подтверждают, что школам не хватало квалифицированных учителей пения (Музо), особенно в старших классах [218, Л. 77]. Тем не менее, благодаря урокам пения и участию детей в школьных хорах, стали возможны концерты и выступления школьных хоровых коллективов. «Значительное развитие в годы

войны музыкально-исполнительской деятельности было обусловлено, во-первых, расширением внеурочных форм работы в связи с сокращением в учебном плане часов на уроки музыки, во-вторых, стремлением школьников принять участие в социально значимой работе, различных культурно-массовых мероприятиях, оказать посильную помощь обществу в трудный период его жизни» [140].

Сразу после коренного перелома в ходе Великой Отечественной войны, в 1943 году, начала функционировать Академия педагогических наук, созданная как комплексное научно-исследовательское учреждение в области педагогики. Кроме академиков и профессуры, действительными членами АПН РСФСР стали писатели-просветители. Среди них выделялись две «знаковые фигуры»: Н. В. Чехов – представитель общественно-педагогического движения, присутствие которого расценивалось как символ связи двух поколений учительства – дореволюционного и советского, и А. Н. Толстой – писатель, автор классических произведений, книг для детей, публицистических очерков, созданных в годы войны. Безусловно, избрание писателя «должно было символизировать широкий междисциплинарный дискурс Академии» [75, с. 224]. Создание АПН РСФСР можно представить как «крупномасштабный культурно-просветительский проект, главной задачей которого являлось создание самой лучшей в мире системы общего образования» [37]. Тогда же ЦДХВД (с 1946 г. – НИИ художественного воспитания) был передан Академии педагогических наук РСФСР и стал научно-исследовательской базой Института теории и истории педагогики. С целью внедрения в практику новых подходов, НИИ с 1948 г. инициировал проведение ежегодных «Педагогических чтений» по проблемам художественного (а позднее эстетического) воспитания. Как отмечается в исследовании Л. А. Степановой, такая форма распространения творческих наработок учителей была «основательной и зачастую единственной в послевоенные годы школой передового педагогического опыта» [170]. Развернулась работа «по выработке организационных и содержательных основ интеграции урочной и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности» [68, с. 155], которая велась с 1943 г. В. Н. Шацкой. Мы можем с уверенностью говорить о том, что интеграция урочной и

внеурочной деятельности осуществлялась с опорой на межпредметные связи, поскольку соратниками Валентины Николаевны «были учителя литературы М. Д. Сосницкая, З. Н. Кулакова (школа № 201 г. Москвы), В. С. Новоселова (школа № 223 г. Москвы), И. В. Гудков (средняя школа г. Тушина Московской области)» [68, с. 155]. **Формами** музыкально-эстетического воспитания, которые во многом продолжали традиции как «Исторических концертов» Московской консерватории, так и Первой опытной станции Наркомпроса, были лекции-концерты, концерты-беседы, семинары, слушательские конференции. В. Н. Шацкая отмечала, что **задачи** эстетического воспитания школьников решались как на уроках пения, так и в рамках внеклассной хоровой работы. Только были они в этом случае «гораздо шире и сложнее», а результаты могли иметь «не только учебно-воспитательное, но и общественно-полезное значение как для школы в целом, так и за ее пределами» [237, Л. 1]. Сама В. Н. Шацкая, находясь во время эвакуации в Саратове, возобновила «концертный проект», который позднее «был подхвачен Д. Б. Кабалевским, музыковедами Московской государственной филармонии С. В. Виноградовой, Ж. Г. Дозорцевой и др.» [43]. Безусловно, примененная В. Н. Шацкой **форма** филармонических лекций-концертов была во многом обращена к эстетико-воспитательному и образовательному потенциалу взаимосвязи искусств – музыки, литературы, живописи. Библиотека-передвижка, выставки, беседы со слушателями во время антракта стали обязательными дополнениями к концертам. «В каждом вступительном слове решаются три задачи: 1) художественная, делающая восприятие музыки более интенсивным и помогающая в сильном осознании музыкальных восприятий; 2) познавательная, дающая слушателям некоторые новые понятия и представления, вытекающие из данной темы и программы; 3) воспитательная, использующая художественные образы в их воздействии, как воспитательный фактор» [193, с. 35]. Что касается музыки, то принципиально важной была «доминанта „живого исполнения“ и обязательная аналитическая проработка слушаемых произведений» [68]. Показательно, что сначала концерты проводили профессионалы – вокалисты и инструменталисты Московской и

Саратовской консерваторий, а впоследствии был создан детский хор. В. Н. Шацкая сделала подробные и обстоятельные рекомендации по организации концертов для детей [236, Л. 15–17; 20; 24–25]. Для военного времени **форма** концерта была самой естественной, доступной и реализующей воспитательный потенциал. Концерты, как правило, составлялись из отдельных номеров и включали исполнителей с классическим и современным репертуаром: чтецов (мастеров художественного слова), вокалистов, солистов-инструменталистов (народные, духовые инструменты), артистов балета (цирка, эстрады). Солисты выступали в сопровождении концертмейстеров, ансамблей и оркестров. Нередко выступления дополнялись музыкальными и литературно-драматическими композициями. Номера чередовались не только по принципу контраста, но и «от простого к сложному», от постепенного нарастания – к кульминации. Умелая последовательность номеров, когда учитывались даже тональности исполняемых произведений, преодолевали раздробленность и производили впечатление цельности, слушались «на одном дыхании».

После войны классы, составленные из учеников разного возраста, разного уровня, иногда из второгодников, в военное время не освоивших программу, являлись классами особыми. В министерстве просвещения были проведены совещания, в школьной среде заговорили об индивидуальном подходе, а в педагогику стали проникать идеи уважительного отношения к внутреннему миру ребенка и осознанию, что познание есть процесс творческий. Архивные документы свидетельствуют, что усилия учителей были направлены на организацию внеклассной воспитательной работы. Они читали учащимся художественную литературу и газеты (как отмечается в документе, «Пионерская правда» по стилю особенно близка ребятам), проводили беседы. Вся внеклассная работа была четко спланирована: в понедельник работала библиотека и кружок пения, в среду организовано проводился выход в кино (названы картины «Дума про казака Голоту», «Поединок», «Огни на реке», «Мужество», «Сельская учительница», «Джюльбарс»), в четверг ребята занимались в кружке «Умелые руки», а пятница была «пионерским днем» [210, Л. 11–12]. В школе было

проведено 8 утренников, поставлено 2 концерта для родителей, выпущено 7 школьных стенгазет, в классах работали библиотеки-передвижки, а в зимние каникулы школьники сходили в театр на спектакль «Королевство кривых зеркал» [210, Л. 12]. Трудное послевоенное время выявило проблему, связанную с отдельным обучением мальчиков и девочек (1943–1954 гг.). Далеко не во всех случаях потенциала взаимосвязи искусств хватало, чтобы объединить классы женской и мужской школы. В Докладной записке об итогах проверки в школах Ленинграда (1951 г.), в частности, говорилось о проведении совместных танцевальных и литературных вечеров, походах в театр, в кино, на каток. В других случаях общение носило «весьма узкий характер, ограничиваясь лишь организацией совместных кружков: драматического, хорового, танцев, проведения вечеров отдыха (175, 243, 11, 316 школы)» [66]. Разовые мероприятия (например, совместный новогодний вечер) характеризовались как полностью неудачные: «Мальчики стоят у одной стены, девочки – у другой. Девочки начинают танцевать, мальчики продолжают стоять. <...> Если один кто-нибудь пригласит девочку поиграть, со стороны мальчиков сыплются обидные реплики» [66, Л. 16]. В. Н. Шацкая, понимая проблему, напрямую связывала ее с недостатками отдельного обучения, с нерешенным вопросом по хоровому воспитанию в мужских школах. В ряде городов, где созданы хоры старших классов, они «украшают жизнь школ, и педагогические коллективы таких школ отмечают воспитывающее значение этих хоров» [233, Л. 16]. Заметим, что реализация потенциала взаимосвязи искусств в таком контексте вовсе не теряется: музыка и литература, соединяясь вместе, оказывают эстетическое и воспитательное влияние на школьников, приобщают к искусству хорового пения.

Успешным начинанием конца 1940-х гг., громко заявившим о себе в 1950-х гг., стало создание детского радиовещания, у истоков которого стояла В. Н. Шацкая. Радиопередачи стали профессиональными, ориентированными на детскую аудиторию и транслировались иногда на уроках пения, обсуждались после занятий [68, с. 156].

В своей статье «Детское музыкальное радиовещание» [235, Л. 1–8; 11] В. Н. Шацкая, в частности, называет самые разные передачи (монтажи русских опер, разного рода музыкальные загадки, шарады, радиожурналы, тематические передачи музыкальной направленности, концерты хоров, ансамблей и оркестров, встречи с композиторами, беседы о музыке). «Педагог-музыкант, будучи в курсе детских музыкальных радиопередач, пропагандируя их среди учащихся и руководя их радиослушанием, способствует расширению их музыкального кругозора и развитию их вкуса, порой он использует радио и в своей учебной классной работе» [235, Л. 2], – обозначает роль учителя В. Н. Шацкая. Такие шаги были предприняты не случайно. Здесь особо следует подчеркнуть, что музыкальное развитие учащихся часто серьезно отставало от общего уровня. Объяснить подобное несоответствие можно многими причинами, в том числе и сложившимися представлениями о «важных» и «неважных» предметах. Иерархия школьных предметов существовала всегда. Так, в средней школе 1955–1956 учебного года приоритетными, как мы бы сказали сейчас, были уроки русского языка и литературы (2788 час.), математики (1980 час.), истории, иностранного языка и физической культуры (660 час.). Уроки пения проводились с I по VI классы и за все годы обучения насчитывали 198 час. [122, с. 308]. Получается, что объем учебного времени, затраченного на изучение русского языка и литературы, был в 14 раз больше, математики – в 10 раз, а истории, иностранного языка и физической культуры – в 3 раза больше, чем отводилось урокам пения. При этом вряд ли кто-то из составителей программ сомневался в положительном влиянии музыкальных занятий на личность ребенка.

Занимательную и одновременно поучительную историю рассказали создатели мультфильма «Остров ошибок» (1955 г.). В трудной ситуации оказался его герой Коля Сорокин, не сумевший выполнить задание по арифметике и уплывший с полученными «двойками» на остров, где обитали персонажи из нерешенных им задач. Не только вернуться домой, но и выполнить задание без ошибок нерадивому ученику помогли единственная «пятерка» по пению и «научные знания». Истолковать историю Коли Сорокина можно и так: если в

школе нет деления на главные и второстепенные предметы, а есть их связь, то развитие школьника идет гармонично. «Есть еще и другие стороны связи художественного воспитания с умственным – это подведение учащихся к пониманию значения того или иного искусства как средства познания окружающей действительности, как средства общения между людьми на почве общих переживаний» [233, Л. 4], – справедливо отмечает В. Н. Шацкая, заглядывая на много десятилетий вперед. М. С. Красильникова в статье «Тенденции освоения музыкальной классики в исторической ретроспективе», отмечая «„разведение“ уровней общего и музыкального развития детей», усматривает в этом явлении возможности «для поиска новых, более эффективных методов и приемов», а также «действенный импульс развития» [102].

Цель общего музыкального образования в рассматриваемый период становится стабильной, удерживается на протяжении длительного времени: это содействие всестороннему развитию и воспитанию личности будущих строителей коммунизма. **Цель художественного воспитания** в общей системе воспитания и образования формулировалась так: содействовать развитию творческой личности ребенка средствами искусства. В 1961 году, на XXII съезде КПСС, была принята Программа, в которой **цель** определялась как формирование всесторонне развитой личности с высоким художественным вкусом. Художественное воспитание «вбирало» в себя все многообразие школьных и внешкольных занятий: рисование, пение, литературу, игру на сцене. Детское художественное творчество и детское художественное исполнительство рассматривалось как метод художественного воспитания. Художественное воспитание «осуществляется в советской школе как всеобщее и обязательное на уроках пения, рисования, объяснительного и литературного чтения» – отмечала В. Н. Шацкая [237, Л. 1]. Не случайно эти дисциплины объединяло **содержание** программ. Так, все они включали произведения народного творчества: сказки, былины, песни, образцы народного изобразительного искусства. «Объем и система знаний, навыков и умений, предусмотренных этими программами, обеспечивает всем учащимся возможность элементарного овладения

выразительными средствами трех искусств» [237, Л. 2], – делает важный вывод В. Н. Шацкая. В Таблице 4 представлены примеры межпредметных связей.

Таблица 4 – Примеры межпредметных связей

Предметная область	Примеры связи с содержанием других предметов
Русский язык: грамматика, орфография, пунктуация; в 1–3 классах – объяснительное чтение и сведения по истории [121].	Пение упражнений на гласные «о», «е». Округление звуков «и», «а», «е». Пение «и» приближенно к звуку «ы», «а» – к «о», «е» – к «е». Работа с текстом: его чтение, выделение ключевых и кульминационных в смысловом отношении слов.
Литературное чтение: приемы разбора произведений, навыки культуры речи.	Вступительное слово педагога, разбор произведения. Яркая, увлекательная, эмоциональная форма объяснения. Беседа с детьми с целью осмысления и определения словами характера музыки, средств выразительности, формы произведения, его структуры.
История литературы.	
Рисование: с натуры, по памяти, по представлению; развитие зрительного восприятия, умения различать форму, окраску предметов, их положение в пространстве; использование полученных навыков и умений на занятиях по другим учебным предметам и в общественно-полезной работе; развитие у учащихся творческих способностей, воспитание художественного вкуса.	Для понимания временной природы музыки Н. Л. Гродзенская обращалась к изобразительному искусству: «...здесь наблюдается процесс, движение, все изменения, в нем происходящие. Этим определяются и трудности наблюдения» [56].
История: краткий курс истории СССР в хронологическом порядке, начиная с древнерусского государства.	«Крайне важно раскрыть учащимся обусловленность этой формы потребностью композитора отразить в музыке сложные процессы общественной жизни, <...> борьбу народных масс, развитие человеческих характеров» [192, с. 106–107].

Так в определении содержания обучения находит выражение объективная сторона межпредметных связей (что, как правило, учитывается при разработке

учебных планов, программ учебных предметов, составлении учебников и методических пособий). Субъективную сторону межпредметных связей на уроке осуществлял учитель, а во внеурочной работе – кружковод [219, Л. 2; 219, Л. 2; 239, Л. 11]. Потенциал взаимосвязи искусств во многом способствовал поддержанию самого факта существования уроков пения (музыки) в школе, так как невербальные средства музыкальной выразительности не позволяли напрямую осуществлять идеологическое воспитание.

Если говорить о **цели музыкального образования в школе**, то она удерживалась и сохранялась в течение всего периода 1931–1965 гг. Н. Л. Гродзенская, чья книга «Школьники слушают музыку» (1969) традиционно воспринимается как **итог развития советского общего музыкального образования в период 1931–1965 гг.**, отмечает сразу три компонента, которые очень близки программе 1932 года. Их можно рассматривать и как конкретную триединую цель, и как **задачи**: «Во-первых, научить детей понимать и любить музыку, во-вторых, воспитать у них художественный вкус, научить ценить подлинно художественные произведения и, в-третьих, развить музыкальные способности детей» [59, с. 3]. Обратим внимание на то, что Н. Л. Гродзенская пользуется широким термином «художественный», что указывает на возможности реализации потенциала взаимосвязи искусств.

Содержание музыкального образования в рассматриваемый период характеризовалось как «знания о содержании музыки, о разнообразии этого содержания, о наиболее распространенных ее жанрах, о выразительных средствах» [59, с. 9]. Взаимосвязь искусств в большинстве учебных пособий по пению ограничивалось прямыми межпредметными связями. Например, в учебном пособии «Родная песня» для 1 класса со второй четверти начинают появляться вопросы и задания, связывающие чтение (литературу) и пение: вопросы «что можно записать на этих листках?» (на листке в косую линейку – слова, а на листе с нотным станом – ноты); маленькие тексты, мотивирующие детей к работе над песнями. Связи с изобразительным искусством носят иллюстративный характер: «Узнай песню по картинке» и пр. Связи с хореографией в связи с отсутствием

таковой в школьном учебном плане выносятся за рамки урока: «На перемене пойте песню «Во поле береза стояла» в хороводе [20].

Методические материалы этого периода ясно демонстрируют, что **урок** пения как **основная форма** организации музыкально-образовательного процесса, строился по той же структуре, что и все другие уроки, предполагал освоение знаний (например, в 1 классе – нотный стан, скрипичный ключ, ноты первой октавы, длительности четвертные и половинные), умений и навыков (на картинках показано, как стоять во время пения, как открывать рот и пр.), проверку результатов работы (угадать по ритму, какую песню простучал учитель; узнать по ритмической записи песню и пр.). Преобладали общедидактические **методы** репродуктивного характера: рассказ-объяснение (далее – школьная лекция), демонстрация, упражнение. Но можно увидеть и методы, пробуждающие творческую деятельность: элементы драматизации (укачивать куклу при пении колыбельной), приемы, пробуждающие оценивающую деятельность: «Какую песню ты любишь больше всех? Научись хорошо петь ее» [20, с. 43]. Продолжал также использоваться экскурсионный метод (в основном посещение концертов), который относился скорее к внеклассной работе по музыкальному образованию в школе.

Решению задач методического оснащения уроков музыки в немалой степени способствовали исследования, осуществляемые еще в 1940-е годы. Продолжали начатое в 1–4 классах московской школы № 9 педагоги В. А. Дышлевская и Л. С. Лебедева. Полученные результаты убедили: уроки пения можно вести и в 5–6 классах, хотя учебный план, вплоть до 1956 г., подобного не предусматривал. Таким образом, круг вопросов, решаемых учеными, включал разработку нового содержания раздела «Слушание музыки» на уроке пения (музыки); определение объема знаний и навыков в процессе систематического педагогического воздействия для разных возрастных групп учащихся; изучение видов деятельности: теоретико-аналитической, исполнительской, художественно-творческой; изучение организационных и содержательных основ интеграции урочной и внеурочной деятельности.

Вторую половину 1950-х – начало 1960-х годов можно считать началом серьезных подвижек в деле формирования теории музыкального воспитания.

В. А. Багадуров [16], А. В. Бандина [21], Д. Л. Локшин [80] обратились к решению проблем обучения хоровому пению. Часто выпуск учебника сопровождался методическими рекомендациями. Так, в методических указаниях к учебнику пения для 7 класса Н. В. Калмановской и Д. Л. Локшина [92, с. 5] особо подчеркивается важность **задачи** формирования вокальной культуры учащихся, их умения анализировать музыкальные произведения (из числа несложных для самостоятельного разбора). Предлагается также знакомство с творчеством отдельных композиторов (раздел урока «музыкальная литература»). Для прослушивания рекомендуется использовать проигрыватель и патефонные пластинки и – что остается актуальным – не перегружать семиклассников домашними заданиями.

К. В. Головская, Т. Л. Беркман [27; 28] изучали вопросы музыкального исполнительства и музыкального творчества (сочинение детьми собственных вокальных и инструментальных произведений).

Один из ярких примеров **метода** «синтетического воплощения идеи» – постановка сказки С. Я. Маршака «12 месяцев» средствами театрального, музыкального и танцевального искусства (работа над сказкой началась еще во время войны). В постановке приняли участие студии – изобразительных искусств, театральная и хореографическая, хор, оркестр и художественно-оформительская бригада. Музыка композитора М. Р. Раухвергера, «лирическая, местами острая и насыщенная», помогала вскрыть подтекст, отображала явления природы и давала их характеристику. Т. Л. Беркман делает важный вывод: велика сила воздействия искусства на творческое развитие ребенка, но «это воздействие больше, когда не одно, а несколько искусств оказываются в сфере его внимания, как участника творческого исполнительского процесса» [26, с. 92].

М. А. Румер, как видный теоретик музыкального образования, вела работу по созданию целостной методики музыкального воспитания и обучения в школе [48; 127].

Как правило, авторы пособий и учебников опирались на опыт работы, в том числе и экспериментальный, в столичных школах: А. В. Бандина – школа № 110, В. А. Дышлевская и К. В. Головская – школа № 19, Н. В. Калмановская – школа № 128, Н. Л. Гродзенская [57; 58] и В. Н. Шацкая [196; 199] – школы № 201 и № 203.

В контексте работы представляется необходимым обратиться к экспериментальным программам для 5 и 6 классов [240, Л. 1–8]. «Здесь проверялась доступность целого ряда произведений классики и советских композиторов, как для слушания, так и для хорового пения, не включенных ранее в учебную программу» [238, Л. 1], – пишет В. Н. Шацкая. «С первого класса Н. Л. Гродзенская прививала учащимся слуховые и певческие навыки не только на разучиваемых песнях, но и в процессе пения тем из больших произведений классики и советских композиторов, развивая у своих воспитанников высокое, легкое, напевное звучание. В V–VI классах этот коллектив отличался широким диапазоном, высокой позицией звучания. Знаменательно то, что группа мальчиков дискантов (6 человек), певших чисто, звонко в V–VI классе, сохранили это звучание и в VII классе», – так характеризует работу коллеги В. Н. Шацкая.

Анализ экспериментальных программ позволил сделать следующие выводы:

1. В программах дается обширный, на выбор, материал для хорового пения на 2–3 голоса, включающий советскую песенную классику (В. Мурадели «Гимн Москве», Д. Шостакович «Родина слышит» и др.), революционные песни («Замучен тяжелой неволей», «Варшавянка» и др.), песни народов СССР (украинская – «Ой, чия цэ хатынка», грузинская – «Светлячок», армянская – «Певец» и т.д.), песни стран народной демократии (болгарская – «Эхо», польская – «Кукушка», чешская – «Попляши-ка» и т.д.), русские народные («Ах вы, сени, мои сени», «Во сыром бору тропина», «Родина», «Как пойду я на быструю речку» и др.), а также хоры русских композиторов, в том числе из опер (В. Калинников «Жаворонок», М. П. Мусоргский «Плывет лебедушка» – хор из оперы

«Хованщина», Н. А. Римский-Корсаков «Пташка-ласточка» – хор из оперы «Пан-воевода» и др.).

2. Программы построены по тематическому принципу (например, «Отражение в музыке образов природы и сказки», «Эпос и героика в музыке»).

3. Программы включают следующие разделы:

- вокально-хоровые навыки;
- музыкальная грамота;
- ознакомление с музыкальной литературой (в раздел включен материал для слушания «на выбор»).

4. Разные разделы урока объединяет содержание музыкального материала. Например, рассмотрение темы о народной песне включает как жанровую классификацию (обрядовые, трудовые, игровые, плясовые, исторические) с приведенными примерами, так и объединение по ранее примененному принципу (русские народные песни, песни народов СССР, стран народной демократии). Для обобщения и выяснения понятия используется песенный и инструментальный материал с 1 по 5 класс включительно. В 5 классе (тема «Эпос и героика в музыке») предлагается для прослушивания песня В. Белого «Орленок», которая в 6 классе включена в материал для хорового пения. В разделе «Музыкальная грамота» рекомендуется петь по нотам разучиваемые песни.

5. Программы построены таким образом, что позволяют использовать элементы взаимосвязи искусств при обращении к стихам и текстам песен, к их разбору.

6. Содержательный раздел программы включает разные виды музыкальной деятельности, что позволяет учителю выстраивать урок как сюжетный.

Программы можно считать серьезным достижением в области методических разработок, вплотную подводящих к использованию новых подходов в общем музыкальном образовании, преодолевающих противоречия между стремлением к целостности урока музыки и разделением его на основные

виды деятельности со своими собственными задачами, требованиями к учащимся и репертуаром [9, с. 8].

Таким образом, развитие музыкального образования во многом определялось и направлялось разработкой новых методических пособий, учебников и программ. Только в начале 1960-х гг. разными издательствами были выпущены статьи, методические разработки и рекомендации для учителей пения и руководителей кружков по музыкально-эстетическому и художественному воспитанию [46; 89; 160; 161; 138; 202].

На практике, в школе, чаще всего взаимосвязь искусств осуществлялась благодаря межпредметным связям художественно-эстетического (гуманитарного) цикла. В младших классах использовалась взаимосвязь элементов ритмики и пения в форме игры [20]:

НА ЛУГУ ЗЕЛЕНОМ

(Игровая)

На лугу зеленом,

Над ручьем студеным –

Новый дом,

Семь окон в нем.

Только утром солнце

Глянет в те оконца –

На лугу

Семь ребят в кругу (да).

Они весело поют

И в ладоши звонко бьют.

А потом все вместе,

А потом все вместе

Сделают, наверно, – так!

Посмотрите на картинку: ребята только что спели – «сделают, наверно, так!» Они все подняли руки, как показала им Оля. А кто быстрее и лучше всех повторил движение Оли – тот пойдет в середину круга, придумает свое

движение и покажет его, когда все споют. Выучите песенку и играйте в эту игру на переменах.

И, если младшие школьники включались в деятельность, которая позволяла совмещать музыку, элементы пантомимы и литературный текст, то более старшие слушатели охотно приобщались к музыке возвышенного и героического, волевого и жизнерадостного характера, когда особенно «легко устанавливаются естественные связи с учебной работой по литературному чтению», – отмечала В. Н. Шацкая. Учащиеся старших классов «проявляют наибольший интерес к изучению русской музыкальной классики в исторической последовательности» [237, л. 9].

При этом голос рассматривается как универсальный инструмент, который «всегда с тобой». На уроках дети поют не только вокальную (песни, кантаты, арии и ансамбли из опер), но также инструментальную музыку (пьесы, темы квартетов, концертов и симфоний). В педагогической практике получает распространение метод вокализации тем, введенный Н. Л. Гродзенской. Метод решает сразу несколько задач [56]:

- обогащает музыкально-слуховой опыт учащихся;
- развивает музыкальное мышление;
- формирует вокально-хоровую культуру детей.

Часто к классическим мелодиям сочинялись тексты на русском языке. Так, тема II части Седьмой симфонии Л. ван Бетховена, представленная в учебнике по музыке 1982 г., называется «Павшие братья». Мы не случайно забегаем вперед. Автор учебника Ю. Б. Алиев пишет о «замечательной учительнице музыки Надежде Львовне Гродзенской» [7, с. 35] как о главном рассказчике, который поведал детям историю, связанную с событиями на Марсовом поле в Петрограде. Так экскурс в революционное прошлое переключается и связывается с историей создания песни и одновременно помогает запомнить тему Бетховена.

Приведем текст оставшегося неизвестным автору к теме второй части Седьмой симфонии Л. ван Бетховена [7, с. 33–34]:

Павшие братья, вечно вы с нами...

Пусть будет крепок долгий ваш сон.

Мимо могил идем мы рядами,

Крылья склоняя славных знамен.

Мы не изменим вашим заветам.

В мирной ли жизни, в грозный ли час

Неугасимым теплится светом

В сердце глубоко память о вас.

Нужно отметить, что в школах активно поддерживался и развивался интерес к так называемым «техническим» видам искусства. Так, в «Отчете о работе школ г. Владимира за 1952–1953 учебный год» говорится об использовании на уроках звуковых узкоплёночных киноаппаратов, благодаря чему учащиеся могли смотреть учебные фильмы по географии, конституции, математике, литературе и другим предметам, а кружки юных киномехаников окончили 150 школьников. Кроме того, продолжали развиваться и традиционные **формы**, связанные с «художественным творчеством»: создавались и выступали сводные хоровые коллективы школ №№ 2, 3, 17, 23, объединившие 100–150 мальчиков и девочек. В городе «имеются огромные возможности для реализации творческих способностей у учащихся», [214, Л. 94] – подчеркивается в документе.

К 1950-м гг. относится появление целой серии мультфильмов-опер на музыку русских композиторов, что полностью вписывается в концепцию просветительского проекта, призванного знакомить широкие слои трудящихся с великими достижениями отечественного оперного и балетного искусства.

Закономерно, что именно в 1950-е гг. в отдельных школах, в том числе и провинциальных, ставятся музыкальные спектакли. И, если в 1920-х гг. практиковалось концертное исполнение номеров из «взрослых» опер, то теперь наступил черед настоящих опер, специально сочиненных профессиональными композиторами для детей. На Урале Л. Б. Никольская, выпускница Ленинградской консерватории, за три десятилетия создала более десятка детских оперных спектаклей. Расцвет ее творчества пришелся на 1950–1960-е гг. В 1958 году в театральном коллективе Свердловского Дворца пионеров состоялась

премьеры оперы «Девушка-семиделушка». Спектакль оказался настолько удачным, что был записан на радио и тиражирован на грампластинках [71].

Учитель пения В. Н. Чепуров школы № 12 станции Чкаловская, «явившись на урок в солдатской гимнастерке, сыграл на скрипке и спел своим будущим ученикам детскую оперу „Гуси-лебеди“, и в работу оперного театра включилась вся школа» [68].

Так начался долгосрочный творческий проект. Школьники были готовы к ежедневным репетициям, настойчиво стремились овладеть искусством оперного пения. К изготовлению костюмов и декораций, организации гастролей активно подключились родители. Премьера оперы состоялась 30 декабря 1957 г., и ее успех был ошеломительным. Ребята до 20 раз в году выступали на телевидении, побывали с гастроями в разных городах страны и за рубежом. Театр «Гуси-лебеди», постоянно обновляя репертуар, просуществовал до 1980-х годов.

Гораздо больше можно увидеть примеров разовой постановки детских музыкальных спектаклей в школах, а также в Домах пионеров, Домах культуры. Так, в школах Брянской области (Шаровичский район и г. Клинцы) с 1959 года участниками оперной группы осуществлялись постановки детских опер, музыкальных сказок, оперетты и популярного и любимого у многих коллективов оперного спектакля «Гуси-лебеди» Ю. Л. Вейсберг [35].

Такая же работа велась в Муромской школе № 16 учителем литературы В. П. Рыбаковым. О своем участии в постановке оперы поведала автору исследования выпускница школы, в памяти которой, даже спустя 50 лет, это событие сохранилось как яркое и необычайно важное. «Из этого „внеурочного интереса“ выросло уважение к урокам пения (музыки)» – отмечается в статье «В. Н. Шацкая об интеграции урока музыки и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности» [68]. Также исследователи говорят о вовлечении учащихся «в музыкально-творческую деятельность, где они выступали не только в качестве исполнителей, но и сорежиссеров, художников-декораторов, костюмеров» [35].

Таким образом, **ведущей идеей (принципом) и одним из условий отбора содержания** и построения урока музыки в период 1931–1965 годов были межпредметные связи. Комплексность и проектная деятельность 1920-х годов, сменились жесткой дифференциацией методов работы и видов деятельности.

Новые программы по эстетическому воспитанию ставили перед школой иные цели и задачи. Всестороннее развитие и воспитание личности будущих строителей коммунизма как **цель** реализовывалась через постановку **задач**, предполагавших воспитание художественного вкуса, овладение знаниями и навыками, необходимыми для проявления себя в одном из видов искусств (музыка, живопись, художественное слово, хореография).

Можно отметить, что в период 1931–1965 гг. в школах особенно интенсивно шло овладение выразительными средствами трех искусств: музыки, литературы и изобразительного искусства. Кроме того, делался акцент на исторических событиях, связанных с героическим/революционным прошлым.

Взаимосвязь искусств чаще осуществлялась в форме иллюстрирования одного искусства другим. Театр и ритмика уже не были включены в учебный план в качестве обязательных дисциплин, что снизило потенциал взаимосвязи музыки и хореографии, музыки и театра в школе. Начиная с конца 1950-х годов стала характерной тенденция увлечения музыкальным театром в школе.

Важно, что по-прежнему признавалось воздействие всего комплекса художественных образов – В. Н. Шацкая использует выражение «область художественного воспитания», что подтверждает: ресурс взаимосвязи искусств был задействован.

В этом периоде, уже начиная с младшей школы, программы общего образования оформляются в виде самостоятельных **школьных предметов**. В то же время, художественное воспитание в школе периода 1931–1965 гг. – это не только урочная система, выделившая искусства в отдельные предметы. Можно с уверенностью говорить о взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности (кружки художественного направления, клубы и студии, лектории в Домах и Дворцах пионеров, детское радиовещание). В свою очередь, взаимосвязь искусств

– музыки, литературы, изобразительного искусства, кино – осуществлялась благодаря межпредметным связям между дисциплинами художественно-эстетического и, шире, гуманитарного цикла.

Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1931–1965 гг. представлена на Рисунке 2.

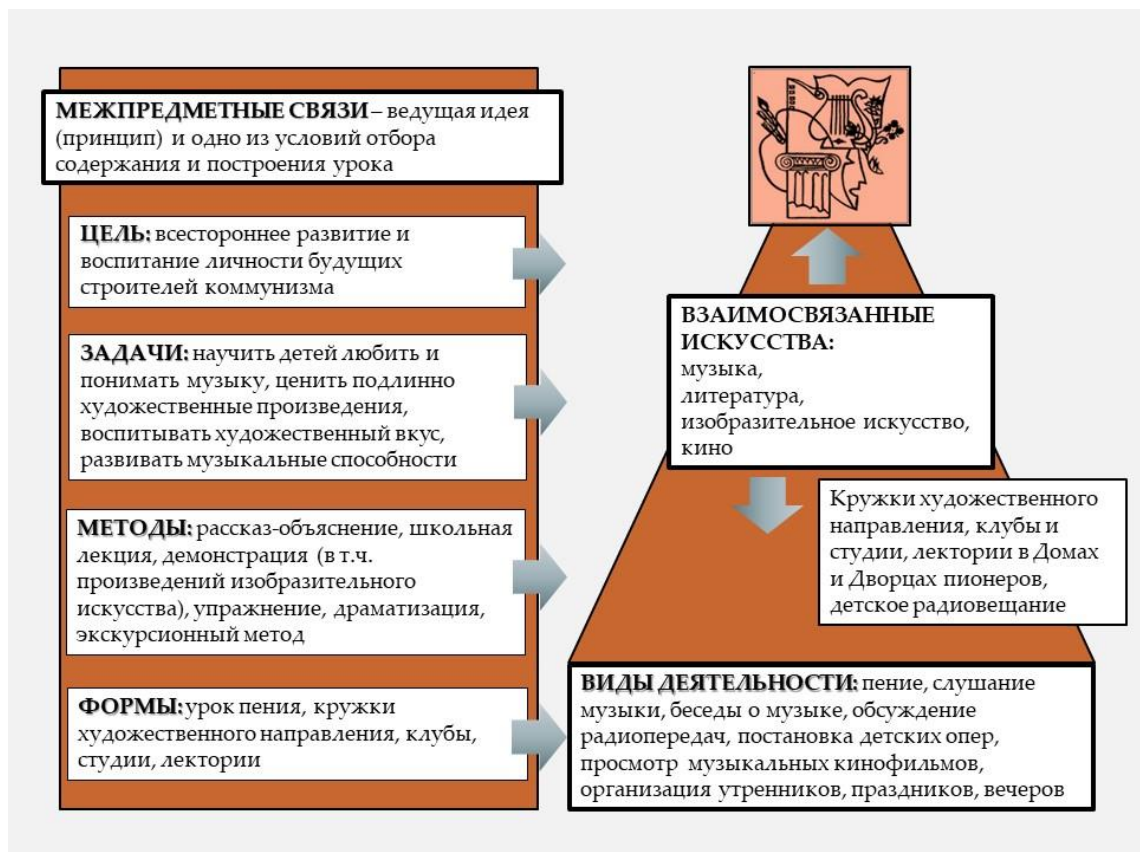


Рисунок 2 – Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1931–1965 гг.

2.3. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1965–1991 гг.

Третий реализации потенциала взаимосвязи искусств (1965–1991 гг.) является наиболее динамичным, он соотносится с серьезным реформированием школьного образования. Это были важные изменения:

- 1) произошло обновление содержания среднего образования;

- 2) развернулись научные исследования, результатом которых стал настоящий расцвет дидактики;
- 3) были созданы и апробированы новые программы по музыке, по предметам искусства.

Наметился определенный перелом в области эстетического воспитания детей, музыкальному воспитанию был дан зеленый свет. Наиболее результативным стал 1965 год – «пик» в работе Государственной комиссии по разработке содержания среднего образования. Такое реформирование потребовало участия всей культурной общественности – писателей, деятелей искусства, педагогического сообщества, включающего 30 академиков, более 100 профессоров и докторов наук, 60 учителей, научных сотрудников институтов АПН РСФСР, представителей Министерства просвещения РСФСР [37]. М. В. Богуславский отмечает, что формирование нового содержания было «главным достижением, кульминацией и итогом» [40] всей деятельности Академии педагогических наук.

И снова можно отметить неоднородность этого периода и выделить переходный этап, длившийся пять лет: с 1965 до 1970 года. Характеризовать его можно а) результативностью: содержание общего образования обновлено и приведено в соответствие с уровнем достижений педагогической науки; б) модернизацией: учебный план изменен, начальная школа переведена на трехлетний срок обучения; в) адаптивностью: обязательные учебные занятия сокращены, заменены факультативными и занятиями по выбору учащихся [156].

Особенно важно, что для общего музыкального образования 1965 год стал рубежным благодаря переходу к новой программе: предмет «Пение» с этого года стал называться «Музыка». С 1959 г. началось создание музыкально-педагогических факультетов в педагогических институтах (первый из них был открыт в МГПИ им. В. И. Ленина). В результате с середины 1960-х гг. в школы стали массово приходить учителя, специально подготовленные к преподаванию музыки в общеобразовательной школе, и это еще одно доказательство правомерности выделения 1965 года как нижней границы периода. Так, изучение

архивных материалов показало, что во Владимирской области вплоть до 1960-х годов учителей пения не хватало. Ситуация, начиная с конца 1950-х гг., начала меняться. Архивные документы свидетельствуют, что директора освобождали от уроков пения учителей, не имеющих в аттестатах/дипломах оценок по этому предмету [215, Л. 41; 52] и передавали нагрузку учителю с соответствующим образованием. К началу 1970-х годов потребности школ области в учителях специальности «Пение и музыка» удалось полностью возместить за счет местных учебных заведений – педагогического института и педучилища [226, Л. 35–36].

Педагогическая наука периода 1965–1991 гг. обогатилась теорией развивающего обучения (Л. В. Занков и др.). Активно разрабатывалось проблемное обучение (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.). Эти исследования способствовали развитию теории и методики музыкального образования в школе, а именно, включению в содержание общего музыкального образования материалов и дидактических средств, стимулирующих процессы обобщения, требующих системности художественного мышления.

Л. В. Занков называл в качестве ведущих две линии развития: отвлеченного мышления и анализирующего восприятия (наблюдения). Ученый, выстраивая свою концепцию, выдвинул новаторские принципы обучения, в том числе: обучение на высоком уровне трудности, обучение в быстром темпе, с опорой на теоретические знания, с непременным осознанием учащимися процесса познания (рефлексия, самоанализ). При этом имелась в виду целевая направленность на развитие чувств – эстетических, нравственных, интеллектуальных – и раскрытие духовных сил ребенка, на приобщение к подлинным ценностям культуры. А. М. Матюшкин писал о «методе проблемного обучения» [117], одним из главных результатов применения которого была интенсификация процесса обобщения способов действия, повышение уровня (степени) обобщенности в способах решения учебных заданий. Результаты научных поисков в данном направлении проецировались на такие обобщающие действия, как определение художественного стиля, жанра произведения. Этих образовательных результатов

можно было добиться лишь в опоре на интеграцию искусств, на закономерности художественного мышления в целом.

М. И. Махмутов рассматривал проблемное обучение как дидактическую систему. При этом дидактические характеристики проблемного урока возводились к «комплексности», «системности» урока [118]. Четыре уровня проблемного обучения – уровень обычной «несамостоятельной» активности, уровни полусамостоятельной, самостоятельной, творческой активности – ориентировали на обнаружение внутренних системных связей в изучаемых явлениях. Закономерности построения урока музыки вырабатывались в опоре на теорию проблемного обучения. Системность проявлялась, в частности, во взаимопроникновении различных видов деятельности на уроках музыки, а также в интеграции разных видов искусств, продуцирующей новые связи и результаты. Кроме того, сама технология проблемного обучения активно включалась в методические разработки по музыке, что тоже требовало нового, интегративного качества взаимосвязи искусств на уроке музыки.

В основу классификации методов обучения И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин положили возрастание степени познавательной активности учащихся. Методы подразделялись на репродуктивные и продуктивные. По возрастанию степени познавательной активности были выделены следующие методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский [110]. В методике преподавания музыки хорошо заметно влияние этой классификации: вводятся проблемные ситуации, предлагаются учебные задачи, соответствующие всем пяти методам обучения. Многие из них опираются на использование интеграции искусств.

Теория содержания образования также повлияла на методические поиски. В частности, Э. Б. Абдуллин предложил классификацию содержания музыкального образования [2], осуществленную в опоре на классификацию И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина: музыкальный материал, знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности.

Идея о включении в структуру содержания образования личностного опыта была высказана И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным и В. В. Краевским. Опыт развивается как субъективная реальность, принадлежащая ученику, детерминированная не учебными задачами как таковыми, а взглядами, убеждениями, всем контекстом жизненных ситуаций, событий и даже проблем. При этом формирование опыта творческой деятельности во многом основывалось на связи музыки с другими видами искусства, что закономерно повлекло за собой включение в методику новых видов музыкально-художественной деятельности, таких как «акустический аккомпанемент», жестовая (пластическая) и двигательная наглядность, свободное дирижирование и др.

Авторами еще одной системы развивающего обучения стали видные ученые-психологи Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов. Основная идея, на которой строилось обучение, состояла в ведущей роли теоретического обобщения и далее, с применением метода дедукции, обращением к конкретному предметному обучению. Ориентация на теорию развивающего обучения в теории и методике музыкального образования 1970-х годов потребовала формирования нового типа учебных заданий, новых принципов построения урока (урок музыки – это урок искусства, и построен он должен быть по законам искусства; разрабатывалось понятие «драматургия урока»).

Дидактические поиски в данном направлении потребовали новых качеств интеллектуальной, творческой деятельности на уроке музыки, апеллировали к взаимосвязи искусств и повысили требования к ученикам и к учителю музыки. В Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР 1977 г. «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» указано на необходимость преподавания музыки с первого класса именно учителями-специалистами.

Вторая значимая линия, ярко проявившаяся в отечественной педагогике и повлиявшая на процесс реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании, связана с зарождением и развитием педагогики сотрудничества. Педагогика сотрудничества как рефлекслируемое педагогическое

движение сформировалась в 1980-е годы, но практическая деятельность и отработка новаторских идей началась значительно раньше.

Выделилась целая плеяда ученых-практиков: Ш. А. Амонашвили (в 1960–1970-х гг. возглавил эксперимент в школах Грузии, основал педагогическое направление под названием «Гуманно-личностный подход к детям в образовательном процессе»); В. Ф. Шаталов (с 1956 г. вел экспериментальную работу, работал учителем школы № 5 Донецка, создал дидактическую концепцию с прописанным в ней алгоритмом учебной деятельности); С. Н. Лысенкова (учитель школы № 587 Москвы, сформулировала основные положения методики опережающего обучения), И. П. Волков (учитель школы № 2 Реутово Московской области, предложил механизм реализации творческих способностей школьников, обозначил возможности педагогического руководства процессом развития); В. А. Караковский (директор школы № 825 Москвы, создал методику коллективной творческой деятельности); М. П. Щетинин (с середины 1970-х гг. работал в Яснозоренской школе Белгородской области, сформулировал и развил идею создания школы-комплекса, уделял особое внимание музыке, пению и хореографии, с 1979 года руководил программой «Школа – XXI век»); Е. Н. Ильин (учитель-методист школы № 307 Ленинграда, в 1960–1970-х гг. разработал концепцию преподавания литературы на основе педагогического общения). Педагоги-новаторы ориентировались на личностные качества воспитанников, выделяя направленность их ценностных ориентаций, планы и установки, мотивацию к деятельности, апеллировали к сотрудничеству не только с детьми, но и с родителями. Инициаторами объединения педагогов были главный редактор «Учительской газеты» В. Ф. Матвеев и публицист С. Л. Соловейчик.

Становление педагогики сотрудничества проходило в дискуссионном и полемическом поле, что способствовало в дальнейшем рождению и существованию авторских школ. Атмосфера новаторства, связанная с педагогикой сотрудничества, способствовала развитию инновационного поиска в педагогике искусства, обращению к взаимосвязи искусств. Ориентировались на

взаимосвязь искусств в своей деятельности учителя-новаторы И. П. Волков, В. Н. Чепуров (детский оперный театр «Гуси-лебеди»).

Итак, со второй половины 1960-х гг. возникла настоятельная потребность серьезных реформ в эстетическом воспитании школьников, были начаты исследования проблем взаимосвязи искусств (синтез при сохранении «автономии» каждого вида искусства, а также интеграция, продуцирующая новые связи и результаты). Министерство просвещения РСФСР поддержало идею, высказанную Союзом композиторов СССР, о создании новой программы по музыке для общеобразовательных школ (что было вполне оправданно: программа не обновлялась с 1943 года).

В программе 1965 года «Музыка» [152] ставились **задачи** формирования личности учащегося средствами музыкального искусства. Речь шла о воспитании эстетических и нравственных чувств, музыкального вкуса, любви к музыке. Не просто понимание произведений или ознакомление детей с эстетической культурой, как это было в 1930-х гг., но активно-творческое отношение к изучаемому. Составители программы, обновив материал для пения и слушания (он включал классические произведения западноевропейских и русских композиторов, современные сочинения советских и зарубежных авторов), апеллировали к потенциалу музыкального искусства и не без основания рассчитывали на пробуждение способности детей к эмоциональному отклику. Новое программное требование, адресованное всему педагогическому коллективу и классным руководителям о необходимости уделять внимание формированию музыкальной культуры воспитанников, во многом предвосхитило формулировку цели в программе Д. Б. Кабалевского 1980 года. Требования программы опирались на общедидактические принципы системности, последовательности, доступности. «Многие ценные положения, заложенные в программе „Музыка“ 1965 года, вошли и в последующие варианты программ разных лет изданий: о специфике урока музыки как урока искусства, единстве и взаимосвязи обучения – развития – воспитания, стимулировании творческой активности учащихся, о получении ими эстетического удовольствия от уроков музыки» [35, с. 63], –

отмечается в диссертационном исследовании В. В. Богатыревой. Добавим, что на протяжении 10 лет вниманию музыкально-педагогической общественности было предложено 6 различных проектов программы. Уроки музыки 1960-х годов предполагали совмещение **видов деятельности**: пения, слушания музыки и изучение нотной грамоты. Подобная структурная раздробленность урока подвергалась критике. О. А. Апраксина указывала на основное противоречие: явно наметившееся тяготение к целостности урока музыки и, в то же время, существующее разделение его на разные виды деятельности, не объединенные едиными задачами и репертуаром [9, с. 8]. О тех же недостатках программы, и весьма резко, высказывался позднее Д. Б. Кабалевский. В частности, он усматривал нелогичность в представлениях о музыке: получается, что она противостоит пению, а изучение нотной грамоты – слушанию, которое, в свою очередь, исключает собственное исполнение учащихся и познание ими закономерностей музыкального искусства [87]. Кроме того, в программе по-прежнему значилось, что «основой урока музыки в школе является хоровое пение» [152, с. 20]. Таким образом, урок музыки периода второй половины 1960-х – 1970-х гг. фактически не стал «уроком искусства», так как новые подходы находились в стадии разработки и нашли свое применение позднее. В школьных журналах, ученических дневниках еще какое-то время (1966–1967 и 1968–1969 учебный год, Московская школа № 262) название предмета указывается как «Пение» [Приложение Б. Дневник и журнал Харина Сергея].

В качестве дополнительного метода историко-педагогического исследования нами были предприняты опросы людей, учившихся в советской школе 1950–1980-х годов. Опрос [Приложение В. Анкеты учащихся] показал: 94 % респондентов, которые учились в школе в период 1950–1980-х гг., помнят и указывают название предмета «Пение» («Музыка» – 6 % опрошенных); в следующее десятилетие, в 1980–1990-х годах, уже большая часть опрошенных (85 %) уверена, что предмет в школе назывался «Музыка» [Приложение Г. Диаграммы: 1) Как назывался предмет: пение или музыка?]. Смена названия кардинально меняла подходы к преподаванию предмета, предъявляла требования

к учителям, стимулируя их к поиску, повышению квалификации, освоению нового предметного содержания, к иным формам взаимодействия с учениками. Опрос [Приложение В. Анкеты учащихся] также показал [Приложение Г. Диаграммы: 2) Виды деятельности]: в период 1960–1980 гг. учителя обращались к разным **видам художественной деятельности**. Преобладало – и мы относим этот вид деятельности к доминирующему – разучивание песен (2 % можно рассматривать как погрешность). На втором месте – иллюстрация, рисование. Об этом виде деятельности упомянули более половины респондентов. Из числа опрошенных 45 % вспомнили, что на уроках они слушали музыку, 38 % знакомились с творчеством композиторов, 28 % респондентов читали стихи, а четверть опрошенных занималась изучением нотной грамоты. Как видим, обращение к потенциалу взаимосвязи искусств на уроках присутствовало постоянно, и это были литература (тексты песен, стихи), художественные иллюстрации и детское творчество (портреты композиторов, иллюстрации в виде картин, рисунки самих детей). Новые методические пособия, по-прежнему рассматривая урок пения как возможность для развития слуха и совершенствования навыков хорового пения, тем не менее, во многом ушли от рекомендаций, характерных для существовавших ранее. Яркий пример таких изменений мы находим в «Методических указаниях к учебникам пения V–VII классов» Е. Я. Гембицкой и В. П. Корозо [53]. Прежде всего, авторы предлагают обратиться к слушанию «вокальных, инструментальных, оркестровых произведений, записанных в исполнении лучших солистов, хоровых и оркестровых коллективов» [53, с. 3], что помогает сознательно воспринимать музыку, оценивать качество исполнения и высказывать о ней свои суждения. Получая сведения о жизни и творчестве композиторов, содержании и характере произведений, средствах музыкальной выразительности, о жанрах и форме произведений, школьники от класса к классу углубляют свои представления. На уроках пения развивается не только слух, но и мышление. Ребята учатся осознавать услышанное, сравнивать, обобщать, связывать получаемые знания с практикой, то есть с собственным пением, со слушанием и последующим

разбором музыкальных произведений. Представляется важным, что «материал по слушанию музыки подобран в известной мере с учетом программы по литературе» [53, с. 14], то есть реализуется потенциал взаимосвязи музыки и литературы. Рекомендация приступать к прослушиванию музыкальных произведений после проведения живой и интересной вступительной беседы согласуется с установками Н. Л. Гродзенской и В. Н. Шацкой. Упражнения по нотной грамоте основываются на музыкальном материале: освоить строение мажорного звукоряда предлагается обращаясь к интонированию чередования тонов и полутонов русских народных песен «Поет, поет соловушка» и «Не летай, соловей», отмечая и замечая «узкий и широкий переход» [53, с. 17]. Подчеркивается также важность внеклассного слушания музыки, которое по значимости сопоставимо с внеклассным чтением художественной литературы. Е. Я. Гембицкая и В. П. Корозо, ориентируясь на рекомендации методического пособия Н. Л. Гродзенской «Слушание музыки в школе для V–VI классов» (1961), также предлагает обратиться и к музыкальной литературе. В методических указаниях выделяется важность учебников, которые помогают в овладении песенным репертуаром, теоретическими знаниями, нотной грамотой, охватывая все виды музыкальной работы на уроках. В Таблице 5 представлен перечень школьных учебников, изданных в 1965–1972 годах.

Таблица 5 – Перечень школьных учебников «Пение»

Автор	Учебник	Год выпуска
А. В. Бандина М. А. Румер	Пение. Учебник для 4 класса Пение. Учебник для 5 класса	1965, 1966, 1967, 1968, 1970, 1972
М. А. Румер В. А. Дышлевская	Пение. Учебник для 6 класса	1967
Н. В. Калмановская Д. Л. Локшин	Пение. Учебник для 7 класса	1965
Е. Я. Гембицкая В. А. Дышлевская	Пение. Учебник для 5 класса	1965, 1966, 1971
В. К. Белобородова и др.	Пение. Учебник для 3 класса	1969
К. С. Грищенко и др.	Пение. Учебник для 1 класса	1971

Учебники включали материал для повторения, упражнения для развития слуха и голоса, задания на закрепление полученных знаний объяснительные статьи. На страницах учебной литературы непременно размещались, портреты композиторов, рисунки музыкальных инструментов, яркие иллюстрации, то есть широко использовался образовательный и воспитательный потенциал взаимосвязи искусств. Тем не менее, в период 1960–1980-х годов учебник не рассматривался большинством учителей музыки как обязательный элемент методического обеспечения предмета «Музыка». Позднее, в период с 1974 г. по 1986 г., выпускаются учебно-методические пособия, предназначенные для общеобразовательной школы. В Таблице 6 представлен перечень учебно-методической литературы, изданной в период с 1974 г. по 1986 г.

Таблица 6 – Учебно-методическая литература

Автор	Учебник	Год выпуска
М. А. Румер Е. Н. Домрина Н. Ф. Куликова	Музыка. Книга для 4 класса	1974
М. А. Румер Т. А. Бейдер Л. В. Данилевская	Музыка. Книга для 1 класса Музыка. Книга для 2 класса	1974, 1975, 1979, 1982, 1984
Т. А. Бейдер В. К. Белобородова А. А. Тилевич	Музыка. Книга для 3 класса	1975, 1983
Е. Я. Гембицкая Л. Я. Левандовская О. О. Очаковская	Музыка. Книга для 5 класса	1976, 1978
Ю. Б. Алиев	Музыка. Книга для общеобразовательной школы. 7 класс	1982
Ю. Б. Алиев Е. Я. Гембицкая Л. Я. Левандовская	Музыка. Книга для 6 класса	1986

Итак, программы, ориентированные исключительно на хоровое пение, уже не отвечали задачам музыкально-эстетического воспитания в школе. В декабре

1970 года коллегия Министерства просвещения СССР вынесла решение «О мерах улучшения эстетического воспитания школьников», в котором, в частности, говорилось о необходимости серьезной переработки программ по предметам эстетического цикла. Началась разработка программ по музыке, что явилось новым этапом в развитии музыкальной педагогики. В лаборатории музыки и танца НИИ ХВ АПН СССР (Ю. Б. Алиев, В. К. Белобородова, Е. Я. Гембицкая, Т. Н. Овчинникова, Г. С. Ригина и др.) была создана программа, рассчитанная на 2 часа в неделю на весь школьный курс, с 1 по 10 класс. Одновременно работала группа сотрудников (Э. Б. Абдуллин, Т. Е. Вендрова, Е. Д. Критская, Г. С. Лысенкова, Г. С. Тарасов) лаборатории музыкального обучения НИИ школ МП РСФСР под руководством Д. Б. Кабалевского. Новаторская программа по музыке, разработанная под руководством академика АПН СССР, доктора искусствоведения Д. Б. Кабалевского, начала внедряться с 1973 года в качестве экспериментальной. В 1980 году программа была издана массовым тиражом для 1–3 классов, а в 1982 году – для 4–7 классов. Впервые были не только раскрыты, но и в достаточной степени использованы возможности взаимосвязи искусств – музыки, литературы, театра, живописи, кино, которые не отделялись от их жизненной основы. Программа была поддержана ведущими музыкантами-педагогами, в частности, Л. А. Баренбойм особо выделил 4 системы общего музыкального воспитания XX века: Э. Жак-Далькроза (Швейцария), З. Кодая (Венгрия), К. Орфа (Австрия) и Д. Кабалевского (Россия) [22]. Д. Б. Кабалевский указывал на преемственность в новых подходах с идеями Б. В. Асафьева, практическими наработками В. Н. Шацкой и Н. Л. Гродзенской, а также с находками авторов учебников прошлого периода.

Цель музыкального образования в школе по Д. Б. Кабалевскому – «ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» [149].

Важнейший принцип программы, на который указывал Д. Б. Кабалевский, – тематизм – не мог быть реализован вне взаимосвязи искусств.

В программе для 4 класса есть темы, напрямую называющие взаимосвязанные искусства, изучаемые в школе с первого класса, а на новом этапе требующие обобщения и обстоятельного и углубленного рассмотрения. Это темы «Музыка и литература» («Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы»), «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки»), «Музыка и изобразительное искусство» («Можем ли мы увидеть музыку», «Можем ли мы услышать живопись»). Сам урок получает иную направленность. Прежде всего, он базируется на различных гранях музыки как единого целого, а не на различных видах деятельности, хотя «в каждом случае избираются наиболее необходимые и все они связываются в единый тематический узел» [149, с. 16]. Принцип тематизма позволяет рассматривать музыкальные произведения программы как примеры, иллюстрирующие характер или стиль музыки, а также, с известной долей свободы, заменять одно другим при условии сохранения художественно-педагогических качеств. Существенным является тот факт, что тематизм позволяет обращаться к потенциалу взаимосвязи искусств, не ограничивая как педагога, так и детей в их поиске и творчестве. «Построение такого тематизма, носящего музыкально-эстетический, а не только учебно-музыкальный характер, – писал в статье «Требование времени» Д. Б. Кабалевский, – давало реальную возможность достичь цельности и единства учебного процесса не только в пределах одного урока, но на протяжении каждой четверти, полугодия, всего учебного года и всего семилетнего учебного курса» [87]. Большое музыкальное искусство шагнуло в школьный класс благодаря объединению «трех китов», достаточно знакомых детям музыкальных жанров – песни, танца и марша. Концепция Д. Б. Кабалевского коррелирует с выдвинутой Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым теорией содержательных обобщений, согласно которой уже в младшем школьном возрасте возможно развитие не только конкретного, но и абстрактного мышления. Таким образом, найденное Д. Б. Кабалевским обобщение (мы говорим о «трех китах» в музыке) позволяет с легкостью двигаться дальше – к расширению и углублению – «речь музыкальная и речь разговорная; интонация в музыке; развитие музыки; различные типы (формы)

построения музыки; музыка народов Советского Союза и народов мира и т. д.» [84, с. 12.]. Тесная связь между музыкой и всеми другими искусствами, в частности, с литературой, помогает решению задачи эстетического воспитания, которая «сплетается с задачами гуманитарного, в первую очередь исторического, образования» [84, с. 13].

Наглядной иллюстрацией к сказанному является третий урок III четверти в 4 классе, связанный с образами богатырей, «богатырской тематикой» (начинается с изучения главной темы I части симфонии № 2 А. П. Бородина) [151, с. 27–28]. Учитель предлагает ребятам отследить основные зерна-интонации, почувствовать и определить их «размах» в песне «По долинам и по взгорьям», услышать восходящие «выкрики» в «Песне о тачанке», а также многократное повторение («втаптывание») основного звука в теме симфонии, чтобы затем обратить внимание на тембральные оркестровые краски во вступлении к кинофильму «Новые приключения Неуловимых». Таким образом, третий урок без труда объединил разные виды деятельности (хоровое исполнение песен, слушание, музыкальную грамоту) и подготовил к следующему уроку и шагу-выводу: «богатырская тематика» встречается во многих видах искусства: литературе, живописи, музыке, театре, кино. Так, благодаря принципу тематизма, интегрируются различные виды деятельности, происходит не навязчивое и сухое, а живое и непосредственное освоение той же нотной грамоты, плюс связываются слуховые и зрительные представления четвероклассников. На вопрос учителя «Какими вам представляются герои симфонии?», вероятно, будут даны разные ответы. Вполне допустимо, что ребята вспомнят картину В. М. Васнецова «Богатыри», репродукция которой может быть представлена классу после прослушивания экспозиции I части симфонии, что, несомненно, подтвердит правильность догадки учеников. В качестве дополнения и расширения ассоциативного ряда предлагается демонстрация репродукции картины Ильи Глазунова «Два князя». На уроке музыки осуществляется взаимосвязь с другими видами искусства, в частности, с изобразительным искусством. При этом учитель свободно «управляет» ранее пройденным материалом, заменяет одно

произведение другим, аналогичным, исходя из особенностей и подготовленности данного класса, но оставаясь в рамках одной темы и широко обобщая ее.

Реализация программы по музыке для 1–3 классов предполагала внедрение методов проблемного обучения: метода проблемного изложения, частично-поискового метода. Внедрялись приемы, направленные на учебное сотрудничество: совместное с учителем обсуждение и размышление, собственные предложения детей, их своеобразные (а не только правильные) ответы на вопросы. Предлагалось использовать сравнения и сопоставления, выстраивая своего рода «мостики» с выходом «за пределы музыки» [86] и одновременно с привлечением ресурса других искусств:

- тембры инструментов – краски в палитре художника;
- мажор – более светлый и яркий тон;
- минор – менее яркий, затемненный тон;
- музыкальная речь – разговорная речь (точки, запятые, восклицательные и вопросительные знаки);
- развитие музыки – развитие текста (стихов) в песне, в программном сочинении.

Еще один прием активного включения в деятельность – использование игры-импровизации, позволяющей объединить пение с различными видами движения. Здесь возникают связи музыки и элементов хореографии. В работе над «Тремя вариантами марша» Д. Б. Кабалевского рождалось понимание, что «из одной и той же музыки можно сделать три различных марша, и дети сами могли определить характер каждого варианта, попытаться найти признаки, по которым отличили марш для физкультурников, марш солдат от марша для школьников или от марша для игрушечных солдатиков по сходству и различию (музыка „громкая“ или „тихая“, музыка „побыстрее“ или „помедленнее“, „потяжелее“ или „полегче“»)» [150, с. 38]. Музыка, дополненная движением, характерным для каждого вида марша, – это, безусловно, взаимосвязь искусств на основе художественного образа, благодаря чему рождается новое качество понимания отличия и сходства. Закрепить представление об «игрушечном» марше

предлагалось с помощью игры под названием «Парад деревянных солдатиков» [126, с. 13–14]. Игра пройдет «интереснее и организованнее», – отмечается в пособии. Этот эффект тоже обусловлен взаимосвязью искусств.

Другой вариант движения под музыку, теперь уже танцевальную – игра «в коленца» по принципу «эхо» [126, с. 17]. Включение в совместную деятельность проходит не просто организованно, но по ролям, совершенно в духе театральных диалогов. Жизнерадостный и задорный характер плясовой, переданный с помощью движений, прекрасно контрастирует с разученной ранее хороводной «Во поле береза стояла». Наблюдаем взаимосвязь музыки, танцевального искусства и театра.

В новой программе есть тема «Куда ведут нас „Три кита“?», прохождение которой позволяет детям принять непосредственное участие в подготовке и исполнении оперы. Синтетический по своему определению жанр постепенно как бы «собирается» из отдельных элементов, и младшие школьники буквально погружаются в создание оперного спектакля [126, с. 37]. Начинается разучивание с музыкальной темы. К музыкальному искусству добавляется театральное. Как в настоящем оперном спектакле, в исполнении принимают участие хор, солисты и «оркестр». Благодаря взаимосвязи искусств и включению в «постановку» оперы всего класса, в результате получается не отвлеченная искусствоведческая беседа, но практическое знакомство со сложнейшим музыкальным жанром. Так песни приводят детей в оперу.

Новая программа по музыке, созданная под руководством Д. Б. Кабалевского, была ориентирована на развитие творческого начала. Широко применялись групповые **формы** организации образовательной деятельности, включались **виды деятельности**, объединяющие потенциал музыки, литературы, хореографии, театра: речевая, инсценировочная, ритмопластическая, изобразительная. В программах для 4 и 5 классов есть темы, напрямую называющие взаимосвязанные искусства, изучаемые в школе с первого класса, а на новом этапе требующие обобщения и обстоятельного и углубленного рассмотрения. Это темы «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы»,

«Что стало бы с литературой, если бы не было музыки», «Музыка и изобразительное искусство» и «Можем ли мы увидеть музыку». Представленные темы по направленности можно отнести к «диалогам искусств».

В «Предварительных замечаниях» к программе для 4 класса Д. Б. Кабалевский подчеркивал необходимость преодоления простого (примитивного) представления о взаимосвязи музыки и литературы. «... Каждому ясно, что без стихов нельзя написать песню и любое другое вокальное произведение, а без пьесы, предназначенной для постановки на сцене (либретто), нельзя сочинить ни оперу, ни балет. Однако нужны немалые усилия, чтобы ребята осознали все многообразие и богатство связей музыки с литературой» [151, с. 3]. Качество взаимосвязей демонстрирует формулировка задачи урока музыки, которая состоит в том, чтобы «научить ребенка читать книжки не только „глазами“, но и вслушиваться в них, помочь ребятам почувствовать, что, не будь музыки, – не было бы очень многого и в литературе» [151, с. 4]. Иными словами, обозначен глубинный смысл взаимосвязи искусств. Потенциал взаимосвязи музыки и литературы на уроках музыки, в центре которых оказываются рассказы А. Гайдара и К. Паустовского, басни И. Крылова, народные сказки, «работает» на результаты изучения обоих предметов: музыки и литературы. Д. Б. Кабалевский рассчитывает на то, что в результате таких уроков музыки четвероклассники «начнут в дальнейшем воспринимать литературу более глубоко и разносторонне, чем, возможно, воспринимали ее до сих пор» [151, с. 4].

В своих методических разработках группа авторов (Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Т. Е. Вендрова, И. В. Кадобнова, Е. В. Критская, М. С. Красильникова, Г. П. Лисенкова, И. Э. Манукян, Г. С. Тарасов, А. Е. Трушин) под руководством Д. Б. Кабалевского опирается на способы отбора содержания образования и на **методы** обучения, в максимальной степени реализующие его развивающий потенциал. Например, проблемная ситуация создается на первом уроке I четверти, тема которой «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы». Урок начинается с исполнения песни по выбору ребят (реализуется возможность их собственного выбора при формировании содержания урока). Далее задается

проблемный вопрос: «Что получилось бы с этой песней, если бы не было слов, на которые она поется?» Вопрос необходимо поставить так, чтобы вызвать в классе возможно большее количество ответов. Активизировать ребят можно и дополнительными вопросами: «Останется ли песня, если у нее отнять слова? Можно ли будет ее после этого петь?» В результате мысленного эксперимента учащиеся сами должны прийти к результату – существованию жанра вокализа – мелодии, которая поется без слов. Назвать жанр они, естественно, не смогут, а вот описать или продемонстрировать его должны; это и будет ключом к решению проблемы. Само слово «вокализ» произносит учитель; проблемная ситуация, таким образом, решается частично-поисковым методом (если прибегнуть к классификации методов обучения И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина). Завершается этот урок песней А. Н. Пахмутовой на стихи С. Гребенникова и Н. Добронравова «Гайдар шагает впереди». Выбор песни понятен: она связывает музыку с литературой. Однако педагогические средства, с помощью которых идет знакомство с песней, опять не просто иллюстративные, а поисковые. Учитель должен сыграть песню или спеть без слов и предоставить ребятам возможность решить, нуждается эта мелодия в словах, или ее лучше оставить в виде вокализа. Ответ здесь требует присутствия художественного вкуса, чувства стиля и жанра. Здесь также идет поиск (экспериментирование): часть мелодии напеваётся без слов – и тут должно возникнуть решение, что эта маршевая мелодия нуждается в словах, ее хочется петь со словами. Такого рода задание, требующее по мелодии определить, насколько уместны будут слова к ней (или она может обойтись без слов), – несомненно, задание, требующее, по Занкову, учебной работы на высоком уровне трудности. Особенно сложной будет здесь задача обосновать свой ответ. Учебные трудности на этом уроке носят вполне объективный характер: ребята различают между собой три весьма близких друг к другу музыкальных явления: 1) вокализацию инструментального произведения (вспоминают, как они пели мелодию из Фортепианного концерта № 3 С. В. Рахманинова, мелодию из Пятой симфонии Л. Бетховена); 2) собственно вокализ («Вокализ» С. В. Рахманинова, его слушают в исполнении сопрано в

сопровождении фортепиано) и 3) вокализацию песни А. Н. Пахмутовой. Обобщение (все эти мелодии звучат на уроке как вокализы) должно вести к достаточно серьезной дифференциации: первые две мелодии вообще написаны не для голоса, они инструментальные; последнее – песня со словами, и лишь второе – вокализ в его классическом понимании. Обратим внимание и на быстрый темп продвижения в решении этой учебной задачи: она в общем виде решается на первом же уроке четверти, а на последующих уроках идет углубление и закрепление. На последующих уроках несколько раз вариативно повторяется задача интуитивного (должен действовать развивающийся художественный вкус), с возрастающей долей сознательности, определения, какая мелодия подходит для вокализа, какая – для пения со словами, какая – для инструментального исполнения. На третьем и четвертом уроках работа по вокализации со словами и без слов еще более расширяет музыкальный и, шире, художественный кругозор: обсуждается вопрос, почему в народных песнях часто присутствуют запев со словами и припев-вокализ (вокализация на слоги «люли-люли», «вайну-вайну», «а-а-а»). В художественном плане это тоже очень трудный вопрос, потому что речь идет о выходе за пределы предмета или явления, называемого словами. От учащихся требуется не объяснение, а интуитивное определение того, в каком фрагменте песни нужны слова, а где пойдет вокализация на слоги. Идет также обращение к инструментальным произведениям, которые авторы (композиторы) назвали песнями или романсами. Внутренняя связь с литературой здесь тоже носит явно интегративный характер, так как осуществляются ассоциации с обобщенным образом песни или романса, с его смысловой квинтэссенцией. Уже на четвертом уроке в процесс взаимосвязи искусств включаются и зрительные образы. Сначала исполняется мелодия второй части поэмы «Памяти Сергея Есенина» Г. В. Свиридова «Поет зима, аукает», а затем вся вторая часть слушается. При этом слушание опирается на зрительные ассоциации, которые непременно возникают у детей: «Музыка живо рисует (!) картину зимы, передает ощущение снегопада, зимней вьюги, ветра и постепенного наступления затишья» [151, с. 13.].

Необходимо отметить, что разработанная под руководством Д. Б. Кабалевского система имеет полноценное концептуальное обоснование, она последовательно выстраивает «технологическую цепочку», предлагает методическое обеспечение. Комплекс методических средств содержит: программу, календарно-тематические планы, нотную хрестоматию, фонохрестоматию, тематические слайды, методическое руководство и методическую литературу для учителя. Мы можем с полным основанием считать систему Д. Б. Кабалевского педагогической технологией 1970–1980-х гг. Новая система требовала и новых, современных средств – звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры, диапроекторов, эпидиаскопов и др., а еще более настоятельно – учителей, обученных «техническим приемам владения» этими средствами [216, Л. 9.]. Директорам школ предписывалось организовать изучение методического письма Министерства просвещения РСФСР от 3 августа 1972 года «Об улучшении использования технических средств обучения на уроках в общеобразовательных школах РСФСР», организовать «строгий порядок в учете и хранении учебно-наглядных пособий» [216, Л. 9.]. Конечно, для уроков пения и музыки прежде всего требовался кабинет и наличие музыкального инструмента. Опрос, проведенный автором исследования, показал следующие результаты [Приложение Г. Диаграммы: 3) Какой инструмент использовали на уроках?]: 47 % респондентов вспомнили, что на уроках пения (музыки) было пианино; 27 % респондентов в качестве инструмента указали аккордеон; 24 % респондентов назвали баян. Педагоги, приступившие к работе по новой системе, получили в свое распоряжение также комплект виниловых дисков с записями музыки (фонохрестоматию), необходимой для слушания. Все эти наработки остаются востребованными до сих пор, они оцифрованы и размещены на специализированных сайтах, доступны для скачивания.

В «Методике музыкального воспитания в школе» (1983) О. А. Апраксина подчеркивает, насколько важна опора на знания школьников средних и старших классов, накопленные ими из истории, литературы, а также полученные благодаря радио, телевидению, кино, театру, выставкам. «Так, например, многие

музыкальные жанры и формы (поэмы, баллады, сказки, рапсодии, ноктюрны) становятся гораздо ближе и понятнее подросткам и старшеклассникам, когда учитель проводит параллель с аналогичными формами и жанрами в литературе» [8]. В этой рекомендации хорошо видна устремленность к содержательному художественному и интеллектуальному обобщению, опирающемуся на знаниевый, художественный, деятельностный опыт подростка или старшеклассника, преодолевающий границы конкретного вида искусства и в полной мере использующий потенциал взаимосвязи искусств. Связь музыки и других видов искусства уже не основана исключительно на иллюстративности и потому более сложна: она апеллирует не только к чувственному опыту, но подводит учащихся к поиску ассоциативных связей, аллюзий, позволяет включить как интуицию, так и фантазию, собственный опыт, умение сравнивать и сопоставлять язык разных видов искусства, выбирать, анализировать и обобщать. Д. Б. Кабалевский, выступая в Третьяковской галерее в рамках встреч в клубе «Музыка – живопись – жизнь»), предложил школьникам «попробовать объединить музыку с живописью, причем объединить не внешней – хронологической или сюжетной близостью, а попытаться вскрыть их внутреннюю, творческую и жизненную связь» [88, с. 85]. В какой-то мере это был призыв и к учителям, начавшим в то время осваивать новую программу.

В качестве наглядного примера нового понимания взаимосвязи искусств обратимся к разбору «живого» урока музыки в 4 классе московской средней школы № 734, проведенный учителем музыки М. Ф. Головиной [Приложение А. Фрагмент урока музыки М. Ф. Головиной]. Предлагая для сопоставления картину П. Пикассо «Герника» (1937) и отрывки из Симфонии № 8, III ч. (1943) Д. Б. Шостаковича и кантаты «Уцелевший из Варшавы» (1947) А. Шенберга, учитель просит не просто перечислять то, что школьники видят на полотне. «Главная задача, – говорит в интервью М. Ф. Головина, – чтобы ребенок вошел в мир искусства, чтобы он почувствовал себя там свободно, чтобы он понял, захотел понять и пережить то, что переживают герои музыкального произведения, изобразительного искусства» [176]. Интерпретация таких непростых по

образному строю произведений – задача по-настоящему сложная. Однако жизненные и образно-живописные ассоциации возникают благодаря изучению как средств выразительности изобразительного искусства (композиция, штриховка, цвет и его сочетания, контраст света и тени и т. д.), так и знакомству с отличительными признаками видов и жанров (натюрморт, народное декоративно-прикладное искусство, иллюстрации к литературным произведениям). Кроме взаимосвязи искусств, их интеграции, имеет место быть включение в структуру содержания образования личностного опыта, когда для решения предлагается проблемная ситуация, отображенная по-разному (если говорить о выразительных средствах) художниками и композиторами. К 4 классу у школьников уже накопился определенный опыт сопоставления музыки и живописи благодаря естественному «забеганию вперед». Сопоставление и сравнение помогло не только осознанию проблемы, но также и переживанию и сопереживанию.

Не без влияния, помощи и поддержки Д. Б. Кабалевского в школьную практику вошли новые программы, потребность в которых к тому времени явно назрела. «Изобразительное искусство и художественный труд» Б. М. Неменского и «Мировая художественная культура» Л. М. Предтеченской добавились к программе «Музыка» и составили комплекс учебных курсов, позволяющий школьникам общаться с искусством на протяжении всех лет обучения в школе и включающий литературу (1–11 классы), музыку и изобразительное искусство (1–8 классы), мировую художественную культуру (9–11 классы) с опорой на историческую основу. Кроме того, в 1970-е годы по решению Коллегии Министерства просвещения СССР был начат эксперимент по определению содержания преподавания изобразительного искусства в первых классах общеобразовательной школы, который возглавил Б. П. Юсов. Б. М. Неменский рассматривает как фундамент эстетического воспитания систему взаимосвязанных искусств – литературу, музыку, изобразительное искусство – и сами «искусства как учебные предметы, несущие для каждого входящего в жизнь необходимый минимум знаний и духовной культуры» [132, с. 60]. Важным элементом становится «игровая драматургия по изучаемой теме», позволяющая

выстроить урок как единое целое. В качестве примера выделим центральную тему 2 класса «О чем говорит искусство». Изучение темы позволяет детям перейти от эмоционального уровня восприятия к осознанию того, что искусство выражает человеческие чувства и мысли. Это важнейшее открытие. И эта основная мысль в дальнейшем, все последующие четверти и годы обучения по программе, должна постоянно акцентироваться и закрепляться. Итак, на уроке второклассникам предлагается выполнить задание. Оно формулируется следующим образом: «Выражение характера изображаемых животных». Безусловно, задание связано с умением воспринимать и различать оттенки чувств, а также выражать их в практической работе, используя в данном случае гуашь (два-три цвета или один цвет):

Изображение животных веселых, стремительных, угрожающих. Умение почувствовать и выразить в изображении характер животного.

При этом школьник не остается один на один со своими представлениями по теме урока, ему предлагаются:

Литературный ряд: Р. Киплинг сказка «Маугли».

Зрительный ряд: иллюстрации В. Ватагина к «Маугли» и другим книгам.

Музыкальный ряд: К. Сен-Санс «Карнавал животных».

В 1987 году в Москве, в выставочном зале на Якиманке открылась выставка работ учащихся 1–8 классов общеобразовательных школ страны, выполненных на уроках по программе «Изобразительное искусство и художественный труд». С краткой речью на открытии выставки выступил Д. Б. Кабалевский. Он, в частности, сказал: «Нам не хватает близости – ведь искусства не существуют порознь, все искусства существуют вместе. Это разные грани единой художественной жизни. Значит, чем ближе, чем теснее мы будем, тем лучше...». Эта краткая речь, «очень важная для авторов программы, организаторов и участников выставки, была опубликована в журнале „Творчество“ (1987, № 8) уже после ухода Дмитрия Борисовича» [182].

Б. М. Неменский определяет программу классных занятий как «канву», по которой все внеклассные формы должны „вышивать“ богатейшую и

разнообразнейшую картину». Таких форм приобщения к искусству на разных этапах обучения может быть много: кружки, студии, клубы по интересам, факультативы, часы на искусство в «продленке» [132, с. 61]. В этом вопросе явно просматривается преемственная связь с периодом 1931–1965 годов.

Д. Б. Кабалевский в статье «Каждый класс – хор?» отмечал, что внешкольная музыкальная деятельность детей и подростков «как правило, стояла на более высоком уровне» [84, с. 55], чем пение хором на уроке. Введение новой программы, ориентированной на взаимосвязь искусств, позволило преодолеть «формализм этих занятий» и рассматривать детское хоровое пение как «прекрасное искусство», как одну из «увлекательнейших форм музыкального искусства вообще» [84, с. 56]. Обращает на себя внимание тот факт, что организация концертов (самостоятельная и/или под руководством учителей), а также посещение кино в рассматриваемый нами период оставались традиционной и распространенной формой внеклассной работы. Опрос [Приложение В. Анкеты учащихся] показал, что учащиеся активно участвовали в школьном хоре – это 65 % опрошенных, в самостоятельной организации концертов и музыкальных представлений – 49 % респондентов. Всем классом посещали кинотеатры 25 % из числа участвовавших в опросе и 18 % занимались ритмикой. Результаты опроса представлены на диаграммах [Приложение Г. Диаграммы: 4) Внеклассная и внешкольная работа]. На лозунг «Каждый класс – хор!» ссылается в своих воспоминаниях учитель пения из г. Радужного Владимирской области В. А. Рыжов [Приложение Д. Анкеты педагогов]. Он, много лет работая в школе по системе Д. Б. Кабалевского, не признавал учебников, считая, что на уроке нужно воссоздавать атмосферу концертного зала и увлекать детей непосредственным обращением к музыке и слову.

Как отмечалось выше, в 1920-х гг. в художественном образовании активно реализовывался потенциал взаимосвязи ритмики и музыки. Однако начиная с 1940-х гг. наметились центробежные тенденции, системный подход был нарушен, занятия ритмикой в школе из регулярных стали эпизодическими, зависимыми от наличия/отсутствия педагогических кадров на местах. В 1970-х гг. ритмистов

готовили только в МПГИ (курс «Терапевтическая ритмика») и на факультете психологии МГУ (факультативный семинар С. Д. Рудневой). Методическая литература предлагала школе укороченный курс. В то же время, произошел «переход» данного вида эстетического воспитания в иные сферы, ориентированные на узкую профессионализацию. Данные по архивным документам подтверждают активное включение школьников и во внешкольные **формы** работы [213, Л. 1–2.]: кружки художественного воспитания (в том числе художественной самодеятельности) во Дворце пионеров и школьников им. 30-летия ВЛКСМ во Владимире в 1979 году посещали 74 школьника. Для сравнения: технические – 42, спортивные – 14. В Доме пионеров в кружках художественного воспитания (в том числе художественной самодеятельности) занимались 202 школьника, в технических – 56, спортивных – 28. Можно предположить, что достаточно серьезный интерес именно к художественным видам творчества был подготовлен, в том числе, и школьными уроками гуманитарного цикла. Не случайно в 1971 году на совещании директоров средних школ г. Владимира директором Боголюбовской средней школы Ю. А. Ковалевым отмечалось резкое сокращение числа учащихся, «не успевающих по гуманитарным предметам» [213, Л. 34–35].

В 1987 г. в Ленинграде Л. М. Предтеченской была сформирована программа совершенно нового – интегративного – курса, получившая название «Мировая художественная культура» (МХК). Программа предназначалась для учащихся 8–10 классов и включала темы по зарубежному и отечественному искусству нового и новейшего времени. «Продумывая основы методики преподавания, Л. М. Предтеченская опиралась на последние открытия в философской теории познания (современная теория диалога), психологии (теория художественного восприятия) и педагогике (развивающее обучение, педагогика искусства)», – отмечает в статье «Мы выбираем программу Предтеченской» Л. В. Пешикова [144]. Особенностью курса, его спецификой стал интегративный принцип построения, когда общая характеристика исторического периода опиралась на связи литературы и музыки, изобразительного искусства, архитектуры и кино.

В качестве примера обратимся к уроку «Композиторы „Могучей кучки“. М. П. Мусоргский», первый из четырех уроков по теме «Реализм в русской музыке». Взаимосвязь искусств (музыки и литературы) в историческом контексте становится основой изучения темы, а выявление их существенных связей позволяет «реставрировать» культурную ситуацию во всем ее многообразии [148]. Основным методом становится диалоговый. Ученикам предлагается ответить на вопросы:

1. *Можно ли считать случайностью образование Балакиревского кружка в России в 1860-х годах?*
2. *Что объединило творцов искусства?*
3. *В чем проявляется преемственность творчества кучкистов и их предшественников (М. И. Глинка и А. С. Даргомыжский)?*
4. *Чем был созвучен «Борис Годунов» А. С. Пушкина мировосприятию «шестидесятников»?*

Вопросы даются за неделю, а в поиске ответов школьникам помогает учебник по русской литературе для 9 класса.

Кроме того, ставятся проблемные вопросы:

1. *Что общего и в чем различие в решении основного конфликта в трагедии А. С. Пушкина и в опере М. П. Мусоргского?*
2. *Какие изменения внесены композитором в трактовку образа народа, почему?*

Найден и объединяющий художественный прием: эпитафия. Это высказывания Н. А. Некрасова («*Будь гражданином! Служа Искусству, для блага ближнего живи!*») и М. П. Мусоргского («*Прошедшее в настоящем – вот моя задача*»), который уже звучал на уроке об исторической живописи В. И. Сурикова, а также музыкальное вступление к 1 картине Пролога оперы «Борис Годунов». Эпитафии соединяют своеобразным мостиком три вида искусства и высвечивают основную задачу всех уроков по названной теме.

В 1978 году вышло пособие Л. М. Предтеченской «Изучение художественной культуры в курсах новой и новейшей истории», адресованное

учителям, в котором автор делится опытом, формулирует принципы отбора учебного материала, предлагая разбор наиболее трудных уроков, задания и приемы, способствующие развитию логического мышления учащихся и организации их домашней работы.

Полихудожественный подход, предложенный Б. П. Юсовым, органически связан с развитием концепции Б. М. Неменского, которая, в свою очередь, опирается на идеи Д. Б. Кабалевского. Полихудожественный подход «отличается от так называемой комплексной, межпредметной связи уроков эстетического цикла, где одно искусство лишь иллюстрируется примерами другого» [204, с. 214]. Опора на единую природу искусства позволяет детям постичь внутренние связи «слова, звука, цвета, движения, пространства, формы, жеста – на уровне творческого процесса» [204, с. 215], дает возможность воспринимать музыкальные образы не разрозненно и дискретно, но целостно и объемно, и в результате расширять свои представления о мире. Получает реализацию развивающий потенциал взаимосвязи искусств, поскольку начинается «живая художественно-творческая деятельность, организованная на основе чувств и представлений самого ребенка с максимальным привлечением его возможностей и усилий» [97]. Б. П. Юсов вывел три уровня интеграции: межпредметное взаимодействие, взаимное иллюстрирование, собственно интеграция (внутренние взаимосвязи искусств, их творческие закономерности). Обращение к данным уровням позволяет обозначить ведущую идею (принцип) реализации потенциала взаимосвязи искусств в 1965–1991 гг. как тенденцию развития интегративности. Как уже отмечалось, в 1960-х гг. интегративность проявлялась на более низких уровнях: межпредметное взаимодействие, взаимное иллюстрирование.

Процесс музыкального восприятия становится разновидностью особой художественной деятельности, творческим процессом. Характерные черты/проявления включенности в процесс: а) многообразие и вариативность; б) быстрота и даже спонтанность; в) эффект «присутствия» и сиюминутность творения; г) ощущение личного участия; д) принятие многоязычности искусства.

В учебнике Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой «Теория музыкального образования» находим следующие важные акценты-подтверждения: «Специфика музыки особенно ярко проявляется при сравнении ее с другими видами искусств – прежде всего с изобразительным искусством, литературой и искусством движения. В связи с этим в последние годы в содержание музыкальных занятий все шире входит рассмотрение взаимосвязей музыки с другими видами искусства. Тем самым деятельность учащихся приобретает «полихудожественную» (термин Б. П. Юсова) направленность. Такая деятельность имеет свои закономерности и в зависимости от характера сочетания искусств может решать сугубо музыкальные или более широкие – полихудожественные задачи. Поскольку одним из компонентов этой деятельности на музыкальных занятиях всегда является музыка, то данная деятельность может быть названа как музыкально ориентированная полихудожественная деятельность» [1, с. 87].

Подчеркнем, что программы нового типа (Д. Б. Кабалевского, Б. М. Неменского, Л. М. Предтеченской, Б. П. Юсова) опираются на идеи педагогики сотрудничества. Изменения коснулись: а) характера и общей направленности взаимодействия ученика и учителя, когда транслируется не одна точка зрения, а несколько, начинается диалог; б) видов и форм совместной деятельности, когда происходит распределение ролей и выбор способов совместной деятельности; в) способов решения учебных задач, когда на первый план выходят задачи проблемного характера, требующие умения логически мыслить, рассуждать, применять знания с опорой на личностный опыт.

Возможность актуализировать накопленные музыкальные впечатления, высказать свои суждения, используя жизненный опыт – это важная составляющая педагогики сотрудничества. Учитель, создавая на уроке ситуацию взаимного доверия и заинтересованности, может не только приводить логические доводы, но и подключать к процессу познания эмоциональную вовлеченность.

Из воспоминаний Наумовой Н. А. (училась в СОШ № 2 г. Радужный в 1986–1997 гг.):

«Мы всегда с удовольствием шли на урок музыки. В расписании так и назывался этот урок – «Музыка». Кстати сказать, его ставили часто последним. Но ни у одного человека не возникало даже мысли «заколоть». Ходил весь класс. В основном мы пели. Записывали в тетради тексты песен и пели хором. У нас были тематические уроки. Пару из них я помню.

Один урок был посвящен оркестру. Я помню плакат на доске с названиями инструментов и то, как они должны располагаться по рядам. Было жутко интересно узнать, как называются некоторые инструменты. Мы хихикали. Надежда Геннадьевна пыталась даже нам пропеть, как звучит «голос» у этих инструментов.

Помню, что она включала нам записи разных оркестров, даже джазового. Скорее всего, это был пленочный магнитофон. Еще один урок, который я запомнила, был в классе пятом. Мы проходили сказку «Петя и волк». Я очень четко помню череду слайдов – это был, скорее всего, аппарат для показа диафильмов. Помню, что мы слушали музыку, различали инструменты. Обсуждали сюжет этого произведения. Говорили про мультфильм «на новый лад», где Петя попадает случайно из кинотеатра в сказку и помогает спасти Красную шапочку и бабушку «по-пионерски». В то время мы еще были пионерами, и это было как-то особенно актуально.

Надежда Геннадьевна предпочитала носить брюки и блузки. Вообще, мне нравился ее стиль. Играла она на пианино, играла свободно, импровизировала, подбирала на слух, легко меняла тональности. Она аккомпанировала нам и на всех школьных концертах. Голос у нее был немного специфический, сипловатый что ли, но довольно звонкое сопрано».

Учитель музыки Н. В. Дементьева (г. Радужный Владимирской обл., СОШ № 1) отметила: в работе она обращается к другим видам искусства (литературе, живописи, декоративно-прикладному искусству, скульптуре малых форм, кино, театру), что позволяет заинтересовать детей [Приложение Д. Анкеты педагогов]. «Синтез разных видов искусств помогает раскрывать тему урока», – особо отметила учитель. Е. Н. Дубова (г. Радужный Владимирской обл., СОШ № 2)

пояснила: «На уроках по кантате „Александр Невский“ говорим об истории страны, слушая романс „Сирень“, говорим о живописи, знакомясь с концертом № 2 С. В. Рахманинова, ученики выполняют творческую работу „Пою о России“ – рисуют иллюстрацию и подбирают стихи о Родине и т. д.». «Уроки музыки, а не пения, – подчеркивает Е. Н. Дубова, – всегда проходят живо», – и она постоянно обращается к литературе, живописи, кино, театру, использует видеофильмы» [Приложение Д. Анкеты педагогов].

К началу 1980-х гг. урок музыки получает свое новое воплощение, он выстраивается по законам искусства. Специфику такого урока можно определить как продуманное, прочувствованное и живое восприятие музыки, когда «активизируется внутренний, духовный мир учащихся, их чувства, мысли» [85, с. 26].

Учитель при этом создает сценарий урока, как режиссер, руководит творческим процессом, в качестве «актера» участвует в создании «спектакля». Предполагается также, что и ученик входит «в роль» и активно вступает в диалог. Схематично драматургию урока можно представить в виде разворачивающегося действия, во многом сходного с формой сонатного *allegro*:

1. Вступление: демонстрация картины/изображения, звучание музыки.
2. Экспозиция, показ: формулирование цели и задач урока, постановка проблемы, вопроса – интрига, которая становится мотивацией для дальнейшего обсуждения.
3. Разработка: выступление учеников/учителя, получение нового знания, активное движение к кульминации через эмоциональное переживание, осознание того, что совершается открытие.
4. Реприза, развязка: спад эмоционального напряжения – рассуждения об услышанном и связи с прошлыми темами.
5. Кода, итог: рефлексия – осмысление того, что произошло на уроке.

Таким образом, можно сделать вывод, что идея взаимодействия искусств в отечественном школьном музыкальном образовании в период 1965–1991 гг. развивалась на основе принципа интеграции искусств.

Интегративность (в полной мере реализовавшаяся в 1980-е гг.) рассматривается как ведущая идея (принцип) отбора содержания и новое качество взаимосвязи искусств. Содержание, в свою очередь, охватывало музыкальный материал, отобранный с опорой на принципы жанровости («Три кита»), тематизма (основан на углублении взаимосвязи искусств), связи с жизнью; знания, умения и навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Акцент был сделан на знакомство с музыкальной классикой, на взаимодействие со всеми стилями и жанрами в искусстве. **Цель:** воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры. **Задачи** трактовались широко: воспитывать интерес и любовь к музыке, развивать художественный вкус; научить осознанному восприятию; дать первоначальные знания о музыке; помочь накоплению опыта хорового исполнительства и музицирования. Применялись **методы** общедидактические (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский) и **методы** музыкально-дидактические (музыкального обобщения, «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному, эмоциональной драматургии).

Использовались традиционные и новые **виды деятельности:** слушание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах (шумовой оркестр, акустический аккомпанемент), движение под музыку (свободное дирижирование, пластическая импровизация и др.), сочинение музыки (завершение фразы; может сочетаться с поэтической импровизацией) [65].

Учителя мыслили креативно, свободнее обращались к инновационным **формам** проведения урока: введения в тему, углубления темы, обобщения темы, уроку-концерту и др. Работа на уроке дополнялась участием школьников в кружках художественного направления, студиях, клубных объединениях, лекциях-концертах, музыкальных праздниках. Можно сделать вывод: в рамках новых программ, разработанных на основе концепции Д. Б. Кабалевского,

впервые были не только раскрыты, но и использованы тенденции **интеграции искусств**: музыки, литературы, театра, изобразительного искусства, кино.

На Рисунке 3 представлена модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании в период 1965–1991 гг.

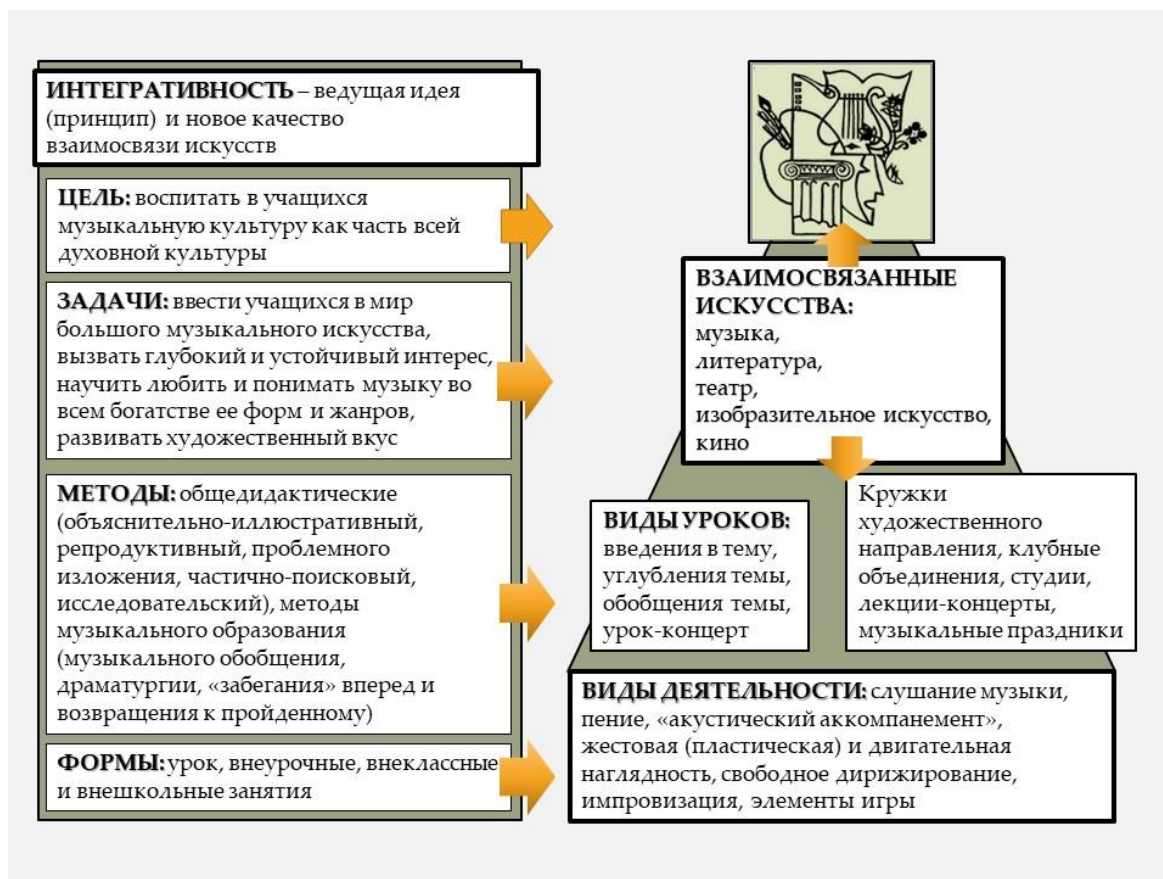


Рисунок 3 – Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1965–1991 гг.

Выводы по второй главе

Во второй главе «Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг.» даны характеристики каждого из периодов, выделены их сущностные особенности, с помощью метода моделирования осуществлена реконструкция процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1931, 1931–1965 и 1965–1991 годов.

1. В период 1917–1931 гг. педагоги-музыканты (Б. В. Асафьев, Н. Я. Брюсова, А. Б. Гольденвейзер, В. Г. Каратыгин, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский и др.) включились в процесс реформирования школьного образования. Разрабатывалась структура занятий музыкой, были выработаны рекомендации по организации музыкального творчества детей. Комплексное обучение по темам «Труд», «Природа», «Общество» требовало взаимосвязи музыки и драматизации, музыки и ритмики, музыки и литературы, что позволяло двигаться «вокруг» темы и «от близкого к далекому». Занятия осуществлялись в студийной форме. Шла методическая разработка основных видов деятельности в общем музыкальном образовании: слушание музыки (знакомство с музыкальной и «словесной» литературой); музыкальная грамота (слуховой анализ музыкальных произведений с привлечением графических изобразительных средств); хоровое пение (с привлечением ритмических упражнений). Применялись лабораторный, бригадно-лабораторный и экскурсионный методы. Взаимосвязь искусств особенно ярко представлена в программно-методических документах начала рассматриваемого периода (программы 1919 и 1921 гг., Программа Первой опытной станции Наркомпроса 1922 г., Программа ГУСа 1923 г.). Взаимосвязь искусств реализовывалась в формах собраний для слушания музыки, постановок (и сочинения) детских музыкальных спектаклей, концертов, драматизации (разыгрывания сценок, инсценировки песен, «живых газет»), занятий по танцам и ритмике. В период 1917–1931 гг. не наблюдается единства в целеполагании по отношению к общему музыкальному образованию. «Программы по эстетической стороне» Первой опытной станции 1922 г. (В. Н. Шацкая и др.) в качестве такой цели обозначают воспитание «образованных слушателей». В разделе «Эстетическое воспитание в единой трудовой школе» программ ГУСа 1923 г. (П. П. Блонский) иная цель – «Развитие органов чувств и творческих способностей». Формами музыкально-эстетического воспитания здесь являются коллективные занятия музыкой (пением), соединяемые с литературой, театром, изобразительным искусством. Программы ГУСа уже указывают на использование «технических» видов искусства: кино- и фотоискусства.

Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1931 гг.:

Комплексность – ведущая идея (принцип).

Цель – раскрыть в учащихся «музыкальное ощущение жизни», развить творческие способности, воспитать образованного слушателя.

Задачи: научить чувствовать и любить музыку, познакомить с народным творчеством и музыкальной литературой, заниматься хоровым пением, музыкальной грамотой.

Методы: показ, демонстрация, наблюдение, объяснение, рассказ, беседа, экскурсия, творческие упражнения (импровизации).

Формы: урок, студии, собрания для слушания музыки, концерты, оперные постановки, живая театрализованная газета и др.

Виды деятельности: слушание музыки, пение по слуху, сочинение напевов на слова, движения и игры под музыку, пение по нотам, рисование, лепка, драматизация и др.

Взаимосвязанные искусства: музыка, хореография, литература, изобразительное искусство, театр.

Во второй половине 1920-х годов все более был задействован пропагандистский потенциал взаимосвязи искусств, акценты смещались с эстетического на идеологическое воспитание. Связь разных видов искусств, помимо работы на уроке, в студиях, кружках достигалась организацией массовых праздников, концертов, применением технических средств, что создавало условия для изучения комплексных тем и для творчества. Занятия по музыке, ритмике, драматизации, изобразительному искусству в школе I ступени предполагалось проводить «слитно», в школе II ступени – в форме урока.

2. В период 1931–1965 гг. был осуществлен переход к предметной системе, обязательным учебникам. На волне критики комплексной системы начало внедряться требование установления **межпредметных связей** между школьными дисциплинами. Пение было связано с литературой и рисованием.

Цель – всестороннее развитие и воспитание личности будущих строителей коммунизма – закрепляется и проецируется на все предметы эстетического цикла, в том числе, на урок «Пение». Основным видом деятельности становится хоровое пение, в котором видное место занимает работа над словом; именно текст часто становится ведущим фактором включения песни в репертуар школьников. Образовательный и эстетико-воспитательный потенциал взаимосвязи искусств был наиболее ярко реализован в исследовательско-экспериментальной деятельности, охватывающей возможности художественного воспитания в целом (Н. Л. Гродзенская; М. Д. Сосницкая, В. Н. Шацкая; М. А. Вырыпаева, Е. Я. Ярошенко, консультант Б. М. Теплов; Т. Л. Беркман, К. В. Головская; В. А. Дышлевская, Л. С. Лебедева). Взаимосвязь искусств в предвоенные годы (1931–1941 гг.) проявлялась в основном на иллюстративном уровне. В годы войны (1941–1945 гг.) уроки пения были только в начальных классах по 1 часу в неделю; широко практиковалась деятельность школьных концертных бригад, постановка и исполнение музыкально-литературных композиций. С 1945 г. до середины 1950-х гг. практиковалось проведение в школах лекций-конcertов, concertов-бесед, семинаров с привлечением разных видов искусства, слушательских конференций; в учебной и внеклассной работе стало использоваться радио, шире был задействован потенциал литературно-музыкальных постановок. 1950-е – середина 1960-х гг. ознаменовались введением уроков пения в 5–6 классы; однако практика преподавания пения в 1–4 классах учителями начальных классов не позволяла подготовить учащихся к музыкальному образованию в средней школе. В этот период именно потенциал взаимосвязи искусств во многом поддержал сам факт существования музыкального образования в общеобразовательной школе. Уроки пения, рисования, чтения связывались между собой (например, сквозными темами «Сказка», «Былина»). Начал использоваться прием вокализации тем инструментальных произведений, для которых сочинялась подтекстовка с ярко выраженным воспитательным эффектом. Деятельность на уроках пения включала элементы пантомимы, чтение стихов; знание текста песен часто было ведущим требованием на уроке. В отдельных школах ставились детские оперы (наиболее

известным является школьный оперный театр «Гуси-Лебеди» В. Н. Чепурова). Образовательный и воспитательный потенциал взаимосвязи искусств использовался в оформлении и текстах учебников и учебной литературы (А. В. Бандина, В. А. Дышлевская, Н. В. Калмановская и др.).

Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1931–1965 гг.:

Межпредметные связи – ведущая идея (принцип) и одно из условий отбора содержания и построения урока пения.

Цель – всестороннее развитие и воспитание личности будущих строителей коммунизма.

Задачи: научить детей любить и понимать музыку, ценить подлинно художественные произведения, воспитывать художественный вкус, развивать музыкальные способности.

Методы: рассказ-объяснение, школьная лекция, демонстрация (в т. ч. произведений изобразительного искусства), упражнение, драматизация, экскурсионный метод.

Формы: урок пения, кружки художественного направления, клубы, студии, лектории.

Виды деятельности: пение, слушание музыки, беседы о музыке, обсуждение радиопередач, постановка детских опер, просмотр музыкальных кинофильмов, организация утренников, праздников, вечеров.

Взаимосвязанные искусства: музыка, литература, изобразительное искусство, кино.

Урок пения строился по структуре всех других уроков; статус урока пения в школе был невысоким; акценты смещались на внеклассную работу (хоровые кружки и др.). Отсутствие драматизации и ритмики снизило потенциал взаимосвязи музыки и хореографии, музыки и театра в школе.

3. Период 1965–1991 гг. характеризуется становлением новых подходов к отбору содержания и методов общего музыкального образования и его постепенным реформированием, опирающимся на достижения общей педагогики:

теория развивающего обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.), проблемное обучение (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), педагогика сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, И. П. Волков, М. П. Щетинин и др.). Так, идеи развивающего обучения нашли отражение в программно-методическом творчестве Ю. Б. Алиева, классификация компонентов содержания общего музыкального образования Э. Б. Абдуллина была создана в опоре на классификацию И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина.

Цель формирования всесторонне развитой личности с высоким художественным вкусом (1960-е годы) по отношению к общему музыкальному образованию 1970–1980-х годов конкретизируется следующим образом: «Воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей духовной культуры» (Д. Б. Кабалевский).

1960–1970-е годы ознаменовались массовым изданием учебников, учебных, методических пособий по пению, слушанию музыки, музыкальной грамоте, в которых широко реализовывался потенциал взаимосвязи искусств (Ю. Б. Алиев, А. В. Бандина, Е. Я. Гембицкая, В. П. Корозо и др.). Новая программа «Музыка» 1965 г., опиравшаяся на классические принципы системности, последовательности, доступности, отличалась обновленным материалом для пения и слушания.

Начиная с 1973 года проходила апробацию программа, созданная на основе концепции Д. Б. Кабалевского, в которой ярко и на новом уровне был реализован потенциал взаимосвязи искусств. Программа включала тему «Музыка и литература», которая конкретизировалась через проблемные формулировки «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы», «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки», тему «Музыка и изобразительное искусство» с вопросами-проблемами «Можем ли мы увидеть музыку» и «Можем ли мы услышать живопись». Поскольку все темы программы являлись сквозными, то развивающий, воспитательный и обучающий потенциал взаимосвязи искусств реализовывался на уроках музыки с первого по седьмой класс. Новые задачи и

тематизм программы потребовали методической проработки возможностей взаимосвязи искусств. На основе концептуальных подходов, разработанных лабораторией под руководством Д. Б. Кабалевского, были созданы программы «Изобразительное искусство и художественный труд» Б. М. Неменского и «Мировая художественная культура» Л. М. Предтеченской. В качестве дополнительного метода историко-педагогического исследования по отношению к третьему периоду (1965–1991 гг.) был применен опрос на тему «Уроки пения (музыки) в школе». Результаты свидетельствуют: на уроках музыки и по «старой» программе НИИ Художественного воспитания, и по программе Д. Б. Кабалевского практиковалось обращение к разным видам искусства (литература – тексты песен, стихи; изобразительное искусство – портреты композиторов, иллюстрации в виде картин, рисунки самих детей); доминирующей деятельностью на уроке и во внеурочное время было хоровое пение; уроки проводились с использованием музыкального инструмента (баян, пианино, аккордеон); есть свидетельства о внедрении элементов хореографии. Были актуальны внеклассные и внешкольные занятия: кружки, студии, клубы по интересам, факультативы, занятия искусством в «продленке».

В 1980-х гг. была выдвинута идея полихудожественного подхода (Б. П. Юсов). Программа, разработанная под руководством Б. П. Юсова, предполагала активизацию творческой деятельности школьника с опорой на все виды художественного творчества, на его многоязычие. Б. П. Юсов вывел три уровня интеграции: межпредметное взаимодействие, взаимное иллюстрирование, собственно интеграция (внутренние взаимосвязи искусств, их творческие закономерности). Обращение к данным уровням позволяет обозначить ведущую идею (принцип) реализации потенциала взаимосвязи искусств в 1965–1991 гг. как тенденцию развития интегративности. В 1960-х годах интегративность проявляется на более низких уровнях: межпредметное взаимодействие, взаимное иллюстрирование. В концепции Д. Б. Кабалевского присутствует обращение к внутренним взаимосвязям искусств (особенно в 4 классе, в темах «Музыка и

литература», «Музыка и изобразительное искусство»), в 1980-е годы реализуется концепция Б. П. Юсова: интеграция искусств осуществляется на третьем уровне.

Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1965–1991 гг.:

Интегративность – ведущая идея (принцип), в полной мере реализовавшаяся в 1980-е гг.

Цель: воспитать в учащих музыкальную культуру как часть всей духовной культуры.

Задачи: ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, вызвать глубокий и устойчивый интерес, научить любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, развивать художественный вкус.

Методы: общедидактические (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский), методы музыкального образования (музыкального обобщения, драматургии, «забегания» вперед и возвращения к пройденному).

Формы: урок (введения в тему, углубления темы, обобщения темы, урок-концерт), внеурочная, внеклассная и внешкольная работа (кружки художественного направления, клубные объединения, студии, лекции-концерты, музыкальные праздники).

Виды деятельности: слушание музыки, пение, «акустический аккомпанемент», жестовая (пластическая) и двигательная наглядность, свободное дирижирование, импровизация, элементы игры.

Взаимосвязанные искусства: музыка, литература, театр, изобразительное искусство, кино.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. была тесно связана с развитием педагогической теории и практики, в ней отразились основные тенденции генезиса советской школы.

В проведенном исследовании выявлены теоретические основы реализации потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. Определены понятия «потенциал», «взаимосвязь искусств», «общее музыкальное образование», осуществлено философское, искусствоведческое психологическое и педагогическое обоснование потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании.

Взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании – это обусловленная психологическими, художественными, общепедагогическими закономерностями связь искусств на уроке музыки (пения) и во внеурочной деятельности, осуществляемая в различных сочетаниях и формах, основанная на внутреннем родстве художественных средств и образных элементов различных искусств, способствующая художественно-творческому развитию и эстетическому воспитанию учащихся.

Потенциал – возможность, средство, способность, которая может проявиться при определенных условиях и способствует реализации цели. Потенциал взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. – это возможность реализации образовательной, воспитательной, развивающей функций этого образования на основе привлечения в музыкально-образовательную деятельность произведений различных видов искусства: литературы, живописи, театра, хореографии и др.

Общее музыкальное образование в данном исследовании рассмотрено как музыкальное образование, осуществляющееся в общеобразовательной школе на уроках музыки (пения) и во внеурочной деятельности.

В процессе исследования были выявлены основные философские и культурологические концепции, оказавшие в разные периоды влияние на осмысление потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании: феноменология (А. Ф. Лосев), марксистско-ленинская диалектика, концепции мыследеятельности (Г. П. Щедровицкий), морфологии искусства (М. С. Каган), полифонизма (М. М. Бахтин), диалога культур (В. С. Библер), а также разработанная в эстетике классификация форм синтеза искусств: синкретизм, соподчинение, «склеивание», симбиоз, снятие, концентрация, трансляционное сопряжение (Ю. Б. Борев). В процессе исследования были раскрыты искусствоведческие основы взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. Наиболее значимые музыковедческие теории – интонационная теория Б. В. Асафьева и теория ладового ритма Б. Л. Яворского – опирались на единство художественного мышления и общность категориального аппарата искусствоведения (риторичность, метафоричность; термин «музыкальная речь» и др.). Музыковедческий поиск в сфере взаимосвязи искусств был продолжен Л. А. Мазелем, В. В. Медушевским, В. Н. Холоповой и др. Результатом исследования стало также выявление психологических основ взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. В общей психологии был исследован синкретизм детского восприятия (П. П. Блонский), «слитность» художественных ощущений (Н. Я. Брюсова), соединение различных видов искусства в одном целом художественном действии (Л. С. Выготский). Теория деятельности, разработанная С. Н. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым, содержала выводы, касающиеся мотивационной сферы, особенностей работы человеческого сознания, обуславливающих тесную взаимосвязь разных видов художественно-творческой деятельности, разных сфер художественного восприятия. Развивалась концепция ассоциативного мышления (Б. Л. Яворский), был выдвинут принцип целостности восприятия (Е. В. Назайкинский и др.). Результаты исследования музыкальной одаренности (Б. М. Теплов) оказали существенное влияние на психологию искусства в целом. К началу 1990-х годов теория музыкальных способностей, одаренности и таланта (А. А. Мелик-Пашаев,

З. Н. Новлянская и др.), оказалась существенно связанной с междисциплинарностью, с взаимосвязью искусств. В процессе исследования были выявлены педагогические основы взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. Доказано, что реализация потенциала взаимосвязи искусств детерминировалась целью и задачами общего музыкального образования, отражалась в его содержании, методах и формах. Отбор искусств был связан с методической целесообразностью, со школьными предметами эстетического цикла (так, связь с театром и хореографией минимизируется в связи с уходом из школы ритмики и драматизации), с возможностями школы (в том числе, техническими). Сформированная структура модели реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании включает: ведущую идею, цель, задачи, виды деятельности учащихся, методы, формы, взаимосвязанные искусства. Выявлена специфика синкретизма, синтеза, комплексности, интеграции, полихудожественного подхода в процессе реализации потенциала взаимосвязи искусств.

В диссертации были определены теоретико-педагогические предпосылки реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании через рассмотрение опыта, сложившегося в педагогике и художественном творчестве дореволюционного периода. Потенциал взаимосвязи искусств использовался в художественном образовании (А. В. Бакушинский, Л. Пранг) – связь литературы и изобразительного искусства; в занятиях ритмикой (А. Дункан, Э. Жак-Далькроз, М. А. Румер, Р. Штайнер) – связь музыки и хореографии; в обучении актерскому и вокальному мастерству (К. С. Станиславский) – связь театрального искусства и музыки. Метод А. Дункан в дальнейшем был развит и реализован (С. Д. Руднева, Э. М. Фиш) в отечественном дошкольном воспитании как методика «Музыкальное движение». Взаимосвязь искусств реализовалось в таких вершинных достижениях образовательной практики, как постановки опер (Б. Л. Яворский), концерты, лекции, беседы, спектакли с музыкальным оформлением в Колонии «Бодрая жизнь» (С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая, Н. И. Руднева и др.).

Реконструкция историко-педагогического процесса позволила выявить три основных периода реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании, доминирующие тенденции каждого из них, а также сопоставить их с генезисом школы и педагогики советского периода.

В период 1917–1931 гг. педагогический потенциал взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании связывается с реализацией принципа комплексности. В этот период цель музыкального образования в школе осмысливалась по-разному (раскрыть в учащих «музыкальное ощущение жизни», развить творческие способности, воспитать образованного слушателя), формировались основные виды музыкальной деятельности (хоровое пение, слушание музыки, освоение музыкальной грамоты); методы вырабатывались в прямой связи с потребностями освоения комплексных тем: экскурсия, проект, показ, рассказ, беседа, импровизация. Не было единства в формах организации общего музыкального образования. Использовались формы урока, студии, а также вспомогательные формы концерта, «живой газеты» и пр. Этот период отличается составом искусств, связанных с музыкой: хореография (благодаря внедрению ритмики), театр (широкое внедрение драматизации), а также традиционные литература и изобразительное искусство.

Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1917–1931 гг.:

Комплексность – ведущая идея (принцип). *Цель* – раскрыть в учащих «музыкальное ощущение жизни», развить творческие способности, воспитать образованного слушателя. *Задачи*: научить чувствовать и любить музыку, познакомить с народным творчеством и музыкальной литературой, заниматься хоровым пением, музыкальной грамотой. *Методы*: показ, демонстрация, наблюдение, объяснение, рассказ, беседа, экскурсия, творческие упражнения (импровизации). *Формы*: урок, студии, собрания для слушания музыки, концерты, оперные постановки, живая театрализованная газета и др. *Виды деятельности*: слушание музыки, пение по слуху, сочинение напевов на слова, движения и игры под музыку, пение по нотам, рисование, лепка, драматизация и др.

Взаимосвязанные искусства: музыка, хореография, литература, изобразительное искусство, театр.

В период 1931–1965 гг. взаимосвязь искусств в общем музыкальном образовании опирается на межпредметные связи. Цель – всестороннее развитие и воспитание личности будущих строителей коммунизма – была закреплена и распространена на урок «Пение» и внеурочную, воспитательную работу. Был осуществлен переход к предметной системе, обязательным учебникам. Установление межпредметных связей повлекло связь пения с литературой и рисованием. Основным видом деятельности становится хоровое пение, в котором видное место занимает работа над словом – именно текст часто определяет фактор включения песни в репертуар школьников. Образовательный (знания, умения и навыки) и эстетико-воспитательный потенциал взаимосвязи искусств был наиболее ярко реализован в исследовательской экспериментальной деятельности, охватывающей возможности художественного воспитания в целом (Н. Л. Гродзенская; М. Д. Сосницкая, В. Н. Шацкая; М. А. Вырыпаева, Е. Я. Ярошенко, консультант Б. М. Теплов; Т. Л. Беркман, К. В. Головская; В. А. Дышлевская, Л. С. Лебедева). Взаимосвязь искусств часто проявлялась на иллюстративном уровне. Потенциал взаимосвязи искусств во многом поддержал сам факт существования уроков пения (музыки) в школе, так как невербальные средства музыкальной выразительности не позволяли напрямую осуществлять идеологическое воспитание. Уроки пения, рисования, чтения связывались между собой (например, сквозными темами «Сказка», «Былина»). Получил распространение прием вокализации тем инструментальных произведений, для которых сочинялась подтекстовка с ярко выраженным воспитательным эффектом. Деятельность на уроках пения включала элементы пантомимы, чтение стихов; знание текста песен часто было ведущим требованием на уроке. В отдельных школах ставились детские оперы. Методы и формы работы – рассказ-объяснение, школьная лекция, демонстрация – сближали пение с другими уроками. Взаимосвязанными с музыкой искусствами становятся преимущественно литература и изобразительное искусство, а также кино. Отсутствие драматизации

и ритмики снизило развивающий потенциал, основанный на взаимосвязи музыки и хореографии, музыки и театра в школе.

Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1931–1965 гг.:

Межпредметные связи – ведущая идея (принцип) и одно из условий отбора содержания и построения урока пения. *Цель* – всестороннее развитие и воспитание личности будущих строителей коммунизма. *Задачи*: научить детей любить и понимать музыку, ценить подлинно художественные произведения, воспитывать художественный вкус, развивать музыкальные способности. *Методы*: рассказ-объяснение, школьная лекция, демонстрация (в т. ч. произведений изобразительного искусства), упражнение, драматизация, экскурсионный метод. *Формы*: урок пения, кружки художественного направления, клубы, студии, лектории. *Виды деятельности*: пение, слушание музыки, беседы о музыке, обсуждение радиопередач, постановка детских опер, просмотр музыкальных кинофильмов, организация утренников, праздников, вечеров. *Взаимосвязанные искусства*: музыка, литература, изобразительное искусство, кино.

Период 1965–1991 гг. характеризуется становлением новых подходов к целеполаганию, отбору содержания и методов общего музыкального образования и характеризуется постепенным развитием тенденций интегративности. Осуществлялась опора на достижения общей педагогики: теорию развивающего обучения, идеи педагогики сотрудничества. Реализация развивающего потенциала искусств потребовала массовой подготовки учителей музыки для общеобразовательной школы. С 1959 года стали открываться музыкально-педагогические факультеты в педагогических вузах. Широкое общехудожественное образование стало одним из основных ориентиров при формировании учебных планов и программ подготовки педагогов-музыкантов. Цель формирования всесторонне развитой личности с высоким художественным вкусом (1960-е годы) по отношению к общему музыкальному образованию 1970–1980-х годов конкретизируется следующим образом: «Воспитать в учащиеся

музыкальную культуру как часть всей духовной культуры» (Д. Б. Кабалевский). Наиболее ярко эстетико-воспитательный и развивающий потенциал взаимосвязи искусств проявился в процессе реализации программы Д. Б. Кабалевского. Программа включала тему «Музыка и литература», которая конкретизировалась через проблемные формулировки «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы», «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки», тему «Музыка и изобразительное искусство» с вопросами-проблемами «Можем ли мы увидеть музыку» и «Можем ли мы услышать живопись». Поскольку все темы программы являлись сквозными, то развивающий, воспитательный и образовательный потенциал взаимосвязи искусств реализовывался на уроках музыки с первого по седьмой класс. На основе концептуальных подходов, разработанных лабораторией под руководством Д. Б. Кабалевского, были созданы программы «Изобразительное искусство и художественный труд» Б. М. Неменского и «Мировая художественная культура» Л. М. Предтеченской. Сложился комплекс учебных курсов для всех лет обучения.

Программа, разработанная под руководством Б. П. Юсова, предполагала активизацию творческой деятельности школьника с опорой на все виды художественного творчества, на его многоязычие. Обращение к уровням интеграции, выделенных Б. П. Юсовым (межпредметное взаимодействие, взаимное иллюстрирование, собственно интеграция, понимая как внутренние взаимосвязи искусств, их творческие закономерности), позволяет обозначить ведущую идею (принцип) реализации потенциала взаимосвязи искусств в 1965–1991 гг. как тенденцию развития интегративности. В 1960-х годах интегративность проявляется на более низких уровнях: межпредметное взаимодействие, взаимное иллюстрирование. В концепции Д. Б. Кабалевского присутствует обращение к внутренним взаимосвязям искусств (особенно в 4 классе, в темах «Музыка и литература», «Музыка и изобразительное искусство»), в 1980-е годы реализуется концепция Б. П. Юсова: интеграция искусств осуществляется на третьем уровне.

Модель реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании 1965–1991 гг.:

Интегративность – ведущая идея (принцип), в полной мере реализовавшаяся в 1980-е гг. *Цель:* воспитать в учащих музыкальную культуру как часть всей духовной культуры. *Задачи:* ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, вызвать глубокий и устойчивый интерес, научить любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, развивать художественный вкус. *Методы:* общедидактические (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский), методы музыкального образования (музыкального обобщения, драматургии, «забегания» вперед и возвращения к пройденному). *Формы:* урок (введения в тему, углубления темы, обобщения темы, урок-концерт), внеурочная, внеклассная и внешкольная работа (кружки художественного направления, клубные объединения, студии, лекции-концерты, музыкальные праздники). *Виды деятельности:* слушание музыки, пение, «акустический аккомпанемент», жестовая (пластическая) и двигательная наглядность, свободное дирижирование, импровизация, элементы игры. *Взаимосвязанные искусства:* музыка, литература, театр, изобразительное искусство, кино.

Сопоставление трех рассмотренных периодов демонстрирует серьезные различия в реализации потенциала взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании. Эти различия продуцировал ряд факторов: тенденции, доминирующие в педагогике в конкретный исторический период; содержание школьного образования в целом, методы и формы его организации в конкретный исторический период; набор предметов эстетического цикла в учебном плане общеобразовательной школы в данный период; социокультурные и идеологические детерминанты; обращение к традиционным, устоявшимся и привычным формам бытования искусства (или отход от них); подготовленность педагогических кадров; материально-техническое оснащение.

Реконструированный процесс развития отечественного общего музыкального образования 1917–1991 гг. с точки зрения практической реализации потенциала взаимосвязи искусств своей наиболее общей тенденцией имеет движение от дифференцированных видов музыкальной деятельности – к целостности урока музыки (внеклассного занятия), от репродуктивной деятельности – к повышению творческой активности школьников как субъектов музыкально-образовательного процесса. Данный процесс развития в историческом плане не является линейным. Скорее, можно увидеть «арку» между музыкально-педагогическими новациями 1920-х годов и потенциалом взаимосвязи искусств, реализация которого происходила в условиях общего музыкального образования позднесоветского периода.

В настоящее время теоретические и методические результаты реализации потенциала взаимосвязи искусств 1917–1991 гг. являются классикой отечественного общего музыкального образования.

Перспективами развития в исследовании данной темы могли бы стать:

- изучение конкретных педагогических технологий, основанных на взаимосвязи искусств в общем музыкальном образовании;
- анализ опыта введения в школах интеграционных предметов, включающих музыку (самым известным является МХК, но таких попыток было много, и они недостаточно исследованы);
- влияние опыта, связанного с искусствами и их взаимосвязью, на интеллектуальное, духовно-нравственное, социальное развитие школьника.

Исследования в этом проблемном поле, несомненно, могут обогатить отечественную педагогику и способствовать гуманизации образовательного процесса.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

АПН РСФСР – Академия педагогических наук Российской Советской Федеративной Социалистической Республики

АПН СССР – Академия педагогических наук Союза Советских Социалистических Республик

ВХУТЕМАС – высшие художественно-технические мастерские

ГАХН – Государственная академия художественных наук

ГУС – Государственный ученый совет

МВТУ – Московское высшее техническое училище

МП РСФСР – министерство просвещения Российской Советской Федеративной Социалистической Республики

МУЗО – музыкальный отдел при Наркомпросе (1918); музыкальное образование

МХТ – Московский Художественный театр

НИИ ХВ АПН СССР – научно-исследовательский институт художественного воспитания Академии педагогических наук Союза Советских Социалистических Республик

ОМО – общее музыкальное образование

РСФСР – Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика

РФ – Российская Федерация

СССР – Союз Советских Социалистических Республик

ФЗС – фабрично-заводская семилетка

ЦДХВД – Центральный Дом художественного воспитания детей

ЦДХОД – Центральный Дом художественного обслуживания детей

ЦК ВКП (б) – Центральный Комитет Всесоюзной коммунистической партии большевиков

ЦК КПСС – Центральный комитет Коммунистической партии Советского Союза

ШКМ – школа крестьянской молодежи

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Пособие для учителя. / Э. Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Прометей, 2013. – 336 с.
3. Абросимова, М. Выпускники необычных школ [Электронный ресурс] / М. Абросимова // Электронное издание. Village. Новости Москвы, Санкт-Петербурга. Люди, места, события. – URL: <https://www.the-village.ru/village/people/people/351607-valdorfskaya-montesori-religioznaya> (дата обращения 16.09.2019).
4. Авербух, Л. А. Яворский в Первом московском государственном музыкальном техникуме. В 2 т. Т. 1., 2-е изд., испр. и дополн. [Электронный ресурс] / Л. А. Авербух // Б. Яворский. Статьи, воспоминания, переписка: общ. ред. Д. Д. Шостаковича, ред.-сост. И. С. Рабинович. – М.: Сов. композитор, 1972. – 712 с. – URL: https://vk.com/doc30427474_437260743?hash=596e0788ab24ba35f2&dl=be7a84858f60b4bf59.
5. Адищев, В. И. «Школа должна дать учащимся умение сознательно слушать и понимать музыку...» (К истории создания программы по музыке для единой трудовой школы) / В. И. Адищев // Музыка в системе культуры: Научный вестник Уральской консерватории. – 2019. – № 18. – С. 133–141.
6. Алексеева, Л. Л. Российское образование через искусство: традиции, реалии и перспективы [Электронный ресурс] / Л. Л. Алексеева: Педагогика искусства // Электронный научный журнал учрежд. РАО Инс-т худ. образ. – 2010. – № 3. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/rossiyskoe-obrazovanie-cherez-iskusstvo-tradicii-realii-i-perspektivy> (дата обращения: 26.09.2021).

7. Алиев, Ю. Б. Музыка / Ю. Б. Алиев // Книга для общеобразовательной школы. 7 класс. – М.: Музыка, 1982. – 104 с.
8. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
9. Апраксина, О. А. О школьной программе по пению / Музыкальное воспитание в школе: сб. статей // Сост. О. А. Апраксина. Вып.5 – М.: Музыка, 1966. – с. 6–11.
10. Аракелова А. О. К вопросу о становлении общего музыкального образования и воспитания в рамках системы музыкального образования в период с 1917 по 1930 годы / А. О. Аракелова // Вестник КемГУ. – 2012. – № 4 (52) Т. 1. – С. 122–125.
11. Аркадьев, М. А. Хроноартикуляционные структуры новоевропейской музыки и фундаментальные проблемы ритма. С приложением редакции («синтетического уртекста») Гольдберг-вариаций И. С. Баха: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Аркадьев Михаил Александрович. – М., 2003. – 51 с.
12. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев // Ред. и вступ. ст. Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.: ил. Список лит. в примеч.: С.138–143.
13. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. (Книги 1 и 2) / Б. В. Асафьев // Ред. вступ. ст. и комм. Е. М. Орловой. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
14. Асафьев, Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей [Электронный ресурс] / О. А. Апраксина (сост.). Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с. – (Б-ка учителя музыки) – URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/muz-vospit-1990.htm> (дата обращения: 19.07.2020).
15. Афанасьева, А. Пионерские живые газеты / А. Афанасьева, Л. Берман – М.– Л.: Прибой, 1928. – 192 с.

16. Багадуров, В. А. Вокальное воспитание детей / В. А. Багадуров. – М: АПН РСФСР, 1953. – 96 с.
17. Бакушинский, А. В. Исследования и статьи: Избранные искусствоведческие труды / А. В. Бакушинский; сост. и авт. вступ. ст. И.А. Либерфорт, Н. А. Радзимовская – М.: Сов. художник, 1981. – 351 с.
18. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание [Электронный ресурс] / А. В. Бакушинский; составл., вступит. статья: Н. Н. Фомина, Т. А. Копцева // Электронное издание. Изд. дом «Карапуз», 2009. – 410 с. – URL: <https://mybook.ru/author/anatolij-bakushinskij/hudozhestvennoe-tvorchestvo-i-vospitanie/read/?page=1> (дата обращения: 15.09.2019).
19. Баландин, В. Кино и коммунистическое воспитание молодежи / В. Баландин, Н. Давыдкин. – М.: Изд-во Упр. кинофикации РСФСР, 1933. – 57 с.
20. Балахонов, Е. П. Родная песня. Букварь по пению для учащихся 1 класса. / Е. П. Балахонов, О. В. Солоникова, Н. М. Шереметьева. – Л.: Учпедгиз, 1961. – 108 с.
21. Бандина, А. В. Уроки пения в школе: Пособие для учителя. Методическая разработка уроков во втором классе. / А. В. Бандина. – М.: Музыка, 1964. – 96 с.
22. Баренбойм, Л. А. Об основных тенденциях музыкальной педагогики XX века: К итогам конференции ИСМЕ / Л. А. Баренбойм. – М.: Сов. музыка, 1971. – № 8. – С. 96–111.
23. Барто, А. Болтунья: Каталог стихотворений [Электронный ресурс] / А. Барто // Электронное издание. Культура РФ. – URL: <https://www.culture.ru/poems/105/boltunya> (дата обращения: 14.08.2020).
24. Белый, А. Старый Арбат. Повести [Электронный ресурс] / А. Белый; подгот. текста и примеч. Вл. Б. Муравьева // Электронное издание. – М.: Моск. рабочий, 1989. – URL: http://bdn-steiner.ru/modules.php?name=Poezia&go=page&pid=10210#TOC_id3434937 (дата обращения: 11.10.2019).

25. Беляева-Экземплярская, С. Н. О психологии восприятия музыки / С. Н. Беляева-Экземплярская. – М.: Русский книжник, 1923. – 116 с.
26. Беркман, Т. Л. Исполнительское творчество в художественном воспитании детей: Известия АПН РСФСР. Вып. 11 / Т. Л. Беркман // Вопросы художественного воспитания. – М., Л.: АПН РСФСР, 1947. – 168 с.
27. Беркман, Т. Л. Музыкальное развитие учащихся в процессе обучения пению / Т. Л. Беркман, Гриценко К. С. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 216 с.
28. Беркман, Т. Л. Обучение музыке в школе / Т. Л. Беркман, – М.: АПН РСФСР, 1958. – 66 с. Фейсбук
29. Бершадская, Д. С. Педагогическая деятельность и взгляды С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. – М.: Просвещение, 1973. – 67 с.
30. Бехтерев, В. М. Избранные труды по психологии личности. В 2 т. Т. 2: Объективное изучение личности / В. М. Бехтерев. – СПб., 1999. – С. 220–229.
31. Библер, В. С. Цивилизация и культура (Философские размышления в канун XXI века) [Электронный ресурс] / В. С. Библер // На гранях логики культуры: Кн. избр. очерков. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – URL: <https://www.bibler.ru> (дата обращения: 05.10.2019).
32. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / Редкол. Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев, С. А. Фрумов; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики // П. П. Блонский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.
33. Блонский, П. П. Педология: учебник для высш. учеб. заведений / П. П. Блонский. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. – 356 с.
34. Богатырев, П. Г. Вопросы теории народного искусства / П. Г. Богатырев // Актуальные проблемы современной фольклористики: сборник статей и материалов, сост. В. Е. Гусев. – Л.: Музыка, 1971. – 512 с.
35. Богатырева, В. В. Тенденции развития музыкального воспитания в учебном процессе и внеклассной работе общеобразовательных школ Брянской

- области (конец 1950-х – середина 1980-х гг.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Богатырева Вероника Владимировна. – Брянск, 2015. – 200 с.
36. Богомолова, Л. И. Программы ГУСа как инновация 20-х годов XX века / Л. И. Богомолова // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2013. – № 15 (34). – С. 37–48.
37. Богуславский, М. В. АПН РСФСР – АПН СССР РАО: к 70-летию Российской академии образования / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования, 2013. – № 5. – С. 21–33.
38. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М. В. Богуславский. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 434 с.
39. Богуславский, М. В. Концепция содержания общего среднего образования научно-педагогической секции ГУСа: проблемы, идеи, практика реализации (1922–1931 гг.) / М. В. Богуславский // Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования: сб. статей. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 88 с.
40. Богуславский, М. В. Основные направления развития теории содержания общего среднего образования в отечественной педагогике XX в. / М. В. Богуславский // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2013. – № 5. – С. 106–119.
41. Большая советская энциклопедия: В 30 т. [Электронный ресурс] / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1969–1978. – https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=63 (дата обращения: 13.08.2021).
42. Борев, Ю. Б. Эстетика: 4-е изд., доп. / Ю. Б. Борев. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.: ил.
43. Боякова, Е. В. Взгляды В. Н. Шацкой на воспитание музыкальных вкусов детей и подростков [Электронный ресурс] / Е. В. Боякова // Педагогика искусства: Электронный научн. журнал учрежд. РАО «Институт

- художественного образования», 2012. – № 3. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzglyady-v-n-shackoy-na-vospitanie-muzykalnyh-vkusov-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 06.09.2020).
44. Брюсова, Н. Я. Детское музыкальное творчество. (Опыт, проведенный в 1915–17 гг.) / Н. Я. Брюсова // Искусство в школе, 1929. – № 6–7. – С. 40–60.
45. Ванечкина, И. Л. «Прометей» А. Н. Скрябина: проблема синтеза музыки и света: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Ванечкина Ирина Леонидовна. – Казань, 2006. – 26 с.
46. Васютин, Н. А. Выступают юные гимнасты: учебное наглядное пособие: / Н. А. Васютин. – М.: Гос. изд-во детской литературы, 1958. – 192 с. – (В помощь самодеятельности пионеров и школьников). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=225649> (дата обращения: 29.08.2021).
47. Взаимодействие и интеграция искусства в полихудожественном развитии школьников / Под. ред. Г. П. Шевченко, Б. П. Юсова. – Луганск, 1990. – 180 с.
48. Вопросы системы обучения пению в I–VI классах / Под ред. М. А. Румер. – М., 1960. – 251 с.
49. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк / Л. С. Выготский // Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
50. Гаврюшкин, Н. К. А. Г. Габричевский и русская эстетика 1920-х годов [Электронный ресурс] / Н. К. Гаврюшкин // Философия и искусство: Образовательный портал «Слово» – URL: https://www.portal-slovo.ru/art/35800.php?ELEMENT_ID=35800&SHOWALL_1=1 (дата обращения: 28.11.2019).
51. Галеев, Б. М. Цветной слух: Природа и функции в искусстве / Б. М. Галеев // Художник и философия цвета в искусстве: сб. докл. – СПб., Государственный Эрмитаж, 1997. – С. 75–77.

52. Гатауллина, Н. Т. Совершенствование вокально хорового воспитания младших школьников на основе синтеза речевой и певческой деятельности в условиях православных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гатауллина Наталия Тимуровна. – М., 2000. – 189 с.
53. Гембицкая, Е. Я. Методические указания к учебникам пения V–VII классов / Е. Я. Гембицкая, В. П. Корозо. – М.: Музыка, 1971. – 132 с.
54. Гильманов, С. А. Музыкально-ритмическое чувство: идеи Б. М. Теплова и современность / С. А. Гильманов // Развитие научного наследия Бориса Михайловича Теплова в отечественной и мировой науке (к 110-летию со дня рождения): Науч. сб. – М.: БФ «Твердислов», 2006. – С. 91–95.
55. Гольденберг, Н. М. Яворский и музыкальное воспитание детей. В 2 т., 2-е изд., испр. и дополн. [Текст] / Н. М. Гольденберг // Б. Яворский. Статьи, воспоминания, переписка: общ. ред. Д. Д. Шостаковича, ред.-сост. И. С. Рабинович. – М.: Сов. композитор, 1972. – 712 с.
56. Гродзенская, Н. Л. В школе слушают музыку. / Н. Л. Гродзенская. – М.: Просвещение, 1978. – 72 с.
57. Гродзенская, Н. Л. Воспитательная работа на уроках пения / Н. Л. Гродзенская. // Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. восп. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 156 с.
58. Гродзенская, Н. Л. Слушание музыки в школе (V–VI классы). / Н. Л. Гродзенская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 94 с.
59. Гродзенская, Н. Л. Школьники слушают музыку. / Н. Л. Гродзенская. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
60. Гусев, В. Е. Эстетика фольклора / В. Е. Гусев. – Л., 1967. – 320 с.
61. Далькроз, Е. Жак. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства: Шесть лекций. 2-е изд. [Электронный ресурс] / Е. Жак Далькроз. – Пб.: Театр и искусство, 1907. – 120 с. (Энциклопедия сценического самообразования, т. 6) – URL: http://pyatniskayadshi.ru/uploads/zhak_dalkroz_e__ritm.pdf (дата обращения: 06.09.2021).

62. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение) [Электронный ресурс] / Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР М. 1942. – С. 1026–1030. – URL: <http://istmat.info/node/31601> (дата обращения: 21.10.2019).
63. Джурицкий, А. Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джурицкий. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
64. Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании: Хрестоматия по истории советской школы и педагогики [Текст] / Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М., Просвещение, 1972. – 407 с.
65. Дмитриева, Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
66. Докладная записка об итогах выборочной проверки в школах Ленинграда относительно раздельного обучения 1951 [Электронный ресурс] / ЦГА СП б, Л. 16. Школа 1950-80-х годов: Из истории петербургского образования в XVIII–XIX веках – URL: https://spbarchives.ru/spb_education_9 (дата обращения: 06.09.2020).
67. Дорошенко С. И. Музыкальное образование в России: историко-педагогическое исследование: монография / С. И. Дорошенко // Мин-во общего и профессионального образования, Владимирский гос. пед. ун-т. – Владимир: ВГПУ, 1999. – 212 с.
68. Дорошенко, С. И. В. Н. Шацкая об интеграции урока музыки и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности / С. И. Дорошенко, Т. Ю. Леванова // Музыкальное искусство и образование: Вестник кафедры ЮНЕСКО при Моск. пед. гос. ун-те. – М.: Прометей, 2015. – № 3 (11). – С. 148–158.

69. Дорошенко, С. И. Диалог культур столицы и провинции в отечественном музыкальном образовании XIX–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дорошенко Светлана Ивановна. – Владимир., 2012. – 465 с.
70. Дорошенко, С. И. Русская народная музыкально-образовательная традиция как педагогический феномен / С. И. Дорошенко // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки, 2017. – № 4. – С. 9–19.
71. Ермаков, А. А. Жанровые особенности детской оперы для любительского театра: на примере творчества уральских композиторов: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Ермаков Александр Александрович. – Екатеринбург, 2012. – 182 с.
72. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000.
73. Жак-Далькроз Э. Ритм: [Перевод] / Э. Жак-Далькроз: Предисл., коммент. и примеч. Ж. Панова / Э. Жак-Далькроз. – М.: Классика-XXI, 2002. – 248 с.: ил.
74. Железнова, Н. П. Школа социально-индивидуального воспитания им. Ф. М. Достоевского (1920–1925 гг.): практика воспитания беспризорных / Н. П. Железнова // Слю-2019: Сб. избр. статей. – М., 2019. – С. 155–157.
75. Зайцева, М. Л. Синестезийное восприятие произведений искусства: обогащение и гармонизация когнитивных процессов / М. Л. Зайцева // Вестник Волгоградского государственного университета, 2012. – № 2 (17). – С. 129–136.
76. Занков, Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л. В. Занков. – М.: Учпедгиз, 1960. – 311 с.
77. Зеленина, Е. О. Синестезия как проблема музыкальной педагогики: развитие слухо-зрительных интермодальных ассоциаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зеленина Елена Олеговна. – СПб., 2010. – 22 с.

78. Зеликман, М. С. Б. Л. Яворский и Киевская Народная консерватория. В 2 т. Т. 1., 2-е изд., испр. и дополн. [Электронный ресурс] / М. С. Зеликман // Б. Яворский. Статьи, воспоминания, переписка: общ. ред. Д. Д. Шостаковича, ред.-сост. И. С. Рабинович. – М.: Сов. композитор, 1972. – 712 с – URL: https://vk.com/doc30427474_437260743?hash=596e0788ab24ba35f2&dl=be7a84858f60b4bf59 (дата обращения: 11.10. 2020).
79. Зиновьев, А. А. Русская судьба, исповедь отщепенца [Текст] / А. А. Зиновьев. – М.: Центрполиграф, 1999. – 506 с.
80. Из опыта хоровой работы с детьми / Под ред. Д. Л. Локшина. – М., 1953. – 75 с.
81. Ильина, Т. И. Взаимодействие искусств в образовательном пространстве школы искусств: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ильина Татьяна Ивановна. – СПб., 2007. – 247 с.
82. Иофис, Б. Р. Модель интонационной формы музыки как основа содержательного единства музыкально-теоретического образования / Б. Р. Иофис // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», 2014. – № 3 (7). – С. 103–112.
83. Искусство как язык – языки искусства. Государственная академия художественных наук и эстетическая теория 1920-х годов. Т. I. Исследования / Под ред. Н. С. Плотникова и Н. П. Подземской при участии Ю. Н. Якименко. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 456 с.
84. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя [Текст] / Д. Б. Кабалевский: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
85. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский. – М., 1980. – 187 с.
86. Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
87. Кабалевский, Д. Б. Требование времени / Д. Б. Кабалевский // Музыка в школе, 1983. – № 1. – С. 2–8.

88. Кабалевский, Д. Б. «Ровесники»: Беседы о музыке для юношества. Вып. 1. / Д. Б. Кабалевский. – М.: Музыка, 1980. – 120 с., ил., нот.
89. Кабкова, Е. П. Художественное обобщение на занятиях искусством / Е. П. Кабкова. – М.: ИХО РАО, 2004. – 261 с.
90. Каверин, Ф. На школьной сцене / Ф. Каверин // Вожатый. – 1954. – №№ 9, 12; 1955. – № 9.
91. Каган, М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Части I, II, III / М. С. Каган. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
92. Калмановская, Н. В. Методические указания к учебнику пения для VII класса / Н. В. Калмановская, Д. Л. Локшин. – М.: Музыка, 1966. – 66 с.
93. Каратыгин, В. Г. О слушании музыки / В. Г. Каратыгин // Музыка в единой трудовой школе: [Сб.]. Пб.: Тип. «Тогблат», 1919. – С. 16–29.
94. Кемеров, В. Е. Взаимодействие. Гуманитарная энциклопедия: Концепты [Электронный ресурс] / В. Е. Кемеров // Электронное издание. Центр гуманитарных технологий, 2002–2019 (последняя редакция: 23.04.2019). – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7242> (дата обращения: 24.08.2019).
95. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век. 2004. – 496 с.
96. Кирнарская, Д. К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Кирнарская Дина Константиновна. – М., 2006. – 373 с.
97. Козубовский, В. М. Общая психология: методология, сознание, деятельность: учебное пособие / В. М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2003. – 224 с.
98. Командышко, Е. Ф. Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход: монография / Е. Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2011. – 292 с.

99. Конанчук, С. В. Проблема синестезии и синтез искусств в современной эстетике: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / Конанчук Светлана Витальевна. – СПб., 2013. – 190 с.
100. Коняева, Е. А. Краткий словарь педагогических понятий: учеб. изд. / Е. А. Коняева, Л. Н. Павлова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 131 с.
101. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК: Хрестоматия по истории советской школы и педагогики [Текст] / Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1972. – 407 с.
102. Красильникова, М. С. Тенденции освоения музыкальной классики школьниками в исторической ретроспективе [Электронный ресурс] / М. С. Красильникова: Педагогика искусства // Электронный научн. журнал учрежд. РАО Инс-т худ. образ., 2015. – № 4 – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/> (дата обращения 21.08.2020).
103. Краткий словарь по эстетике: Кн. для учителя / под ред. М. Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
104. Краткий словарь терминов изобразительного искусства. – М.: Советский художник, 1961. – 188 с.
105. Крупская, Н. К. Культурная революция в свете пятнадцати лет пролетарской революции: Хрестоматия по истории советской школы и педагогики [Текст] / Н. К. Крупская // Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М., «Просвещение», 1972. – 407 с.
106. Кудина, Г. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников [Электронный ресурс] / Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М.: Знание, 1988. – 80 с. – URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000051/st000.shtml> (дата обращения: 12.09.2021).
107. Куренкова, Р. А. Эстетика: учебн. пособие для студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] / Р. А. Куренкова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС,

2003. – 368 с. – URL: <https://litlife.club/books/241270/read> (дата обращения 29.09.2019).
108. Латышева, Ж. В. Феноменологические предпосылки музыкально-эстетического образования личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / Латышева Жанна Вячеславовна. – Владимир, 2000. – 24 с.
109. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. — 320 с.
110. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
111. Лосев, А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство: 2-е изд., испр. / А. Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1995. – 320 с.
112. Лосев, А. Ф. Форма. Стиль. Выражение: Юбилейное собр. соч. в 9-и т. Т. 4. [Электронный ресурс] / А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1993. – URL: <https://predanie.ru/losev-aleksey-fedorovich/book/129563-forma-stil-vyrazhenie/#/toc73> (дата обращения: 02.03.2019).
113. Луначарский, А. В. В мире музыки: Сост., ред. и прим. Г. Б. Бернандта и И. А. Саца / А. В. Луначарский. – М.: 1958. – С. 449–467.
114. Луначарский, А. В. Воспитание нового человека (обработанная стенограмма лекции, прочитанной 23 мая 1928 г. в Ленинграде) / А. В. Луначарский. – Л.: Прибой, 1928. – 48 с.
115. Луначарский, А. В. Заветы Ильича и художественное образование / А. В. Луначарский: Ленин и просвещение. – М.: Красная новь, Главполитпросвет, 1924. – С. 19–38.
116. Мазель, Л. А. Проблемы классической гармонии [Текст] / Л. А. Мазель. – М.: Музыка, 1972. – 616 с.
117. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
118. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

119. Медушевский, В. В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы: дис. ... д-ра искусствоведения 17.00.02 / Медушевский Вячеслав Вячеславович. – М., 1981. – 380 с.
120. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки: исследование [Текст] / В. В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
121. Медушевский, В. В. О содержании понятия «Адекватное восприятие» / В. В. Медушевский // Восприятие музыки: сб. статей. – М.: Музыка, 1980. – С. 141–155.
122. Медынский, Е. Н. Учебный план начальной, семилетней и средней школы РСФСР: Хрестоматия по истории советской школы и педагогики [Текст] / Е. Н. Медынский // Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1972. – 407 с.
123. Мелик-Пашаев, А. А. Психологические основы способностей к художественному творчеству: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Мелик-Пашаев Александр Александрович. – М., 1994. – 225 с.
124. Минор, Н. Н. История музыкального образования: учебное пособие / Н. Н. Минор. – Саратов: Научная книга, 2011. – 65 с.
125. Москвина, Г. М. Взаимодействие видов искусства в теории и практике художественного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Москвина Галина Мефодьевна. – Ижевск, 2003. – 24 с.
126. Музыка в начальных классах: Методическое пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Т. Е. Вендрова и др.; Науч. рук. Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1985. – 140 с.
127. Музыкальное воспитание и обучение в школе / В. А. Багадуров, Т. Л. Беркман, В. А. Дышлевская [и др.]; Под ред. канд. искусствовед. наук М. А. Румер // Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1955. – 104 с.
128. Музыкально-двигательные упражнения в детском саду / Сост. Е. П. Раевская, С. Д. Руднева, Г. Н. Соболева [и др.]. – М.: Учпедгиз, 1961. – 222 с.

129. Мун, Л. Н. Синтез искусств в художественном образовании [Электронный ресурс] / Л. Н. Мун // Психология, социология и педагогика, 2011. – № 3. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2011/12/97> (дата обращения: 13.08.2021).
130. Назайкинский, Е. В. Логика музыкальной композиции [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
131. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
132. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский // Книга для учителя. Издание 2-е, перераб. и дополн. – М.: Просвещение, 1987. – 268 с.
133. Неретина, С. С. Библер и «нулевое время» [Электронный ресурс] / Неретина // Вопросы философии, 2018. – № 9. – URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2045&Itemid=52 (дата обращения: 05.10.2019).
134. Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Николаева Елена Владимировна. – М., 2000. – 62 с.
135. Новые программы для единой трудовой школы (утв. коллегией Наркомпроса 16 июля 1923 г.). – Вып. 1: Первый и второй годы школы I ступени, первый год школы II ступени [Текст]. – М.–Петроград: Гос. изд-во, 1923. – 144 с.
136. Огородников, И. Т. Педагогика: учеб. для учит. ин-тов [Текст] / И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев // 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Учпедгиз, 1950. – 430 с.
137. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.
138. Осипова, Т. К. Совместная работа школы и театра по эстетическому воспитанию учащихся / Т. К. Осипова. – Советская педагогика, 1957. – № 10. – С. 54–64.

139. Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. / Народное образование, 1999. – № 10. – С. 40–47.
140. Останин, П. П. Музыкальное образование школьников в годы Великой Отечественной войны: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Останин Петр Петрович. – Пермь, 2003. – 24 с.
141. Пасынкова, А. В. Роль моторных компонентов в восприятии музыки / А. В. Пасынкова, С. Д. Руднева // Тез. V науч. конф. по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха, восприятия и музыкально-творческих способностей детей и юношества. – М.: НИИ ХВ, 1977. – С. 77–79.
142. Педагогика [Текст] / Автор. коллектив: И. А. Каиров, Н. Д. Левитов, К. И. Львов [и др.]; Под ред. И. А. Каирова; Допущено КВШ при СНК СССР в качестве учеб. пособия для пед. вузов и ун-тов. – М.: Учпедгиз, 1939 (Ленинград). – 514 с.
143. Пестель, В. Е. Методические вопросы преподавания ИЗО в школе II ступени / В. Е. Пестель // Искусство в школе, 1929. – № 8. – С. 18–19.
144. Пешикова, Л. В. Мировая художественная культура: «Мы выбираем программу Предтеченской!» [Текст] / Л. В. Пешикова // Искусство в школе, – 2009. – № 4. – С. 7–12.
145. Пистрак, М. М. Педагогика [Текст]: Учебник для высш. педагог. учеб. заведений: Утв. Наркомпросом РСФСР / М. М. Пистрак. – М.: Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1936 (17 ф-ка нац. книги треста «Полиграфкнига»). – 404 с.
146. Поттосина, В. Г. Синтез искусств в теории и раннем творчестве Андрея Белого: Цикл «Симфонии»: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Поттосина Виктория Геннадьевна. – М., 2001. – 181 с.
147. Пранг, Л. Элементарный курс преподавания искусства в начальных школах: руководство для учащихся. В 2 т. Для первого и второго годов обучения / Сост. М. Гикс; Ил. Э. Чадвик; Полн. пер. с амер. изд. З. И.

- Зенькович; Под ред. [и с предисл.] А. Н. Смирнова. – СПб.: журн. «Вестник учителей рисования», 1902. – 144 с.
148. Предтеченская, Л. М. Метод художественно-педагогической драматургии в преподавании курса «Мировая художественная культура» / Л. М. Предтеченская // Музыка в школе, 1984. – № 4. – С. 32–41.
149. Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1–3 классы. Автор-составитель Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1980. – 112 с.
150. Программа по музыке для общеобразовательной школы (с поурочной методической разработкой). 1–3 классы. Научн. рук. Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1981. – 112 с.
151. Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 4–7 классы. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
152. Программа средней школы: Перераб. проект (АПН РСФСР). – М.: Музыка, 1965. – 96 с.
153. Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. – М.: ГИЗ, 1921. – 359 с.
154. Программы-минимум для единой трудовой школы 1-й и 2-й ступени / Подотд. соц. воспитания Петр. Губ. Отд. Нар. Образования. – 2-е доп. изд. – Петроград: Отд. Снабжения Петрогубоно, 1923. – VII, 163, [1] с. – Библиогр. в конце глав., предисловие.
155. Психология музыкальной деятельности. Глава 2. / Отв. ред. Г. М. Цыпин. – М., – 1989. – С. 40–57.
156. Равкин, З. И. Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах исследования генезиса проблемы в период совершенствования советского социалистического общества (1961–1986 гг.)) / З. И. Равкин. – М., 1987. – 46 с.
157. Радиожурналистика: Учебник / Под ред. А. А. Шереля. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 480 с.

158. Рапацкая, Л. А. Взаимосвязь искусств как проблема педагогического музыкознания: Науч. и информац.-аналитич. журн. «Отечественная и зарубежная педагогика» / Л. А. Рапацкая // Изд-во ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2014. – № 5 (20). – С. 113–120.
159. Розанов, Л. Драматизация в школе 1-ой ступени / Л. Розанов // Театр в школе: сборник статей. – Л.: Изд-во Сев.-Зап. обл. отд. Главной конторы «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – С. 30–84.
160. Рубина, Ю. И. Драматический кружок в школе (V–VII классы): Акад. пед. наук РСФСР; Ин-т худож. воспитания / Ю. И. Рубина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 151 с.
161. Рубина, Ю. И. О развитии художественных способностей школьников на занятиях драматического кружка / Ю. И. Рубина // Развитие художественных способностей: Сб. статей. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. – С. 259–289.
162. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 487 с.
163. Румер, М. А. О детском музыкальном творчестве (Из истории вопроса) [Электронный ресурс]: О. А. Апраксина (сост.). Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / М. А. Румер. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с. – (Б-ка учителя музыки) – URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/muz-vospit-1990.htm> (дата обращения: 15.08.2020).
164. Рыбкина, Т. В. Проблема взаимодействия музыки и движения в контексте психологических и музыковедческих исследований (к 115-летию Б. М. Теплова) [Текст] / Т. В. Рыбкина // Вестник МГУКИ 1 (45) январь-февраль, 2012. – С. 236–242.
165. С. Т. Шацкий: работа для будущего: Докум. повествование / Кн. для учителя // Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

166. Сац, Н. И. Новеллы моей жизни: Автобиографическая проза [Электронный ресурс] / Н. И. Сац. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – 607 с. – URL: http://teatr-lib.ru/Library/Sats_n/Novelly/ (дата обращения: 15.06.2021).
167. Спасская, К. Театр в школе 2-ой ступени / К. Спасская // Театр в школе: сборник статей. – Л.: Изд-во Сев.-Зап. обл. отд. Главной конторы «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – С. 85–106.
168. Станиславский, К. С. Моя жизнь в искусстве / К. С. Станиславский; предисл. Т. В. Дорониной. – М.: Вагриус, 2007. – 448 с., ил.
169. Станиславский, К. С. Собрание сочинений. В 9 т. Т. 1. Моя жизнь в искусстве / К. С. Станиславский // Комм. И. Н. Соловьевой. – М.: Искусство, 1988. – 622 с.
170. Степанова, Л. А. Особенности музыкального воспитания учащихся общеобразовательной школы после Великой отечественной войны до начала 1970-х гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Степанова Людмила Анатольевна. – М., 1998. – 20 с.
171. Тарасова, К. В. Метод музыкального движения от Айседоры Дункан до отечественных модификаций [Электронный ресурс] / К. В. Тарасова // Музыкальный руководитель. – 2009. – № 1. – С. 3–7. – URL: <http://idvm.chat.ru/texts/4157.htm> (дата обращения: 02.02.2020).
172. Тельчарова-Куренкова, Р. А. Философия музыкального воспитания: от утилитаризма к феноменальности [Текст] / Р. А. Тельчарова-Куренкова // Феноменология художественного сознания (эстетико-образовательные аспекты). – Владимир, 1996. – 169 с.
173. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст]: Избр. труды. В 2 т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
174. Толшин, А. В. Импровизация и обучение актера: Учебное пособие [Текст] / А. В. Толшин. – СПб.: СПГАТИ, 2005. – 115 с.
175. Труды V Всероссийского съезда заведующих отделами народного образования 27 мая – 2 июня 1926 г. [Электронный ресурс] / Под общ. ред. А. Я. Подземского. – М.: Вопросы народного образования, 1926. – 326 с. –

- URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=233849> (дата обращения: 08.01.2019).
176. «Учитель музыки» (реж. Н. Афанасьева, 1988).
177. ФГОС ООО. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации 31.05.21. № 287. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 03.08.2021).
178. Федорова, А. Группа «Пианисты XXI века»: Фейсбук – URL: <https://www.facebook.com/groups/1681736748767177/permalink/2547853872155456/> (дата обращения: 07.03.2020).
179. Федорова, Н. М. Становление советской школы в 1918–1931 годах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Федорова Наталья Михайловна. – СПб., 2001. – 171 с.
180. Федотов, В. М. Музыкальные основы творческого метода М. К. Чюрлениса: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Федотов Владимир Михайлович. – Петрозаводск, 1996. – 28 с.
181. Флоренский, П. А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях / П. А. Флоренский. – М.: Прогресс, 1993. – 324 с.
182. Фомина, Н. Н. «Искусства не существуют порознь...»: Музыкальное образование в современном культурном пространстве [Текст]: Сб. науч. трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Д. Б. Кабалевский – композитор, ученый, педагог» к 110-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского / Ин-т худож. образования РАО. – М., 2015. – 320 с.
183. Фрадкин Ф. А. Школа в системе социализирующих факторов [Электронный ресурс] / Педагогика, 1995. – № 2. – С. 79–83. – URL: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1063&binn_rubrik_pl_articles=176 (дата обращения: 22.10.2019).

184. Фролов, И. Т. Введение в философию: учебн. пособие для вузов [Текст] / И. Т. Фролов и др. – М.: Республика, 2003. – 623 с.
185. Хасанов, А. А. Межпредметные связи как дидактическое условие повышения эффективности учебного процесса [Электронный ресурс] / А. А. Хасанов, К. З. Маматкаримов // Молодой ученый, 2016. – № 20 (124). – С. 738–741. – URL: <https://moluch.ru/archive/124/33275/> (дата обращения: 08.01.2021).
186. Холопова, В. Н. Междисциплинарные акценты общей теории музыки [Текст] / В. Н. Холопова // Научный вестник Московской консерватории, 2011. – № 2. – С. 42–47.
187. Холопова, В. Н. Специальное и неспециальное музыкальное содержание. 2-е изд. / В. Н. Холопова. – М., 2008. – 32 с.
188. Хохлова, А. Л. Клавирные трио Йозефа Гайдна в контексте игрового пространства-времени: монография. Гриф УМО [Текст] / А. Л. Хохлова. – М.: Изд. Дом «Академия Естествознания», 2009. – 161 с.
189. Цендровская, С. Н. Крестовский остров от нэпа до снятия блокады: Невский архив / С. Н. Цендровская // Историко-краеведческий сборник II. – М.; СПб., 1995. – С. 86–88.
190. Чумаколенко, М. А. Теория «диалога культур» М. М. Бахтина – В. С. Библиера и развитие медиаобразования в художественно-эстетическом образовании и воспитании школьников / М. А. Чумаколенко // Теория и практика общественного развития, 2013. – № 1. – С. 194–196.
191. Чусовитин, А. Г. Диалектика взаимодействия и отражения [Текст] / А. Г. Чусовитин; отв. ред. А. Т. Москаленко, О. С. Разумовский. – Новосибирск, 1985. – 176 с.
192. Шацкая, В. Н. Музыка в школе. Книга вторая / В. Н. Шацкая. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 168 с.
193. Шацкая, В. Н. Воспитание музыкального вкуса [Текст]: Известия АПН РСФСР: Ин-т художеств. воспитания; Отд-ние педагогики; отв. ред. Т. Л.

- Беркман / В. Н. Шацкая // Вып. 11: Вопросы художественного воспитания, 1947. – С. 29–41.
194. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
195. Шацкая, В. Н. Уроки пения в VII–VIII классах: Методическое пособие для учителей пения / Д. Локшин, Е. Давыдова, В. Шацкая. – Л.: Учпедгиз, 1962. – 226 с.: нот. ил.
196. Шер, Н. (ред.) Театр в школе / Театр в школе: сборник статей. – Л.: Изд-во Сев.-Зап. обл. отд. Главной конторы «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. – С. 7–17.
197. Шишлянникова, Н. П. Формирование мировосприятия младших школьников на интегрированных занятиях искусством: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шишлянникова Нина Петровна. – Абакан, 2003. – 47 с.
198. Штайнер, Р. Эвритмия как видимая речь / Р. Штайнер. – Киев: Изд-во Наири, 2012. – 336 с.
199. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – М.: Изд-во Школы культурной политики, 1994. – URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3961> (дата обращения 11.06. 2021).
200. Щедровицкий, Г. П. Я всегда был идеалистом / Г. П. Щедровицкий. – М., 2001. – 323 с.
201. Экономика и право: словарь-справочник / Сост. Л. П. Кураков, В. Л. Кураков, А. Л. Кураков. – М.: Вуз и школа, 2004. – 1071 с.
202. Эстетическое воспитание в советской школе: Драм. кружки и театр для детей / Под ред. действ. чл. АПН РСФСР проф. В. Н. Шацкой; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 128 с.
203. Юсов, Б. П. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Материалы межд. науч-прак. конф., г. Астрахань, 25–29 авг.

- 1997 г. / Под. ред. Л. П. Казанцева; Сост. П. С. Волкова. – Астрахань, 1997. – 256 с. – С. 214–220.
204. Юсов, Б. П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: Очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей / Б. П. Юсов. – Магнитогорск, МаГУ, 2002. – 283 с.
205. Юсов, Б. П. Когда все искусства вместе / Б. П. Юсов, Т. И. Сухова, Л. Г. Савенкова и др. // – Мурманск. – 1995. – 120 с.
206. Яворский, Б. Л. Избранные труды. В 2 т. Т. 2. / Б. Л. Яворский. – М.: Сов. композитор, 1987. – 364 с.
207. Яворский, Б. Л. Статьи. Воспоминания. Переписка. В 2 т. Т. 1 / Ред.-сост. И. С. Рабинович; Под общ. ред. Д. Д. Шостаковича. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Советский Композитор, 1972. – 712 с.
208. Cooke D. The Language of Music [Text] – L., Oxford N. Y., 1974.

Архивные материалы

209. Блонский, П. П. Синтетический метод // НАРАО: Ф. 112. Оп. 1. Ед. хр. 53. Л. 1–5.
210. Годовой отчет о работе школ района (1946–47 гг.) // ГАВО Ф. 3460. Оп. 3. Д. 5. Л. 11–12.
211. Доклад В. Н. Шацкой на музыкальном совещании № 2 Музыкального Отдела Первой Оп. Ст. от 10 ноября 1921 г. // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед хр. 115. Л. 67–70.
212. Конспект доклада М. А. Румер на музыкальном совещании № 2 Музыкального Отдела Первой Опытной Станции // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 115. Л. 17–18.
213. Отчет детского внешкольного учреждения // ГАВО: Ф. 2063. Оп. 3. Д. 32. Л. 41.
214. Отчеты за 1952–53 уч. г. // ГАВО Ф. 2063. Оп. 3. Д. 18. Л. 94.
215. Отчеты за 1958–59 уч. г. // ГАВО Ф. 2063. Оп. 3. Д. 32. Л. 41; 52.
216. Отчеты о школьных помещениях и технических средствах ГАВО Ф. 3742. Оп. 2. Д. 1462. Л. 9.

217. План проведения зимних каникул с 1–I по 15–I–34 г. // ГАВО Ф. 2063 Оп. 1. Д. 2. Л. 16.
218. Планы и отчеты за 1933–34 гг. Обеспечение школ учителями // ГАВО Ф. 2063. Оп. 1. Д. 2. Л. 77.
219. Планы и отчеты за 1954–55 гг. ГАВО Ф. 2063. Оп. 3. Д. 21. Л. 2.
220. Программа по эстетической стороне I этапа // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 116. Л. 138.
221. Протокол музыкального совещания № 2 Музыкального Отдела Первой Опытной Станции от 10 ноября 1921 г. // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед хр. 115. Л. 23–27.
222. Протокол музыкального совещания № 2 Музыкального Отдела Первой Опытной Станции от 10 ноября 1921 г. // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед хр. 115. Л. 16.
223. Протокол областного совещания директоров средних школ от 19 августа 1971 г. // ГАВО: Ф. 3742. Оп. 2. Д. 901. Л. 34–35.
224. Протокол первого музыкального совещания сотрудников Музыкального Отдела Первой Опытной Станции от 9 октября 1920 г. Москва // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед хр. 115. Л. 2–4.
225. Протокол первого музыкального совещания сотрудников Музыкального Отдела Первой Опытной Станции по нар. образ. при НАРКОМПРОСЕ 2 октября 1920 г. г. Москва // НАРАО: Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 115. Л. 2.
226. Сводный план о потребности школ всех типов и детских садов в учителях и воспитателях на 1972/1973 учебный год // ГАВО Ф. 3742. Оп. 2. Д. 1265. Л. 35–36.
227. Сорока-Росинский, В. Н. // НАРАО: Ф. 114. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 30–31; 38–48; 57–58.
228. Тарификационные списки учителей школ г. Владимира на 1/IX 1952 г. // ГАВО: Ф. 2063. Оп. 3. Ед. хр. 24. Л. 2.
229. Шацкая, В. Н. Внеклассная и внешкольная работа по художественному воспитанию // НАРАО: Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 1–23.

230. Шацкая, В. Н. Внеклассные занятия по художественному воспитанию // НАРАО: Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 1; 3; 5.
231. Шацкая, В. Н. Детское музыкальное радиовещание // НАРАО: Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 1–8; 11.
232. Шацкая, В. Н. Концерты для детей и их значение в музыкальном воспитании // НАРАО: Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 15–17; 20; 24–25.
233. Шацкая, В. Н. Музыка в средней школе // НАРАО: Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 56. Л. 1–10.
234. Шацкая, В. Н. Музыкальное искусство в эстетическом воспитании учащихся 7–8 классов (урок пения в 7–8 классах) // НАРАО Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 56. Л. 1–7; 35.
235. Штатное расписание мужской средней школы № 17 г. Владимира // ГАВО Ф. 2063. Оп. 3. Д. 21. Л. 11., Тарификационные списки учителей школ Гороно на 1 сент. 1955 г. Ф. 2063. Оп. 3. Д. 21. Л. 52.
236. Экспериментальные программы для V–VI классов // НАРАО Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 71. Л. 1–8.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А. Фрагмент урока музыки М. Ф. Головиной.

Средняя школа № 734 г. Москвы, 4 класс

М.Ф.: *Посмотрите, пожалуйста, внимательно на эту картину. Это очень непростое произведение. Как вам кажется, воплощением чего художник делает эту картину? Что в ней воплощается: цельный человеческий мир – гармоничный, ясный? Как вам кажется? Вот кто может уже ответить? Ну, давайте! Мы с вами имели возможность подумать, мы всматривались в нее уже много. Давайте, попробуйте!*

– Мы с Владиком считаем, что XX век тут изображен, на этой картине. Тут видны все его (если не все, то многие) трагедии, нарушения... Большой частью все то плохое все-таки в этом мире.

– Вот даже это доказывает – что это XX век – электрическая лампочка, обломок кинжала и вот тут – люди гибнущие показаны.

М.Ф.: *Значит, эта картина – образ XX века или образ войны, трагедии войны? Вы понимаете, почему художник так искажает каждую фигуру, правда? Не дает ее такой естественной, потому что война – она чудовищна, она неестественна. И вы видите: есть здесь хоть одна фигура, которая несет какую-то надежду?*

– Где будет война, там ни одного живого существа не будет.

– Мне кажется, что здесь нет ничего живого, потому что, как говорили многие, война разрушает все, ничего не щадя. Здесь я ничего не вижу, что давало бы какие-то надежды на существование.

М.Ф.: *У кого еще есть мнение?*

– Во время войны электричество подавало надежду. Там лампа горит, значит, надежда должна быть!

– Я думаю, даже если есть надежда, то очень мало, потому что здесь все раненые, и они могут умереть в любой момент.

– По-моему, надежду несет фигура – я вижу – женщины с керосиновой лампой...

М.Ф.: ...или со свечой.

– Тут лампа говорит о том, что все плохо. Какая лампа?!? Какой свет у этой лампы?!? Свет вот этих вот бомбоубежищ: тусклая лампочка мерцает.

– Там показан (плохо видно) небольшой календарь отрывной. Показано, что люди считают дни, когда война эта кончится, когда муки кончатся.

М.Ф.: И время внесено в картину, смотрите, как интересно, как много деталей вы заметили!

– Еще хочу добавить. Я помню картину... Есть картина «Гибель Помпеи», там практически такое же: только там люди укрываются, когда рушится мир...

М.Ф.: «Гибель Помпеи», которая была создана в XIX веке. И там еще человеческие прекрасные лица. А весь этот мир? Вы представляете, какой должна быть музыка, которая отражает этот мир, мир картины Пикассо «Герника»?!? Мы с вами никогда такой музыки еще не слушали...

Приложение Б. Страницы классного журнала и дневника (1966–1969 гг.)

Для 1—IV классов

Министерство просвещения РСФСР

КЛАССНЫЙ ЖУРНАЛ

2, 2" — класса

Средней — школы № 262

г. Москвы

гор.з.з. с.з.а
Киевского

района

области, края, АССР

на 1966/1967 учебный год

О Г Л А В Л Е Н И Е

	Стр.
Русский язык	3-11
Чтение	12-19
Арифметика	20-29
История	30-31
Природоведение	Ремонт, 32-34
Трудовое обучение	35-37
Физкультура	38-40
Пение	41-43
Изобразительное искусство	47-48
	Тел. ср. 44-46

ДНЕВНИК

ученица _____ 4^д класса
 _____ 262 средней школы
 _____ Москва
 (города, села) РСФСР
 Кизовской (района) (край, обл., АССР)
 Харина Сергея
 (фамилия и имя)
 на 19 58/59 учебный год
 для III-VIII классов

Приложение В. Анкеты учащихся (1950–1990 гг.)

Здравствуйтесь! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Хотелось бы знать, что Вы помните об уроках пения (музыки) в период Вашего обучения в школе (1950–1990-е гг.). Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?

- Пение
- Музыка
- Точно не помню

2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?

- Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
- С 1 по 6 класс
- С 1 по 8 класс
- Точно не помню

3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?

- У нас был один учитель по всем предметам
- У нас был учитель пения (музыки)
- Точно не помню

4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?

- Пианино
- Рояль
- Баян (гармонь)
- Аккордеон
- Точно не помню

5. По каким учебникам Вы занимались?

- Пение
- Музыка
- По этому предмету у нас учебников не было
- Точно не помню

6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?

- Мы только разучивали песни
- Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
- Мы учили ноты, пели по нотам
- Мы слушали пластинки с записями классической музыки

7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?

- Мы читали стихи
- Мы рисовали на уроках
- Не помню ничего такого
- Нас водили в кино
- Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
- У нас была еще и ритмика (танцы)
- Мы все пели в хоре

8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

Ответы, присланные в электронном (1–39) и в письменном виде (40–57):**1.**

У нас был учитель пения - женщина. Молодая, красивая на высоких каблуках. 4) никакой. 5) по этому предмету у нас учебников не было. 6) учили ноты, писали их в тетрадь. Пели. 7). Мы все пели в хоре. Сами организовали музыкальные представления с учителем в клубе. Разучивали современные песни того времени и у доски пели. Бойцовая Александра Федоровна. Училась в д. Пестренького Муромского р-она в 1958–1968 гг.

2.

1) пение, 2) с 1 класса до окончания школы (может, в 11 кл. не было, не помню), 3) в нач. школе один учитель по всем предметам, с 5 до окончания - учитель пения, 4) пианино, 5) учебников не было, 6) разучивали песни, учили ноты, была нотная тетрадь, 7) были уроки рисования, пели в хоре, 8) учеба 1955 - 1966 в трех школах г. Коврова

3.-4.

1. - пение.

2.- с 1-го по 8-ой

3. - у нас был учитель пения

4. - баян

5. - по этому предмету у нас учебников не было

6. -мы разучивали песни, учили ноты

7. - мы читали стихи, мы рисовали на уроках, мы сами организовывали музыкальные представления, концерты

8. - мы учились с 1965 по 1976 в Сынтульской средней школе (Рязанская обл)

Отвечала Ира вместе с Колей, мы учились в одной школе.

5.

Урок пения. С 1 по 8 класс. Учитель пения. Использовался инструмент- баян. Учебников не было. Мы разучивали песни, готовили тематические постановки со стихами, песнями, участвовали в муз конкурсах. Так же пели в хоре. Я училась в разные периоды, в разных общеобразовательных школах города Астрахани. Пошла в школу в 1962 году.

6.

1. Музыка

2 Мне кажется что с 1 по 6

3 У нас был учитель пения

4 Пианино

5 У нас не было учебников

6 Мы разучивали песни

7 Мы пели в хоре

8 Калининградская область Багратионовский р-он п. Южный средняя общеобразовательная школа с 1983 -1993

7.

1. Пение
2. 1-7
3. Был учитель пения + нар.инстр-ты
4. Баян
5. Учебников не было
6. Разучивали песни
7. Внеклассные занятия по ИЗО
8. Новокузнецк, с 1959 1 кл.

8.

1. Пение;
2. с 1 по 8 класс;
3. учитель пения;
4. пианино;
5. учебников не было;
6. разучивали песни, слушали пластинки;
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Нас водили в кино
 - Мы все пели в хоре
8. Алма-Ата, 1970 - 1980.

9.

1. Пение
2. С 1 по 8 класс
3. У нас был учитель пения
4. Аккордеон
5. По этому предмету у нас учебников не было
6. Мы разучивали песни
7. Читали стихи, рисовали на уроках, сами организовывали, танцы
8. С 1976 по 1986. Радужный (Владимирская область)

10.

1. Пение
 2. С 1-8 класс
 3. У нас был учитель пения
 4. Пианино
 5. По этому предмету учебников не было
 6. Мы разучивали песни
- Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
Мы учили ноты, пели по нотам 7. Мы рисовали на уроках.
8. 1962-1970, город Черняховск Калининградской области.

11.

1. Музыка

2.С 1 по 8 кл.

3. У нас был учитель пения (музыки)

4. Пианино

5. Учебников не было

6. Учили ноты, пели по нотам

7. Мы все пели в хоре

1 школа г. Радужный с 1990 по 1999 год

12.-13.

1. Пение

2. Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)

3. У нас был учитель пения (музыки)

4. Пианино

5. По каким учебникам Вы занимались?

Пение

6. Мы разучивали песни

Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни

Мы слушали пластинки с записями классической музыки

7. Мы читали стихи

Мы рисовали на уроках

Нас водили в кино

У нас была еще и ритмика (танцы)

8.В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

1969-1979_г.Рязань. У Володи все то же самое.

14.

1. Пение

2. Точно не помню

3. У нас был учитель пения

4. Аккордеон

5. По этому предмету у нас учебников не было

6. Мы разучивали песни и слушали пластинки с записями классической музыки

7. Мы читали стихи, рисовали на уроках, сами организовываем музыкальные представления, концерты, все пели в хоре

8. 1983-1993 г. Радужный

15.

1. Как в Ваше время назывался предмет?

Музыка

2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?

С 1 по 8 класс

3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?

У нас был учитель пения (музыки)

4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?

Пианино

5. По каким учебникам Вы занимались?

По этому предмету у нас учебников не было

6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?

Мы разучивали песни

Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни

Мы учили ноты, пели по нотам

Мы слушали пластинки с записями классической музыки

7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?

Мы рисовали на уроках

Нас водили в кино (на уроке диафильмы)

На уроке выдавали ударные инструменты (треугольники, колокольчики, металлофоны)

Мы все пели в хоре

8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

Владимир, школа № 9 1985 - 1 кл.

16.

1. Пение.

2. С 1 по 8 кл.

3. Был учитель пения

4. Рояль Баян

5. Учебников не было

6. Мы разучивали песни, нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни, мы слушали пластинки

7. Мы сами организовывали муз. представления, концерты в своем классе, мы пели в хоре

8. Владимир, шк. 16, 1973–1981 гг.

17.

1. Пение

2. С 1 по 6

3. Был учитель пения

4. Пианино, аккордеон, баян

5. Учебников не было

6. Разучивали песни, учили ноты, портреты, пластинки

7. Водили в кино, организовывали концерты, пели в хоре, ритмика

8. Владимирская обл., 1968 г.

18.

1. Пение
2. С 1 по 6
3. Был учитель пения
4. Пианино
5. Точно не помню
6. Разучивали песни
7. Читали стихи, рисовали, пели в хоре

19.

1. Пение
2. С 1 по 6
3. Был учитель пения
4. Аккордеон
5. Учебников не было
6. Разучивали песни, учили ноты, портреты, пластинки
7. Читали стихи, пели в хоре
8. Баку, Азербайджан, 1969–1977 гг.

20.

1. Музыка
2. С 1 по 8
3. Был учитель пения
4. Баян Аккордеон
5. Учебников не было
6. Разучивали песни, учили ноты, пластинки
7. Рисовали на уроках, организовывали муз. вечера
8. г. Владимир, 1980–1988 гг.

21.

1. Музыка
2. Точно не помню
3. Точно не помню
4. Пианино
5. Учебников не было
6. Разучивали песни, пластинки
7. Рисовали, водили в кино
8. г. Северодвинск 1983–1993 гг.

22.

1. Пение
2. С 1 по 6
3. Был учитель пения
4. Пианино
5. Учебников не было
6. Разучивали песни, показывали портреты

7. Рисовали на уроках, читали стихи, организовывали муз. вечера, у нас была ритмика
8. г. Владимир, 1956–1966 г.

23.

1. Музыка
2. С 1 по 6
3. Был учитель музыки
4. Пианино
5. Точно не помню
6. Разучивали песни, показывали портреты, учили ноты, слушали пластинки
7. Читали стихи, рисовали на уроках, водили в кино, организовывали муз. вечера, пели в хоре
8. г. Сыктывкар 1978–1986

24.

1. Пение
2. С 1 по 8
3. Был учитель пения
4. Аккордеон
5. Пение
6. Разучивали песни, слушали пластинки
7. Читали стихи, рисовали на уроках, водили в кино, организовывали муз. вечера, пели в хоре, была ритмика
8. г. Ленинград 1970–1980 гг.

25.

1. Пение
2. С 1 по 6
3. Был учитель музыки
4. Баян
5. Пение
6. Разучивали песни, слушали пластинки
7. Читали стихи, рисовали на уроках, водили в кино, организовывали муз. вечера, пели в хоре
8. г. Гермез, Таджикская ССР, 1970–1980 гг.

26.

1. Пение
2. С 1 по 6
3. Был учитель музыки
4. Баян
5. Учебников не было
6. Разучивали песни, показывали портреты, учили ноты
7. Читали стихи, рисовали на уроках, пели в хоре
8. Рязанская обл., Скопинский р-он, станция Павелец 1, школа №21, 1961–1971 гг.

27.

1. Пение
2. С 1 по 8
3. Был учитель музыки
4. Пианино, аккордеон
5. Учебников не было
6. Разучивали песни
7. Читали стихи, рисовали на уроках, пели в хоре, была ритмика
8. г. Владимир, школы №№ 5, 15, 1961–1971 гг.

28.

1. Музыка
2. С 1 по 8
3. Был учитель музыки
4. Пианино
5. Учебников не было
6. Разучивали песни, показывали портреты, учили ноты, слушали пластинки
7. Читали стихи, организовывали представления, пели в хоре
8. г. Радужный 1986–1997 гг.

29.

1. Музыка
2. С 1 по 8
3. Был учитель музыки
4. Пианино, аккордеон
5. Учебников не было
6. Разучивали песни
7. Ничего такого не помню
8. г. Радужный 1987–1998 гг.

30.

1. Пение
2. С 1 по 8
3. Был учитель музыки (в младших и старших – разные). Композитор, сочинил песню для школы и слова на эстонском.
4. Пианино
5. Учебников не было
6. Разучивали песни и пели хором
7. Ничего такого не помню
8. г. Калласте Эстонская ССР, 1954–1964 гг.

31.

1. Точно не помню
2. Точно не помню
3. Был учитель музыки
4. Пианино, баян

5. Учебников не было
6. Разучивали песни
7. Пели в хоре
8. г. Благовещенск, Амурской обл., 1981–1991 гг.

32.

1. Пение
2. Точно не помню
3. Был учитель музыки (разные в начальной и средней школе)
4. Баян
5. Учебников не было
6. Разучивали песни, слушали пластинки
7. Сами организовывали представления, концерты
8. г. Радужный, 1976–1986 гг.

33.

1. Пение
2. С 1 по 6
3. Был учитель музыки
4. Аккордеон
5. Учебников не было
6. Разучивали песни
7. Организовывали представления, концерты, пели в хоре
8. Навашино, Горьковской обл., 1958–1966 г.

34.

1. Пение
2. С 1 по 4
3. Точно не помню
4. Аккордеон
5. Учебников не было
6. Разучивали песни, показывали портреты, учили ноты, слушали пластинки
7. Ничего такого не помню
8. 1966 г. – 1-ый класс

35.

1. Пение
2. Точно не помню
3. Был учитель музыки
4. Пианино
5. Учебников не было
6. Разучивали песни, слушали пластинки
7. Читали стихи, рисовали на уроках, организовывали муз. вечера, пели в хоре
8. г. Алма-Ата, Казахская ССР, 1970–1980 гг.

36.

1. Пение
2. С 1 по 8
3. Был учитель музыки
4. Аккордеон
5. Учебников не было
6. Разучивали песни
7. Читали стихи, рисовали на уроках, организовывали муз. вечера
8. г. Радужный, 1976–1986 гг.

37.

1. Пение
2. Точно не помню
3. У нас был учитель пения
4. Аккордеон
5. По этому предмету у нас учебников не было
6. Мы разучивали песни и слушали пластинки с записями классической музыки
7. Мы читали стихи, рисовали на уроках, сами организовываем музыкальные представления, концерты, все пели в хоре
8. г. Радужный 1983–1993

38.

1. Пение
2. Точно не помню
3. У нас был учитель пения
4. Пианино, баян
5. По этому предмету у нас учебников не было
6. Мы разучивали песни
7. Мы сами организовываем музыкальные представления, концерты, все пели в хоре
8. г. Новокузнецка 1957 г. 5 кл. шк. № 30

39.

1. Пение
2. Точно не помню
3. У нас был учитель пения
4. Баян
5. По этому предмету у нас учебников не было
6. Мы разучивали песни
7. Мы все пели в хоре
8. г. Киселевск 1955 г. 1 кл.

40.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

1969 - 1979 г. Челябинск

(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

41.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы ~~еще~~ разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

 (пожалуйста, укажите годы, место жительства)

1989-1999 г. Радужной №1

Спасибо за Ваше участие в опросе!

42.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?
Челябинская обл. г. Карагайский 1989-1998
 (пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

43.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

1986 - 1994 г. г. Дзержинск

(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

44.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

 (пожалуйста, укажите годы, место жительства)

С 1962г по 1972г. Меленковский район

Спасибо за Ваше участие в опросе!

45.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?

- Пение
 Музыка
 Точно не помню

2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?

- Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 С 1 по 6 класс
 С 1 по 8 класс
 Точно не помню

3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?

- У нас был один учитель по всем предметам
 У нас был учитель пения (музыки)
 Точно не помню

4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?

- Пианино
 Рояль
 Баян (гармонь)
 Аккордеон
 Точно не помню

5. По каким учебникам Вы занимались?

- Пение
 Музыка
 По этому предмету у нас учебников не было
 Точно не помню

6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?

- Мы разучивали песни
 Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 Мы учили ноты, пели по нотам
 Мы слушали пластинки с записями классической музыки

7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?

- Мы читали стихи
 Мы рисовали на уроках
 Не помню ничего такого
 Нас водили в кино
 Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты

У нас была еще и ритмика (танцы)

Мы все пели в хоре

8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

Сов №1 1981-1981

(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

46.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

г. Восточный ул. 1. 1965 по 1975 г.

(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

47.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

1957-1967, г. Владимир ул. № 29
(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

48.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?

- Пение
 Музыка
 Точно не помню

2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?

- Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 С 1 по 6 класс
 С 1 по 8 класс
 Точно не помню

3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?

- У нас был один учитель по всем предметам
 У нас был учитель пения (музыки)
 Точно не помню

4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?

- Пианино
 Рояль
 Баян (гармонь)
 Аккордеон
 Точно не помню

5. По каким учебникам Вы занимались?

- Пение
 Музыка
 По этому предмету у нас учебников не было
 Точно не помню

6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?

- Мы разучивали песни
 Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 Мы учили ноты, пели по нотам
 Мы слушали пластинки с записями классической музыки

7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?

- Мы читали стихи
 Мы рисовали на уроках
 Не помню ничего такого
 Нас водили в кино
 Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 У нас была еще и ритмика (танцы)
 Мы все пели в хоре

8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

1962 - 1972 г. г. п. г. м. Сергиево, Амурской обл.
(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

49.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?

- Пение
 Музыка
 Точно не помню

2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?

- Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 С 1 по 6 класс
 С 1 по 8 класс
 Точно не помню

3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?

- У нас был один учитель по всем предметам
 У нас был учитель пения (музыки)
 Точно не помню

4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?

- Пианино
 Рояль
 Баян (гармонь)
 Аккордеон
 Точно не помню

5. По каким учебникам Вы занимались?

- Пение
 Музыка
 По этому предмету у нас учебников не было
 Точно не помню

6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?

- Мы разучивали песни
 Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 Мы учили ноты, пели по нотам
 Мы слушали пластинки с записями классической музыки

7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?

- Мы читали стихи
 Мы рисовали на уроках
 Не помню ничего такого
 Нас водили в кино
 Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 У нас была еще и ритмика (танцы)
 Мы все пели в хоре

8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

1969 – 1979 г., Омская обл. Халезинский р-н с. Сокошино
 (пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

50.

Филиппов Василий Александр.

-- Здравствуйте, Василий Александрович! Приглашаю Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Расскажите, что именно Вы помните об уроках пения (музыки). Предлагаю Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

Ивановская область, Тейковский район, пос. Нерль, средняя

обще образовательная школа, 1-10 классы.

Время обучения: 1957 – 1961, 1961 – 1965 г.

51.

Филиппова Надежда Федор.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам (1-4 класс)
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

Ивановская область, Тейковский район, пос. Нерль, средняя

обще образовательная школа, 1-10 классы.

Время обучения: 1956 - 1962 г. п. Нерль

1962 - 1967 г. г. Тейково, школа №1, №2

52.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

с 1965 по 1975 г. г. Сельскохозяйственн Арханг. обл.

(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

53.

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

1944-1984 г. Карасайский Челябинский обл.
(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?
 - Пение
 - Музыка
 - Точно не помню
2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?
 - Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 - С 1 по 6 класс
 - С 1 по 8 класс
 - Точно не помню
3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?
 - У нас был один учитель по всем предметам
 - У нас был учитель пения (музыки)
 - Точно не помню
4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?
 - Пианино
 - Рояль
 - Баян (гармонь)
 - Аккордеон
 - Точно не помню
5. По каким учебникам Вы занимались?
 - Пение
 - Музыка
 - По этому предмету у нас учебников не было
 - Точно не помню
6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы разучивали песни
 - Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 - Мы учили ноты, пели по нотам
 - Мы слушали пластинки с записями классической музыки
7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?
 - Мы читали стихи
 - Мы рисовали на уроках
 - Не помню ничего такого
 - Нас водили в кино
 - Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 - У нас была еще и ритмика (танцы)
 - Мы все пели в хоре
8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

1980-1988 г.г., г. Владимир

(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

Здравствуй! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?

- Пение
 Музыка
 Точно не помню

2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?

- Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 С 1 по 6 класс
 С 1 по 8 класс
 Точно не помню

3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?

- У нас был один учитель по всем предметам
 У нас был учитель пения (музыки)
 Точно не помню

4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?

- Пианино
 Рояль
 Баян (гармонь)
 Аккордеон
 Точно не помню

5. По каким учебникам Вы занимались?

- Пение
 Музыка
 По этому предмету у нас учебников не было
 Точно не помню

6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?

- Мы разучивали песни
 Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 Мы учили ноты, пели по нотам
 Мы слушали пластинки с записями классической музыки

7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?

- Мы читали стихи
 Мы рисовали на уроках
 Не помню ничего такого
 Нас водили в кино
 Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 У нас была еще и ритмика (танцы)
 Мы все пели в хоре

8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

1983 - 1993 г. Северодвинск ФСК ООН
 (пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?

- Пение
 Музыка
 Точно не помню

2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?

- Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 С 1 по 6 класс
 С 1 по 8 класс, *дальше я не училась, но способные дети еще ходили в хор школьный*
 Точно не помню

3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?

- У нас был один учитель по всем предметам
 У нас был учитель пения (музыки)
 Точно не помню

4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?

- Пианино
 Рояль
 Баян (гармонь)
 Аккордеон
 Точно не помню

5. По каким учебникам Вы занимались?

- Пение
 Музыка
 По этому предмету у нас учебников не было
 Точно не помню

6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?

- Мы ~~только~~ разучивали песни
 Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 Мы учили ноты, пели по нотам
 Мы слушали пластинки с записями классической музыки

7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?

- Мы читали стихи
 Мы рисовали на уроках
 Не помню ничего такого
 Нас водили в кино
 Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты *в своем классе*
 У нас была еще и ритмика (танцы)
 Мы все пели в хоре *, не все! см. п. 2*

8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

г. Владивосток, школе №16, ул. Кайковской 1973-1981гг.
 (пожалуйста, укажите годы, место жительства)

Спасибо за Ваше участие в опросе!

Здравствуй! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы музыкального образования в советской школе. Нам важно, что именно Вы помните об уроках пения (музыки) в период 1960–1970-х годов. Предлагаем Вам ответить на вопросы. Для заполнения анкеты необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ. Подписывать анкету не обязательно.

1. Как в Ваше время назывался предмет?

- Пение
 Музыка
 Точно не помню

2. Сколько лет у Вас в расписании был этот предмет?

- Только в начальной школе (с 1 по 4 класс)
 С 1 по 6 класс
 С 1 по 8 класс
 Точно не помню

3. Что Вы можете сказать об учителе пения (музыки)?

- У нас был один учитель по всем предметам
 У нас был учитель пения (музыки)
 Точно не помню

4. Какой музыкальный инструмент использовали на уроках?

- Пианино
 Рояль
 Баян (гармонь)
 Аккордеон
 Точно не помню

5. По каким учебникам Вы занимались?

- Пение
 Музыка
 По этому предмету у нас учебников не было
 Точно не помню

6. Как проходили уроки пения, музыки (можно отметить несколько позиций)?

- Мы ... разучивали песни
 Нам показывали портреты композиторов, рассказывали об их жизни
 Мы учили ноты, пели по нотам
 Мы слушали пластинки с записями классической музыки

7. Как было организовано художественное воспитание в Вашей школе (можно отметить несколько позиций)?

- Мы читали стихи
 Мы рисовали на уроках
 Не помню ничего такого
 Нас водили в кино
 Мы сами организовывали музыкальные представления, концерты
 У нас была еще и ритмика (танцы)
 Мы все пели в хоре

8. В какой период и где Вы учились в общеобразовательной школе?

г. Баку Азербайджан 1969–1972гг

(пожалуйста, укажите годы, место жительства)

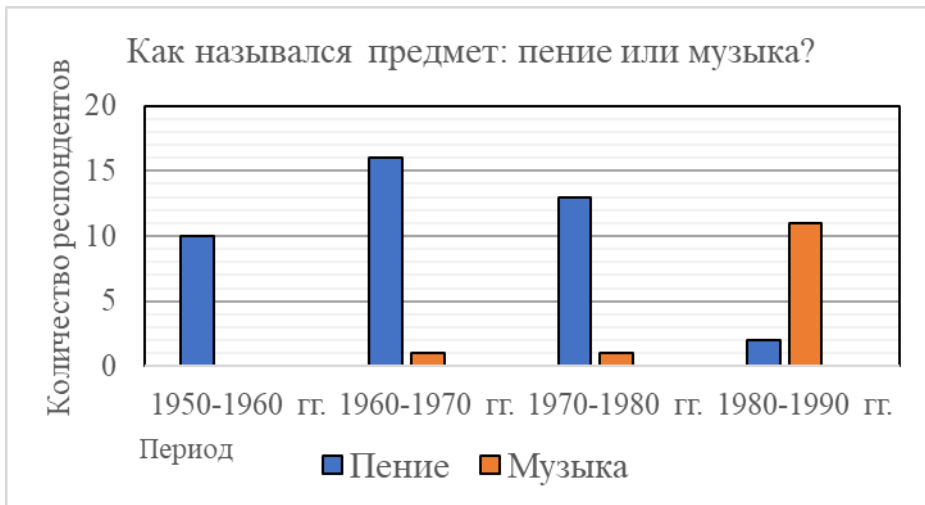
Спасибо за Ваше участие в опросе!

Обработка анкет:

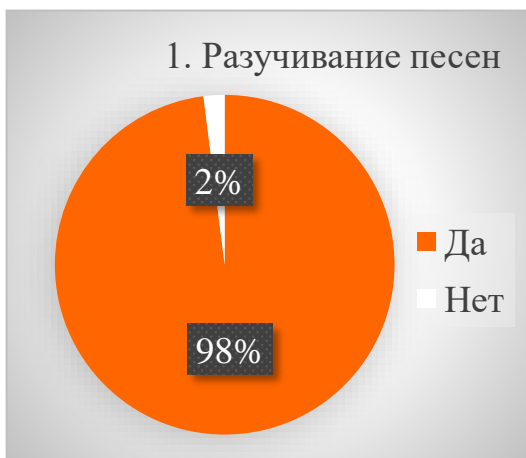
	1950-60	1960-70	1970-80	1980-90	Не помню
Музыка		1	1	11	№ 31
Пение	10	16	13	2	
С 1 по 4	1	6	2	1	№ 31, 35, 37 № 2, 14, 18, 21, 38, 39, 41
С 1 по 6	3	4	3	2	
С 1 по 8	4	7	7	7	
Один учитель	2	4			№ 21
Учитель пения	10	13	14	14	
Муз. ин-ты	4п.3а.2б.	6б.6п.6а. 2 – н/б.	7п.3а.3б.	11п.4а.3б.	№ 44, 47
Уч. не было	10	17	8	15	№ 23
Уч. были			4		
Разучивали песни	10	16	14	14	
Зн-во с комп.	3	6	5	7	
Нотн. грамота	2	6	1	5	
Слуш. муз.	3	4	10	8	
Чтен. стихов	3	9	11	5	
Рисование	4	9	11	7	
Кино	2	3	7	2	
Орг-ия конц.	6	7	9	5	
Ритмика	1	4	4	1	
Пение в хоре	8	10	8	10	
Регион	д. Пестренького Муромского р-она Ковров, Рязанская обл. Сынтульской ср. шк., Астрахань, Калинингр. обл., Новокузн., Алма-Ата, Радужный, Рязань, Владимир ср.шк. № 9, Владимирск. обл., Баку, Северодвинск, Сыктывкар, Ленинград, Таджикская, Скопинский р-он, Эстонская, Благовещенск, Горьковская обл., Кемеровская обл., Челябинск, Челябинская обл., Амурская обл., Омская обл., Ивановская обл., Москва				

Приложение Г. Диаграммы

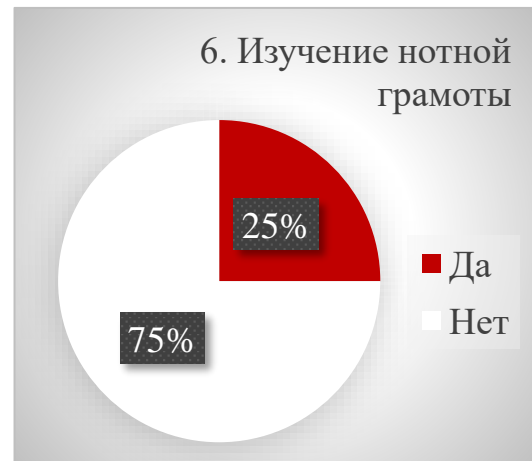
1) Как назывался предмет: пение или музыка?



2) Виды деятельности:



2) Виды деятельности:



3) Какой инструмент использовали на уроках?



4) Внеклассная школьная работа:



4) Внеклассная школьная работа:



Приложение Д. Анкеты педагогов

Здравствуйте! Приглашаем Вас принять участие в обсуждении проблемы взаимодействия искусств в школьном отечественном образовании. Нам важен Ваш опыт и хотелось, чтобы Вы описали его подробнее. Предлагаем Вам ответить на вопросы анкеты. Внимание! Для заполнения анкеты Вам необходимо выбрать варианты ответов, соответствующие Вашему мнению, и/или дописать свой ответ на отведенной для этого строке.

1. Н. В. Дементьева, учитель СОШ № 1 г. Радужного

1. Вы ведете в общеобразовательной школе уроки музыки в настоящее время?

- Да
 Нет

2. Какие рабочие программы Вы используете (использовали) в своей работе?

*Программа Сергеевой Кривоскоп
Музыка 7-7кл, искусство 8-9*

3. Обращались ли Вы в своей работе к другим видам искусства (можно отметить несколько позиций)?

- Литература
 Живопись
 Декоративно-прикладное искусство
 Скульптура малых форм
 Кино
 Театр
 Видеофильмы

4. Опишите, как проходили эти уроки?

*Виктор разных видов искусства
помогает раскрыть тему урока*

5. Каков был результат обращения к другим видам искусства?

- Дети были явно заинтересованы
 Уроки проходили живо
 Это отвлекло детей от темы урока
 Другое (поясните)

6. Осуществлялось ли межпредметное взаимодействие (уроки музыки, литературы, ИЗО) и в какой форме?

*Да, программа построена по принципу
взаимодействия разных видов
искусств (предметов)*

7. В какой период и где Вы преподавали музыку/пение в общеобразовательной школе?

*МБОУ СОШ № 1, общий пер. этаж
г. Радужного*

Спасибо за Ваше участие в опросе!

*20 лет (сколько именно в школе 1
не помню!)*

2. Е. Н. Дубова, учитель СОШ № 2 г. Радужного

1. Вы ведете в общеобразовательной школе уроки музыки в настоящее время?

✓ Да

Нет

2. Какие рабочие программы Вы используете (использовали) в своей работе?

Сергеева Г. П., Критская Е. Д. Музыка 1-8 класс

3. Обращались ли Вы в своей работе к другим видам искусства (можно отметить несколько позиций)?

✓ Литература

✓ Живопись

Декоративно-прикладное искусство

Скульптура малых форм

✓ Кино

✓ Театр

✓ Видеофильмы

4. Опишите, как проходили эти уроки?

5. Каков был результат обращения к другим видам искусства?

✓ Дети были явно заинтересованы

✓ Уроки проходили живо

Это отвлекало детей от темы урока

Другое (поясните)

6. Осуществлялось ли межпредметное взаимодействие (уроки музыки, литературы, ИЗО) и в какой форме?

На уроках по кантате «Александр Невский» говорим об истории страны, слушая романс «Сирень», говорим о живописи, знакомясь с концертом № 2 Рахманинова ученики выполняют творческую работу «Пою о России» – рисуют иллюстрацию и подбирают стихи о Родине и т. д.

7. В какой период и где Вы преподавали музыку/пение в общеобразовательной школе?

В школе нет предмета ПЕНИЕ.

3. В. А. Рыжов, учитель СОШ № 1 г. Радужного

1. Вы ведете в общеобразовательной школе уроки музыки в настоящее время?

- Да
- Нет

2. Какие рабочие программы Вы используете (использовали) в своей работе?

Программы Ф. Б. Кабалевского
7-8 классы
Программы (пластики)
Смайд

3. Обращались ли Вы в своей работе к другим видам искусства (можно отметить несколько позиций)?

- Литература
- Живопись
- Декоративно-прикладное искусство
- Скульптура малых форм
- Кино *Смайд*
- Театр
- Видеофильмы

4. Опишите, как проходили эти уроки?

Дети слушали музыку, беседы
о музыке
использование, показ, краткая беседа,
высказывание
Сведения о комп. рах

5. Каков был результат обращения к другим видам искусства?

- Дети были явно заинтересованы
- Уроки проходили живо
- Это отвлекало детей от темы урока
- Другое (поясните)

1980 г. с/м. п. т
уч-ль музыки
меньше
199 ?

6. Осуществлялось ли межпредметное взаимодействие (уроки музыки, литературы, ИЗО) и в какой форме?

Концерты к юбилейным и
различными датами.

7. В какой период и где Вы преподавали музыку/пение в общеобразовательной школе?

с 1969 г. Двоязеро
8-ми летняя
школа 104 уч.
пение рисование 1970 г. Касимово
музыка трудот. кол. пед. уч-ще
черчение дир.-хор. ВГТУ
1981-1986 учеба в ВГТУ

Спасибо за Ваше участие в опросе!