



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

Методика преподавания
МУЗЫКИ
в начальных классах
общеобразовательной школы

Часть I
ПЕНИЕ И ВОКАЛЬНАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ

Москва
2022

УДК 78
ББК 74.268.53
М54

Рецензенты:

Колышева Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования Самарского государственного социально-педагогического университета;

Благинина Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент,
Лауреат I степени Всероссийского и Московского конкурсов «Учитель года»,
Отличник народного образования.

Автор:

Н. В. Сулова

Под научной редакцией

Н. В. Суловой

М54 **Методика преподавания музыки в начальных классах общеобразовательной школы. Часть I. Пение и вокальная импровизация** / Сулова Н. В. ; под ред. Н. В. Суловой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 116 с.: ил.

ISBN 978-5-6049293-9-1

В пособии рассматриваются вопросы, связанные с организацией уроков музыки в начальных классах общеобразовательной школы. Первая часть пособия посвящена вокально-хоровой работе. Учителя найдут здесь примеры конкретных приёмов и методов, упражнений, способствующих выработке соответствующих навыков, формированию красивого полётного звучания детских голосов, развитию других важных компонентов вокально-хоровой культуры школьников.

Практические вопросы раскрываются в тесной связи с теорией и методологией преподавания музыки в школе. В пособии предпринята попытка актуализировать ценный опыт и традиции музыкального воспитания, накопленные отечественной педагогикой советского периода. При этом методический анализ учитывает современные тенденции, условия, вытекающие из требований обновлённых ФГОС 2021 г. и Примерных программ, одобренных решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (Протокол № 1/ 22 от 18. 03. 2022 г.).

Работа подготовлена в рамках выполнения государственного задания «Обновление содержания и методики преподавания предметов "Изобразительное искусство" "Музыка" в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся начального и основного общего образования» № 073-00058-22-03 от 18.03.2022.

ISBN 978-5-6049293-9-1

УДК 78
ББК 74.268.53

© ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022
Все права защищены

СОДЕРЖАНИЕ

УРОКИ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	4
Место и роль предмета «Музыка» в структуре образовательного процесса	4
Проблемы преподавания музыки в общеобразовательной школе	6
Виды деятельности обучающихся.....	10
ОРГАНИЗАЦИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ	16
1. Охрана детского голоса	18
2. Диапазон детского голоса	19
3. Гудошники и работа над чистотой интонации.....	21
4. Певческая установка и певческое дыхание	25
5. Дикция и артикуляция	30
6. Распевание	46
7. Разучивание песни	57
8. Учитель-хормейстер – штрихи к профессиональному портрету	89
СОЧИНЕНИЕ	96
<i>Рекомендуемая литература.....</i>	<i>114</i>

УРОКИ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Место и роль предмета «Музыка» в структуре образовательного процесса

Базовый учебный план начального общего образования включает предмет «Музыка», который наряду с «Изобразительным искусством» составляет предметную область «Искусство» и преподаётся с 1 по 4 класс включительно¹.

Методологические основы, цели и задачи изучения предмета определены в Примерной основной образовательной программе начального общего образования. В ней отмечается, что музыкальное искусство – это неотъемлемая часть культурного наследия, универсальный способ коммуникации. Особенно важна музыка для становления личности младшего школьника – как способ, форма и опыт самовыражения и естественного радостного мировосприятия. Важнейшим содержательным центром, кульминацией и сверхзадачей уроков музыки является формирование эстетических потребностей, проживание и осознание детьми тех особых мыслей и чувств, состояний, отношений к жизни, самому себе, другим людям, которые несёт в себе музыка как «искусство интонируемого смысла» (Б. Асафьев)².

Согласно программе основная цель занятий – «воспитание музыкальной культуры как части всей духовной культуры обучающихся». При этом само понятие духовности, несмотря на частоту упоминания, в теории и методике обучения и воспитания остаётся «одним из самых непрояснённых и проблематичных» (Е. Бодина). Уже здесь очевидно серьёзное противоречие, ведь духовность – один из самых важных запросов

¹ Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию. Протокол от 18.03.2022 г. № 1/ 22. С. 601.

² Там же: С. 424.

общества к системе образования. Наряду со свободой и ответственностью, духовность является не структурой, но способом существования человека, достигшего личностной зрелости и сумевшего подняться над узколичными интересами (Д. Леонтьев).

Духовность предполагает наличие целого комплекса идей, ценностей, установок. Среди них такие черты как бескорыстие, направленность на «другого», возвышенность помыслов, постоянное стремление к напряжённой внутренне и внешне преобразующей деятельности. И младшему школьнику предстоит пройти непростой путь самосовершенствования, прежде чем он разовьёт в себе соответствующие черты характера и станет по-настоящему зрелой, состоявшейся личностью, обладающей подобными качествами.

С методологической точки зрения объективную трудность представляет тот факт, что путь внутреннего созревания личности неочевиден стороннему наблюдателю, он не поддаётся однозначной фиксации, оценке. Педагог, воспитатель, наставник участвует в этом процессе лишь опосредованно, понимая, что наиболее важные результаты его профессиональной деятельности носят негарантированный, вероятностный характер («нам не дано предугадать, как слово наше отзовется»). Технологический подход в вопросах развития духовности не работает. И всё же мы должны как-то суметь достучаться до каждого сердца, затронуть струны каждой детской души...

В процессе поиска собственного пути развития именно искусство становится для растущего человека помощником, проводником в мир высоких человеческих идеалов. Оно не предлагает готовую универсальную систему ценностей, но выступает средоточием образов, раскрывающих красоту возвышенных помыслов, пафос напряжённой духовной работы; недирижёрским способом предлагает их увидеть, почувствовать, попробовать «примерить на себя».

Изначальная направленность искусства на идеальную сферу проявления человеческой культуры предполагает иные методические ориентиры по сравнению с другими школьными предметами, опирающимися на сугубо материалистическую, научную картину мира. В связи с этим целый ряд общепедагогических приёмов и дидактических принципов требуют особого, специфического ракурса рассмотрения.

Музыкальная педагогика накопила и свой собственный опыт, создала немало содержательных методических концепций. В сегодняшних условиях оптимальная стратегия преподавания предмета «Музыка» – это гармоничный синтез общего и особенного, сочетание устоявшихся, проверенных временем приёмов с перспективными, современными формами. В данном пособии мы рассмотрим как традиционные методы музыкального воспитания, остающиеся актуальными в современной начальной школе, так и новые возможности, связанные с обновлением содержания общего образования.

Проблемы преподавания музыки в общеобразовательной школе

Прежде чем углубиться в анализ методических подробностей, необходимо очертить круг внешних условий организации музыкальных занятий в общеобразовательной школе.

Существует несколько ключевых проблем, связанных с преподаванием предмета «Музыка». Их чёткое понимание и определение путей возможной корректировки могут существенно повысить качество учебно-воспитательного процесса.

Первая проблема связана с количеством учебных часов, отведённых на изучение предмета в базовом учебном плане. Единственный урок в неделю не позволяет сформировать устойчивые музыкально-исполнительские и слушательские навыки у всех обучающихся. Известно,

что через неделю без специально организованного повторения в памяти человека остаётся около 20% изученного¹. Поэтому освоение, например, иностранных языков с периодичностью 1 раз в неделю считается неэффективным. Закрепление словарного запаса, лингвистических навыков каждые 2–3 дня даёт принципиально иные, намного более высокие результаты. Аналогичная причинно-следственная связь справедлива в отношении любых учебных предметов. Не является исключением и образовательная область «Искусство».

В современных условиях для сглаживания остроты этой проблемы существует ряд возможностей, а именно:

– выделение дополнительного часа в неделю за счёт вариативной части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений (согласно ФГОС начального общего образования она может составлять 20 % от общей нагрузки обучающихся);

– подключение различных форм музыкальной внеурочной деятельности (хоровое пение, музыкальный театр, фольклорный ансамбль, ритмика и др.);

– музыкально содержательные межпредметные связи, насыщение музыкой различных форм детского досуга в школе и дома;

– регулярное выполнение обучающимися домашних заданий.

Второй серьёзной проблемой является низкий социальный статус уроков музыки. Это широко распространённое предубеждение встречается и в педагогических коллективах, и среди родителей. По музыке не проводятся Всероссийские проверочные работы, олимпиады². Её отсутствие в перечне предметов по ОГЭ и ЕГЭ, последующих вступительных экзаменах в вузы расценивается как признак «необязательности», «второстепенности». Тем

¹ «Кривая забывания» была исследована Г. Эббингаузом ещё в XIX веке.

² Существующая олимпиада по «Мировой художественной культуре» в большей степени опирается на изобразительное искусство и литературу.

самым полноценное развитие ребёнка негласно приравнивается к его формальной успешности при прохождении различного рода испытаний. С точки зрения ФГОС, такая редукция является недопустимым упрощением, в первую очередь, по линии достижения самых важных – личностных результатов обучения.

Иногда вызывают недопонимание и так называемые «шкалы трудности» учебных предметов. Исследования гигиенистов призваны оптимизировать учебную нагрузку с учётом напряжённости, утомительности различных занятий для учащихся начальных классов. С этой точки зрения урок музыки считается одним из наиболее «лёгких», неутомительных. Эмоциональная разрядка, смена типа мышления, принципиально иные формы коммуникации, характерные для музицирования, обладают доказанным терапевтическим эффектом. Но низкая утомляемость не может трактоваться как низкая значимость предмета. Если мерилom работы считать усталость¹, то неизбежно возникает ещё одна подмена понятий. Всё это, разумеется, мешает реализации истинного потенциала уроков музыки в структуре начального общего образования.

Разрешению этого круга проблем способствует активизация просветительской работы на педсоветах, родительских собраниях. Значительный вклад в повышение статуса предмета вносит богатая и разнообразная культурная жизнь образовательного учреждения (концерты для родителей, постановки музыкальных спектаклей, посещение театров, музеев, организация хора среди учащихся, родителей, учителей школы и т. д.), победы на творческих фестивалях, конкурсах, других городских и областных мероприятиях.

Третьей распространённой проблемой является проведение уроков музыки учителями начальных классов. На критичность данной ситуации

¹ Непрямая цитата из рок-композиции группы «Наутилус Помпилиус».

необходимо обратить особое внимание. Большинство учителей-предметников получают профессиональную подготовку в педагогическом вузе в течение 4–6 лет. Однако квалифицированный учитель музыки должен начинать свой путь намного раньше, заканчивая сначала музыкальную школу, затем колледж и только потом – вуз. Общее время подготовки настоящего педагога-музыканта может составлять, таким образом, более 15 лет¹. В число его компетенций должны входить владение музыкальным инструментом, грамотный вокал, техника дирижирования, знания по теории и истории музыки и многое другое. Учитель начальных классов, не обладающий подобным комплексом профессиональных умений и навыков, не может организовать практическое музицирование обучающихся. Под его руководством уроки музыки превращаются в уроки разговоров о музыке, что категорически противоречит не только самой специфике искусства, но и системно-деятельностному подходу современных ФГОС НОО².

Эти и другие проблемы, актуальные для общеобразовательной школы, отражены в концепции преподавания предметной области «Искусство»³, утверждённой на II Всероссийском съезде учителей, который состоялся 15 октября 2020 г. под эгидой ИХОиК РАО.

Наряду с организационными, социальными и кадровыми проблемами в данной концепции обозначен и ряд проблем содержательного характера. Среди них особое внимание уделено трансформациям, затрагивающим формы бытования искусства в современном обществе (применение

¹ Тот факт, что в современных педагогических университетах отсутствуют творческие экзамены и на профиль «Музыка» студенты поступают только по результатам ЕГЭ, не отменяет реальной необходимости более глубокой профессиональной подготовки.

² В малокомплектных сельских школах такая замена является вынужденной мерой. Но в полностью укомплектованных образовательных учреждениях с сотнями и тысячами обучающихся такой подход недопустим. Ни один директор школы не поручит преподавание английского языка учителю, который не умеет читать, писать, говорить по-английски. Столь же абсурдным является решение передать часы по музыке специалисту, который сам не знает нотной грамоты, не умеет ни петь, ни играть на музыкальном инструменте.

³ Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы.

компьютерных технологий, нелинейное восприятие музыкального текста, виртуальные и интерактивные форматы и др.). Изменяются привычные каналы и сам процесс знакомства с музыкальными произведениями, а вместе с этим и отношение обучающихся к предметной области «Искусство». Однако уровень существующих методик и профессиональных компетенций учителей музыки почти не учитывает подобные процессы, плохо адаптирован к ним. В результате возникает расхождение между эталонами искусства, которым обучающиеся хотят соответствовать, недостатком их умений и навыков и определённой консервативностью педагогов.

Преодоление этого класса противоречий остаётся, прежде всего, в сфере компетенций самого учителя, которому неизбежно приходится быть в курсе популярных направлений искусства, искать и пробовать новые методические подходы с учётом динамичности, изменчивости современного культурного контекста.

Виды деятельности обучающихся

Музыка – это пение и игра на музыкальных инструментах¹. Данная простая формула позволяет чётко и недвусмысленно расставить приоритеты на уроке. Чтение различных текстов, устные рассказы или обсуждения, составление кроссвордов, синквейнов, выполнение электронных тестов и т. д. имеют право на существование, но они являются лишь второстепенными, вспомогательными видами деятельности. Основными же были, есть и будут **пение, игра на музыкальных инструментах² и слушание музыки**. Именно эти три способа освоения музыкального искусства должны занимать основную часть учебного времени, отведённого на изучение предмета «Музыка».

¹ Чередниченко Т. В. Музыка в истории культуры. Вып. 1. – Долгопрудный: Аллегро-пресс, 1994. – 218 с. – С. 23.

² Речь идёт, в первую очередь, о простейших доступных музыкальных инструментах. Более подробно этот вопрос будет рассмотрен во второй части пособия.

Г Чем больше собственно музыки звучит на уроке музыки, тем точнее, правильнее учитель выполняет свою основную задачу.

Для этой аксиомы существует лишь одна, но очень важная оговорка. Обучающиеся должны не просто петь, играть и слушать, но понимать то, что они поют, играют и слушают. Именно этот смысловой аспект преподавания требует дополнительной «аранжировки» основных видов деятельности с помощью разнообразных приёмов и методов. Подключая другие формы и способы учебной работы, педагог добивается понимания детьми образного содержания музыкальных произведений, овладения специальными умениями и навыками, создания культурно-исторического контекста, которые способствуют восприятию музыки как «искусства интонируемого смысла».

Г Второй, не менее важной аксиомой выступает специфика урока музыки как урока искусства.

Большинство предметов школьной программы являются начальным этапом освоения различных наук (математика, география, биология). Такие занятия опираются на научные методы познания, которые стремятся к объективности, точности, рациональности. **Искусство – иной способ познания мира**, опирающийся на субъективность, эмоциональность, образность. Поэтому основным содержанием урока искусства являются не обобщённые правила, верные для целого класса явлений, но уникальные музыкальные произведения, каждое из которых является примером неповторимого сочетания многих тенденций, элементов, потенциальных значений. Музыкальное произведение – особого рода художественный текст, существующий в акустическом, звуковом пространстве. И это, в первую очередь, – пространство человеческой коммуникации. Человек не просто познаёт мир, но он познаёт себя в этом мире. Эмоции, чувства, стремления, которые рождаются во внутреннем мире человека, с помощью искусства

становятся достоянием других людей. Это помогает каждому разобраться в самом себе и чрез осознание собственных душевных движений – во внутреннем мире других людей тоже.

В обновлённом ФГОС среди метапредметных результатов появились положения, направленные на развитие эмоционального интеллекта. Долгие годы общеобразовательная школа ставила во главу угла рациональное развитие обучающихся, и вот, наконец, рядом с *ratio* появилось *emotio*. Это безусловный шаг вперёд¹. В общедидактических рекомендациях по разработке учебных заданий теперь предлагается обращать внимание на их эмоциональную окраску (за счёт занимательных примеров, опытов, парадоксов). Тем самым эмоциональность обозначается, но всё равно пока лишь на правах вспомогательного элемента, мотивирующей «приправы» к основной методической конструкции. Но на уроке музыки всё происходит иначе...

Г Эмоциональность, личное отношение – не побочный эффект, они являются целью и главным смыслом занятия музыкой.

Вновь процитируем текст Примерной программы по музыке: «Основным содержанием музыкального обучения и воспитания является личный и коллективный опыт проживания и осознания специфического комплекса эмоций, чувств, образов, идей, порождаемых ситуациями эстетического восприятия...» Следовательно, любая деятельность на уроке музыки должна быть организована так, чтобы дети **обязательно** испытали эмоции, пережили чувства, прислушались к собственным душевным движениям, обратили на них внимание. Все виды деятельности, таким образом, должны быть не только осмысленными, но и насыщенными чувствами, эстетическими эмоциями.

¹ При этом стоит отметить, что «революционные» психологические исследования эмоционального интеллекта заново формулируют истины, которые людям искусства давно и хорошо известны.

В трудах теоретиков музыкального образования встречаются различные классификации видов деятельности. Помимо трёх, указанных ранее, фигурируют также сочинение (импровизация), музыкальное движение, музыкально-теоретическая, музыкально-историческая деятельность, музыкально-опосредованная полихудожественная деятельность и так далее... Формат методического пособия не позволяет глубоко погружаться в существо терминологических споров. Но некоторые вопросы нуждаются хотя бы в кратком обсуждении. В частности, существует точка зрения, согласно которой всё вышеперечисленное – это формы приобщения детей к музыке, тогда как подлинными видами музыкальной деятельности являются деятельность композитора, исполнителя, слушателя (Э. Абдуллин, Е. Николаева).

Концептуальные представления о триединстве «Композитор–Исполнитель–Слушатель» утвердились в отечественном музыкальном воспитании благодаря трудам Д. Кабалевского. Будучи сам композитором, он убедительно доказывал неразрывную связь между звеньями этой цепи. Композитор может сочинить музыку, но без исполнителей она не зазвучит. И даже самая прекрасная музыка не нужна, если её никто не услышит... Такая цепочка рассуждений ставила во главу угла именно Слушателя. Как результат – задача воспитания «грамотного слушателя» приобрела первостепенный и всеобщий характер.

Внутренние процессы осмысления закономерностей музыкальной педагогики совпали с изменением внешних условий. Массовое производство звуковоспроизводящей техники, доступность музыкальных записей склоняли чашу весов в ту же сторону. На уроках музыки в общеобразовательной школе объективно трудно организовать сочинение музыки, как, впрочем, и совместную игру на музыкальных инструментах. Но даже такой доступный вид исполнительства, как пение, постепенно начал сдавать свои позиции. Учителя всё чаще ограничивались только слушанием музыки, дополняя данный вид деятельности различными словесными приёмами и методами.

В этой связи уместно напомнить крылатую фразу, своеобразный девиз наших коллег-филологов: «От плохого писателя – к хорошему читателю». Афоризм, популярный среди учителей литературы, отражает важнейшее условие освоения культурных ценностей. Скорее всего, дети напишут «корявое» сочинение, которому далеко до настоящей художественной прозы. Однако человек, познавший собственные муки творчества, иначе воспринимает результаты творческих усилий других людей. Те же самые закономерности действуют и в отношении музыки.

Несмотря на все трудности организации, совершенно необходимо заниматься и сочинением, и исполнением музыки именно для того, чтобы воспитать грамотного слушателя. Только попробовав свои силы в роли композитора, исполнителя, школьники будут способны по-настоящему глубоко воспринимать подлинные шедевры музыкального искусства.

Не только методика, но и методология преподавания предмета время от времени требует уточнения, переосмысления. Приведём лишь один такой пример. Во времена Д. Кабалевского формула трёхзвенной коммуникации «Композитор–Исполнитель–Слушатель» воспринималась как всеобщая истина, не требующая доказательств. Но сегодня она рассматривается лишь как одна из возможных. Трёхзвенной коммуникации исторически предшествовала двухзвенная. Она характерна для многих фольклорных традиций, в которых странствующие музыканты выступали одновременно в качестве и композитора, и исполнителя. Ещё более ранний пласт архаичного фольклора вообще представляет собой нерасторжимое синкретичное единство. Вся община была одновременно погружена в общее звучание, которое тут же во время пения и досочинялось и которое исполнялось всеми вместе не для кого-нибудь, а для самих себя.

В обновлённой Примерной программе есть модули «Народная музыка России» и «Музыка народов мира», в рамках которых учителю предлагается обратить особое внимание на подлинное, аутентичное звучание образцов народной музыки¹. Это невозможно сделать в отрыве от фольклорного способа музицирования – способа, принципиально самодостаточного, не рассчитанного на «концертное» исполнение и потому не нуждающегося во внешнем слушателе².

В современных условиях коммуникативные цепочки, напротив, удлиняются. Между композитором и исполнителем возникает дополнительная прослойка, которую создают аранжировщик, саунд-дизайнер (в электронных музыкальных инструментах запрограммированы стилистические паттерны автоаккомпанемента, искусственные тембры, звуковые эффекты и т. д.). Аудиозапись, видеоряд становятся не исключением, а правилом бытования музыки. Возникает четырёх-, пятизвенная коммуникативная цепочка (И. Красильников). И эта смена представлений также находит своё воплощение в соответствующих тенденциях развития музыкального образования...

Новые нормативные документы, перспективные педагогические технологии, уточнение теоретических представлений об искусстве – всё это влияет на содержание учебного процесса. При этом важно, чтобы в условиях динамичных изменений учитель не потерял связь с традициями отечественного музыкального воспитания, сохранил ценные наработки, созданные педагогами прошлых поколений. Именно в таком ключе – с опорой на проверенный временем опыт и с учётом новейших тенденций – и рассматриваются в данном пособии основные виды деятельности обучающихся на уроке музыки в общеобразовательной школе.

¹ Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – С. 439.

² Самому звучать, находиться «внутри» совместного звукового пространства гораздо интереснее, чем слушать фольклор со стороны. Этот поразительный эффект отмечают многие музыканты с академическим образованием, уже во взрослом возрасте освоившие народную манеру пения.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ

Пение – самый доступный вид практического музицирования. Оно может и должно играть ведущую роль в музыкальном развитии обучающихся. При этом термин «вокально-хоровая работа» отражает многомерность задач, единство технических и художественных приёмов и навыков, целостный комплекс направлений развития обучающихся, который реализует для этого учитель музыки.

Отечественной системой музыкального воспитания накоплен богатый опыт организации вокально-хоровой работы среди школьников. Вплоть до 70-х годов XX века урок назывался «Пение». Выпускались учебники, в которых певческой деятельности отводилось центральное место, была последовательно реализована методическая линия по освоению нотной грамоты в пределах певческого диапазона¹. Разучивание, исполнение песен, работа над качеством хорового звучания составляли основную содержательную часть урока.

Высокий уровень массовой хоровой культуры поддерживался и благодаря развитой системе внеурочной деятельности. Практически в каждой советской школе был свой хор, регулярно проводились смотры-конкурсы, выпускались репертуарные сборники. Ведущие хормейстеры страны публиковали статьи, отражающие различные стороны работы с детским хоровым коллективом. Методические пособия тех лет до сих пор хранятся в публичных и университетских библиотеках, многие ценные материалы отсканированы и находятся в свободном доступе в сети. Педагоги XXI века имеют возможность с ними познакомиться. И первую профессиональную рекомендацию по данному вопросу можно так и сформулировать: каждому

¹ Некоторые теоретические сведения о композиторах, жанрах, отдельных музыкальных произведениях в них также были представлены. Но удельный вес такого учебного материала был существенно меньше по сравнению с современными учебно-методическими комплектами.

современному учителю музыки, несомненно, полезно изучение советского опыта организации вокально-хоровой работы в школе.

Начиная с 1990-х годов, отношение к хоровому пению изменилось. Сам характер массового коллективного творчества, так органично сочетавшийся с социалистическими лозунгами, в новых политических реалиях выглядел менее привлекательным. Эстетика эстрадного шоу потеснила позиции и классической музыки, и детского хорового исполнительства. Вместе со сменой идеологии постепенно размывались и представления о том, что такое хорошее детское пение.

Лёгкий, полётный серебристый тембр звучания детского хора встречается всё реже. Даже в выступлениях хоровых коллективов музыкальных школ сегодня можно услышать форсированный звук, невыровненность тембра, недостатки в интонации, дикции. На обычном уроке музыки в общеобразовательной школе качество хорового звучания тем более оставляет желать лучшего. Конечно, и в наше время сохраняются положительные примеры, но общая ситуация продолжает ухудшаться. Меняются внешние условия, и у педагогов стираются, тускнеют слуховые представления об эталонном звучании школьного хора¹, «уходят» из профессионального багажа специальные знания об особенностях развития детских голосов.

Одним волевым усилием данную ситуацию исправить невозможно. Только длительная и кропотливая работа может дать по-настоящему устойчивые позитивные результаты. В современных условиях задачу обновления российского образования по данному направлению можно трактовать как задачу возрождения культуры массового хорового исполнительства в школе.

¹ Для восполнения данного пробела можно рекомендовать видеозаписи выступлений хоровых коллективов прошлого, таких как Большой детский хор Центрального телевидения и Всесоюзного радио (БДХ ЦТиВР), и современных коллективов: БДХ имени В. Попова п/у Г. Журавлёва, хора «Аврора» п/у А. Беляевой, хоры мальчиков хорового училища им. А. Свешникова, хорового училища им. М. Глинки.

В связи с этим попробуем обозначить наиболее важные вопросы, на которые учителю музыки необходимо обращать внимание как на уроке, так и при организации внеурочных форм вокально-хоровой деятельности.

1. Охрана детского голоса

Голосовой аппарат младших школьников можно сравнить с едва приоткрывшимся бутонем нежного цветка. Малейшее неосторожное движение способно повредить его в прямом, а не в переносном смысле слова. В этом возрасте идёт процесс формирования голосовой мышцы, связки смыкаются совсем не так, как у взрослого человека¹. Мышцы грудной клетки, диафрагмы, брюшного пресса, активно участвующие в пении взрослых вокалистов, у ребенка 7–10 лет ещё очень слабы. Только формируются носовая полость и придаточные пазухи, у многих детей плохо развиты лицевые мышцы, отвечающие за артикуляцию и т. д.

Певческая деятельность на протяжении всей начальной школы идёт под девизом аккуратного, бережного отношения к детскому голосу. Охрана, охрана, и ещё раз охрана!

Никакие амбициозные или благородные цели – выступление на городском смотре или исполнение военной песни – не должны нарушать щадящего режима звучания детского голоса. Перед каждым уроком, как прописную истину, педагогу нужно напоминать себе слова, ставшие крылатыми благодаря эпистолярному наследию М. Глинки²: «сила голоса приобретается от упражнения и времени, а раз утраченная нежность (*delicatezza*) навсегда погибает».

¹ Подробный анализ этапов развития детского голоса с описанием основ физиологии можно найти в книге Б. Рачиной «Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе». – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2015. – 606 с.

² Как известно, великий русский композитор сам великолепно пел и был выдающимся вокальным педагогом.

С медицинской точки зрения перегрузка голоса¹ может привести к образованию микроразрывов и уплотнений на связках, которые через некоторое время затвердевают в виде узелков. Невнимание к первым симптомам может в дальнейшем привести к необходимости хирургического вмешательства. Поэтому всё, что поётся на уроке, – распевания, упражнения, песни – должно исполняться тихим аккуратным звуком, с мягкой атакой, в удобной тесситуре. Малейшие признаки усталости во время пения – сигнал для учителя о необходимости смены вида деятельности, перераспределения нагрузки за счёт деления на группы и т. д.

2. Диапазон детского голоса

Важнейшим атрибутом детского голоса является его довольно скромный диапазон. У большинства первоклассников он примерно соответствует расстоянию от *ре* первой до *ре* второй октавы ($d^1 - d^2$). У некоторых детей первоначальный диапазон ещё меньше – около квинты – *ре* – *ля* первой октавы ($d^1 - a^2$)².

Внутри диапазона принято выделять примарную зону – это те звуки, на которых голос звучит наиболее естественно, их петь легче всего. Примарной зоной для большинства младших школьников является отрезок звукоряда *ми* – *соль* первой октавы ($e^1 - g^1$). Именно с этих звуков профессиональные хормейстеры советуют начинать все упражнения, распевания и т. д.

Хоровое пение предполагает одновременное слитное звучание голосов, поэтому различия в природных данных, в том числе по высотным характеристикам певческого диапазона имеют значение. На прослушивании

¹ С предельной осторожностью необходимо относиться к голосовой нагрузке во время сезонных заболеваний гриппом, ОРВИ.

² Стоит отметить, что такие ученики довольно легко «распеваются» и уже в течение первого года обучения обычно догоняют своих одноклассников по характеристикам певческого диапазона.

поступающих в первый класс всегда встречается некоторое количество детей, чей диапазон отличается от большинства сверстников. У 10 – 15% первоклассников, он смещён вниз примерно на квинту: *ля* малой октавы – *ми* первой октавы ($a - e^1$). При этом окраска их голоса по тембру больше напоминает фольклорную или эстрадную манеру пения.

Как показывает практика, регулярная, а главное, доброжелательная работа над звучанием их голосов позволяет в течение нескольких месяцев добиться нужных результатов. Когда такие ребята начинают осваивать академическую манеру пения, по просьбе учителя стараются сформировать купол, найти высокую позицию, направить звук, то тембр голоса меняется, диапазон смещается вверх, приближаясь к звучанию голосов других детей.

В классе может встретиться и 2–3 ребёнка с высокой примарной зоной и смещённым вверх диапазоном: примерно *соль* первой – *ре* второй октавы ($g^1 - d^2$). Для корректировки звучания голосов этих обучающихся значительных специальных усилий, как правило, не требуется. Достаточно время от времени напоминать им о необходимости петь мягко, расслабиться, «ощутить в горлышке приятное тепло».

При регулярных занятиях, пении специальных упражнений певческий диапазон постепенно расширяется. Примерные показатели для 2-го класса: $c^1 - es^2$, для 3-го класса: $c^1 - e^2$, для 4-го класса: $h - f^2$. Как правило, диапазон развивается легче и больше в верхней своей части, нежели в нижней.

В рамках диапазона как такового специалисты различают рабочий диапазон и крайние звуки. В рабочем диапазоне, который скромнее по объёму, петь легко и удобно. Крайние звуки, напротив, требуют осторожности, голос должен быть обязательно подготовлен к их исполнению с помощью предварительного распевания.

Объективные данные о диапазоне важны, в первую очередь, потому, что это – физиологические рамки, за пределы которых ребёнок

«выпрыгнуть» не может. К сожалению, в нотных хрестоматиях, входящих в УМК для начальной школы, встречаются песни, непригодные для исполнения обучающимися конкретного класса. Например, тональность *До мажор* в песнях для 1 класса – это большой риск. Поскольку звука *до* первой октавы в диапазоне большинства детей нет, они будут фальшивить, петь нарочито грубым звуком, стараясь озвучить нижнюю тонику. Та же проблема обязательно будет со звуками малой октавы в песнях, предназначенных для исполнения во втором, третьем классах. Если мелодический диапазон песни больше децимы, то она гарантированно фальшиво прозвучит в исполнении классного хора на протяжении всех трёх первых лет обучения.

Выбор неудобных по диапазону песен приучает детей к фальшивому звучанию, что превращает хоровое пение в маломузыкальное занятие. Так, незначительное, на первый взгляд, несоответствие может привести к самым серьёзным последствиям в музыкальном воспитании обучающихся.

3. Гудошники и работа над чистотой интонации

Большинство детей способны не просто петь, но петь чисто, правильно интонировать звуковысотную мелодическую линию¹. Шутливая отговорка «мне медведь на ухо наступил» является широко распространённым заблуждением. Соответствующие недостатки в пении чаще всего связаны с отсутствием координации между слухом и голосом, неразвитостью певческого аппарата. При условии регулярных занятий подавляющее число гудошников² может «выправиться». Некоторым для этого достаточно 2–3 месяцев, у других процессы сонастройки слуха, голоса, других функциональных систем организма могут длиться 1,5 – 2 года.

¹ Исключение составляют очень редкие случаи медицинской патологии.

² Гудошники – устоявшийся термин в вокально-хоровой педагогике. Обозначает детей, которые не могут пропеть даже простейшую мелодическую линию. Они «гудят» на неопределённо низком тоне. Отсюда и происхождение термина.

Самым эффективным способом преодоления интонационных проблем у гудошников является индивидуальная помощь педагога. Совсем немного – по 5 минут с мини-группой до или после урока способны творить чудеса.

Дирижерским жестом, собственным голосом, с поддержкой фортепиано учитель пытается помочь таким детям «нащупать» нужную высоту звука. «Попробуй своим голосом слиться с нотой, которую я играю. Сначала послушай, а потом пой со мной в один голос...»

Очень важна максимально комфортная обстановка таких проб и ошибок. Если у ребёнка не получается, слова «плохо», «неправильно», «фальшиво» противопоказаны. Они только портят настроение, ничем не помогая по существу. Гораздо полезнее в таких случаях точные указания «выше», «ниже» или соответствующие образные выражения на «детском языке» – «сделай голосок тоненьким, как у нежного колокольчика» и т. п.

Самый важный момент – первое попадание голосом на нужную высоту. Именно в эту минуту дети, наконец, понимают, чего от них добивается педагог. Как только ученик попадёт на нужную высоту, важно всем своим видом показать, что у него получилось правильно, похвалить, закрепить успех. Закрепить – это значит пропеть уже не одну ноту, но простой мотив, начинающийся с той же высоты – движение на ступень вверх с возвращением, на две ступени вверх с возвращением и т. д.¹

После нескольких продуктивных занятий с ребятами, которым удался подобный опыт сопряжения слуха и голоса, индивидуальные дополнительные пятиминутки можно прекратить. Но в общем классном хоре, такой ребёнок по-прежнему должен находиться под особым контролем

¹ Подобные методы работы с одним ребёнком или небольшой группой учащихся возможны и в присутствии всего класса. Но остальных детей в этот момент необходимо занять чем-то другим (возможные варианты: прочитать учебник, отгадать кроссворд, проверить друг у друга слова песни и т. д.).

учителя. Во время распевания, исполнения песни нужно время от времени подходить к нему, проверяя, помогая, одобряя его старания.

Индивидуальная траектория развития не всегда бывает поступательной, наверняка будут и откаты назад: на прошлом занятии вроде бы всё было хорошо, а сегодня опять не получается. Это не беда, ведь голос – очень тонкий инструмент, общее физическое, психическое состояние неизбежно отражается на качестве его звучания. В такие неудачные дни можно предложить ребенку беззвучную манеру пения. При выполнении певческих упражнений без звука все артикуляционные, дыхательные процессы продолжают работать, и, что самое важное, продолжается тренировка и укрепление нервных связей между слухом и голосом. «Петь рыбкой» – такое название приёма прекрасно работает в паре с метафорой «петь птичкой». Таким образом, важнейшие элементы вокально-хоровых навыков формируются исподволь, благодаря образным названиям, игровым метафорам.

Существует и ряд других универсальных методов, которые приносят пользу не только гудошникам, но и всем остальным хористам. На начальном этапе обучения многие дети, когда поют, себя почти не слышат. А раз не слышат, то и не могут контролировать чистоту интонации. Преодолеть эту особенность позволяет простой технический приём. Со стороны лица перед ухом есть небольшой выступ, который называется козелком. Если прижать его пальцем, то он довольно плотно закрывает вход в ушную раковину. Мы поём и пальцем прикрываем одно ухо, в то время как другое остаётся свободным. Открытым ухом слушаем других, закрытым ухом – слушаем себя¹... Похожий приём под названием «Уши – назад!» использовали В. Емельянов, Г. Струве, Ю. Алиев²: по команде хормейстера

¹ Попутно заметим, что навыки самоконтроля, которые тренируются благодаря такому вокально-слуховому приёму, являются блестящим образцом регулятивных универсальных учебных действий.

² Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М. : Владос, 2000. – 336 с. – С. 291.

хористы прикладывают к ушам ладони спереди. Благодаря этому дети начинают лучше слышать себя и тех, кто находится сзади. В результате интонация, хоровой строй поющего класса становится заметно чище.

Ошибки, конечно, возможны не только в интонировании, но и в манере пения, способах звукообразования, артикуляции. Со всеми этими недостатками необходимо методично бороться, из урока в урок добиваясь всё более точного, слаженного пения. При этом детей ни в коем случае нельзя передразнивать, копировать их, показывая «как не надо петь». Гораздо продуктивнее сосредоточиться на правильных образцах. Например, при разучивании песни, упражнения полезно попросить кого-то из хорошо интонирующих учащихся пропеть мелодию, а затем всем классом её повторить. Органично и естественно выполняются такие задания, если их также преподносить в игровой форме: «Эхо», «Мелодическое зеркало», «Зёрнышко и колосок»¹.

Хор красиво звучит тогда, когда все в хоре хорошо поют. К этому простому выводу в состоянии прийти даже первоклассники. Поэтому задача – научить красиво и правильно петь каждого члена класса – становится настоящим общим делом. Дух взаимопомощи «запрограммирован» в самом принципе хорового пения. Педагог может и должен его развивать, постоянно стимулировать. Уже на самых ранних этапах развития классного хора применима организационная модель «хорового шефства». У каждого хорошо поющего ребёнка может появиться товарищ, которому нужна его помощь. Образованные пары можно посадить рядом, а ещё лучше, чтобы сильные хористы находились за спиной у слабых. Тогда идущий от них уверенный звук будет опорой для пока ещё робкой вокальной интонации их подшефных.

¹ Солист – интонационное «зёрнышко», хор – «колосок», в котором уже много зёрнышек, точно таких же, как и первое, – «все как на подбор!» Игровой зачин: «Кто сегодня будет первым зёрнышком?» позволяет исподволь присматриваться к индивидуальным способностям будущих солистов.

4. Певческая установка и певческое дыхание

Певческая установка – это положение тела, в первую очередь корпуса и головы, которое обеспечивает правильное функционирование всего певческого аппарата.

Основные правила певческой установки просты: корпус должен быть ровным, во время пения нельзя сутулиться. Если обучающиеся сидят – то ровная спина опирается на спинку стула, ноги всей ступнёй упираются в пол, руки спокойно лежат на коленях. Можно сидеть на краешке стула, сохраняя при этом ровное положение спины. Некоторые хормейстеры советуют для этого убирать за спину согнутые в локтях руки. Ещё более действенная рекомендация – во время пения не сидеть, а стоять. В положении стоя вес распределяется равномерно между двумя ногами, руки свободно опущены по бокам или сцеплены сзади в кистях¹.

Важным элементом певческой установки являются плечи. Они должны быть расправленными и свободными. Частая ошибка первоклассников: во время вдоха плечи поднимаются, образуя ненужные зажимы. Учителю следует показать, объяснить, как нужно правильно дышать, обязательно потратить некоторое время на тренировку, отработку этих навыков.

При освоении певческой установки также можно использовать игровые приёмы: «попробуем всем классом подышать, а я буду «ловить» тех, у кого вдруг поднимутся плечи». После повторения подобных игр-ловишек на трёх-четырёх уроках большинство детей ошибок уже не делают. Конечно, некоторое время этот вопрос ещё нужно держать на контроле: отдельные

¹ Поскольку на других уроках дети в основном сидят, то немного постоять во время пения совсем нетрудно и даже полезно. Неудобство заключается в другом. Если учитель в этот момент сидит за фортепиано, то за первыми рядами стоящих ему может быть не видно других детей.

ученики забываются, и плечи у них снова «ползут» вверх. В таких случаях игровую инициативу можно передать одноклассникам: если кто-то заметит поднявшиеся плечи у стоящего впереди, то можно его «поймать», положив сзади руку на плечо.

Непосредственным продолжением ровной спины являются прямая шея, естественное положение головы. Некоторые дети от старания вытягивают шею вверх, другие наклоняют голову, зажимая подбородок. Все эти отклонения хорошо видны, и учитель, даже не прибегая к словам, – на невербальном уровне – может сделать знак отдельным хористам, показать, что и как нужно исправить.

Г Работа над певческой установкой начинается с самого первого урока и продолжается до тех пор, пока у детей не выработается стойкий условный рефлекс: когда мы поём, мы сохраняем ощущение постоянной внутренней и внешней подтянутости, но остаёмся свободными, не допускаем мышечных зажимов.

С правильной певческой установкой напрямую связаны и навыки певческого дыхания. Их также начинают осваивать с первых же занятий. Дыхательный цикл состоит из вдоха и выдоха. Вдох должен быть мягким, бесшумным, но довольно ёмким. Удачный образ – «...как будто мы вдыхаем аромат прекрасного цветка, и нам хочется насладиться им подольше»¹.

От природы дыхание детей этого возраста является поверхностным (специалисты его называют ключичным, верхнерёберным). Однако это не значит, что мы не можем работать на перспективу. Опять же в игровой форме можно добиться более глубокого вдоха, подключения к процессу дыхания большего числа мышц. «Представьте, что у вас в животе – шарик. Все

¹ При всей красоте подобных образов у них существует своеобразный «срок годности». От слишком частого или долгого использования они бледнеют, выцветают. Здесь учителю можно и нужно проявить свою фантазию, образное мышление. Сегодня мы вдыхаем морозный воздух, завтра – мы оказались на море и вдыхаем солоноватый морской бриз, в следующий раз – аромат осеннего леса и т. д.

видели, как надувается шарик?.. Попробуем надуть свои шарики... Смотрю, у кого шарик больше... молодцы... выдохнули! Вдохнули, шарики наполнили воздухом... Выдохнули!»

Сначала выдыхать можно шумно, быстро. Можно при этом положить руки на живот, чтобы лучше чувствовать, наблюдать, как он сжимается, теряя воздух. Затем мы учимся сдувать наш шарик медленнее, ... медленно, ... о-о-о-очень ме-е-едленно. Следующая задача – научиться выдыхать бесшумно. И вновь поэтические образы помогут превратить эту чисто техническую задачу в эмоционально окрашенное действие. Тонкую струйку воздуха мы представляем ласковым летним ветерком и стараемся сделать его почти незаметным. Подносим пальцы ко рту и дуем на них так, чтобы добиться самого слабого дуновения, на какое мы только способны... Дуем на белый одуванчик так, чтобы его парашютики не разлетелись... Дуем на свечу, чтобы пламя её не погасло, а ещё лучше – даже не шелохнулось...

Тренировку экономного выдоха можно сочетать с элементами дикционных упражнений. Выдох на шипящие и свистящие согласные «С», «Ш», «Ч» – один длинный или серия коротких – могут превратиться в увлекательное исследование возможностей своего организма, которыми дети в этом возрасте очень интересуются. Сочетания разных по скорости и озвучке «выдохов» можно превратить небольшую историю или сказку (о ветерке, насекомых, привидениях, оживших буквах и т. д.)¹.

Практиковать дыхательные упражнения можно и нужно на протяжении всей начальной школы. Когда обучающиеся уже освоят их основной репертуар, поддерживать интерес можно за счёт сочинения детьми своих комбинаций и вариантов сказочных историй, приглашения кого-либо из учеников на роль дирижера.

¹ В качестве примера см. фрагмент учебного видео: <https://youtu.be/uMrx-E7QABo>.

Целесообразность «игровой аранжировки» дыхательных упражнений напрямую зависит от внутренней установки самого учителя. Некоторые педагоги легко находят в себе то удивительное состояние игрового азарта, на которое мгновенно откликаются и дети. Другим учителям подобное перевоплощение даётся труднее, получается не всегда. В таком случае можно дать эмоционально нейтральный комплекс упражнений, который тем не менее тоже будет способствовать выработке навыков правильного дыхания.

Исходное положение:

Прямой корпус. Ноги слегка раздвинуты в ступнях, носки врозь. Руки на бёдрах. Губы мягко сомкнуты. Все упражнения повторяются 3–5 раз.

Упражнение № 1

На «раз!» – поднятие на носках со вдохом через нос, «два!» – опускание на пятки с выдохом через рот.

Упражнение № 2

На «раз!» – вдох и поднятие на носках. На «два!» и «три!» – более медленное опускание на пятки с замедленным выдохом.

Упражнение № 3

Корпус прямой, руки заложены на шею. Движения упражнений 1 и 2.

Упражнение № 4

Исходное положение. Шаг на месте. При вдохе через нос – шаг вперёд с перенесением центра тяжести на переднюю ногу. При выдохе – шаг назад с опусканием пятки. После трёхкратного повторения шаг переносится на другую ногу.

Упражнение № 5

Исходное положение. Шаг по кругу (цепочка) на первый шаг – вдох, на второй – выдох. Круг идёт сначала в одну сторону, затем в другую. После этого упражнение усложняется: На первый шаг – вдох, на второй и третий – выдох.

Упражнение № 6

Исходное положение. На «раз!» – поднятие на носки, руки смыкаются над головой, на «два!» – выдох, руки возвращаются в исходное положение. Повторяется 3–5 раз. По мере взросления детей продолжительность выдоха постепенно удлиняется (выдох на счёт 2, 3, 4 и 5).

Автор этого комплекса упражнений Е. Малинина пишет¹:

«... практика показала, что прямые указания правильного певческого дыхания воспринимаются детьми младшего возраста не только слабо, но даже отрицательно, так как при требовании вдоха через нос и расширения нижних рёбер дети осуществляют эти указания «гиперболическими» приёмами и вместо спокойного и непринуждённого вдоха поднимают плечи, дышат шумно, напрягают шейные мышцы. (...) мы стали выработать элементы ощущений правильного певческого дыхания (...) в процессе гимнастических упражнений. Физические упражнения способны при их регулярной тренировке вызвать у детей ритм дыхания с его организованным вдохом и выдохом. Приведённые упражнения в непродолжительный срок у большинства детей дают положительные результаты, при вдыхании у них наблюдалось расширение нижних рёбер, чего раньше не обнаруживалось. После этих упражнений дети уже умеют спокойно вдохнуть через нос и выдохнуть через рот».

По мере взросления детей, формирования у них более осознанного отношения к своей деятельности возможно и расширение круга, репертуара дыхательных упражнений. Методика Л. Кофлера – О. Лобановой – Е. Лукьяновой, комплекс упражнений А. Стрельниковой способны принести немалую пользу как для вокально-хорового развития обучающихся, так и для укрепления общего состояния их здоровья.

¹ Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей. – Л.: Музыка, 1967. – 88 с. – С. 30–31.

5. Дикция и артикуляция

Артикуляция – это работа наших мышц: щеки, губы, язык совершают точные и слаженные движения во время разговора или пения. Без активной артикуляции невозможна хорошая дикция, то есть отчётливое произнесение слов, донесение до слушателя некоторого текста в разборчивом, понятном виде.

Данному вопросу традиционно уделяется внимание в рекомендациях, посвящённых вокально-хоровой работе. Так, выдающийся дирижёр и композитор, энтузиаст хорового дела А. Архангельский более ста лет тому назад советовал¹:

«Приучайте весь «говорной» аппарат к отчётливому произношению всех слов, а также как гласных, так и согласных букв. Первое время произносите даже с некоторой резкостью, чтобы пересилить привычку вялого произношения слов. Всегда мысленно подготавливайтесь к произношению необходимой согласной буквы. В этом фокус дикции и выразительности. Язык должен быть на месте, подготовленным. Тогда вы вовремя всё произнесёте».

Такая же задача – «пересилить привычку вялого произношения» – стоит и перед современными учителями музыки. Только реализовывать эти рекомендации на практике становится с каждым годом всё труднее. Постоянно увеличивается число детей, которые говорят медленно или, наоборот, слишком быстро, не выговаривают отдельные звуки, коверкают слова. Значительный процент первоклассников при поступлении в школу получает направление к логопеду, дефектологу, неврологу...

Множественные и разнообразные речевые проблемы современных детей, несомненно, осложняют решение текущих задач по развитию

¹ Александр Андреевич Архангельский. Воспоминания современников, избранные духовные концерты для хора a cappella. М., 1999.

певческого аппарата. Но, с другой стороны, они же дают в руки учителю дополнительные и очень сильные аргументы в пользу значимости предмета. Специалисты давно обратили внимание на целительные свойства музыкальных занятий. Наиболее яркий пример – лечение заикания с помощью пения. Вокально-хоровая работа способствует преодолению широкого спектра различных речевых нарушений. Навыки управления своим дыханием, голосовыми и мимическими мышцами, развитие чувства ритма, повышение общего тонуса организма (как результат правильной певческой установки) – всё это вносит ощутимый вклад в эффективность коррекционной работы.

Особое преимущество данного подхода состоит в том, что преодоление речевых проблем происходит опосредованно. Дети просто учатся петь, попутно решая различные технические задачи (в том числе и артикуляционные). Весь процесс работы – и это очень важно – оплодотворяется художественным образом, эмоциональным отношением к исполняемой музыке. Ребёнок, захваченный творчеством, создающий красоту, забывает о проблемах и трудностях. Искусство словно приподнимает его над случайными преградами, стирает ненужные помехи.

Не последнюю роль здесь играет и коллективный характер деятельности. В отличие от кабинета логопеда, где ребёнок находится один на один со специалистом, в хоре его окружают сверстники. Его собственные усилия вливаются в общее звучание, которое, по сути, есть возрастная норма. Возбуждение зеркальных нейронов запускает процесс имитации, который способствует более точной и правильной настройке соответствующих систем организма.

Проблема развития дикции на уроках музыки является комплексной. Она напоминает собой айсберг, где регулярные, но довольно краткие упражнения опираются на солидную теоретическую основу, объединяющую

знания по физиологии, фонетике, музыкальной психологии и педагогике, другим наукам.

С методической точки зрения конкретные приёмы, применяемые с этой целью в рамках вокально-хоровой работы, можно условно разделить на три группы:

1. **Беззвучная артикуляционная гимнастика.** Несложные упражнения позволяют разогреть, «размять» мимические мышцы лица, тем самым подготовив их к выразительному пению.
2. **Речевые упражнения,** объединяющие в себе дикцию и артикуляцию. Строятся на проговаривании отдельных фонем, их чередований в словах и словосочетаниях. Как правило, оформляются ритмически, могут обогащаться динамическими, тембровыми, регистровыми вариациями.
3. **Певческие упражнения,** которые направлены на вокальное развитие в сочетании с различными дикционными задачами. Например, пропевание на разные слоги отрезков звукоряда, фрагментов мелодий изучаемых песен и т. д.

Рассмотрим подробнее эти три типа упражнений.

▪ **Беззвучная артикуляционная гимнастика**

Беззвучная артикуляционная гимнастика может применяться в любом возрасте, но больше всего подходит для начальных этапов вокального развития обучающихся. Она позволяет сконцентрировать внимание первоклассников на движениях и мышечных ощущениях, которые в обычной жизни совершаются спонтанно, не осознаются.

Детям очень нравится «корчить рожицы» вместе с учителем. Ребята с наиболее развитой, активной мимикой также могут показывать образец, который все одноклассники будут повторять. Поддержать такую форму деятельности можно игрой или сказкой.

«Путешествие язычка»¹

Проснулся однажды Язычок, а вокруг темно и страшно. Стал он выход искать. В одну Щечку постучал, в другую – не открываются. «Толкнунка я посильнее!» – подумал Язычок и стал толкать сначала одну Щеку, а потом и другую...

Выхода не было. Решил тогда Язычок поискать выход в другом месте и ткнул сначала верхнюю, а затем нижнюю губу. В это время Ротик зевнул и открылся. Язычок увидел выход и направился к нему, но Зубки не пустили его, а стали тихонько покусывать.

«Что вы делаете? Почему вы меня кусаете?!» – возмутился Язычок. А Зубки ответили: «Мы сегодня еще ничего не жевали». И стали жевать Язычок сначала с одной стороны, а потом и с другой. И с правой, и с левой стороны он оказался невкусным.

Язычок снова попытался протиснуться между Зубками, но они продолжали его покусывать. Язычок спрятался за Зубами. А Зубки не унимались и продолжали жевать. Они пожевали нижнюю Губу, а затем и верхнюю. Нижняя Губа обиделась, а верхняя улыбнулась (ей было немного щекотно). А Зубки все не успокаивались. Они попытались откусить кусочек Щеки. Язычок смотрел на Зубки и думал: «Почему они такие сердитые? Может, оттого, что сегодня никто не сделал им ничего приятного?» Язычок принялся мыть сначала верхние, а потом и нижние Зубки. И еще раз верхние и, конечно же, нижние Зубки. Зубки посмотрели в зеркальце и промолвили: «Ах, какая чистота! Ах, какая красота! Спасибо тебе, Язычок! Мы больше не будем тебя кусать!»

Слушая сказку, дети выполняют оговоренные в ней движения. Из сказочной истории рождается комплекс упражнений «Зарядка для язычка»², с которого в дальнейшем начинаются распевания.

¹ Кацер О. В. Игровая методика обучения детей пению : учеб пособие. – СПб., 2008. – 56 с. – С. 12–13.

² Другие варианты «артикуляционных историй» можно позаимствовать из практики работы логопедов-дефектологов.

▪ Упражнения на дикцию – артикуляцию

Второй тип упражнений объединяет в себе артикуляцию и дикцию. В предыдущем разделе мы упоминали варианты «озвучивания» элементов дыхательной гимнастики. Выдох на согласные «С», «Ш», «Ч» имеет вполне определённую артикуляционную составляющую. Положение губ, языка, направленность струи воздуха при чередовании разных фонем будут меняться, способствуя не только развитию дыхания, но и укреплению навыков произношения шипящих и свистящих звуков.

При всей важности тренировки хорошей дикции прямая постановка задачи здесь также малоэффективна. Поддержать нужный тонус, интерес вновь поможет игровая, образная «аранжировка»: «С» – свист ветра, «Ш» – шуршание листвы, «З», «Ж» – жужжание комара, жука, «Р» – рычание собаки, звук мотора¹.

Усилить развивающий эффект упражнений помогают элементы пальчиковых игр. Мы не просто «звоним как комарики» или «жужжим как жуки», но изображаем кистью полёт комара (указательный палец немного вперёд, остальные собраны в щепотку), жука (пальцы собраны в кулак, указательный и большой пальцы разведены в стороны – усы у жука – они шевелятся)². Из опыта коллег-дефектологов можно перенять и небольшие стихотворные зачины, помогающие быстро создать подходящее настроение, яркий образ³.

¹ Подобные звукоизобразительные интонации хорошо сочетаются с импровизацией на шумовых инструментах, помогают «рисовать» звуковые картины осеннего леса, ночного неба, морского побережья и т. д., сочиняя небольшие истории и сказки.

² Дополнительно мы развиваем и вокальные данные: свободное глиссандирование на удобной высоте естественным образом расширяет диапазон детских голосов, способствует выравниванию регистровых переходов.

³ Ниже приводятся заимствованные и модифицированные образцы подобных упражнений (в т. ч. с сокращениями, фрагментарно). Более подробно см. в пособии: Цвынтарный В. В. Играем, слушаем, подражаем, звуки получаем (СПб., 1998) и других публикациях данного автора.

Комарик летел и протяжно звенел «ЗЗЗЗЗЗЗЗ»

Дети-комарики с мамой летят

Тоненьким голосом тихо звенят: «Зьззззз»

Образцы, заимствованные из логопедии, можно и нужно развивать, обогащая вариантами, идеями, полезными для развития уже собственно музыкальных способностей. Приведём несколько примеров подобной трансформации.

Упражнение «Жук». Сначала с хорошей артикуляцией и ритмично проговариваем стихотворную основу:

Жук упал и встать не может.

Ждет он, кто ему поможет. (С. Маршак)

Затем декламируем тот же самый стихотворный ритм на «жучьем» языке, развивая навыки певческого дыхания, чувство ритма, музыкальную память и выполняя при этом довольно сложную дикционную задачу:

Ж-ж-ж, ж-ж-ж-ж-ж

Ж-ж, ж-ж-ж-ж-ж-ж.

Упражнение «Пароходик». Руками дети изображают пароходик (обе ладони поставлены на ребро, все пальцы прижаты «ковшиком», а большие пальцы подняты вверх – это труба). Декламируем стихотворение, сопровождая его сначала плавным движением пароходика, в конце добавляем энергичные движения первыми пальцами вверх:

Пароход плывет по речке

И пыхтит он словно печка: «ч-ч-ч-ч-ч»

Затем придумываем короткую песенку на эти слова. Первая часть потребует плавной мелодии на *legato*, конец – более острого звучания на *staccato*. Придумывая интересное музыкальное продолжение, важно не упустить из виду артикуляционную основу. В упражнении «Пароходик» энергичные движения первыми пальцами в конце текста выполняют

наглядную функцию. Они, по сути, являются зрительно-моторным слепком с артикуляционного паттерна. Такие же задачи выполняют позиция рук и движения пальцев в двух следующих упражнениях.

Толстый колокольчик.

Тыльные стороны рук обращены вверх, пальцы обеих рук скрещены. Средний палец правой руки опущен вниз, и ребенок им свободно двигает в ту и другую сторону («часики»). Чтобы создать у ребенка иллюзию «толстого» колокольчика, нужно поднять локти на уровне плеч.

Толстый колокольчик песенку запел

И басисто очень громко зазвенел – «ла-ла-ла»

Тонкий колокольчик.

Тыльные стороны рук обращены вверх, пальцы обеих рук скрещены. Локти не на уровне плеч, а опущены вниз. Крайний мизинец, словно язычок колокольчика, двигается туда-сюда, слегка ударяясь в другой мизинец.

Тонкий колокольчик высоко звенел

И тихонько песенку он свою запел – «ля-ля-ля»

Творческим развитием и продолжением сюжета про колокольчики может стать сочинение вместе с детьми песенки на следующий текст:

В лесу на опушке живет колокольчик

Толстый и важный, ворчливый всегда.

Лишь только проснется, в лесу раздается

Его недовольное: «Ла-ла-ла-ла».

Соседки его на тоненьких ножках

В ответ ему весело: «Ля-ля-ля-ля!»

Хватит ворчать, бурчать и сердиться,

Пой лучше с нами «Ля-ля-ля-ля!»¹

¹ Цвынтарный В. В. Играем, слушаем, подражаем, звуки получаем. – СПб., 1998. – 64 с. – С. 5–6.

В течение первых лет обучения в школе можно с успехом практиковать эти и другие пальчиковые игры, элементы кинезиологии, логоритмические упражнения. При наличии в кабинете музыки достаточного свободного места – применять речевые игры с элементами танца, двигательной импровизации и т. д.

К дикционным упражнениям второго типа можно отнести и скороговорки – жанр, который в дополнительных рекомендациях не нуждается. Образцы традиционных фольклорных скороговорок можно дополнить современными шутливыми вариантами – и те, и другие принесут ощутимую пользу не только речевому и вокальному развитию обучающихся. На них можно учиться концентрации внимания, тренировать остроту зрительного восприятия, память, осваивать навыки самоконтроля, приёмы саморегуляции, управления ресурсными состояниями организма.

Приведём пример методически последовательного развёртывания комплексной работы со скороговорками:

«Предлагается простейшая скороговорка: «Раз дрова, два дрова, три дрова». При её первом произнесении даже в медленном темпе, дети, как и взрослые, подменяют фонему Р фонемой В, ... произнести скороговорку без запинок не могут. Для избежания этого на классной доске крупным шрифтом пишется буква Р, на которой дети фиксируют внимание. Хорошо, если сделана специальная таблица, на которой согласные, требующие фиксации внимания, выполнены красным шрифтом; красный цвет, контрастирующий с чёрным, способствует лучшей концентрации внимания.

В указанном примере согласный Р является как бы главным раздражителем, и дети, фиксируя на нём внимание, начинают безошибочно произносить слово «дрова», постепенно ускоряя скороговорку и доводя её до возможно быстрого темпа... После его усвоения на следующем уроке красная буква Р на доске заменяется буквой В. Дети медленно произносят «Один двор, два двора, три двора» и постепенно ускоряют скороговорку.

Затем, выстроившись в ряд, повторяют без задержки конвейером по два слова, т. е. первый говорит: «один двор», второй – «два двора», третий – «три двора», как если бы скороговорка произносилась одним лицом...

Следующая возрастающая трудность встретится в удлинённой скороговорке: «На дворе – трава, на траве – дрова». Для концентрации внимания на классной доске пишутся четыре согласных В, Р, Р, Р. Привыкнув сосредотачивать внимание на этих выделенных согласных звуках, дети легко осуществляют и эту скороговорку сначала в медленном темпе, а затем в ускоренном.

Подобные упражнения необычайно растормаживают артикуляционные органы детей, не говоря уже о том, что приучают их к дисциплине. Впоследствии эти скороговорки могут быть использованы в вокальных упражнениях на трезвучиях и звукоряде»¹.

Обычно скороговорки разучивают в медленном темпе, затем его постепенно ускоряют, в определённый момент добавляют вокальную составляющую. Самый простой вариант – пропевание скороговорок на одном звуке.² Более сложный – сочинение на их основе коротких песенок-попевок.

Сочинять попевки может как учитель, так и ученики. Наиболее удачные варианты детских мелодий можно затем включить в комплекс регулярных упражнений, распеваний, используемых в данном классе. Такой приём является мощным стимулом для творческого развития детей благодаря реальному, практическому признанию ценности их учебного труда.

Немного позднее мы будем обсуждать метод «Сочинение сочинённого». Забегая вперёд, обозначим возможность его применения и в данном случае. Не правда ли, это очень интересно – сравнить вариант, который придумал одноклассник, с мелодией, сочинённой

¹ Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей. – Л., Музыка, 1967. – 88 с. – С. 35–36.

² Этот приём хорошо развивает не только артикуляционные навыки, но и укрепляет звучание хорового унисона. Подробнее к этому вопросу мы вернёмся позднее.

профессиональным композитором? Талантливые образцы миниатюр, созданных на основе скороговорок, можно найти у Ж. Металлиди, В. Усачёвой, других современных авторов.

Достигнув определённого уровня развития вокально-хоровых навыков, класс может перейти на многоголосные дикционные упражнения, построенные по принципу полноценной ритмической партитуры:

Щи да каша¹.

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The first three staves are vocal parts, and the fourth is a rhythmic accompaniment. The lyrics are as follows:

Щи	да	ка - -	ша.
Щи да	ка - ша,	пи - ща	на - ша.
Пос - ле шей да	пос - ле ка - ши	про - сят де - ти	прос - то - ква - ши.

Ели, ели, пили, пили, две недели, сыты были. Ели, ели, пили, пили, две недели сыты были.

Приведённый вариант примерно соответствует четвёртому классу. К нему ведёт очевидный путь «от простого к сложному», когда ритмическую полифонию будут составлять сначала два, затем три голоса. Для исполнения такой партитуры необходим целый комплекс сформированных умений и навыков: нужно уверенно себя чувствовать в четырёхдольном размере, различать длительности, уметь «про себя» отсчитывать доли, подчиняться общему темпу и т. д. Однако речевое многоголосие всё-таки проще многоголосия вокального². Далеко не в каждом классе общеобразовательной школы дело вообще доходит до многоголосного пения. Речевые партитуры

¹ Маслова И. П. Шляпа звоника «ДО» и другие секреты Звон-города. – Пермь, 2002. – С. 122.

² Один из видов речевого многоголосия – речевые каноны. Интересные образцы данного жанра можно найти у Е. Попляновой.

в таком случае могут дать хотя бы представление о многоголосии, вызвать интерес, стать стимулом для сознательных усилий юных певцов в данном направлении.

Младшим школьникам очень нравится речевое многоголосие¹. После нескольких образцов, освоенных в классе под руководством учителя, можно предложить соответствующую самостоятельную работу. Придумывание вариантов двух- и трёхголосных скороговорок – прекрасное задание для групповой работы. Результаты творческих усилий детей, также потом могут включаться в копилку регулярных упражнений, используемых в классе.²

Напомним, что главный смысл подобных заданий состоит в совершенствовании дикции. Постоянным знаменателем их выполнения является обострённое внимание и учителя, и учеников к тому, насколько активно мы артикулируем, получается ли у нас произнести все слова по-настоящему разборчиво, ясно и чётко.

Обобщая вышесказанное можно подвести некоторые промежуточные итоги. Первый тип упражнений – беззвучная артикуляционная гимнастика – используется преимущественно на ранних стадиях вокального развития обучающихся. Довольно быстро их сменяют упражнения второго типа – речевые игры во всём их многообразии. Но и они через некоторое время отходят на второй план. Основными становятся упражнения третьего типа, в которых пение и дикция составляют органичное единство. Такие распевания начинаются с первого класса и продолжаются до конца обучения.

¹ Речевые игры можно продолжать и в основной школе. Секрет успеха у подростков – удачный текст, актуальный для их возраста.

² «Сегодня в качестве упражнений возьмём вариант Вани и Лены Петровых... А сегодня разогреемся на серёжиной скороговорке...» Каждый композитор мечтает о том, чтобы его сочинение звучало. Если это становится возможным в классе, то интерес к сочинению и в целом к уроку музыки будет постоянно подогреваться этим творческим огоньком.

▪ Вокальные упражнения на основе фонетического метода

«Вокальность и слово – две стороны единого процесса, взаимовлияющие друг на друга...» – писал в своей книге «Основы вокальной методики» Л. Дмитриев. Его труды отражают суть *фонетического метода*, который пользуется заслуженной популярностью не только у профессиональных вокалистов и хормейстеров, но и среди школьных учителей музыки.

Фонетический метод предполагает знание акустических свойств различных фонем русского языка и учёт их влияния на положение дыхательных органов, ротоглоточного канала. Каждая фонема имеет свои особенности, характеристики. Гласные заднего, переднего и смешанного ряда; звонкие и глухие, щелевые и смычные согласные – каждая из них требует специфических артикуляционных движений, меняет способ звукообразования, влияя тем самым на тембр, яркость, направленность звука.

Гласные зарождаются непосредственно в гортани, где струя воздуха заставляет колебаться голосовые связки. Через ротоглоточный канал звуки гласных изливаются свободно. Согласные образуются в ротовой полости за счёт различного рода преград (язык, зубы, губы) и содержат призвуки, шумы, в некотором смысле «противоречащие» вокальной природе пения. Именно поэтому вокализы всегда исполняются на гласный звук. К примеру, М. Глинка, досконально изучивший итальянскую технику бельканто, все упражнения своей «Школы пения» рекомендовал петь на округлом «а», *legato*, звуком естественным – не очень громко и не очень тихо. Композитор, создавший подлинные шедевры романсовой лирики, специально заботился о том, чтобы на высоких нотах его вокальных сочинений были удобные фонемы, такие как «а», «о», «и».

Фонематические свойства «а» позволяют освободить артикуляционный аппарат, помогают выявить естественный тембр голоса. Благодаря этому

гласному ротоглоточный канал приобретает наиболее открытую рупорообразную форму.

Совершенно иначе формируется звуковой поток, например, на гласном «ы». Нижняя челюсть, корень языка образуют более узкий проход, и звук получается более тёмным, глухим. Наглядный образец вокального удобства и неудобства можно увидеть на следующем примере:



Эту фразу, очень удобную с мелодической точки зрения, можно пропеть с разным текстом. При этом певческая атака «нацеливается» на первый звук, именно он будет окрашивать своим тембром весь последующий мотив. Пропойте этот пример с разным текстом и убедитесь сами, насколько яркая активная «я» звучит убедительнее, по сравнению с тёмной «ы»¹. Возможность широко открыть рот, выпуская звук, имеет в данном случае решающее значение для качества вокального результата не только первого звука, но и всего последующего мотива.

Специфические акустические свойства существуют у любой фонемы. Например, «о» позволяет сделать звук округлым, более «культурным». Этот гласный способствует поднятию мягкого нёба, помогает сформировать во рту ощущение купола. «И» придаёт голосу яркость, звонкость; он незаменим для освоения высоких нот верхнего регистра.

Звук «у» – самый тёмный и глубокий. Но он же и самый полезный с точки зрения активизации губ, голосовых связок, поднятия мягкого нёба. Особенно слаженно работает весь певческий аппарат при исполнении «у»

¹ При исполнении песенного репертуара вокально неудачные гласные принято заменять. В частности, вместо «ы», «э» в высокой позиции певцы поют нечто среднее между этими гласными и «а», «о».

на стаккато. По законам следового рефлекса первоначальная сонастроенность переходит на звучание следующих фонем, если их исполнять в логической связке с первым стаккатным «у». На эту особенность обратил внимание выдающийся педагог-вокалист А. Яковлев. Он разработал уникальную методику вокального тренинга для взрослых певцов. Начальные упражнения этого комплекса Яковлев рекомендовал в качестве распеваний и для детского хора. В сопроводительных методических рекомендациях автор писал¹:

«Предлагаемые упражнения имеют целью вызвать первоначальный певческий толчок и сформировать пусковой момент интонационного, фонематического и кантиленного рефлексов.

Пение упражнений должно отвечать следующим требованиям.

Прежде чем сделать вдох и начать петь, дети должны сделать основательный выдох. Гласную «У» им следует произносить на коротком стаккатном звуке непринужденно, просто, не стараясь делать на ней «певческий звук». Певческий выдох должен быть проточным; дыхание следует возобновлять в указанных местах. Все певческие движения должны быть динамичны. Обязательно надо следить за чистотой интонации, в особенности при переходе на другую гласную. Необходимо строго соблюдать легатирование соседних ступеней по указанию. Звук стаккато должен быть средней силы, легато – несколько громче.

На первых этапах работы все упражнения пропеваются в транспорте с постепенным повышением и понижением по полутонам в пределах квинты (меньше или больше в зависимости от возможностей классного хора и характера упражнения)».

¹ Яковлев А. В. О физиологических основах формирования певческого голоса // Вопросы певческого воспитания школьников / В помощь учителю. Сборник статей. – Л., 1959. – 94 с. – С. 72–82.

Приведём в качестве примера два упражнения А. Яковлева, рекомендованные для занятий с детьми¹. Такие упражнения будут полезны на протяжении всех 4 лет начальной школы.

Упражнение № 1

Упражнение № 2

Чередования гласных «у–о–а» в сочетании со штрихами *staccato* и *legato* в следующих упражнениях А. Яковлева накладываются на всё более сложные мелодические мотивы, позволяя распространить максимально удобное положение певческого аппарата, характерное для стаккатного «у», на дальнейшее мелодическое движение. Таким образом постепенно решается важнейшая вокальная задача – выравнивание звучания голоса при произношении разных фонем.

¹ Более полную информацию см.: Яковлев А. В. Физиологические закономерности певческой атаки: Тренировочные упражнения для воспитания вокалистов. – Ленинград : Музыка, 1971. – 64 с.

Последовательность фонем всегда имеет значение¹. Каждое сочетание гласных будет давать совершенно определённый эффект в зависимости от их порядка. Так, сочетание «и – э – а – о – у» увеличивает размер ротовой полости; «и – у – о – э – а» уменьшает напряженность голосовых мышц, «а – о – э – у – и» повышает подсвязочное давление².

Основу вокального звучания составляют гласные, но включение в структуру распевания согласных логично продолжает и обогащает эту работу. Активное произношение согласных превращает артикуляционный аппарат в резонатор с упругими стенками. Именно этот факт определяет главную закономерность: чем чётче произносятся согласные, тем ярче, выразительнее звучит голос.

Каждая согласная фонема также добавляет совершенно особые, только ей свойственные краски, стимулирует работу тех или иных участков артикуляционного аппарата. Наиболее востребованы в пении сонорные согласные (л, м, н, р), потому что они сами могут звучать. При этом «л» активизирует кончик языка; «м» и «н» усиливают носовое резонирование, «р» собирает, организует работу голосовых связок и дыхания. Губные согласные (б, м, п) активизируют губы, «б» и «д» формируют твёрдую атаку, «к» и «г» помогают исправить «белое» звучание, активизируют работу дыхания, и так далее³... В результате, пропевание одного и того же мотива, фразы, упражнения на различные слоги будет давать разные результаты не только в плане дикции, но и по характеристикам опёртости дыхания, красоты тембра, полётности звучания.

¹ Об этом знали древние. В индуистской практике мантра Ом произносится как «а – о – у – м» и означает «слово силы», с которой начинается медитация.

² Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учебное пособие / Б. С. Рачина. – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2015. – 606 с. – С. 122.

³ Там же, с. 122.

В сборниках распеваний можно встретить варианты с разным набором слогов: «ми-мэ-ма», «да-ду-да», «лѐ-ли-ля» и другие. Какие упражнения следует давать тому или иному классу, напрямую зависит от качества его текущего звучания. Вялое пение «лечится» одним сочетанием слогов, слишком открытый, «пѣстрый» звук – другим... Выше мы говорили о том, что педагогу важно иметь ясные слуховые представления об эталонном звучании детского хора. Только сравнивая звучание голосов своих воспитанников с этим внутренним образцом, можно поставить правильный «диагноз» и назначить «комплексную терапию», в которой дикция станет организующим и направляющим началом в едином комплексе вокально-хоровых навыков.

6. Распевание

Распевание – такая же важная часть урока музыки, как разминка для урока физкультуры. Брюшной пресс, диафрагма, мышцы грудной клетки, мышцы гортани (в том числе голосовые связки), мимические мышцы лица, задействованные в пении – всё это именно мышцы... Заставлять их работать сразу в полную силу вредно для здоровья и бесперспективно с точки зрения вокального результата.

Распеваться нужно на каждом уроке, выделяя для этого от трёх до шести минут учебного времени. Комплекс обычно включает в себя упражнения на дыхание, певческую установку, дикцию, плавно переходящие в собственно пение.

Первое и самое важное вокально-хоровое упражнение – выстраивание унисона. Очень тихо, бережно, в примарной зоне, желательно *a cappella*, учитель «собирает» звук в единой точке. Даже первоклассникам можно и нужно объяснить смысл упражнения, попросить их сознательно направлять звук, стремиться найти внутреннее ощущение полётности звучания.

На согласный «м» с закрытым ртом, на гласный «у» в сочетании *staccato* и *tenuto*¹. Вновь с помощью поэтических образов: «наш звук – тоненький, как иголочка, мы несколько раз прицелились (у, у, у), а потом направили вперёд, словно бы за иголочкой тянется шёлковая ниточка (у-у-у)».

Г Урок за уроком каждый раз звучание классного хора начинается с **унисона**. И так продолжается на протяжении всех лет обучения. Потому что без хорового унисона пропадает и смысл хорового пения как такового.

Второе упражнение – последовательность слогов с одним согласным и разными гласными на одном звуке. «Ми-мэ-ма-мо-му» («ли-лю-лё-ле-ля» или другие варианты в зависимости от актуальных артикуляционных задач – см. предыдущий раздел). Здесь мы стремимся к единообразию формирования разных гласных на одной и той же высоте и непрерывности звукового потока. Особое внимание уделяем направленности звука. Немалую помощь в этом может оказать подключение наглядных пространственных представлений. Если за спиной педагога окно, предлагаем детям «допеть» до балкона соседнего дома. Если в планировке школьного здания за стеной ещё три кабинета и за ними спортзал, – допеваем до спортзала. И, что очень важно, делаем это не силой звука, но направлением мысли. При всей парадоксальности подобных предложений они прекрасно воспринимаются детьми и дают хороший вокальный результат, позволяя вырабатывать «полётность» звучания.

Распевания, исполняемые на одном звуке, принято поддерживать аккордовым сопровождением на фортепиано. Чем богаче гармонический аккомпанемент, тем с большим удовольствием дети будут петь эти упражнения. Ниже приводится около десятка различных вариантов гармонизации², которые можно раскладывать любыми фигурациями,

¹ См. в предыдущем разделе вариант распевания А. Яковлева.

² Гармонизация Ю. Исаковой.

разнообразить теми или иными жанровыми формулами аккомпанемента (вальс, баллада, босса-нова и т. д.).



Ми - мэ - ма - мо - му... Ми... Ми - мэ - ма - мо - му...

This system shows the first two measures of a musical phrase. The vocal line is in 4/4 time, with lyrics "Ми - мэ - ма - мо - му..." followed by a rest and "Ми...", and then "Ми - мэ - ма - мо - му...". The piano accompaniment features a bass line with eighth notes and chords in the right hand.



Ми-мэ-ма-мо - му... Ми-мэ - ма - мо - му.. Ми - мэ - ма-мо - му..

This system shows the next two measures. The vocal line continues with "Ми-мэ-ма-мо - му...", "Ми-мэ - ма - мо - му..", and "Ми - мэ - ма-мо - му..". The piano accompaniment includes a more complex chordal texture in the right hand.



Ми - мэ - ма - мо - му... Ми - мэ - ма - мо - му...

This system shows the next two measures. The vocal line continues with "Ми - мэ - ма - мо - му..." and "Ми - мэ - ма - мо - му...". The piano accompaniment features a steady bass line and chords.



Ми - мэ - ма - мо - му... Ми - мэ - ма - мо - му...

This system shows the final two measures of the phrase. The vocal line continues with "Ми - мэ - ма - мо - му..." and "Ми - мэ - ма - мо - му...". The piano accompaniment concludes with a final chord and bass line.

Начинается распевание всегда тихо, аккуратным звуком и постепенно по полутонам поднимается вверх. В середине рабочего диапазона обычно хочется спеть погромче – этому естественному желанию не нужно препятствовать. Но при приближении к верхней границе важно снова «прибрать» динамику, проинтонировать крайние звуки предельно осторожно.

Следующие упражнения, как правило, представляют собой короткий мотив из 2–3 звуков, основанный на нисходящем мелодическом движении.

Например, такой:

Солн-це вста-ло дет-во-ра, лё-ли - ля. Вот и нам вста-вать по-ра, лё-ли - ля.

Солн-це вста-ло дет-во-ра, лё-ли - ля. Вот и нам вста-вать по-ра, лё-ли - ля.

Начать с верхнего звука и немного спуститься вниз – такой мелодический рисунок долгое время является основным в распеваниях, какой бы конкретный вид они ни имели. Методический смысл именно такого движения заключается в следующем: высокую позицию, в которой берётся первый звук, мы стараемся мысленно сохранить. «Двигаемся вниз, а представляем, что остаёмся вверху». Эта установка способствует выработке фальцетного звучания, формированию лёгкого серебристого тембра детских голосов.

Времени на уроке – всего сорок минут, а успеть сделать нужно очень много. Поэтому приоритет всегда будет за теми видами учебной работы, которые позволяют решать одновременно несколько задач. В данном случае речь идёт об изучении нотной грамоты. Во второй части пособия мы сосредоточимся на этом вопросе подробнее. Здесь же отметим, что

примерная программа по музыке предполагает в начальной школе *изучение нотной грамоты в рамках певческого диапазона*. Следовательно, изучается она в первую очередь для пения и во время пения. Вокально-хоровые упражнения позволяют осваивать элементы нотной грамоты именно в том объёме, в котором они нужны и полезны для вокального развития детей.

Далеко не всё нужно сразу доводить до безупречной теоретической ясности. Необходимость в понятиях, правильных названиях появляется только тогда, когда в практической деятельности накоплен достаточный опыт использования соответствующих звуковых сочетаний. Методическая логика в общих чертах выглядит следующим образом. Впеваем один и тот же интонационный оборот на протяжении нескольких уроков, ориентируемся при этом на его упрощённую или полноценную нотную запись. Сопровождаем своё пение звуковысотным тактированием¹, ручными знаками или показом по модели «рука – нотный стан». Дополняем свои практические навыки теорией, закрепляем через специальную терминологию...

Развитие вокально-хоровых навыков должно идти рука об руку с формированием музыкального слуха и ладового мышления. Отметим одно важное условие: элементы сольфеджио всегда учитывают уровень вокально-хорового развития класса, никогда не противоречат ему. В этом заключается основной принцип совмещения двух задач в едином блоке распеваний. Приведём конкретный пример. В первом классе традиционно осваивается нисходящая интонация малой терции на V–III ступенях мажорного лада («Кукушка»). С точки зрения теории кажется логичным довольно быстрый переход на обратное восходящее движение III–V. Но спеть малую терцию вниз намного проще, чем вверх. Во втором случае внутренним слухом надо сначала представить высокую певческую позицию, соответствующую

¹ Рукой показываем движение мелодии по ступенькам (выше – ниже). Сначала вместе с учителем. Потом – самостоятельно.

V ступени, и уже с этим ощущением начинать петь III ступень. А для такого внутреннего представления необходим уже некоторый слуховой опыт.

С учётом этих важных особенностей Б. Рачина¹ предлагает ориентироваться на следующий темп освоения ступеней лада как интонационной основы певческих упражнений:

	<i>1 четверть</i>	<i>2 четверть</i>	<i>3 четверть</i>	<i>4 четверть</i>
<i>1 класс</i>	V–III (↓)	V–III(↓), III–V (↑)	V–VI–III (↓)	V–III–VI (↓↑)
<i>2 класс</i>	V–III–I (↓) (тоническое трезвучие)	I–III–V (↑), III–V–I, V–VI–V–III–I (↓)	I–III–V–VI– VIII (↑)	I–III–V–VI–VIII (↓↑)
<i>3 класс</i>	V–III, V–VI, V–I, V–III–I + II (пентатоника)	I–II–III–IV, II–IV, IV–VI, IV–II (опевание устоев, движение по терциям)	V–VIII, III–IV, VII–VIII Мажорные гаммы до 1–2 знаков	
<i>4 класс</i>	Тон, полутон, интервалы (2, 3, 4, 5), мажорные и минорные трезвучия	- // -, + интервал 8, параллельные тональности (в т. ч. До мажор – ля минор, Ре мажор – си минор)	- // - + параллельные тональности до 3 знаков при ключе	

Другим наглядным примером постепенного усложнения мелодического движения может служить последовательность упражнений, рекомендованных Г. Струве².

¹ Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учебное пособие / Б. С. Рачина. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2015. – С. 227–346.

² Струве Г. А. Хоровое сольфеджио. Методическое пособие для детских хоровых студий и коллективов. – М. : Советский композитор, 1988. – 71 с. – С. 17–18.

трезвучия, после – интонации опевания, ломаного мелодического движения и уже на достаточно поздних этапах – скачки и мелкие длительности.

Все упражнения основаны на принципе многократного повторения одного и того же мотива на разной высоте. Это способствует развитию гибкости, пластичности голоса, с одной стороны, и доведения до автоматизма певческих навыков – с другой. В качестве распеваний используются отрезки звукоряда, движение по звукам трезвучий, опевания, кадансы – то есть такие мелодические обороты, которые чаще всего встречаются в песнях. Этот принцип хорошо работает не только в качестве стратегического направления, но и в тактическом плане.

Выбор конкретных распеваний в данном учебном периоде напрямую связан с особенностями разучиваемого репертуара. Осваивать и прорабатывать в вокальных упражнениях нужно именно те интонационные комплексы, которые актуальны для текущей исполнительской практики.

Важнейший вопрос вокально-хоровой работы – сохранение баланса между техническим и художественным. Некоторые педагоги чересчур увлекаются работой над отдельным навыком и забывают о том, для чего он, собственно, нужен. В результате конкретный вокальный приём доводится до совершенства, но при этом становится «вещью в себе», не включенной в создание конкретного музыкального образа.

Предупредить появление «технических перекосов» позволяет соответствующая внутренняя установка учителя, а также ряд методических приёмов. Во-первых, это использование в качестве распеваний не только абстрактного музыкального материала (гаммы, трезвучия, опевания и т. д.), но и небольших народных песенок-попевок. Являясь образцами народного творчества, они изначально представляют собой художественное единство слова и звука, отточенное веками идеальное сочетание смысловой глубины и вокального удобства.

Сорока



Со-ро-ка, со-ро - ка, где бы-ла? Да-лё - ко. Каш-ку ва-ри - ла, де - ток кор-ми - ла.

Звоны



Ой, зво - ны зво - нят, зло - го вол - ка го - нят.

Ходит зайка

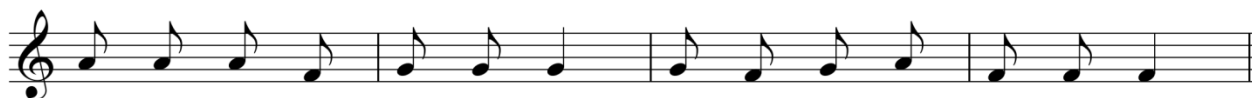


Хо-дит зай-ка по са-ду, по са-ду. Щип-лет трав-ку ле - бе-ду, ле - бе-ду.

Чувашская колыбельная



Лю - ли, лю - ли, лю - ли, при - ле - те - ли гу - ли,



се - ли гу - ли на кро - вать, ста - ли гу - ли вор - ко - вать.

Дразнилка



Ви - тя, Ви - тя, Ви - те - ля, съел ко - ро - ву и те - ля,



и две - над - цать по - ро - сят: толь - ко хвос - ти - ки ви - сят!

Василёк



Ва - си - лёк, ва - си - лёк, мой лю - би - мый цве - ток!

Во-вторых, это поиск дополнительных смысловых оттенков, художественных красок в образно-нейтральных упражнениях.

«Допустим, что исполняя гамму тремя способами, мы выразим стремление героя к цели: поём, выражая решительность; сосредоточенность; сомнение»¹.

Похожими способами можно разнообразить и пение фольклорных попевок.

У кота-воркота



Например, Т. А. Рокитянская при исполнении данной попевки предлагает пофантазировать, как она будет звучать, если мы убаюкиваем маленького мышонка, ёжика, божью коровку, слона²...

Третий приём, и наиболее эффективный, – это вычленение из песни, разучиваемой в данный момент, отдельных интонаций, самых ярких, важных или сложных оборотов. Создание таких упражнений требует от учителя и хороших аналитических способностей, и определённого творческого начала³. Но затраченные усилия окупаются сторицей – повышается уровень вокально-хоровых навыков классного хора и музыкальное произведение раскрывается максимально глубоко, полно в неразрывном единстве интонационной формы и смыслового содержания.

¹ Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 335 с. – С. 118.

² Приём был показан на одном из семинаров Т. А. Рокитянской.

³ Примеры распеваний, построенных по такому принципу, мы рассмотрим в следующем разделе.

Завершая разговор о распеваниях, повторим ещё раз их основную формулу: большинство вокально-хоровых упражнений начинается в примарной зоне, повторяется по принципу секвенций по полутонам вверх до такой высоты, на которой голоса детей звучат без видимых усилий. Затем возвращаются вниз, также аккуратно расширяя нижнюю границу певческого диапазона.

Уже во втором полугодии первого класса упражнения, направленные на расширение диапазона, можно давать в дифференцированном виде. При приближении к крайним звукам диапазона, учитель предлагает продолжить распевание только тем детям, которым удобно петь в высокой тесситуре. Остальные же могут замолчать или перейти на беззвучный режим пения. В результате возникает двойная методическая «выгода»: мы не притормаживаем вокальное развитие наиболее способных ребят и одновременно активизируем зону ближайшего интонационного развития более слабых обучающихся.

Для детей распевания выглядят единым органичным комплексом. Но педагог, сочетая одни упражнения с другими, усложняя, вводя новые варианты попевок, преследует совершенно определённые цели, методически обоснованную их последовательность. В ней звуковысотная сторона, интонационная точность и проработанность диапазона органично сочетаются с другими, не менее важными задачами вокально-хорового развития. В этом плане можно придерживаться логики, предложенной в своё время Н. Добровольской¹:

***Первая задача** – выработка навыков певческого дыхания, напевного и лёгкого звучания детских голосов, а также отчётливой и ясной артикуляции (диапазон 3–5 звуков). Унисон.*

¹ Распевание в школьном хоре / сост. Н. Н. Добровольская. – М. : Музыка, 1969. – 80 с. – С. 7.

Вторая задача – выработка плавного и отрывистого характера звуковедения. Выработка дикции в упражнениях подвижного темпа.

Третья задача – расширение диапазона (до октавы), выравнивание, округление звучания гласных при пении *legato*, выработка слитного хорового звучания, работа над унисоном.

Четвёртая задача – работа над двухголосным пением (упражнения с самостоятельным голосоведением в хоровых партиях, каноны, начальные упражнения на терцовое двухголосие).

Пятая задача – чёткое, лёгкое исполнение мелких длительностей. Выработка навыков певческой дикции в подвижных упражнениях с пунктирным ритмом и трудным сочетанием слов в тексте.

Шестая задача – выработка энергичного, но не резкого *forte* и мягкого, но звучного *piano* на основе хорошего владения певческим дыханием.

Седьмая задача – интонирование полутонов и хроматических ходов.

7. Разучивание песни

В предыдущих разделах было представлено довольно подробное описание подготовительных упражнений, необходимых для методически грамотной организации певческой деятельности. Мы сравнивали эту часть профессиональной подготовки учителя музыки с айсбергом. Нужно очень много знать, уметь точно диагностировать текущие задачи вокально-хорового развития класса, чтобы выбрать те самые 3–4 упражнения, которые подойдут именно этим детям именно в этот момент времени.

В данном вопросе от педагога-музыканта требуется высочайший уровень компетентности. Напрашивается аналогия с известной историей об инженере, который при починке сложного станка за один удар молотком запросил 1000 фунтов. Когда его спросили, почему так много, он пояснил, что 1 фунт стоит сам удар и 999 – знание того, куда нужно ударить. Одно

эффективное действие специалиста – это, по сути, осознанный выбор из множества возможных других, но неэффективных в данных условиях вариантов.

Но если так важны подготовительные действия, то непосредственная творческая работа над песенным репертуаром требует ещё большего мастерства, поистине ювелирной точности, изобретательности в подходах и методах. Упражнение оставляет след в виде проторённых нейронных связей, сформированного устойчивого паттерна на уровне слуховых представлений, мышечной памяти. Песня же оставляет след в эмоциональной памяти, сохраняется в галерее любимых образов, западает в душу... Именно поэтому **выбор репертуара – очень важный, может быть самый важный вопрос музыкальной педагогики.**

Мы уже обращали внимание на распространённую ошибку – использование на уроках песен, которые не соответствуют реальным исполнительским возможностям младших школьников. Это относится, в частности, к мелодиям, выходящим за рамки певческого диапазона детских голосов. Брать в работу такие произведения можно только в том случае, если всем предыдущим процессом вокально-хорового развития класса был подготовлен переход на качественно новый уровень. Тогда увлекательная творческая задача, которая возникает при разучивании новой песни, способна стать катализатором успешного «финального аккорда». Но столь удачное стечение обстоятельств – явление довольно редкое.

Иногда выходом из затруднительного положения может быть транспонирование в удобную тональность: например, опустить или поднять всю фактуру песни на 1,5–2 тона. Бывает и так, что основная часть мелодической линии изложена в удобном диапазоне, и лишь 1–2 ноты оказываются за его пределами. Тогда стоит подумать о возможном октавном

или терцовом переносе, другом тонально оправданном изменении высоты именно этих двух звуков или всего оборота в целом¹.

Но неудобный диапазон – это всего лишь один фактор из целого ряда других возможных затруднений. Характер движения мелодии, членение и протяжённость фраз, сложности, связанные с произношением словесного текста... Критический анализ всех без исключения элементов ложится на чашу весов, когда мы принимаем решение о разучивании того или иного произведения в классе. К сожалению, многие современные авторы забывают об этом. Стремясь сделать песню «поинтереснее», они создают оригинальную вокальную миниатюру, которую дети со средними музыкальными способностями исполнить не могут. А вот сочинения детских композиторов XX века учитывают полный комплекс вокально-хоровых возможностей младших школьников. Потому они и составляют «золотой фонд» школьного репертуара на протяжении многих десятилетий. Их главное преимущество – убедительный музыкальный образ, созданный совсем простыми средствами.

Главное преимущество песен традиционного школьного репертуара – убедительный музыкальный образ, созданный простыми средствами.

У некоторых педагогов против этих песен существуют предубеждения, основанные на наших «взрослых» предрассудках. Но ребёнку не так много лет, и ему неважно, как давно сочинена эта мелодия. С его точки зрения существует только один критерий – нравится или не нравится, трогает она

¹ Среди профессиональных музыкантов довольно распространённым является «культ» соблюдения всех деталей композиторского нотного текста. В данном случае мы его, разумеется, нарушаем. Приходится выбирать из трёх альтернатив: а) совсем не исполнять песню, б) исполнять её фальшиво, в) исполнять её в переработанном виде, снимающем некоторые интонационные трудности. Думается, третий вариант – наиболее конструктивный. А доводам сторонников неприкосновенности нотного текста можно противопоставить многочисленные переработки и аранжировки шедевров симфонической, оперной музыки для исполнения учащимися музыкальных школ. Разве они не преследуют те же самые цели?

его или нет. Как показывает практика, «Капельки» (В. Павленко), «Скворушка прощается» (Т. Попатенко), «Снега-жемчуга» (М. Парцхаладзе) и другие образцы советского песенного творчества по-прежнему нравятся детям. Они всё также подкупают искренностью своих интонаций, «цепляют» слух простой и запоминающейся мелодией. Отказываться от них только на том основании, что эти песни пели ещё прабабушки и прадедушки современных школьников, – неверно¹.

Современный репертуар, разумеется, тоже нужен – это наш специфический способ воплощения принципа связи обучения с жизнью.

Но здесь необходимо сделать несколько оговорок. К сожалению, большинство авторов, претендующих на статус композиторов-песенников XXI века, пытаются «вытянуть» детские тексты до уровня взрослого эстрадного вокала. Танцевать под эти песни может кто угодно, а вот действительно спеть их – интонационно чисто и ритмически точно – считанные единицы. Хорошо, если на весь класс найдётся 2–3 таких ребёнка... С другой стороны, существует немало талантливых композиторов – наших современников, которые продолжают писать песни в традиционной манере. Но воспринимают ли нынешние школьники такие сочинения как современную музыку? – Едва ли. Чтобы не смешивать формальные признаки и суть обсуждаемого вопроса, лучше к современной стилистике относить всё-таки произведения, отличающиеся от музыки XX века по характеру и музыкальному языку.

Во введении уже отмечалось, что в цифровом XXI веке формы бытования музыки сильно изменились. И дети приходят к нам в класс

¹ Тем более, что детям XXI века повезло значительно меньше, нежели старшему поколению, когда существовала детская секция Союза композиторов, на центральном телевидении и всесоюзном радио звучали детские песни, которые с удовольствием распевала вся страна.

не из вакуума – дома или в машине, в магазине или в парикмахерской – всюду их окружает музыкально насыщенная звуковая среда. Они всё время что-то слышат, и это «что-то» сильно отличается от музыки, звучащей на одноимённом школьном уроке.

О проблеме существования параллельных музыкальных миров мы будем говорить подробнее во второй части пособия, анализируя слушательскую деятельность обучающихся. Пока же отметим, что в культурном опыте современных детей песня – это, скорее, яркий танцевальный видеоклип, нежели напевная мелодия. Налицо парадокс: основой вокального обучения остаётся кантилена, при том что напевность оказалась «нынче не в моде». В результате современный учитель вынужден искать компромисс между тем, к чему привыкли дети в своей обыденной жизни, и тем, что поможет им действительно научиться петь.

Какая разница между песней, написанной в жанре польки и танцевальной композицией в стиле шаффл? В первую очередь та, что от польки сходили с ума в середине XIX века¹, а шаффл сегодня бьёт рекорды популярности². Ещё И. Стравинский резонно замечал, что публика больше любит «узнавать», чем «познавать». То или иное произведение, музыкальный стиль становятся любимыми далеко не сразу. Этому предшествует привыкание, многократное повторение. Почему ритмичный бит в песне «Робот Бронислав» А. Пряжникова вызывает у современных детей энтузиазм при первом же знакомстве, а поэтичная зарисовка в миниатюре «Окликание дождя» А. Лядова – нет? Всё довольно просто.

¹ Зимой 1843 года русский переводчик В. Солоницын писал, что «весь Париж сошёл с ума: все хотят танцевать польку, все учатся польке».

² Полька ушла в прошлое как бальный танец, сохранившись в виде жанровой основы множества детских песен. Ребёнок, посещавший детский сад, наверняка уже сталкивался с такими песнями, может быть, сам их пел и танцевал польку. А дети, не занимавшиеся в дошкольных образовательных учреждениях, могли раньше вообще никогда не слышать ни польку, ни вальс, зато техно, хип-хоп и другие современные стили почти наверняка присутствуют в их спонтанном слуховом опыте.

Первый тип музыкальной коммуникации детям хорошо знаком, они неоднократно слышали нечто подобное по радио, телевидению, в социальных сетях. Второй тип для большинства обучающихся непривычен, он – terra incognita. Дети просто не знают музыкального языка, на котором написано данное сочинение, и вместе с разучиванием песни будут вынуждены постепенно открывать для себя, осваивать и его особенности, отдельные семантические элементы. А это – более сложная, «двойная» работа. Вместо лёгкости «узнавания», предстоит труд «познания».

Музыка – язык без границ... Эта коварная фраза порождает массу ненужных иллюзий. Азербайджанский мугам, пекинская опера, индонезийский гамелан у неподготовленного европейского слушателя могут вызвать в лучшем случае интерес, любопытство. Но никакого понимания «интонируемого смысла» в такой ситуации ожидать не приходится.

Довольно стойкие границы сохраняются и на рубежах субкультур. Крестьянский фольклор и светская музыка дворянских салонов – это два разных культурных пласта, которые развивались разными путями, формировали каждый свою собственную эстетику, манеру исполнения, круг образов, интонационный словарь. То же самое происходит и сегодня: сторонники академического авангарда свысока поглядывают на любителей традиционной классики, завсегдатаи рок-фестивалей презирают «попсу». Приверженность той или иной музыкальной стилистике выполняет вполне определённую социальную функцию, служит лакмусовой бумажкой для мгновенной маркировки другого человека по признаку «свой – чужой».

Особенно ярко это проявляется в подростковой среде. Учителя это знают лучше, чем кто-бы то ни было. Но и первоклассники приходят в школу уже вовлечёнными в массовую музыкальную культуру с её характерными чертами: приоритетом ритмического начала, экзальтированной динамикой, ориентацией на эпатаж и слом традиций. А ведь перед учителем-хормейстером стоят прямо противоположные задачи: развивать

мелодическое начало, формировать культуру пения на прикрытом негромком звуке, сохранять традиции и т. д. Получается, что ученики изначально принадлежат к одной музыкальной субкультуре, а учитель музыки – к другой.

Для разрешения этой дилеммы у педагога есть совсем немного времени – четыре года начального образования, пока младшие школьники искренне доверяют ему, его авторитету, социальному статусу. За этот краткий период он должен суметь «перетянуть» обучающихся на свою сторону, успеть научить их разговаривать на содержательном музыкальном языке, увлечь красотой и глубиной настоящего музыкального искусства.

Было бы ошибкой считать данную проблему особенностью именно XXI века, следствием гаджетов и цифровой среды. Пятьдесят лет тому назад на такие же противоречия обращал внимание Д. Кабалевский. Анализируя музыкальную среду своего времени, сто лет назад об этом же писал Б. Асафьев. Выдающийся учёный критиковал «кабацко-мещанские» интонации популярных тогда шлягеров, но при этом утверждал, что учитель музыки должен их знать. А главное – уметь оттолкнуться от текущего состояния слуховых представлений своих воспитанников, для того чтобы методически правильно, последовательно выстроить для них путь к более высокому, содержательному уровню понимания музыкального искусства.

Учителям музыки необходимо знать популярных исполнителей, разбираться в современных музыкальных стилях и направлениях. Рано или поздно практически в каждом классе заходит об этом разговор. И компетентность в данном вопросе нередко становится решающим аргументом в глазах детей для признания педагога «своим» или «чужим».

Не дожидаясь этого момента можно и нужно демонстрировать детям свою осведомлённость в современной музыке, включая небольшие фрагменты в качестве музыкального сопровождения физкультминуток, нерегулярных шуточных распеваний. Например, таких¹:



Дрынц-тынц те-ле-ви-зор, дрынц-тынц те-ле-ви-зор, и два фик-си - ка внут-ри!

Дрынц-тынц по-мо-га-тор, дрынц-тынц по-мо-га-тор, и два фик-си - ка внут-ри!

Иногда дети просят разучить какую-то конкретную популярную песню. Если она интересна и вокально удобна, то такое желание учитель может только приветствовать. Если она трудна для исполнения, то и причина отказа очевидна. Хуже обстоят дела, когда песня несложная, но по образному содержанию – как это часто бывает – примитивная. Многие педагоги считают такую ситуацию опасной: нельзя идти на поводу у детей! Единожды уступив низким художественным вкусам, мы откроем ящик Пандоры, впустив в наш храм искусства опасный вирус... Но, как опять же показывает практика, иногда полезно удовлетворить и такую просьбу тоже.

На разучивание песни обычно требуется несколько уроков – 2–3, иногда больше. Художественно содержательные произведения с каждым разом звучат всё интереснее, они «расцветают», позволяя ребятам полюбоваться выразительными интонациями, интересным ритмом, красивыми гармониями. Популярные шлягеры, напротив, приедаются.

¹ В отечественном мультипликационном сериале «Фиксики» есть и ряд других мелодий фиксипелок (Интернет, Батарейка, Калейдоскоп), которые вполне подойдут для поддержания баланса между классическим и современным репертуаром на уроке музыки.

И происходит это очень быстро. Класс ещё не успел выучить песню, а петь её уже скучно. Можно и нужно один раз потратить время и показать, почему так происходит: проанализировать череду однообразных повторяющихся мотивов, их предсказуемость в ритмическом, тональном, гармоническом плане... Тем самым учитель обеспечит надёжную прививку для музыкального вкуса учеников на длительную перспективу¹. Общий смысл педагогической позиции в данном случае можно сформулировать так: «Я могу с вами учить популярные шлягеры, а могу – другие, более содержательные песни. Вы видите, я профессиональный музыкант, я хорошо знаю и то, и другое. Вы можете доверять мне и моему вкусу. И если вы доверяете мне – я покажу вам самые лучшие музыкальные произведения. Я буду надёжным проводником в мир настоящего искусства...»

Мы не случайно рассмотрели данную проблему столь подробно. Во-первых, с ней сталкивается каждый учитель музыки, и она продолжает быть источником неуверенности, мучительных профессиональных сомнений. Во-вторых, она имеет самое непосредственное отношение к мотивации. А это, как известно, ключ к успешному обучению. И в этой связи необходимо сделать небольшое теоретическое отступление.

Психологи различают два вида мотивации – внутреннюю и внешнюю. Разница заключается в том, каким образом сопрягаются мотивы и содержание деятельности. Приведём конкретный пример. Представим, что мы начали разучивать с классом новое произведение для участия в конкурсе инсценированной песни. Желание победить, получить призовое место – это ярко выраженный социальный мотив. Собственно музыкальные мотивы здесь тоже присутствуют, но являются, образно выражаясь, не основным тоном, а его обертонами... Поскольку основной – социальный – мотив

¹ Аналогичный случай из практики приводит Ю. Алиев. Разучивание песни «Я городская сумасшедшая» из репертуара М. Распутиной, организованное учителем по просьбе учеников, закончилось их собственным вердиктом: «Устали, надоело учить эту чушь!» См. в книге: Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М. : Владос, 2000. – С. 130.

выходит за рамки непосредственного музыкального содержания, постольку можно говорить о внешней мотивации музыкальной деятельности.

Какая мотивация лучше – внешняя или внутренняя – вопрос провокационный. На начальных этапах взаимодействия педагога с детьми, как правило, преобладают внешние формы мотивации. И лишь постепенно они сменяются внутренними. По сути, внутренняя музыкальная мотивация проявляется тогда, когда у обучающихся сформирована осознанная потребность в общении с музыкальным искусством (что в данном случае равнозначно достижению предметных результатов по ФГОС).

Психология признаёт возникновение внутренней музыкальной мотивации только в одном случае – в результате знакомства обучающихся с самой музыкой. Данным условием продиктовано известное методическое правило: перед разучиванием песни дети должны её обязательно услышать.

Именно в этом заключается преимущество популярных песен перед всеми остальными. Когда педагог предлагает для разучивания песню, хорошо известную детям (или похожую на то, что им хорошо известно), он, по сути, пользуется уже готовыми результатами спонтанной музыкальной мотивации. Ученики *много раз* слышали эту мелодию и радость узнавания (по И. Стравинскому) почти наверняка гарантирует позитивное отношение к ней. С высокой долей вероятности здесь можно поставить знак равенства: знают = любят = будут с удовольствием учить.

С этой точки зрения посмотрим на другую ситуацию – песня на уроке звучит впервые, обучающиеся никогда раньше её не слышали. От первого прослушивания зависит их мотивация, от уровня мотивации – активность и направленность всей учебной деятельности... В этом-то и состоит основная сложность момента. Учитель музыки должен суметь так представить песню, чтобы не чередой многократных прослушиваний, а *за один раз* вызвать

искреннюю эмоциональную реакцию учеников: «Мне нравится! Я тоже так хочу!»

Талантливо снятый мультфильм или удачная запись концерта в этом иногда помогают. Но чаще всего первое исполнение песни – почётное право и обязанность учителя. Нам необходимо спеть песню так, чтобы произошло маленькое чудо – чтобы дети оказались очарованы ею, чтобы они захотели погрузиться в эту музыку, прожить по её законам какую-то часть своей жизни. И чтобы добиться такого эффекта, педагогу требуется подлинное исполнительское мастерство, артистическое обаяние, настоящий талант.

В некоторых случаях создать привлекательный образ нового произведения помогает рассказ об истории его создания, авторах; привлечение произведений изобразительного и других видов искусства¹. Главное – не переусердствовать: словесная прелюдия к песне должна быть краткой, эмоционально вдохновляющей и нацеленной на результат. А результат в данном случае – это создание мотивации для вокально-хоровой работы. Как только учитель увидит искру подлинного интереса в глазах учеников, можно и нужно сразу же переходить к непосредственному разучиванию песни².

«Как же происходит разучивание песни? Традиционно песню учим частями: фразами, предложениями, куплетами. Начинаем обычно с 1-го куплета, но если фонетически текст неудобен, то лучше учить куплет с более удобной фонетикой. ... Иногда легче начать разучивание с припева,

¹ Особенно важна такая подготовка в отношении песен-символов, песен, отражающих исторические события, песен, посвящённых судьбам выдающихся людей, важнейшим духовным и нравственным ценностям.

² У хорошего педагога к уроку всегда заготовлено материала «с избытком» – больше, чем потребуется на самом деле. Не нужно жалеть, что часть заготовок останется нереализованной. Материал пригодится когда-нибудь в будущем. В данном случае эмоциональная интуиция учителя, умение «подловить» нужный градус заинтересованности гораздо ценнее.

если он мелодически лучше запоминается. ... Перед первым пропеванием учащиеся должны услышать предназначенную для разучивания часть не менее трёх раз, при этом каждый раз перед прослушиванием должна быть поставлена новая задача. Например: «спой про себя с учителем», «покажи движение мелодии рукой», «покажи рукой движение к главному слову фразы» и т. п. Конкретных задач может быть поставлено много, а цель – одна: выучить правильно и грамотно. Сложные фрагменты обязательно вычленяются и выучиваются отдельно»¹.

Разучивание небольшими фразами, фрагментами происходит в органическом единстве слова и музыки. На это обращает особое внимание Заслуженный учитель РФ Белла Соломоновна Рачина². Если начать учить слова без мелодии, то поэтическая строка может подсказать иной ритм, другие цезуры, акценты, кульминации.

Давайте, в качестве эксперимента, прочитаем вслух начальные слова песни «Почему медведь зимой спит?»³ Её разучивают с детьми многие учителя музыки в первом классе зимой – в середине учебного года. При этом попробуем абстрагироваться от известной мелодии так, как будто это четверостишие мы видим впервые:

Раз морозною зимой
Вдоль опушки лесной
Шёл медведь к себе домой
В тёплой шубе меховой.

¹ Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учебное пособие / Б. С. Рачина. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2015. – С. 151–152.

² Настоятельный методический совет адресован, в первую очередь, тем педагогам, которые вслух диктуют слова, а обучающиеся медленно и с ошибками записывают их в тетрадь. К сожалению, такой «метод» непродуктивной траты времени до сих пор встречается на уроках музыки.

³ Музыка Л. Книппера, слова А. Коваленкова.

При чтении возникнут естественные повышения и понижения интонации, смысловые ударения, паузы. Например, такие:

∨ ∨ ∨
 Раз морозною зимой вдоль опушки лесной шёл медведь к себе домой...
 -↗ - - - - ↗ - - - - ↗ - - - - ↗

А теперь вспомним, как звучит эта мелодия:

Раз мо - роз - но - ю зи - мой, вдоль о - пуш - ки лес - ной, шёл мед -
 5
 в едь к се - бе до - мой в тёп - лой шу - бе ме - хо - вой.

И сравним поэтический и музыкальный варианты прочтения:

Поэтический вариант:

∨ ∨ ∨
 Раз морозною зимой вдоль опушки лесной шёл медведь к себе домой...
 -↗ - - - - ↗ - - - - ↗ - - - - ↗

Музыкальный вариант:

(∨ ∨
 Раз морозною зимой вдоль опушки лесной шёл медведь к себе домой
 - - - ↗ - - - ↗ - - - ↗ - - - ↗

Разумеется, музыкальный вариант обладает более выпуклым интонационным рельефом. Но дело не только в этом. При наглядном сравнении хорошо видны несовпадения кульминаций и логических ударений. Какое слово здесь самое важное: «медведь» или «к себе»? – Две интонационные модели дают на этот вопрос разные ответы...

Приведённый анализ наглядно демонстрирует причины появления дополнительных и совершенно ненужных противоречий, которые неизбежно возникают при разучивании слов в отрыве от мелодии. Вторым и третьим этапом могут следовать сколь угодно разные приёмы и методы, но нет ничего важнее правильного начального этапа, точного старта. Он задаёт нужное направление для всей последующей работы, и поэтому первое знакомство с текстом песни должно происходить сразу в его вокальной интерпретации.

Слова песни должны быть не только интонационно освоены, но и содержательно осмыслены. Современные средства наглядности позволяют организовать эту работу в интерактивном режиме. Слова разучиваемых куплетов можно вывести на экран¹, попросить их прочитать – ритмично вслух по очереди или всем вместе «про себя». Важно убедиться в том, что дети понимают значение прочитанного. В частности, в песне «Почему медведь зимой спит?» первоклассникам могут быть непонятны слова *просёлочной, миг, конопатил, безмятежно, неспроста*.

Все вместе, глядя на доску, ищем слова, которые не совсем понятны, подчеркиваем их. Затем в небольших группах пробуем превратить незнание в знание. Может быть, кто-то из ребят слышал это слово и может объяснить его значение? может быть нам поможет словарь? может быть, мы попробуем догадаться сами, а потом учитель подтвердит или опровергнет нашу догадку?..²

¹ Воспринимать песенный текст одновременно «на слух» и «на глаз» надёжнее, чем только на слух. Двойное восприятие исключает недопонимание, вызванное ассимиляцией разных слов: «А что такое «разморозною»?»

² Карточки со вновь освоенными словами можно передать учителю начальных классов для того, чтобы он проработал их уже на материале своих занятий, способствовал включению в активный лексикон детей. Можно закрепить их знание и на следующем уроке в режиме интеллектуальной разминки с мячом. Учитель говорит слово, кто знает его значение – поднимает руку. Учитель кидает ребёнку, поднявшему руку, мяч, тот быстро отвечает, кидает мяч обратно. Новое слово – мяч к другому игроку и так далее. Вместе с новыми словами заодно можно повторить и термины, фамилии композиторов, названия их произведений. В неудобных классных помещениях можно обойтись воображаемым мячом или комком бумаги.

В подобных формах учебного сотрудничества современный педагог без труда увидит приёмы формирования универсальных учебных действий (УУД): работу с информацией, выдвижение гипотезы, коммуникацию, креативное мышление и т. д. И, что самое важное, он увидит не просто широкий спектр метапредметных навыков, но УУД, органично и естественно вписанные в логику конкретного урока музыки.

Слова песни нужно не только понять, но и запомнить. У современных детей с памятью дела обстоят неважно, поэтому различные способы и приёмы мнемотехники на уроке музыки также не будут лишними. Вновь обратимся к практике. Итак, есть конкретная задача: запомнить слова вокального произведения. Пусть это будет хор из кантаты «Александр Невский» С. Прокофьева.

Вставайте, люди русские,
На славный бой, на смертный бой.
Вставайте, люди вольные,
За нашу землю честную!
Живым бойцам почёт и честь,
А мёртвым – слава вечная.
За отчий дом, за русский край
Вставайте, люди вольные!

Такая работа вполне может идти по линии межпредметного взаимодействия. На уроках русского языка школьники учатся различать части речи, находить существительные, прилагательные, глаголы. Вот и мы предложим им найти и подчеркнуть существительные:

Вставайте, люди русские,
На славный бой, на смертный бой.
Вставайте, люди вольные,
За нашу землю честную!

Живым бойцам почёт и честь,
А мёртвым – слава вечная.
За отчий дом, за русский край
Вставайте, люди вольные!

«Скажите, кто является героем этого произведения, о чём оно рассказывает?» Фронтально, по очереди или все вместе хором громко и чётко произносим: *люди, бой, люди, земля*; затем: *бойцы, почёт, честь, слава, дом, край, люди*.

«Кто сможет повторить с закрытыми глазами?» Один отвечает, остальные пробуют беззвучно одними губами артикулировать, при этом проверяют себя. Наверняка найдутся желающие повторить то же самое вслух ещё раз. Хорошо! – В этот момент все вместе ещё раз «про себя» мысленно повторяем. Автоматически появляется дополнительный смысл повторения: «Поднимите руки, кто сам себя проверил и не запнулся ни разу?» – Бóльшая часть класса довольна собой: тянут руки вверх. Даже если немного слукавили, – не страшно. Ведь в такие моменты появляются ростки важнейших навыков самоконтроля (регулятивные УУД).

В следующий раз выделяем другие части речи, например прилагательные. Их можно отдельно выписать на доске – но не целиком, а только первые буквы слов¹:

Вставайте, люди <u>русские</u> ,	Р
На <u>славный</u> бой, на <u>смертный</u> бой.	С, С
Вставайте, люди <u>вольные</u> ,	В
За нашу землю <u>честную</u> !	Ч
<u>Живым</u> бойцам почёт и честь,	Ж
А <u>мёртвым</u> – слава <u>вечная</u> .	М, В

¹ Приёмы работы с тестом песен были продемонстрированы учителем музыки МБОУ СОШ № 9 г.о. Ступино Мазорчук Н. В. на семинаре для учителей Московской области.

За отчий дом, за русский край **О, Р**
Вставайте, люди вольные! **В**

Потом левая часть с текстом убирается, остаётся только правая с буквами-подсказками. Учитель может попросить обучающихся вспомнить отдельно только прилагательные, а может поддерживать процесс припоминания наводящими вопросами:

Какие люди?	Р (русские ¹)
Какой бой?	С, С (славный, смертный)
Какие люди?	В (вольные)
Земля какая?	Ч (честная)
Какие бойцы?	Ж (живые)
А ещё какие?	М (мёртвые)
Слава какая?	В (вечная)
Дом?	О (отчий)
Край?	Р (русский)
Люди?	В (вольные)

Не каждый песенный текст поддаётся именно такой форме мнемонической обработки. Нужно смотреть: иногда фактура поэтических строчек сама подсказывает интересные ходы. Вот еще несколько приёмов для проработки песенного текста, которые можно использовать на уроках музыки:

- текст куплета разрезается на отдельные строки: дети командами собирают свой вариант (кто быстрее?);
- команды придумывают вопросы к тексту песни;
- дети придумывают пластический образ, например руками показывают движения, соответствующие словам;

¹ В скобках вписаны слова, которыми на вопросы учителя отвечают ученики.

– мнемодорожка – создаётся серия рисунков, отражающая «сюжет» песни.

Мы вносим посильную лепту в развитие высших психических функций, формирование метапредметных умений и навыков наших учеников. Но при этом и само музыкальное занятие становится более разнообразным, интересным, динамичным. Подобные формы работы хорошо активизируют класс, задают высокий темп урока. Выполнение командами мнемотехнических заданий можно совмещать с другими видами деятельности. В тот момент, когда одна часть детей занята играми с текстом, другая может подойти поближе к фортепиано – для вокальной проработки сложного интонационного оборота, выучивания подголоска и т. п.

Некоторые способы запоминания песенного текста позволяют вводить на их основе элементы само- и взаимоконтроля, например приём взаимной проверки знания текста песни. Суть его заключается в следующем. Дети работают парами. У каждого в руках – распечатка стихотворного текста. Один ученик негромко декламирует слова песни наизусть (желательно в ритмизованном варианте), второй – проверяет своего одноклассника, помогает в тех местах, где у товарища возникнут затруднения. Затем дети меняются ролями. Проблемные места можно отмечать ярким маркером. В конце выполнения задания дети поднимут вверх свои листы, и учитель сразу увидит, какие фрагменты текста нуждаются в совместном повторении, а какие большинство детей уже знают. Если договориться о критериях оценки¹, то подобная работа становится хорошим заделом и для освоения технологии критериального оценивания, развития более сложных коммуникативных и регулятивных УУД.

¹ Например: без единой запинки – «5», потребовалась одна подсказка – «4» и т. д.

Различные варианты самостоятельной активности необходимо чередовать с формами, контролируемые учителем. Поработали парами, группами – снова объединились в общий хор и обязательно зазвучали все вместе. Этот смысловой итог – слитное звучание, хоровое пение в прямом значении этого слова – всегда должно венчать собой любые технически оправданные отступления.

Осваивать песенный текст можно не только в различных групповых формах работы, но и всем классом. Очень полезно беззвучно, одними губами артикулировать слова, обращая внимание на ритмическое соответствие и правила вокальной орфоэпии.

С орфоэпией – наукой о правильном произношении – школьники встречаются на уроках русского языка и литературного чтения. Но если в большинстве описанных выше упражнений мы можем опереться на помощь учителя начальных классов, то в данном случае наши пути расходятся. Ведь вокальная орфоэпия живёт по своим законам, отличным от обычной речи.

«С самых первых занятий дети должны понять и усвоить главное правило вокальной орфоэпии – согласный звук, замыкающий слог, относится в пении к следующему слогу, давая гласному свободу и время для звучания. Для наглядности полезно выписывать слова на доске, «неправильно» деля их на слоги:

У-чи-ться, учи-ться (ца)

И-дѐ-м мы в пе-рвый класс (с)¹.

Выбирая песню для разучивания в классе, педагог в обязательном порядке анализирует её текст, отмечая места, на которые нужно будет обратить внимание с точки зрения вокальной орфоэпии.

¹ Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учебное пособие / Б. С. Рачина. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2015. – С. 136.

Вот как выглядит объем соответствующей работы на примере песни В. Кикты на слова С. Куратовой «Серебряная трель»¹:

	<i>Таким образом делятся слова на слоги с точки зрения норм русского языка:</i>	<i>А вот так эти слоги должны прозвучать с точки зрения правил вокальной орфоэпии:</i>
<i>1-й куплет</i>	Си-ний лес раз-бу-жен Зво-ном ручей-ков А ту-ман о-сту-жен Све-же-стью вет-ров	Си-ни-йле-сра-збу-жен Зво-но-мру-че-йков А ту-ма-н↓о-сту-жен Све-же-стью ве-тров
<i>2-й куплет</i>	Лас-ко-во-е солн-це Зем-лю зо-ло-тит Лу-жа как о-кон-це Си-не-вой бле-стит	Ла-ско-во-е со-лнце Зе-млю зо-ло-тит Лу-жа ка-к↓о-ко-нце Си-не-во-йбле-стит
<i>3-й куплет</i>	Ве-се-ло иг-ра-ет Зай-чик зо-ло-той И вес-ну встре-ча-ет Весь мой край род-ной.	Ве-се-ло и-гра-ет За-йчи-кзо-ло-той И ве-сну встре-ча-ет Ве-сьмо-йкра-йро-дной.
<i>Припев</i>	При-ро-да ве-се-лит-ся Зве-нит, зве-нит ка-пель Ра-зу-чи-ва-ют пти-цы Се-ре-бря-ну-ю трель	При-ро-да ве-се-ли-т-ся Зве-ни-тзве-ни-тка-пель Ра-зу-чи-ва-ю-тпти-цы Се-ре-бря-ну-ю трель

На примере такого анализа хорошо видно, что орфоэпические переносы – не редкость, они встречаются почти в каждой поэтической строке.

¹ Здесь и далее приводится текст песни по изданию: Песни для малышей. – М. : Советский композитор, 1987. – 55 с. – С. 8–11.

Данный анализ текста позволяет обратить внимание не только на частоту, но и на различный уровень сложности соответствующих задач.

1. Самый простой случай действия вокальной орфоэпии: перенесение согласных, оканчивающих слог, к началу следующего слога внутри одного слова (со-лнце, ра-збу-жен).

2. Действие этого принципа на следующем структурном уровне возникает, когда орфоэпический перенос осуществляется между словами. Например, в заключительной строке 3-го куплета последние фонемы каждого слова должны перетекать, сливаться с началом следующего слова (ве-сьмо-йкра-йро-дной).

3. Третий уровень сложности – необходимость добавления внутри смыслового переноса краткой цезуры при окончании предыдущего слова на согласный и начале следующего слова на гласный звук (ту-ма-н-о-стужен, ка-к-о-ко-нце).

Разумеется, разные по сложности орфоэпические задачи осваиваются поэтапно и не на одной песне, а систематически из урока в урок на каждом новом вокально-хоровом произведении.

Приведённый анализ наглядно демонстрирует количество отдельных деталей текста, которые потребуют определённых усилий и от педагога, и от учеников. Поэтому нормальный темп освоения песни – 1–2 куплета за урок. Иначе дети устают, и мотивация неизбежно снижается.

Вокальная орфоэпия идёт рука об руку с различными формами дикционной работы. Как правило, необходимо обратить внимание детей на окончания фраз. Согласные на концах слов должны быть произнесены чётко, но не грубо, идеально вместе по руке дирижёра (в приведённом примере это такие слова, как: *разбужен, остужен, ветров, ручейков, блестит, золотит*). Скорость освоения классным хором этого обязательного навыка напрямую зависит от качества, ясности и определённости дирижёрского жеста учителя.

19

лит - ся, зве - нит, зве - нит ка - пель, ра - зу - чи - ва - ют

23

пти - цы се - реб - ря - ну - ю трель, при - ро - да ве - се - лит - ся, зве -

28

нит, зве - нит ка - пель, ра - зу - чи - ва - ют пти - цы се -

32

реб - ря - ну - ю трель, се - реб - ря - ну - ю трель!

37 Φ **Темпо I**
mp

Лас - ко - во - е солн - це зем - лю зо - ло - тит,
 Ве - се - ло иг - ра - ет зай - чик зо - ло - той,

42

лу - жа, как о - кон - це, си - не - вой бле - стит.
 и вес - ну встре - ча - ет весь мой край род -

46

ной. При - // трель!

Припев песни «Серебряная трель» – сложнее. На его примере рассмотрим алгоритм выявления потенциальных трудностей и поиска способов их преодоления. Подобную подготовительную работу учитель должен делать каждый раз, когда он приступает к разучиванию новой песни.

Мы анализируем мелодию на предмет резкой смены направления движения мелодии, наличия скачков, ритмических сложностей, особенностей дыхания, дикции и т. д. Самый коварный в данном случае – третий такт припева. Здесь непростая орфоэпическая задача совпадает с концом мотива, после которого совсем нет времени на дыхание. В таких условиях последний слог нередко «выстреливает» динамически, звучит интонационно неряшливо (весели-и-ЦА). Нисходящие поступенные мотивы в 4-м и 8-м тактах спеть несложно, но при их исполнении важно сохранять позиционную ровность гласных. С чистотой интонирования могут возникнуть проблемы в тактах 2 и 6 – при трёхкратном повторении терцового хода вниз и вверх. В целом изменение общего темпа, а также характера аккомпанемента может спровоцировать в припеве потерю кантиленного характера звучания, крикливую, неаккуратную манеру пения.

Музыкальный фрагмент песни «Серебряная трель». Показаны такты 1–9. Такт 3 выделен красной рамкой. Динамика *mf*. Темп 2/4. Ключ G-мажор.

При планировании вокально-хоровой работы должно быть предусмотрено время на преодоление возможных трудностей. После тщательного анализа становится проще прогнозировать, сколько минут для этого может потребоваться на уроке. Важным тактическим ограничением должна оставаться формула «не более чем». В первом классе на устранение

того или иного затруднения нельзя тратить больше 5 минут. По мере взросления детей эти рамки становятся шире, могут составлять 7–10 минут. Но любая, даже самая благая педагогическая настойчивость должна иметь границы. Не нужно тратить половину урока на то, чтобы вычистить одну единственную интонацию. Если она никак не получается, лучше сделать перерыв и вернуться к трудному месту в конце урока или на следующем занятии.

После урока, по горячим следам (например, в нотах) полезно отметить, с какими трудностями удалось справиться, а какие потребуют дальнейшей проработки. Гнаться за количеством освоенного репертуара в ущерб качеству исполнения – большая ошибка. Здесь как нигде актуальна поговорка «лучше меньше, да лучше».

«Главный метод разучивания – метод предупреждения ошибок. Когда-то А. Свешникова спросили: «Что делать, чтобы хор пел чисто?» Он ответил: «Не давать петь фальшиво». ...лучше лишний раз правильно показать разучиваемый фрагмент детям, спеть его «про себя», вычленив сложную интонацию, трудный с точки зрения вокала слог; выучить, освоить их отдельно – по нотам, в процессе музыкальной игры, вокализируя, – но не допустить неверного пения!»¹

При разучивании песни какие-то из потенциально возможных проблем проявляются больше, какие-то – меньше. Иногда простая концентрация внимания на важной детали позволяет ровно и гладко проходить «опасные» места. В этом смысле поговорка «знал бы где упасть, подстелил бы соломки» имеет глубокое методическое значение. Мы можем заранее подстелить соломку в виде упражнений, планируя формирование нужных навыков, их выработку и созревание к определённом моменту.

¹ Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учебное пособие / Б. С. Рачина. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2015. – С. 151.

Предположим, мы опасаемся за точность интонирования терцовых ходов во 2-м и 6-м тактах. Тогда заранее – за 1,5–2 месяца – в состав распеваний можно ввести следующую попевку. Назовём её условно «Часики»:

Тик - так, тик - так, тик - так, тик - тик - тик - тик - тик - так. тик -

так, тик - так, тик - так, тик - тик - тик - тик - тик - так.

Часы – образ точности. Согласные «Т» и «К» активизируют работу дыхания. «А» – самый удобный гласный звук. «И» помогает озвучить головной резонатор, и именно поэтому нисходящее поступенное движение во втором и четвёртом мотиве дано с подтекстовкой не «тик-так-тик-так-тик-так», а «тик-тик-тик-тик-тик-так». Это позволит сохранить позиционную ровность мотива, спеть его целиком в высокой вокальной позиции. Повторяющиеся терцовые ходы вниз и вверх полезно показывать чётким движением руки (звуковысотное тактирование или образное движение, напоминающее стрелки часов).

Благодаря использованию упражнения «Часики» в течение 3–4 уроков качество интонирования терцовых ходов станет заметно точнее. Но мотив будет носить отпечаток механистичности. Чтобы его смягчить, меняем текст, а вместе с ним и характер упражнения. Особое удовольствие доставят детям шутливые логические связки. «Почему считается, что в часах могут жить только кукушки? И почему они могут оттуда лишь ненадолго выглядывать и потом должны прятаться обратно? Пусть в наших часах поселится синичка и пусть себе летает, куда ей хочется. А тут у неё будет домик, в который она всегда сможет вернуться».

Следующий текст – тоже не случаен. Чередование гласных «Е–И–А» готовит юных певцов к такому же сочетанию фонем в припеве песни. В первой строке – почти нет вокальных орфоэпических переносов. Во второй –

их много и они трудные. Если дети справятся со словосочетанием «вернись, вернись к нам птичка», то основной текст песни «Серебряная трель» им будет тем более по силам. В отличие от механистичного образа часов образ полёта (лети-лети, синичка) – плавный, устремлённый. Мы добиваемся появления полётности звучания через образ полёта. Помогает в этом смена типа движения рукой: вместо чётких стрелок – плавные крылья.

Музыкальный фрагмент песни «Серебряная трель» в G-мажоре, 2/4 такта. Мелодия записана на одной системе с лирическими пометками под нотами.

Ле - ти, лет - ти си - нич - ка в да - лё - ку - ю стра - ну. Вер - нись, вер - нись к нам пти - чка, кро - ди - мо - му ок - ну.

Противопоставление по принципу контраста механистичности и плавности даёт более выразительный, осмысленный художественный результат, нежели отдельно взятая задача плавного, напевного звучания (без образа-антипода). Более того, при исполнении уже собственно припева песни у нас появляется пространство, «художественный задел» для интерпретации. Между противоположными характерами, диаметрально выразительными «точками» мы можем поискать золотую середину, которая наилучшим образом поможет нам создать образ пробуждающейся природы...

После приведённых примеров хотелось бы ещё раз вернуться и заострить внимание на ключевых методических вопросах организации вокально-хоровой работы в классе. Во-первых, это алгоритм вычленения отдельных фрагментов, мотивов, интонаций из разучиваемых песен и включение их в состав распеваний. Мы берём не какой-то фрагмент вообще, но выявляем действительно важный мотив, интонацию, от исполнения которых зависит качество звучания песни в целом. Далее. Мы не просто выявляем фрагмент, но придумываем для него интересную и целесообразную

методическую аранжировку (фонетическую, ритмическую, интонационную, образную). Не менее важно определить сроки введения соответствующего упражнения: одновременно с разучиванием песни или заранее, если заранее – то насколько и т. д. В некоторых случаях метод предупреждения ошибок в сочетании с тактикой пропедевтических распеваний может потребовать переноса запланированного времени разучивания песни на более поздний срок. Ведь если нужный технический приём никак не получается в упражнениях, то вряд ли он прозвучит удачно в самой песне.

Во-вторых, приведённые примеры лишний раз демонстрируют, насколько объёмный и разноплановый комплекс задач стоит перед учителем музыки в ходе вокально-хоровой работы. Повторим ещё раз: произведения композиторов, понимающих специфику работы со школьниками, петь удобно, а песни других авторов – нет. Выбирая песни, которые естественно, органично звучат в исполнении детских голосов, мы ставим перед ними выполнимые задачи. Трудности будут и в них, но это трудности посильные, дети смогут их преодолеть. Песня прозвучит красиво, доставит радость и самим юным певцам, и всем, кто будет их слушать. Ситуация успеха – окрыляет, создавая основу для музыкальной мотивации на будущее.

Для проведённого музыкально-педагогического анализа песня В. Кикты была выбрана неслучайно. Валерий Григорьевич начинал свой профессиональный путь в хоровом училище, с детства пел в хоре. Он «изнутри» знает все секреты пения. Можно сказать, что «Серебряная трель» – идеальная песня для исполнения во втором полугодии первого класса: диапазон ми¹ – до-диез²; протяженность фраз в сдержанном темпе не более 2-х тактов, в быстром темпе – не более 4-х тактов (есть паузы для дыхания); преобладает поступенное нисходящее движение мелодии, простой ритм. Единственным непонятным для детей словом может оказаться термин *трель*,

но и он мгновенно расшифровывается конкретным наглядным звуковым образом в партии фортепиано.

Профессионализм композитора проявляется и в тонком, гармонически продуманном аккомпанементе, и в сопоставлении разных характеров: напевности кантилены (в запеве) и более подвижного скерцозного движения (в припеве); и в динамичности обновления, обогащения фактуры во втором-третьем куплетах. Образ весеннего пробуждения природы позволяет импровизировать, добавляя в исполнение песни звучание тембров шумовых и ударных детских инструментов (треугольников, колокольчиков и др.).

Совершенно очевидно, что в каждом музыкальном произведении будут свои «плюсы» и «минусы». Яркий художественный образ всегда несёт в себе неповторимые возможности вместе с определёнными исполнительскими задачами. Заготовить универсальный набор приёмов, подходящих всегда и везде, – невозможно. И учитель музыки каждый раз должен настраивать свою профессиональную «оптику» заново, включать методическую смекалку в поисках актуальных, а порой и уникальных методов, подходящих для разучивания именно этого музыкального произведения.

Например, в мелодии песни «Почему медведь зимой спит?» самая «проблемная зона» – октавный скачок вверх на словах «морозною» и «к себе». При том, что песня в целом доступна для исполнения первоклассниками, данный фрагмент всегда требует специальной проработки.

Музыкальный фрагмент песни «Почему медведь зимой спит?» в нотной записи. Две системы нот с лирическими подстрочками. В первой системе нот (линия 1) подстрочка «но - ю» и «зи - мой» выделены красными рамками. Во второй системе нот (линия 2) подстрочка «ведь» и «к се - бе» выделены красными рамками. Музыкальная запись включает ноты, ритмические штрихи и ключевые знаки.

Раз мо - роз - но - ю зи - мой, вдоль о - пуш - ки лес - ной, шёл мед -
5
ведь к се - бе до - мой в тёп - лой шу - бе ме - хо - вой.

Изменять мотив в данном случае нельзя, потому что это – самая характерная, самая выразительная интонация. Какими путями будет учитель добиваться чистого интонирования октавного скачка? Кому-то в этой ситуации поможет октавная переключка толстого и тонкого колокольчиков (см. упражнения в разделе «Дикция и артикуляция»); кто-то будет репетировать восходящий ход, включив игровое «А-у!» в комплекс распеваний; кто-то сделает упор на текстовом варианте второго куплета, где октавный ход совпадает с фонемой «И» в слове «лисица»; кто-то придумает что-нибудь ещё... Собственно, в этом и состоит творчество учителя, без которого вокально-хоровая работа вряд ли возможна.

После того, как песня в целом выучена, следует этап её впеваания, неоднократного исполнения целиком, поиска внутреннего органичного единства. На этом этапе происходит уточнение характера, настроения, смысловой логики интерпретации. В этот момент может начинаться параллельное освоение другого произведения, но выученную песню обязательно нужно поддержать некоторое время в активном состоянии. Можно сделать и по-другому – дать ей немного «отлежаться» и затем вернуться вновь.

Каждый раз, когда на уроке возникает немного свободного времени и нужно переключить внимание обучающихся после сложного этапа работы или в других аналогичных ситуациях, – выученная песня звучит особенно хорошо. Мелодия всем знакома, любима, она прекрасно получается. Мы поём и наслаждаемся музыкой – именно так выглядит один из самых счастливых моментов обучения нашему предмету. Здесь дети, учитель, искусство находятся в полном согласии друг с другом. Ради такого результата и ведётся тщательная, скрупулёзная вокально-хоровая работа.

Хорошо выученная, проработанная песня обязательно должна стать не просто освоенным учебным материалом, но частью художественной жизни класса. Урок-концерт для предмета «Музыка» – это не случайная добавка к общепринятой типологии занятий. Это творческий итог, форма проявления, фиксации предметных результатов обучения. Важно, чтобы учитель-музыкант смог донести эту существенную особенность и до родителей, и до администрации школы.

Первым и самым значимым слушателем выученного хорового произведения становится учитель начальных классов. Для того человека, который ежедневно заботится о своих подопечных, является для них главным авторитетом, ребята готовы особенно постараться. Они стремятся вложить в своё исполнение искренний эмоциональный посыл, показать свою работу с самой лучшей стороны. Переоценить не только эстетическое, но и воспитательное значение такого исполнения невозможно.

Не менее яркий позитивный эффект способно принести выступление перед родителями, перед учащимися параллельных классов и т. д. Такие мероприятия требуют дополнительных организационных усилий, но все они окупаются сторицей. Богатый спектр чувств – волнение, собранность, самоотдача, успех – делают такие выступления ярким событием в жизни ребёнка. Это – особая смысловая точка его психической жизни, содержательный, а не формальный праздник, который становится заметным катализатором в процессе его личностного становления.

8. Учитель-хормейстер – штрихи к профессиональному портрету

Завершая разговор об организации вокально-хоровой работы на уроке музыки, необходимо дополнительно обратить внимание на соответствующий комплекс профессиональных компетенций педагога. Выше об этом

упоминалось неоднократно, но отдельные детали всё-таки остались в тени. Перенесём фокус внимания с деятельности обучающихся на деятельность учителя – ведь именно его педагогические умения и навыки, мировоззренческие установки и организаторские способности являются центральным элементом всего учебно-воспитательного процесса.

В предыдущем разделе мы довольно подробно обсуждали условия возникновения у детей внутренней музыкальной мотивации. Этот анализ привел нас к логичному выводу: учитель музыки сам должен быть ярким, талантливым исполнителем. Но этого мало. Он должен быть и хорошим музыковедом: уметь доступно и увлекательно рассказать о музыке, сделать грамотный анализ формы, мелодии, гармонии, других музыкально-выразительных средств. Порой он должен быть и аранжировщиком – чтобы делать переложения песен и хоров с учётом реальных музыкальных способностей своих учеников. Иногда ему необходимо становиться поэтом – чтобы сочинять слова для дикционных и вокальных упражнений... Широкая универсальность предполагает постоянное чередование задач различного наклона. Но есть среди них и совершенно особая зона компетенций, которая требует принципиальной синкретичности «здесь и сейчас».

Трудно делать три дела одновременно: петь, аккомпанировать на инструменте и при этом управлять хоровым коллективом. Но именно так и приходится поступать учителю музыки во время исполнения песни всем классом. Мало кому удаётся выполнить эту тройную задачу хорошо. Даже на открытых уроках (к которым педагоги готовятся заранее и очень тщательно!) можно видеть провалы то в одной, то в другой её части. То интонация голоса «плывёт»; то в аккомпанементе проскакивают фальшивые ноты; то увлечённый точностью пения и игры педагог забывает (или не успевает) показать детям вступление, окончание фразы, дыхание, и т. д.

Данная проблема известна многим учителям музыки, и закрывать глаза на её существование неверно. Нужно искать решение, которое позволит

типичные профессиональные трудности преодолеть или хотя бы минимизировать. Обсудим несколько способов, методически оправданных в такой ситуации.

Первый – это пение без инструментального сопровождения. Такой подход может использоваться с разной степенью интенсивности в зависимости от навыков и предпочтений учителя. Он несёт с собой, как минимум, два преимущества. У педагога освобождаются руки, и он может в полной мере использовать возможности дирижёрского жеста. При этом пение *a cappella* способствует концентрации внимания хористов на качестве звучания их собственных голосов. Б. Рачина предлагает использовать для такой формы хоровой работы метод «снежного кома». Сначала мелодию поют лишь несколько детей, которые интонируют её уверенно и чисто; затем с каждым разом к ним присоединяется всё больше и больше одноклассников.

«Пение a cappella на уроке необходимо разумно дозировать, а главное, не позволять петь a cappella материал, не усвоенный интонационно. Используя метод снежного кома, постепенного увеличения числа поющих с целью достижения чистой интонации, можно работать эффективно и серьёзно даже в классном хоре. При пении a cappella повышается качество слухового контроля чистоты интонации, дети лучше слышат себя и соседей, активно развивается музыкальный слух, как внешний, так и внутренний»¹.

Второй возможный вариант – когда учитель исполняет аккомпанемент на фортепиано², при этом с помощью мимики, артикуляции, движений головы выполняет дирижёрские функции, но сам не поёт. В результате

¹ Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учебное пособие / Б. С. Рачина. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2015. – С. 154.

² Фортепиано – наиболее распространённый музыкальный инструмент в кабинетах музыки. Однако данные приёмы актуальны и в случае использования других аккомпанирующих инструментов: гитары, баяна, аккордеона.

такого самоограничения снижается психоэмоциональная нагрузка, сокращаются энергозатраты. Методически оправданным компромиссом в таком варианте является привлечение хорошо поющих детей на роль «первой скрипки». Один ребёнок с чистой интонацией и выразительной артикуляцией, стоящий перед классом, будет образцом, на который смогут равняться все остальные. Эта роль, безусловно, почётная, и у многих ребят появится дополнительный стимул для развития своих певческих талантов.

Третий вариант – использование фонограммы. Ещё в 80-х годах XX века в арсенале школьного учителя появились грампластинки с музыкой по программе Д. Кабалевского. Среди них были и отдельные записи фортепианных аккомпанементов к разучиваемым песням. Сегодня объём аналогичного материала умножился многократно, превратившись из маленького ручейка в безбрежный океан. Произошло это, в первую очередь, благодаря распространению синтезаторов, позволяющих быстро создавать фонограммы и сохранять их в электронной памяти самого инструмента или на компьютере в виде звуковых файлов.

Отношение к фонограммам в профессиональном сообществе до сих пор носит тенденциозный характер, который мешает объективной оценке их методического потенциала. Приверженцы классических традиций музыкального воспитания отмечают, что использование фонограмм вносит в исполнение элемент механистичности, нарушает естественный баланс между вокальной и инструментальной партиями. Жёсткий диктат записанного заранее аккомпанемента, действительно, ограничивает тонкие творческие импульсы, проявляющиеся в свободе живого дыхания, агогике, нюансах. Но на другой чаше весов оказываются не менее весомые аргументы.

Во-первых, качество фонограммы может быть как посредственным, так и очень хорошим. Цифровая техника совершенствуется стремительными

темпами, и там, где ещё вчера возникали затруднения, сегодня всё делается легко и функционально удобно. Можно, конечно, сократить фактуру инструментального сопровождения, для того чтобы наверняка и без ошибок сыграть его вживую во время исполнения песни на уроке. А можно записать аккомпанемент заранее и при этом сделать его богаче, разнообразнее за счёт ритм-секции, тембрально насыщенных подголосков, фигураций. При этом на самом уроке тройная задача «петь-играть-управлять» превратится в двойную, сократится, а значит, станет более выполнимой. Какой вариант в итоге прозвучит лучше? Объективный ответ на этот вопрос и будет основным доводом в пользу того или иного решения.

Ключевым условием является стилистика разучиваемого произведения. Например, для создания музыкального образа песни «Почему медведь зимой спит?» М. Раухвергера или миниатюры «Серебряная трель» В. Кикты повествовательная интонация и смена темпов очень важны. Поэтому выбор должен склониться в пользу живого акустического варианта сопровождения. А вот «Песенка лвьёнка и черепахи» Г. Гладкова из одноимённого мультфильма, жанрово однородные «Наш край» Д. Кабалевского, «Начинаем перепляс» С. Соснина и множество других песен школьного репертуара под ритмизованную фонограмму звучат органично, стилистически оправданно.

Готовая фонограмма позволяет учителю не просто сосредоточиться на хормейстерских задачах. Во время её звучания он может переключать своё внимание со всего класса на отдельных учеников – подходить к ним, помогая жестами и своим голосом находить и удерживать правильную вокальную позицию. Место дирижёра в таком случае тоже не должно пустовать – сюда может встать кто-то из одноклассников. Подобные методические приёмы позволяют активизировать работу с неточно поющими детьми, в идеале – сократить период налаживания координации между слухом и голосом

у гудошников. Положительный эффект идёт на пользу всем – классный хор развивается заметно более быстрыми темпами¹.

Вообще, необходимо отметить, что дирижёрские и вокальные навыки, которые востребованы на уроке музыки в школе, отличаются от навыков профессиональных дирижёров и певцов. Во время показа, разучивания, совместного пения голос педагога должен быть максимально приближен к прозрачному фальцетному тембру звучания детского хора. Он словно становится руслом реки, в которое легко и естественно вливаются ручейки детских голосов. Однако этот «ангельский» голос должен подкрепляться железной волей и экспрессивным, порой даже утрированным дирижерским жестом. Дирижирование школьного хормейстера должно быть наполнено такой мощной энергетикой, чтобы ни один, даже самый робкий или рассеянный ребёнок не смог остаться в стороне от певческого процесса. И при этом исключительно важно, чтобы внутренняя сила педагога оставалась доброй и эмоционально притягательной для обучающихся...

Художественная атмосфера уроков искусства, деятельная устремлённость к идеалам красоты требует от учителя-музыканта особого повышенного тонуса, творческого горения, способного зажечь детей. Очень важно показать им путь, сподвигнуть на переход от обыденной жизни к особому эмоциональному состоянию, именуемому вдохновением. Именно об этом говорит В. Усачёва, развивая идею глубоких эстетических оснований вокального интонирования в принципе:

«В наших размышлениях отправной точкой будет служить толкование певческого процесса как голосового выявления интонируемого смысла. А это, в свою очередь, возможно лишь тогда, когда интонирование – высотно определённое, мелодически различимое, т. е. чистое...»

¹ Сулова Н. В. Цифровые технологии на уроках музыки в школе // Вестник кафедры ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 2 (2). – С. 164–172, 168.

Под словосочетанием высотно определённое предлагается понимать буквально следующее: «высоко интонированное».

Приподнятость звучания отличает произнесение поэтического слова. Интонирование певческое, полётность звучания – результат душевной приподнятости, возвышенности состояния. Отсюда необходимо сделать шаг в направлении к тому, что подразумевал Б. Асафьев под «выявлением тона», «тонности», «тонуса голосового», «тонового напряжения». В данном контексте полёт и высоту тона не следует понимать как принадлежность легковесного. Наоборот: «Тон – напряжение, усилие, потребное для высказывания аффекта, длительного эмоционального состояния. ... «Иметь тон – это держать постоянно, непрерывно некое качество звучания. ...

...Очень важно это ощущение приподнятости. Реально осязаемое движение, скольжение в удерживаемой высоте придаёт голосу объём, образу – выпуклость, слову – мелодичность, пению – необыкновенность. Такая обыкновенная необыкновенность, как вокализация, в буквальном смысле слова поднимает ребёнка в понимании звуковысотной и высокой красоты музыки. Интонационная определённость возникает как необходимость. Иначе пению и сочинению не быть»¹.

Данные рассуждения возникли у автора в связи с методическим осмыслением другого вида деятельности – сочинения музыки в самой доступной его форме – вокальной импровизации. Этот вид детского творчества непосредственно примыкает к вокально-хоровой работе, но имеет свою специфику и собственные методические особенности.

¹ Усачёва В. О. Уроки сочинения. В кн.: Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – 2-е изд. – М. : Флинта: Наука, 1999. – 336 с. – С. 235–236.

СОЧИНЕНИЕ

Сочинение – потрясающее, увлекательное занятие, но одно из самых противоречивых, редко звучащих на уроке музыки. Даже в музыкальных школах процент преподавателей, поощряющих детей к сочинительству, невелик. В общеобразовательных школах успешная практика такой деятельности ещё скромнее. Главная проблема заключается в слабой творческой позиции самих учителей: тот, кто не импровизирует, не сочиняет сам, не может привить вкус к подобной форме музицирования и у детей.

С другой стороны, педагоги часто недооценивают свои таланты. В школьном классе не нужны грандиозные опусы. А возможность спонтанной музыкальной коммуникации на простом уровне доступна гораздо большему числу людей, чем это принято считать. Было бы замечательно, если знакомство с отдельными наработками по этому вопросу подсказало учителям-практикам действенные методические ориентиры, вдохновило на собственные поиски в данном направлении.

Сочинение музыки условно можно разделить на два способа: импровизация и композиция. Первая предполагает спонтанное творчество, вторая – возможность обдумать, скорректировать, поправить свою музыкальную мысль. Некоторые педагоги считают более доступной импровизацию. Другие, напротив, отмечают, что она возможна при определённом уровне накопленного опыта, который можно получить только благодаря композиции¹. Ключевую роль в разрешении этой дилеммы играет вопрос знания или незнания нотной грамоты. Если ребёнок в состоянии записать свою музыкальную идею на бумаге, то он может её исправлять, улучшать. Если он её записать не может, то и корректировать нечего². Только лишь мысленных представлений и слуховой памяти в этой ситуации, как

¹ Шатковский Г. И. Развитие музыкального слуха. – М.: Амрита, 2010. – 208 с. – С. 135.

² В условиях общеобразовательной школы чаще всего это будет именно так.

правило, недостаточно. Поэтому в настоящем разделе мы будем говорить о сочинении музыки преимущественно в форме импровизации.

Мы уже обсуждали методическое значение девиза «От плохого писателя – к хорошему читателю». Разумеется, перед школьным учителем музыки не стоит задача воспитания профессионального композитора. Сочинение – не самоцель, но способ и средство, помогающие глубже разобраться в закономерностях искусства, научиться понимать его язык. Именно этот вид музыкальной деятельности наилучшим образом показывает взаимосвязь формы и содержания в любом музыкальном высказывании¹. И в связи с этим в педагогической практике условно можно выделить также две тенденции: одна опирается, в первую очередь, на форму, другая идёт от смысла, содержания.

Первый подход имеет место тогда, когда сочинение, импровизация включены в освоение конкретных знаний, приёмов и навыков. Например, если идёт этап освоения интонаций, построенных на трёх ступенях лада (III–V–VI), то на этих уроках обучающиеся придумывают свой вариант соответствующей трёхзвучной попевок. Если прорабатывается понятие «тоника», формируется слуховое ощущение ладового устоя, то дети сочиняют своё окончание мотива, допевая его до тоники и т. д.

Для второго подхода ведущим является внутреннее чувство, представление художественного образа. Желание выразить какую-то ситуацию, настроение, облик характерного персонажа подсказывает конкретные выразительные средства, которые ребенок использует интуитивно. И если первый подход представляется более «технологичным», рациональным, то второй – более близким к специфике искусства, эмоциональным, выразительным. Можно долго дискутировать о том, какой

¹ В музыкальной терминологии слово «форма» имеет два значения: более узкое – как способ строения музыкального произведения (трёхчастная форма, форма рондо) и более широкое – как материальное воплощение идеального содержания (акустической материей можно считать звуковые сочетания, а содержанием – образ, идею, смысл). В данном случае используется широкое значение термина.

из них лучше, но закон единства формы и содержания требует внимания и к одному, и к другому. Важно, чтобы учитель понимал это даже в тех случаях, когда такая взаимосвязь неочевидна.

Рассмотрим перечень форм вокальной импровизации, который приводит Б. Рачина в качестве итога своей многолетней педагогической практики¹:

1. *Первая импровизация – диалогическая на заданный текст: вопрос – ответ (учитель – ученик).*
2. *Импровизация на текст стихотворения диалогической структуры (учитель – ученик, ученик – ученик).*
3. *Импровизация на эмоционально-образную ситуацию (напр.: «Мы гуляем в лесу», «Вечер в стране игрушек» и т. п.).*
4. *Импровизация в определённом жанре (с текстом, а затем вокализом): марши, польки, вальсы.*
5. *Импровизация на создание мелодии в определённом настроении.*
6. *Импровизация в заданном ладу.*
7. *Импровизация в заданном размере.*
8. *Импровизация на заданный ритм.*
9. *Импровизация на определённую интонацию.*
10. *Импровизация в вопросо-ответной структуре, направленная на выработку ощущений ладового тяготения.*
11. *Импровизация в определённой форме (трёхчастная, рондо, вариации).*
12. *Импровизация в определённом стиле: в стиле русской народной песни, в стиле Моцарта, Чайковского и т. д.*

¹ Приводится в сокращённом варианте. Полный перечень см.: Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учебное пособие / Б. С. Рачина. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2015. – С. 48.

Даже если в конкретных формулировках преобладает что-то одно, на практике пропорции применения двух подходов стремятся к равновесию. Разнообразие эмоционально-образных ситуаций и бесчисленное количество оттенков настроений позволяют возвращаться к «содержательному» аспекту вновь и вновь, пользуясь элементами музыкального языка, освоенными в «формальных» импровизациях. Также как и в любых других видах искусства¹ возможности музыкального самовыражения непосредственно связаны с конкретным набором умений и навыков, которыми владеет импровизатор.

Интонации, ритмы, ладовые тяготения – всё это элементы музыкального языка. Учёные давно обратили внимание на то, что в музыке действуют законы, аналогичные вербальной коммуникации. Язык – средство общения, относительно стабильное сочетание элементов и их значений; речь – живое практическое использование языка в повседневной жизни. Речь способна расширять и уточнять общепринятые значения слов и выражений, но без базового фундамента в виде языка она существовать не может.

Продолжая аналогию, можно сказать, что «формальные» импровизации помогают в освоении музыкального языка, тогда как «содержательные» позволяют попрактиковаться в музыкальной речи. Язык не нужен, если не с кем говорить и нечего сказать, но и речи не будет без знания языка.

В сочинении, импровизации, также как и в любых других видах деятельности, очень важно найти правильную «точку входа». У Б. Рачиной смысловым стартом, методическим ключом к сочинительству становится музыкальный диалог между учителем и учеником. Это есть не что иное, как создание ситуации *необходимости музыкального общения*. Нужно, чтобы ребёнку «было с кем разговаривать» на музыкальном языке.

¹ Художники осваивают технику живописи, балерины тренируют своё тело у станка. Любая художественная идея требует воплощения, которое, в свою очередь, зависит от уровня владения материалом конкретного вида искусства.

В стихах диалогической структуры вопросы, постоянно изменяя интонацию, поёт учитель – отвечают дети.

– Что ты хочешь, кошечка?

– Молочка немножечко.

И далее по мере развития импровизационных и вокальных навыков музыкальные диалоги становятся всё более развёрнутыми, опираются на всё более сложные тексты:

Почему сегодня Петя

Просыпался десять раз?

Потому что он сегодня

Поступает в первый класс.

Говорила мышка мышке

До чего люблю я книжки!

Не могу я их прочесть,

Но зато могу их съесть!¹

Выбор словесной основы для вокальных импровизаций имеет огромное значение. Внутри каждой, даже самой краткой фразы, четверостишия должно просматриваться интонационное зерно, характер, который сподвигнет юных сочинителей на поиск соответствующих образу средств музыкальной выразительности. Это, пожалуй, самый ответственный момент: от педагога требуются особые, специальные усилия в данном направлении. Нужно суметь сфокусировать внимание детей на внутреннем созерцании собственных душевных движений. Такая фокусировка требует предельной степени сосредоточенности, высокого уровня развития рефлексии².

¹ Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе: учебное пособие / Б. С. Рачина. – СПб. : Композитор – Санкт-Петербург, 2015. – С. 232, 270, 284.

² Этот вопрос исключительно важный и очень сложный. С одной стороны, психологи утверждают, что полноценная рефлексия у детей складывается примерно к 10–11 годам, то есть к моменту окончания начальной школы. С другой стороны, педагоги творческих профессий отмечают, что эмоционально содержательная рефлексия доступна даже дошкольникам и при соответствующей организации процесса даёт замечательные результаты. Самое «слабое» место в этих рассуждениях – это организация, которая в условиях работы с классом из 30 человек оставляет мало шансов на утончённое созерцание внутреннего образа.

она ни казалась. Однако приведённый пример с попевкой «Кошечка» в свете вышесказанного заслуживает более тщательного анализа.

Сравним два варианта этой фразы:

Что ты хочешь, кошечка? – Молочка немножечко.

Хочешь ли ты, кошечка, молочка немножечко?

Первый вариант предполагает диалог двух персонажей, который во втором варианте исчезает. Поэтому яркую интонацию вопроса, как, впрочем, и многочисленные возможные варианты ответа (просьба, каприз, равнодушие и т. д.) второй пример обезличивает. Повторим ещё раз: выбор словесной основы для вокальных импровизаций имеет огромное значение. И данный пример – наглядное тому подтверждение.

Второй момент, на который следует обратить внимание, связан с типичной для младших школьников реакцией на предложение самостоятельно придумать, симпровизировать пусть даже небольшую мелодию, краткий мотив. Робость, нерешительность (и даже страх сделать что-то не так!) являются серьёзным препятствием на пути осмысленного и неформального сочинительства. До тех пор, пока мы не преодолеем этот барьер, говорить о выражении в импровизации личностного смысла и авторской позиции не приходится.

Данную ситуацию можно сравнить с освоением пространства. Когда маленький ребёнок попадает в новое для себя помещение, он не начинает сразу же содержательную ролевую игру. Сначала он исследует обстановку: ему нужно осмотреться, всё потрогать, заглянуть под стол и за шкаф; если помещение большое – побегать, *бессмысленно* нарезая круги... Или в этом всё же есть некоторый смысл? А как ведут себя дети, когда впервые берут в руки шумовые инструменты? Они стучат и гремят до тех пор, пока не надоест. Вкладывают ли они в это действие какое-то глубокое значение? Вряд ли, зато они таким способом осваивают новую для себя действительность, исследуют звуковую «материю».

Звуковая комбинаторика сродни первым играм малыша в кубики, пирамидки. Надо дать ребёнку наиграться самой возможностью по-разному их сложить для того, чтобы следующим этапом он мог собрать их уже в правильном, осмысленном порядке. «Соль-фа-ми-ре-до-до-до» – так можно? – Можно. – «Соль-соль-соль-соль-ля-соль-соль» – а так можно? – Можно. – А как ещё можно? – Как угодно – можно, совершенно по любому – можно... А теперь, давай подумаем, как лучше ... как тебе подсказывает твоё чутьё...

Разумеется, мы заинтересованы в том, чтобы музыкально-языковые формы в детских импровизациях как можно скорее обрели эмоциональное содержание, лично значимый смысл. Если в методических взглядах учителя присутствует такая внутренняя установка, то соответствующий ракурс приобретают даже всем известные, типовые упражнения. Так, одним из популярных видов заданий на вокальную импровизацию является пропевание своего имени. В среднестатистическом школьном классе это выглядит примерно так:



Маловыразительное, однообразное перебирание нескольких звуков... Но уже после одного-двух пробных уроков¹ можно предложить

¹ Уже при первом подобном опыте надо постараться настроить детей на возвышенный лад. «Твоё имя звучит, как песня, – надо только прислушаться». Наиболее способные дети сразу откликаются на такой посыл. Но для других учеников психологические барьеры всё же остаются труднопреодолимыми. На следующем уроке повторную вокализацию имён можно активизировать с помощью игры в мяч (в целях безопасности лучше использовать мягкую игрушку в форме мяча). Учитель по очереди кидает мяч разным детям. Кому мяч попал в руки, тот поёт своё имя. Когда мяч возвращается в руки учителю, педагог вместе со всем классом повторяет тот мотив, который только что пропел ребёнок. Данное упражнение очень полезно и с организационной точки зрения. В первом классе дети долго не могут запомнить имена своих одноклассников. В результате игра позволяет: а) запустить процесс импровизации, б) исподволь выявлять уровень музыкальных способностей и индивидуальные вокальные данные учеников, в) запоминать имена детей как самим ребятам, так и педагогу.

синкретичность соответствует и возрасту детей, и театрализации как прообразу всех временных видов искусства.

Задав импульс в нужном направлении и регулярно поддерживая творческую инициативу детей, через год-полтора можно получить неплохие результаты. Вновь переведём обсуждение в конкретное русло. Многие педагоги на протяжении всей начальной школы используют для настройки простейшую форму музыкального приветствия: «Здравствуйте, ребята! – Здравствуйте, учитель!» Неизменное поступенное движение вверх-вниз быстро приедается, превращается в бесцветный ритуал. Изначально хорошая, правильная идея становится похожа на заезженную пластинку...

Но дети могут придумать и свои фразы-приветствия. Тогда методический приём получит не просто свежий поворот, но практически безграничную перспективу развития. Музыкальные обращения ребят с каждым разом будут становиться всё более смелыми, разнообразными. «Мне хочется узнать, с каким настроением вы сегодня пришли на урок». Тот, кто чувствует в себе силы и желание, поднимает руку и пропевает своё «приветствие с настроением», учитель подхватывает и продолжает заданный тип мелодического движения в ответной импровизации. При этом естественным образом будет происходить очень важная трансформация – инициатива в музыкальном общении будет естественным образом переходить от учителя к ученикам.

Характерное музыкальное приветствие открывает путь целому ряду других содержательных форм импровизации. Одна из них – «Загадки настроений»: ученики по очереди «загадывают» определённое настроение, а все остальные его отгадывают. «Настроение может быть каким угодно, но петь вы должны так, чтобы оно отчётливо слышалось в вашей песенке...» Вот примеры идей, которые способна рождать музыкальная фантазия младших школьников при такой постановке задачи¹:

¹ Подуровский В. М., Сулова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: Гуманит. Изд. центр Владос, 2001. – 320 с. – С. 92.

Первый ученик



Весёлый (отгадали)

Второй ученик



Грустный (не отгадали)

Третий ученик



Нежный (отгадали)

Четвёртый ученик



Тревожный
(не отгадали,
но согласились)

Очень важным элементом организации импровизационных игр является обсуждение того, что получилось. Почему некоторые музыкальные загадки удалось «разгадать», а другие нет? Автор не смог донести свой замысел или все остальные оказались недостаточно чуткими слушателями? Наглядная смена диспозиции – «прошлый раз я был композитором, а ты слушателем, но сегодня мы поменялись местами» – требует взаимных усилий, направленных навстречу друг другу в процессе музыкальной коммуникации. Эти навыки – полноценный, непосредственно прожитый и прочувствованный фундамент будущих усилий, необходимых для восприятия шедевров мировой музыкальной классики.

Другим направлением развития творческой фантазии является расширение темы и логики музыкального разговора. Зачем ограничивать

небольшая группа наиболее способных учащихся, для всех остальных данный интонационный опыт оказывается также исключительно полезным.

Прекрасный творческий импульс даёт придумывание сказок, историй, которые становятся художественной канвой, основой для упражнений в импровизации. Так, по методике Г. Шатковского, дети в обязательном порядке сочиняют несколько разных мелодий на один и тот же нейтральный текст. Сказочный сюжет становится логическим обоснованием смысла и значения такого разнообразия:

«Нейтральный» – термин условный: никакой текст не может быть абсолютно нейтральным. В то же время бывают такие фразы и выражения, которые можно произнести с различной интонационной окраской. ... Например: «Андрей-воробей, не гоняй голубей». Прежде всего, ученики должны научиться читать эти слова, придавая им разные смысловые оттенки: то угроза, то просьба, то шутка, жалоба, смех, приказ. И мелодии на эти слова должны быть по характеру самые разные: от весёлых, плясовых до печальных, скорбных. Задача на первом этапе состоит не в том, чтобы найти единственный адекватный литературному тексту музыкальный образ, а в том, чтобы, используя стихи как средство для метроритмической и структурной организации музыкального материала, дать как можно больше вариантов разнохарактерных по эмоциональному строю мелодий именно на один текст.

...Можно предложить ученикам и такой вариант задания. Дома сочинить сказку, в которой один из героев отправляется в путешествие; по пути ему встречаются то гномик, то великан, то ведьма, то Дюймовочка. Каждый из них поёт свою песню, но слова у всех одинаковые: «Андрей-воробей, не гоняй голубей»»¹.

¹ Шатковский Г. И. Развитие музыкального слуха. – М.: Амрита, 2010. – 208 с. – С. 138, 145.

Похожий приём можно найти и в фольклорных текстах. Например, всем известный сюжет сказки «Теремок» или менее известные цепевидные сказки, построенные по аналогичному принципу¹.

Корыто и звери²

Жил-был старичок-сморчок, сам с вершок, голова с горшок.

Выделал из лык-перetyка дубовое корыто велико. Надел колпачок, пошёл продавать на базар в Торжок. Шёл денёк, дошел до леса, решил отдохнуть здесь, перевертонутил вверх дном корыто, лег под него и уснул принакрытый.

Прибежал зайка и поёт:

«Какой столик хорошенький,

Дубовенький, новенький.

Да на нем пусто.

Посмякать не густо».

Побежал и принес капусту. Прибежала лиска и поет:

«Какой столик хорошенький,

Дубовенький, новенький.

Да на нем пусто.

Одна капуста».

Побежала, принесла гусочку. Прибежал волчок и поет:

«Какой столик хорошенький,

Дубовенький, новенький.

¹ Цепевидные или, по-другому, кумулятивные сказки образуются за счет повторения-прибавления рядоположенных структурных элементов. Учёные считают такие тексты наиболее древними образцами фольклора. Примерами цепевидных сюжетов являются русские сказки «Репка», «Колобок», английская «Дом, который построил Джек» и др.

² Жаворонушки. Русские песни, прибаутки, скороговорки, считалки, игры, сказки / Сост. Г. М. Науменко. Вып. 1. – М.: «Советский композитор», 1977. – С. 43.

Да на нем пусто.

Одна капуста,

Да серая гуска».

Побежал и принес поросеночка. Прибежал медведюшка и поет:

«Какой столик хорошенький,

Дубовенький, новенький.

Да на нем пусто.

Одна капуста,

Серая гуска.

Да поросютка».

Побежал и принес мёду.

Только за столик звери помякати сели, старичок проснулся, потянулся, корыто зашевелилось, всё с него повалилось. Звери испугались, в лес разбежались, всё покинули. А старичок-сморчок продал снедь и корыто, получил денег превелико.

Можно ли взять фольклорную сказку за основу для импровизации? – Конечно, можно. Можно ли придумать для зайца, лисы, волка, медведя самостоятельные мелодии? – Можно... Но здесь возникают совсем другие вопросы о связи формы и содержания.

Современная модель творчества ставит во главу угла оригинальность прочтения, ту самую пресловутую авторскую позицию. Но ведь так было не всегда. Иконописцы, сказители, зодчие приносили свой талант на алтарь соборной традиции, не заботясь об уникальности своих творений. Фольклорные тексты в самом широком их понимании – народная память и коллективный талант. И гораздо важнее распознать эти корни, прикоснуться к ним, нежели искать принципиально новые, оригинальные решения.

Народные сказки, поговорки, загадки несут в себе свою собственную интонационную логику, в которой на первом месте оказывается принципиальная повторность. Различные регистровые, темповые вариации в характеристике сказочных зверушек будут уместны, а вот резкие интонационные контрасты – едва ли. Здесь нужен какой-то единый мотив, который и станет узнаваемым звеном в повторяющейся логике цепевидного сюжета.

Отказавшись от поиска множества уникальных решений в пользу одного обобщённого прочтения, мы получаем совершенно другие творческие ориентиры. Текст народной сказки может стать основой для сочинения детьми разных вариантов мелодии. Но затем, сравнивая их между собой, мы вместе выбираем лучшее, сочетаем элементы разных авторских идей в единый мелодический результат. Тем самым наглядно воспроизводим саму природу и механизм коллективного народного творчества. И в этом состоит одно из принципиальных отличий фольклорных образцов от авторской сказки, которую, по сути, и предлагает Г. Шатковский в качестве приёма развития творческой фантазии.

Вернёмся немного назад и сопоставим данные выводы с идеей сочинения мелодических вариантов скороговорок¹. Какую логику сочинительства выбрать для такого направления работы? В данном случае это зависит и от позиции учителя, и от предрасположенности учащихся. В одном классе могут проявиться яркие индивидуальные решения, среди детей окажутся такие композиторы, чья авторская позиция будет интересна и содержательна. В другом классе сложится более обобщённый «фольклорный» тип музыкального мышления. И учителю важно суметь уловить этот настрой, подхватить его, время от времени «подбрасывая» интонационные зёрна, которые будут соответствовать творческому стилю именно этих ребят.

¹ См. раздел, посвящённый дикции и артикуляции.

Затронув фольклорную тему, нельзя не напомнить ещё один фрагмент размышлений В. Усачёвой, связанный с жанром вокальной импровизации. Опираясь на малые формы (поговорки, загадки), ей удалось сформулировать плодотворную методическую идею или, как она сама её назвала, «уловку» – *разгадывание музыкой*¹.

«Существует вокруг немало явлений, которые можно закодировать словом, символом и т. д. Это древнейшее ритуальное и интеллектуальное занятие человека, получившее своё выражение в символике оберегов, письменах, играх, слове. Загадки предков откристаллизовались в самостоятельный словесно-поэтический жанр. ... Отобранные временем, отточенные народным творчеством они ярко смыслово, а значит, и интонационно национально ориентированы. ...

«Долгие косушки колыхаются, как волнушки» (Нива) – в этих словах есть всё, что необходимо для музыкального разгадывания-прочтения: и характер звучания, и мелодический абрис, и некоторые метроритмические закономерности. Есть ощущение пространства (до-о-олгие), определённое движение в нём (ко-лы-ха-ют-ся), щемлящая, жалеющая ласка (косушки, волнушки)... И, как результат, – рождение музыкальной миниатюры с ярко выраженной русской национальной интонационной основой».

Тесная связь музыкальной и речевой интонации пронизывает собой пение и вокальную импровизацию. Логика развития этого вида сочинительства предполагает постепенное увеличение объема текстов и глубины образов. От малых фольклорных жанров – к стихотворным строкам великих поэтов; от сказочных и бытовых сюжетов – к выражению сложных, неоднозначных чувств, настроений, состояний.

¹ Усачёва В. О. Уроки сочинения. В кн.: Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская и др. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 336 с. – С. 233, 234.

Другая линия развития музыкальной импровизации пролегает через постепенное сворачивание, исчезновение текста. Из приведённых выше примеров это «загадки настроений», импровизация-вокализ в определённом жанре, «бессловесные» импровизации в той или иной форме, композиторском стиле... Такие варианты творчества открывают путь не только для вокальной, но и для инструментальной импровизации. Однако рассматривать эти формы музицирования целесообразно позднее. Вначале необходимо осветить общие вопросы, связанные с организацией игры на музыкальных инструментах.

Инструментальному музицированию, слушанию как виду деятельности и драматургии урока музыки в целом будет посвящена вторая часть пособия. В ней будет продолжено рассмотрение специфики урока музыки в общеобразовательной школе в единстве теории, методики и практики преподавания.

Рекомендуемая литература

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : Владос, 2000. – 334 с.
2. Алиев Ю. Б. Пение на уроках музыки: конспекты уроков, репертуар, методика / Ю. Б. Алиев. – М., 2005.
3. Альбова Е., Шереметьева Н. Вокально-хоровые упражнения для начальной школы / Е. Альбова, Н. Шереметьева. – М.-Л. : Государственное музыкальное издательство, 1949.
4. Багадуров В. А. Воспитание и охрана детского голоса: сб. статей / В. А. Багадуров. – М., 1953.
5. Вопросы вокально-хорового развития школьников: Интонация и строй / сост. Б. Э. Биринская. – Л., 1977.
6. Гембицкая Е. Я. Из опыта работы с хором учащихся средней школы / Е. Я. Гембицкая. – М., 1960.
7. Добровольская Н. Н. Вокальные упражнения в школьном хоре : Вып. 1: 1–4 классы / Н. Н. Добровольская. – М., 1964.
8. Добровольская Н. Н., Орлова Н. Д. Что надо знать учителю о детском голосе / Н. Н. Добровольская, Н. Д. Орлова. – М., 1972.
9. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. – СПб., 1997.
10. Жаворонушки. Русские песни, прибаутки, скороговорки, считалки, игры, сказки / сост. Г. М. Науменко. – Вып. 1, 2, 3, 4. – М. : «Советский композитор», 1977.
11. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика / В. Л. Живов. – М., 2003.
12. Кацер О. В. Игровая методика обучения детей пению : учеб пособие / О. В. Кацер. – СПб., 2008. – 56 с.

13. Куликова Н. Ф. К вопросу о работе с неточно интонирующими учащимися первого класса / Н. Ф. Куликова // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 11. – М., 1976.

14. Лукашин А.М., Перепелкина А. Вокально-хоровые упражнения на уроках пения в общеобразовательной школе / А. М. Лукашин, А. Перепелкина. – М., 1964.

15. Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей / Е. М. Малинина. – Л. : Музыка, 1966. – 87 с.

16. Никольская-Береговская К. Ф. Русская вокально-хоровая школа: От древности до XXI века : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / К. Ф. Никольская-Береговская. – М., 2003.

17. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание в общеобразовательной школе / Д. Е. Огороднов. – Л., 1972.

18. Осеннева М. С., Самарин В. А., Уколова Л. И. Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом: учебное пособие для студентов музыкально-педагогических факультетов / М. С. Осеннева, В. А. Самарин, Л. И. Уколова. – М. 1999.

19. Поплянова Е. М. Игровые каноны на уроках музыки / Е. М. Поплянова. – М. : Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2002. – 80 с.

20. Распевание в школьном хоре / сост. Н. Н. Добровольская. – М. : Музыка, 1969. – 90 с.

21. Рачина Б. С. Распевание в детском хоре. 210 упражнений [Ноты] : учебно-методическое пособие / Б. С. Рачина. – СПб. : Композитор, 2016. – 104 с.

22. Рачина Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе / Б. С. Рачина. – СПб. : «Композитор – Санкт-Петербург», 2007. – С. 103.

23. Садовников В. И. Орфоэпия в пении // В. И. Садовников. – М., 1952.
24. Соколов В. Г. Работа с хором / В. Г. Соколов. – М., 1983.
25. Струве Г. А. Хоровое сольфеджио : метод. пособие для детских хоровых студий и коллективов / Г. А. Струве. – М.: Советский композитор, 1988. – 71 с.
26. Струве Г. А. Школьный хор / Г. А. Струве. – М., 1981.
27. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. П. Стулова. – М., 1992.
28. Стулова Г. П. Теория и практика работы с детским хором / Г. П. Стулова. – М., 2002.
29. Усачева В. О. Уроки сочинения. В кн. Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская [и др.]. – 2-е изд. – М. : Флинта: Наука, 1999. – 336 с.
30. Цвынтарный В. В. Играем, слушаем, подражаем, звуки получаем / В. В. Цвынтарный. – СПб., 1998. – 64 с.
31. Шатковский Г. И. Развитие музыкального слуха / Г. И. Шатковский. – М. : Амрита, 2010. – 208 с.
32. Яковлев А. В. О физиологических основах формирования певческого голоса / А. В. Яковлев // Вопросы певческого воспитания школьников / В помощь учителю. Сборник статей. – Л., 1959. – 94 с. – С. 72–82.
33. Яковлев А. С. Физиологические закономерности певческой атаки / А. С. Яковлев. – Л., 1971.

Научное издание

Суслова Нелли Вячеславовна

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКИ
В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.

ЧАСТЬ I.
ПЕНИЕ И ВОКАЛЬНАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ

Под научной редакцией Н. В. Суловой

Выпускающий редактор М. П. Антонова

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д.16
Центр редакционно-издательской деятельности ФГБНУ ИСРО РАО
Тел. +7(495)621-33-74
info@instrao.ru
<https://instrao.ru>

Подготовлено к изданию 30.11.22.

Формат 60x90 1/8.

Усл. печ. л. 7,25.