

*Шишлянникова Нина Петровна*

*Nina Shishlyannikova*

доктор педагогических наук, профессор  
Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова  
Doctor of Education, professor of the Khakass state university  
named after N.F. Katanov

*Калигойда Елена Валерьевна*

*Elena Kaligoida*

кандидат философских наук, доцент  
Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова  
PhD (in Philosophy), associate professor of the Khakass state university  
named after N.F. Katanov

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

**The practical – orientation approach for choir-conductor training  
of future music teachers**

**Ключевые слова:** дирижёрская подготовка, вокально-хоровая работа, студенческий учебный хор, школа, педагогическая практика, класс-хор.

**Keywords:** conductor training, choir-vocal work, students' choir, school, pedagogical practice, choir-class.

**Аннотация.** В статье анализируются проблемы подготовки будущих учителей музыки к вокально-хоровой работе в общеобразовательной школе, трудности и недостатки, выявленные во время педагогической практики студентов, предлагаются практические приемы их преодоления в дирижёрском классе и на базе студенческого учебного хора в вузе с ориентацией на требования ФГОС основного общего образования и специфику организации урока музыки как урока искусства. Предлагается эффективный прием повышения качества готовности студентов к вокально-хоровой работе в школе – проведение конкурса школьной песни в рамках педагогической практики.

**Abstract.** In the article it is analyzed the problems of future music teachers training for choir-vocal work at school, difficulties and lacks, which were manifested during students pedagogical practice and it is offered the practical methods of their overcoming in choir-class and on the base of students' choir at the university with orientation to the demands of Federal Educational Standards of the basic general education and specific of the music lesson as the lesson of art organization. Also it is offered the effective way to elevate the quality of the students' training for choir-vocal work at school – organization of the school songs competition in the pedagogical practice frame.

Существует достаточное количество музыкальной литературы, посвященной проблеме формирования певческой культуры в детских хоровых коллективах в системе общего и дополнительного образования. Однако, вопросы вокально-хоровой работы на уроке музыки, подготовки будущего педагога-музыканта к решению проблем, с этим связанных, на наш взгляд, недостаточно освещены,

особенно в контексте требований к предметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования в рамках ФГОС: «Формирование мотивационной направленности на продуктивную музыкально-творческую деятельность...» [6], которая включает в себя *пение* как один из основных видов детского исполнительства на уроках музыки в школе.

В исследовании О.В. Грибковой справедливо отмечается особенность многоуровневой структуры процесса подготовки музыканта к работе в общеобразовательной школе, которая заключается «в постепенном продвижении к необходимому уровню мастерства; строго логичное постепенное усложнение образовательных и развивающих задач (двигательных, слуховых, эмоциональных, композиционных, логико-аналитических); личностный характер передачи мастерства, что определяет главенство и сохранение индивидуального подхода в подготовке музыкантов; сочетание широкого культурного подхода, основанного на гармоничном сочетании собственно музыкальной, общекультурной и педагогической подготовки, и универсальности исполнительской, когда специалист должен владеть навыками профессионального пения, дирижирования, игры на одном или нескольких музыкальных инструментах...» [3, 3].

Эта многоуровневость подготовки учителя музыки обусловлена исходными требованиями к данной профессии, о которых писал Д.Б. Кабалевский: «Помимо общепедагогической подготовки, он обязательно должен уметь играть на инструменте, владеть четкой и выразительной дирижерско-хоровой техникой, уметь петь, он должен иметь подготовку в области истории и теории музыки, уметь транспонировать по нотам и на слух, подобрать несложное сопровождение к мелодии» [5, 17].

Среди разнообразных видов деятельности, видов исполнительства на уроке музыки хоровое пение по праву считается одним из важнейших, доступных каждому ребенку. Но в практике преподавания студенты испытывают серьезные трудности в осуществлении вокально-хоровой работы, которые обусловлены еще и тем, что, обучаясь профессии в вузе, они осваивают дисциплины: сольфеджио, теория музыки, хоровое пение, игра на инструменте и др. как самостоятельные, мало связанные друг с другом предметы.

В отличие от школы музыкальной, на уроке музыки в общеобразовательной школе принципиально иная ситуация, где, по мнению Д.Б. Кабалевского, «на первый план выходит не относительная самостоятельность различных граней музыки, а их внутренняя связь, то их единство, в котором они предстают перед нами в самом музыкальном искусстве и в котором они обязательно должны обнаруживать себя в сознании учащихся» [5, 16].

Следует иметь в виду, что помимо вокально-хоровых умений и навыков, которые формируются на основе освоения образно-эмоционального содержания конкретного произведения, песни, учитель одновременно должен уметь организовать процесс освоения темы урока, поскольку тематический принцип построения школьных занятий музыкой является характерным для современных программ различных авторских коллективов. «Четкое понимание связи каждого произведения с темой помогает определить направление, в котором должна идти

вокально-хоровая работа», – пишет в статье «Каждый класс – хор?» Д.Б. Кабалевский» [6, 15–16].

Анализируя типичные ошибки в вокально-хоровой работе, педагог указывает на главную причину неудовлетворенности хоровых занятий в школе – «формализм этих занятий», преобладание работы над техническими вокально-хоровыми умениями и навыками в ущерб проблемам музыкально-содержательным. В частности, он приводит пример с упражнениями и распеваниями, лишенными какой-либо художественной ценности, а также системы ритмического воспитания, построенной на карточках «с различными ритмическими схемами» и их слоговыми обозначениями». Такая вокально-хоровая работа «убивает музыку как живое искусство» [6, 12].

Исходя из этих особенностей, мы строим дирижерско-хоровую подготовку студентов, опираясь на разработки ученых-музыкантов. «Дирижёрская деятельность учителя музыки требует развития конкретного профессионального умения управлять коллективом», – пишет Л.А. Безбородова [1, 6]. Это включает в себя и умение общаться с классом в ходе школьной практики, и владение методами репетиционной работы в студенческом хоровом коллективе. Наряду со словом, вокальным показом, средствами общения служат дирижёрский жест, художественное тактирование, обязательно эмоционально окрашенные и осознанные самим дирижёром. Это является неотъемлемой частью подготовки будущего педагога-музыканта.

В профессиональном образовании работа над чистотой интонации является архиважной, но чистота интонации как специальная учебная задача в общеобразовательной школе естественно «поглощается сверхзадачей» – постижением интонационной природы музыки, и только в ее контексте хоровое исполнение будет профессиональнее. Об этом пишет Л.В. Горюнова: «Интонация хороша тогда, когда она верно выражает состояние, настроение, а верно она может выражать тогда, когда вырастает из отношения, из состояния, изнутри ребенка. Если дети еще до исполнения песни подготовлены к ее слышанию, введены в ее эмоционально-образный строй, она будет ими выразительно спета, то есть мелодия будет сотворена» [2, 31]. Автором сформулированы принципы, которые определяют хоровое музицирование как творческий процесс: «Образность, интонационность, динамичность, многовариантность художественных решений, диалогичность» [2, 31].

Данных принципов должен придерживаться преподаватель в студенческом хоровом классе и на занятиях дирижированием, где основной сверхзадачей является, по мнению В.Л. Живова, Е.В. Аликиной, «воспитание (...) художников-творцов, сознательно реализующих свой потенциал в процессе исполнения» [4, 104]. Именно ориентация исполнительских дисциплин на школьную практику способствует преодолению названных трудностей в подготовке педагога-музыканта к профессиональной вокально-хоровой работе. Именно практика в школе становится проверкой освоения дирижерско-хоровых компетенций и готовности студента к самостоятельной музыкально-педагогической деятельности. Ведущими дисциплинами вокально-хоровой подготовки являются «Класс хорового

дирижирования», «Хоровое пение и практическая работа с хором», а в школьной практике выявляются недостатки, недоработки в вузовском учебном процессе в дирижёрском и хоровом классе.

Зачастую студент, довольно хорошо справляющийся со сложными дирижёрскими программами в классе, проявляет беспомощность в подборе, казалось бы, элементарных вспомогательных жестов для разучивания школьного репертуара. Проблема, на наш взгляд, кроется в формальном подходе к дирижёрскому жесту в классе. И здесь мы разделяем позицию Б.Д. Критского о том, что, «работа над техникой дирижирования и над музыкой едина. Будущим педагогам-музыкантам необходимо вырабатывать широкий взгляд на профессию дирижёра, знать историю музыки, культуру разных эпох, различать, что является подлинным искусством, а что – любительским развлечением» [7, 102]. Очень важно уже на первых занятиях по дирижированию показать студенту взаимосвязь всех средств общения дирижёра с реальным вокальным звуком, дыханием. Умение физически ощущать тёплый, холодный, мягкий, долгий, короткий звук. Должно быть осознание того, что эмоция является главным содержанием звука. Например, студентам и детям в школе даётся задание один и тот же тон окрасить различными эмоциями. «Спойте, как будто зуб болит, а теперь с восторгом от неожиданно полученного подарка, и т.д.».

Мы приходим к выводу, что при неизменной высоте звука изменяется его характер. От чего? От нашего отношения к этому звуку, от эмоционального наполнения. Задача эмоционального наполнения жеста должна решаться уже на начальном этапе, где студенты пытаются художественно осмыслить и продемонстрировать средствами мануальной техники простые слова, словосочетания. Например, «пушИнка», «летИт пушинка», «кАмень упАл». На элементарных примерах осознаётся образность словосочетания, ударность и безударность слога во взаимосвязи с показом руки. Так формируется навык художественного тактирования. Придать эмоционально-осознанное отношение, «омузыкалить» слово, видеть взаимосвязь «эмоция-движение-слуховой контроль» в содержании жеста является базовой задачей обучения. Невозможно научить учащихся тому, чего не умеешь сам. От осознания музыкально-художественного образа, понимания средств его воплощения в произведении, его реализация в школьном уроке проходит долгий путь накопления музыкально-педагогического мастерства.

Наиболее понятными примерами для освоения навыка «художественного тактирования» могут служить детские стихи А. Барто, С. Маршака, где студенты пытаются одному и тому же стихотворению, в зависимости от расстановки ударения, логики движения фразы, придать различное эмоционально наполнение. Например, задание к знакомому всем с детства стихотворению «Уронили мишку на пол» может состоять в создании слёзно-жалобного характера, пафосного или мистического. Подобрать наиболее адекватные жесты, которые бы выражали этот образ. Такие творческие задания помогают раскрепощению студента, снятию психологических зажимов, что является первой причиной зажимов мышечных, целостному охвату текста, расстановке общих и частных

кульминаций, умению выстроить диалог с детской аудиторией и исключить формальное тактирование.

Умение применить приём художественного тактирования к конкретному произведению школьного репертуара является важным этапом в подготовке студента к школьной практике. При первом знакомстве с произведением в дирижёрском классе даётся задание прочесть выразительно поэтический текст. Здесь выявляется образ, структура, логика высказывания. Студент получает задание продемонстрировать поэтический текст с помощью приёма художественного тактирования. Характерной ошибкой является постоянная тактовая ударность в жесте. Необходимость подчинить жест логике развития становится непростой задачей. Затем осуществляется анализ соотношения музыки и поэтического текста. Поработав с поэтическим текстом, можно увидеть логику расстановки дыхания, фразировки, частных и общих кульминаций. Этот приём очень хорошо работает при разучивании текста с детьми и позволяет быстро собрать внимание школьного класса и сократить время на объяснения общего дыхания и окончаний. Всё «читается» в жесте. Дети всегда работают с большим интересом, предлагают свои варианты прочтения.

На этапе становления произведения в классе важно видеть конечную цель и пути её реализации. Без достаточного опыта работы с коллективом молодому педагогу сложно увидеть всё и сразу, решать по пути возникающие недостатки исполнения. Одной из проблем является затруднение в постановке задач, и основным методом становится «повторим ещё раз». Здесь даёт результаты серьёзная предварительная работа. Назовем пути преодоления характерных ошибок студентов.

Исполнение (показ) произведения учителем должен быть ярким, захватывающим. Грамотно выбранный репертуар – залог успеха. При выборе произведения необходимо учитывать разный уровень подготовки студентов, как вокально-хоровой, так в игре на инструменте. Нельзя допускать «борьбу с текстом» за инструментом. Текст должен быть выучен. Только свободное владение музыкальным материалом даёт возможность студенту почувствовать себя артистом, не выключаться эмоционально в течение всего урока.

Вступительное слово. Оно не должно быть скучным и формальным, оно должно быть «вхождением в песню» (Л.В. Горюнова). Слов должно быть ровно столько, чтобы заинтересовать детей, создать соответствующую атмосферу. Нельзя с детьми говорить бытовым языком. Каждое слово должно быть продумано и взвешено.

Иногда по неопытности в процессе разучивания студенты ошибочно берутся за объёмные фрагменты, не всегда видят удобное членение фразы для разучивания, теряя логику развития образа. При этом очень часто не учитывают, что в основе мелодической линии лежит интонационное зерно, которое дальше разрабатывается. Предположим, что дети незнакомы с песней «В лесу родилась ёлочка». Педагог прежде должен увидеть, что основным интонационным зерном является восходящая, а затем нисходящая секста через терцию. В процессе распевания взять за основу этот мотив, придумать простые слова. Например, на восходящей сексте

«к нам идёт», на нисходящей «Новый Год». Отработать вертикальный гласный, особенно «и, е», обратить внимание на замыкание слова на опоре, допевание слова до конца.

Важно увлечь детей развитием мелодии, показать красоту гармонии, послушать фактуру в сопровождении. Помочь услышать колокольность, диалог высокого и низкого регистра, напряжение или разряжение гармонического языка. Студенты недостаточно, а иногда и вовсе не обращаются к анализу партии сопровождения, ошибочно считая её роль в качестве поддерживающей функции.

Необходимо затронуть наиболее существенную проблему – качество вокального исполнения (показа). Конечно, трудно говорить о настоящем вокальном звуке, однако, даже в условиях урока музыки можно научить грамотному пению. Одна из проблем – речевой звук. Неграмотно выбранный репертуар, где диапазон лежит в «мёртвой зоне», никогда не зазвучит, и даже может нанести вред детскому голосу. «Снять» детский голос с речевого звука можно только в развивающем диапазоне. Дети должны петь выше «соль – ля» первой октавы. Доказательство приведем на простом примере. Студентам в группе даётся задание – в удобном речевом режиме произнести простую фразу. А теперь эту же фразу нужно произнести на высоте «си» первой октавы. Говорить некомфортно, фраза только поётся.

Детям в классе, у которых пока петь не получается, можно дать ритмическое сопровождение, здесь на помощь приходят «ритмические партитуры». Интересные находки могут обогатить партию сопровождения. Так же характерной ошибкой является невнимательность к фразировке, к её взаимосвязи с гармонией, диапазоном, кульминацией. Соотношение стыков формы, мотивов, предложений должно развиваться в логике образно-музыкального содержания.

В институте искусств Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова студенты направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Музыка» на 3-м курсе впервые выходят на активную школьную практику, и в рамках данной практики проводится конкурс школьной песни. С целью повышения качества подготовки к конкурсу, прежде чем приступить к репетициям, исполняемое произведение изучается в дирижерском классе, где в сотрудничестве с педагогом отбираются необходимые жесты и приёмы работы. Студент под руководством преподавателя проводит подробный анализ, определяя вокально-хоровые и педагогические задачи в овладении средствами музыкальной выразительности. Затем произведение осваивается на хоровой репетиции со студенческим коллективом, где апробируются вокально-хоровые приёмы разучивания. Только после такой работы песня выносится на конкурс школьной песни, который проходит на базе педагогической практики как фрагмент урока по разучиванию произведения с детьми.

Таким образом, сложившаяся практика подготовки студентов к вокально-хоровой работе в общеобразовательной школе позволила нам улучшить качество их музыкально-педагогической компетентности в целом, предостеречь от некоторых типичных ошибок и трудностей, обеспечить необходимым методическим сопровождением, конкретными практическими приемами работы в процессе

самостоятельного разучивания песенного репертуара с детьми в школьной практике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Безбородова Л.А. Дирижирование: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений и музыкальных колледжей/ Л. А. Безбородова. 2-е изд., – М.: ФЛИНТА, 2011.
2. Горюнова, Л.В. Пение как состояние души // Искусство в школе. – 1994. – № 1. – С. 30–34.
3. Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта: Автореф. диссер. на соискание учёной степени доктора пед. наук. – М., 2010.
4. Живов В.Л., Аликина Е.В. Любительский студенческий хор как объект научного исследования // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 2. – С. 99–107.
5. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Программы общеобразовательных учреждений «Музыка» 1-8 классы под руководством Д. Б. Кабалевского. – 3-е издание. – М.: Просвещение, 2006. – С. 5–18.
6. Кабалевский Д.Б. Каждый класс – хор? // Музыка в школе. – 1983. – № 3. – С. 11–22.
7. Критский Б.Д. Метод контекстного проектирования в исполнительской деятельности (на примере занятий по дирижированию) // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 4. – С. 95–103.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.vestnik.edu.ru](http://www.vestnik.edu.ru)